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 2

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

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

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

Müzik Eleştirisinin Kuramsal Temelleri ve Müzik Eğitiminde Eleştirinin Yeri 595
İlker Kömürcü, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi

Müzik Sanatının Tarihsel Serüveni Eğitim Konserleri 611
İlknur Tunçdemir, Kültür ve Turizm Bakanlığı Devlet Çoksesli Korosu

Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Üzerine Bir Değerlendirme 623
Prof. İsmail Bozkaya, Uludağ Üniversitesi

Türk Müziği İçin Yeni Bir Nota Yazım Sistemi Önerisi 635
İsmail Hakkı Yalaz

Türkiye'de Müzik Eğitimi ve Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sorunu 647
Doç. İsmet Doğan, Gazi Üniversitesi

Müzik Eğitimi Anabilim Dalındaki Piyano Öğrencilerinin Mevcut Piyano Eğitiminin Durumuna İlişkin Görüşleri 653
İzzet Yücetoker , Karabük Üniversitesi

Müzik Öğretmeni Adaylarının Çoklu Zekâ Profilleri 663
Yrd. Doç. Dr. Jale Deniz, Marmara Üniversitesi

Okul Öncesi Müzik Öğretmenliği ve Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitiminin Gelişim Üzerindeki Etkileri 675
Kerem Avşalak

Köklü Bir Müzik Eğitimi İçin "İlköğretim" 685
Kerime Çoşkun

Müzikte Braille: Görmeyenlerin Eğitimindeki Yeri ve Kurumsal Çözüm Önerileri 689
Doç. Dr. Koray Sazlı, Yıldız Teknik Üniversitesi
Gürsel Yurtseven, Yıldız Teknik Üniversitesi

Türk Müziği Öğretiminde Bilgi Teknolojilerinin Kullanımı 701
M. Kemal Karaosmanoğlu, Yıldız Teknik Üniversitesi

Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Öğretimine Yönelik Algıladıkları Yeterlilikler 709
M. Nevra Küpana

Çin Müziği Özelliklerinin Dünya Müziğine Etkileri 721
Doç. Mari Barsamyan, Marmara Üniversitesi

Bireysel Çalgı Bağlama Dersinin İçerik ve Uygulama İlişkisi 727
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali Özdemir, Marmara Üniversitesi

Kolektif Bilincin Göstergesi Olarak Geleneksel Türk Halk Müziği..... 739
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Can Pelikoğlu, Atatürk Üniversitesi

Gitar Eğitiminde Çalışma Disiplini ve Repertuvar Seçimi 745
Dr. Melih Güzel, Marmara Üniversitesi

Türkiye'de Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri ve Anadolu Güzel Sanatlar Liselerindeki Viyolonsel Eğitiminin Karşılaştırmalı İncelenmesi 751
Muhsin Sarıkaya, Atatürk Üniversitesi

Müzik Eğitimi ile Müzik Psikolojisinin İlişkisi 761
Mustafa Kemal Özkul, Akdeniz Üniversitesi

Müzik Eğitimi Aracılığıyla Aynı Yaş Gruplarının Sosyo Kültürel Değişimlerinin ve Gelişimlerinin Sağlanması 767
Doç. Dr. Mustafa Uslu, Marmara Üniversitesi

Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Tutum Düzeylerinin Belirlenmesi 773
Nesrin Ertok Konuk, Marmara Üniversitesi

Piyano Eğitiminde Ebeveynlerin Pedagojik Yaklaşımlarının İncelenmesi 779
Dr. Neşe Grançer Okay, Kocaeli Üniversitesi

Sigara Kullanımının Sesin Akustik ve Aerodinamik Özellikleri Üzerindeki Etkileri 789
Yrd.Doç.Dr. Nurdan Kızıldeli, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Prof. Suna Çevik, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gürsel Dursun, Ankara Üniversitesi

İlköğretim Okullarında Müzik Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi (Kars İli Örneği) 801
Nurten Kırmızıbayrak, Kafkas Üniversitesi

Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Verimlilik ve Faaliyet Kalitesi 815
Doç. Dr. Olga Hasanoğlu, Kafkas Üniversitesi

Aktant (Eyleyen) Modelinin İlköğretimin Alt Basamaklarının Müzik Eğitiminde Geçerliliği 821
Dr. Orhan Baba

Türkiye'de İlk ve Ortaöğretim Kurumlarındaki Boru–Trampet Takımlarının Resmi İdeolojideki

Yeri ve Eğitim Sistemleri 829
Dr. Orhan Baba

Müzik Eğitimi İçerisinde Müzik Terminolojisinin Farklı Adlandırılmasının Olumlu ve Olumsuz Yönleri ile Değerlendirilmesi 835
Oya Şen, Çukurova Üniversitesi

Cumhuriyetimiz'in ve Atatürkümüz'ün Ulusal Müzik Eğitiminden Esas Beklediği Bize Özgü Perdeler Üzerinden Makamsal Mikrotonal Polifoni Düzlemine Taşınmış Popüler ve Halk Havalarımızdır 847
Dr. Ozan Yarman

Müzik Teknolojisi Eğitimi Veren Programların Ders İçerikleri Bakımından Değerlendirilmesi 851
B. Ozan Yurdakul, İstanbul Bilgi Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Arapgirlioğlu, İnönü Üniversitesi

Üniversite Öğrencilerinin Popüler Kültür ve Popüler Müziğe İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi 877
Dr. Ömer Özden, Selçuk Üniversitesi

Okul Çalgıları (Blokflüt) Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme 889
Dr. Özge Gençel Ataman, Balıkesir Üniversitesi

Geleneksel Türk Sanat Müziği Bağlamında Lise 1, 2 ve 3. Sınıfların Müzik Dersi Kitapları Üzerine Bir İnceleme 901
Özgür Sadık Karataş, Atatürk Üniversitesi

Türkiye'deki Müzik Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Yönelik Tutumları 907
Yrd. Doç. Dr. Özlem Akın, Pamukkale Üniversitesi

Müzik Öğretmenlerinin Orff ve Kodaly Yaklaşımlarını Kullanma Durumları (Denizli ve KKTC Örneği) 917
Yrd. Doç. Dr. Özlem Akın, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Başak Güler Gorgoretti, KKTC Doğu Akdeniz Üniversitesi

Cumhuriyetten Günümüze Türk Bestecilerine Ait Piyano Müziği Repertuarının İncelenmesi 933
Yrd. Doç. Dr. Özlem Ömür, Ankara Üniversitesi

İlköğretim Öğrencilerinin Okul Şarkılarına Yönelik Görüşleri 953
Yrd. Doç. Dr. Sadık Yöndem, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Ahmet Süleyman Bilgin, Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu

II. Meşrutiyetten Çok Partili Döneme Kadar İlkokul Müzik Dersi Müfredat Programlarının Amaç ve İçerik Açısından İncelenmesi 957
Sema Sevinç
Öznur Öztosun Çaydere

Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlik Algıları ve Mesleki Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişki 983
Doç. Dr. Sena Gürşen Otacıoğlu, Marmara Üniversitesi
Özlem Tuzcu

Kas Gruplarının Anatomik Yapısı ile Flamenko Gitar Çalımında Kullanılan Sağ – Sol El Tekniklerinin İlişkilendirilmesi 991
Serhat Doğu
Doç. Dr. Nilgün Sazak, Kocaeli Üniversitesi

İlköğretim Okullarının İkinci Kademe (6. 7. 8.) Sınıflarında Kutulan Müzik Derslerinde Yapılan Düzenli Çalgı ve Ses Eğitimi Uygulamalarının, Öğrencilerin Müziğe İlişkin Bilişsel, Duyuşsal, Davranışları, Müzik Yaşantısı ve Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisi..... 1011
Dr. Şafak Tunalıoğlu, Türkan Sabancı Görme Engelliler İlköğretim Okulu ve İş Okulu

Türkiye ve Polonya'da Uygulanan Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarının Müzik Öğretmenliği Temel Yeterlik Alanları Açısından Karşılaştırılması ve Değerlendirilmesi 1025
Yrd. Doç. Dr. Tuba Yokuş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hamit Yokuş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Müzik Öğretmeninin Mesleki Becerisi Açısından Armoni Eğitiminin Önemi 1039
Prof. Dr. Turan Sağer, İnönü Üniversitesi
Engin Gürpınar, İnönü Üniversitesi

Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği Geliştirme 1059
Dr. Tülay Ekici, Dokuz Eylül Üniversitesi

Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Değerlendirme Formunun Önemi 1069
Dr. Tülay Ekici, Dokuz Eylül Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sermin Bilen, Dokuz Eylül Üniversitesi

Okulöncesi Dönemde 5-6 Yaş Çocuklarında Müzik Eğitiminin Matematik Kavramlarının Öğretilmesindeki Etkisi 1079
Yard. Doç. Dr. Tülin Malkoç, Marmara Üniversitesi

Basbariton Sesler İçin Düzenlenmiş Piyano Eşlikli Türkülerin Ses Eğitiminde Kullanılabilirliği 1091
Yrd. Doç. Dr. Tülin Malkoç, Marmara Üniversitesi
Kazım Erdem Özdemir

Müzik Öğretmeni Adaylarının Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Müzik Eğitimlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi 1101
Dr. Ufuk Yağcı, Pamukkale Üniversitesi
Veysel Aksoy, Pamukkale Üniversitesi

Büyük Menderes'in Yanıbaşında Müzik Eğitimcisi Olmak:Müzik Eğitimi-Mitoloji İlişkisi 1109
Doç. Dr. Uğur Türkmen, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Bilim ve Sanat Merkezlerinde Müzik Eğitiminin İncelenmesi 1123
Yrd. Doç. Dr. Yakup Alper Varış, Ondokuzmayıs Üniversitesi

Bireysel Çalgı I Dersi Akademik Başarısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 1135
Zeynep Gergin, Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. H. Seval Köse, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Koro Eğitiminde Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri 1145
Zeynep Kaya, İnönü Üniversitesi

Piyano Eğitiminde Kullanılan Etüdlerin İncelenmesi 1153
Dr. Zeynep Oya Ünal, Marmara Üniversitesi

Müzik Öğretmeni Adaylarının Okul Müzik Eğitiminde Ses Eğitimi Programının İşlevi Hakkındaki Görüşleri 1161
Dr. Zuhal Özcengiz, Marmara Üniversitesi

IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Sonuç Bildirgeleri 1171

IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Sonuç Bildirgesi I 1171
Prof. Dr. Ali Uçan

IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Sonuç Bildirgesi II 1172
Prof. Filiz Kamacıoğlu

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MÜZİK ELEŞTİRİSİNİN KURAMSAL TEMELLERİ VE MÜZİK EĞİTİMİNDE ELEŞTİRİNİN YERİ

İlker KÖMÜRCÜ, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışmada müzik eleştirisinin kuramsal temelleri disiplinler arası bir yaklaşımla ortaya konmaya çalışılmış, müzik eleştirisinin müzik eğitimindeki yeri ve önemine ilişkin saptamalara yer verilmiştir. Müzik eleştirisinin kuramsal temellerinin belirlenmesinde sanat ortamını oluşturan unsurlar irdelenmiş, bu unsurların birbirleri ile olan etkileşimlerinin sanat kuramlarındaki yansımaları ele alınmıştır. Müzik eleştirisinin kuramsal temelleri, sanatın temel öğeleri bağlamında ele alınmış ve müzik eleştirisinin boyutları ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu boyutların uygulamadaki görünümünün saptanması amacıyla edebiyat, resim ve müzik alanından eleştiri makaleleri incelenmiş, böylelikle müzik eleştirisinin kuramsal temellerine ilişkin nitelikler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma nitel bir araştırma olup kuramsal ve betimsel niteliktedir. Müzik eleştirisinin kuramsal temellerinin belirlenmesinde veriler, farklı disiplinlere ait eleştiri örneklerinin sanat kuramları açısından irdelenmesi yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler müzik sanatının içsel momentlerine göre değerlendirilerek analiz edilmiştir. Müzik ve müzik eğitiminin bütün boyutlarında yer alan eleştiri olgusunun ülkemizde yeterince yapılanamadığı görülmektedir. Müzik eleştirmenliği eğitimine yönelik herhangi bir öğretim programı bulunmazken, bilinçli her alımlayıcının sanat eseri karşısında takınması gereken bir tutum olan eleştiriye yer veren okullar çok sınırlıdır. Müzik eğitiminde eleştirinin yerine ilişkin tartışmalarda, müzik eleştirisinin kuramsal temelleri ışığında örgün, yaygın ve mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda müzik eleştirisinin hangi boyutta ele alındığı ve/veya alınması gerektiğine ilişkin saptamalara ve önerilere yer verilmeye çalışılmıştır.

1. Giriş

1.1. Estetik ve Eleştiri

İnsanları daha duyarlı davranmaya yönelten güzellik kavramı ile ilgili ilk tartışmalar Platon'un Şölen ve Phaidros adlı yapıtlarında görülmektedir. Ersoy'a göre (1994:46) ilk sanat eleştirmeni Platon'dur. Ancak bu yapıtlarda ele alınan güzel kavramının modern estetiğin güzellik anlayışından tamamen farklı olduğu, güzelliği daha çok ahlaki iyilikle ya da erdemle özdeşleştiren bir yaklaşımın

benimsendiği görülmektedir. Platon, özellikle Devlet adlı yapıtında şiiri ele almışsa da sanatsal güzellik tartışmalarından ancak Aristoteles'in yapıtlarında bahsedilebilir. Aristoteles Poetika ve Retorik adlı yapıtlarında güzel kavramını Platon'da olduğu gibi bir idea olarak değil, sanatsal güzellik anlamında ele almış, özellikle şiir ve tragedya eserlerini güzel kılan nitelikleri mantıksal bir tutarlılıkla saptamaya çalışması yönünden hem estetik hem de eleştiri kuramlarının kapısını aralamıştır. Gerek Aristoteles'in gerekse Platon'un metinleri sanat eleştirisi bağlamında tarihteki ilk eleştiri yazıları olarak kabul edilebilir. Nitekim 'eleştiri' ve 'estetik' terimlerinin batı dillerindeki karşılığı Yunanca 'kritike (yargılama)' ve 'aisthesis (duyulur algı)' sözcüklerinden gelmektedir (Arat, 1996:37).

Antikiteden beri 'güzel' sorunsalının araştırıldığını görmekle beraber, eşsiz yapıtların ortaya çıktığı Rönesans döneminde bile bir sanat sisteminden ve estetik biliminden bahsetmek mümkün görünmemektedir. Estetik kavramının günümüzdeki anlamına ulaşması ancak o dönemde hız kazanan sanatsal tartışmaların bir sonucu olarak XVIII. yüzyılda gerçekleşmiştir. Kristeller (1965), modern sanat sisteminin, ilki 1563'te Floransa'da kurulan Güzel Sanatlar Akademileri ile şekillenmeye başladığını, bugünkü güzel sanatlar sistemine ise ancak XVIII. yüzyılda ulaşıldığını belirtmektedir. Estetiğin kendi kavram dizgesine ulaşması ve bağımsız bir bilim dalı olması ise öncelikle Baumgarten (1714-1762)'in çalışmaları ve en nihayetinde Kant ile sağlanabilmiştir. Baumgarten, 1750–1758 yıllarında yayımladığı Aesthetica adlı yapıtıyla ilk kez estetik kavramından ve estetik biliminden bahseder. Baumgarten, estetiği açık ve seçik şeylerin ötesindeki bilginin bilimi olarak açıklar (Tunalı,1979:14). Baumgarten'in bahsettiği bilgi türü modern sanat kuramlarında sezgisel bilgi olarak tanımlanmaktadır. Sezgisel bilgiyi modern sanatın konusu içine alan düşünür Croce'dir. Erinç (2004b:87), sezgisel bilgiyi "bilinenlerden hareketle bilinmiyor olan, fakat bilinebilecek olan doğruya, doğrulara ulaşma gücü" olarak tanımlar. Bilinenden hareketle bilinmeyeni imgelemek sanattaki özgünlüğün, yaratıcılığın ve onun öncü rolünün de kilit noktasıdır. Kant, kendi felsefi sisteminin sonuç bölümünü oluşturan Yargı Gücünün Eleştirisi adlı yapıtının iki bölümünde estetik kavramını ele almış, estetik biliminin temel kavramlarının oluşmasında belirleyici rol oynamıştır. Arat'ın (1996:13) da belirttiği gibi daha önce de estetik sorunlarına ilişkin araştırmalar olmasına karşın, estetiğin bir bilgi dalı olarak kavramsal gelişimini Kant'ta tamamlamış olması, ancak ondan sonra "estetik"ten bahsedilmesini olanaklı kılmaktadır.

Kant'tan sonra estetik ile ilgili tartışmaların bilimsel bir düzleme oturmasına karşın sanatın ne olduğu ya da ne olması gerektiği, güzel ve estetik kavramlarının neyi tanımladığına ilişkin tartışmalar her dönemde güncelliğini korumuştur. Bu tartışmalar izlekleri bakımından ele alındığında insanlara sanatı, dolayısı ile sanat eserini tanıtmayı amaçlamakta, sanat ve sanat eserinin niteliğinin ne olması gerektiği üstünde durmaktadır. Sanatla ilgili ele alınan konulara ilişkin değer yargıları her dönem farklılık göstermesine karşın temel sorunsal hâlâ geçerliliğini sürdürmektedir. Sanatın niteliği üstüne olan bu sorunsal, eleştirinin de çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Eleştiri, daha önce çeşitli denemeler yapılmasına karşın, Corneille'in "Discours"u ve "Examens"i ile gerçek anlamda varlığını kabul ettirmiş, 1660 yılından itibaren eleştiri ve eleştirmenlik somut olarak varlığını sürdürmüştür (Carloni ve Filloux, 2000:13). Corneille, dönemin ünlü Fransız tiyatro yazarlarından biridir. 1637'de yazdığı Querelle Du Cid (Paşaların Tartışması) adlı eseri klasik tiyatro kalıplarının dışına çıktığı ve ahlaksız içeriği olduğu savıyla ağır bir şekilde eleştirilmiştir. Bu eleştiriler diğer eserleri için de acımasızca yapılmaya devam etmiştir. Bunun üzerine Corneille 1660 yılında yazdığı 'Discours (Söylev)' ve 'Examens (İncelemeler)' adlı yazılarında klasik tiyatro kalıplarının dışına çıkmasının nedenlerini açıklamış ve bu kalıpları kırarak Fransız tragedyasının kurucusu olarak tarihe geçmiştir (Brockett, 2000). Antik Yunan'dan beri varlığını sürdüren sanat ve etik ilişkisi bu

dönemde de sanatın esas ereği olarak görülmektedir. Corneille'in, eseri okura tanıtmayı amaç edinen ve eserin niteliklerini ortaya koyan bu metinleri Carloni ve Filloux tarafından gerçek anlamda ilk sanat eleştirisi metinleri olarak kabul edilmiştir.

Sanat eleştirisi, yapıtı her yönüyle açıklayan, anlaşılmasını sağlayan ve değerlendiren yazı türüdür (Püsküllüoğlu,1995:544). Eleştiri, felsefenin de konusu olmakla beraber, sanatta daha belirginleşmiştir (Timuçin, 2000:127). Bu yazı türünün özellikleri şu şekilde açıklanabilir: "Eseri tanıtır, biçim ve öz bakımından özelliğini açıklar, sanat tarihi bakımından önemini belirtir" (Kavcar ve diğerleri, 2004). Farklı eleştiri tanımları bulunsa da ortak olarak kabul gören anlayış, eleştirinin sanat eserini tanıtıcı niteliğidir. Bu bağlamda Corneille'i eleştirmen olarak kabul etmek olanaklıdır.

Eleştirmen; sanatçı, sanat eseri ve alımlayıcı arasındaki sanatsal sürecin içerisinde yer alan bir olgudur. Sanatsal etkileşim sürecinde alımlayıcının sanat eseri ile etkileşiminin tam ve doğru olarak gerçekleşebilmesi için o sanat eseri ile ilgili bilimsel ve sanatsal bilgilerin alımlayıcı tarafından bilinmesi gerekir. Her sanat eseri için ayrı ayrı ele alınması ve ortaya konması gereken bu bilgilerin tamamının alımlayıcı tarafından biliniyor olması mümkün görünmemektedir. Sanat eserinin araştırılması, tartışılması ve değerlendirilmesi yoluyla o eserle ilgili bilimsel ve sanatsal bilgilerin ortaya konması ve bu bilgiler aracılığıyla alımlayıcı ile sanat eseri arasında bir köprü kurarak tam ve doğru bir etkileşimin sağlanması görevini eleştirmen üstlenmektedir. Özçelebi (1998:46), eleştirmenin görevini anlamak, anlatmak ve köprü kurmak olarak tanımlamaktadır. Sonuç olarak eleştirmen, sanat eseri üzerinde değerlendirme yapan ve bu değerlendirme sonucunda elde ettiği bilgiler aracılığı ile alımlayıcıya kılavuzluk eden kişidir.

Sanat yapıtlarının tanımlanması, yorumlanması ve değerlendirilmesi gibi görevleri bulunan sanat eleştirisi, yapıtların önceden benimsenmiş estetik değer ölçütlerine göre değerlendirilmesini içerdiğinden estetik kuramın bir uygulama alanı olarak görülebilir (Bozkurt, 2000:24). Eleştiri, sanatsal açıdan estetik olanı açığa çıkarmayı amaçladığından estetik değerlerin ön belirlenimini gerektirir. Sanatsal güzel ancak ve ancak bir değer olan ve bir değer olarak kendini ortaya koyan şeydir. Böyle olmakla değer yargısında açıklığa kavuşur. Her değer yargısı güzele bir yaklaşımdır (Timuçin, 2005:56). Estetik ön belirlenimler yargı cümlesinde ifadesini bulur. "Yargı, iki kavram ya da iki terim arasındaki bir bağlaç ile kurulan, bir şeyi evetleyen ya da yadsıyan bir ilgidir" (Tunalı, 1979:271). Estetik yargı, tikel olan estetik obje ile önsel olarak kabul edilen estetik kuram arasındaki ilişkiyi belirleyen değişkenlerin bir sonucudur. Estetik objeyi olumlaması ya da olumsuzlaması açısından eserin tamamına ilişkin bir estetik yargı oluşturulabileceği gibi, estetik objeyi oluşturan her bir değişken için tek tek de ele alınabilir. Sanatın çok yönlülüğü göz önüne alındığında, sanat eserinin tamamına ilişkin tek bir yargı oluşturmak, o eserle ilgili doğru bir değerlendirme yapılmasını zorlaştırabilir. Eleştirmen, sanat eseri ile ilgili bir yargıya varmadan önce o eseri meydana getiren tüm değişkenleri ele almalı ve açıklamalıdır. Eleştirinin sanat eserini tanıtıcı ve betimleyici özelliği, sanat eseri ile alımlayıcı arasındaki köprü kurma görevi bu noktada ortaya çıkmaktadır. Ancak bu aşamada sanatsal nesne ile ilgili herhangi bir yargıdan bahsedilemez. Ne zaman ki nitelikleri belirlenmiş olan değişkenler bir estetik kuram tarafından belirlenmiş nesnel ölçütlerle değerlendirilir ve bu estetik kuram açısından yargılar oluşturulur ise o zaman o sanat eserinin değeri de ortaya konulmuş olur. Demek ki eleştirinin ve dolayısı ile eleştirmenin iki temel görevi bulunmaktadır.

1. Sanat eserini betimlemek ve tanıtmak

2. Sanat eserinin değerini belirlemeye yönelik yargılar oluşturmak.

Sanatla ilgili söylemlerde hiçbir yargı için mutlak doğru denemez. Yargılar ancak kendilerini felsefi anlamda temellendirebildikleri oranda geçerliliklerini güçlendirebilirler. Bu nedenle eleştiri ve felsefe arasında birbirinden koparılamaz sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Sanat eseri ile ilgili felsefi açıdan ortaya konan farklı değerlendirmeler beraberinde eleştiri kuramlarının da ortaya çıkmasına neden olmuştur.

2. Müzik Eleştirisinin Kuramsal Temelleri

2.1. Eleştiri Kuramları

Eleştiri kuramlarını en temelde öznel ve nesnel olmak üzere iki kategoride ele almak mümkün görünmektedir. Öznel eleştiri, eleştirmenin herhangi bir estetik ya da felsefi kurama bağlı olmaksızın tikel sanat eseri üzerine yorum yapması olarak tanımlanabilir. Benk (2000), öznel eleştiri yapan eleştirmenlerin, aslında zihinlerinde kurdukları bir ideal yapıtı, kuralları belirlenmiş bir sanat yaratımını ele aldıkları her yapıtta görmeye çalıştıklarını söylemektedir. Yani öznel eleştiri, aslında eleştirmenin kendi bilinç dünyasında belirlediği niteliklere göre yapılmakta ve bu nitelikler doğal olarak her eleştirmen için farklılıklar göstermektedir. Öznel eleştirinin öznelliği de buradan gelmektedir. İpşiroğlu'nun (1992:17) da dediği gibi eleştiride eleştirmen ilk izlenimlerini anlatıyorsa eleştirdiği yapıtı değil, kendi duygularını dile getiriyor demektir.

Nesnel eleştiri ise belli kuramlara dayanarak, yapıtın hangi açıdan ele alınacağının belirlenmesi ve yapıtın o kurama göre değerlendirilmesi yoluyla yapılır. Nesnel eleştiri, sanat eserine yaklaşım açısına göre estetik eleştiri, tarihsel eleştiri, Marksist eleştiri, feminist eleştiri gibi kuramsal açıdan farklı yaklaşımlarla ele alınabilir. Nesnel eleştiri her ne kadar belirli bir kurama dayanıyor ise de son aşamada mutlaka bir öznel değerlendirmeyi de içerisinde barındırmaktadır. Sanat yapıtı ile ilgili değişkenleri ele alınan kuramın ölçütlerine göre değerlendirirken, ölçütler ve değişkenler arasındaki bağlantıyı kurmada eleştirmenin öznel yorumları işe koşulmak durumundadır. Bu öznel yorumlar eleştirmenin eleştirisini de eleştirilebilir kılmaktadır. Değer yargılarında nesnellik de öznellik de kaçınılmaz olmasına karşın değer yargısını geçerli kılan nesnellik temelidir. Timuçin de "Her öznel tutum, bilincin zengin nesnel gereci üzerine temellendiğine göre, belli bir nesnelliği kendinde taşımak durumundadır. Niteliksel düzeyde yargının nesnelliğini olası kılan budur. Bir başka deyişle değer yargısını geçerli kılan bu nesnellik temelidir" (2005:50) derken aynı noktayı vurgulamaktadır.

Türkiye'de gazete ve dergi yazıları ile somutlanan müzik eleştirilerinin, kuramsal içerikli nesnel bir yapılanmadan ziyade öznel değerlendirmeleri içeren konser yazıları şeklinde olduğu görülmektedir. Müzikte ortaya konulan sanatsal ürünün soyutluğu, eleştiri açısından kuramsal bir yaklaşımın uygulanmasını da zorlaştırmaktadır. Bu nedenle eleştiri kuramları somut ürünler ortaya koyan edebiyat ve plastik sanatlar gibi sanat dallarında daha belirginleşmiştir. Ülkemizde Berna Moran'ın eleştiri kuramlarını sanat kuramları bağlamında ele aldığı Edebiyat Kuramları ve Eleştiri adlı yapıtı, eleştiri kuramlarını ele alan en kapsamlı çalışmadır. Buna göre Moran, çağdaş sanat kuramlarını sanatın öğeleri açısından ele almasına koşut olarak, eleştiri kuramlarını sanat kuramlarına göre sınıflamıştır. Sanatın bir öğesi olarak; çevreyi sanatın merkezine alan kuramlar "Yansıtma Kuramları"nı, sanatçıyı sanatın merkezine alan kuramlar "Anlatımcı Kuramlar"ı, sanat eserini sanatın merkezine alan kuramlar "Biçimci Kuramlar"ı ve alımlayıcıyı sanatın merkezine alan kuramlar "Duygusal Etki Kuramları"nı oluşturmaktadır. Moran'ın bu sanat kuramlarına göre sınıfladığı eleştiri kuramları ise şu şekildedir (2005):

Yansıtma Kuramları

Tarihsel Eleştiri

Sosyolojik Eleştiri

Marksist Eleştiri

Anlatımcı Kuramlar

Biyografik Eleştiri

Psikanaliz ve Eleştiri

BİÇİMCİ KURAM

Yeni Eleştiri

Yapısal Eleştiri

Arketipçi Eleştiri

Alımlayıcı Merkezli Kuramlar

Feminist Eleştiri

İzlenimci Eleştiri

Alımlayıcı Merkezli Eleştiri

Erinç'in eleştiri kuramlarına ilişkin ortaya koyduğu sınıflama şu şekildedir (2004a):

Teknik Eleştiri

Psikolojik Eleştiri

Estetik Eleştiri

Sosyolojik Eleştiri

Felsefi Eleştiri

Feldman'ın eleştiri kuramı olarak ortaya koyduğu sistematik yaklaşımın özellikle plastik sanatlarda sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Edmund Feldman'ın eleştiri yöntemi spesifik bir eleştiriden daha çok, herhangi bir alımlayıcının bir sanat eseri karşısında takınması gereken tutumu, bir sanat eserine nasıl yaklaşılması gerektiğini işaret etmektedir. Yani bu sınıflama kuramdan ziyade bir yöntem niteliğindedir. Feldman'ın yöntemi dört basamaktan oluşmaktadır (1970):

Betimleme

Çözümleme

Yorum

Yargı

2.2. Eleştiri Kuramlarının Uygulamadaki Görünümleri

Kuramsal eleştirinin uygulanmasında yöntem bakımından bir farklılık olmadığı göz önüne alındığında, müzik sanatında kuramsal eleştirinin ne olduğunu anlayabilmek ve kuramsal eleştiri için uygun koşulların neler olduğunu ortaya koyabilmek için eleştiriyi diğer sanat alanları ile ilişkisi içerisinde incelemek gerekmektedir.

Kuramsal eleştirinin sistematik olarak yapılandığı en önemli sanat türünün edebiyat alanı olduğu görülmektedir. Müzik alanında, kuramsal eleştiri ile ilgili tartışmaların yeterince ele alınmadığı söylenebilir. Bu nedenle bu bölümde başta edebiyat olmak üzere, resim ve müzik alanlarında eleştiri örneklerine yer verilmiş, bu yolla bir eleştiri yazısı incelemesi yapılarak kuramsal eleştirinin boyutları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu boyutlar aynı zamanda müzik sanatında kuramsal eleştirinin uygulanabilme koşullarını da ortaya koymuş olacaktır.

Zeynep Kerman'ın "Halâs" Romanı Eleştirisi

Zeynep Kerman, Yeni Türk Edebiyatı İncelemeleri adlı kitabında Mehmed Rauf'un Halâs adlı romanını incelemiştir. Kerman öncelikle, Mehmed Rauf'un Halâs romanının yazım tarihi ile ilgili çok kısa bir bilgi vermiştir. Bu bilgilerin ardından, M. Rauf'un edebi şöhretini borçlu olduğu Eylül romanı ile Halâs romanı arasında bir karşılaştırmaya gidilmiştir.

"Eylül romanının bunalımlı, can sıkıntısından boğulan, millî ve vatanî duygulardan yoksun Necip'i ve olgunlaşmamış, basit eğlencelerle vakit öldüren sorumsuz Süreyya'sı ile Halâs'ın genç ve hür Türkiye'sini kuran gençleri arasında tam bir tezat vardır. Eylül''ün zarif, kibar, sanatkâr ruhlu Suat'ı ile Halâs'ın kültürlü, vatanı için canını fedadan çekinmeyen İclâl'i arasında da farklılık görülür" (Kerman, 1998:152).

Bu karşılaştırma sonucunda iki romanın zıt kutuplar teşkil ettiği yargısına varıldığı görülmektedir.

Makale daha sonra Halâs romanının uzun bir özetiyle devam etmektedir. Özet aralarında yazar zaman zaman görüşlerini belirtmiş, o dönemin edebiyat anlayışında yeni yer alan öğeleri vurgulamıştır. Ancak bu görüşlerin oldukça kısıtlı tutulduğu, özete çok geniş yer verildiği görülmektedir.

Makalenin sonunda yine çok kısa olarak Mehmed Rauf'un dil ve üslubundaki değişim vurgulanmış, romanın, devrin ruhunu aksettirdiği yargısına varılmıştır.

Makalenin geneline bakıldığı zaman, yazarın iki nokta üzerinde durduğu görülmektedir. Bunlar;

Mehmed Rauf'un romancılık anlayışındaki değişim

Romanın, bir dönemin tarihsel olgularını aktarma gücü

Yazar, Mehmed Rauf'un dil ve biçem anlayışındaki farklılaşmayı ortaya koymak için, Eylül romanı ile Halâs romanı arasında bir karşılaştırmaya gitmiştir. Ancak bu karşılaştırmaya ilişkin somut örneklerin makalede yer almadığını görmekteyiz. Başlangıç ve sonuç bölümlerinin bu açıdan ele alınması, eleştiri kurgusunun da bu düşünce üzerine kurulduğu izlenimini vermektedir. Ancak makale içerisinde bu farklılığa neredeyse hiç değinilmemiş olması, eleştirmenin daha çok romanın temasını vurgulamak istemesiyle açıklanabilir.

Romanın temasının, bir dönemin tarihsel olgularını duyumsatabilme üzerine kurgulandığını görmekteyiz. Eleştirmenin, romanın teması açısından amacına çok iyi ulaştığını vurgulamak istediği görülmektedir.

Romanın tematik başarısını kanıtlamak için özetin çok geniş tutulduğu düşünülmektedir.

Makalenin geneline bakıldığında tarihsel eleştiri kuramının benimsendiği görülmektedir. Servet-i Fünun yazarlarının realist yaklaşımı ve eserlerinin adeta bir belge niteliği taşıdığı düşünüldüğünde, tarihsel eleştiri kuramını kullanmanın doğru bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Ünlü (1997:22) ise romanın içerisinde yer alan olguları neden sonuç ilişkisi içerisinde inceleyen bu tür eleştiri yazılarını olgusal eleştiri olarak tanımlamıştır. Tarihsel ve olgusal eleştirinin isimleri farklı olmasına karşın eleştirel yaklaşım biçimlerinin büyük oranda aynı olduğu söylenebilir.

Nami Eren Beştepe'nin "Estetik" Eleştirisi

Resim alanında bu araştırmaya "estetik eleştiri" konusunda model oluşturabilecek en önemli çalışma, Beştepe'nin Resim Sanatında Estetik Eleştiri adlı doktora çalışmasıdır. Beştepe bu çalışmasında estetik eleştiriyi resim örneğinde incelemiştir.

Beştepe, daha önce edebiyat alanında incelenen eleştiri yazılarından farklı olarak tek bir eseri ele almamış, beş farklı sanatçının beş eserini incelemiş ve böylece sanatçıların çalışmaları ile ilgili genel bir değerlendirme yapma yoluna gitmiştir. Beş sanatçının her bir yapıtının incelenmesinde yöntem bakımından bir farklılık görünmemektedir.

Beştepe'nin, öncelikle estetik kuram ile ilgili ölçütlerin belirlenmesine yönelik bir çalışma yaptığı görülmektedir. Bu araştırma sonucunda estetik kuramı ifade eden dokuz ölçüt belirlemiştir. Bu ölçütlerin belirlenmesi kapsamlı bir araştırmayı gerektirdiğinden, ölçütler her araştırmacının kuramı ele alış biçimine göre farklılık gösterebilir. Kuramla ilgili ölçütlerin belirlenmesinin ardından sanatçıların kısa yaşam öykülerine yer verilmiştir. Yaşam öykülerinin ardından sanatçıların genelde resim sanatı, özelde ise Türk resmi içerisindeki yeri vurgulanmış ve neden o sanatçının ve o eserlerin ele alındığı ile ilgili açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir.

Giriş bölümünde yer alan açıklayıcı bilgilerden sonra eserle ilgili çözümlemeler yapıldığı görülmektedir. Bu çözümlemelerin üç boyutta ele alındığı söylenebilir. Birincisi, eserin yapımında kullanılan teknik özelliklerin belirlendiği teknik boyuttur. İkincisi, eser üzerindeki figürlerin tanımlandığı biçimsel boyuttur. Üçüncüsü ise eserin formunun genel olarak ifade ettiği anlamsal boyuttur. Bu bölümün eseri okura tanıtmayı amaçladığı söylenebilir. Bu üçlü çözümleme incelenen bütün eserlerde kullanılmıştır. Beştepe, her bir sanatçının beş eserini ele aldığından, sanatçı üzerinde yargıya varabilmek için bu eserler arasındaki ortak nitelikleri belirlemeye çalışmıştır.

Buraya kadar yapılan çözümlemeler eseri alımlayıcıya tanıtmaya yönelik olup, eleştirinin her türünde bulunması beklenen özelliklerdir. Beştepe, eserle ilgili çözümlemeler sonucunda elde ettiği verileri, ele aldığı estetik kuramla ilgili önceden belirlemiş olduğu ölçütler çerçevesinde değerlendirmiştir. Bu ölçütlerin eserde yer alıp almadığı veya eserin niteliklerinin bu ölçütlere hangi oranda uyduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu incelemeler sonucunda varılan yargılar eserin ve sanatçının ele alınan estetik kuram açısından değerini ortaya koymuştur.

Beştepe'nin eleştiri yönteminin edebiyat yazılarındaki kuramsal eleştiri örnekleri ile tutarlı olduğu görülmektedir. Buna göre öncelikle yazara ve esere ilişkin bilgiler verilmiş, kuramsal eleştirinin uygulanabilmesi için eseri seçme gerekçeleri açıklanmıştır.

Daha sonra eseri tanımlayan ve karakteristik özelliklerini belirleyen niteliklerin belirlenmesine

çalışılmış ve son aşamada bu niteliklerin kuramsal bir ölçüte vurulması yoluyla eser üzerinde yargıya varılmaya çalışılmıştır.

İsmail Tunalı'nın "Ontolojik" Eleştirisi

Müzik sanatı, kuramsal eleştiri yazısı açısından son derece sınırlılık göstermektedir. Özellikle ülkemizde zaten az sayıda bulunan müzik eleştirisi yazıları arasında kuramsal müzik eleştirisi neredeyse yok denecek kadar azdır. Müzik sanatının, üretimden çok "yorum" adı da verilen yeniden üretime yoğunlaşmış olmasının bu alandaki eleştiri yazılarının içeriğini de belirlediği görülmektedir. Nitekim günümüzdeki eleştiri yazılarının neredeyse tamamına yakınının eseri seslendiren sanatçının performansı ile ilgili öznel değerlendirmeleri içerdiği görülmektedir. Oysa kuramsal eleştiri estetik bir obje olan sanat eserinin varlık sorunu ile ilgilidir.

Türkiye'de bu alanda yapılmış ender çalışmalardan biri İsmail Tunalı'nın ontolojik estetik eleştirisidir. Tunalı bu çalışmasında Beethoven'ın Ayışığı Sonatı (Op.27 No.2, Do Minör) ve Dokuzuncu Senfonisi'ni (Op.125, Re Minör Koral Senfoni) ontolojik estetik açısından incelemiştir.

Tunalı, eleştirisini Nicolai Hartmann'ın ontolojik çözümlemesi üzerinden gerçekleştirmiştir. Hartmann, müzik eserini real ve irreal yapı olmak üzere iki varlık tabakasında ele almaktadır. Hartmann, real varlık tabakasını kendi içerisinde dört iç varlık tabakasına, irreal varlık tabakasını ise üç iç varlık tabakasını ayırmaktadır. Buna göre real varlık tabakaları şunlardır:

Kapalı müzikal cümleler

Geniş temalar ve varyasyonlar tabakası

Müzikal bölümler tabakası

Bölümlerin opus ile olan bağlılık tabakası

İrreal varlık tabakaları ise şu şekildedir;

Duyanın doğrudan doğruya birlikte titreşime geçtiği tabaka

Dinleyenin, bir müzikal kompozisyonda derin bir etki ile kavrandığı tabaka

Metafizik tabaka

Tunalı, Beethoven'ın iki eserini bu tabakalar çerçevesinde incelemiştir. Hartmann'ın real tabaka ile ortaya koyduğu modelin, edebiyat ve resim eleştirisi örneklerinde olduğu gibi eseri çözümleyerek betimlemeye ve bu yolla alımlayıcıya tanıtmaya yönelik olduğu söylenebilir. Yani real varlık tabakası aynı zamanda bir teknik analizdir. Ontolojik estetikte eserin teknik analizi büyük önem taşımaktadır. Çünkü ontolojik yaklaşıma göre eserin estetik değeri, objektivleşmiş tinsel varlığın ontik strüktürünün bütünüyle ilgilidir. Dolayısı ile estetik değer ancak ontik strüktürün ontolojik analizi ile belirlenebilir (Tunalı, 2002:156).

Tunalı'nın, eserler üzerinde teknik analiz yaparken Hartmann'ın varlık tabakasından yararlandığı görülmektedir. Eserlerin her bir bölümünü ayrı ayrı ele almıştır. Dikey olarak temayı hazırlayan armonik iskeleti ve yatay olarak müzikal fikirleri çözümlediği görülmektedir. Daha sonra modülasyon ya da varyasyonlarla farklılaşan daha geniş temalar belirlenmiş ve bitiş kadansları çözümlenmiştir. Teknik analiz aşamasında bölümlerin formları belirlenmiş ve bu formların bestecinin diğer eserleri ile arasındaki bağlantısına yer verilmiştir.

Tunalı, eserler üzerinde bir yargıya varma yoluna gitmemiştir. Bunun iki nedeni olabilir. İlki, sanatçının eserlerinin değerlerini tarihsel süreç içerisinde zaten bulmuş olması, ikincisi ise ontolojik estetiğin alımlayıcının estetik algı yeteneğini göz önüne alıyor olmasıdır. Yani ontolojik estetik için esere yüklenen değer alımlayıcının estetik yetileri ile doğru orantılıdır. Nitekim irreal varlık tabakası sujenin alımlama yetisi ile ilgilidir. Bu nedenle Tunalı, irreal varlık tabakasına ilişkin bir çözümlemede bulunmamış, değer yargısını belirlemeyi alımlayıcıya bırakmıştır.

İncelenen besteci ve eserlerin çok bilindik olması nedeni ile eser ve besteci hakkında herhangi bir tarihsel bilgiye yer verilmediği görülmektedir. Ancak Tunalı'nın ontolojik çözümlemesi müzik alanında ender görülen kuramsal eleştirel bir yaklaşımdır. Genel hatlarına bakıldığında belirli bir kuramı temel alması bakımından, diğer sanat dallarında da incelenmiş olan kuramsal eleştiri özelliklerini taşımaktadır.

Kuramsal açıdan ele alındığı görülen eleştiri yazılarında ortak olan kimi özellikler, eleştirinin uygulanabilme koşullarına ilişkin bazı belirlemeleri mümkün kılmaktadır. Öncelikle eleştirmenlerin yazar ve eserle ilgili okurlara bilgi verdikleri görülmektedir. Bu bilgilendirme sırasında iki önemli nokta göze çarpmaktadır. Birincisi sanatçının genelde sanat, özelde ise Türk sanatı içerisindeki sanatçı kişiliği, ikincisi ise incelenen eserin genelde sanat eserleri, özelde ise sanatçının diğer eserleri arasındaki yeri. Bu bilgilendirme okuyucu, yazar ve eser arasındaki köprüyü kurarken aynı zamanda neden o eserin incelendiğine ilişkin verileri de içermektedir.

Kuramsal eleştiride ilk adım sanatçı ve sanat eserinin belirlenmesidir. Bu belirlemede hangi kuramsal yaklaşımın uygulanacağı önem taşımaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi kuramsal eleştirinin farklı sanat eserlerine uygulanmasında yöntem bakımından bir farklılık bulunmamaktadır. Yani kuramsal eleştiri her sanat eseri için uygulanabilir. Ancak yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi eleştirinin kendi içerisinde tutarlı olabilmesi için eleştirmenin o eseri neden o kuramla incelediğine ilişkin inandırıcı gerekçeleri olması gerekmektedir. Öne sürülen gerekçeler metinden örnekler verilerek güçlendirilmiştir. Bu noktanın eleştirinin amacına ulaşabilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir.

İncelenecek eserin ve kuramsal yaklaşımın belirlenmesinin ardından o kuramın hangi boyutunun ele alınacağı açıklanmıştır. Örneğin Kerman'ın Halâs (M.Rauf) romanı incelemesinde tarihsel eleştiri kuramı Mehmed Rauf'un romancılık anlayışındaki değişim ve romanın bir dönemin tarihsel olgularını aktarma gücü açısından ele alınmıştır.

Kuramsal eleştirinin "ölçüt"ü öznellikten kurtarabildiği oranda başarılı olduğu söylenebilir. Kimi örneklerde "ölçütler" karşılaştırma yöntemi ile nesnelleştirilmeye çalışılmıştır. Estetik eleştiri bağlamında belli bir estetik kuram ele alınacağından, ölçütleri belirlemek karşılaştırma yöntemine göre çok daha kapsamlı bir araştırmayı öngörmekle beraber daha nesnel sonuçlara ulaşmak olasıdır.

Yazıların, eseri okura tanıtıcı nitelikte olduğu görülmektedir. İncelemeye tabi tutulan kurama göre olumlu ve olumsuz yanları ortaya konmuş, eserle ilgili bir yargıya varılmaya çalışılmıştır. Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi genelde kuramsal anlamda eleştirinin uygulanabilme koşulları bütün sanat dallarında aynıdır. Kuramsal eleştirinin uygulanabilme koşulları arasında yöntem ve ölçüt belirlemesinin esas olduğu görülmektedir. Eleştiri yazılarında yöntem bakımından ortak bir yaklaşım olduğu gözlenmektedir. Buna göre sanatçının tanıtılması ve incelenecek eserin neden seçildiğinin ifade edilmesi gerekmektedir. İşe koşulacak olan kuramın o eseri incelemek için uygun olduğuna yönelik saptamalar eleştirinin tutarlılığını, geçerliliğini ve güvenirliğini artıracaktır. Eserin ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi ile eleştiri, hem eseri alımlayıcıya tanıtmış olacak hem de bir sonraki aşama olan ölçüte vurma işleminde yol gösterici olacaktır. Hazır bir ölçüt kullanılmıyor ise ölçütlerin

belirlenmesi kapsamlı bir araştırmayı gerektirir. Eserin niteliklerinin belirlenen ölçütler çerçevesinde değerlendirilmesi sonucunda eserle ilgili bir yargıya varılabilir. Bu yargı eserle ilgili mutlak bir yargı olmamakla beraber, eserin ele alınan kuram açısından değerini ortaya koyar.

3. Müzik Eleştirisi ve Müzik Eğitiminde Eleştiri

3.1. Müzik Eleştirisi

Müziğin insanlar üzerindeki gücünün ilkçağlardan itibaren fark edilerek büyü, savaş gibi etkinliklerde kullanılmış olmasına karşın, bu alana ilişkin ilk yazılı metinlerin Antik Yunan döneminde ortaya çıktığı görülmektedir. Antikitede yazılan metinler salt müzik üzerine olmasa bile, tragedya gösterilerinin bir parçası olan müziğe de değinilmiştir.

Antikitede sanata bakış açısı olarak ele alınan konular her dönemde geçerliliğini korumuştur. Ortaçağda da benzer tartışmalar olmasına karşın bu kez sanatın ele alınış bağlamı değişmiş, dinsel açıdan değerlendirmelere gidilmiştir. Örneğin XVI. yüzyılın ikinci yarısında yaşamış olan XIII. Pope Gregory kilise müziğinde reform yapılarak revize edilmesi, arıtılması ve düzeltilmesi gerektiğini söylemektedir (De Nora, 2003:1). Müziğin niteliğine ilişkin yapılan bu saptamaların tamamı eleştiri kapsamında değerlendirilebilir. Ancak XVIII. yüzyıla değin sosyal hayatın içerisinde yer alan sanatsal bir etkinlik olarak müzik eleştirisi kültüründen bahsetmek mümkün görünmemektedir.

Sanatla ilgili eleştirel söylemlerin her dönemde varlığını hissettirmesine karşın, genelde sanat, özelde ise müzik eleştirmenliğinin yapılanması matbaanın bulunmasının ardından gazete ve dergilerin basımı ile gerçekleşebilmiştir. Böylelikle eleştirmenler yazılarını yayımlama fırsatı bulmuş, eleştirmenlik bir meslek olma özelliğini kazanmaya başlamıştır. Almanya'da 1609 yılında basılan ve tarihteki ilk gazete olan Aviso Relation oder Zeitung eleştirmenlik mesleği için de bir dönüm noktası sayılabilir. 1722'de Almanya'da yayımlanan Critica Musica dergisi, müzik eleştirisinin ilk örneklerindendir. Bu dergiyi daha sonra Fransa ve İngiltere'deki yayımlar izlemiştir. XVII. yüzyılın ikinci yarısında edebiyat alanında başlayan eleştiri geleneği XVIII. yüzyılda müzik alanında kendini göstermeye başlamıştır. Schumann, Wagner, Debussy, Schönberg gibi bestecilerin besteciliklerinin yanı sıra yazdıkları yazılarla dönemin eleştirmenlik görevini üstlendikleri de söylenebilir. Ancak bu dönemde yazılmış olan eleştiri yazılarında sistematik bir eleştiri kuramından bahsetmek mümkün görünmemektedir. Bu yazıların daha çok günümüzde de gazete ve dergi yazılarında sıklıkla görülen öznel değerlendirmeler şeklinde olduğu görülmektedir.

Dönemin müzik eleştirmenlerinden Schlozer, Schönberg'in yeni müziği için şu satırları yazarken, öznel eleştirinin ne denli kolaylıkla eleştiri sınırlarını aşabileceğinin de örneğini sergilemektedir:

"Ondan tümüyle nefret ettiğimi ve ülkemizin bütün müzisyenlerinin kalplerini bu tür sanata kapatmalarını dilediğimi söylemeliyim. (.....) Bu meşum ve huzursuz edici müziği, sevdiğim her şeyi saptırdığı ve Igor Stravinsky'nin neşeli ruhuna teyit ettiği için iğrenç buluyorum" (aktaran Messing, 1996).

Türkiye'de müzik eleştirisinin ortaya çıkma tarihi tam olarak belirlenememekle beraber müzik eleştirisi ile ilgili ilk bilgilere Tanzimat dönemi eserlerinde rastlanmaktadır. Mehmed Rauf'un Son Yıldız romanında ilk kez bir müzik eleştirmeni karakterine rastlanmakta ve müzik eleştirmenliğinin bir meslek olarak yansıtıldığı görülmektedir (Kavcar, 1995:143). Servet-i Fünun romancılarının re-

alizm akımını benimsedikleri ve toplumu olduğu gibi yansıtmayı amaç edindikleri düşünüldüğünde ilk müzik eleştirmenlerinin bu dönemde ortaya çıkmış olabileceği söylenebilir. Nitekim daha önceki dönemlerde müzik eleştirmenliğinin somut olarak varlığına ilişkin herhangi bir bulgu bulunmamaktadır. Tıpkı Avrupa'da olduğu gibi Osmanlı'da da gazetenin basılmaya başlaması eleştirmenlik için itici bir güç sayılabilir. Ancak Osmanlı'daki ilk gazete Avrupa'dan 222 yıl sonra 1831'de Takvim-i Vakayi adıyla yayımlanabilmiştir. Bu durum sanat eleştirmenliği geleneğinin de tıpkı sanat dalları gibi ülkemizde ne denli geç yapılandığının da göstergesidir.

Türkiye'de müzik eleştirisi geleneğinin oluşmasına önderlik eden isimler arasında Rauf Yekta Bey (1871-1935), Halil Bedii Yönetken (1899-1968), Mahmut Ragıp Gazimihal (1900-1961), Cevat Memduh Altar (1902-1995), Faruk Güvenç (1926-1982), Gültekin Oransay (1930-1989) gibi isimler sayılabilir. Günümüzde de Filiz Ali, Leyla Pamir, Önder Kütahyalı, Ahmet Say, Üner Birkan, Evin İlyasoğlu gibi yazarlar çeşitli gazete ve dergilerde yayımlanan yazılarıyla müzik alanında eleştirmenlik görevini üstelenmiş bulunmaktadırlar.

Müzik, nesnesi ses olan bir zaman strüktürüdür. Besteci, bu strüktürel yapıya ilişkin tasarımı ortaya koyarken, bu tasarım henüz bir varolana dönüşmemiş, eserin, zaman içerisinde bir sürece işaret eden 'mutlak an'ı gerçekleşmemiştir. Bu strüktürün, nesnel olmasa bile, soyut bir varolana dönüşmesi bu 'mutlak an'ı gerçekleştiren seslendirici sayesinde olur. Yani sanat kuramlarında her zaman söylenen sanatçı - sanat eseri - alımlayıcı üçgenine müzik alanında yeni bir öğe daha eklenmektedir ki bu; seslendiricidir. Seslendirici, müzik eserini yani besteyi ve dolayısı ile besteciyi birinci dereceden alımlayandır. Bu alımlamada özne artık seslendiricidir. Yapılandırılmış olan strüktür, seslendiricinin öznel algıları ile yeniden şekillenir. 'Mutlak an'ı gerçekleştiren seslendiricinin ortaya koyduğu şey bir yeniden yapılandırma 're-konstrüksiyon' işlemidir. Bu noktada seslendiricinin öznel yorumu bir yeniden yapılandırma olarak özgün, tek ve yenidir. Yorumcunun sanatçı kişiliği de burada saklıdır. Bu açıklama her yorumcunun sanatçı olmadığı tezini de içinde barındırmaktadır. Çünkü '….mış gibi yapmak', '…. gibi çalmak-söylemek' etkinliğinde bir yeniden yapılandırmadan değil, ancak taklitten söz edilebilir. Demek ki seslendirmenin sanata dönüşmesinde teknik yeterlilikler değil, onu da içerisinde barındırmakla beraber daha aşkın bir etkinlik olan düşünsel süreçler de rol oynamaktadır.

Kitle iletişim araçları, müziksel etkinliğin kaydedilmesi yoluyla tekrar tekrar dinleme ve bu yolla 'mutlak an'ın yeniden gerçekleşmesi olanağını sunmaktadır. Toplumcu eleştiri açısından bir değerlendirme yapıldığında, seslendiricinin beste üzerinde bir yorumu olan 'mutlak an' öznenin içsel algıları nedeniyle, gerçekleştiği anın toplumsal kaynaklarından beslenmektedir. Bu nedenle, yeniden üretim araçlarıyla çoğaltılarak alımlayıcıya sunulan nesne eğer yorum anlamında bir taklit değil ise, kayıt edildiği anın özelliklerini yansıtması bakımından ancak tarihsel açıdan bir değer taşımaktadır. 'Mutlak an'ın kayıt cihazları ve kitle iletişim araçları sayesinde kendini yeniden tekrarlaması dinleyiciyi edilgen kılarak kendi varlığını mutlaklaştırmak yoluyla, bugünkü yorumu, özgünlük, teklik ve yenilikten mahrum bırakma ve sadece teknik yeterliliğe mahkûm etme tehlikesiyle karşı karşıya bırakabilir. Demek ki seslendiricinin sanatçı kimliğinin yaşaması, kaynağını kendi zaman çizgisinin gerçekliğinden almasına bağlıdır. Bu nokta müziksel tüketimdeki anlık etkinliğin öneminin ne denli büyük olduğunu ortaya koymaktadır.

Yukarıdaki değerlendirmeler ışığında müzik eleştirisinde iki ayrı kılgı karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki bestecinin bir tasarımı olarak beste; ikincisi ise seslendiricinin bir yeniden yapılandırması olarak "mutlak an". Müzik eleştirisi her iki üretim düzeyini de ele alabilir.

3.2. Müzik Eğitiminde Eleştiri

Birçok farklı eğitim tanımı olmasına karşın ortak olarak kabul gören yaklaşım, eğitimin belirli amaçlar çerçevesinde bireyin davranışlarını değiştirmeye yönelik olduğudur. Bu noktadan hareketle müzik eğitimi, bireyin müziksel davranışlarında belirli amaçlar doğrultusunda davranış değişiklikleri meydana getirmek olarak tanımlanabilir.

Müzik eğitimi hangi boyutta ele alınırsa alınsın, en temel amaçlarından biri bireyin bilinçli bir dinleyici olmasını sağlamak, bu yolla duyarlı ve düşünen bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle müzik sanatı için sanatsal uyaranları algılama edimi olan dinleme etkinliği belirli bir bilinç düzeyini gerektirir. Bilinçli dinleme; dinleme, anlama ve değerlendirme deneyimini zorunlu kılmaktadır. Dinleme, anlama ve değerlendirme deneyimi ise eleştirel düşünme becerisine işaret etmektedir. Bir başka deyişle bilinçli dinleme, eleştirel dinleme edimi ile gerçekleşir ve geliştirilebilir. Görüldüğü gibi eleştiri, müzik eğitiminin bütün boyutlarında temel bir davranış olarak yer almaktadır.

Müzik eğitiminde eleştiri, müzik eserini betimleyebilme, tanımlayabilme ve doğru yargı oluşturabilme amaçları doğrultusunda bireyde davranış değişiklikleri meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir. Müzik ve müzik eğitiminin bütün boyutlarında yer alan eleştiri olgusunun ülkemizde yeterince yapılanamadığı görülmektedir. Müzik eleştirmenliği eğitimine yönelik herhangi bir öğretim programı bulunmazken, bilinçli her alımlayıcının sanat eseri karşısında takınması gereken bir tutum olan eleştiriye yer veren okullar çok sınırlıdır.

Ülkemizdeki tarihsel sürece bakıldığında özellikle Tanzimat dönemi ile beraber ortaya çıkan batılılaşma hareketleri çerçevesinde müzik ve müzik eğitiminin de değişim ve gelişim gösterdiği görülmektedir. Özellikle 1826 yılında askeri müzik alanında mehterin yerini bandonun alması ve bu amaçla yurt dışından müzisyenlerin getirilmesi müzik alanında da köklü değişimlere neden olmuştur. Müzik alanında yüzünü batıya dönen Osmanlı İmparatorluğu'nda ilk müzik eleştirmenlerinin de bu dönemde ortaya çıktığı görülmektedir. Tanzimat döneminde gazete ve dergilerin yayımlanmaya başlaması ile müzik eleştirmenleri yazılarını yayımlama olanağı bulmuşlardır. Ancak müzik eleştirmenliğinden bir meslek olarak söz etmek mümkün görünmemektedir. Dönemin mesleki müzik eğitimi veren tek kurumu olan Enderun Okulu'nda meşkhanelerde meşk usulü ile Türk Sanat müziği eğitimi verildiği bilinmekte, müzik eleştirmenliğine yönelik eğitim verildiğine ilişkin her hangi bir bulgu bulunmamaktadır. Enderun'dan sonra mesleki müzik eğitimi vermek üzere kurulan ikinci kurum Dârülelhan'dır. 1917 yılında Geleneksel Türk Sanat Müziği eğitimi vermek amacıyla İstanbul'da kurulan okul 1921'de kapanmış, 1926'da klasik müziği esas alan İstanbul Belediye Konservatuvarı'na dönüştürülmüştür. 1924 yılında müzik öğretmeni yetiştirmek amacıyla Ankara'da Musiki Muallim Mektebi kurulmuştur. Musiki Muallim Mektebi'nin bir süre hem müzik öğretmeni hem de sanatçı yetiştirme görevini birlikte üstlendiği görülmektedir. 1936 yılında Ankara Konservatuvarı'nın kurulması ile beraber sanatçı ve öğretmen yetiştiren kurumlar birbirlerinden ayrılmış, farklı yapılanmalara kavuşmuştur. Müzik eleştirisinin en önemli boyutlarından birinin müzik kuramları olduğu göz önüne alındığında, 1975 yılında Ege Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü'nün kurularak müzik bilimcisi yetiştirilmeye başlanması, müzik eleştirisi ve eleştirmenliği açısından önemli bir adım olarak görülebilir. Günümüzde mesleki müzik eğitimi veren kurumlar; devlet konservatuvarları, müzik öğretmenliği anabilim dalları ve güzel sanatlar fakültelerinde yer alan müzik bilimleri bölümleridir. Müzik eleştirisi açısından bir değerlendirme yapıldığında, eleştirmenlik mesleğine yönelik bir eğitim programı olmamasına karşın, eleştiride kuramsal boyutunun ön planda olması nedeni ile müzikoloji bölümlerinin eleştiri eğitimi ile ortak yönleri olduğu söylenebilir. Ancak

spesifik özellikleri göz önüne alındığında her müzikologa eleştirmen, her eleştirmene de müzikolog demek mümkün görünmemektedir.

Eleştirinin köklerinin özellikle felsefe ve sosyoloji alanları ile olan yoğun ilişkisi "Eleştirmenlik Eğitiminin" Müzik Bilimleri Bölümlerinin altında bir ana bilim dalı olarak yer alması gerekliliğini açığa çıkarmaktadır.

Eleştirinin müziğin en temel boyutlarından biri olduğu göz önüne alındığında müzik eğitiminin bütün boyutlarında yer alması gerektiği söylenebilir. Günümüzde büyük kitlelerin popüler kültüre teslim olmasında kitle iletişim araçlarının olduğu kadar, örgün ve yaygın eğitimde bireylere müzik üzerine eleştirel düşünme becerisinin kazandırılamamış olmasının da etkisi büyüktür. Ancak henüz mesleki eğitim kurumlarının programlarında dahi müzik üzerine eleştirel düşünceye yeterince yer verilmezken, bu kurumlardan mezun olan öğretmenlerin eleştirel düşünceyi öğrencilerine aktarmalarını beklemek olanaklı görünmemektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

4.1. Sonuçlar

Müzik alanında yapılan kuramsal eleştiri çalışmaları yok denecek kadar sınırlıdır.

Müzik eleştirisi, kendini felsefi anlamda temellendirebildiği oranda geçerliliğini güçlendirir.

Müzik eleştirisinde her bir kuram farklı bir güzellik anlayışını ortaya koyar.

Müzikte kuramsal eleştirinin uygulanmasında ölçüt ve yöntem belirlemek esastır.

Müzik eleştirmenliği eğitimi ülkemizde henüz yeterince yapılanmamıştır.

Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında eleştirel dinleme eğitimine yer verilmemektedir.

4.2. Öneriler

Düşünen, duyarlı ve bilinçli müzik alımlayıcıları yetiştirmek ancak bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile olanaklıdır. Bu nedenle müzik eleştirisine yönelik çalışmalar artırılmalı ve "müzik eleştirisi" ilköğretimden itibaren müzik eğitiminin bütün boyutlarında yer almalıdır.

Müzik eserlerinin estetik açıdan değerlerinin doğru belirlenebilmesi için, müzik eğitimi veren kurumlarda "estetik" ve "kuramsal eleştiri" konularına daha fazla yer verilmelidir.

Müzik alanında herhangi bir kuramı temel alan eleştirilerin azlığı dikkat çekmiştir. Bu nedenle estetik kuramları ölçüt alan eleştiri örnekleri yapılmalıdır.

Mesleki müzik eğitimi veren okullarda "Müzik Eleştirmenliği" programı açılmalıdır.

Müzik eğitimi veren kurumlarda eleştiri ve estetik dersleri içerik bakımından birbirleriyle ilişkilendirilmelidir.

KAYNAKLAR

Arat, Necla. (1996) . *Etik ve Estetik Değerler* . İstanbul. Telos Yayıncılık

Aristoteles. (1995). *Retorik.* Çev. Mehmet H. Doğan. İstanbul. Yapı Kredi Yayınları

Aristoteles. (2006). Poetika. Çev. İsmail Tunalı. *Yunan ve Latin Klasikler 1. 13. Basım*. İstanbul. Remzi Kitabevi

Benk, A. (2000). *Eleştiri Yazıları.* İstanbul. Doğan Kitapçılık AŞ.

Beştepe, E.N. (2005). *Plastik Sanatlarda Estetik Eleştiri (Resim Örneğinde)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara.Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bozkurt, N. (2000). *Sanat ve Estetik Kuramları.* Bursa. Asa Yayınları

Brockett, O.G. (2000). *Tiyatro Tarihi*. Çev. Sevinç Sokulu ve diğerleri. Ankara. Dost Kitabevi Yayınları

Carloni, C. F. ve Filloux Jean-C. (2000). *Eleştiri Kuramları* Çev. Tahsin Yücel. İstanbul. Multilingual

DeNora, T. (2003). *After Adorno Rethinking Music Sociology.* Cambridge, United Kingdom. Cambridge University Pres

Erinç, S. M. (2004a). *Resmin Eleştirisi Üzerine. (İkinci Basım)*. Ankara. Ütopya Yayınevi

Erinç, S. M. (2004b). *Sanat Psikolojisine Giriş*. Ankara. Ütopya Yayınevi

Ersoy, A. (1994). *"Sanat Eleştirisinde Yöntem"*. İstanbul . Türkiye'de Sanat Plastik Sanatlar Dergisi Sayı 12.

Feldman, E. (1970). *Becoming Human Through Art. Englewood Cliffs*, NJ. Prentice Hall.

İpşiroğlu, Z. (1992). *Eleştirinin Eleştirisi*. İstanbul. Cem Yayınevi

Kavcar, C. (1995*). Batılılaşma Açısından Servet-i Fünun Romanı.* Ankara. Atatürk Kültür Merkezi Yayını No:106.

Kavcar, C.&Oğuzkan F.& Aksoy, Ö. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım.*Ankara. Anı Yayıncılık

Kerman, Z. (1998). *Yeni Türk Edebiyatı İncelemeleri*. Ankara. Akçağ Yayınları

Kristeller, P. O. (1965). *"Renaissance Thought and the Arts: Collected Essays."* The Modern System of the Arts. Princeton, NJ. Princeton University Pres

Messing, S. (1996). *Neoclassicism in Music: From The Genesis of the Consept through the Schönberg/ Stravinsky Polemic.* New York. America. University of Rochester Press

Moran, B. (2005). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul. İletişim Yayınları

Özçelebi, B. (1998). *Cumhuriyet Döneminde Edebî Eleştiri.* Ankara. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Platon. (1990). *Phaidros*. Çev. Hamdi Akverdi. Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

Platon. (1998). Şölen. Çev. Azra Erhat ve Sabahattin Eyüboğlu. İstanbul. Remzi Kitabevi

Püsküllüoğlu, A. (1995). *Türkçe Sözlük. (Birinci Basım)*. İstanbul. Yapı Kredi Yayınları

Timuçin, A. (2000). *Felsefe Sözlüğü. (Üçüncü Basım*). İstanbul. Bulut Yayınları

Timuçin, A. (2005). *Estetik*. İstanbul. Bulut Yayınları

Tunalı, İ. (1979). *Estetik.* İstanbul. Cem Yayınevi

Tunalı, İ. (2002). *Sanat Ontolojisi*. İstanbul. İnkılap Kitabevi

Ünlü, M. (1997). *Türkçede Yazınsal Eleştiri*. İstanbul. İnkılap Kitabevi

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK SANATININ TARİHSEL SERÜVENİ EĞİTİM KONSERLERİ

İlknur TUNÇDEMİR, Kültür ve Turizm Bakanlığı Devlet Çoksesli Korosu

ÖZET

Nelly Coron'a göre müzikle eğitim "her şeyden önce duyarlılığı uyandırmak, duygusal algıları arttırmak, bireylerdeki becerikliliği geliştirmek, kısacası insanı çağdaşlaştırmak amacında olmalıdır (Barış, 2008: 31). Müzik dinleme yolu ile de çocuğun hızlı ve pratik düşünebilme, olaylar arasında bağlantı kurabilme ve mantığını kullanarak doğru sonuçlara ulaşabilme gibi yeteneklerinin önemli ölçüde gelişmesi sağlanabilmektedir (Erol, 2004). Bu nedenle çoksesli müzik eğitiminin, çocuk ve genç bireylerdeki oto kontrol yeteneğini geliştirebileceği gibi düşünsel ve mantıksal becerilerinin de artırılmasına yardımcı olacağı yargısına varmak yanlış olmayacaktır. Çoksesli müziğin geliştirilip yaygınlaştırılması, öncelikle küçük yaşta verilecek temel eğitim ile mümkündür. Bu amaçla hali hazırda müfredatta verilmesi gerekli olan solfej, bona ve çalgı aleti derslerinin yanında okullarda çok sesli müzik konserleri verilmeli, öğrenciler konser etkinliklerine götürülerek bu tür müzikle tanışmaları sağlanmalıdır. Konserlerde seslendirilen eserlerin bestecisi ve dönemi hakkında açıklamalara yer verilmeli, bu sayede öğrencilerin çalınan eseri daha bilinçli algılamaları sağlanmalı, eserin yaratıcısının yansıtmak istediği müziksel anlamların çıkarımları hakkında fikirsel jimnastik yapmalarına olanak sağlanması gerekmektedir. Özellikle evrensel müziğin ve Türk bestecilerinin eserlerinin tanıtılması Türk müzik kültürünün tarihsel gelişiminin anlaşılmasına da ışık tutacaktır. Bu amaçla, Kültür ve Turizm Bakanlığı Devlet Çoksesli Korosu, "Müzik Sanatının Tarihsel Serüveni" adlı eğitim konserlerinde klasik müziğin en seçkin örneklerini en anlamlı şekilde tanıtacak eserleri seslendirerek ülkemizde çoksesli müziğin yaygınlaşması için kurumsallaştırılmaya çalışılan müzik kültürünün oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır. Bu çalışmada da yapılan bu etkinliklerin kurgulanması ve sergilenmesi hakkındaki irdelemeler ele alınmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Çoksesli müzik, kültür ve turizm bakanlığı devlet çoksesli korosu, eğitim konserleri, koro, müzik eğitimi.*

1. Giriş

Müzik, toplumların, bireylerin her zaman, kültürlerini ortaya koyma, iletişim kurma, psikolojik yönden gereken ihtiyaçlarını karşılama, duygu ve düşüncelerini, tasarım ve izlenimlerini ifade edebilme, ekonomik kazanç elde edebilme, bakımından kullandıkları, bilim- teknik nitelikleri bulunan, bir sanat dalıdır (Küçüköncü, 2002: 253).

Bunun yanı sıra insanların iletişim kurma araçları arasında, önemli anlatım yöntemlerindendir. Bireyler, birbirleriyle ve oluşturdukları toplumlarla, çeşitli konulardaki duygularını, düşüncelerini, tasarımlarını, izlenim, gözlem ve etkilenimlerini değişik anlatım biçimleri ile paylaşmak isteği duyarlar. Anlatım biçimleri, genel olarak dil kelimesi ile adlandırılır. Müzik dili, anlatma ve anlama biçimleri içinde, bütün insanların ortak dilidir. Müzik anlatım biçimleri içinde, insanları; iletişim kurma bakımından bilişsel ve devinişsel yönüyle ilgilendirdiği gibi, aynı zamanda bireylerin psikolojik ve ruhsal ihtiyaçlarının karşılanması bakımından duyuşsal yönüyle de ilgilidir. Müziğin besteleme, icra etme ve dinleme ile ilgili her türlü aktivitesi, bireylerin duyuşsal yönden doyuma ulaşmalarını gerçekleştirir (Küçüköncü, 2006: 268).

Müzik, aynı zamanda kültürel belleğin ve toplumsal bilinçaltında yerleşik bulunan kültürel değerlerin taşıyıcısı olarak kültürel kimliğin oluşumunda, korunmasında ve sonraki nesillere aktarılmasında önemli rol oynar. Müzikte temel tutumlar, kabuller ve değerlerin esasları bulunur; aynı zamanda, çeşitli yönleriyle müzik, toplumların örgütlenmesini yansıtır (Helvacı, 2006: 200).

Eğitim sürecinde, bireylere kazandırılması gereken becerilerden biri de dinleme alışkanlığıdır. Bireyin çevresini ve dünyayı doğru biçimde algılaması, içinde bulunduğu sosyal çevreye uyum sağlaması açısından dinleme alışkanlığının önemli payı vardır. Öğrenmenin ve bilgi sahibi olmanın en önemi vasıflarından biri dinlemedir. Dinleme konuşanın vermek istediği mesajı tam ve doğru anlamaktır. Dinleyicinin dikkati ve psikolojik durumu mesajı almasında önemli rol oynar (Çiftçi, 2007: 231).

Müzik dinleme etkinliğinde dikkat edilmesi gereken nokta, dinlenilecek eserlerin seçimidir. Yapılan seçimler, çağdaş ve gelişmeye açık nitelikte çalışmaları, çeşitli türleri/ formları/ ses sistemlerini, hem evrensel hem ulusal hem de halk müziği örneklerini içermelidir (Eskioğlu, 2003: 118).

Nelly Coron'a göre müzikle eğitim "her şeyden önce duyarlılığı uyandırmak, duygusal algıları arttırmak, bireylerdeki becerikliliği geliştirmek, kısacası insanı çağdaşlaştırmak amacında olmalıdır (Barış, 2008: 31). Müzik dinleme yolu ile de çocuğun hızlı ve pratik düşünebilme, olaylar arasında bağlantı kurabilme ve mantığını kullanarak doğru sonuçlara ulaşabilme gibi yeteneklerinin önemli ölçüde gelişmesi sağlanabilmektedir (Erol, 2004).

Müzik öğretiminin eğitime ve çocuk gelişimine katkısı son yıllarda hatırı sayılır bir önem kazanmıştır. Düzenli ve sürekli bir müzik eğitiminin, "konsantrasyonu", "koordinasyonu", "ana dili", "uzaysal becerileri", "özgüveni", "karakteri", "ilgi ve yetenekleri", "beyin ile duygular arasındaki koordinasyonu" ve "iletişimi" geliştirdiği savını destekleyen birçok çalışma vardır (Eskioğlu, 2003: 123).

Araştırmaların birçoğu işitsel korteksin seslere, salt ham, işlenmemiş frekanslar olarak değil, belirli bir ton ve perdeye göre tepki verdiğini desteklemektedir. Bireysel beyin hücreleri, kendine gelen bu melodik sesleri işlemektedir. Müzik bireyin daha sonraki bilişsel etkinlikleri için de kritik bir öneme sahiptir. Lamb ve Gregory (1993) seslerin belirli bir perdeye göre alınması ve okuma becerisi arasında yüksek bir ilişki bulmuşlardır. Mohanty ve Hejmadi (1992) müzikli dans eğitiminin çocuklarda "Torrance Yaratıcılık Testi" puanlarını yükselttiğini bulmuşlardır. Bu ilişkinin yanıtı beyin hücrelerinin ateşlenme yapısı ve hızındadır. Frances Raucher "sinir ateşleme yapılarının soyut akıl yürütme ve müziği beğenmeyle hemen hemen aynı yapıda olduğunu" belirtmektedir (Mandelblatt, 1993: 13). Irwin'de California Üniversitesindeki "Mozart Etkisi" araştırmasında üç farklı dinleme durumu test edilmiştir: Bir gruba dinlendirici bir müzik, diğerine "Mozart'ın D Majör 2. Piyano Sonatı" dinletilmiş, üçüncü grup ise kontrol grubu olarak alınarak hiç müzik dinletilmemiştir. Kulaklık aracılığı ile 10 dakikalık dinlemeden sonra, Rauscher, Shaw, Levine ve Wright (1993), Mozart'ın

müziğini dinleyen grubun uzamsal akıl yürütmesinde geçici olarak yükselme olduğunu bulmuşlardır. Rauscher bunun bir ilgileşim değil, neden sonuç ilişkisi olduğunu söylemektedir. Bu araştırma müziğin uzamsal zekânın gelişimine neden olduğunu gösteren ilk araştırmadır. Ayrıca müzik işlevsel belleği aktifleştirmekte ve öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamaktadır. James Hanshumacher (1980), beşi yayınlanmış 36 doktora tezini inceledikten sonra, sanat ve müzik eğitiminin dil eğitimini kolaylaştırdığı, yaratıcılığı geliştirdiği, okumaya hazırlığı güçlendirdiği, sosyal gelişime ve genel entelektüel başarıya yardımcı olduğu, öğrenmeye ve okula karşı olumlu tutumların oluşmasına katkı yaptığı sonucuna varmıştır (Jensen, 2006: 37).

Müzik yeteneği, zekânın diğer değişik biçimleri ile farklı bağlantılar gösterir. Çocuklar müzik notalarını öğrenirken, dil yeteneği ile ilgili becerilerini de kullanırlar. Pisagor'dan bu yana müzik ve matematik arasında da oran ve kavramlarında yakın birliktelikleri dikkati çekmektedir. Ünlü besteci Claude Debussy müziği; "seslerin matematiği" olarak tanımlar. Müzik aynı zamanda vücut hareketleriyle de (çalgı çalarken gösterilen performans ve vücudun melodi ve ritimlere yanıt vermesi gibi) yakın ilişkilidir. Müzik ve dans arasındaki ilişki bize müzik ve bedensel/ devinişsel (kinestik) zekâ arasındaki ilişkiyi de gösterir (Fisher, 1995: 23).

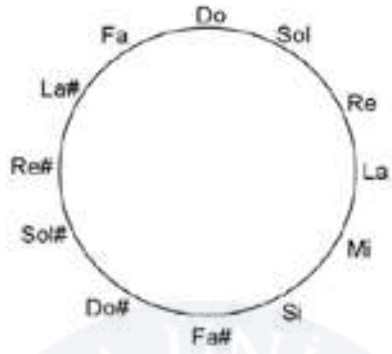
Yetenek seviyesi ve yaşam biçimi ne olursa olsun, her bireyin hayatında müzik vardır. Özellikle çocukluk döneminde çocuğun kendini ifade edebileceği en güzel ve en kolay yol müzik ve müzik etkinlikleridir (Barış-Akgül, 2008: 28). Çağdaş müzik eğitimi yaklaşımları, öğrencinin aktif olduğu, yaparak ve yaşayarak öğrendiği; yaratıcı potansiyeli ortaya çıkaran etkinlikler ve faaliyetlerden oluşan bir öğrenme sürecidir (Gürgen, 2006: 83).

Çoksesli müziğin geliştirilip yaygınlaştırılması, öncelikle küçük yaşta verilecek temel eğitim ile mümkündür. Bu amaçla hali hazırda müfredatta verilmesi gerekli olan solfej, bona ve çalgı aleti derslerinin yanında okullarda çok sesli müzik konserleri verilmeli, öğrenciler konser etkinliklerine götürülerek bu tür müzikle tanışmaları sağlanmalıdır.

2. Çoksesli Müzik

Çokseslilik, aynı anda tınlayan seslerin, belli bir amaca yönelik olarak ve zamanla değişen görüşlere göre bir düzen içinde kaynaşmasıdır (Cangal, 1988: 147).Birden fazla ses partisinin yer aldığı müziğin gelişim süreci, Avrupa'da orta çağdan günümüze kadar uzanır. 11. yüzyıldan başlayarak gelişen çokseslilik, yöntem bakımından iki genel yönelim izlemiştir: Birincisi Polyphoni (polifoni) olarak nitelenen kontrpuan tekniğine dayalı yatay çokseslilik; ikincisi, Homophonie (homofoni) denen armoni bilimi ve sanatına dayalı dikey çokseslilik. Çağdaş batı müziğinde ilke olarak bu iki çokseslilik yöntemine bağlı kalınmamış yeni stil ve teknikler geliştirilmiştir (Say, 2002: 135).

Her müzik kültürünün kendine özgü bir perde organizasyonu bulunur. Batı müziğinde 12 perde (*Do, Do#, Re, Re#, Mi, Fa, Fa#, Sol, Sol#, La, La#, Si*) vardır. Akor; en az üç perdenin aynı anda tınlatılması ile elde edilir. Batı müziğinde kullanılan akorlar içinde, en yaygın olanı majör ve minör akorlarıdır. Batı müziğinde 12 majör akor (*Do majör, Do# majör, Re majör*...) ve 12 minör akor (*Do minör, Do# minör, Re minör*...) bulunur. Tonalite; perdelerin ve akorların organizasyonu, belirli bir önem sıralamasına konulmasıdır. Armoni ise akorların birbiri ile olan bağlantılarının ve ilişkilerinin organizasyonudur. Akorlar arasındaki armonik ilişkileri özetlemek için "beşliler çemberi" (Şekil1) geliştirilmiştir (Atalay, 2009: 47).



Şekil 1: Beşliler Çemberi

Geleneksel armoni (üçlü sistem armoni) olarak nitelenen ve klasik çağ (1750- 1820) ilk romantik çağda (1810- 1900) egemen olan çok seslendirme yönteminin ilk örnekleri barok çağın başlangıcı sayılan 1600 yıllarına rastlamaktadır. Rönesans (1450- 1600) ve Barok (1600- 1750) çağın en önemli çok seslendirme yöntemi olan "kontrapunkt" taki "yatay çokseslilik" örgüsüne karşıt olarak aynı anda tınlayan seslerin "dikey" ilişkisine dayanan armonik çok seslendirme, bütün barok boyunca kontraputla yan yana (kimi zaman iç içe) kullanılmıştır (Cangal, 1999: 13).

Yaşanılan değişim ve devinim müzikte de kendini göstermiştir. Majör ve minör dizilerin dışında yeni kullanışlara gidilmesi, beş tam ses aralıklı (pentatonik) dizinin kullanılması, kilise (modları) dizilerinin kullanılması, Doğu müzik makamlarının kullanılması, kromatik kullanımın sistemleştirilmesi (12 sesli dizi), tartımsal ve ezgisel yenilik arayışıyla ezginin ortadan kalkması (soyutlama), a- tonal ezgi kullanımı (ezgide kırılma), çok ölçü kullanımı, sık ölçü değimi, ölçülerde vurgu değişimi ve askatım kullanımı (caz etkisi), armonik yenilik olarak, akor kuruluşlarında yeni anlayışlar (7'li, 9'lu, 11'li, 13'lü), akortların her birinin bağımsız kullanımı (klasik armoninin yıkılışı), Polifoninin (kontrpunkt) tekniğinin özümlenmesi; biçimsel yenilik olarak, senfoni, sonat gibi klasik ve romantik formların önemini yitirmesi, tüm arayışların, devinimin ve değişimin çağdaş (evrensel) müzik gelişiminin sonucunun özgür seçeneklere yansımasıdır (Budak, 2006: 150).

Batı müziği, bütünü göz önüne alındığında müzik olgusunun başlıca iki temeli üzerinde oturur. Bir yanda, seslere ait birçok özelliği kâğıt üzerinde göstermeye imkân sağlayan ve anlamı herkesçe bilinen belli işaretlerden oluşan nota vardır. Öte yandansa, belirli bir anda, belirli bir eserin notasını sese dönüştüren, yani eseri icra eden yorumcu veya yorumcular topluluğu yer alır (Colas, 1994: 392).

Koro; sayısal oluşum, ses türü, ses kapasitesi ve tını bakımından dengeli, önceden belirlenen bir modele uygun olarak tek ya da çoksesli müzik yapıtlarını seslendirme- yorumlama amacıyla oluşturulan, etkinlikleriyle toplumun kültür ve sanat yaşamına katkıda bulunan ses topluluklarıdır. Sayısal bakımdan farklı olsalar da korolar, piyano, org, orkestra veya geleneksel çalgı toplulukları eşliğinde müzik yaparlar. Bazı yapıtlarda ise çalgı eşliği yoktur. Bu korolara " a capella" korolar adı verilmektedir (Çevik, 1997: 47).

Dünya kültürleri arasında önemli yeri olan ülkemizi tanıtmak, yurdumuzda eksikliği duyulan çoksesli koro ihtiyacını karşılamak, Çoksesli Türk halk türküleri ile özgün eserlerinin ve dünya koro edebiyatının başyapıtlarını Türkçe ve orijinal dilinde seslendirmek ve yurdumuzdaki çoksesli

çağdaş müzik yaşamına katkıda bulunmak prensipleri ile çalışmalarına başlamıştır. Kültür ve Turizm Bakanlığı Ankara Devlet Çoksesli Korosu 04.03.1987 tarih ve 11548 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile dönemin Kültür Bakanı Tınaz Titiz onayıyla 1988 yılında Kültür ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğüne bağlı olarak kurulmuştur (Resim 1). Kültür ve Turizm Bakanlığı Devlet Çoksesli Korosu, ilk çalışmalarına 9 Ocak 1989 tarihinde başlamıştır. Ülkemizin ikinci en geniş profesyonel "a capella"(çalgısız) topluluğudur (www. kulturturizm.gov.tr/gsanatlar/koro, 15/01/ 2010).

2.1. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Ankara Devlet Çoksesli Korosu

Koro, verdiği a capella (çalgısız) konserler dışında ülkemizdeki tüm devlet senfoni orkestraları ile birlikte kantat (kısa bir oratoryoyu andıran beste), oratoryo (solo sesler, koro ve orkestra için yazılmış, oyun öğesi bulunmayan- kutsal nitelikte müzik eseri), requiem (ölünün ruhu için okunan dua/ ilahiler) formundaki eserleri seslendirmiştir. Repertuarında 900 yakın eser bulunan koro, yaklaşık olarak ülkemizin 40 şehrinde 600'den fazla müzik etkinliğinde bulunarak, seslendirdiği orkestralı eserlerin (Tablo 1) bazılarının ilk Dünya prömiyerlerini, birçoğunun da ülkemizdeki ilk seslendirilişlerini eserlerin orijinal dilleriyle yorumlayarak gerçekleştirmiştir (Tunçdemir, 2006: 346).



Resim 1: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Ankara Devlet Çoksesli Korosu

Koroya şef olarak ilk Türk kadın orkestra şefi İnci Özdil atanmıştır. Koro, 13 Mayıs 1989 yılında Sanat Sorumlusu Prof. Hikmet Şimşek ve Şef İnci Özdil yönetiminde ilk resmi konserini Ankara Resim Heykel Müzesi konser salonunda vermiştir. Koro çalışmalarını 1989- 1993 yılları arasında koronun gelişiminde önemli bir yeri olan şef Walter Strauss'la sürdürmüştür. Aynı dönemde 1990-1991 yılları arasında koronun şef yardımcılığını Caner Ruhselman üstlenmiştir. 1993- 1998 yılları arasında şef Ahter Destan ile çalışan koro, çalışmalarını 1998- 2008 yılları arasında şef İbrahim Yazıcı ve 2009 yılında İtalyan şef Alessandro Cedrone ile çalışmalarını sürdürmüştür. Koronun sürekli şefi 2010 yılının Eylül ayından bu yana Cemi'i Can Deliorman'dır (www.cokseslikoro.com**,** 1/9/ 2010).

Tablo 1. Devlet Çoksesli Korosu'nun Seslendirdiği Orkestra Eşlikli Eserler

A. ADNAN SAYGUN	Eski Üslupta Kantat
A. ADNAN SAYGUN	Yunus Emre Oratoryosu
A. L.WEBER	Requiem
A. MARKOV	Rock Konçerto (**)
A. BORODIN	Poloveç Dansları
B. BRITTEN	War Requiem(*)
C. ORFF	Carmina Burana (İki Piyano İçin Sahne Kantatı) (*)
C. ORFF	Catulli Carmina
C. ORFF	Carmina Burana
C. DEBUSSY	Noktrünler
CAN ATİLLA	Mevlana Oratoryosu (**)
ÇETİN IŞIKÖZLÜ	Türk Ordu Senfonisi
ERTUĞ KORKMAZ	2. Senfoni "Enuma Elish"(**)
FAİK CANSELEN	Atatürk Kantatı
FAZIL SAY	Nazım Oratoryosu (**)
FAZIL SAY	Metin Altıok Ağıtı (**)
FAZIL SAY	Nazım Oratoryosu 2.Kayıt
FAZIL SAY	Fenerbahçe Senfonisi (**)
F. SCHUBERT	Stabat Mater (*)
F. SCHUBERT	Messe G- Dur
G. F. HAENDEL	Messiah Oratoryosu
G. HOLST	Planets (Gezegenler) (*)
G. MAHLER	2. Senfoni (*)
G. MAHLER	3. Senfoni (*)
G. VERDİ	Quattro Pezzi Sacri
G. VERDİ	Requiem
J. BRAHMS	Ein Deutsches Requiem (*)
J. HAYDN	Mevsimler Oratoryosu (*)
KÂMRAN İNCE	Galatasaray 100. Yıl Senfonisi (**)
L. E. BACALOV	Tango Missa (*)
L. V. BEETHOVEN	9. Senfoni
L. V. BEETHOVEN	Korolu Fantazi
M. RAVEL	Daphnis et Chloé (*)
METİN TUFAN	Çanakkale Şehitleri Oratoryosu (*)
MUAMMER SUN	Cumhuriyet ve Kurtuluş Film Müziği (*)
MUAMMER SUN	Nazım Hikmet
ORHAN ŞALLIEL	Çanakkale Şehitleri Balesi (**)
P. TSCHAIKOVSKY	1812 Uvertürü
S. PROKOFIEV	Korkunç İvan (*)
S. PROKOFIEV	Alexander Newsky Kantatı (*)
TURGAY ERDENER	Bir Deniz Senfonisi (**)
TURGAY ERDENER	Afife Jale
VASIFADIGÜZELOV	Çanakkale 1915 Oratoryosu (**)
W. A. MOZART	Requiem

(*) Türkiye Prömiyeri (**)Dünya Prömiyeri

Koro, uluslar arası ilk turnesini 29 Kasım- 12 Aralık 2004 tarihleri arasında Güney Kore'de (Seul-Chuncheon- Daejeon- Pohang- Donghae- Gangneung- Yeosu şehirlerinde) 8 ayrı şehirde "a capella konser" ler vermiştir. 18 Ocak 2004 tarihinde İtalya'nın Vatikan şehrinde Papa II. Jean Paul'un huzurunda verilen "Üç Dinin Buluşması Konseri" nde Londra, Krakov Filarmoni Koroları ve ABD Pittsburg Senfoni Orkestrası, Londra Filarmoni Orkestrası ve Krakov Filarmoni Orkestrası eşliğinde "Mahler 2. Senfoni"yi seslendirmiştir (Taşkın, 19/ 01/ 2004).

Koro, 2006 ve 2007 yıllarında Almanya'da "Uluslar Filarmoni Orkestrası" ile birlikte verdiği konserlerde, gösterdiği etkileyici performans ile Alman müzik çevrelerini etkilemiş, müzik otoritelerinin yaptığı "adeta cennetten gelen bir ses" ve "dünyanın en iyi korolarından biri" yorumları Alman basınında çok önemli bir yer tutmuştur (Offenbach Posta, 24/ 01/ 2007). Koro, 2007 yılında yine davet edildiği İsrail konserlerinde "Haifa Senfoni Orkestrası" ile Haydn- Yaratılış Oratoryosu'nu, 2008 yılında Moskova'da katıldığı konserde C. S. O. İle birlikte Fazıl Say'ın Nazım Oratoryosunu seslendirmiştir. 2005 yılında, "Kadına Karşı Şiddete Son" kampanyası kapsamında, çok seslendirilmiş halk türkülerinden oluşan "Kadınlarımız ve Türküler" adlı konser dizisi (İstanbul, Ankara, Amasya, Eskişehir, Gazi Antep, Urfa, Giresun) gerçekleştirmiş ve bu eserlerden oluşturulmuş bir CD albümü hazırlamıştır (http://www.cokseslikoro.com, 1/9/ 2010).

Koroya ait; Carl Orff- Carmina Burana , Çetin Işıközlü- Türk Ordu Senfonisi, Mozart- Requiem, Fazıl Say- Nazım, Fazıl Say- Metin Altıok Ağıtı, Fazıl Say- Fenerbahçe Senfonisi, Katman İnce- Galatasaray Senfonisi adlı eserlerin CD albümleri ve "Fazıl Say- Nazım- DVD albümü", Ahmet Adnan Saygun ve Muammer Sun'un eserlerinden oluşan "Çoksesli Halk Türküleri" CD'leri, "Muammer Sun- Kurtuluş", "Cumhuriyet" filmleri müzikleri, "Metin Tufan- Çanakkale Oratoryosu" kayıtları da bulunmaktadır (Devlet Çoksesli Korosu 2010 Sezonu Kitapçığı, 2/ 12/ 2010)

2.2. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Ankara Devlet Çoksesli Korosu'nun Eğitim Konserleri

Kültür ve Turizm Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığının 2004 yılında beraber düzenlediği "Kültür, Sanat ve Eğitim Protokolü" kapsamında Ankara'nın çeşitli ilköğretim ve lise okullarında eğitim konserleri vermiştir. Üniversitelerde eğitim konserleri çerçevesinde çoksesli koro müziğinin seçkin eserleri seslendirilmiştir. Eğitim konserleri çerçevesinde koro; ilk eğitim konserini 15 Nisan 2004 tarihinde şef İbrahim Yazıcı yönetiminde Mamak Belediyesi Eski Konservatuar Binasında Mamak Belediyesi çerçevesindeki ilköğretim okullarına, 16 Kasım 2005 tarihinde de "Yunus Emre Kültür Merkezi" nde yapılan etkinliğe Ankara ilinden yaklaşık 30 okuldan gelen ilköğretim öğrencilerine (Tablo 2) konser vermiştir. 23 Şubat 2007 tarihinde şef İbrahim Yazıcı yönetiminde TED Ankara Kolejindeki eğitim konserinde ikinci kuşak Cumhuriyet dönemi bestecilerinden Muammer Sun'un Kurtuluş Filmi için bestelediği "İzmir'in Dağlarında" adlı eserle sona erdirmiştir. Eğitim konserine izleyici olarak katılmış olan besteci Muammer Sun, öğrencilere, çoksesli müziği dinlemelerini, seçici ve kaliteli bir müzik dinleyicisi olmalarını tavsiye etmiştir (TED Bülteni, 2007: 2).

23 Şubat 2010 tarihinde Özel Yüce Fen Koleji ve 2 Mart 2010 tarihinde Ankara Atek kolejinde yapılan eğitim konserlerini 2009 yılında koroya şef olarak atanan İtalyan şef Alessandro Cedrone Alessandro Cedrone (Resim 1) yönetmiştir.

Tablo 2: Devlet Çoksesli Korosu'nun Eğitim Konserleri

Tarih	Yer	Türü	Şef
15 Nisan 2004	Mamak Belediyesi Eski Konservatuar Binası	Eğitim Konseri A capella	**İbrahim Yazıcı**
16 Kasım 2005	Keçiören Yunus Emre Kültür Merkezi	Eğitim Konseri A capella	**İbrahim Yazıcı**
15 Kasım 2006	Gazi Ün. Vakfı İlköğretim Okulu	Eğitim Konseri A capella	**İbrahim Yazıcı**
17 Kasım 2006	Tevfik Fikret Lisesi	Eğitim Konseri A capella	**İbrahim Yazıcı**
20 Kasım 2006	Ankara Ün. Geliştirme Vakfı İlköğretim Okulu	Eğitim Konseri A capella	**İbrahim Yazıcı**
20 Aralık 2006	Ayşe Abla Koleji	Eğitim Konseri A capella	**İbrahim Yazıcı**
23 Şubat 2007	TED Ankara Koleji	Eğitim Konseri A capella	**İbrahim Yazıcı**
11 Mart 2008	Ankara Yüce Koleji	Eğitim Konseri A capella	**İbrahim Yazıcı**
8 Ocak 2009	Antalya Koleji	Eğitim Konseri A capella	**İbrahim Yazıcı**
23 Şubat 2010	**Özel Yüce Fen Koleji**	Eğitim Konseri A capella	Alessandro Cedrone
2 Mart 2010	Ankara Atek Koleji	Eğitim Konseri A capella	Alessandro Cedrone
18 Mart 2010	**İzmir Ahmet Adnan Saygun Sanat Merkezi**	Eğitim Konseri A capella	**İbrahim Yazıcı**

Koro; (Tablo 2)'deki gittiği okullarda açıklamalı eğitim konserlerinde açılış müziğini Carl Orff'un Carmina Burana adlı eserinden "O Fortuna" adlı bölümüyle başlamaktadır. Koro sanatçılarından bir anlatıcı önce "Devlet Çoksesli Korosu" un kuruluşundan başlayarak kısa tarihçesini, ülkemizde ve yurtdışındaki konser etkinliklerinden bahsederek koroyu tanıtmıştır. Daha sonra çoksesli müzik hakkında, koroyu oluşturan insan seslerini birbirinden farklı olduğunu belirtmiştir. Konsere gelen ilköğretim ve lise okullarındaki öğrencilere (Soprano/ Alto/ Tenor/ Bas) kadın sesleri ve erkek seslerini sınıflandırarak ince seslerden kalın seslere doğru grupların korodaki rollerini çoksesli müzik örnekleriyle (Tablo 3) tanıtmıştır. Bu ses gruplarının şarkı söylerken farklı melodileri, farklı seslerle nasıl birleştirerek söyledikleri anlatılmıştır.

Çoksesli müziğin tarihsel süreç içinde Batı'da nasıl doğduğunu, çokseslilığin (polyphony) gelişme süreci, ortaçağı izleyen ve Rönesans dönemine uzanan Gotik dönemde gerçekleşir. Kilise 1140-1440 yıllarında çoksesli müziği kabul eder. Rönesans; sözcük anlamında "yeniden doğuş" demektir. Ortaçağın karanlığından sıyrılıp özgürleşen insanoğlu, duygularını, güncel zevklerini ve doğallığı müzik eserlerinde kullanır. Rönesans ile birlikte 15. yüzyılda her ulusun kendine özel şarkı biçimi ortaya çıkar. İngilizlerin koral (coral), Fransızların Şanson (chanson), Almanların Lied aşk şarkılarıdır. 16. yüzyılda İtalyan besteciler "madrigal" adını verdikleri, şiirler üzerine yazdıkları çoksesli müzik-

ler üzerine yoğunlaşmaya başladılar. Claude Monteverdi, insan sesinin kullanıldığı koro müziğinin öncü isimlerindendir (Erol, 2007). Madrigal formundaki şarkıların, konu olarak aşk, doğa, insanlar ve mitolojik kahramanları konu aldığını belirttikten sonra Giovanni Gastoldi- Deniz Kızı Sirena adlı eseri seslendirilmiştir.

Çoksesli koro şefinin bir koroyu yönetirken ne kadar önemli olduğu koronun şefin yönetme temposuna göre eserleri seslendirdiği anlatılmıştır. İzleyiciler arasında gönüllü olarak bir kız bir de erkek öğrencinin sahneye gelerek Ulvi Cemal Erkin- Yenge Kızı adlı eserini tıpkı bir şef gibi yönettiği anlar oldukça renkli görüntülere sahne olmaktadır (Resim1).



Resim 1: Özel Yüce Fen Koleji



Resim 2: Damdaki Kemancı Müzikali

Türk ve dünya koro edebiyatının klasik eserleri arasında bulunan müzikaller, folklorik eserler, hafif batı müziği formunda eserlerle, çağdaş müziğin değişik yapıtlarını tanıtmak amacıyla solo eşlikli eserler seslendirilmiştir. Jerry Bock'un Damdaki Kemancı Müzikalinden "Ah Bir Zengin Olsam" adlı eserini bariton solist Dağhan Aslan ger (Resim 2) seslendirmiştir. Folklorik müzik alanında Rus Halk şarkılarından anonim olarak "Kalinka" eserini (Tablo3) tenor solist Ethem Demir seslendirmiştir. 20. yüzyılın Çağdaş- Modern müziğine Alexander Pascanu'nun "Koral Varyasyonlar" adlı eseri seslendirilmiştir. Bu eserde gürültüyle çalışan bir fabrikanın motorları, pistonları, çarklarının sesleri sopranolar, altolar, tenorlar, baslar tarafından temsili olarak vokallerle seslendirilmiştir.

Ulu önder Atatürk devrimlerine kaynaklık eden düşüncelerinde, akıla dayalı temeller üzerinde, kültürün ve toplumsal yapının yeniden kurulması/ yapılandırılması gerektiğini savunur (Budak, 2006: 94). Atatürk güzel sanatların her alanında olduğu gibi müzikte de köklü reformlar gerçekleştirmiştir. Ülkemizde şu anda var olan çağdaş sanat kurumları (Devlet operaları, senfoni orkestraları, konservatuarlar, devlet koroları, müzik okulları) onun eseridir. Atatürk ve çoksesli müzik alanında Muammer Sun- İzmir'in Dağları ve kapanış müziğine de Cemal Reşit Rey–10. Yıl Marşı seslendirilmiştir

Tablo 3: Eğitim Konserlerinde Seslendirilen Eserler

Açılış Müziği	Carl Orff (Carmina Burana: O Fortuna)
Ses Gruplarının Tanıtımı- Soprano	A.Adnan Saygun- Ay Doğar Giresun'dan
Ses Gruplarının Tanıtımı- Alto	Ertuğrul Bayraktar- Tek Kapıdan
Ses Gruplarının Tanıtımı- Tenor	Johannes Brahms- Liebeslieder
Ses Gruplarının Tanıtımı- Bas	A.Adnan Saygun- Yavuz Geliyor
Rönesans Dönemi Madrigal Örneği	Giovanni Gastoldi- Deniz Kızı Sirena
Çok sesli koro Örneği	Ulvi Cemal Erkin- Yenge Kızı
Müzikal Örneği	Jerry Bock- Ah Bir Zengin Olsam
Rus Halk Şarkısı	Anonim- Kalinka
Çağdaş –Modern Müzik	Alexander Pascanu- Koral Varyasyonlar
Atatürk ve Çoksesli Müzik	Muammer Sun- İzmir'in Dağları
Kapanış Müziği	Cemal Reşit Rey–10. Yıl Marşı

3. Sonuçlar

Kültür, dünya üzerinde varlığını sürdüren tüm toplum ve toplulukların sahip olduğu kendine özgü değerler bütünüdür. Müzik kültürü, her toplumun tarihsel geçmişinden bu güne uzanan müzikal- kültürel birikimlerinden oluşmaktadır. Bu birikimlerin gelecek nesillere iletilmesi, söz konusu kültürün devamını sağlayacak en önemli unsurlardan biridir (Paşaoğlu, 2009: 144).

Çoksesli müziğin tanıtılarak, yeni kuşaklara iletilmesinde ve sevdirilmesinde eğitim ve kültür kurumlarına büyük görevler düşmektedir. Kültür ve Turizm Bakanlığı Devlet Çoksesli Korosu; çoksesli koro literatürünün seçkin örneklerini genç kuşaklara aşılama, geniş halk kitlelerine ulaşmasını sağlamayı misyon edinmiştir. Kuruluşundan bu yana oluşturduğu repertuarı ile (Tablo 1) konserinde seslendirdiği eserleri üst düzey müzikalite ve performansla sunmaktadır.

Koro: 2004 yılından bu güne kadar (Tablo 2)'deki gittiği okullarda "Müzik Sanatının Tarihsel Serüveni" adlı açıklamalı eğitim konserlerinde çoksesli müziğin tarihsel süreç içinde Batı'da nasıl doğduğunu, çokseslilliğin (polyphony) gelişme sürecini, (Tablo 3)'deki seslendirdiği eserlerle döneminin bestecileri hakkında açıklamalara yer vermiştir. Özellikle ülkemizin Cumhuriyet dönemi Türk bestecilerinin eserlerinin tanıtılması Türk müzik kültürünün tarihsel gelişiminin anlaşılmasında yeni kuşaklara ışık tutmaktadır.

KAYNAKLAR

Atalay, N. B. (2009). *Akor Hazırlama Etkisi*, SELÇUK Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Konya. Sayı: 21

Barış, A. D. (2008). *Sosyal Beceri Gelişiminde Çocuk ve Müzik*, Mili Eğitim Dergisi,Ankara. Sayı: 177

Budak, A. O. (2006). *Türk Müziğinin Kökeni- Gelişimi,* Ankara. Phoenix Yayınevi

Cangal, N. (1988). *"Müzikte Çokseslilik"*. I. Müzik Kongresi Bildirileri, Ankara. Kültür Bakanlığı Yayınları

Cangal, N.(1999). *"Armoni",* Ankara. Arkadaş Yayınevi

Çevik, S. (1997) *Koro Eğitimi ve Yönetim Teknikleri*. Ankara. Doruk Yayıncılık

Çiftçi, Ö. (2007). *Aktif Dinleme*. Milli Eğitim Dergisi.Ankara. Sayı: 176

Colas, D. (1994) *"Müzikte Yorum- İcra"*. Thema Larousse, Ankara. Milliyet Yayınları

Erol, M. (2004). Çocuk Gelişiminde Müziğin Önemi. İstanbul. Morpa Yayınları

Erol, L. (2007) *"Tarih İçinde Müzik Sanatı*". Mavi Nota Müzik Gazetesi, Trabzon. Yıl: 6, Sayı: 1183

Eskioğlu, I. (2003). *"Müzik Eğitiminin Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkileri"*. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu: 26- 31 Ekim 2003, Ankara PegamA Yayıncılık

Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Think*. U. K: Stanley Thornes (Publishers) Ltd

Gürgen, T. E. (2006). *Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Yaklaşımlar.* İnönü Ün. Eğitim Fakültesi Dergisi, Malatya. Cilt: 7, Sayı: 2

Helvacı, Z. (2006) "*Kültürel Kimlik Bağlamında Müzik Kültürümüz ve AB Süreci"*. Müzik Sanatımız ve AB Süreci Sempozyumu: 17- 18 Mart 2006. Ankara. Sevda- Cenap And Vakfı Yayınları

Küçüköncü, H. Y. (2002) *"Eğitim Fakülteleri İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD Müzik Ders Programlarının Öğrencilerin İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programını Uygulamalarına Yönelik İşlenmesi Bakımından İncelenmesi"*. 21. Yüzyılın Başında Türkiye'de Müzik Sempozyumu: 15- 16 Mart 2002, Ankara. Sevda- Cenap And Vakfi Yayınları

Küçüköncü, H. Y. (2006) *"Müzik Eğitimi Politikalarımızın Belirlenmesinde AB Süreci"*. Müzik Sanatımız ve AB Süreci Sempozyumu: 17- 18 Mart 2006, Ankara. Sevda-Cenap And Vakfı Yayınları

Jensen, E. (2006) *Beyin Uyumlu Öğrenme*. Çev: Ahmet Doğanay, Adana. Nobel Yayınevi

Paşaoğlu, S. (2009). *"Müzik Kültüründe Sözlü ve Yazılı Aktarım"*. Trakya Ün. Sosyal Bilimler Dergisi, Edirne. Cilt: 11, Sayı: 2

Rauscher, F.H.& Shaw,G.L.& Levine, L.J. & Wright, E.L. (1993). *Pilot study indicates music training of three-year-olds enhances specific spatial reasoning skills*.Paper presented at the Economic Summit of the National Association of Music Merchants.Newport Beach. CA

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

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

Taşkın, Y. *" Vatikan'da Dinler Arası Hoşgörü Konseri".* Sabah Gazetesi, 19-01-2004

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Devlet Çoksesli Müzik Korosu, *2010 Sezonu Kitapçığı*, 2/ 12/ 2010

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Devlet Çoksesli Müzik Korosu. *www.kulturturizm.gov.tr /gsanatlar/ koro*. 15/ 01/ 2010

T.C Kültür ve Turizm Bakanlığı Devlet Çoksesli Korosu. *www.cokseslikoro.com.*1/9/ 2010

Tunçdemir, İ. (2006*). "T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Devlet Çoksesli Korosu: AB Sürecinde Türk ve Dünya Müziği Arasında Çağdaş Bir Köprü"*. Müzik Sanatımız ve AB Süreci Sempozyumu. Ankara. Sevda Cenap And Vakfı Yayınları

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Prof. İsmail BOZKAYA, Uludağ Üniversitesi

1. Giriş

Genel dilde "eğitmek işi" olarak tanımlanan eğitim sözcüğü (TDK, 1977:82) Eğitim Terimleri Sözlüğü'nde daha geniş bir çerçevede ele alınmakta ve bir yönüyle de "Belli bir konuda bir bilgi ya da bilim dalında yetiştirme ve geliştirme" olarak açıklanmaktadır (TDK, 1981:57).

"Aile, din ve kitle iletişim araçları gibi toplumsal kurumların ve toplum içinde olmanın insana kazandırdığı çeşitli yaşantıların ürünü olarak bir eğitimden söz edilebilirse de, hemen hemen her toplumda planlı eğitim okulun görevidir." (Bloom, 1989:9). Bu düşünce doğrultusunda müzik alanının ilgilileri için konu müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitiminin planlı olarak verildiği müzik okullarıdır.

Birey ile onun yaşadığı sosyal çevresi arasında oluşan bir süreç içinde; her toplum, kendisini oluşturan bireylerin belli davranış gruplarını kazanabilecek şekilde eğitilmelerini ister, kazanılması istenilen özellikleri belirler ve bunlar bireylere kazandırılmaya çalışılır (Çilenti, 1988:13). Bu amaçla o eğitim alanının planlanması yapılır ve bir "eğitim programı" olarak yol haritası belirlenir. Pek çok teknik ayrıntının yanında, bunun somut görüntüsü eldeki ders programıdır. Buna göre bir eğitim terimi olarak program "Belli bir çalışmanın amacını, bölümlerini, yöntemini ve süresini gösteren plan" olarak verilmiştir (Eğitim Terimleri Sözlüğü 1981:129). Orada, bireye kazandırılması planlanan davranış gruplarının kazandırılmasına yönelik eğitim etkinliklerinin neler olduğu gösterilmektedir. Eğitim sürecinin sonunda da, bu eğitim etkinliklerinin bileşkesi olarak, istenilen davranış gruplarının kazandırıldığı düşünülen birey bir toplumsal varlık olarak yerini alır.

Müzik Eğitimi alanı için de, tarihsel süreç boyunca bu gelişmelerin yaşandığı, Musiki Muallim Mektebinin (1924) kuruluşundan bu yana gereksinim duyuldukça ve gerekli görüldükçe program çalışmaları yapıldığı, müzik öğretmeni modelinin nasıl olması gerektiği konularının tekrar tartışılarak yön verildiği söylenebilir.

Burada, program hazırlanma anlayışının üç ana eksen üzerinde yer aldığı ve ona göre üç evrede biçimlenip uygulamaya konduğu görülmektedir (Bozkaya, 2004:1).

1.1. Birinci Evre / Musiki Muallim Mektebi Dönemi (1924-1936): Musiki Muallim Mektebi için 1925 ve 1931 yıllarında iki yönetmelik düzenlenmiştir ve Musiki Muallim Mektebi Talimatnamesi adını taşımaktadır. Bu talimatnamelerde okulun kuruluş amacı, yönetim biçimi ve görevliler, okula alınacak öğrencilerin kayıt-kabul koşulları ve öğrenim süreleri ile eğitimi verilecek derslerin adları bir bütünlük içinde verilmektedir (Uçan, 1982:117). Bu yönü ile Musiki Muallim Mektebi Talimatnamesi hem bir idari yönetmelik hem de bir öğretim programı niteliğini yapısında bulundurmaktadır.

1.2. İkinci Evre / Eğitim Enstitüleri Dönemi (1937-1982): Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Terbiye Enstitüsü Müzik Şubesi ile başlayan (1937) dönemdir ve sonradan bu kurumlara İstanbul/Atatürk Eğitim Enstitüsü (1969), İzmir/Buca Eğitim Enstitüsü (1973) ve Nazilli Eğitim Enstitüsü (1977) Müzik Bölümleri katılmışlardır. Nazilli Eğitim Enstitüsünün 1979 yılında tümüyle kapandığı bilinmektedir. Bursa Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümünün bu evrenin son örneği olduğu söylenebilir (1981). Kırk yılı aşkın bir zaman dilimini kapsayan bu evrede 1937-1938, 1944-1945, 1969-1970 ve 1978-1979 eğitim-öğretim yıllarında yeni program çalışmaları yapılarak uygulamaya konulmuştur (Uçan, 1982:158,173,187,194). Bunlardan, son programın Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü Programı olduğu ve bu dönemin sonunda müzik öğretmeni yetiştirmede Yüksek Öğretmen Okulu yapılandırılmasının da yer aldığı ve dört yıl süreli eğitime geçildiği gözden uzak tutulmamalıdır. Bu dönemde yapılan program değişiklikleri kimi zaman olağan düzeltmeler ama çoğunlukla belli bir anlayışın ve felsefenin yansıtıldığı teknik değişiklikler olarak yorumlanabilir.

1.3. Üçüncü Evre / Eğitim Fakülteleri Dönemi (1982-2010): Bu dönemi, programlar açısından kendi içinde gösterdiği farklı gelişmeler nedeniyle iki alt başlık altında değerlendirmek uygun olacaktır.

1.3.1. Üniversite Ortamında İlk Uygulamalar (1982-1998): Tüm yüksek öğretim kurumlarının üniversite çatısı altında toplanmasıyla başlayan bu yeni dönem ile birlikte müzik öğretmenliği eğitiminin lisans düzeyinde verilmeye başlandığı görülmektedir. Bu dönemde 2547 sayılı yasa çerçevesinde, YÖK'ün belirlediği öğretmenlik meslek dersleri ile ilgili çerçeve program kapsamında; programın Bölümler tarafından her yıl yeniden gözden geçirilip geliştirilen ve Üniversite Senatosunun kararından sonra uygulamaya konulan bir model biçimine dönüştüğü görülmektedir.

Yeni ortamda, yeni anlayış ile program geliştirip uygulama durumunun önemli bir gelişme olduğu söylenebilirse de; bu defa, 1982 yılında sayıları 4 iken, 1996 yılında sayıları 13'e ulaşan Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümlerinde programlar açısından çatallaşmalar ve farklılıklar olduğu; bu farklılıkların Milli Eğitim Bakanlığının istediği müzik öğretmeni modeli ile tam örtüşmediği tartışmaları başladı. Toplumsal yapıda görülen türlü sosyo-kültürel ve ekonomik nedenler yüzünden sosyal statüsü de hızla törpülenen öğretmenlik mesleği için yeni arayışlar ortaya çıkmış ve 1994-1998 yılları arasında uygulamaya konulan YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında getirilen değişiklikler ile tüm programlar gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiş ve ortak zorunlu program uygulamasına gidilmiştir.

Ancak uygulanmaya başlandığı tarihten (1998) bu yana program değişikliğinin yanında en çok tartışılan konu Müzik Eğitimi Bölümlerinin Anabilim Dallarına dönüştürülerek Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü altında yer almaları olmuştur. Bu uygulama bugün de tartışma konusudur ve değişmediği sürece daha uzun yıllar tartışılmaya devam edeceği anlaşılmaktadır.

1.3.2. Ortak Zorunlu Programlar: YÖK'ün 1998 yılında başlattığı Eğitim Fakültelerinde ortak zorunlu program uygulaması kapsamında günümüze değin iki aşama gerçekleşmiş bulunmaktadır.

1.3.2.1. Birinci Program (1998): YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında yer alan program çalışmaları içinde eski programlarda; içerik, ders sayıları ve kredilerde belirli standartların olmadığı; programda yer alan derslerin içeriği ile ilgili okul düzeyindeki öğretim alanının içeriği arasında tutarsızlıklar olduğu; dersler arasında aşamalı ve birbirini tamamlayıcı mantıksal bir ilişki kurulamadığı; alan derslerinin öğretmen adayını konu alanının bir dalında uzmanlığa yönelttiği; programda açılan derslerin öğretim elemanlarının yönelimleri ve tercihlerine göre yer aldığı; öğretmenlik formasyonuna ilişkin derslerin teorik ağırlıklı olup öğretmenliğin gerektirdiği uygulamaya dönük bilgi, beceri ve bakış açısı kazandırmaktan uzak olduğu; zorunlu derslerin yükünün gereğinden fazla ve bireysel ilgilerin geliştirilmesine yönelik seçimlik derslere zaman ayrılmadığı ve sonuçta programın bütünü ile okullarda yapılan uygulama arasında tutarsızlıklar olduğu gerekçeleri ile önemli ve köklü değişiklikler yapılmıştır.

1998 Yılında uygulanmasına başlanan yeni program ile ilgili değerlendirmeler, başta "zorunlu program" anlayışı olmak üzere bilimsel toplantılarda ele alınarak tartışmaya açılmış, günümüzde bile hâlâ 1998 programının hangi koşullarda ve ortamda, ne tür bir çalışma ile ve kimler tarafından hazırlandığı konusu açıklığa kavuşturulamamıştır.

1.3.2.2. İkinci Program (2006): YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında uygulanmasına başlanan Müzik Öğretmenliği alanı ortak zorunlu programı üzerinde yapılan yoğun olumsuz eleştirilerin yanında; Eğitim Fakültelerinin tüm birimlerinde uygulanan programlar, yaklaşık iki dönemlik (4+4) bir uygulamadan sonra, yeniden gözden geçirmek, eksikleri gidermek ve yanlışları düzeltmek, öğretmen yeterliklerini de gözeterek öğretmen eğitimine yeniden yön vermek üzere 2006 yılında yeni hazırlanan programın uygulamasına başlanmıştır.

Bu uygulama öncesinde öğretmen yeterliklerine ilişkin anketler yapıldığı, kimi alanların temsilcileri ile toplantılar yapılarak yeni-ortak program hazırlanmaya çalışıldığı bilinmektedir. Ancak Müzik Eğitimi alanı için böyle bir toplantı yapılmadığı gibi, uygulamanın başlangıcına kısa bir süre kala bir üniversitemizin Müzik Eğitimi Anabilim Dalı bu programı hazırlamakla sözlü olarak görevlendirilmiş, kısa sürede hazırlanarak 2006-2007 eğitim-öğretim yılı başlangıcına yetiştirilmeye çalışılmıştır.

2. Müzik Öğretmenliği Lisans Programı (2006)

Eğitim programları, değişen toplumun ihtiyaçlarına göre yeniden gözden geçirilerek geliştirilir ve düzenlenerek uygulanır. Ancak bunun için, program değişikliği ihtiyacının ortaya çıkması; bunun, araştırmalar yoluyla belirlenmesi, ilgili kurumların görüş ve önerilerinin alınarak değerlendirilmesi yapıldıktan sonra program değişikliğine gidilmesi yolu izlenmelidir. 2006 programının hazırlanmasında bu aşamaların tümünün gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği konusu tartışmalıdır. Nitekim Eğitim Fakültelerinin diğer bölümleriyle ilgili program çalışmaları yapılırken, Güzel Sanatlar alanına yönelik bir etkinlik görülmemiş; sonunda bir üniversitemizin ilgilileri sözlü olarak görevlendirilmiş, diğer üniversitelerden de görüş alarak kısa sürede program hazırlamaları istenmiştir. Bu durumda, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulanmasına başlanan Müzik Öğretmenliği Lisans Programı, ortak zorunlu program olarak uygulanmasına karşın, tüm Anabilim Dallarımızın ortak görüşünü taşımamakta, bir Anabilim Dalımızın çalışması olarak ortada durmaktadır.

Bu yönüyle denilebilir ki; bu program o Anabilim Dalımızın ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş, onlara özgü bir programdır. Bu, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

2.1. 2006 Programının Olumlu ve Olumsuz Yönleri

2.1.1. Olumlu Yönler

• Müzik Öğretmenliği Lisans Programı bir üniversitemizin ilgili birimi tarafından Akademik Kurul çalışması yapılarak hazırlanmıştır. Bir komisyon çalışması yerine, Akademik Kurul tarafından hazırlanmış olması güçlü yanı olarak gösterilebilir ancak bu özelliği yine de programın o kuruma özgü niteliğini değiştirmemektedir.

• Müzik Tarihi dersine yönelik olarak Genel Müzik Tarihi ve Türk Müzik Tarihi derslerinin konması ayrıntıyı gözeten yararlı bir önermedir.

• Geleneksel halk ve sanat müziklerimizin bir yarıyıl kuramsal, izleyen yarıyılda uygulamalı verilmesi uygundur. Böylece, yerinde olmayan pek çok eleştiri de karşılanmış olmaktadır.

• İlk kez programda yer alan Felsefe dersinin öğrencilerde düşünce gücü ve derinliği açısından yararlı etkileri olacağına inanılmaktadır.

• Üniversite mezunu herkesin belirlenmiş bir konuyla ilgili olarak, bilimsel yöntem ile araştırma yapması, verileri gruplandırıp yorumlayarak sonuç çıkarması, önerilerde bulunması ve bunu raporlaştırmayı öğrenmesi kazanılması gereken en temel davranışlardan biridir. Bu yönü ile, üniversite öğrencisinin araştırmacı ve soruşturmacı kimliğini de geliştirmesi düşünülen Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin programda yer alması çok önemli görülmektedir.

• Eğitim Müziği Dağarı dersi Müzik Öğretmeni adayı için öncelikli dersler arasında olmalıdır. Daha 1944 yılında yapılan program değişikliği sırasında "Orta Okul Ders Kitapları Üzerinde Çalışmalar" başlığı ile programa alınan, sonraki yıllarda geri düzeyde kalan bu dersin yeniden programda yer almasının**,** Müzik Öğretmeni adayının mesleki kişiliğine olumlu katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

• Çalgı Bakım Onarım Bilgisi dersinin serüveni de değişiklik göstermiştir. Müzik Öğretmeni için gerekli ve yararlıdır.

• Bu programın en dikkate değer dersi "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersidir. Yaşama dönük, yaşamın içinden seçilip alınmış bir ders görüntüsü vermektedir. Doğru planlanıp gerçekleştirildiğinde sosyal yönü güçlü, projelerde sorumluluk almaya ve paylaşmaya yatkın öğretmen adayları yetiştirileceği, öğretmenlik mesleğinin doğasına da çok uygun bir ders olarak görüldüğü söylenebilir.

• Okul Öncesi Müzik Eğitimi ile Özel Eğitime yönelik derslerin programa girmesi de olumlu bir gelişmedir. Sonuçta Müzik Öğretmenliğinde bu dallara yönelik olarak uzmanlaşma sağlanması gerektiği de ortadadır. Özellikle Okul Öncesi Eğitimine verilen önem ve uygulamalar bu alana yönelik olarak duyarlı olmayı gerektirmektedir.

• Programda yer alan üzerine yıldız işareti konmuş dersler ile, bir açıdan alan seçimlik dersleri uygulaması getirildiği söylenebilir. Ancak eski programlarda yer alan seçimlik ders kavramını tam karşılamadığı düşünülmektedir.

2.1.2.Olumsuz Yönler

• Müzik Öğretmenliği Lisans Programı (2006), ilgili kurumların görüşleri alınmadan kısa bir zaman dilimi içinde acele ile hazırlanmıştır. Diğer alanlarda değişik tarihlerde toplantılar yapılıp görüş alınarak program oluşturmasına karşın, bu program sözlü görevlendirmeyle bir kurum tarafından kısa sürede hazırlanmıştır; dolayısıyla tüm ilgili kurumların ortak görüşünü yansıtmamaktadır.

• Bu bağlı olarak da programın geneline bakıldığında; bu programı hazırlayan kurumun öğretim üyesi kadrosuna ve oradan doğan ders çeşitliliği ihtiyacına göre hazırlandığı izlenimini vermektedir. Örneğin Müziksel İşitme Okuma Yazma dersi, hazırlayan kurumun öğretim üyesi varlığı göz önünde bulundurularak toplam 20 saat (4+4+4+4+2+2) ve 3 yıl boyunca programda yer almaktadır.

• Programın hazırlanışı ve duyuruluşu sırasında kimi kararsızlıklar yaşandığı da anlaşılmaktadır. Örneğin YÖK'ün internet sayfasında yayımlanan ilk program Teorik:124, Uygulama:84, Kredi:165 ve Toplam:208 saat iken; onun yerini alan şimdiki program Teorik:125, Uygulama:76, Kredi:163 ve Toplam:201 saat olarak duyurulmuştur.

• Programda yer verilen dersler açısından da benzer kararsızlıklar yaşandığı görülmektedir. Örneğin Felsefe dersi önce Felsefeye Giriş olarak verilmiş; Türk Eğitim Tarihi dersi 8. yarıyılda iken 4. yarıyıla alınmış; Çalgı Bakım Onarım Bilgisi dersi 5. ve 6. yarıyıllarda iki yarıyıl verilmekte iken 1 yarıyıla indirilmiş (6.); 8. yarıyılda yer alan Müzik Toplulukları Eğitimi ve Yönetimi dersi kaldırılmış; benzer biçimde 8. yarıyılda yer alan Proje-Tez dersi kaldırılmış; önceden yok iken 8. yarıyıla Özel Eğitim dersi konmuş; 8. yarıyıldaki Orkestra/Oda Müziği IV dersinin adı Orkestra/Oda Müziği ve Yönetimi olarak değiştirilmiş; Rehberlik ile Ölçme ve Değerlendirme derslerinin karşılıklı olarak yarıyılları değiştirilmiş (4.-7.); Estetik dersi 6. yarıyılda yer almaktayken kaldırılmış; Türk Müzik Tarihi dersi 4. yarıyıldan 3. yarıyıla alınmış; Genel Müzik Tarihi dersi 2. ve 3. yarıyıllarda iki dönem olarak yer almaktayken bir yarıyıla indirilmiştir (2.).

Bu değişiklikler bile program ile ilgili olarak kesin yargıların oluşmadığını, aceleye getirildiğini, son anda kimi düzenlemelere gidildiğini açıkça göstermektedir.

• Uygulanmakta olan Müzik Öğretmenliği Lisans Programı 163 kredilik bir eğitimi öngörmektedir. Teorik:125, Uygulama:76 Toplam:201 saatlik eğitimi ifade etmektedir ve bu durumu ile Eğitim Fakültesinin tüm programları içinde en yüksek kredi tutarını sergilemektedir.

Tablo 1. Programların Görüntüsü

Program	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
Almanca Öğr.	142	28	156	170
Bed. Eğt. ve Spor Öğr.	125	66	158	191
Bilg.ve Öğr.Tek. Öğr.	113	58	142	171
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğr.	137	30	152	167
Fen Bilgisi Öğr.	132	42	153	174
Fransızca Öğr.	145	24	157	169
İngilizce Öğr.	143	32	159	175
Matematik Öğr.	130	32	146	162
Müzik Öğr.	125	76	163	201
Okul Öncesi Öğr.	127	48	151	175
Rehberlik ve Psk. Dan.	146	34	162	180
Resim-İş Öğr.	116	76	154	192
Sınıf Öğr.	134	44	156	178
Sosyal Bilgiler Öğr.	142	28	156	170
Türkçe Öğr.	128	34	145	162
Zihinsel Engelliler Öğr.	137	22	148	159

Görüleceği üzere verilen 16 program içinde kredi ve saat olarak en yüklüsü Müzik Öğretmenliği Lisans Programıdır. Her yarıyılda hangi derslerin yer alacağı ve teorik, uygulama kredi saatleri belirlenirken hangi ölçütlerin göz önünde bulundurulduğu ve bu kadar yoğun bir program ile öğretmen adaylarının nasıl yönlendirilebileceği anlaşılamamaktadır. Şu düşünülebilir: Program bir Akademik Kurul çalışması ile oluşturulduğuna göre; çalışma sırasında öğretim üyelerinin kendi alanları ile ilgili derslerin programda yer alması için ısrarcı oldukları varsayılabilir. Ancak, bu durumun Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında yapılan program değişikliği sırasında (1998), program değişikliğine gerekçe gösterilen başlıca nedenlerden biri olarak ele alındığı gözden uzak tutulmamalıdır.

Diğer programlardan mezun olanlar da öğretmen olduklarına ve başvuruları kabul edildiğine göre, Milli Eğitim Bakanlığı neden 20'yi aşkın kredi farkı ile mezun olanlar için bir ölçü getirmemektedir? Ya da biz Eğitim Fakülteleri olarak neden bu kadar kredi farkı ile öğretmen yetiştiriyoruz?

Ayrıca üniversite öğrencisi, tüm hafta boyunca sadece derse girip çıkan bir varlık mıdır? O, kültürel ortam içinde etkileyerek ve etkilenerek bir yetişkin insan kimliğini nasıl geliştirecektir? Sinemaya, tiyatroya, resim sergisine, konsere, operaya, bilimsel toplantılara, kütüphanelere ne zaman gidebilecektir? Gezilere ne zaman katılacak, güzel yurdumuzun zenginliklerini ne zaman görüp tanıyacak ve bunları kişiliğine yerleştirebilecektir?

Bu yoğun program içinde müzik öğretmeni adayı, bireysel çalgısını piyanoyu, okul çalgısını, geleneksel çalgısını ne zaman çalışacaktır? Bireysel söyleme parçası ile solfej parçalarını ne zaman gözden geçirecektir? Kuram derslerini ne zaman çalışacak, verilen ödevleri ne zaman yapıp yetiştirecektir? Program hazırlanırken bu öğrencilerin müzik programı öğrencisi oldukları, her gün çalgılarını düzenli çalışmaları gerektiği neden düşünülmemiştir? Hani 4. yıl mesleğe hazırlık yılıydı? Adaylar Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile, uygulama yaparak 4. yılda olabildiğince gerçek ortamlarda bulunacaklardı? 7. yarıyılda haftada 30 saat, 8. yarıyılda haftada 25 saat ders ile bu nasıl gerçekleştirilebilecektir?

Tablo 2'de programlarda yer alan derslerin yarıyıllara göre sayısal dağılımı gösterilmektedir. Burada yine, yarıyıllarda yer alan ders sayıları açısından Müzik Öğretmenliği Lisans Programı en yoğun program olarak görülmektedir. Buna göre 8. yarıyıl dışında her yarıyılda 11 ders yer almaktadır. Sadece 8. yarıyılda 9 ders ile yetinilmiştir. Özellikle 4. yıl ve son yarıyıldaki dağılım düşündürücüdür. Kimi programlarda derslerin sayısı 5'e, dahası 3'e kadar düşmekteyken Müzik Programı son yarıyılda 11'den çok uzaklaşmayarak 9'da kalmaktadır.

Tablo 2. Programlarda Yer Alan Ders Sayıları

	YARIYIL							
Program	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Almanca Öğr.	8	9	6	7	8	8	6	5
Bed. Eğt. ve Spor Öğr.	9	9	7	7	8	8	7	7
Bilg.ve Öğr.Tek. Öğr.	6	6	7	6	7	6	7	5
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğr.	7	8	8	8	8	9	7	6
Fen Bilgisi Öğr.	8	8	8	7	8	8	7	6
Fransızca Öğr.	8	8	8	8	6	6	6	6
İngilizce Öğr.	8	8	7	7	7	7	6	6
Matematik Öğr.	6	7	6	5	7	7	7	5
Müzik Öğr.	11	11	11	11	11	11	11	9
Okul Öncesi Öğr.	8	7	7	7	8	8	6	6
Rehberlik ve Psk. Dan.	9	9	7	7	6	7	7	6
Resim-İş Öğr.	7	7	7	7	6	7	6	5
Sınıf Öğr.	8	9	10	10	7	7	8	7
Sosyal Bilgiler Öğr.	9	8	9	9	10	9	7	6
Türkçe Öğr.	9	8	8	8	7	7	6	6
Zihinsel Engelliler Öğr.	7	8	7	8	7	8	3	3

Tablo 3. 1998 ve 2006 Müzik Programlarının Karşılaştırmalı Görüntüsü

PROGRAM		YARIYIL								TOPLAM
1		2	3	4	5	6	7	8		
1998	T	19	17	15	16	18	14	11	10	120
	U	2	6	6	4	6	8	10	12	54
	K	20	20	18	18	21	18	16	16	147
	S	21	23	21	20	24	22	21	22	174
2006	T	19	17	18	16	16	14	14	11	125
	U	4	6	8	10	8	10	16	14	76
	K	21	20	22	21	20	19	22	18	163
	S	23	23	26	26	24	24	30	25	201

T: Teorik, U: Uygulama, K:Kredi, S:Saat

Tablo 3'te YÖK tarafından ortak zorunlu program uygulaması kapsamında yer alan 1998 ve 2006 programları yarıyıllara göre Teorik, Uygulama, Kredi ve Saat açısından karşılaştırmalı değerlendirilmektedir. Verilere göre 1998 programı bir müzik öğrencisinin toplu derslerden arta kalan zamanlarda oturup çalgısını çalışabilmesi için daha uygun, 2006 programı ise hiç uygun değildir. Üstelik çalgı çeşitliliği de artmış bulunmaktadır. Bu görüntü bize, öğrencinin 2006 programı ile 26 saat daha fazla eğitim alarak 1 yarıyıl fazla okuduğu izlenimini vermektedir.

Şu bilgiyi de gözden kaçırmamak gerekir. Sonraki yıllarda hazırlanan programlarda yer almamasına karşın; 1941 programında "ayrıca her öğrencinin program dışında, haftada en aşağı 20 saat enstruman, şan ve teori çalışacağı", 1944 programında ise "haftada en aşağı 24 saat enstruman, şan ve teori çalışacağı" bilgisi yer almaktadır. Bugün bu durum tamamen öğrencinin sorumluluğuna bırakılmış olmakla birlikte, programda uygun boşluklar yaratarak öğrenciye bu fırsatın verilmesi iyi bir müzik programının özellikleri arasında yer almalı diye düşünülmelidir.

Bölüm dışı ortak derslerin programa yansımasının getirdiği zorluklar da göz önüne alındığında, öğrencinin çalgısını/çalgılarını çalışacağı zaman neredeyse yok gibidir. Aşağıdaki karşılaştırma bu görüntüyü daha açık sergilemektedir.

Tablo 4. 1998 ve 2006 Programlarında Yarıyıllara Göre Ders Sayıları

PROGRAM	YARIYIL							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1998	9	9	7	8	10	8	7	6
2006	11	11	11	11	11	11	11	9

Tablo 4'te 1998 ve 2006 programları yarıyıllarda yer alan ders sayıları açısından karşılaştırılmıştır. Görüleceği üzere 2006 programı her yarıyıldaki yoğun ders yüküyle öndedir. Bu durum, öğrencilerin performansını olumsuz etkilemekte, yoğun bir tempo içinde öğrenci kendisini unutup yorgun ve dağınık biçimde ders öğretim elemanlarının istediklerini yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Bunun da kolay başarılabilecek bir durum olmadığı açıkça ortadadır.

2.2. Öğrenci Görüşleri

Programdaki bu aşırı ders yükü öğrencilerin yoğun şikâyetlerine neden olmaktadır. Çalgılarını yeterince çalışamadıklarını, sağlıklarının bozulduğunu ve moral açıdan zor durumda olduklarını, okul yıllarının uzadığını ve bundan rahatsızlık duyduklarını ifade etmektedirler. KPSS düşüncesi de onları başka açıdan baskı altında tutmaktadır.

Öğrenci görüşlerini almak için 4. yıl öğrencileri 7. yarıyılda aldıkları Bilimsel Araştırma Teknikleri dersi kapsamında, öğrendiklerini de pekiştirmek amacıyla bir anket çalışması yapmışlardır. Anket, Enis Anayurdu tarafından bu program ile eğitim görmekte olan 35 son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ankette yer alan kimi sorulara verilen yanıtlar aşağıda gösterilmiştir:

35 öğrencinin 21'i bu programdan haberi olmadığını ve olsaydı asla tercih etmeyeceğini (%60), 25'i Bireysel Çalgı ve Piyano derslerine yeterince ilgi gösteremediğini (%71), 29'u çalışmaya ayırdıkları zamanı verimli kullanamadıklarını (% 82), 33'ü derslerin yoğunluğu nedeniyle çalışmaya zaman ayıramadıklarını (%94), 33'ü programdaki ders sayısının çok fazla olduğunu (%94), 32'si

sosyal aktivite ve gruplara yeterince katılamadıklarını (%91), 20'si hocaları ile sorun yaşadıklarını (%57), ancak 30'u hocalarının bu yoğunluktan kaynaklanan sorunlarda kendilerine hoşgörülü davrandıklarını (%85), 21'i Anabilim Dalı dışından gelen hocalarının hiçbir zaman anlayış göstermediklerini (%60), 32'si programda yer alan kimi derslerin gereksiz olduğunu (%91), 25'i programdaki yoğunluğun aile ve sosyal çevre ilişkilerini olumsuz etkilediğini (%71), 22'si bu program ile eğitilmekten mutlu olmadıklarını (%62), 27'si programın üniversitelerde farklı biçimde uygulandığını (%77) ancak aynı diplomayı aldıklarını ifade etmişlerdir.

3. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, uygulanmakta olan Müzik Öğretmenliği Lisans Programının (2006), değişik yönlerden ele alındığında, uygulanmasında sorunlar ile karşılaşıldığı anlaşılmaktadır. Bu sorunların çözümü ile ilgili olarak genelden özele doğru aşağıda verilen öneriler getirilmiştir.

• Müzik Eğitimi Anabilim Dalları 1998 yılı öncesinde olduğu gibi yeniden Bölüm düzeyinde örgütlenmelidir. Resim-İş ile birleştirilmesinin hiçbir sağlıklı açıklaması bulunmamaktadır. Sanat alanı olmaktan öte başka ortak özellikleri de bulunmamaktadır. Biri zaman sanatı, diğeri mekân sanatıdır. Kullandıkları ortam ve araçlar farklıdır. Bu nedenle bir bölüm altında toplanmaları için bir neden bulunmamaktadır. Üstelik Müzik Öğretmenliğinin Musiki Muallim Mektebi geleneğinden gelen bağımsız bir birim olma özelliği de bulunmaktadır.

Müzik Eğitimi Bölümü oluşturulduktan sonra, akademik açıdan daha hızlı gelişme göstereceği, Okul Öncesi, İlköğretim gibi Anabilim Dallarına ayrılarak uzmanlaşmanın daha nitelikli olacağı söylenebilir.

• Müzik Öğretmenliği Lisans Programı, 4 yıl uygulanıp mezun da verdiğine göre, hiç zaman yitirilmeden ele alınıp yeniden değerlendirilmelidir. Bunun için YÖK tarafından yapılacak görevlendirme ile kurul çalışması gerçekleştirilmeli, Anabilim Dallarımızın ortak önerileri ile nitelikleri belirlenmiş bir müzik öğretmeni modelini yetiştirecek program hazırlanmalıdır.

• Programın hazırlanışında kredilerin 120-140 arasında olmasına özellikle dikkat edilmelidir. Bu rakam, YÖK/Dünya Bankası iş birliği ile gerçekleştirilen (1994-1998) Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında yer alan program çalışmalarında yabancı uzmanların da önerdiği bir kredi tutarıdır.

• Programda ders sayıları da dikkate alınmalı, müzik öğrencisinin çalgı çalışması için uygun zaman bırakılmalıdır.

• Derslerin yarıyıllara göre dağılımı dikkatle ele alınmalıdır. Örneğin bir yarıyılda 4 saat olarak verilmekte olan Bilgisayar dersinin bir yarıyıl daha 4 saat olarak verilmesi çok anlamlı görülmemektedir. Artık bilgisayar çocukların ve gençlerin erken yaşlarda kullanma becerileri kazandıkları bir alet durumundadır.

• Ders adları yeniden gözden geçirilmeli ve uygun krediler ile değerlendirilmelidir. Örneğin Armoni-Kontrpuan-Eşlik dersi 3 bölmeli bir ders ve haftada 2 saat olarak 4 yarıyılda toplam 8 saat ile verilmeye çalışılmaktadır. Bunun yüzeysel kalacağı, 3 aşamasının da gereği gibi verilemeyeceği bilinmektedir.

• Kimi derslerin kredileri ve yarıyılları yeniden düzenlenmelidir. Örneğin Müziksel İşitme Okuma Yazma dersinin 16 kredi 20 saat ile 3 yıl boyunca verilmesi uygun görülmemektedir. Çünkü öğrenciler ağırlıklı olarak Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinden (AGSSL) gelmektedirler. Tüm AGSSL'lilerin aynı düzey ve verimlilikte olmadıkları biliniyorsa da, kimi eksiklerinin lisans eğitimi sırasında giderilebileceği de düşünülmelidir. Yine Okul Çalgıları dersi 3 değil 2 yarıyıl olarak verilmelidir.

• Piyano dersinin 4. yılda bu içerik ile sürdürülmesi gerekli değildir. Orkestra/Oda Müziği dersinde olduğu gibi 4. yılda Bireysel Çalgı/Piyano seçeneği verilmelidir. Öğrenciler 4. yılda daha başarılı ve istekli oldukları çalgıya yönlendirilmelidirler. 4 yıl boyunca iki güçlü çalgı dersi ile başa çıkabilmek büyük zorluk olarak görülmektedir.

• Seçimlik ders uygulaması çağdaş program anlayışının önemli bir özelliğidir. Yıldızlı ders görüntüsü ile bir bakıma buna yakın bir uygulama getirilmiş gibi görülmektedir. Ancak seçimlik dersin özgürlük alanı çok daha geniştir. Orada verilecek daha çok sayıdaki tercihler ile öğrenci için önemli bir fırsat yaratılmış olacaktır.

• Dördüncü yıl yine bir "mesleğe hazırlık" dönemi olarak düşünülmeli, derslerin sayısı ve kredi yükleri daha düşük tutularak Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması etkinliklerine uygun zaman ayrılmalıdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Bloom, S. B.(1998). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, Çev. Durmuş Ali Özçelik. İstanbul. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Bozkaya, İ. *Yürürlükteki Müzik Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi*. Musiki Muallim Mektebinin Kuruluşunun 80. Yılı Etkinlikleri, Gazi Üniversitesi. 1-3 Kasım 2004.

Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Kadıoğlu Matbaası. Ankara.

Eğitim Terimleri Sözlüğü. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara. 1981

Resimli Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara. 1977

Uçan, A. (1982). *Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü Müzik Alanı Birinci Yıl Programının Değerlendirilmesi.* Ankara. Çağrı Matbaası

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

TÜRK MÜZİĞİ İÇİN YENİ BİR NOTA YAZIM SİSTEMİ ÖNERİSİ

İsmail Hakkı YALAZ

Müzik, en yalın anlatımla, canlı üzerinde etki oluşturan ses motifleridir. Bu etkili ses gruplarının bir araya getirilmesi işi: Yetenek, eğitim, birikim, esin, yaratıcılık, bilinç, sağduyu, özgüven gerektirir. Bütün bunlara ilave, sonu hiç gelmeyen bir emek ve uğraşı; tükenmeyecek bir sabır ve heves de işin cabasıdır.

Aramızda pek az kişi bu başarımı sergileyebilmektedir: Onlar sanatçılardır.

Öneri, başta, toplumun bu çok değerli bireyleri olmak üzere; müziği iş, meşgale, mesele edinen, ona gönül veren herkese bir hizmet sunabilme gayreti ve çabasıdır.

Türk müziğinin halledilmiş gibi görünen, ancak bir türlü rayına oturtulamayan iki sorunu vardır:

1. Türk müziğinin sesleri nelerdir; nasıl elde edilmelidir;

2. Bu sesler ile yapılan müzik, içerdiği sanatsal değer ziyan edilmeden nasıl yazılıp okunacak, nasıl kültür hazinemize kazandırılacaktır.

Birinci şıkta belirtilen konu pek çok kişi tarafından ele alınmakta ise de bir türlü bütün müzik camiasını tatmin edici bir neticeye ulaşılamamaktadır. Beklide bu nedenle ikinci şık üzerinde ciddi bir çalışmaya bir türlü sıra gelmemekte; bunun yanı sıra "İşte ortada bir nota yazım sistemi var; hem bir şekilde yabancılar da bununla müziğimiz hakkında bir fikir edinebilmektedirler, şimdi bunun sırası mı!" diye düşünülmektedir. Oysa hali hazırda kullanılan nota yazım sistemi, batı müziği nota yazım sisteminin, bir ölçüde müziğimize uyarlanmış şeklidir; yeterli olmadığı hususunda pek çok eleştiri dile getirilmiştir. Türk müziği ile uğraşan kişiler, zaman zaman daha uygun bir yazılım sistemine gereksinim olduğunu belirtmektedirler. Örneğin: Makam: Hicaz; Usul: 9/8 aksak diye belirttikten sonra eserin içeriğini do re mi vb gibi seslerle ve kullanımı her zaman sıkıntı yaratan özel diyez bemol işaretleri ile donatılmış bir diziye indirgemek, makam algılamasını zayıflatmakta, eser ile iletişimi zora sokmaktadır. Ayrıca yabancılar da, sanıldığı gibi bu yazımdan müziğimiz hakkında yeterli bir fikir sahibi olamamakta; olan müzik kültürümüze olmaktadır.

Konumuz bu sesleri yazıp okumak olması nedeniyle, seslerle ilgili bazı hususları, genel hatları ile kısaca anımsamak yerinde olacaktır:

Müziğin işlevi etkisi, dinlenilen ortama, görsel uyarılara göre değişebilsede temel olarak insanın işitme ve işittiğini algılama sistemine bağlıdır. İşitilen ses frekans bandı yaklaşık 20 c/s ile 20 000 c/s arasında yer almaktadır. Makam müziği genelde bu bandın daha dar bir bölgesini kullanmaktadır. Buda yaklaşık 150-2700 c/s arası bir bölümdür. Ancak bu bölüm insanın ses algılamasının hassas ve randımanlı olduğu, ayrıca müziğimizde kullanılan enstrümanların ve gene müziğimizde başat bir enstrüman olan insan sesinin yapısına uygun olması gibi nedenlere belirlenmiştir. Gene bu bölüm içinde yaklaşık iki oktavlık bir ses bandı müziğimizin yapıtaşları olan makamların çözümlenmesi için yeterli olabilmektedir.

Bu bant içinde, makamlarda kullanılmakta olan seslerin toplamı pratikte 60 civarındadır. Her makam bu seslerden bir ana skala düzenlenerek kurulmuş gibi görünse de, aslında makamlar üretilirken o makamı belirleyecek özgün seslere gereksinim duyulmuş ve sesler bu nedenle çoğalmıştır.

Esasen makam müziği, seslerden ziyade, üçlü, dörtlü beşli ses bloklarında, seslerin farklı konumlarda sıralanması ile elde edilen değişik cinslerden, tertip olunarak düzenlenen ses aralıklarını kullanmaktadır. Ayrıca makamlarda kullanılan seslerde, ve dolayısı ile ses aralıklarında oktav özdeşliği yoktur; yani bir makamın sesleri (skalası) pratikte yaklaşık iki oktavlık bir alana yayılmış gibidir, sesler arasındaki göreceli aralıklar, insan naturasına uygun olarak biri birileri ile, o makamın disiplini altında çalışmaktadırlar. Bazı makamların skalaları benzeşse de her makamın, skalasını kullanış tarzı da belirgin şekilde ayrıdır, kendine hastır.

Makam sistematiği kullandığı frekans bandı içindeki bütün manidar ses aralıklarını ve onlardan terkip olunacak cinsleri kullanma eğilimindedir. Sistem moda takip eder gibi (Geçmişte kullanılan bazı makamların daha az rağbet görmesi hatta unutulup yitmesi) insanın fizyolojik, psikolojik, sosyolojik ve konjonktürel yaşam tarzına; yaşadığı çağa uygun ses, dolayısı ile cinsleri değerlendirmekte, hali hazırda yoksa yenilerini yaratmakta ve hedef kitle olarak genelde "günün toplumunu" almaktadır. Her makamın skalasındaki sesler ve dolayısı ile elde edilen aralıklar insanların müzikal naturasını tatmin etmek durumundadır. Yeni makamların üretilmesi ile, yada bazı makamların terki ile bu 60 civarındaki ses sayısının da artıp veya eksilebileceği aşikardır. Yani hiçbir surette seslerin sabitlenmesinden söz edilemez ve bu seslerin tümünü kapsayabilen; aralarındaki bağı tespit edebilen basit bir hesap şekli de yoktur. Bu haliyle makam müziği deneysel, ampirik bir yapı arz etmektedir; her zaman daha iyiye daha iyiye yaklaşırken kendini de günceller tarzdadır. Pek çok parametreyi, iç dinamiği, özünde barındırmakta olduğu besbelli ortadadır. Bu bağlamda makamlar birer anonim ürün görünümündedirler: Sanki bir sanatkar öncül girişimlerle işe başlamış daha sonra makama ülfet, rağbet arttıkça zaman içinde diğer sanatkarlar tarafından deneye yanıla geliştirilip zenginleştirilmiş; yaygınlaştırılmıştır; revaç bulmayanlar ise zaman içinde yitmiştir.

Ayrıca ses sistemleri doğal olarak açıktır. Makam müziğinde onu kapatmaya çalışmak umarsız bir çabadan öteye gitmeyecek; hele hele üstüne bir de tampere uygulamaya kalkışmak, makam müziğinin özgür yapısını temelden zedeleyecek bir yaklaşım olacaktır.

Makam müziğindeki geçki olgusuda, o makamda kullanılan tüm ses aralıklarının aynı aksta olmadığını hatta aynı kök frekanstan gelmediğini algılatır (dürter) tarzdadır. Belli bir makamda bestelenmiş bir eseri göçürme denilen teknikle örneğin üç dört ses tiz bir konuma aynı oranlardaki frekans aralıkları ile göçürsek bile eserin insanda yarattığı etki farklı olabilecektir. Aynı etkiyi sağlayabilmek için kullanılan frekans bandını kaydırmakla kalınmayıp ses aralıklarının da dolayısı ile sesleri de yeniden(!) düzenlemek gerekebilecektir; çünkü insan algılaması böyledir, çünkü bu yapılmadığı takdirde insanlar onu, sanki başka bir makam gibi algılayabilmektedirler.

Gözüken o ki makam müziği bu nedenle bir diyapazona bağlanmamıştır. Bidayetten beride böyle bir yaklaşım sergilenmemiştir. Diyapazon ve transpozisyon tekniğinden ziyade "Ahenk" mekanizması tercih edilmiş; her ahenk için uygun ölçülerde enstrüman üretilmiştir (Teknik olarak 12 adet ahenk olsa da ancak üçü dördü sıkça kullanılmaktadır).

Yukarıda saymaya çalıştığımız nedenlerden ötürü: Makam müziğinin sesleri; makamlarla tarif edilmiş seslerdir diyebiliriz. Çok rağbet gören makamların sesleri, yerlerine zamanla iyice oturmuş, makamlarına isim vermiş seslerdir. İnsan naturası onları benimsemiş bağrına basmış, geniş halk kitleleri tarafınca kabul görmüştür. Bazı makamlar ise zihinlerde aynı çekimi yaratamayıp unutulmuş, dolayısı ile sesleri de cinslerinde kaybolup gitmiştir. Bu bağlamda bir takım düz hesaplar neticesinde, "Makam müziğinin sesleri bunlardır; şimdi müziğinizi yapabilirsiniz" şeklinde bir yaklaşım, en hafif haliyle işi hafife almak, yada günümüzün moda söylemi ile ifade etmek gerekirse "zulümdür".

Geçmişe bakıldığında, büyük emekler harcanarak düzülmüş yüzlerce ve yüzlerce makam ve buna bağlı onca eserin zaman içinde zayi ziyan olduğunu üzülerek görüyoruz. Şüphesiz bunda, yukarıda dile getirmeye çalıştığımız nedenlerin yanı sıra o zamanın iletişim imkanları, arşivleme ihmalleri, nota yazım sistemlerinin etkin, pratik ve kolay olmayışı, gibi etmenlerin de rolü büyük olmuştur. Ancak asıl nedenin bu makamlarda kullanılan sesler ve bu seslerden elde edilen cins uyumlarında aramak gerekir. Büyük olasılıkla geleneksel ses sistemimizin arsına fazlaca serpiştirilen ilave sesler, cinslerde aykırılıklar yaratmış, nağmelerin doğallığının bozularak zihin tarafından yadsınmasına sebep olmuştur.

Şüphesiz makam müziğimizin bir de usul yönü vardır. Bir 9/8'lik ritim ile Aksak tabir edilen usul arasında algılama farkı olduğu gerçektir. Bu hece vezni ile aruz vezni arasındaki farka benzer bir olgudur. Bu fark, sözlü müzikte, kendini daha çok hissettirmektedir. Özellikle gazel, uzun hava, bozlak, hoyrat vb eserler serbest usul (?) diye geçiştirilmekte; uzun yıllar medyada, TRT yayınlarında izlediğimiz yorumcuların pek çoğu (konservatuar eğitimi almış olanlar da dahil) bu eserleri layıki ile yorumlayıp sunmakta güçlük çekmektedir; olay birkaç mahalli sanatkar ve tek tük meraklı müzisyenin omuzlarına yıkılıp kalmakta hak ettiği değere tam olarak erişememektedir.

Kültürümüzün önde gelen ve etkili unsurlarından biri olan müziğimizin, yukarıda kısaca değinmeye çalıştığımız özelliklerini, gelişimini, kısıtlamayacak; yolunu aydınlatacak, ona yeni olanaklar sağlayacak; basit işlek, kolayca öğrenilecek, kolayca yazılıp okunacak bir nota yazım sistemine kesin olarak gereksinimi olduğu apaçık ortadadır. Amacımız buna bir cevap şansı başlatabilmek, yaratabilmektir.

Başlangıçta birkaç önemli noktayı göz önünde bulundurmak yerinde olacaktır.

Kurulacak sistem :

1. Özde makam müziği için tasarlanmış olmalıdır;

2. Basit olmalıdır, özellikleri kolayca kavranabilmeli, çabuk alışılmalıdır;

3. Aşina olduğumuz unsurları içermelidir;

4. Kapsamlı olmalıdır, yapılacak işin her türlü gereksinimine misliyle cevap verebilmeli; ancak deneyim kazanıldıkça daha basit ve kolay uygulama tekniklerine indirgenilebilmelidir;

5. İşlek olmalıdır, teklemeden yapılan işi hızlandırabilmeli, uygulayıcısına zaman kazandırmalıdır;

6. Kolay taşınabilmeli, her ortamda kolayca uygulanabilmelidir;

7. Gelişime açık olmalıdır; insanlar onu geliştirebilmeli anonimleşebilmelidir;

8. Zihinsel işlemler için, sistemin simgesel modeli, işin gerçeği ile uyumlu olmalıdır;

9. Sistem bilgisayarda kolayca modellenip programlanılabilmelidir;

10. Çift korumalı olmalıdır, bir kapı kapanırsa diğerinden girilebilmelidir.

Önerilen sistemin, insan davranışlarına uygun olarak tasarlanmasına gayret gösterilmiştir. Şunu demek istiyorum: Evet aklımız var, bilimsel yöntemlerimiz var; ancak insan, ve onun davranışlarından, öğreneceğimiz, faydalanacağımız daha pek çok şey vardır elbette.

Yeri gelmişken, bir gözlemi paylaşmak isterim:

Deniz kenarında midye ayıklayan işçileri izleyenlerimiz olmuştur: Arkadaş elindeki kırık kaşık sapı benzeri bir aletle, midyeyi üç saniyede lop şeklinde ayıklayıp, içini su dolu leğene kabuklarını ise sepete atar! Biz o aletle, midyeyi üç saniyede değil üç dakikada zor ayıklarız, ona da ayıklama dersek; zira midye içi parça parça ezilmiş, sonradan dolma yapımında kullanılacak kabuklar kırılıp dökülmüş, bu arada elimizi de midye kesmiştir! Ama midye en kolay ve çabuk o alet ile ayıklanır; yığılmış midye dolu çuvallar onunla erir gider; üstelik keskin bile değildir zira suda ıslanıp börten parmaklar, çabucak kesilip yaralanabilir. Ancak bu basit, işlek ve zaman kazandırıcı aleti kullanmayı öğrenmek, alışmak gerekir; zor gibi gözükse de püf noktaları var; insan anlayıp, öğrenip, kullandıkça alışıyor; iş görebiliyor.

Gene insan davranışları ile ilgili olarak:

Örneğin: İnsan yüzünü ele alalım. Onu meydana getiren unsurlar kaş, göz, burun, dudaklar vb. ne kadar çok çeşitli olurlarsa olsun, insan yüzünün zihnimizde kabul edilen bir modellemesi vardır. Binlerce, milyonlarca, insan yüzü, zihnimizde, neredeyse milisaniyede kontrolden geçer ve kabul görür. O yüzde, yani o yüz alanında gördüğümüz oluşum, zihin için geçerlidir. O yüzü meydana getiren unsurların, bir biriyle en ufak bir uyumsuzluğu, en ufak bir tuhaflık anında yadırganır; zihnimiz bizi ikaz eder, hatta elimizde olmadan ürpeririz.. Gene yüzdeki kırk küsur kasla kontrol edilebilen mimikler, gölgelenmeler, karşımızdaki insanın, davranışı, niyeti ve ruh hali hakkında önemli ip uçları aktarır zihnimize. Daha da ileri giderek, zihnimiz insan tipleri ile ilgili genellemeler yaparak, o tiplerle ilgili davranış biçimleri hakkında bizi hazırlıklı tutar.

Kısaca değindiğimiz hususlar, insan zihninin ilgi duyduğu alan hakkında, zihinsel modelleme yeteneğinin ne denli kapsamlı, güçlü, güvenilir ve işlek olduğu hakkında bir fikir vermektedir.

Sistem, sesler, ritimler ve müzikle ilgili diğer görevlerin rahatça ifade edilebileceği bir alan yaratıp bu alanın zihin tarafından kolayca modellenip repertuarına alınması esasına dayanmaktadır.

Önce bir müzik alanı tasarlıyoruz, bu alanda dikey eksen frekans yüksekliklerini, yatay eksen ses isimlerini belirtiyor. Dikey eksende yükseldikçe frekans yükseliyor. Bu alana bir ses yazmak istediğimizde şöyle davranıyoruz:

Burada örnek olarak bir çok makamda karar sesi olarak kullanılan Dügah sesini yazalım.

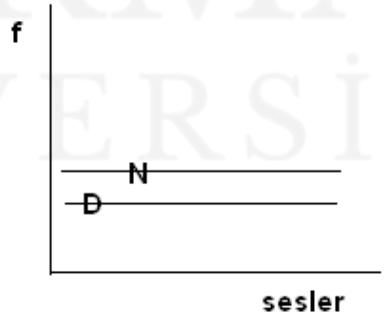


Aynı alana başka bir ses daha yazalım: Örneğin Neva sesini ilave edelim.

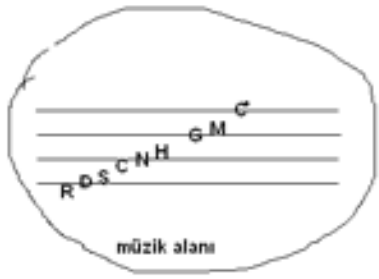
Şöyle bir şey olacaktır:



Bu alana, doğal dörtlü tabir edilen ses frekans hatlarını özsel yaptırım gücü, bir disiplin olarak ilave edildiğini kabul edelim. Bu durumda alanımızı grafik olarak şöyle gösterebiliriz:



Frekans ve sesler akslarını göz ardı edecek olur ve alanı seslerle doldurmaya devam edersek, şöyle bir manzara ile karşılaşacağız:



Burada görüldüğü gibi rast, dügah, segah, çargah, neva, hüseyni, gerdaniye, muhayyer ve tiz çargah seslerli kullanılmıştır. Gene görüldüğü üzere tiz çargahı belirtmek için C sesinin üst kısmına bir siyah nokta eklenmiştir. Benzer şekilde kaba çargahı belirtmek için C sesinin bu sefer alt kısmına bir siyah nokta eklenecektir. Aslında, ileride görüleceği üzere, nota yazımı sırasında buna gerek kalmayacaktır. Sistemi çift korumak için burada bu şekilde kullanılmıştır. Diğer "Kaba" ve "Tiz " ibareli sesler için aynı yöntem geçerlidir.

Bu kertede, makam müziğimizde kullanılan seslere ait, isim ve frekanslarının nominal olarak belirlendiğini kabul ediyor ve halen pratik olarak kullanılan nota isimlerini aşağıdaki şekilde kodluyoruz, şöyle ki:

Ana sesler:

Yegah = Y	Çargah = C	Tiz segah = S
Hüseyni aşiranı = H	Neva = N	Tiz çargah = C
Irak = I	Hüseyni = H	Tiz neva = N
Rast = R	Evç = E	Tiz evç = E
Dügah = D	Gerdaniye = G	Tiz gerdaniye = G
Segah = S	Muhayyer = M	

Ara sesler:

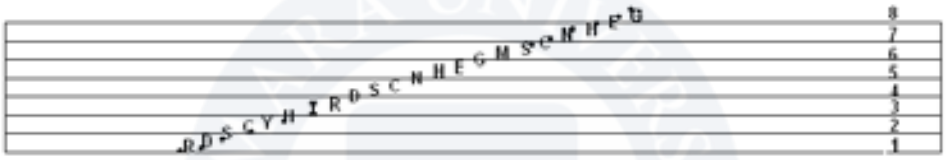
Geveşt = g	Zirgüle = Z	Pest bevati = b
Kürdi = K	Acem = A	Pest hisar = h
Dik kürdi = k	Mahur = m	Acem aşiran = A
Uşşak = u	Şehnaz = Ş	Dik acem = a
Buselik = B	Dik şehnaz = y	**Kaba sesler:**
Beyati = b	Hicaz = O	Kaba rast = R
Hisar = h	Saba = ث	Kaba dügah = D
Hisarek = J	Sünbüle = L	Kaba segah = S
Şuuri = P	Tiz buselik = B	Kaba çargah = C

Görüldüğü üzere seslerin baş harflerini alfabe elverdiği nispette büyük harflerle kalanları küçük harflerle kodladık. Bu arada aynı isimde olup ancak kaba veya tiz diye anılan seslerde tizler için harfin üst ucuna; kabalar için harfin alt ucuna nokta ilave ettik.Yukarıda belirttiğimiz gibi, pratikte buna gerek kalmayacaktır. Sistemi çift koruyabilmek için böyle önerilmiştir, sisteme alışıldıktan sonra bu noktalar kendiliğinden düşecektir.

Anlaşılacağı üzere, sistemde diyez, bemol gibi, sesleri belirli ölçüde tizleştiren, pesleştiren işaretlere gerek kalmamaktadır. Ancak yeni makamların ortaya konması ile, kullanılan yeni makam

ve onun ilave ses veya seslerinin, kamu oyu ve bilim kurulunca kabulü sürecinden sonra sisteme kazandırılabilecektir. Bu süreç içinde yeni ses mevcut hangi sese yakınsa o ses üzerine konulacak inceltme veya kabalaştırma işareti ile (Yumuşak g üzerindeki işarete benzer) donatılıp yerine alıştırılarak kullanılabilecektir.

Bu müzik alanında, üç oktavlık bir ses bandı içinde yukarıda kodladığımız sesleri pesten tize doğru, aşağıdaki şekilde gösterebiliriz:

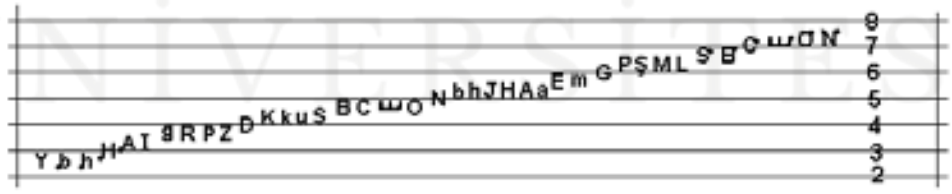


Anlaşılacağı üzere müziğimizin ana seslerini kaba rast'tan tiz gerdaniye'ye kadar sekiz çizgi üzerinde gösterebiliyoruz, daha pest veya daha tiz sesler için çizgi sayısını artırabiliriz. Tabi ki yazılımda bu çizgilerin hepsi bulunmayacak, ileride göreceğimiz gibi, genelde üç çizgi yeterli olacaktır.

Burada çizgi üzerine düşen sesler tiz yönde bir birilerinin dörtlüleridir; bu görünüm telli müzik aletlerinde akort sırasını andırmakta, bir gerçeklik hissi uyandırmaktadır. Çizgi üzerindeki notalar örneğin dügah, neva, gerdaniye, hüseyni aşiranı gibi sesler aynı zamanda anahtardır, bu yazılım için önemlidir. Seslerin çizgiler üzerinde veya arasındaki yerleri göreceli olarak belirlidir, yani bir insan yüzündeki gözün kaşın ağzın burnun yeri gibi; bu özellik de yazılım için önemlidir.

Çizgi aralarındaki iki ana sesten pest olanı alt çizgiye tiz olanı üst çizgiye yakın olacak veya temas edecektir.

Gene, örneğin, Yegah ile Tiz Neva arasındaki sesleri detaylı olarak aşağıdaki gibi gösterebiliriz:



Bu bağlamda; grafik ve şekillere bağlı; aşina olduğumuz yazım sistemlerine benzer; basit, pratik, ancak hali hazırda kullanılan sistemlerle köklü kavram farkları; bunun yanında algılanabilme kazanımları olan bir sistem kuracağız.

Nota yazımı aşağıda görülen şekle benzeyecektir.



Görüldüğü gibi ikinci ölçüde orta çizgi nevadan gerdaniyeye anahtarlanmıştır. Tabi burada gereksinmeden ziyade sistemin holografik yetisini belirtmek için uygulanmıştır.

Burada, ikilik çargah, dörtlük neva, sekizlik muhayyer, onaltılık hüseyni ve gerdaniye notaları kullanılmış; yani geri kalan yazım kod ve işaretleri hali hazırda kullanılan nota yazım sisteminin kilerle ile aynı kalacaktır.

Gene görüldüğü gibi sesler alan üzerinde hem ses frekans kişiliği olarak, hem de pozisyon olarak tanımlanmakta dolayısı ile melodi akışı çift korumalı olarak tespit edilmektedir. Yakındaki sesler ile de bulunulan bölge ayrıca pekişmektedir. Bu müziğin algılanılması bakımından önemli bir faktördür.

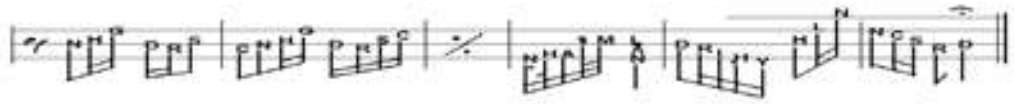
Bir şarkı notasını yazmak istersek; örneğin:



Harfleri, soldan sağa, yukarıdan aşağı her yönden rahatlıkla ve seri olarak okumaya alışık olmamız nedeniyle müzikal akışın algılanması da aynı rahatlık ve çabuklukta olacaktır. Yeni başlayan bir öğrenci bile kısa sürede sesleri tanıma becerisi kazanacak; ses eğitimi ile de nota üç korumalı olarak zihinde modellenecektir.

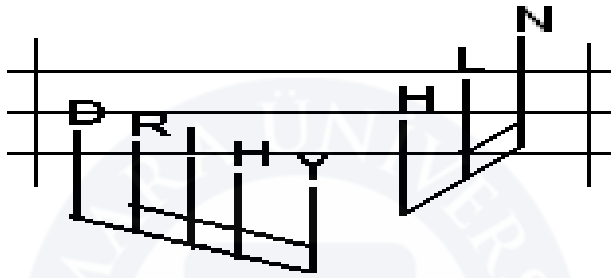
Gene sistemin algılanması, daha önce "insan yüzünün" algılanması olayında anlattığımız, önemli bir özelliği içermektedir. Nota yazımında kodlar yani harfler biraz yukarı biraz aşağı yazılsa bile değeri değişmeden net olarak algılanabilecektir.

Başka bir örnek:



Burada beşinci ölçüde Hüseyni aşiranı ve Hüseyni seslerlini görmekteyiz. Bir oktav aralıklı sesler görüldüğü gibi, yazım pozisyonunu tabiri caizse hat pozisyonunda, göreceli olarak bir "çıt" yukarıda almaktadır. Bu özellik üç oktavlık bölgede büyük bir avantaj sağlamaktadır. Hüseyni aşiranı hat üzere olduğu için onun alt ucuna nokta koymayabilirdik. Nitekim aynı ölçünün son sesi tiz Neva'ın

üst ucuna nokta konmamıştır; hat alttan teğet olduğu için zaten tiz Neva olduğu bellidir. Gene burada tiz Neva'nın alt teğet hattını çizmeden uçuşur halde bırakaksak bile, bölgesel pekişmeden dolayı, o sesin tiz Neva olduğu anlaşılacaktı; ayrıca normal Neva'nın hat üzerinde olduğunu, anahtar olduğunu biliyoruz. İnsan zihni bunu çok kolaylıkla algılayacaktır. Beşinci ölçüyü şu şekilde de yazabilirdik:

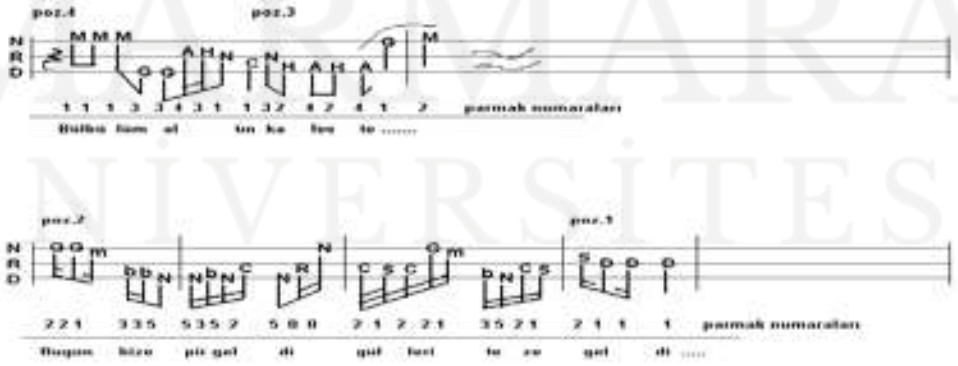


Yazımda sürekli anahtarlama mümkün olduğu için; deney kazanıldıkça bir eseri, iki hatta tek çizgi ile yazabilme imkanı olacak, tabir caizse sesler uçuşa geçecektir.

Bu özellik, değişik uygulamalara imkan sağlayacaktır. Sisteme alışıldıkça tek çizgi giderek çok amaçlı değerlendirilebilecek; benzetme yaparsak, joker gibi kullanılabilecektir. Örneğin, ut, keman, bağlama gibi telli çalgılarda, aşağıda sunulduğu gibi bir nota yazımı ile, aynı melodinin değişik tınılarda yazılması mümkün olacaktır. Bu usta icracılar için önemli bir kolaylıktır.

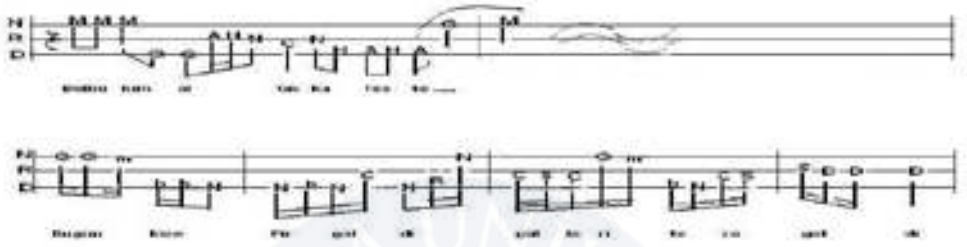
Bir örnek verilmek gerekirse:

Dügah, rast, neva akortlu kısa saplı bir bağlamada: Melodiler, aşağıda görüldüğü gibi değişik pozisyonlarda yazılabilecektir:



Burada, pozisyon, parmak numaraları yazılmasa bile, melodilerin nasıl icra edileceği, rahatça ve çok hassas bir şekilde algılanabilecektir. Daha iyi bir yorum ve dinleti için, alternatif seslendirmeler rahatça yazılıp kaydedilecek sanatçıya büyük bir kolaylık sağlayacaktır.

Örneğin aynı melodileri aşağıdaki gibi yazabiliriz.

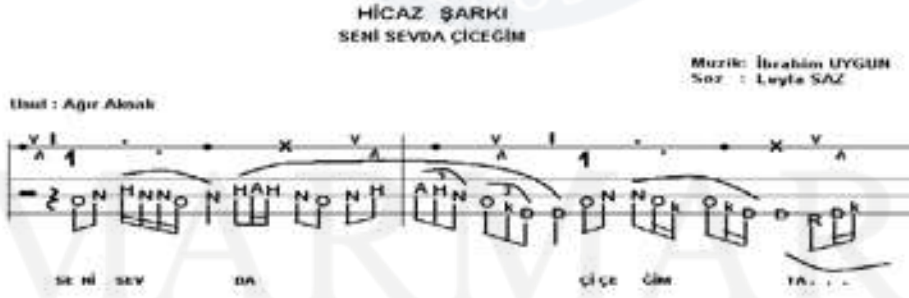


Melodi, teller, ve bağlama klavyesinden oluşan gerçeklik, zihinde görsel olarak ilişkilendirilip modellenebilecektir.

Önerilen nota yazımında sesler ve ritim farklı şekiller ile kodlanıp ele alındığı için, usullerin daha belirgin vurgulanmasına olanak hazırlayacaktır.

Her notanın satırının üzerine usül çizgisi ilave edilebilecek, eser usül yönünden modüle edilebilecektir. Günümüz teknolojik imkanları ile eserin usül modülasyonlu alternatif seçeneklerini irdeleme fırsatı olacaktır.

Örneğin:



Velveleli ağır aksak : Düm te ke tek kaa dü me düm ta-hek te ke

Netice olarak şunu arz etmek istiyorum:

Tarihin yazı ile başladığı tartışılmaz; alfabeler olmasaydı bu günkü medeniyete ulaşılması kim bilir ne kadar zaman alırdı. Şüphesiz her alfabenin kullanılan dile uygun olması, onun özelliklerini layıkıyla ifade edebilmesi gerekir; güzel Türkçe'mizin geçmişte uygun olmayan alfabe ile neler çektiği bilinmektedir. Eğitim sistemimizde bundan büyük bir şekilde etkilenmişti.

Dün dilimiz için durum böyleydi.

Bugün kültürümüzün göz bebeği müziğimiz için benzer durum söz konusudur.

Ne yazık ki bundan en fazla zarar gören toplumumuzun göz bebeği sanatçılarımızdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Bu gün evvel emirde yapılacak iş; üniversitelere bağlı bir bilim kurulu yönetiminde, yeterince geniş bir bestekar, icracı, yorumcu, dinleyici grubundan yararlanarak makam müziğinin (Daha doğrusu makamlar müziğinin) kullandığı ses bandındaki mevcut, kabul gören makam seslerinden başlayarak, bunların (Yerinde tabir edilen "Nominal") isim ve frekanslarını belirlemek ve teşkil olunan cins haritalarını çıkartmaktır. Günümüz imkanları ile (TV, Bilgisayar, İnternet ve diğer İletişim teknolojileri) geniş kitlelere ulaşılıp, karşılıklı bilgi akışı ile, sağlıklı, istatistiksel değerlere ulaşmak mümkün olacak; zaman içinde, dönem dönem yapılan düzeltmeler ile müziğimiz sağlam bir yapı ve teoriye kavuşturulacaktır. Pek tabi bu süreçte makam müziğimiz kendi mecrasında devam edecektir. Ortaya atılacak ses, dolayısı ile teşkil olunacak cinsler, kurulan makamlar camiadan kabul sinyalleri almaya başlayınca, tabir caizse trene hareket halinde iken atlanılacaktır.

Önerilen yeni yazım sistemi ise en azından, üretilen bu güzel eserlerin, değerlerine en ufak bir halel gelmeden, kolayca yazılıp okunmasına olanak sağlayacak yolu açacaktır.

Bütün bu emeklerin karşılığı, iyi donatılmış sanatçılarımızın, kültür hazinemize kazandıracağı, dinlemekten haz duyacağımız, bizi onurlandıracak, yaşamımızı taçlandıracak, nadide eserleri olacaktır. Ne mutlu!

Saygılarımla,

Beykoz, Aralık, 2010

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

TÜRKİYE'DE MÜZİK EĞİTİMİ VE MÜZİK ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME SORUNU

Doç. İsmet DOĞAN, Gazi Üniversitesi

Günümüz Türk müzik eğitiminde yaşanan sorunların en önemli etkenlerinden birisi müzik ve müzik eğitiminin yabancı modellerle yapılandırılmış olmasıdır. Müzik eğitiminin kendimize ait olmayan modellere göre yapılandırılmasının geçmişi Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar uzanır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında başlayan müzik ve müzik eğitimi politikaları ile ilgili olarak çeşitli model önerileri vardır. Bunlardan en öne çıkanı Ziya Gökalp'in görüşleridir diyebiliriz.

Önemli bir düşünür olan ancak kendisi musikişinas olmayan Gökalp ülkemizde yaşayan iki müzik türünü izah ederken: "Bunlardan biri Farabi tarafından Bizans'tan alınan doğu müziği (Klasik Türk Müziği), öteki eski Türk müziğinin devamı olan halk müziği melodilerinden ibaretti." diyerek Klasik Türk Müziğini dışlamış, dışlamakla da kalmamış bu müziği gayri milli ve hasta (Gökalp, 1989) ilan etmiştir. Halk müziğini Türk Müziği olarak kabul etmekle birlikte halk ezgilerinin bünyesinde bulunan kendi ifadesiyle çeyrek sesleri (mikrotonal sesler) eski Bizans ve yunan müziğin etkisine dayandırmış ve bu seslerin halk melodilerinde olmadığını savunmuştur. Milli Müziğin ülkemizdeki halk müziği ve batı müziğinin kaynaşmasından doğacağını ifade eden Gökalp halk melodilerini toplayıp, batı müziği usullerine göre armonize edersek hem milli, hem de Avrupai bir müziğe sahip olunacağını belirtmektedir (Gökalp, 1989).

Orta Asya müzik geçmişimizle beraber özellikle Anadolu'da ortak bir gelişme çizgisi izleyen Geleneksel Müziklerimiz zamanla icra, üslup, bölgesel özellikler açısından birtakım farklılıklar göstermiş ancak temeldeki birliklerini asla yitirmemiştir (Tura, 1997). Aynı kültür unsurlarından beslenen Geleneksel müziklerimizi ayrı ayrı düşünmek mümkün olmadığı gibi, kültürel geçmişimizden tamamen kopma anlamı taşımaktadır. Her iki türün makamsal bir müzik olması da düşünülürse, birbirini besleyen, geliştiren, zenginleştiren (et-tırnak misali), birbirinden ayrılmayan kültür unsurları olduğu açıktır. Bu iki geleneksel tür ayrıştığı zaman yaşama alanlarını da önemli ölçüde kaybedeceklerdir. Nitekim Gökalp'in Geleneksel Müziklerimizin bir dalını saf dışı etmesi, müzik eğitimimizde ve müzik hayatımızda önüne geçilmez bir kargaşa yaratmıştır. En başta bu görüş, Geleneksel Müziklerimizi kamplara bölmüş, her iki müzik türü de ayrı kulvarlarda yürümeye başlamış ve müzik kültürümüze tamiri imkansız yaralar açmıştır. Ortak müzik kültürümüz olan makam geleneği yerine Anadolu'nun bazı bölgelerinde özel bir anlam taşıyan yer yer de çok farklı anlamlara gelebilen "

ayak" sözcüğü halk müziği ezgilerinin sınıflandırmasında makam kavramının yerine kullanılmaya başlanmıştır. Öyle ki bu durum Geleneksel Müziklerin birbirinden farklı müzikler olarak algılanmasına yol açmış, nota yazımı, arızalar, donanım, usul gibi pek çok yazım farklılıkları ortaya çıkmıştır. Böylece Türk müziğinin bütünlük anlayışı büyük ölçüde zedelendiği gibi müzik ve müzik eğitimi açısından da olumsuz bir etki yaratmıştır. Böylece Ziya Gökalp'ın halk müziğini öne çıkarması da müzik eğitiminde halk müziğinin yer almasını sağlayamamıştır.

Müzik eğitimcileri Ziya Gökalp'in görüşlerinden etkilenmişlerdir. Bunun açık örneği Cumhuriyetin ilk yıllarında halk müziği konusunda yapılan tartışmalardır.

Veysel Arseven okul müziğinin halk müziği temeline dayandırılması fikrini açıklarken: "Halk tonlarının adları sorununa gelince, bu gerçekten önemli bir iştir. Divan müziğinin makam adlarını bu dizilerine uygulamayacağımıza göre, bunlara uygun adlar bulmaya çalışmalıyız (Arseven, 1993: 66). Aynı konuda Halil Bedii Yönetken "Türk Halk müziğinin ton ve dizileri henüz kesin olarak saptanamamış, tonlar ve diziler bilimsel bir incelemeden geçirilmemiştir. Bunların henüz adları yoktur. Hüseyni, Karcığar, Hicaz, Nikriz gibi adlar, Türk Sanat Müziğinin makamlarının adlarıdır. Aynı adları halk müziği ve ton dizilerine yakıştırmak doğru olur mu? Halk tonlarını nasıl adlandıracağız? (Yönetken, 1993: 63) diye sormaktadır. Türk Sanat Müziği, Arab, Acem, Bizans, müziği diye ilan edilince birçok kimse de ortak kültürümüz olan makam adlarını halk müziğinde kullanma konusunda çekimser davranmıştır. Veysel Arseven ve Halil Bedii Yönetken'in söylediklerinden bu durum açıkça anlaşılmaktadır.

Musiki Muallim Mektebi (1924) kurulurken bu halet-i ruhiye içinde kurulmuş ve Geleneksel Müziklere sıcak bakmayan tamamen batı müziğine dayalı bir eğitimi savunan Zeki Üngör'e emanet edilmiştir. Öğrencilerine "Siz benim mikroplarımsınız. Türkiye'ye Batı müziğini siz yayacaksınız" (Sun, 1969: 1) zihniyetiyle 10 yıl gibi hiç de az sayılmayacak bir zaman diliminde geleneksel müziklerimize yer verilmesinin söz konusu olmadığı, müzik eğitiminin bu ilk dönemi böylece başlamıştır..

Musiki Muallim Mektebinin 10 yıldan fazla süren uygulamalarının ardından Zeki Üngör pek başarılı bulunmadığı için veya başka nedenlerle yönetim, Avrupa'dan uzmanlar getirme gereğini duyar ve Alman Besteci Paul Hindemith'i davet eder. 1935 yılında Türkiye'ye gelen Hindemith ülkemizde aralıklı olarak 3 yıl kadar kalarak incelemelerde bulunur. Hindemith Milli Eğitim Bakanlığına sunduğu rapordaki bir bölümde şu tesbitlerde bulunur: "Ankara'nın çeşitli okullarındaki müzik derslerinde Avrupa işi halk şarkıları duyuyordum. Tabi bu arada eşlikli opera aryaları, operet parçaları……. Yabancı sanat ürünlerinin bu aşılamasını kesinlikle doğru bulmuyorum. Öğrenciler zorunlu olarak (not korkusuyla) bu şarkıların sadece tınısal ve biçimsel akışını öğrenmektedirler. Oysaki bir halk şarkısının gerçek değeri, geride bıraktığı müzikal etkide değil, şarkıcıda folklorik, coğrafi ve tarihsel ilişkileri uyandıran duygularda saklıdır. Bunlar ise, Türk öğrencilere yabancı halk şarkıları ile verilemez. Bundan dolayı, okul müzik derslerinin şarkı dağarı, eski güçlü Türk halk müziğinin muhteşem zengin dağarından çıkarılmalıdır… Avrupa'dan öğrenilen bestecilik teknikleriyle yerel ezgileri armonize etmek çözüm değildir. Bu yolla yaratılan müzik ulusal sanat müziği olamayacağı gibi Türk halkının zevkine ve duyuşuna yabancı gelecektir. Bu bakımdan bestecilerin köylere gidip kendi öz müziklerini yerinde özgün biçimleriyle işitip, öylece yaşamaları, duymaları ve halkını yakından tanıyıp onunla kaynaştıktan sonra özgün eserlere yönelmelidir. Bu eserlerin ısmarlama olamayacağını ve zaman gerektiğini, halkıyla kaynaşabilen bestecilerin zamanla özgün ve gerçek Türk eserlerini verebileceğini, aksi yönde çalışmaların ise zorlama olacağını, ayrıca kültürel yabancılaşma yaratacağını. (Gedikli, 1999) ifade etmektedir.

Hindemith'in halk müziğinin esas alınması ile ilgili önerileri vardır. Fakat Geleneksel müziklerimizden Klasik Türk Müziği ile ilgili herhangi bir önerisi bulunmamaktadır (Gedikli, 1999). Müzik eğitiminin 1937-38 Musiki Muallim Mektebi'nin Gazi Terbiye Enstitüsü bünyesine geçmesinden sonra da aslında Zeki Üngör modeli devam eder. Hindemith gibi, bu yolun yanlışlığını görenler çıksa bile biz dikkate almadık ve ders almadık. Bu durumla ilgili olarak Uçan (2005) Musiki Muallim Mektebi'nin yapılanmasıyla ilgili değerlendirmesinde Paul Hindemith'in ortaya koyduğu modelin değil de Üngör modelinin etkili oluşunu kaçırılan altın fırsat olarak ifade edecektir.

Hindemith'in önerisi üzerine Türkiye'ye davet edilen Eduard Zuckmayer dönemi başlayacaktır (1936). Çünkü Zuckmayer uzunca bir dönem (1932-1972) müzik eğitiminde ve müzik öğretmenliğinde tek söz sahibi olacak ve Hindemith'in önerilerini fazla dikkate almayan bir eğitim modeli sergileyecektir.

Aşağı yukarı ilk dönemlerden itibaren müzik eğitiminin, Hindemith'in kısmen gerçekçi yaklaşımları göz önüne alınsa bile başta Türkiye'de müzik öğretmenliği konusunda uzunca bir dönem tek söz sahibi olan Eduard Zuckmayer gibi yabancı müzisyenlere terk edilmiş olması ülkemiz açısından üzücü bir durumdur. Burada elbette ki yabancı müzisyenleri suçlamak doğru olmayacaktır. Kusurlu olan kendi müzik eğitimi modelini kuramayan bizleriz. Bizim yaptığımız sadece bir durum tespitidir.

1936 yılında Zuckmayer'in Müzik Bölümü'nün başına getirilmesiyle Türk Müziğinin dışlanması daha da katı bir şekilde sürdürülmüştür.

Müzik öğretmeni yetiştirmede 1968 yılına kadar tek kurum olan o zamanki adıyla Musiki Muallim Mektebi, (daha sonra Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü) ilk yıllarda tamamen batı müziğine dayalı bir eğitimle faaliyetlerini sürdürmüş, adeta kendi müziklerimiz yok sayılmıştır.

Bu dönemdeki müzik eğitimi içerisinde Türk müziği çalgılarından hiçbirisi okula sokulmadığı gibi, okul dışında da bu tip çalgılarla uğraşılması hoş karşılanmamıştır.

Bölümü mutlak bir hakimiyet içerisinde yönetmiş olan Zuckmayer döneminin okul içerisinde Türk Müziği ezgilerinin çalışmasını ve söylenmesini yasaklamış olması özellikle ağır eleştiri konusu olmuştur.

1946-1950 çok partili sisteme geçişle birlikte müzik eğitimi konusunda bazı değişiklikler gündeme gelmiş, kendi müziklerimize de eğitimde yer vermek gerektiğini söyleyenlerin bulunduğu görülmektedir. Bu yıllardaki çalışmalar daha çok sanat müziğinden ziyade halk müziğinin okul müzik eğitimine temel alınması konusundaki girişimlerdir. Ancak bu girişimler de çok başarılı olamamıştır. Bu dönemde halk ezgilerine dayalı bir iki çalışma yapılmış olsa da bu anlayışta önemli bir değişme olmamıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında diğer alanlarda yapılan atılımlara paralel olarak müzikte de yenilikler getirilmesi bizzat Atatürk'ün üzerinde durduğu bir konu olmuştur. Bu yıllarda yurtdışına eğitime gönderilen müzisyenlerin ülkeye dönüşlerinde yapmış oldukları, ilk iş ülke müziklerindeki Batı müziğine uymayan tarafları birer dejenerasyon unsuru olarak görerek sistemin dışına itmek olmuştur. Kendi çalgılarımızdan hiçbirisine çalgı gruplarına adaptasyonu konusu düşünülmemiş, orkestralarda yer verilmemiş, böylece inşa edilmek istenen bu yeni müzikte kendi kültürümüzün ses renklerinden faydalanılmamıştır. Bir ikinci husus kendi müziğimize has aralıklar yerine Batı müziği aralıklarının kullanılmasıdır. Üçüncü olarak kendimize ait formlar ve ritimler kullanılmamıştır. Dördüncü ve en önemlisi ise yerli müziklerimizin yorum, üslup, tavır ve özellikleriyle kendine özgü süslemeleri de

Batı gözlüğüyle yine bir dejenerasyon unsuru sayılarak devre dışı bırakılmıştır. Bütün bunlar gözetilmediği için de karakteristik özelliklerini önemli ölçüde kaybeden ve kendi insanımıza, kendi kültürümüze yabancılaşan bu müzik de ülkede pek fazla rağbet görmemiştir.

Bu dönemde, okul müzik eğitimi müfredat programları ve ders kitapları, batı müziği kurallarının öğretilmesini amaçlayan bilgileri bu kurallara göre bestelenmiş okul şarkılarını, Türkçe söz yazılarak aktarılan yabancı ülke şarkılarını ve yine batı müziği kurallarıyla çok seslendirilmiş az sayıdaki halk türküsünü kapsamaktadır.

Batıdan olduğu gibi aktarılmış ve onlara özenilerek yaratılmış müziklerin öğretilmesini okul müzik eğitimi meselesinin çözümünde geçerli tek yol olarak gösteren ve yerli müzik değerlerimizin sistemli bir biçimde verilmesi düşüncesinden yoksun olan bu yöntem aşağı yukarı son zamanlara kadar devam etmiş, kısmen de devam etmektedir.

Birçok kültürün kesiştiği bir yer olan ülkemizde son derece zengin bir müzik kültürü bulunmasına rağmen bu doğru olmayan politika yüzünden okul müziğimiz ne yazık ki kendi müziklerimizden tamamen kopuk olarak, kayda değer bir gelişme gösterememiştir.

Ülkemizde müzik öğretmeni yetiştirme ve müzik eğitimciliğinin kendi kültürümüzden kopukluğu özellikle 70'li yıllara kadar sürmüştür. En büyük pay hiç şüphesiz başta Zeki Üngör ve arkasından Zuckmayer'in devam ettirdiği müzik eğitimi modelidir.

O dönemlerde ülkenin büyük oranda müzik öğretmeni ihtiyacı olduğu halde Zuckmayer'in karşı çıkması yüzünden uzun zaman başka müzik bölümü de açılamamıştır. Zuckmayer gelen bütün önerilere niteliği düşürmemek bahanesiyle karşı çıkmıştır. Bunun bize göre asıl nedeni ise başka şehirlerde açılacak müzik bölümlerinin kendi denetimi dışına çıkacak olmasıdır. Zuckmayer bunda başarılı olacak, çeşitli baskılara -1968 yılında İstanbul'da açılan müzik bölümü dışında- direnmiş 1972 yılında ölümüne kadar da başka müzik bölümü açılamamıştır. Ancak ölümünden hemen sonra da arka arkaya müzik bölümleri açılmıştır (1973 İzmir Buca Eğitim Enstitüsü, 1977 yılında Nazilli Eğitim Enstitüsü). Günümüzde ise müzik öğretmeni yetiştiren kurum olarak 20'li, sayıları aşmış bulunmaktayız. Yeni yeni kurulan üniversitelerle de ülkenin gelişmesine paralel olarak bu kurumların sayıları her gün biraz daha artmaktadır.

Türkiye'de üniversitelerin bünyesindeki Eğitim Fakülteleri 1997 yılındaki yapılanma sonucunda Resim Eğitimi ve Müzik Eğitimi Bölümleri bir araya getirilerek Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü kurulmuştur. Böylece Müzik Eğitimi Bölümleri ABD seviyesine indirilmiştir. Bu yapılanmadan sonra YÖK tarafından hazırlanan ortak programa geçilmiştir. Bu son yapılanmada da bazı olumlu yaklaşımlar olsa da yine yabancı modeller örnek alınmıştır diyebiliriz.

Yabancı müzik eğitimi modellerinin toplumumuza uygun düşmediğini ve yararlı olmadığını gösteren birçok örnek ortada iken ne yazık ki bunlardan yeterli sonuçlar çıkarılamadığı görülmektedir. İki binli yıllar Türkiye'sinde batı müziğinin önde gelen çalgılarından piyano Türk müzik eğitiminin temeline oturtulmuştur. Kendi toplumumuza yabancı, kendi müziklerimizde yaygınlık kazanmamış bir çalgının bu şekilde müzik eğitiminin temel çalgısı durumuna getirilmesi yararsız ve boşuna bir çabadır. Bu çalgının bize yabancı ve uzak olması, onca çaba ve masrafa rağmen verimli olmasının önünde engel teşkil etmektedir. Bu bakımdan kendi modelimizi oluşturmak adına müfredatın gözden geçirilerek yeniden bir yapılanmaya ihtiyaç bulunmaktadır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Türkiye genç nüfusuyla çok dinamik ve hızla değişen bir ülkedir. Toplum her yönüyle hızlı bir değişim gösterirken müzik de buna paralel olarak değişmektedir. Dışarıdan alınan yabancı modellerin bu değişime ayak uydurması beklenemez. Kendi toplumumuzun dinamik yapısına uygun modellerin yine kendi değerlerimize dayanması gerekir. Yabancı modellerin uyum ve intibak sorunlarını aşmak yeni modeller oluşturmaktan daha kolay değildir. Bu uyumu sağlamak büyük çaba, masraf ve zaman gerektirmektedir. Tarihsel tecrübelerimiz yabancı modellere dayalı müzik eğitiminin başarısız olduğunu bize göstermektedir. Bu nedenle kendi toplumumuzu ve kendi insanımızı model alan bir müzik eğitim sisteminin oluşturulması zorunluluktur.

Geleneksel müziklerimiz zengin geçmişimizin bize bıraktığı değerli bir mirastır. Müzik eğitim sistemimizde bunlardan faydalanmak önem taşımaktadır. Ancak genç ve dinamik toplumumuzun yüksek değişim hızı da dikkate alınarak bu değişim gerçekleştirilmelidir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Arseven, V. (1993). *"Solfeje Yerli Bir Tonla Başlanabilir mi?"*. Müzik Eğitimi, Ankara. Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Odak Ofset.

Gedikli, N. (1999). *"Hindemith ve Türk Müzik Eğitiminin Temel Sorunları"*. Ülkemizdeki Etki ve Sonuçlarıyla Uluslararası Sanat Müziği. İzmir. Ege Üniversitesi Basımevi

Gökalp, Z. (1989). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul. Metinler Matbaacılık

Sun, M. (1969). *Türkiye'nin Kültür-Müzik-Tiyatro Sorunu*. Ankara. Kültür Yayınları

Tura, Y. (1997). *"Halk Müziğinde Karşılaşılan Ezgi Çizgilerinin İncelenmesi ve Sınıflandırılması"*.V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi, Ankara. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi*. Ankara. Evrensel Yayınevi.

Yönetken, H.B. (1993). *"Solfeje Yerli Bir Tonla Başlama Sorunu"*. Müzik Eğitimi, Ankara. Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Odak Ofset.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALINDAKİ PİYANO ÖĞRENCİLERİNİN MEVCUT PİYANO EĞİTİMİNİN DURUMUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

İzzet YÜCETOKER , Karabük Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırma, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. , 2. , ve 3. sınıf öğrencilerinin piyano eğitimindeki başarı durumlarını olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacını taşımaktadır. Bu araştırma, betimsel bir araştırma olup, kaynak tarama ve genel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada hem genel tarama hem de nicel araştırma tekniklerine başvurulmuştur. Bu araştırmada anket ve kaynak tarama gibi veri toplama araçları ile elde edilen veriler gruplandırılarak, nicelleştirilmiştir. Bu verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik yöntem ve tekniklere başvurulmasının yanında merkezi dağılım ölçülerinden frekans ve yüzdelik ölçmelerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre piyano eğitim sürecinde karşılaşılan problemler, değerlendirmeye katılan tüm öğrenci ve piyano öğretim elemanlarının görüşleriyle vurgulanmış; problemlere sebep olan unsurlar belirlenmiş ve konuya ilişkin çözüm önerileri getirilmiştir. Yapılan araştırmada piyano eğitiminin olumlu yönde ilerlediği, etkili ve verimli yapıldığı ve piyano çalışma tekniklerinin öğrenciler tarafından önemsenmiş olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda piyano çalışma olanaklarının tekrar gözden geçirilip, daha da olumlu hale getirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Müzik eğitimi, piyano eğitimi.*

1. Giriş

Sanat eğitimi, insanın doğup büyüdüğü kültürü alarak, aldığı kültürü diğer kültürlerle birleştirip estetik bir düzeye ulaştırmaktır. Gençlerin belli bir eğitim seviyesini yakalaması için belli bir sanat eğitimi alması gerekmektedir. *"Sanat eğitimi, bireylerin duygu ve düşüncelerini biçimlendirmede, yeteneklerini ve yaratıcılık güçlerini estetik bir düzeye ulaştırmak amacıyla yapılan eğitim sürecidir" (Boydaş, 1997: 169).* İlk ve ortaöğretimde sanat eğitiminin amacı, çocukların duygularını ve düşüncelerini geliştirip, gelecek için daha sağlıklı bireyler yetiştirmektir. Bu sanat eğitimi süresince, sanat yönü güçlü olan çocukların yetenekleri ve yaratıcılıkları öne çıkarılarak mesleki açıdan yönlendirilir. *"Bugün, sanat eğitimi çağdaş eğitimin çok gerekli boyutlarından birini oluştururken, müzik*

eğitimi de sanat eğitiminin en önemli boyutlarından biridir. Bireyin potansiyel yeteneklerinin ortaya çıkarılması, yönlendirilmesi ve yaratıcılıklarının geliştirilmesi, bilgi aktarımının yanı sıra sanat ve müzik eğitimi yoluyla gerçekleşir." (Kalyoncu, 1996:2). Güzel sanatlar eğitiminin önemli bir dalı da müzik eğitimidir. *"Müzik eğitimi, bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak müziksel davranışlar kazandırma, ya da bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme sürecidir" (Uçan, 1996: 170).* Müzik eğitimi, bir bireyin sanat duygusunu hazırlayan etmendir. Bu eğitimin amaçları, öğrencinin sesini kullanma becerisini, işitme ve duyum gücünü, ritim duygusunu, dil gelişimini, grup çalışma duygusunu ve bireyin kendine olan güvenini geliştirerek topluma sağlıklı bir birey yetiştirmektir.

Müzik eğitimi üç ana başlık olarak incelenebilir (Uçan, 1989:5-6): 1- Genel müzik eğitimi, 2-Özengen (amatör) müzik eğitimi, 3- Mesleki (profesyonel) müzik eğitimi.

Genel müzik eğitimi, her düzeyde, kişi ayrımı yapmadan yapılan bir müzik eğitimidir. Bu eğitim türünün amacı, insana temel müzik eğitimi kazandırmak, belli başlı müziksel terimleri öğretmek, müziksel beceri, duyum ve müzik anlayışı kavratmaktır. Özengen müzik eğitimi, müzik sanatına özel ilgi duyan, temel müzik eğitiminin ilerisine gitmek isteyen, belli maddi kazanç beklemeyip, bu işi sadece zevk için yapmak isteyen kişilere verilen müzik eğitimidir. Bu eğitim türünün amacı, insana daha ileri müzik anlayışını kazandırmaktır. Mesleki müzik eğitimi, müzik alanını meslek olarak seçen, bu işi benimseyen insanlar için yapılan eğitimdir. Bu eğitimin amacı, mesleğin gerektirdiği biçimde müzik öğretmek, bu mesleğin gerektirdiği yaratıcılık, bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bu müzik eğitimi türlerinden hangisi olursa olsun, okul öncesi eğitiminden başlayarak yaşlılık dönemine kadar geniş bir yelpazede sunulabilmelidir.

Genel, özengen ve mesleki müzik eğitimlerinde önemli bir boyuta sahip olan eğitim çalgı eğitimidir. Devlet konservatuarlarında, güzel sanatlar fakültelerinde ve eğitim fakültelerine bağlı güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik öğretmenliği bilim dallarında gerçekleşen çalgı eğitimi, buradan mezun olan sanatçı ve müzik öğretmeni adaylarının ilerideki meslek yaşantılarına büyük katkı sağlamaktadır. Uçan'a göre (1993:11) çalgı eğitimi, ister genel, ister özengen, ister mesleki amaçlı olsun her düzeyde yapılan müzik öğretiminin en önemli, en anlamlı boyutlarından biridir. Müzik öğretiminde çalgı öğretimi bazı durumlarda 'ana boyut', bazı durumlarda 'yardımcı boyut', bazı durumlarda 'tamamlayıcı – bütünleyici boyut', bazı durumlarda ise 'çeşitlendirici – zenginleştirici boyut' işlevi görmektedir (Yılmaz, 2005). Uçan'ın tanımına göre çalgı eğitimi her düzeyde yapılan bir müzik eğitimidir. Çalgı eğitimini en önemli boyut olarak nitelendiren Uçan, bu eğitimin her yaşta verilmesini istemekte ve herkesin çalgı eğitiminin boyutlarını profesyonel boyutlara çıkarılabileceğini savunmaktadır. Öğrenci çalgı eğitimi yoluyla: Var olan yeteneğini geliştirecek, Müzik bilgisini geliştirecek, Beğeni düzeyini arttıracak, Müziksel işitme düzeyini geliştirecek, Ritim duygularını geliştirecek, Yorum düzeyini geliştirecek, Müzikaliteleri geliştirecek, Beraber müzik yaparak birliktelik kavramı kazanacak, Disiplin anlayışı hakim olacaktır.

Bir müzik çalgısını doğru ve başarılı çalabilmek için iki yeteneğin gelişmesi gereklidir: ruhsal yetenek ve bedensel yetenek. Ruhsal yetenek, "bilişsel, duyuşsal, psikomotor, hayal gücü, yaratıcılık değerlerini kapsayan bir yetenek türüdür. Zeka ve kültür ne kadar gelişirse, ruhsal yetenek de buna paralel olarak gelişir. Bedensel yetenek, piyano çalışı sırasında tüm vücudun rahatlıkla görevini yapabilmesi, vücudun sağlıklı olabilmesi gibi değerleri kapsayan yetenek türüdür. *"Bedensel yeteneğin başında, herhangi bir aleti öğretmek için o aleti çalacak uzuvlarımızın yeter derecede elverişli olmaları özelliği gelir. Bedensel yeteneğin gelişimi ancak alet üzerinde yapılacak gündelik alıştırmalarla*

sağlanabilir." (Yılmaz, 2006: 12). Müzik öğretmenliğinde en önemli nitelik, öğrencilerin söylediği ya da çaldığı eserlere bir çalgıyla eşlik yapmaktır. Eşlik becerisi gelişmiş bir öğretmen, şarkıları, solfej eğitimini, duyum çalışmalarını ve birlikte müzik yapma davranışlarını gerçekleştirmiş demektir.

Müzik öğretmeni, eğitimciliğinin yanında sanatçı da olmalıdır. Çünkü müzik dersi, bir sanat dersidir. Müzik öğretmeni, kullandığı araç – gereçlerle farklılığı olan bir öğretmendir ve bu farklılığı öğrencilerinin beğenisini, hayranlığını kazandığı ölçüde sanat adına başarıdır ve yol gösterici niteliğe sahiptir. Müzik öğretmeninin çevresinde etkili olabilmesi için birden çok çalgıyı yeterince iyi çalabilmesi ve bu çalgıyı öğretebilmesi gerekmektedir. Teknolojik gelişimler göz önüne alındığında iyi bir öğretmen modeli, teknolojinin olanaklarını üst düzeyde kullanan, yaratıcı bilgilerden yararlanan bir öğretmen modelidir. Bunun için de tüm dünyada ilgi gören klavyeli çalgıları çalabilmek ayırıcı bir niteliktir. Yani bir müzik öğretmeninin öğrenmesi gereken temel çalgı piyano'dur (Bayraktar, 1993:142)

Piyano eğitimi, çalgı eğitiminin alt dallarından birini ifade eder. Piyano öğretimi, uygulamalı ve teorik yönleriyle bir bütündür. Derslerde geçerli öğrenme ve öğretme düzeyine ulaşabilmek için, uygulama ve teorik alanların aynı anda, birbirini destekler şekilde gösterilmesi gerekmektedir. *"Piyano, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında yürütülen, alan derslerinin hemen hemen hepsini besleyen, destekleyen, pekiştiren ve bu derslerin çalışılması aşamasında vazgeçilmez bir yardımcı pozisyonundadır." (Pirgon, 2009:1).* Ünlü pedagog Ernst, piyano derslerinin içeriklerini, birincil ve ikincil öğrenme alanları olarak ikiye ayırmıştır:

Birincil öğrenme alanları: Deşifre çalma, yorum, birlikte çalma, doğaçlama ve bestelemedir. İkincil öğrenme alanları: Çalma tekniği, bedensel eğitim, müzik teorisi, eser analizi, müzik tarihi ve işitme eğitimidir. Bu öğrenim alanlarından birinci öğrenme alanı, tamamen uygulama eğitimini kullanmış, ikinci öğrenme alanın da ise teorik bilgilere yer verilmiştir. (Kahramansoy, 2006:13). Piyano eğitimi, tüm dünyada kabul görmüş bir çalgı eğitimidir. Ülkemizde piyano eğitimi, güzel sanatlar liseleri, güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümleri, özel ve devlet konservatuarları, üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik öğretmenliği anabilim dalları, özel dersler ve müzik dershaneleri aracılığı ile yapılmaktadır. Piyano eğitiminin, yukarıda bahsi geçen kurumlarda zorunlu olarak verilmesinin nedenleri vardır. Söz konusu nedenler şunlardır: (Kutluk, 1996: 4). *"1-Piyano çalan bir kişi çokseslilliği kavrama, deşifre, müziksel işitme, armoni, biçim yönünden bilgilendirme gibi müziğin çok önemli alanlarında gelişme olanağı bulur. 2- Piyanonun kendine yeten bir solo çalgısı olmasının yanı sıra, başka çalgılara ya da insan seslerine eşlik yapmakta kullanılan bir eşlik çalgısı olması eğitsel müzik öğretimindeki önemini artırmaktadır."*

Müzik öğretmeni yetiştirilen kurumlarda piyano eğitimi, çalgı eğitimi kapsamında yer almaktadır. 1988 yılından itibaren eğitim programlarında yer alan piyano eğitimi, ilk olarak 1., 2. ve 3. sınıflarda haftada iki saat olarak yer almıştır. Ancak 2006 yılından itibaren 4. sınıfa da piyano eğitimi getirilmiş ve haftada 1 saat olarak programlanmıştır. Bu kurumlarda piyano eğitimi, müzik öğretmenliğinin temelini oluşturmaktır.

Piyano, müzik eğitiminde: Ses sınırının genişliğinden, Perdelerin sabit olmasından dolayı ses tutarlılığından dolayı kulak eğitiminde rahatlıkla faydalanmasından, Çok sesli duyumu geliştirmesinden, Zengin edebiyatından, Rahat eşlik yapabilme imkanından, Öğrencinin zevk eğitimine imkan sağlamasından dolayı en çok tercih edilen çalgı olmuştur. Bu nedenlerden dolayı piyano, çalgı eğitiminin önemli bir alanını oluşturduğu, okul müziğinde rahat kullanabilme özelliği taşıdığı ve rahat eşlik yapılabildiği için kullanıma en elverişli çalgı olarak nitelendirilebilinir.

Piyano, müzik eğitimcisi yetiştirmede önemli bir işleve sahiptir. Müzik eğitimcisi yetiştirmede temel işlevler şunlardır: Temel müzik bilgileri ve becerileri kazandırmak, Öğrencilerin solo çalgılarına eşlikleri uygulamak, Öğrenci korolarının altyapılarını oluşturmak, Müzik türü, edebiyatı, çeşitleri, biçimleri hakkında bilgilendirmek, Müzik dinleme alışkanlığı kazandırmaktır (Özen, 1996: 29). Müzik, yaşam boyu süren bir beceri, bir uğraştır. Bu sebeple müzik öğretmenlerinin en büyük görevi, öğrencinin yaptığı işi hayat boyu sevebilmesini sağlamaktır. Piyano eğitimi sadece teknik bilgiyi değil, güzeli yaratmak için bir araç olarak kullanılmalıdır. Öğrenciye teknik bilgiden önce kendilerini müzikle ifade etme yollarını gösterecek davranışlar verilmelidir.

2. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, betimsel bir araştırma olup, kaynak tarama ve genel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Verilerin toplanmasında nicel yaklaşım kullanılmıştır. Nicel veriler, öğrencilerin piyano eğitimindeki mevcut durumlarını ortaya çıkarmak ve piyano eğitimindeki eksik yönleri tespit edip öneride bulunmak amacıyla, çalışma grubu olarak seçilen Selçuk Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında 1. , 2. ve 3. sınıfta okuyan öğrencilere anket formu yoluyla toplanmıştır. Ankette veriler yüzdelik ve frekansların belirlenmesi yoluyla çözümlenmiştir. Böylelikle var olan durum saptanmış ve olması gereken durum tespit edilmiştir. Var olan ve olması gereken durumlar arasındaki tutarlılık ve çelişkiler saptanarak, eksik olan durumların giderilmesine ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın evrenini Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ve piyano öğretim elemanları; çalışma grubunu ise Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında 1. , 2. ve 3. sınıfta okuyan 120 öğrenci oluşturmaktadır. Anket, çalışma grubuna yönelik olarak düzenlenmiştir ve 5'li derecelendirme likert tipli sorulardan oluşmuştur. Bu araştırma, anket ve kaynak tarama gibi veri toplama araçları ile elde edilip, veriler gruplandırılarak, nicelleştirilmiştir. Bu verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik yöntem ve tekniklere başvurulmasının yanında merkezi dağılım ölçülerinin yan dağılımları olarak frekans, yüzdelik hesaplardan yararlanılmıştır. Müzik anabilim dalında okuyan öğrencilerin ilerideki meslek yaşamlarında kullanacağı temel çalgı piyano olduğu için, öğrencilerin karşılaşabileceği problemlerin çözümlenmesi ve var olan problemlerin en aza indirilmesi bakımından bu araştırma önem taşımaktadır.

3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında verilmekte olan piyano eğitiminin mevcut durumu nedir?

Problem cümlesinden hareketle bazı alt problemlerin çözümüne de gerek duyulmaktadır:

- Piyano ders saatlerinin, programın başarı durumuna etkisi ne ölçüdedir?

- Bu dersin gerekliliklerini yerine getirmede okul imkanlarının yeterliliği ne ölçüdedir?

- Öğrencilerin piyano dersinin gerekliliği hakkında bilgisi olma ve uygulama yapabilmesi ne ölçüdedir?

4. Bulgular ve Yorum

Tablo 1: Piyano ders saatlerinin, uygulanan program ve müfredatın öğrencilerin başarılarını etkilemesine yönelik bulgular.

Ankette sorulan sorular	Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Çok az		Hiç		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Başlangıç düzeyiniz hangi ölçüde kontrol edildi?	22	18,3	**41**	**34,1**	28	23,3	23	19,1	6	5	120	100
1 saat piyano dersi sizin için hangi ölçüde yeterli?	17	14,1	19	15,8	**36**	**30**	30	25	18	15	120	100
Program yapılırken görüşleriniz hangi ölçüde alındı?	17	14,1	**53**	**44,1**	22	18,3	18	15	10	8,3	120	100
Öğretmenden ders dışı saatlerde hangi ölçüde yararlanırsınız?	9	7,5	24	20	**30**	**25**	29	24,1	28	23,3	120	100
Öğretmenle uyumunuz başarınızı hangi ölçüde etkiler?	**52**	**43,3**	39	32,5	13	10,8	8	6,6	8	6,6	120	100
Klasik müzik eserlerinden hangi derecede hoşlanırsınız?	**31**	**25,8**	26	21,6	30	25	19	15,8	14	11,6	120	100
Çağdaş Türk müziği eserlerinden ne derecede hoşlanırsınız?	**33**	**27,5**	**33**	**27,5**	24	20	16	13,3	14	11,6	120	100

Tablo 1'e göre öğrencilerin başlangıç düzeyi en çok %34,1 ile büyük ölçüde ölçülmektedir. 1 saat piyano dersi en çok %30 ile kısmen yetmektedir. Öğretim elemanları program yaparken öğrencilerin görüşlerini en çok %44,1 ile büyük ölçüde almaktadır. Öğrenciler, ders dışında en çok %25 ile kısmen piyano öğretmenlerinden yararlanmaktadır. Öğrencilerin öğretmenleriyle arasındaki uyumları, başarılarını en çok %43,3 ile tamamen etkilemektedir. Öğrenciler klasik müzik eserlerinden en çok %25,8 tamamen hoşlanmakta ve çağdaş Türk müziği eserleri seslendirmeden en çok 27, 5 ile tamamen hoşlanmaktadırlar.

Yukarıda görülen bulgulara göre, piyano ders saatlerinin, uygulanan program ve müfredatın öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkiliyor olarak yorumlanabilir.

Tablo 2: Piyano dersinin gerekliliklerini yerine getirmede okul imkanlarının yeterliliğine ait bulgular.

Ankette sorulan sorular	Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Çok az		Hiç		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Okuldaki piyano sayısı hangi ölçüde yeterlidir?	10	8,4	14	11,6	25	20,8	34	28,3	**37**	**30,9**	120	100
Okuldaki piyano çalışma saatleri hangi ölçüde yeterlidir?	9	7,5	15	12,7	25	20,8	34	28,3	**37**	**30,9**	120	100
Piyanoların nitelikleri hangi ölçüde yeterlidir?	7	5,5	7	5,5	24	20	**42**	**35**	40	33,3	120	100
Piyanoların akortları hangi ölçüde yapılmaktadır?	-	-	-	-	-	-	50	41,6	**70**	**48,3**	120	100
Piyano oda sayısı hangi ölçüde yeterlidir?	-	-	12	10	23	19,1	**43**	**35,8**	42	35	120	100
Piyano odalarının nitelikleri hangi ölçüde yeterlidir?	26	21,6	24	20	**40**	**33,3**	13	10,8	17	14,1	120	100

Tablo 2'ye göre; piyano sayısı %30,9 ile hiç yetmemekte, piyano çalışma saatleri %30,9 ile hiç yetmemekte, var olan piyanolar %35 ile çok az niteliğe sahip olmakta, piyanoların akortları %48,4 ile hiç yapılmamakta, piyano odaları %35,8 ile çok az yetmekte ve odaların nitelikleri %33,3 ile kısmen yeterli olmaktadır.

Yukarıda görülen bulgulara göre okulun imkanları piyano dersinin gerekliliğini yerine getirmede yeterli değildir denilebilir.

Tablo 3: Öğrencilerin piyano dersinin gerekliliği hakkında bilgisi olma ve uygulama yapabilmesine ait bulgular.

Ankette sorulan sorular	Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Çok az		Hiç		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Not belirleme çizelgesinden ne derece haberdarsınız?	10	8,4	**32**	**26,6**	24	20	30	25	24	20	120	100
Başarısız olma nedenlerinizi ne derece bilmektesiniz?	39	32,7	**49**	**40,9**	19	15,9	6	5	7	5,5	120	100
Piyano eğitimi bilgi -becerileri ne derece uyguluyorsunuz?	19	15,9	25	20,8	**40**	**33,3**	25	20,8	11	9,2	120	100
Doğru çalma tekniklerinden ne derece haberdarsınız?	9	7,5	31	25,8	**47**	**39,3**	25	20,8	8	6,6	120	100
Öğrendiğiniz teknik bilgileri ne derece uyguluyorsunuz?	15	12,7	**49**	**40,9**	37	30,9	13	10,8	6	5	120	100
Piyano dersleri ne derece etkili ve verimli geçmektedir?	18	15	32	26,6	**38**	**31,6**	26	21,6	6	5	120	100
Piyano eğitimi öğretmenlik açısından ne derece önemlidir?	31	25,8	**34**	**28,3**	22	18,3	18	15	15	12,5	120	100
Öğretmen olunca piyanoyu ne derece kullanacaksınız?	20	16,6	29	24,1	**41**	**34,1**	19	15,9	11	9,2	120	100
Eşlik çalma açısından ne derece yeterlisiniz?	14	11,6	**42**	**35**	28	23,3	24	20	12	10	120	100
Piyanoda deşifre çalma açısından ne derece yeterlisiniz	18	15	27	22,5	**46**	**28,3**	16	13,3	13	10,8	120	100
Armoni çalışırken piyanoyu ne derece kullanıyorsunuz?	30	25	**37**	**30,9**	22	28,3	23	19,1	8	6,6	120	100
İşitme çalışırken piyanoyu ne derece kullanıyorsunuz?	32	26,6	**37**	**30,9**	20	16,6	23	19,1	8	6,6	120	100
Piyano dinletilerine katılmada ne derece isteklisiniz?	19	15,9	20	16,6	19	15,9	17	14,1	**45**	**37,5**	120	100

Tablo 3'e göre; öğrenciler not alma kriterlerinden en çok %26,6 ile büyük ölçüde haberdar olmaktadır. Başarı durumlarının nedenlerini en çok % 40,9 ile büyük ölçüde bilmektedirler. Derste

öğrendikleri bilgi- beceriler en çok %33,3 ile kısmen uygulamaktadırlar. Öğrenciler doğru çalma tekniklerini en çok %39,3 ile kısmen bilmektedirler. Teknik bilgileri en çok %40,9 ile büyük ölçüde uygulamaktadırlar. Piyano dersleri en çok %31,6 ile kısmen verimli geçmektedir. Öğrenciler piyano eğitimini öğretmenlik açısından en çok %28,3 ile önemli görmektedirler. Eşlik çalma açısından en çok %35 ile kendilerini yeterli görmektedirler. Armoni ve işitme derslerini çalışırken en çok % 30,9 ile büyük ölçüde kullanmaktadırlar. Piyano dinletilerinde çalıcı olarak görev almayı ise en çok %37,5 ile hiç istememektedirler.

Yukarıda görülen bulgulara göre, öğrencilerin piyano dersinin gerekliliği hakkında büyük ölçüde haberdar olduğu söylenebilir.

5. Sonuçlar ve Öneriler

5.1.Sonuçlar

Piyano öğretim elemanları, öğrencinin başlangıç düzeyini büyük ölçüde belirlemektedir. Öğrenci düzeyinin belirlenmesi, piyano dersine verimli bir başlangıç yapıldığını göstermektedir. Piyano ders saatlerinin 1 saat olması, bu dersin gerektirdiği bilgi ve becerilerin kazanılması bakımından kısmen yeterli olduğu saptanmıştır. Kurumdaki piyanoların nitelik ve sayı bakımından ihtiyacı karşılamadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin kurumda yapılan piyano dersinin etkili ve verimli geçtiği fikrine kısmen katıldığı saptanmıştır. Öğrencilerin aldıkları piyano eğitiminin müzik öğretmeni oldukları taktirde, okul şarkılarına eşlik edebilme davranışını büyük ölçüde, ve okul şarkılarını deşifre çalabilme davranışı bakımından kısmen yeterli olduğu görüşündedirler.

5.2. Öneriler

Piyano eğitiminin, performans gerektiren bir ders olduğu düşünüldüğünde ders programı saatlerinin öğrenci ve öğretim elemanı açısından çok önemli olduğu bir gerçektir. Haftada 1 saat olan piyano eğitiminin öğrenci için yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğretim elemanlarının ders yükü fazlalığından dolayı ders performansının düşmesi, 1 saat olan piyano dersinde verimi tamamen olumsuz yönde etkilemektedir. Böylelikle 1 saat içerisinde öğretim elemanı öğrencinin bireysel gelişimini takip edememekte, öğrenci çalışmalarını kontrol altına alamamaktadır. Bu yüzden program irdelenmeli, ders saati fazlalaştırılması talebinde bulunulmalıdır.

Piyano çalışma odalarının ve piyano sayısının az olması, dersin gerektirdiği bilgi ve becerilerin kavranması bakımından yetersiz görülmektedir. Her öğrencinin evinde piyano olmamasından dolayı verilen dersleri ve ödevleri sınırlı çalışma saatlerinde gerçekleştirememektedir. Bu yüzden de performans kaybı yaşanmaktadır. Piyano oda sayısı ve piyano sayısı çoğaltılarak ve elde var olan piyanoların akort ve bakımları yapılarak öğrenci başarı düzeyinin yükseltilebileceği düşünülmektedir.

Öğrenci, çalışırken zamanı etkili bir şekilde değerlendirmelidir. Bunun gerçekleşebilmesi için öğrenci çalışma programlarının yapılması, çalışma saatlerinin kontrol edilmesi ve sürekli denetim altında olması gerektiği düşünülmektedir. Bu yüzden öğretim elemanlarının öğrencinin karşılaşacağı sorunlar hakkında öğrenciye bilgi vermesinin, çalışılacak eserin ne boyutta olduğunun, piyanoyu nasıl çalışması gerektiğinin ve aktif bir çalıcı olarak ders içinde nasıl yer alması gerektiğinin sürekli vurgulanmasının öğrencinin başarıya ulaşmasında büyük etki yaratacağı düşünülmektedir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Müzik eğitimi bölümünde verilen piyano eğitiminin hedef ve amaçlarının sürekli irdelenmesinin yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencinin gelecekte seçeceği müzik öğretmenliği mesleğinin gerekleri düşünülerek program oluşturulmalıdır. Piyanonun öğretmenlik mesleğinde kullanımı düşünülerek, gerekli beceri ve davranış kazandırmayı planlayan bir piyano eğitim programı oluşturulmasının, başarının yükselmesi bakımından önem taşıdığı söylenebilir.

Eğitimde fiziki ortamın uygunluğu olumlu sonuçların alınmasında son derece önemlidir. Öncelikle piyano eğitiminin gerektirdiği fiziki şartların yerine getirilmesi piyano eğitiminde hem alıcıyı hem de vericiyi daha üretken bir konuma getirecektir. Bu konuda sağlanacak gelişmelerin birinci derecede önem taşıdığı düşünülmektedir. Çalışma ortamının sağlıklı olması kuşkusuz sadece fiziki şartlarla ölçülemez. Bu ortamda insanların üretkenliğini tetikleyecek psikolojik şartların da olgunlaşmış olması gerekir. Öğretim elemanlarının ders yükünün hafifletilmesi öğrenciye daha fazla zaman ve ilgi olarak yansıyacaktır. Öğrenci bunu daha fazla çalışma ve başarıyla perçinleyecektir. Karşılıklı memnuniyet psikolojik olgunluğu ortaya koyacaktır. Böylesi bir çalışma ortamının yaratılmasının piyano eğitiminde üst düzey başarıları da beraberinde getireceği düşünülmektedir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Bayraktar, E. (1993). *Müzik Öğretimi ve Çağdaş Teknoloji*, Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Ankara.

Boydaş, N. (1997). *Eğitim – Sanat İlişkisi Eğitim Bilimine Giriş*, Gazi Kitapevi Yayınları. Ankara.

Kahramansoy, C. (2006). *Müzik Öğretmenliği Programlarında Görevli Piyano Öğretim Elemanlarının Müzik Alan Bilgisinin Derse Transferi.* Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu

Kalyoncu, N. (1996). *Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümlerine Piyano Öğretim Programlarının Hedeflerine Ulaşma Durumu*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu

Kalyoncu, N. (2004). *Müzik Öğretmeni Yeterlilikleri ve Güncel Müzik Öğretmenliği Lisans Programı, 1924 – 2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirileri*. Süleyman Demirel Üniversitesi. Isparta.

Kutluk, Ö. (1996). *Okul Şarkılarına Piyano İle Eşlik Yapabilme Becerisinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya

Özen, N. (1996). *Müzik Eğitiminde Çalgı Eğitiminin Önemi*, Filarmoni Sanat Dergisi. 20.sayı

Pirgon, Y. (2009). *Piyano Eğitiminde Karşılaşılan Teknik Güçlüklerin Aşılmasına Yönelik Bir Uygulama*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya.

Uçan, A. (1996). İnsan ve Müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi. Müzik Ansiklopedisi Yayınları. 2. Basım. Ankara

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

Yılmaz, G. (2006), *Güzel Sanatlar Lisesine Yeni Başlayan Piyano Öğrencilerinin Biyolojik, Psikolojik ve Müzikal Yönden İncelenmesi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne

Yılmaz, P. (2005). İnönü Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Piyano Öğretim Elemanları ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Piyano Eğitimine İlişkin Görüşleri. Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇOKLU ZEKÂ PROFİLLERİ

Yrd. Doç. Dr. Jale DENİZ, Marmara Üniversitesi

ÖZET

Çoklu zekâ kuramı, her bireyin doğuştan getirdiği birbirinden farklı gelişebilir ve değişebilir çeşitli zekâ alanlarının olduğunu ve bunların her birinin kendilerine özgü bir biçimde geliştiği ve çalıştığı tezine dayalı olarak 1983 yılında Gardner tarafından ortaya atılmıştır. Bu alanlar, 1) Sözel-Dil zekâsı, 2) Mantıksal-Matematiksel zekâ, 3) Görsel-Uzaysal zekâ, 4) Müziksel-Ritmik zekâ, 5) Bedensel-Kinestetik zekâ, 6) Sosyal zekâ, 7) İçsel zekâ ve 8) Doğacı zekâdır. Çoklu zekâ teorisi, insanların sahip oldukları güçlü zekâ alanına göre daha kolay öğrendiklerini ve geliştiklerini söylemiştir. Aynı zamanda da çoklu zekâ teorisi, insanın sahip olduğu zayıf zekâ alanının yeterli bir düzeye kadar geliştirilebileceğini savunmuştur. Bu nedenle eğitimde öğrencilerin güçlü ve zayıf zekâ alanlarının işlenerek daha başarılı olmaları sağlanabilir. Bu araştırmada Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının çoklu zekâ profillerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ilgili ana bilim dalında öğrenim görmekte olan farklı sınıf seviyelerinden 143 öğretmen adayı (Erkek n:63, %44,1; Kadın n:80, %55,9) araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada Ahmet Saban'dan alınan Eğitimciler İçin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri uygulanmıştır. Veriler müzik öğretmeni adaylarının güçlü ve zayıf olan zekâ alanlarının belirlenebilmesi amacıyla frekans ye yüzde hesaplamaları yapılarak çözümlenmiştir. Elde edilen belli başlı sonuçlar; müzik öğretmeni adaylarının birinci güçlü zekâ alanının Müziksel-Ritmik alan olduğunu bununla birlikte Müziksel-Ritmik alana sahip olduğunu vurgulayan öğretmen adaylarının oranının ise %50 civarlarında kaldığını göstermektedir. Müzik öğretmeni adaylarının en zayıf zekâ alanının ise Doğacı zekâ alanı (%30) olduğu anlaşılmaktadır. Müzik öğretmenlerinin güçlü zekâ alanları içerisinde hiç değer almaması ve diğer dağılımlarda da çok düşük değerler almasından hareketle Sözel-Dil zekâ alanı dikkat çekici biçimde zayıf görülmektedir. Elde edilen tüm sonuçlar müzik öğretmeni adaylarının yetiştirilmesinde ve zekâ alanlarının geliştirilmesinde yapılması gereken uygulamalar ve alınması gereken önlemler açısından tartışılmıştır.

1. Giriş

1.1. Problem

Çoklu zekâ teorisi, zekânın doğuştan, sabit, değiştirilemez, tekil ve niceliksel olarak ölçülebilir olan eski zeka anlayışının karşısında olarak 1983 yılında Gardner (2004) tarafından ortaya konulmuştur. Gardner zekâyı, bir ya da birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisi olarak tanımlamıştır. Çoklu zekâ teorisi, insanın sahip olduğu 8 temel zeka alanından söz ederek doğuştan gelen ve farklı zeka alanlarına dikkat çeker. Bu zekâ alanları şunlardır: 1) Sözel-Dil zekâsı, 2) Mantıksal-Matematiksel zekâ, 3) Görsel-Uzaysal zekâ, 4) Müziksel-Ritmik zekâ, 5) Bedensel-Kinestetik zekâ, 6) Sosyal zekâ, 7) İçsel zekâ ve 8) Doğacı zekâdır.

Çoklu zeka teorisi bütün insanların göreceli olarak bütün zeka alanlarını yeterli bir uzmanlık düzeyinde geliştirebilme yeteneğine sahip olduğunu savunur. Bir kişinin belli bir zekâ alanında gelişip gelişememesi, başlıca dört faktöre ve bu dört faktörün birbiriyle olan etkileşimlerin doğasına bağlıdır. Bu faktörler şunlardır: 1)Biyolojik nitelik, 2)Kişisel hayat hikayesi, 3)Tarihsel ve kültürel özgeçmiş ve 4)Kristalleştirici veya felce uğratıcı deneyimler (Saban, 2005:20).

Bireysel farklılıkların temele alındığı bir öğrenme öğretme sürecinde, farklı yollarla öğrenen bireylerin varlığının kabulü, farklı yollarla öğretim anlayışını da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla, öğretmenin tek bir öğretim stratejisi ya da tekniği ile etkili bir öğretim yapması pek mümkün görülmemektedir (Bümen, 2005:22).

Bireysel farklılıklar düşünme sistemi üzerinde etki bıraktığı gibi öğretim süreçlerinin de çok yönlü olmasını gerektirmektedir. Bireylerin sahip olduğu öğrenme stilleri ve stratejileri çoklu zeka kuramının öğretim ortamında etkili bir şekilde kullanılmasında önemli bir etkiye sahiptir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006:51).

Öğretim süreci açısından bakıldığında, çoklu zeka teorisi, bir öğretmenin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmede ve sahip olduğu öğretim anlayışının sekiz farklı zeka alanı ile nasıl bağdaştığını anlamada kullanılabilecek etkili bir modeldir (Saban, 2005:34).

Böylece, çoklu zeka teorisi, çok kapsamlı bir öğretim modeli ortaya koyarak öğretmenlerin sınıfta daha fazla sayıda öğrencilere ulaşabilmek için eğitimde kullandıkları öğretim yöntemlerini gözden geçirmelerini zorlamakta ve öğretimde yöntem zenginliğine gitmeleri hususunda onlara yardımcı olmaktadır (Saban, 2005:63). Çoklu zekâ teorisi, eğitimcilerin kendi öğretim programlarını geliştirmelerinde bir dizi parametreler önerir. Gerçekte, çoklu zekâ teorisi eğitimcilerin herhangi bir beceriyi, konuyu, temayı veya öğretim amacını en az sekiz yol geliştirerek ele alabilecekleri kuramsal bir çerçeve sunar. Çoklu zekâ teorisine dayalı bir öğretim anlayışının geliştirilmesinde izlenebilecek en iyi yol, öğretilecek konunun veya içeriğin bir zekâ alanından diğer bir zeka alanına nasıl uygun bir şekilde çevrilebileceğini düşünmektir (Saban, 2005:66).

Eğitim programlarında müzik, öğrenmeye değer görülmesi; kültürel bir mirası yansıtması; tüm insanlarda doğal olarak var olan ve geliştirilmesi gereken bir zeka olması; duygu ve düşüncelerimizi ifade etmeye olanak vermesi; öğrencilerin kendi kültürleriyle yabancı kültürler arasında ilişki kurmayı öğretmesi; bütün konu alanlarında öğrenmeye katkı sağlaması; öğrencilere hayatın bütü-

nüyle niceliksel olmadığını öğrenmelerine yardımcı olması ve insan ruhunu yüceltmesi nedeniyle yer alır (Demirel, 2000:157). Temel felsefesi öğrenci merkezli bir anlayış içeren yapılandırmacı yaklaşımı ve çoklu zeka kuramını Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretimde 2007-08 öğretim yılından itibaren müzik dersi de dahil bütün sınıflarda uygulanmasını kabul etmiştir(MEB, 2007). Herhangi bir eğitim teorisini uygulamaya koymadan önce, birer yetişkin öğrenciler olarak eğitimciler söz konusu teoriyi ilk önce kendilerine uygulamalıdır. Çünkü bir teorinin pratiksel değerine inanmadıkça ve o teorinin içeriğini kişiselleştiremedikçe, bir eğitimcinin söz konusu teoriyi öğrencilerine de uygulamak için istekli olması ve kendisini o teori ile özdeşleştirmesi imkânsızdır. Dolayısıyla, her öğretmenin çoklu zeka teorisini kendi öğretim repertuarına entegre etme sürecinde ilk adım, kendisinin sahip olduğu çoklu zeka alanlarının doğasını belirlemek olmalıdır (Saban, 2005:27). Bu araştırmada da müzik öğretmeni adaylarının çoklu zekâ profillerinin bilinmemesi araştırmanın problemini oluşturmuştur.

1.2. Amaç

Müzik öğretmeni adaylarının çoklu zekâ profillerinin belirlenmesi genel amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Müzik öğretmeni adaylarının en güçlü zekâ alanları nasıl dağılım göstermektedir?

2. Müzik öğretmeni adaylarından müzik zekâsına sahip olanların ikinci güçlü zekâ alanları nasıl dağılım göstermektedir?

3. Müzik öğretmeni adaylarından birinci güçlü zekâ alanı müzik zekâsı dışında olanların ikinci güçlü zekâ alanı nasıl dağılım göstermektedir?

4. Müzik öğretmeni adaylarının ikinci güçlü zekâ alanları nasıl dağılım göstermektedir?

5. Müzik öğretmeni adaylarının en zayıf zekâ alanları nasıl dağılım göstermektedir?

6. Müzik öğretmeni adaylarının ikinci en zayıf zekâ alanları nasıl dağılım göstermektedir?

2. Yöntem

Araştırma genel tarama modellerinden tekil anlık tarama modelli bir çalışmadır. Tekil anlık tarama modellerinde ele alınan değişkenler tek tek tür ve miktar bakımından betimlenirler. Bu araştırmada da müzik öğretmeni adaylarının çoklu zekâ alanlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adayları oluşturmuştur. Evrende 200 öğretmen adayı bulunmaktadır. Araştırmaya ulaşılabilen142 müzik öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırma örneklemi evrenin %71'ini oluşturmaktadır. Örneklemin sınıfa ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Örneklemin sınıfa ve cinsiyete göre dağılımına yönelik frekans ve yüzde analizi

Sınıf seviyeleri	Kadın	Erkek	TOPLAM
	f (%)	f (%)	f (%)
1.sınıf	23 (56,1)	18 (43,9)	41 (28,7)
2.sınıf	20 (47,6)	22 (52,4)	42 (29,4)
3.sınıf	10 (33,3)	20 (66,7)	30 (21,0)
4.sınıf	10 (33,3)	20 (66,7)	30 (21,0)
TOPLAM	63 (44,1)	80 (55,9)	143 (100)

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Saban tarafından çevirisi yapılan Çoklu Zekâ Envanteri kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesinde araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmen adaylarının çoklu zekâ dağılımlarının frekans ve yüzdelik hesaplamaları yapılarak elde edilen sonuçlar tablolaştırılmıştır.

3. Bulgular

Müzik öğretmeni adaylarının en güçlü zekâ alanlarının dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Müzik öğretmeni adaylarının en güçlü zekâ alanlarına yönelik frekans ve yüzde analizi

Çoklu Zekâ Alanları	f	%
Müziksel-Ritmik	72	50,7
Mantıksal- Matematiksel	16	11,3
Bedensel-Kinestetik	12	8,5
İçsel	9	6,3
Görsel-Uzaysal	7	4,9
Doğacı	6	4,2
Müziksel-Ritmik/ Bedensel-Kinestetik	5	3,5
Sosyal	3	2,1
Müziksel--Ritmik/İçsel	2	1,4
Müziksel-Ritmik/Görsel- Uzaysal	1	0,7
Diğer zekâ alanları bileşimleri	9	6,3
Toplam	142	100

Müzik öğretmeni adaylarının %50,7'si (n:72) en güçlü zekâ alanını Müziksel-Ritmik; %11,3'ü (n:16) Mantıksal- Matematiksel; %8,5'i (n:12) Bedensel-Kinestetik; %6,3'ü (n:9) İçsel; %4,9'u (n:7) Görsel-Uzaysal ve %4,2'si de (n:6) Doğacı zekâ alanı olarak ifade etmişlerdir. Tablo 2'de dikkati çeken önemli bir unsur Sosyal zekâ alanın %2,1 (n:3) çıkması ve Sözel-Dil zekâ alanının ise hiç kimse tarafından en güçlü alan olarak tanımlanmamasıdır. Müzik öğretmeni adaylarının %11,9'u ise birden fazla zekâ alanını eşit derecede güçlü zekâ alanları olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 3'te müzik öğretmeni adaylarından Müziksel-Ritmik zekâyı en güçlü zekâ alanları olarak tanımlayan 72 kişinin (%50,7'nin) ikinci güçlü zekâ alanlarının dağılımı incelenmiştir.

Tablo 3: Müzik öğretmeni adaylarından Müziksel-Ritmik zekâyı en güçlü zekâ alanları olarak tanımlayanların ikinci güçlü zekâ alanlarının dağılımına yönelik frekans ve yüzde analizi

Çoklu Zekâ Alanları	f	%
Bedensel-Kinestetik	15	20,8
Sosyal	11	15,3
Mantıksal-Matematiksel	10	13,9
Doğacı	7	9,7
İçsel	5	6,9
Görsel-Uzaysal	4	5,6
Sözel-Dil	2	2,8
Diğer zekâ alanları bileşimleri	18	25,0
Toplam	72	100

Tablo 3'den de görüldüğü gibi, Müziksel-Ritmik zekâya sahip olanların ikinci güçlü zekâ alanları dağılımında Bedensel-Kinestetik %20,8 ile (n:15) daha yoğun olarak görülmekte; bu zekâ alanını sırasıyla Sosyal (%15,3; n:11); Mantıksal-Matematiksel (%13,9; n:10) ve Doğacı (%9,7; n:7) zekâ izlemektedir. Bu dağılım içinde de Sözel-Dil zekâ alanının %2,8'de (n:2) kaldığı görülmüştür.

Tablo 4: Müzik öğretmeni adaylarından birinci güçlü zekâ alanı Müziksel-Ritmik zekâ alanı dışında kalanların ikinci güçlü zekâ alanlarının dağılımına yönelik frekans ve yüzde analizi

Çoklu Zekâ Alanları	f	%
Müziksel-Ritmik	14	27,5
Bedensel-Kinestetik	9	17,6
Sosyal	5	9,8
İçsel	3	5,9
Mantıksal-Matematiksel	2	3,9
Görsel-Uzaysal	2	3,9

Doğacı	1	2,0
Sözel-Dil	1	2,0
Müziksel-Ritmik/ Bedensel-Kinestetik	3	5,9
Müziksel-Ritmik/Sosyal	2	3,9
Müziksel-Ritmik/Doğacı	1	2,0
Müziksel-Ritmik/Görsel- Uzaysal	1	2,0
Müziksel-Ritmik/İçsel	1	2,0
Diğer zekâ alanları bileşimleri	6	11,8
Toplam	51*	100

*Tablo 2'de Müziksel-Ritmik zekâ dışında 70 kişi kalmakla birlikte Tablo 4'de aynı anda üçlü ya da daha fazla zekâ alanı eşit dağılanlar dağılıma alınmadığından hesaplamalar 51 kişi ile yapılmıştır.

Tablo 4'te müzik öğretmeni adaylarından birinci güçlü zekâ alanı Müziksel-Ritmik zekâ alanı dışında kalan 51 kişinin (%36'nın) ikinci güçlü zekâ alanlarının dağılımı incelenmiştir. Bu dağılımda ilk üç sırayı %27,5 (n:14) ile Müziksel-Ritmik; %17,6 (n:9) ile Bedensel-Kinestetik ve %9,8 (n:5) ile Sosyal zekâ alanları almaktadır. Sözel-Dil alan bu dağılımda da fark edilir bir yer almamıştır.

Tablo 5: Müzik öğretmeni adaylarının ikinci güçlü zekâ alanlarının dağılımına yönelik frekans ve yüzde analizi

Çoklu Zekâ Alanları	f	%
Bedensel-Kinestetik	26	19,7
Sosyal	17	12,9
Müziksel-Ritmik	15	11,4
Mantıksal-Matematiksel	14	10,6
İçsel	9	6,8
Doğacı	9	6,8
Görsel-Uzaysal	8	6,1
Sözel-Dil	3	2,3
Müziksel-Ritmik/Bedensel-Kinestetik	3	2,3
Müziksel-Ritmik/Sosyal	2	1,5
Müziksel-Ritmik/Doğacı	1	0,8
Müziksel-Ritmik/Görsel- Uzaysal	1	0,8
Müziksel-Ritmik/İçsel	1	0,8
Diğer zekâ alanları bileşimleri	23	17,4
Toplam	132	100

Tablo 5'te müzik öğretmeni adaylarının ikinci güçlü zekâ alanları dağılımına genel olarak (n:132)

bakıldığında ilk dört sırayı, %19,7 ile Bedensel-Kinestetik (n:26); %12,9 ile Sosyal (n:17); %11,4 ile Müziksel-Ritmik (n:15); %10,6 ile Mantıksal-Matematiksel (n:14) zekâ alanlarının aldığı anlaşılmaktadır. Diğer seçeneğinde yer alan %17,4'lük dağılım ise her biri en az iki zekâ alanında yer alan ve birer ikişer sıklıkla dağılan kişileri içermektedir.

Tablo 6: Müzik öğretmeni adaylarının en zayıf zekâ alanlarının dağılımına yönelik frekans ve yüzde analizi

Çoklu Zekâ Alanları	f	%
Doğacı	41	29,9
Sosyal	23	16,8
Sözel-Dil	20	14,6
Görsel- Uzaysal	16	11,7
Mantıksal- Matematiksel	6	4,4
İçsel	4	2,9
Müziksel-Ritmik	4	2,9
Bedensel-Kinestetik	2	1,5
Diğer zekâ alanları bileşimleri	21	15,3
Toplam	137	100

Tablo 6'da müzik öğretmeni adaylarının en zayıf zekâ alanlarının (n:137), Doğacı (%29,9;n:41); Sosyal (%16,8;n:23); Sözel-Dil (%14,6;n:20) ve Görsel-Uzaysal (%11,7;n:16) alanlar olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7'de müzik öğretmeni adaylarının ikinci en zayıf zekâ alanları (n:116) ise Görsel-Uzaysal (%18,1; n:21); Sözel-Dil (%18,1; n:21), Doğacı (%17,2; n:20) ve Mantıksal-Matematiksel (%10,3; n:12) olarak belirlenmiştir.

Tablo 7: Müzik öğretmeni adaylarının ikinci en zayıf zekâ alanlarının dağılımına yönelik frekans ve yüzde analizi

Çoklu Zekâ Alanları	f	%
Görsel- Uzaysal	21	18,1
Sözel-Dil	21	18,1
Doğacı	20	17,2
Mantıksal-Matematiksel	12	10,3
Bedensel-Kinestetik	10	8,6
İçsel	9	7,8
Sosyal	7	6,0
Müziksel-Ritmik	1	0,9
Diğer zekâ alanları bileşimleri	15	13,0
Toplam	116	100

4. Sonuç ve Tartışma

Tablolara genel olarak bakıldığında müzik öğretmeni adaylarının güçlü olan çoklu zeka alanlarının Müziksel-Ritmik ve Bedensel-Kinestetik zeka alanı olduğu anlaşılmaktadır.

Müziksel-Ritmik zekâ alanını seslerle ilgilidir. Müziğin üç temel öğesi olan ses yüksekliği, ritim ve sesin niteliğini içerir. Gardner, düzenli olarak bir arada olan her normal insanın, bu üç öğeyi kullanarak beste yapma, şarkı söyleme ya da enstruman çalma gibi müzikal etkinliklerde sahip olduğu bazı becerilerle başarılı olacağını ifade etmektedir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006:33). Campbell (2002:220), çocuğun müzik, hareket ve sanat aracılığıyla ne kadar çok uyarıcı alırsa, sonunda o kadar zeki olacağı inancındadır. Müziksel-Ritmik zekâ alanı güçlü olan insanlar, olayların oluşumunu ve işleyişini müziksel bir dille düşünmeye, yorumlamaya ve ifade etmeye çabalarlar ve müziğin öğelerini kullanarak öğrenirler (Saban, 2005:10).

Bedensel-Kinestetik zekâ düşünceleri ve duyguları ifade ederken, problemleri çözerken bedeni kullanma yeteneğidir ve bu zekâ vücut ile zekâyı fiziksel bir performansta birleştirir. Bu performansta zamanlama ve düşünceyi harekete geçirme önemlidir. (Demirel, Başbay, Erdem, 2006:26). Müzikte, ajilite, artikülasyon ve ses niteliğinin gelişmesini içeren teknik becerilerin ve devinimin öğrenilmesini ve performansını içerir (Hallam, 1998:34).

Müzik öğretmeni adayları arasında Sosyal ve Mantıksal-Matematiksel zekâya sahip olanların da dikkate değer bir oranda oldukları görülmektedir. Ancak müzik öğretmeni adayları içinde Sosyal zekâya güçlü bir biçimde sahip olduğunu ifade edenler kadar Sosyal zekâlarını en zayıf zekâ alanı olarak ifade edenler de yer almaktadır.

Sosyal zekâ bir insanın çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir (Saban, 2005:12). Sosyal zekâ alanı kuvvetli olan öğrenciler, en iyi işbirliğine ve etkileşime dayalı öğrenme etkinliklerinde öğrenirler (Saban, 2005:125). Müzik etkinliklerinde sosyal zekâ dinleyiciyle iletişim kurmak için ve müzisyenlerin bir performansa hazırlanırken birlikte çalışma gerekliliği içinde olduklarından dolayı önemlidir (Hallam, 1998:34).

Mantıksal-Matematiksel zekâ, problemlere bilimsel çözümler üretme ve kavramlar arasındaki ilişkileri ayırt etme, sınıflama, genelleme yapma, matematiksel bir formülle ifade etme, hipotezleri test etme ve sayıları etkili kullanma becerilerini içerir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006:22). Pythagoras zamanından beri müzik ve matematik arasında yakın bir ilgi var olmuştur. Müzikte matematiksel ilişkiler özellikle ritimsel biçimlerde, müziğin analizinde ve bestelemede ortaya çıkmaktadır (Hallam, 1998:35).

Müzik öğretmenlerinin en zayıf zekâ alanlarına bakıldığında ise Doğacı zekânın en düşük değeri aldığı görülmektedir. İkinci en zayıf zekâ alanında ise Sözel-Dil zeka alanı göze çarpmaktadır. Müzik öğretmenlerinin en güçlü zekâ alanları içerisinde hiç değer almaması ve diğer dağılımlarda da çok düşük değerler almasından hareketle Sözel-Dil zekâ alanı dikkat çekici biçimde zayıf görülmektedir.

Sözel-Dil zekâ anadilini ya da yabancı dili kullanma, okuyarak, konuşarak, yazarak ve dinleyerek iletişim kurma, düşüncelerini ifade edebilme ve diğer insanları anlayabilme yeteneğidir. Sözel-Dil zekâsı gelişmiş kişiler, seslere, tonlamaya, sözcüklerin anlamına ve dilin farklı işlevlerine duyarlıdır. Soyut akıl yürütme yoluyla anlam çıkarma, kavramsal örüntüler oluşturma, ses ve anlamı birlikte kullanarak anlatım yapma sözel dilsel zekânın önemli göstergelerindendir (Ün Açıkgöz, 2008:285). Müzikte, sözel dilsel beceriler olarak notaları okumayı, transpoze etmeyi, anahtarları ve armoniyi

anlamayı, müziği analiz etmeyi, müziğin ve bestecinin içinde yer aldığı kültürel ve tarihsel içeriği anlamayı, müzik sesleriyle anlamı ifade etmeyi, ses niteliğini, müziği hatırlamayı v.b. sayabiliriz (Hallam, 1998:34).

Müzik dili, müziksel iletişim sağlamak amacıyla kullanılan müziksel semboller sistemi ve anlatım yöntemidir. Müzik dili, temelde sesel dil üzerine kurulur-oturur, ancak estetik boyutuyla sesel dilin ötesinde karmaşık bir yapı oluşturur ve sözel dil ile veya başka tür diller ile birleşince daha karmaşık bir nitelik kazanır. Müzik dili denilince başlıca üç tür dil(yapısı) akla gelir: Sesel müzik dili, sesel/sözel müzik dili, sözel/kavramsak müzik dili. Sesel müzik dili ezgisel müzik dilidir. Normal olarak üretilen en küçük ya da en kısa müzik (ezgi) örüntüsü gözedir (seslemdir). Her göze bir müziksel davranış birimidir. Her müziksel davranış birimi aynı zamanda bir müziksel algı birimidir. Sesel müzik dilinin en küçük müziksel algı birimi örge(motif)dir. Sesel müzik dilinde gözelerden örgeler, örgelerden cümleler, cümlelerden dönemler oluşur.Dönemlerden bölümleri bölümlerden kısımlar, kısımlardan eserin tümü veya bütünü meydana gelir. Sesel /sözel müzik dili şarkısal müzik dilidir. Sesel müzik dili ile sözel müzik dilinin birleşmesinden, kaynaşmasından ve iç-içe işleyen bir bütün haline gelmesinden oluşur. Sözel/kavramsal müzik dili, müzik ile ilgili kavramlardan, bu kavramları karşılayan terimlerden ve bu terimleri ifade eden sözcüklerden oluşur. Müzik terimleri, müzik alanıyla ilgili özel kavramları karşılayan sözcüklerdir. Her müzik terimi, sınırlanmış, kesin ve belirgin bir müziksel kavramı karşılar. Müziksel kavram, ilgili müziksel terimin kapsadığı anlamdır (Uçan, :10).

Müziksel iletişim sağlamada, kurmada, sürdürmede ve geliştirmede müziksel dil belirleyici rol oynar. Müzik dili bilmeden, anlamadan ve kullanmadan sağlıklı bir müziksel iletişlimde bulunmak olanaksızdır (Uçan, :19).

Müziksel anlam, duyuşsal, devinişsel, sezişsel ve bilişsel görünümleriyle dört boyutlu bir süreçtir. Müziği duyuşsal anlama, istenç ve anlıktan ayrı olarak işleyen bir süreçtir. Bu süreç, duyumlanan/duyumsanan müzikten etkilenme-duygulanma, müziğin etkisine kapılma davranışıyla kendini belli eder. Müziği devinişsel anlama süreci, devimlenen/devimsenen müziğin dirik etkilerini yüz, el-kol ve beden devinimleriyle dışa vurma ifade etme, davranışlarıyla kendini belli eder. Müziği sezişsel anlama süreci sezimlenen müziğin bütününü ve onunla ilgili bağlantıları, açık seçik bir belirti veya kanıt olmaksızın bir anda fark etme, yakalama kavrayıverme, sezme, keşfetme davranışlarıyla kendini belli eder. Müziği bilişsel anlama süreci ise bilişsel olarak algılanan müziğe bir yandan anlam verme, anlam yükleme; diğer yandan müziğin anlamını belirtme, ortaya koyma, gösterme, açıklama davranışlarıyla kendini belli eder. Öbür yandan müziği bilişsel anlama, algılanan müziği ya da müziksel bildiriyi ilişkilendirme, anlamlandırma-nitelendirme, çözme, çevirme-dönüştürme, yorumlama, öteleme-berileme sürecidir. Müziksel anlamanın gerçekleşebilmesi için duyuşsal, devinişsel, sezişsel ve bilişsel alanlarda uygun ilişki, bağlantı, çağrışım, beklenti, yorum şemalarının hazırlanmış ve edinilmiş (öğrenilmiş) olması, uygun anlam mdellerine sahip olunması gerekir. Uygun anlamlandırma şemalarına veya uygun anlam modellerine sahip olmayanlar müziksel anlama yeteneğine sahip olamazlar (Uçan, s.6).

Gardner'in Doğacı zekâsıyla açıklamaya çalıştığı, insanların doğadaki varlıkları, bitkileri, mineralleri, hayvanları tanıma ve sınıflandırma yetenekleridir. Bu zekâ alanında gelişmiş bireyler, doğal yaşam içinde insanın rolü ve doğal yaşama uyumu konusunda diğer bireylere göre daha duyarlı ve ilgilidirler (Demirel, Başbay, Erdem, 2006:46).

Gardner, insan zekâsının her yaşta değiştirilebilir, geliştirilebilir ve artırılabilir olduğunu; insan zekâsının insanın içinde bulunduğu fiziksel, soysal ve kültürel çevre ile etkileşim içinde olduğunu

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

söylemiştir. Zekâ çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür ve birey bir problemle karşılaştığında bu bireyin zekâsı çeşitli yanları ile bir bütünlük göstererek belli bir uyum içinde çalışır. Bu durumda insan zekâsının güçlü alanları karşılaşılan problemi çözmek için üzerlerine düşen görevleri yerine getirirken güçsüz alanları da eğitme eğilimindedirler. Her insan çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahiptir. Ancak her insanda söz konusu olan bu zekâ alanları değişik düzeylerde bulunabilmektedir. Çoklu zekâ teorisi, eğer yeterli ve uygun destek, imkân ve eğitim sağlanırsa, gerçekte her bireyin zekâ alanlarının hepsini oldukça yüksek bir düzeyde geliştirebilme kapasitesine sahip olduğunu ileri sürmektedir. Yenice ve Aktamış (2010) da araştırmalarında, Anadolu lisesi öğretmen adaylarının normal lise mezunu öğretmeni adaylarına göre Müziksel- Ritmik zeka alanlarının daha yüksek düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Bu durumu Anadolu lisesinde eğitim gören öğretmen adaylarının bireysel özelliklerinin dikkate alınarak farklı etkinlikler yaptırılmasına ve sınıf mevcutlarının az olmasına bağlamışlardır. Başka bir araştırmada da (Abacı ve Baran, 2007) annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin Müziksel-Ritmik zeka alanlarının daha yüksek olduğunu bulunmuş ve üniversite mezunu annelerin müziğe karşı daha uygun yönlendirmelerde bulunabilecekleri belirtilmiştir.

Çeşitli zekâ alanları bir arada ve belli bir uyum içinde çalışırlar. Genellikle gerçek hayatta hiçbir zekâ alanı tek başına var olmaz. Dolayısıyla çeşitli zekâ alanları birbirleri ile sürekli olarak etkileşim içindedirler (Saban, 2005:19). Buradan hareketle müzik öğretmeni adaylarının tüm çoklu zekâ alanlarının geliştirilmesi için eğitim programları açısından önlemler alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Özellikle Sözel-Dil zekâ alanının zayıf olması programdaki tüm dersler temelinde hem genel olarak hem de müzikal olarak okuma, dinleme, çalma ve söylemenin anlamlandırılmasına dikkat çekmek bakımından önemlidir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Abacı, R.& B. A. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Çoklu *Zeka* Düzeyleri i*le Bazı Değişkenler Arasındaki İlişki.* İnsan Bilimleri Dergisi. 4(1). 1-13

Bümen, N.T. (2005). *Okulda Çoklu Zeka Kuramı.* Ankara. Pegem A Yayıncılık,

Campbell, D. (2002). *Mozart Etkisi*. İstanbul. Kuraldışı Yayıncılık.

Demirel Ö.& Başbay, A.& Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zeka Kuram ve Uygulama.* Ankara. Pegem A Yayıncılık

Demirel, Ö. (2000). Öğretme Sanatı. Ankara. Pegem A Yayınevi

Gardner, H. (2004). *Zihin Çerçeveleri Çoklu Zeka Kuramı.* İstanbul. Alfa Yayınları

Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching.* Heinemann Educational Publishers, Oxford.

MEB (2007). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Müzik (1-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programında Değişiklik Yapılması (29.5.2007) 100 sayılı karar.*

Saban, A. (2005). Çoklu *Zeka Teorisi ve Eğitim*. Ankara. Nobel Yayın

Uçan, A. (1996). *Müzik Eğitiminin Ana Odağı/Ana Özeği Müzik Dili ve Müzikçe Eğitimi.* 2. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu (18-20 Eylül 1996). İstanbul. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

Ün Açıkgöz, K. (2008). *Aktif Öğrenme.* İstanbul. Biliş,

Yenice, N.& Aktamış, H. (2010). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çoklu Zeka Alanlarının Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi.* Türk Eğitimi Dergisi, 7(3): 86-99

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

OKUL ÖNCESİ MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ VE OKUL ÖNCESİ DÖNEM MÜZİK EĞİTİMİNİN GELİŞİM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Kerem AVŞALAK

ÖZET

Bireyin, içinde bulunduğu toplumda kendini kabul ettirebilmesi, başka bireylerin varlığının farkında olabilmesi ve çevresi ile uyumlu olarak yaşayabilmesi, bu temel ihtiyacın tam ve doğru olarak karşılanabilmesi ile mümkündür. Bu bağlamda eğitimin başlangıç noktası olan okul öncesi eğitimi ve okul öncesi eğitimi içerisinde önemli bir basamak olan müzik eğitiminin önemini de ayrıca vurgulamak gerekmektedir. Okul öncesi dönemde verilecek eğitimin çocukların gelişimleri üzerindeki olağanüstü etkisinin artık tartışılmaz olduğu gerçeği ile birlikte, "Okul öncesi müzik eğitimcisi kimdir ve ne tür bir donanıma sahip olmalıdır? Ülkemizde okul öncesi müzik eğitimi ve eğitimcisi kavramlarının değerlendirilmesi ve uygulamaya dahil edilmesi hangi aşamalardadır?" Sorularına cevap bulabilmek amacı ile bu araştırma hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Müzik eğitimi, okul öncesi eğitimi, okul öncesi müzik eğitimcisi*

1. Giriş

Okul öncesi dönemde verilecek eğitimin çocukların gelişimleri üzerindeki etkisinin artık tartışılmaz olduğu, buna bağlı olarak da programdaki eksikliklerden biri olarak gözlemlenen, bu dönemde temel öğretim basamaklarından biri olması gerektiği halde, müzik eğitiminin, müzik etkinlikleri adı altında sadece çocukların günlük programları içerisinde bir eğlence saati olarak uygulandığı görülmektedir. Ayrıca Türkiye'de ***"Okul öncesi müzik eğitimi"*** konusuna dikkat çekilmeye çalışılırken ***"Okul öncesi müzik eğitimcisi"*** kavramının da halen farkına varılamadığını belirtmek gerekmektedir.

İnsanoğlunun, henüz anne karnında iken seslere tepki verdiği, hatta ritim duygusunun annenin kalp atışları ile birlikte geliştiği bilinmektedir. Anne karnında başlayan ve hayat boyu devam eden öğrenme, insan hayatının vazgeçilmez bir olgusudur. Temel amaç; çocukların doğalarında var olan potansiyellerini ortaya çıkartmak ve geliştirmek olduğuna göre, bu gelişimi desteklemek için de bir bilgi alanı oluşturulması gerekmektedir. Bu da ancak profesyonel bir yardımla mümkündür.

Çocuğun gelişiminde (çevresi ile etkileşimi, sosyal-duygusal, psiko-motor, bilişsel ve dil gelişimi) müzik eğitiminin (drama, müzikli oyun, fon müziği v.b.) yadsınamayacak katkıları, incelenen araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur. Anne ile bebeği arasında kurulan ilk iletişim ve bu iletişimin de kendi içerisinde oluşturduğu melodi, müzik eğitiminin başlangıcıdır demek mümkündür.

"*Yeni kuşakların müzik ile ilişkileri, ilköğretimden önce başlamalıdır. 5, 6 hatta 4 yaş bu eğitim için en uygun çağlardır. Şarkı söylemek, solfej yapmak, müzik aletleri ile yakınlaşmak, müzik dinlemek gibi faaliyetler ancak müzik yuvalarında gerçekleşebilir. Müzik yuvalarının yurdumuzun büyük kentlerinde kurulması, ancak, güçlü müzik kültürünü temsil eden elemanların, Ankara, İstanbul, gibi kentlerden ayrılıp, kendi kentlerine dönmeleri ile mümkün olabilir.*" (Fenmen, 1950, s.1, Aktaran: Say, 1997, s.35).

1950'li yıllarda Fenmen'in *"Müzik Yuvaları"* görüşü belki de hayali bir yaklaşım olabilir. Fakat bu görüşün paralelinde, yeni eğitim atılımları yapılması da mümkündür. Sadece müzik eğitimi veren yuvalar kurmak ekonomik ve bürokratik sıkıntılara neden olabilir; fakat şu anda ilgili kurumlarının programlarında yapılabilecek birkaç küçük değişiklik ile çocuklarımızın eğitimlerinde ve gelişimlerinde büyük katkılar sağlanması da mümkün olabilecektir.

Aile içerisinde başlayan ve okul öncesi eğitim sırasında profesyonel eğitimciler tarafından devam ettirilen kişisel gelişim basamaklarının desteklenmesi ve müzik eğitiminin gelişim basamakları üzerindeki etkileri, Türkiye'de okul öncesi dönem müzik eğitimi, bu alanda öğretmen yetiştirilmesi ve ülkemizde yapılan çalışmalar bu bildiri ile ortaya konulacaktır.

1.1. Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi ve Önemi

Okul öncesi eğitim; çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, sağlıklı ve zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların bedensel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyen ve ilköğretime hazırlayan bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır. (Artut ve Tarım, 2004,s.1).

Çocuklar, davranışları, duygu ve düşünceleri ile gelişim özellikleri bakımından yetişkinlerden farklı ve değişime son derece açık varlıklardır. Zihinsel gelişimin %50'sinin 17 yaşına kadar, %30'unun ise 4 yaşından 8 yaşına kadar oluştuğunu, 18 yaşına kadar gösterilen okul başarılarının, %33'ünün 0-6 yaşına kadar aldıkları eğitime bağlı olduğu belirtilmektedir. (Tekiner, 1996, Aktaran: Koçak, 2001,s.1).

Okullarda verilen sanat eğitimi ile ilgili olarak, eğitimciler ve aileler arasında çeşitli yanlış düşünceler görülmektedir. Bunun nedeni olarak, anılan derslerin diğer akademik dersler gibi yerleşmiş, tutarlı bir yapı oluşturamamasıdır. Sanat eğitimi alan dersleri, öğrenciler ve bazı öğretmenler tarafından boş zamanları değerlendirme olarak görülmekte ve bu nedenle eğitim tam manası ile gerçekleşememektedir. (Uysal, 2005, s.1).

Toplumun sanat eğitimine bu denli yanlış yaklaşmasının sebebi; eğitim ortamlarının dengeli şekillendirilmemesi ile doğru orantılıdır. "Biz bu kadar eğitim aldık, çocuklarımız da var olan eğitim ile yetinsinler"; düşüncesi ile çocukların gelişimlerinde büyük bir engel olmamız kaçınılmazdır. Akademik eğitimin okul öncesi eğitimi ile başladığı doğrusu ile okul öncesi dönemde sanat eğitimini de aileler ve eğitimciler olarak desteklememiz gerekmektedir. Aileleri okul öncesi eğitiminin önemi hakkında bilinçlendirirken, bir yandan da sanat eğitiminin program içerisindeki önemi konusunda, ısrarcı olunması gerekmektedir.

Yaşamın devam edip gittiği evren, müzikal ve ritmik hareketleri içerisinde barındırmaktadır. Zamanın belirli bir ritim içerisinde sürmesi, evrenin doğal yapısının düzenli bir ritme sahip olduğunun belirgin bir göstergesidir. Doğada var olan bir ritmin bozulması, diğer ritimlerin de bozulmasını beraberinde getirebilir. Birbirinin yaratıcısı ve tamamlayıcısı olan ritimlerin beraberliğindeki uyum; ahenk ve estetiktir. Bu estetik bütünlük, denge ve ritmik uyum, insana her zaman güven ve yaşama gücü vermiştir. (Morgül, 2004, s.1).

Bu ritim döngüsü içinde varlığımızın meydana gelmesi ve hayatımızın devam etmesi, bizlerin istem dışı uymak zorunda olduğumuz, belirli bir ritmin içinde olmamız, hayatımızın her aşamasında bizlerin bir müzikal çevre ile beraber yaşamamız gerektiğini göstermektedir. Ritmik hareketler içerisinde zaman ile algılarımızın daha fazla güçlenmesi ve çevremizde duyduğumuz sesler ile bağlantı kurmamız, taklit etmemiz, müzikal duyarlılığımızın artmasına da neden olmuştur.

Müzik ve ritim, çocukların sosyal ve duygusal yönden kendilerini ifade etmelerinde yardımcı bir kaynak olarak belirtilmektedir. Duygularını ifade etmeleri, enerjilerini doğru olarak tüketebilmeleri ve yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri açısından da müzik eğitimi önemli bir konudur. Kendi başlarına ya da arkadaşları ile birlikte akıllarını ve vücutlarını kullanabilmeleri ve bu durumun farkına varabilmeleri, öz güven kazanabilmeleri bakımından müzik eğitiminin önemi ayrı ayrı vurgulanmaktadır. (http://search.colostate.edu/index.asp. 07/12/2006).

Erken çocukluk döneminde müzik ve oyun, çocukların ortamlarını düzenlemeye yardımcı olmaktadır. Müzik eğitimi çocukların pozitif davranışlarını desteklemekte ve estetik duygularının gelişmesini sağlamaktadır. Müzik ve çocuk doğal bir ortaklık içerisindedirler. (http://www.uwex.edu/ces/flp/ece/insights/pdfs/oct00. 07.08.2007).

Çocukların bulundukları ortamlarda onlara sunulan olanakların ve öğelerin içerisinde müziğe rastlamak mümkündür. Bundan dolayı da dikkat edilmesi gereken konulardan birisi de doğalarının bozulmamasının sağlanmasıdır. Kurumlarının gerekli donanıma sahip olması son derece önemli bir konudur. Özellikle hassas oldukları bu evrede çocukların duygularına hitap eden müzik derslerinin dikkatli bir şekilde işlenmesi çocukların gelişimleri için önemli bir konudur. (Malkoç, 2006, s.103-108).

Okullarımızda uygulayacağımız müzik programı içerisinde kullanacağımız çeşitli etkinler sırasında, çocuklara vereceğimiz bireysel ya da toplu roller ile onların grup içinde ya da toplum önünde oluşabilen sorunlarını da bertaraf edebiliriz. Bu motive edici ortamlar, ailelerin çocuklarının bireysel yeteneklerinin de farkında olmaları açısından da son derece önemlidir. Okul öncesi dönemde müzik eğitiminin gelişim üzerindeki etkilerini,

- Bilgi Kazanma ve Kavram Öğrenme
- Dil Gelişimi
- Güven Duygusu Kazanma
- Tartım ve Estetik Duygusu Geliştirme
- Ses ve Kulak Eğitimi
- Psiko- Motor Gelişim ve Dikkat Gelişimi, olarak sıralamak mümkündür.

1.1.1. Okul Öncesine Müzik Eğitimi Çalışmaları

Ses eğitimi, okul öncesi müzik eğitiminde önemli bir basamaktır. Amaç, çocuklara profesyonel şarkı söylemeyi öğretmek ya da akademik olarak alacakları bir eğitimin başlangıcını yapmak değildir. Ses eğitiminin amacı; doğru nefes alma, doğru telaffuz edebilme ve ileride karşılaşacağı fiziksel problemleri aza indirgeme olarak sıralanabilinir.

Okul öncesi ses eğitiminde en çok başvuracağımız şarkı söyleme etkinlikleri ile ilgili olarak, okul öncesi çocukların, şarkı söylemekten son derece zevk aldıkları, çocuklar için seçilecek olan şarkıların, onların günlük yaşamlarından aşina oldukları konular ile ilgili olmasının daha etkili olacağı dikkate alınmalıdır. (http://search.colostate.edu/index.asp. 07/12/2006).

Bir başka önemli basamakta kulak eğitimidir. Kişinin sesleri doğru olarak duyabilmesi, duyduğunu algılayabilmesi için verilen eğitime kulak eğitimi denir. Okul öncesi eğitim kurumlarında kulak eğitimi için elbette çocuklara işitme eğitimi vermek doğru ve mümkün değildir. Bu eğitimi ancak iyi eğitilmiş bir kulağa sahip öğretmenin kurumda müzik dersi çalışmalarına katılması dolaylı yoldan kazanım sağlanması için yeterli olacaktır.

Bu dönemde özellikle ritim çalışmaları ile çocukların algılarının güçlendirilmesi gerekmektedir. Kurumlarının, müzik programı uygulayabilecek yeterli materyale sahip, görev yapan öğretmenlerin müzik eğitiminin önem ve yararlarına ilişkin gerekli donanıma sahip olması, müzik becerilerinin sadece kendisi ile sınırlı olmadığının diğer gelişim basamaklarını da olumlu şekilde desteklediğinin bilinmesi, bu dönemde çocuklara verilecek okul öncesi eğitiminin kalitesinin artmasında da etken olacaktır. (Aydın, Mertoğlu; 2006, s.94-103).

Okul öncesi dönemde verilen ritim eğitiminde amaç; çocuklara belirli ritim kalıplarını öğretmek değildir. Çocukların ritim duygularının ve yeteneklerinin farkına varmalarına yardımcı olmaktır. Ritim eğitimi ile ritim duygusunun gelişmesinin yanı sıra, denge, dikkat, tepki, büyük ve küçük kasların gelişimleri ve birbirleri ile olan koordinasyonlarının sağlanması da amaçlanmaktadır. (Sun ve Seyrek:1998, Aktaran: Sığırtmaç, 2006, s.186-197).

Dramatize çalışmaları, müzik dersi etkinliklerinin vazgeçilmez parçalarındandır. Öğretmen, çocuklara konu vererek dramatize etmelerini isteyebileceği gibi, çalışılan şarkının sözlerinden de yola çıkarak, yeni bir drama yaratılabilir. Bu nedenle de okul öncesi müzik eğitimcisinin dersi aktif bir şekilde işlemesi, konunun doğaçlama ya da çalışılmış bir drama ile anlatılması pekiştirenlerin daima devrede olmasını sağlayacaktır.

Müzik dersinde kullanılan drama ile;

- Konular üzerinde düşündürerek dikkatini geliştirir
- Düşüncelerini davranışa dönüştürme becerisi kazandırır
- Öğrenilen bilgileri ve davranışları pekiştirir
- Yaşadığı çevreyi algılamayı öğrenir ve özgüvenini geliştirir
- Toplumun bireyi olduğunun farkına varır (Dinçer, 2000, s.77).

1.1.2. Türkiye'de Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitimi

Yapılan literatür tarama çalışmalarından da anlaşıldığı üzere, dünyada okul öncesi eğitimi ve müzik eğitiminin bu dönem içerisindeki önemi açık bir şekilde görülmektedir. Başlıca öğretim yöntemleri olarak bizim henüz çok yeni bir şekilde programlarımıza dahil ettiğimiz "Kodaly, Orff, Dalcroze" müzik eğitim yöntemlerinin doğdukları topraklarda nerede ise artık tek başlarına bir öğretim yöntemi olmak yerine, tümünün sentezlenmesi ile uygulama alanlarına aktarılmaya başlandığı görülmektedir. Tüm bunların paralelinde bizim topraklarımızda da çocukluk çağının öneminin 16.yy da belki de Avrupalıların okul öncesi eğitimini fark etmelerinden önce anlaşıldığını söylemek de mümkündür. Fakat nedendir ki Türkiye'de bu evrede müzik eğitiminin farkına varılmasının maalesef birkaç kurum bünyesinde sınırlı kaldığı görülmektedir. Fenmen tarafından ortaya atılan **"Müzik Yuvaları"** düşüncesinin paralelinde çeşitli araştırma ve çalışmalar yapılmaya başlandığı da tespit edilmiştir. Fakat yapılan akademik çalışmaların uygulama sahalarında hayata geçirilmediği ya da konun öneminin halen ülkemizde tam olarak anlaşılmadığını belirtmek mümkündür.

Müzik eğitimi, ülkemizde eğitim veren okul öncesi kurumlarında halen etkinlik adı altında ve yetersiz düzeyde verilmektedir. Bu yetersizliğin en büyük sebepleri ise; üniversitelerin okul öncesi öğretmeliği programlarında verilen müzik eğitiminin eksik kalması ve buna paralel olarak, müzik eğitim anabilim dallarında da okul öncesi müzik eğitimi ile ilgili yeterli donanıma sahip öğretmen yetiştirilmemesi olarak söylemek mümkündür.

Anaokullarında müziğin sürekli ve yoğun olmasının önemli olduğunu ve bu nedenle de eğitimcinin her şeyden önce iyi bir müzik bilgisine ve tecrübesine sahip olmasının gerekliliğini belirtmiştir. Eğitimci, okul öncesi müzik eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmek için çaba harcamalıdır. Müziğe yaklaşımı bilinçli olmalı, programda müziğin yerini tam olarak belirlemelidir. Ayrıca okul öncesi dönemde verilecek müzik eğitiminin gelişim alanlarını destekleyici nitelikte olmasına da dikkat edilmelidir. (Akkaş 1993, Aktaran: Bal ve Artan,1995).

Okul öncesi eğitimin, bütün eğitimlerin temeli olarak ne kadar önemli olduğunu yıllar önce kavrayan gelişmiş dünya ülkelerinde, bu alana hizmet edecek müzik eğitimcileri yetiştiren birçok kurum, enstitü ve bölüm bulunmaktadır. Örneğin Finlandiya'da okul öncesi eğitimde görev yapan müzik öğretmenleri, üniversitelerin okul öncesi müzik öğretmenliği bölümlerinden mezun olmaktadır. Bu bölümler, başta "Sibelius Academia" ve Helsinki Üniversitesi'nde olmak üzere birçok yüksek öğretim kurumunda yer almaktadır. (Tufan 2006, Aktaran: Özal, Göncü, 2010,s.355-362).

Ülkemizde ise bu konuyla ilgili olarak yapılan çalışmalar akademik ortamlarda görüş ve öneri olarak konuşulmakta fakat bir türlü hayata geçirilememektedir. Müzik eğitim anabilim dalları ders programına henüz ilave edilen "Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar" dersi ile konunun farkına biraz da olsun dikkat çekildiğini söylemek mümkündür. Fakat programa bakıldığında da bu dersin için ayrılan sürenin yetersiz olduğu görülmektedir.

Programındaki bu eksikliklere paralel olarak, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümlerindeki ders programında da konu ile ilgili eksiklikler göze çarpmaktadır. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümünde "Çocukluk Döneminde Müzik", Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde "Müzik Eğitimi" dersleri yetersiz ders saati ile okutulmaktadır. Ayrıca ilgili bölümlerin bu dersleri verecek donanımlı öğretim elemanını temin etmeleri de bir başka sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Okul öncesi eğitiminde müzik eğitiminin gelişim basamakları üzerindeki etkilerinin incelendiği, gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında yapılmış bazı araştırmalar ile de okul öncesi dönemde alınan müzik eğitiminin önemi ortaya konulmuştur.

Okul öncesi dönemde verilen müzik eğitiminin kavram gelişimi üzerindeki etkileri ile ilgili yapılan bir araştırmada, deney grubuna özel olarak hazırlanan müzik dersi çalışmaları, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleri ile belirlenen kavramlar öğretilmeye çalışılmıştır. Deney grubu ön test-son test sonuçları arasında yapılan t test sonucunda $p<0,01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Avşalak, 2008).

Mc Master Enstitüsü bünyesinde yapılan araştırmaya göre, müzik eğitimi alanların almayanlara oranla IQ seviyelerinin daha yüksek çıktığı görülmüştür. Müzik eğitimi alan çocukların almayanlara oranla daha erken okuma yazma öğrendiği, hafızalarının da daha fazla geliştiği görülmüştür. Ayrıca müziğin çocukların idrak etmeye ilişkin gelişmelerinde de büyük etkisinin olduğu da belirtilmiştir. (http://www.oxfordjournals.org/ 07.11.2006)

Weinberger tarafından müzik eğitiminin çocukluk dönemindeki etkileri ile ilgili olarak 1994 yılında Kaliforniya Üniversitesinde bir araştırma yapılmıştır. Kodaly müzik eğitim yöntemleri kullanılan araştırmada, deney grubunda bulunan çocukların okuma ve algı başarılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

(http://www.musica.uci.edu/mrn/V1I2F94.html. 07.12.2007).

Okul öncesi dönemde müzik eğitiminin etkileri ile ilgili olarak Choi tarafından yapılan araştırmada; 5-6 yaş çocuklara yönelik olarak hazırlanan ritim eğitiminin çocuklarda ritim duygusunun gelişmesine etkileri incelenmiştir. Son test sonucunda, araştırma başında düşük puan elde eden grup verilen ritim eğitimi ile yüksek puan alan grubun seviyesine ulaşmıştır. (Choi; 2007).

Whittell tarafından müzik eğitiminin bilişsel gelişime etkileri ile ilgili olarak yapılan bir başka çalışma da; altı ay süresince 4 yaşındaki 2 çocuk gurubundan birine piyano dersi diğer gruba da bilgisayar dersi verilmiştir. Piyano dersi alan grupta %34'lük daha fazla gelişme görülmüştür. Aynı çalışma California Wisconsin Üniversitesi nöroloji uzmanları tarafından farklı sosyo-ekonomik sınıflardan gelen 78 çocuk üzerinde denenmiş ve "Müzik Nörolojik Sistemin Evrenini Geliştirir" şeklinde sonuca varılmıştır. (Çilden, 2001, s.1-8).

Mitchell, D.L tarafından yapılan araştırmada, müzik eğitiminin akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırmaya yaşları 6 ile 7 arasında değişen 138 çocuk dahil edilmiştir. Müzik yeteneğinin akademik başarıya olan etkisinin tespit edilebilmesi için "Rhytmic Competency Analysis Test" ölçeğinden yararlanılmıştır. Test sonucunda elde edinilen sonuçlar neticesinde, müzik yeteneği olanların akademik başarısı, olmayanlara oranla daha yüksek çıkmıştır. (Mitchell, 1994).

Müziğin dil gelişimine etkisinin ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada, deney ve kontrol gruplarının günlük faaliyetleri içerisine yerleştirilen "ritmik tekrarlama", "müzikal hafıza" ve "ses renklerini tanıma", çalışmaları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; müzik eğitiminin dil gelişimi üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. (Moyeda, 2006).

Hurwitz, Wolf, Bortnick ve Kokas tarafından yapılan araştırmada; birinci sınıf öğrencilerine verilen müzik eğitiminin okuma performansları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Deney grubuna Kodaly Tekniği ile müzik eğitimi verilmiştir. Çalışma sonucunda deney grubunun okuma puanlarının kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. (Weinberger, 1994).

Bilhartz ve arkadaşları tarafından yapılan bir araştırmada; müzik eğitiminin bilişsel gelişim üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çocukların bilişsel gelişimlerinin tespiti için "Stanford-Binet Intelligence Scale" testi, müzik yeteneği gelişimi için "Young Child Music Skills Assesment" testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun kontrol grubuna oranla daha fazla başarı elde ettiği görülmüştür. (Bilhartz, Bruhn, Olson; 2000).

Gilleece tarafından yapılan araştırmada müzikal yetenek ile yabancı dil gelişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bentley ölçeği kullanılarak 149 denek bu araştırmada değerlendirmeye alınmıştır. Uygulamada örneklem grubuna 41 farklı ritmik çalışma verilmiş bunlar dil gelişimi ile sentezlenerek değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonucunda müzik eğitiminin yabancı dil gelişiminde etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.(Gilleece; 2006).

Mertoğlu ve Aydın tarafından müzik eğitiminin bilişsel gelişime etkileri ile ilgili olarak yapılan bir başka araştırmada ise, 5-6 yaş çocukların akıl yürütme yetenekleri ile ritim algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Örneklem grubuna anaokuluna devam eden 157 çocuk seçilmiştir. Araştırma sonucunda 5 yaş çocukların akıl yürütme yetenekleri ile ritim algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış; 6 yaş çocuklarda ise anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. (Aydın ve Mertoğlu; 2006).

2. Sonuç ve Öneriler

Araştırma için yapılan literatür tarama çalışmalarında da tespit edildiği üzere, okul öncesi dönem eğitiminde bu derece etkili olan bir bilim dalı ile ilgili akademik çalışmaların sınırlı olduğu ve bu alanda yapılacak akademik çalışmaların desteklenmesinin gerekliliği görülmektedir. Okul öncesi eğitim programının içerisinde halen müzik etkinlikleri şeklinde belirlenen müzik eğitiminin, ayrı bir ders programı olarak uygulamaya alınmasının gerekliliği bu araştırma ile tespit edilmiştir.

Bu sonuçlara bağlı olarak okul öncesi eğitim programı hazırlanırken Milli Eğitim Bakanlığının bu sonuçları dikkate alması, istenilen akademik başarıya ulaşmada etkili olacaktır. Gelişmekte olan teknoloji ile eğitim ortam ve materyallerinde de bu gelişmenin daha etkin olarak kullanılması gerekmektedir. İnsanoğlunun hizmetine sunulan bu gelişmelerin paralelinde de müzik öğretim yöntemlerinin teknolojik gelişmeleri takip etmesinin, eğitimi ne derece etkilediğinin tespit edilmesi gerekmektedir.

Bu bakımdan halen Müzik eğitimi anabilim dallarında yürütülmekte olan "Müzik Öğretmenliği" programlarında, öğretmen adayları genel olarak eğitim almaktadırlar. Fakat yapılan araştırmalardan da yola çıkarak "Müzik Öğretmeliği" programında da, diğer öğretmelik programlarında olduğu gibi "Okul Öncesi", "İlköğretim" ve "Ortaöğretim" müzik öğretmenliği şeklinde branşlaşmanın, programın müzik öğretmeni yetiştirme amacı ile daha da örtüşeceği ve okul öncesi eğitiminde branş öğretmeni ihtiyacının bu yolla kapatılacağı düşünülmektedir.

Müzik eğitim anabilim dalı birinci yıl programından kaldırılan "Okul Deneyimi" dersinin tekrar dahil edilmesi gerekmektedir. Bu ders ile öğretmen adayları yalnızca ilköğretim ve orta öğretim kurumlarına değil, okul öncesi kurumlarına hatta özel eğitim kurumlarına da tam zamanlı olarak gözlem yapmaya gitmelidirler. Yapılan bu gözlem sonucunda öğretmen adayları ikinci yılın başından itibaren uzmanlaşmak istedikleri kademe ile ilgili olarak bir seçim yapacak ve genel müzik eğitimi yanı sıra alan derslerini de alarak, ilgili alanın müzik öğretmeni ünvanı ile mezun olması belki de yaşanılan bazı eğitim sorunlarının çözülmesine yardımcı olacaktır.

Okul öncesi müzik eğitimi çerçevesinde belirlenen hedef doğrultusunda amaçlara ulaşılırken müzik öğretmenin alan bilgisinin yanı sıra Drama, Doğaçlama, gibi bedensel ve görsel alanlarda da yetişmesi gerekmektedir. Bu bakımdan anabilim dalı programının içerisine bu alanlar ile ilgili dersler de ilave edilmelidir.

Yapılan literatür tarama çalışmalarında araştırmaya yön verecek okul öncesi müzik eğitimi ile ilgili Türkçe yayınların yetersizliği tespit edilmiştir. Bu bakımdan konu ile ilgili akademik yayınların arttırılması amacı ile araştırmacılar teşvik edilmelidir. Müzik eğitiminin okul öncesi dönem eğitiminde ne derece etkili olduğu bilinmekte ve Yüksek Öğretim Kurumu tarafından, okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında konu ile ilgili akademik eğitimin verilmesinin gerekli olduğu belirtilmiştir. Fakat halen yürütülmekte olan okul öncesi öğretmeliği lisans programlarında, dört yıllık akademik eğitimin içerisinde müzik eğitimine ayrılan ders süresinin yetersiz olduğu görülmektedir. Program dikkatli bir şekilde incelendiğinde, okul öncesi öğretmenin en az bir müzik öğretmeni kadar bilgi ve birikime sahip olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Fakat yürütülen lisans programı çerçevesinde bunun mümkün olamayacağının altının çizilmesi de gerekmektedir.

Buna bağlı olarak okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğretmen adaylarının yeterli donanıma sahip olabilmeleri için, üniversitelerin ve akademisyenlerin gerekli bilgi ve donanıma sahip olması da önemli bir konudur. Bundan dolayı da müzik eğitim ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinin konu ile ilgili donanıma sahip akademisyenlerin çalışmalarını desteklemeleri gerekmektedir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Artut, P.& Tarım, K. (2004). *Okul öncesinde kubaşık* öğrenme uygulamaları: Toplama işlemine *yönelik bir uygulama örneği*. *Çukurova Ü. Sosyal Bilimler Dergisi. 13* (2). ss. 1-10.

Aydın, O.& Mertoğlu, E. (2006). *5-6 Yas çocukların akıl yürütme yetenekleri ile ritim algıları arasındaki ilişki. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi* (s.95-103). İstanbul. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

Avşalak, K. (2008). *Okul öncesi dönem 60-72 aylık çocuklara uygulanan müzik eğitiminin kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bal, S.&Artan, İ.(1995). *Seslerle Tanışalım.* İstanbul. Ya-pa Yayınları.

Bilhartz, T. D.& Bruhn, R. A.& Olson, J. (2000). *The effect of early music training on child cognitive development. Journal of appiled development psychology.*

Choi, J. (2007). *5-6 Yas çocuklarına yönelik hazırlanan ritim eğitimi programının çocukta ritim duygusunun gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul. Marmara Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Çilden, S. (2001). *Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 21 (1). ss. 1-8

Dinçer, İ. (2000). *Çocuk gelişimi ile ilgilenenler için el kitabı*. İstanbul. Ya-Pa.

Gilleece, L. (2006). *An empirical investigation of the association between musical aptitude and foreign language aptitude.* Ph.D. Thesis, Trinity College Dublin. Ireland

Koçak, N. (2001). *Erken çocukluk döneminde eğitim ve Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu*. *Milli Eğitim Dergisi* (151).

Malkoç, T. (2006). Okul öncesi eğitiminde şarkı söylemenin önemi. *I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi* (ss. 103-108). İstanbul. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

Morgül, M. (2004). *Evrende ritim ve biz.* Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi 878.

Mıtchell, D. (1994). The relationship between rhythmic competency and academic performance in first grade children. Physical education at the university of central Florida. Orlando

Moyeda, I. (2006). *Implementing a Musical Program to Promote Preschool Children's.* Early Childhood Research and Practice Volume:8. No:1

Özal, Göncü, İ. (2010). *Okul öncesi eğitimde müzik eğitiminin temel sorunları.* Kastamonu Eğitim Dergisi 18 (2)ss. 355-362.

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

Sığırtmaç, A. (2006). *Müzik eğitimi ile gelen akademik basarı*. I. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi (ss.186-197). İstanbul. Marmara Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi.

Uysal, A. (2005). İlköğretimde verilen sanat eğitimi derslerinin yaratıcılığa etkileri. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi 6.(1),.ss. 41-47

Elektronik Yayınlar

Colorado State University Cooperative Extension. http://search.colostate.edu/index.asp web. adresinden 07 Aralık 2006 tarihinde edinilmiştir.

Oxford University Press. (2006). *First Evidence That Musical Training Affects Brain Development In Young Children.* http://www.oxfordjournals.org/ web adresinden 07 Kasım 2006 tarihinde edinilmiştir.

University of Wisconsin Pres. (2000). *A Meeting of the Child Care Minds.* http://www.uwex.edu/ces/flp/ece/insights/pdfs/oct00.pdf. web adresinden 07 Aralık 2007 tarihinde edinilmiştir.

Weinberger, N.M., (1994). Music and cognitive achievement in children. Regent of the University of California. http://www.musica.uci.edu/mrn/V1I2F94.html#cognitive web adresinden 07 Aralık 2007 tarihinde edinilmiştir.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetiştirme_lisans/ok_onc.pdf.web adresinden 01 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KÖKLÜ BİR MÜZİK EĞİTİMİ İÇİN "İLKÖĞRETİM"

Kerime ÇOŞKUN

1. Giriş

Toplumun ayrılmaz bir parçası olduğu kuşku götürmeyen müzik, toplumu oluşturan bireylerin eğitiminde de yadsınamaz bir öneme sahiptir. Bu önem bugün için ülkemizde bakanlar, bürokratlar, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından iyi algılanmamış olabilir. Ama bilimsel veriler, gelişmiş ülkelerde müzik ve eğitimine ayrılan bütçe ve mekânlara verilen önceliklerde konunun ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Örneğin, ABD'nin tüm eyaletlerinde müzik eğitimi, kendisine ayrılan geniş mekânlarda verilmekte ve bu mekânlar okulun yaklaşık üçte birini kapsamaktadır.

Müzik eğitimi, gerek yerel gerekse evrensel çeşitlilikle hazırlanmış programlarla sürdürülmektedir. Hemen her öğrenci aldığı sanat eğitimiyle müziğin her dalında performansını sergileyebilmektedir. Müziğin seçilmiş, Allah vergisi yetenekle donanmış insanların elinde yüceleceğini biliyoruz ancak doğru dürüst eğitim görmemiş, yetenekli ama sağduyusu gelişmemiş, sığ düşünen, estetik anlayıştan uzak insanların elinde de yozlaşacağını unutmamalıyız**.(**Filiz Ali,1983**)** Bu düşünceyle yola çıkarak sanat eğitiminin küçük yaşlarda kazandırılması gerektiğine inanmaktayım. Bununla ilgili çalışmalar dünyada son 50 yıl içinde, küçük yaş gruplarının gelişiminde, müziğin önemini ortaya çıkaran pek çok yöntem ve kavram geliştirilmiş, uygulanmış ve kesin başarı sağlanmıştır. Konuyu bir an önce ciddi ve bilimsel biçimde ele alarak "Zararın neresinden dönersek kârdır." kuralını anımsamak gereğini duyuyorum. Tabii ki burada iş, temelden yetişen ve yetiştirilen öğretmenler üzerine düşmektedir. Müzik eğitiminde öğretmenin rolü çok fazladır. Hatta Müzik Eğitimci Zoltan Kodaly bu konuda düşüncesini şu sözlerle dile getirmiştir: " Bana göre Kisvarda'daki müzik öğretmenliğine kimin getirileceği, Budapeşte Operasının müdürlüğüne kimin atanacağından daha önemlidir.

Çünkü kötü bir opera yöneticisi bir kez hata yapar ve işinden olur ama kötü bir müzik öğretmeni, otuz yıl hata yapmayı sürdürür ve otuz kuşak, otuz tümen öğrencinin müzik sevgisini öldürebilir." "Kısaca öğretmenin de rolüne değindikten sonra konuma devam etmek istiyorum. Eğitimde öğretmenin rolü farklı etkinlikler ve yaş gruplarına göre değişir ama elementir (temel) müzikte en önemli yaş gurubu ilköğretim yaşıdır. " İlkokulun amacı kişiliğin tam olarak oluşması yönünde temeller atmaktır. Müziksiz tam kişi yoktur... Bir kişi, on beş yaşına kadar onun hakkında düşünmezse bile

iyi bir mühendis, kimyacı vb. olabilir. Ama eğer kulağı altı yaşından beri (hatta daha önceden...) düzenli olarak eğitilmezse müzik anlayışına sahip olamaz. İlkokuldaki müzik öğretimi konusu, müziğin kendinden çok daha fazla şeyle ilintilidir. Müzik dinleyicisi / izleyicisi yetiştirmek bir toplum yetiştirmektir. Oysa bizim ilkokullarımızda müzik öğretimi pek sınırlıdır. Bazı özel durumlar dışında hemen hemen hiç yapılmamakta, müzik eğitimi onu almaya en uygun olduğu bir çağda çocuklarımıza verilememektedir. 7–12 yaş arasında, eğitime en uygun eşsiz değerde koca bir beş yıl, hiçbir zaman giderilmeyecek bu büyük fırsat elden kaçırılmaktadır. Bugün ilköğretimde "müzik öğretimi" sorunu vardır ve bu sorunu çözmek en önemli işimizdir.

Müzik eğitimini yalnızca okulda verebileceğimizi de unutmamalıyız. Çocuklarımızı sanat alanında iyi yetiştirmek istiyorsak bunu okulda ve küçük yaşlarda verebileceğimizi düşünüyorum. Sanat, ancak sanat kültürüyle yetişmiş aydınlara sahip toplumlarda rahat soluk alır ve gelişir. Avrupa'da müzik sanatı, son yüzyılındaki büyük gelişmesini, geniş ölçüde, ilköğretimde iyi bir müzik eğitimine başlamasına borçludur. Almanların müzikçi ulus olarak algılanmasının bir nedeni de okulda müzik eğitimine belki her ulustan önce ve daha fazla önem vermelerindendir. Avrupa uygarlık topluluğunda yaşayan uluslar arasında, bizim kadar sanat eğitimine çok önem vermek zorunda olan başka bir ulus yoktur. Müzik eğitiminin alındığı öteki iki çevrenin yani aile ve gündelik yaşam çevrelerinin bizim ülkemizde ne kadar yoksul bir durumda olduğu bilinmektedir. Onun içindir ki biz müzik eğitimcileri, sanat adına ne verirsek hep okulda vereceğiz. Bu eğitimle yetişen nesiller, radyoda batı müziği başladığı zaman kanal değiştirmeyecek, konser ve opera salonlarımız dolup taşacak, Türk icracılarımız takdir edilecek, amatör korolar ve orkestralarımız onlarla beslenecektir. Küçük yaşlarda bu bilinçle büyüyen çocuklarımızı yetiştireceğiz. Böylece müzik eğiticisi yetiştiren kurumlara girmeye hazırlanan öğrenciler, ilköğretimden başlayan bir bilgi birikiminin dolgunluğuyla eğitim almaya başlayacaklardır. Küçük yaşlarda ilköğretimde kazandırılan müzik anlayışı ve beğenisi gitgide ailede ve toplumda da yerleşecek, bütün toplum kesimlerince yaşanılır olacaktır. Bunun sonucunda da eğitsel müzik öğretimi köklü bir dönüşüm yaratıp, yurt çapında müzik sanatında kalkınma sağlanacaktır.

İlkokulda müzik dersini artık ne yapıp edip okutulur bir ders haline getirmek zorundayız. Eğitim formasyonunda da gördüğümüz Piaget'e göre çocuk, ne kadar çok yeni şey görür ve duyarsa o kadar daha fazlasını öğrenme merakıyla dolar. Bu, çocuğun doymak bilmez bir öğrenme içgüdüsüyle dolu olduğunu gösteriyor. Çocuk dediğimizde yaratıcı, sınır tanımayan, kurallara bağlı kalamayan, tamamen içgüdüsel hareket eden bir birey akla gelir. Bunu doğru yönlendirmek ve şekil vermek küçük yaşlarda gerçekleşir. Buna güzel bir örnek de Japon eğitimci Suzuki'nin geliştirdiği ve dünyaya yaydığı keman eğitimi sistemidir. Bu felsefeye göre çocuk beyni verilen her bilgiyi sünger gibi emmektedir.

2. Sonuç

Sonuç olarak yaratıcılık için gerekli olan merak, ilgi, kuşku gibi özelliklerin çocukların doğasında olduğu bilinen bir gerçektir. O halde insanın doğuştan sahip olduğu bu özellikleri kaybetmeden daha ilk yaşlarda yaratıcılığa ve hatta estetik yaratıcılığa yatkın bir kapasite oluşturulmalıdır. Küçük yaşlarda sanat eğitimi alan çocukların kişilikli bireyler olma yolunda adım attıkları, birbirleriyle dayanışma ve yardımlaşmaya özen gösterdikleri gözlenmiştir. Birlikte yaşanan müzik deneyimlerinin getirdiği coşku ve mutluluk öteki konularda da başarılı olmalarını sağlamıştır. Bu çocuklar büyüdüklerinde isterlerse müziği uğraş seçerler ya da başka dallara ayrılsalar bile öğrendikleriyle bilinçli bir

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

dinleyici kitlesi oluştururlar. Ünlü piyanistimiz Fazıl Say'ın dediği gibi: " CD dinlemek yetmez, yaylıların cila kokusunu, alkışları, arşelerin hep birlikte hareketleri, o büyülü dünyayı yaşamak gerek. Bunun için de okul sıralarında doğru dürüst bir müzik eğitimi şart. Biz müzik eğitimi görmedik, kelle gezdirdik. Müzik adına ne öğrendiysem okula rağmen ve okuldan sonra öğrendim. " Ne kadar acı da olsa bu durumu değiştirmek bizlerin elinde. Küçük yaşlarda müzik iletilerine açık ve hazır, alıcı durumda olan bu çocuklara köklü bir müzik eğitimi için ilköğretimin önemli olduğunu savunuyorum.

Saygılarımla….

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

ALİ Filiz, “ Müzik ve Müziğimizin Sorunları ”. s,95 Gösteri Nisan 1983

KAYŞERİLİOĞUM Zeliha, Müzik Eğitimi Bilim Uzmanı “

Sanat Felsefesi ve Müzik”

SAY Ahmet ‘Müzik Öğretimi’

SAY Fazıl, “ Uçak Notları ”

TURA Yalçın “ Türkiye’de Müzik Eğitiminin Güncelleştirilmesi” Türk Müziğinde Eğitim Sempozyumu.

YÖNETKEN Bedii Halil “ Okul Müziğinin İşlevi ”

YÜKSEL Levent Adil, Fen Bilimleri Enstitüsü (1996) “ Türkiye Erken Müzik Eğitimi, Kurumları Olan Çocuk Koroların Meslek Seçimine Etkileri ”, Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİKTE BRAILLE: GÖRMEYENLERİN EĞİTİMİNDEKİ YERİ ve KURUMSAL ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Doç. Dr. Koray SAZLI, Yıldız Teknik Üniversitesi
Gürsel YURTSEVEN, Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Bu bildiride, Müzik Braille'nin (Kabartma Müzik Notasyonu) kısa tarihçesi ve genel bir bakış çerçevesinde konunun eğitim içerikli yönü vurgulanacaktır. *Altı nokta yazı esasına dayanan müzik braillenin bir görme özürlünün örgün ve akademik eğitim hayatındaki yeri ve önemi, eğitimci bir kişinin bu durumdaki öğrenciye yaklaşımı ve hangi bilimsel metotları kullanabileceği konusu ele alınacaktır. Özel bir eğitim aracı olan "kabartma müzik" yazımı ve kullanımı sırasında hangi teknik olanaklardan yararlanılabileceği ifade edilecektir. Genellikle ezbere dayalı bir eğitim anlayışına sahip olan görme engelliler ve onları eğitenlere, yazılı bir materyalden nota okumanın ve analiz yapabilmenin kazançları bildirinin hedef noktalarından biri olacaktır. Ele alınan ve çoğu eğitimci tarafından da yeterince bilinmeyen bu konudaki eksikliklerin saptanması ve öneriler, bildiride vurgulanacaktır. Hem ulusal hem uluslararası alanda izlenen yöntemler bilimsel bir çerçevede aktarılacaktır. Türkiye'de ve Amerika Birleşik Devletleri'nde müzik eğitimi almış görme özürlü bir besteci olarak, eğitim sürecinde gözlemlediklerim ışığında yaşantı ve deneyimlerimi paylaşmak, bildiri ve sunumu şekillendirecektir. Bu alanın kurumsal düzeyde ele alınmamış olması önemli bir boşluk yaratmaktadır. Bu nedenle eğitim fakültelerinin müzik bölümlerinde bir ya da iki dönemlik bir ders açılarak bu açığın kapatılması sağlanabilir. Bu ders için öngörülen program taslağı bu bildiriyle birlikte sunulacaktır.*

1. Giriş

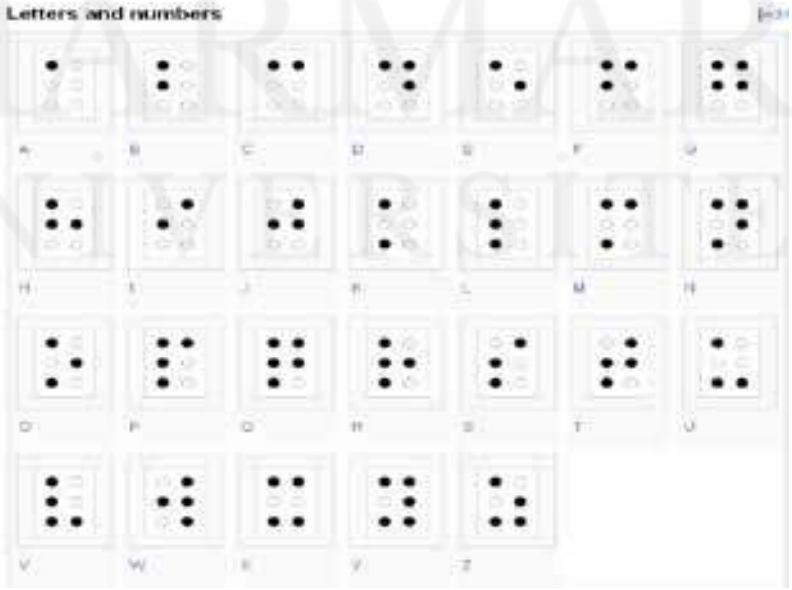
Braille (Kabartma) yazı ve müzik notasyon yazısı yirminci yüzyılın en önemli gelişmelerinden biridir. Günümüzde bu yazı sistemine dair karşımıza çıkan en büyük sorunlar arasında, materyal eksikliği, normal (print) yazıdaki bir materyalin kabartma yazıya aktarılması gelmektedir. Görme özürlü bireylerin bu yazıyı yeterince kullanmaması veya kullanamaması, özellikle örgün ve akademik eğitim süresince eğitimciler tarafından bu yazı metodunun zorunlu tutulmaması sorunun diğer bir boyutunu oluşturmaktadır. Ülkemizde de, ya örgün ya da akademik eğitim sürecinde bulunan onlarca görme engelli öğrenci vardır. Bu ve benzeri sorunları anlamak için kısaca da olsa, kabartma yazının geçmişine bir göz atmak yararlı olacaktır. Yüz yılı aşkın bir süredir, birçok görme özürlü müzisyen, kabartma müzik notalarını bağımsız (ikinci bir kişiye ihtiyaç duymaksızın) olarak kullanmaktadır.

Kısa Tarihçe: Kabartma yazı, altı nokta esasına dayanan, toplam 63 karakter kombinasyonundan oluşan ve görme özürlüler tarafından parmakla okunan bir yazı sistemidir. Geleneksel olarak, kabartma yazı, kalın bir kağıt ya da karton üzerinde darbe ile oluşturulan kabartma noktaların bütünlük teşkil etmesi ile anlamlı bir döküman haline gelmesi esasına dayanmaktadır.

1819 yılında, Kaptan Charles Barbier adlı Fransız bir ordu mensubu, 12-nokta konfigürasyonuna dayalı kabartma bir yazı sistemi düzenlemiştir. Bu yazı, ordunun gece haberleşme kullanımı için tasarlanmıştır. 1824 yılında, bu yazı metodu, üç yaşından beri görme özürlü olan Louis Braille (1809-1852) tarafından Paris'te 6 nokta konfigürasyonu olarak sadeleştirilmiştir.



1829'da, bu yazı sistemi kullanılarak ilk kez bir kabartma materiyal "Procede pour Ecrire les Paroles, la Musique et la Plain-Chant au Moyen de Points" adıyla basılmıştır. Bu döküman, braille müzik notasyon ve düzyazı alfabesi karakterlerine ait önermeleri içermiştir. Alfabe karakterleri, bugün kullanılan karakterlerle aynıdır. Ancak müzik kodları, Braille tarafından anılan basımı takip eden ilk beş yıl içerisinde tümüyle tekrar gözden geçirilip yenilenmiştir. Söz konusu yazı sistemi, resmi olarak ancak 1854 yılında, Louis Braille'in ölümünden iki sene sonra, onun da öğrenci olarak gittiği körler okulu tarafından kabul edilmiştir. Fransa'da dahi kademeli olarak kabul edilen L. Braille'in sistemine dair normal yazıda herhangi bir açıklama belgesi 1871 yılına kadar hiçbir dilde yayınlanmamıştır. Paris'ten elde ettiği bilgilerle, Dr. Armitage of London "A Key to the Braille Alphabet and Musical Notation" adlı dökümanı yayınlamıştır. Her ne kadar on-dokuzuncu yüzyılın sonlarından itibaren çeşitli konferanslar düzenlense de, Braille'in geliştirdiği bu kabartma yazı kodlarının, evrensel bir yazı biçimi olarak kabulü ancak 1932 yılında resmi Körler Birlikleri'nin anlaşması sayesinde mümkün olmuştur. Buna göre kabartma yazının İngilizce harf karşılıklar şöyledir:



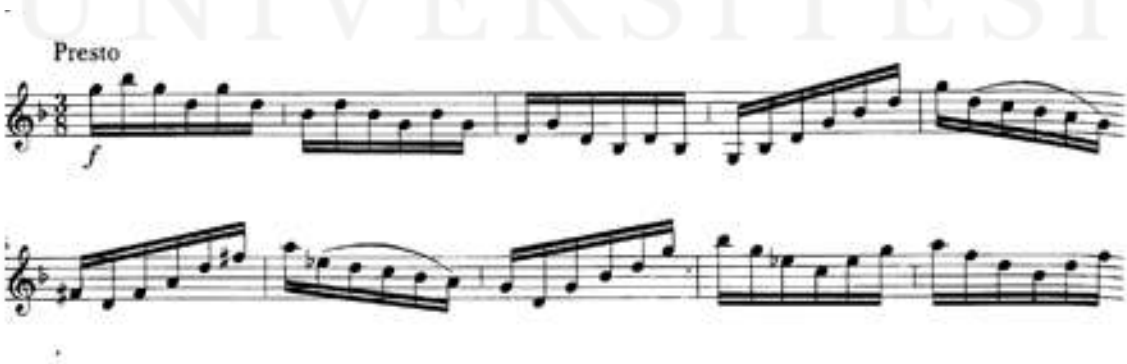
1.1. Eğitim Yönü ve Yazılı Materyallerin Önemi

Sadece ülkemizde değil, dünyanın pek çok yerinde, görme özürlüler seslendirilmiş kitaplar veya birinin okuması esasına dayalı olarak eğitimlerini sürdürmektedir. Bu durum, doğal olarak ezbere dayalı eğitim gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Bireylerin, işitsel ya da görsel (ki görmeyenler için parmakla okumak) olarak mı daha iyi öğrenebildikleri tartışılagelen ve sempozyum kapsamında ele alınabilecek bir başka bildiri konusudur. Ancak bir gerçek varki; kulak hiçbir zaman göz kadar hızlı bir organ değildir. Mekansal ve şekilsel kavramları anlamak için görselliğin değeri büyüktür. Örneğin; L şeklinde salon, T biçiminde anten, U dönüşü vb. Bu kavramlar, pek çoğumuzun artık farketmeden klişe olarak kullandığı benzetmelerdir. Çocukluğumuzda, masal dinlediğimiz kadar, resimli kitaplara da bakmışızdır ve birçok şekilsel kavramı bu sayede anlamışızdır. Hatta, bazılarımızın hayal dünyası bu resimler sayesinde daha ileri noktalara ulaşmıştır.

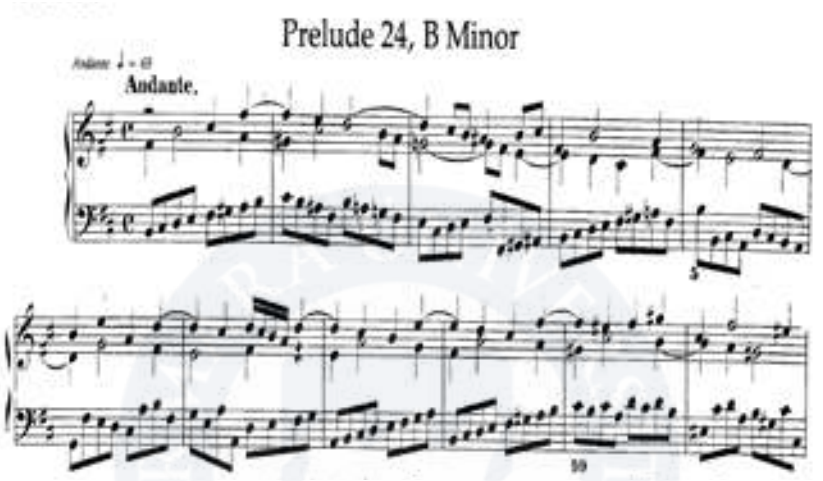
Kişisel olarak, deneyimlerim bana gösterdi ki bireyin kendi okuduğu veya gördüğü şey, beyinde şablon olarak daha canlı kalmaktadır. Bu, görmeyenler için parmakla okuma veya dokunduğu şeyi daha iyi anlama olarak açıklanabilir. Bu durum, nota okuma açısından da aynıdır. Çünkü, birey kendi okuduğu sayfanın şeklini, kitabın yeni veya eski oluşunu, 6 nokta ile yazılan notaların daha silik veya kabarık oluşu bilgilerini, hatırlama konusunda ikincil bir veri olarak kullanacaktır. Hatırlama metodları, bu bildirinin konusu olmadığından; konu, söz konusu alanda uzman olan kişilere bırakılmakta ve bu bildirinin başlıklarından biri olarak ele alınmamaktadır.

Birey kendi arkadaş, öğretmen veya kayıttan dinleyerek ezberlemeye çalıştığı bir müzik eserini, ancak bağlı olduğu bu unsurları taklit ederek ya da kendisine söylenen önerilerle gerçekleştirebilecektir. Oysa, müzik eğitimi, teknik bilgilere dayalı olduğu kadar, yorum bilgisine de dayanmaktadır. Çevredeki kişi ve kişilere bağlı olanaklarla ezberlenen eserler, yapıtların seviyesi arttıkça sorun teşkil etmeye başlayacaktır. Özellikle çağdaş müzik alanına gelince, işin içinden çıkılmaz bir hal alacaktır. Ritim, artikülasyon, nüans ve benzeri müzikal ögeler, dinleyerek çalındığında ancak belli bir yorumcu ya da öğretmeni taklit etmenin ötesine geçemeyecektir. Eğer kişi, bir oda müziği topluluğunda çalıyorsa; diğer partileri ancak duyabildiği oranda anlayabilecektir. Elde yazılı bir kaynak olması, hem eseri daha iyi tanımak, analiz yapabilmek ve en azından merak ettiği nota yazısını görebilmek için önemli bir unsur teşkil ettiği gibi somut bir veri olanağı da sağlayacaktır. Hele kompozisyon, müzik kuramı veya müzikoloji alanlarını kendine meslek edinen kişilerin kaçınılmaz olarak yazılı kaynaklara ihtiyacı olacaktır. Basit iki örnek vermek gerekirse:

1- J. S. Bach Sol Minör Solo Keman Sonatı No. 1 bölüm IV Presto,



2- J. S. Bach İyi Düzenlenmiş Klavsen için Prelüd ve Füg albümünün birinci kitabından Si Minör Prelüd No. 24



İlk örnekte, kişi; ritim, vuruş, ölçü zamanı ve cümle yapısı v.b. konularda şüphede kalacak ve hatta büyük olasılıkla yanlış yorumlayacaktır. İkinci örnek ise, kontrapuntal parti hareketleri, ses ilişkileri, ritmik (senkop) konfigürasyonlar, armonik ritim ve cümle yapısı bakımından yine sorunlar içerecektir. Yazılı bir materyale sahip olmak; zaten çalgı ile icra için kaçınılmaz olarak ezberlemek zorunda kalan görme özürlü müzisyenlerin, hem esere daha sonra tekrar tekrar dönebilme, hem de dinledikleri eserlerin notasyon yazımlarını görüp anlama olanağı vermesi bakımından son derece önemlidir. Bu somut kaynak sayesinde, kısıtlı bir zaman çerçevesinde kişiye bağımlı olarak ezberlemek zorunda kaldığı yapıtı, daha verimli bir şekilde çalışma şansına sahip olacak, kendi öğretmeni ile de eser üzerine tartışabilecek ve bilgi seviyesi arttıkça eseri yeniden ele alıp değerlendirebilecektir. Örgün eğitim bünyesindeki sınıf müzik derslerinde ise; birey bir yandan şarkı, parça, temel müzikal bilgi ve kavramları daha verimli öğrenme, bir yandan da öğretmenin kişi ile iletişimini kolaylaştırma, daha sağlıklı bir düzeye getirme ve öğrencinin kendisini sınıfın gerçekten bir parçası olduğunu hissetmesi bakımından çok önemli katkılar sağlayacaktır. Ses eğitimi yapan kişinin ise özellikle meslek dersi açısından ezbere dayalı eğitimi hemen hemen ortadan kalkacak ve kendi sınıf arkadaşları düzeyinde olacaktır.

1.2. Kütüphane Olanakları

Özellikle klasik batı müziği açısından bu tür yazılı kaynaklar, yurtdışındaki kabartma materyal barındıran kütüphanelerde mevcuttur. ABD, İngiltere, Fransa, İtalya, Almanya, İspanya, Danimarka, Rusya, Japonya, Brezilya ve daha pek çok ülke bu tip kütüphanelere sahiptir. Ancak maalesef, ülkemizde böyle bir kütüphane bulunmamaktadır. Bu eksiklik, yukarda da değinilmeye çalışıldığı üzere; hem örgün, hem de akademik eğitimde büyük sorun ve ne yapılacağı bilinemeyen durumlara yol açmaktadır. Eğitimciler de pek çok zaman, çaresiz kalmaktadır. Kişisel olarak birkaç arkadaşım ile birlikte kurmaya çalıştığım kabartma müzik kütüphanesi; fikirsel bazda projesi tamamlanmış, ancak maddi olanaksızlıklardan ötürü henüz hayata geçememiştir. Böyle bir kütüphane, bir yandan varolan yurtdışı materyallerini ülkemize kazandırmak amacı güderken, bir yandan da özellikle örgün eğitime son derece büyük yararı olacak nota basım ünitesine de sahip olmayı hedeflemektedir. Bu faaliyet

için sadece cihaz ve donanım değil, yetişmiş insan gücüne de ihtiyaç duyulmaktadır. Donanımın pahalı ve müzik notasyon transkripsiyonunun zor bir iş olması en büyük engeli teşkil etmektedir. Bu bağlamda, normal yazıdaki bir materyalin kabartmaya çevrilirken yaşanan aşama ve zorluklara değinmek yararlı olacaktır.

1.3. Print Notanın Kabartmaya Aktarılması

Kabartma müzik nota yazımı, dikey değil, yatay bir anlayışla kağıda geçirilmektedir. Bu yüzden, normal yazıda akor veya altalta gelen notaları kabartma versiyonunda aynen yansıtmak esasen mümkün değildir. Kabartılan her müzik karakteri, birbirleriyle yanyana olmak durumundadır. Nokta konfigürasyonları, söz konusu karakter kaç nokta içerirse içersin, eşit oranda bir hücre birimine sahiptir; yani nokta sayısının artımı kapladığı alanı genişletmez veya daraltmaz. Bu nedenle, kabartmaya aktarılmış herhangi bir müzik partisyonu, hatta düz yazı materyali kütüphane raflarında oldukça geniş bir yer işgal etmektedir. Örneğin, L. Van Beethoven'in 9. Senfonisi'nin orkestra partisyonu kabartmaya çevrildiğinde 15 cilt, Walter Piston'ın Orkestrasyon kitabı 19 cilt olmaktadır. Bir basılı sayfa, yoğunluk derecesine göre 3-4 hatta beş kabartma sayfaya tekabül etmektedir.

Kabartma müzik notasyonunda, her nota ismi ve nota değeri, 6 nokta konfigürasyonundan oluşan belli bir karakter tarafından yansıtılmaktadır. Bu konfigürasyonların çoğu, düz yazıdaki harf kodlarına da karşılık gelmektedir. Örneğin, "N" harfini gösteren nokta kombinasyonu, müzikte "İkilik Do"; "Y" harfi – "Birlik Do"; "J" harfi – "Sekizlik Si" ile aynıdır.

Braille müzik işaretleri notalar ve değerleri

Birlik nota:	Tam nota	(Dört vuruşluk)
İkilik Nota:	Yarım nota	(İki vuruşluk)
Dörtlük nota:	Çeyrek nota	(Bir vuruşluk)
Sekizlik nota:		(Yarım vuruşluk)

	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si
Birlik ve 16'lık notalar	1345	1356	12346	123456	12356	2346	23456
İkilik ve 32'lik notalar	1345	135	1234	12345	1235	234	2345
Dörtlük ve 64'lük notalar	1345	135	1234	12345	1235	246	2456
Sekizlik ve 128'lik notalar	145	15	124	1245	125	24	245

Kabartma müzik yazım sistemi normal yazıda kullanılan porte kavramından yoksun olduğundan, her bir braille hücre, müzik işaretlerini tek tek yansıtmak zorundadır: ritmik kalıp, artikülasyon, nüans, nota değeri, müzikal ifade terimleri vb.

Print müzik yazısındaki ayni nota değerlerinden oluşan bir akoru kabartmada ifade etmek için "aralık işaretleri" kullanılmaktadır. Söz konusu akorun en alt sesi temel alınarak hemen yanına akorun diğer seslerini oluşturan aralıklar, temel alınan sesin yanına konan aralık işaretleri ile düzenlenmektedir. Bu aralık işaretleri, nota isimlerini yansıtan 6 nokta konfigürasyonları değil, kendine özgü sembollerden oluşmaktadır. Örneğin; iki ve üçüncü nokta kombinasyonu: ikili aralık, nokta 2-3-6: üçlü aralık ve nokta 3-5 = beşli aralık anlamına gelmektedir. İkilik nota değerlerinden oluşan "Do-Mi-Sol" akoru, kabartma yazıda şu şekilde gözükmektedir: ikilik "do" anlamına gelen "N" harfi – nokta 1-3-4-5, ardından nokta 3-4-6 (üçlü aralık) ve nokta 3-5 (beşli aralık). Söz konusu "Do" notasının hemen önüne bir de oktav işareti koymak gerekmektedir. Görüldüğü üzere, yukarıdaki örnekte yer alan akoru oluşturan notaların her biri belirlenmiş nota sembolleri ile yansıtılmamakta, sadece kavram olarak şekillendirilmektedir. Bu okuma tekniği kavramı her zaman aynı biçimde uygulanmamaktadır; bu da özellikle transkripsiyon konusunda çoğunlukla bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Akor yazılışındaki aralık sembolleri bazen "aşağıya doğru", bazen de "yukarıya doğru" okunabilmektedir. Bir başka deyişle; bazen en kalın, bazen de en tizdeki ses ilk nota sembolü olarak yazılabilmektedir. Kabartma nota okuyan bireyin, söz konusu nota transkripsiyonunu gerçekleştiren kişinin seçimi ya da o kişinin o tarihte temel aldığı kabartma müzik kurallarına göre yaptığı bu tercihi okurken aklında tutmak zorundadır. Bu tercih, her zaman olmasa bile, çoğu zaman kabartmaya çevrilen nota kitabının başında okuyucuya not olarak aktarılmaktadır. Bir örnek vermek gerekirse:

"Numbers written in print as subscripts to note names are Brailled immediately after the note. Ex.: "c2" the letter C and the number 2 require this configuration: dots 5-6, 1-4, 3-4-5-6, and 1-2. A transcriber's note in music sections is preceded and closed with square brackets symbols. When no particular pitch is given in music portions, a c-note is transcribed. Intervals are always read upward." (Marjorie Merryman, The Music Theory Handbook, s. 3.)

Bu açıklama Türkçeye şöyle çevrilebilir:

"Normal yazıda nota isimlerinin altına konulan rakamlar, nota isimlerinden hemen sonra gelen sayılar ile kabartmaya çevrilmiştir. Örneğin: c2. Çeviren kişinin müzik kısımları içindeki notu, sonda ve başta köşeli ayraç sembolleri kullanılarak yansıtılmıştır. Müzikal kesitlerde herhangi bir belirli nota dikliği kullanılmadığında, bu ifade "c" notası kullanılarak kabartmaya aktarılmıştır. Aralık işaretleri daima yukarı doğru okunur."

Diğer bir sorunlu durum ise, aşağı yukarı her ülkenin kendi kabartma nota yazım sistemini kullanması olarak karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar birçok notasyon sembolü evrensel olarak kabul edilmiş olsa da, sayfa düzeni ve notasyon organinazyonu büyük farklılıklar gösterebilmektedir. Örneğin, bir besteci olarak, özellikle Amerikan piyano notası yazım sistemini en mantıklı teknik olarak bulmaktayım. Bu sistemde, hemen hemen her ölçü rakamı sağ-el işaretinden önce konulmakta ve sol el, sağ elin altına gelecek şekilde yazılmaktadır. Buna karşın İngiliz yazım sisteminde, her beş ölçüde bir ölçü rakamı konulmakta ve sağ el, sol elden hemen sonra yazılmaktadır. Yani düzen olarak sağ ve sol el partileri ayrı satırlarda yeralmamaktadır. Kullandıkları kısaltmalar hariç, Fransız ve Alman yazım sistemleri daha çok birbirine benzemektedir. Almanlar, sağ el için "r.h. (rechte hand)", sol el için "l.h. (linke hand)" harflerini kullanırken, Fransızlar "m.d. (main droite) ve m.g. (main gauche)" harflerini kullanmaktadır. Her iki sistem de, belli sayıda ölçüyü sağ el, sonra aynı ölçüleri sol el

partisinde yansıtmakta; çoğu zaman bir el partisi, tüm sayfayı kaplamaktadır. Diğer el partisi takip eden sayfada gösterilmektedir. Bu sistem bazen büyük güçlüklere yol açmaktadır çünkü ölçü rakamı belirtilmediğinden, bir el partisinde yer alan herhangi bir ölçünün, diğer el partisinde ayni ölçüye tekabül ettiğini bulmak sorun olabilmekte; en azından büyük vakit kaybına yol açmaktadır. Sayılan bu bir kaç örnekten dolayı, Amerikan "ölçü üstünde ölçü (bar over bar)" sistem formatı kabartma müzik okuyucuları için daha rahat ve mantıklı gözükmektedir. Analiz yapabilmek ve parçayı takip edebilmek bu sistemde daha hızlı olabilmektedir. Alman ve Fransız sistemleri hem basitlik, hem de hızlı kullanabilirlik açısından tercih edilmeyebilmektedir. Unutmamak gerekirki, parmak bir kerede tek bir karakteri tanımaktayken, göz birçok şeyi ayni anda algılayabilmektedir.

1.4. Deneyim

Görme özürlü bir besteci olarak, transkripsiyon konusunun ne kadar zor ve zahmetli olduğunu bilmekteyim. Geleneksel yazım araçlarını kullanmak en zor olanıdır çünkü karton kullandığınızda, darbe ile yaptığınız kabartma karakteri silmek neredeyse imkansızdır. Bu yazım araçları kullanılarak yapılan bestelerde, herhangi bir düzeltme, değişiklik yapma ya da aradan bir şey çıkartıp eklemek mümkün olmamaktadır. Oysa kağıt-kalem kullanıldığında, silmek ve bir şeyler eklemek son derece rahat olmaktadır. Bu yüzden kör bir bestecinin en doğru transkripsiyona sahip olabilmesi için tüm bu değişiklikleri hatırlaması ya da aldığı notları eksiksiz takip etmesi gerekmektedir. Bu durum, "Braille Lite" ve "Braille Note" gibi dijital cihazlarla aşılmış gözükmektedir. Günümüzün en büyük sorunlarından biri ise, çağdaş Müzik'te kullanılan sembol ve yeni teknikleri kabartma yazıda yansıtamamaktır. Göreceli olarak az sayıda Çağdaş Müzik'le uğraşan görme özürlü besteci olması, kurumların ve kuruluşların yeterince bu konuya eğilmemesine yol açmaktadır. Bu durum temel olarak iki sorun doğurmaktadır: ilki, kör bir bestecinin yeni teknikleri yeterince öğrenememesi ya da kavrayamaması; ikincisi de herhangi bir şekilde bu tekniklerden haberdar olup, duydukları ya da öğrendiklerini kendi yöntemleri ile icat ettiği sembollerle ifade etmeye çalışmak zorunda kalmasıdır. Görmeyen bir besteci her nota, artikülasyon, nüans; kısacası tüm müzikal detayları, eserini normal yazıya çevirmek için kendisine yardımcı olan kişiye eksiksiz aktarmak durumundadır. Bu bile, her zaman eserin doğru şekilde transkripsiyon edildiğini garanti etmemekte çünkü yardımcı kişinin müzik veya notasyon bilgisi de belirleyici olabilmektedir. Örneğin; gitar, arp ya da vurmalı çalgılar notasyonunu bilmeyen bir kişinin yardımları sınırlı ve hatta imkansız olacaktır. Parça uzunluğu, orkestrasyondaki çalgı sayısı ve sahip olabileceği kompleks yapı, söz konusu transkripsiyonun süresini belirleyen en önemli unsurlar arasındadır. Böylesine bir durum için, en geçerli çözümlerin başında, görme özürlü bestecinin geleneksel daktilo ve kartona olan bağımlılığının hiç olmaması ya da asgari düzeyde olması gerekmektedir. Şüphesiz bu, görmeyen tüm müzisyenler için de geçerlidir.

1.5. Teknolojik Olanaklar

Henüz çağdaş müzik kompozisyonları için tasarlanmış olmasa da büyük bir şans olarak, yukarıda da isimleri geçen braille cihazlar, bilgisayar nota yazım programları (Sibelius, Finale gibi) ve bu programları görme özürlü bireyin kullanabilmesi için üretilen ara program veya yazılımlar mevcuttur. Braille Lite adlı cihaz bir satırlık bir kabartma ekrana sahiptir ve her türlü silme, ekleme ve düzeltmeye dijital ortamda izin vermektedir. Bilgisayar mantığı ile çalışan bu cihazda yazılan bir notanın, daha sonra kabartma yazıcılar sayesinde karton sayfalar halinde çıktısını almak mümkündür. Ne yazık ki, kabartma bir yazıcının fiyatı 2-3 bin Amerikan dolarından başlayarak 13-14 bin Amerikan dolarına kadar ulaşabilmektedir. Braille Lite gibi bir cihazın maliyeti ise, altı-bin Amerikan doları civarındadır. Üretici firmalar doğal olarak daha az sayıda müşteriye sahip olduğundan, pazar payları

daha düşüktür. Sibelius veya Finale gibi nota-yazım programlarında yazılan notaların düzgün en son haline gelebilmesi, görsel tasarımı da yakından ilgilendiren fare (mouse) müdahaleleri ile olanaklıdır. Eğer, tam anlamıyla kısayol tuşlarını kullanarak fare zorunluluğu ortadan kaldırılırsa, görme özürlü müzisyenler de kendi eserlerini ya da yazmak istedikleri notaları bağımsız bir şekilde ortaya çıkarabilecektir. Son yıllardaki en önemli gelişme, bir Amerikan kuruluşu olan Dancing Dots'ın ürettiği "Goodfeel" adlı programdır. Kabartma nota dönüştürücüsü olan bu program, bilgisayar ortamında yazılmış bir notayı, kabartma notasyona çevirebilmektedir. Bununla beraber, ne yazıkki, henüz 20. yüzyıl müziğini doğru olarak yansıtamamaktadır. Çünkü bu müzik teknik, sembol veya müzik işaretleri print nota yazısında dahi bir standardizasyona kavuşamamıştır. Besteciler, kendi tercih ettiği sembol ve benzeri işaretleri eserlerinin başında yorumcuya hitaben hazırladıkları açıklama sayfalarında belirtmektedir.

2. Sonuç ve Öneriler

2.1. Çözüm Önerileri

1- Eğitim fakülteleri müzik bölümleri beş ve altıncı yarıyılların ders müfredatlarında, önerilen ders programlarının uygulanması.

2- Üniversitelerde, özürlüler merkezi adı ile birimler kurulması.

3- Eğitim fakülteleri bünyesinde yer alan yüksek lisans ve doktora programlarında "Braille Müzik" adı altında; transkripsiyon, braille müzik editörlüğü, görme özürlü bireylerin kullanabileceği bilgisayar yazılımları kullanımı ve geliştirilmesine yönelik tez ve araştırma projesi olanaklarının sağlanması.

4- Kütüphanecilik alanında, kabartma kitap ve özellikle kabartma müzik nota ve tekst kitapları konusunda uzman yetiştirilmesi.

5- Braille müzik birliği veya federasyonu kurulması.

6- Devletin, sosyal devlet anlayışı çerçevesinde özürlüler açısından kültür ve sanata yönelik bütçe ayırması.

7- Kültür veya Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK'te sorunların tespiti ve çözümlerinin ele alındığı bir birim kurulması.

8- YÖK kurumunun, en azından, yeni kurulan üniversitelerde, özürlüler merkezini zorunlu kılması ve eğitim fakültesi müfredatlarında ulusal bazda, uluslararası gerçeklere uygun güncelleme yapılması.

9- Görme özürlü öğrencilerin, eğitim kurumları dışında kalmaması ve eğitim alan öğrencilerin, sınıfa olan intibaklarının sağlanması.

10- Üniversitelerde kabartma kitap ve kabartma müzik kütüphanesinin kurulması ya da seçilen bir üniversitenin çevre üniversitelere de hizmet verecek imkanların araştırılıp, oluşturulması ve kamu desteği sağlanması.

11- İhtiyaç olan üniversitelerde veya fakülteler/bölümlerde, asistan öğrencilerin daha etkin kullanılması ve nota yazım konusunda görme özürlü bireye yardımcı olunması.

13- Araştırma görevli kadrosu bünyesinde, söz konusu alan veya alanlara yönelik etkin araştırmalar yapılmasının teşvik edilmesi.

14- Türkiye'de, akademik diploma ve ünvanlı görme özürlü kişilerin belirlenmesi.

15- Benzer çalışmanın örgün eğitim kurumlarında da yapılması ve sorunların tespit edilmesi.

16- Akademik çatılar altında, sözü edilen alanlarda; seminer, panel, sempozyum etkinliklerinin artırılması.

2.2. Sonuç

Örgün ve akademik eğitimin ileri gitmesi, daha sanatsal ve bilimsel çalışmaların yapılabilmesi için kurum ve kuruluşların söz konusu sorunlara ve çözüm önerilerine ivedilik ve ciddiyet ile eğilmesi gerekmektedir. Birçoğumuz müzik sanatını, tamamen duysal bir sanat olarak düşünmekte olabiliriz ama bu sanatın içerisinde birçok görsel öge de yeralmaktadır. Bu bildiride kısa da olsa değinilmeye çalışılan sorunlar, henüz ilgili kurum ya da kuruluşlar tarafından bile yeterli düzeyde ilgi çekememektedir. Teknolojik cihazların yüksek maliyeti, bu cihazların kullanımında ihtiyaç duyulan yetişmiş insan gücü ve bilgi eksikliği, bu alanın gelişimindeki en büyük engel olarak gözükmektedir.

Her şeye rağmen, teknolojik dünyada yaşanan hızlı gelişim ve genç beyinler, geleceğe umutla bakabilmemizin en büyük dayanağını teşkil etmektedir. Marmara Üniversitesi'nin böyle bir sempozyum düzenlemesi ve bu sempozyum çerçevesinde "Özel Eğitim" adlı bir oturuma da yer vermesi son derece önemli bir gelişmedir.

Önerilen Ders Programı Üzerine:

İki dönem olarak düşünülüp hazırlanan Kabartma Müzik derslerinin amacı, öğretim elemanlarını meslekleri sırasında karşılaşabilecekleri görme özürlü öğrenciler ile kuracakları iletişimi kolaylaştırmak, güncel bilgiler ve teknolojik gelişmelerden haberdar olmalarını sağlamak ve meslek seçimlerinde düşünebilecekleri özel eğitim imkanları kapısını açmaktır. Bu çerçevede, iki dönem düşünülerek programı hazırlanan bu dersler, üniversite yetkili kurullar ve öğretim elemanlarının düşünceleri doğrultusunda tek döneme sığdırılabilir ya da özel eğitim dersleri içersinde ele alınan konulardan biri olabilir.

Düşüncemize göre; en sağlıklı olanı, iki yarıyılı kapsayan biçimi ile uygulamaya geçmesidir çünkü programa göz atıldığında anlaşılacağı üzere, söz konusu ders konularının pedagojik olarak da bir eğitim fakültesi müzik bölümü bünyesinde öğretilen veya öğretilmesi gereken akademik ve bilimsel unsurlar göz önünde bulundurularak hazırlandığı görülecektir.

Bu derslerden ilk yarıyılda olanı "Braille Müzik Esasları", ikincisi ise "Braille Müzik Teknikleri" olarak adlandırılmıştır. Bu isimler, Avrupa Bologna süreci temel alınarak, her iki yarıyılda da ayrı isimler olması gerektiği için bu şekilde sunulmuştur ve isimlerin herhangi bir bağlayıcı özelliği bulunmamaktadır.

Braille Müzik Esasları

Birinci Yarıyıl

Hafta 1- Braille yazı sistemine genel bakış: Tarihçe, amaç ve 6 nokta yazım anlayışı.

Tablet, kalem Karton ve daktilo kullanımı ve yazım ilkeleri.

Hafta 2- Kabartma (braille) Yazım Temel İlkeleri, alfabe.

Hafta 3- Temel Müzik İşaretleri: Rakam işareti ve rakamlar, ses ve es nota değerleri, genel yazım ilkeleri.

Hafta 4- Oktav, arıza işaretleri, ölçü rakamı ve donanım yazım ilkeleri.

Hafta 5- Ölçü çizgisi, anahtar ve aralık işaretleri, ölçü yazım ilkeleri.

Hafta 6- Çift çizgiler, puandorg-puandore ritmik gruplama, değişik ritim yazım ilkeleri.

Hafta 7- İlk altı haftada öğretilen işaretler ve yazım ilkeleri ile oluşturulan müzik örnekleri üzerine tartışma ve yorumlar.

Hafta 8- Aynı nota değerleri ile olan akor yazılım ve bir akor içindeki farklı partilerin değişik nota değerleri ile ifade edilme yazımı, hareket eden ve durağan olan partilerin yazım ilkeleri.

Hafta 9- Piyano ve gitar gibi çalgıların akor yazım anlayışı ve ifade yöntemleri.

Hafta 10- Farklı deyim ve uzatma bağ işaretleri ve kullanım ilkeleri.

Hafta 11- Parmak İşaretleri: tuşlu, yaylı, telli ve nefesli çalgılar için yazım ilkeleri, sağ ve sol el işaretleri.

Hafta 12- Nüans işaretleri ve yazım ilkeleri.

Hafta 13- Tremolo, tekrar, röpriz işaretleri ve yazım ilkeleri.

Hafta 14- Genel değerlendirme: Onüç haftalık program içerisinde öğretilen yazım ilkeleri esasasına dayanan müzik örnek üretimleri üzerine tartışma ve yorumlar.

Braille Müzik Teknikleri

İkinci Yarıyıl

Hafta 1- Format: Farklı ülkelerde kullanılan değişik format anlayışları, temel ayrıcalık ve benzerlikleri, kullanım özellikleri: kısım-kısım ve paragraf format yazımı.

Hafta 2- Format: Üstüste ölçü ve parti-parti yazım ilkeleri.

Hafta 3- Tuşlu çalgılarda pedal, yaylı çalgılarda arşe, yaylı ve telli çalgılarda flejöle işaretleri.

Hafta 4- Temel Süsleme İşaretleri: Tril, mordant, gurpetto, çarpma, apajatür biçimleri ve temel yazım ilkeleri.

Hafta 5- Kuramsal kavramlar, analiz yapma temel ilke ve işaretleri, Roma rakamları.

Hafta 6- Analiz: Dört partili J. S. Bach koral örneği armonik analizi.

Hafta 7- Vokal Müzik: Genel yazım ilkeleri ve müzik örnekleri üzerine yorum, tartışma.

Hafta 8- Piyano Müziği: Genel yazım ilkeleri ve müzik örnekleri üzerine yorum, tartışma.

Hafta 9- Klasik Gitar ve Yaylı Çalgılar Müziği: Genel yazım ilkeleri ve müzik örnekleri üzerine yorum, tartışma.

Hafta 10- Nefesli Çalgılar Müziği: Genel yazım ilkeleri ve müzik örnekleri üzerine yorum, tartışma

Hafta 11- Akordiyon ve Vurmalı Çalgılar Müziği: Genel yazım ilkeleri ve müzik örnekleri üzerine yorum, tartışma.

Hafta 12- Caz ve popüler müzikte kullanılan akor şifreleri, işaretleri ve temel yazım ilkeleri.

Görmeyenlerin Kullanabileceği Teknolojik cihazlar ve Programlar: Braille Lite/Braille Note/Pack Mate, Tarayıcı, dijital ses kayıt cihazları gibi.

Hafta 13- Türk Müziği işaretleri ve temel yazım ilkeleri.

Görmeyenlerin Kullanabileceği Teknolojik cihazlar ve Programlar: Jaws (ekran okuyucu), Open Book (tarayıcı programı), Good Feel (müzik notasyonları için çevirici program), Doxberry (edebi metinler için çevirici program), Sibelius/Finale, ve Jaws "scrıpt" 'leri (Sibelius programını ekran okuyucu ile kullanabilmek için).

Hafta 14- Genel değerlendirme, sonuç ve yorumlar.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

"Braille," *in the New Encyclopedia Britannica*. ed. Robert McHenry. Chicago. University of Chicago Press. 1993. Vol. 2: 465-66.

Krolıck, B. *Dictionary of Braille Music Signs*. National Library Service for the Blind and Physically Handicapped. Washington DC 1979

Merryman, M. (1997). *The Music Theory Handbook*. Rochester, NY. First Baptist Church Braille Service for the National Braille Association

Milli Eğitim Bakanlığı. (1991). Özel Eğitim Kurumları için Braille Müzik İşaretleri Sistemi Kılavuzu. İstanbul. Milli Eğitim Basımevi

Thorın, S. E. (1987). *International Directory of Braille Music Collections*. Washington. DC. National Library Service for the Blind and Physically Handicapped

Unıon, W. B. (1996). *Braille Music Subcommittee, Comp. Bettye Krolick*. New International Manual of Braille Music Notation. Zürich. Braille Press

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

TÜRK MÜZİĞİ ÖĞRETİMİNDE BİLGİ TEKNOLOJİLERİNİN KULLANIMI

M. Kemal KARAOSMANOĞLU, Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Bilgi teknolojilerinin ulaştığı düzey, müzik eğitiminde bu tekniklerden başarıyla yararlanmayı mümkün kılmıştır. Basılı notalar hazırlama ve bunları seslendirme gibi teknikler Batı müziği için bilgisayar destekli olarak öteden beri uygulanmaktaydı. Bu bildiride, benzer ve yeni teknikleri klasik Türk musikisi (KTM), Türk halk müziği (THM) ve çoksesli Türk müziği (ÇTM) öğretiminde kullanan yazılımlar olan Mus2okur ve Mus2 anlatılmış, yararlanılan / geliştirilen teknikler açıklanmış ve atılabilecek yeni adımlar için perspektifler çizilmiştir. Bu iki bilgisayar programı ansiklopedik, görsel ve işitsel anlatımlar içermektedir; bu özellikleriyle, bir kitaba göre birçok üstünlükleri vardır ve kullanıcı profilleri, Mus2okur için yaygın, Mus2 için örgün eğitim kitlesi tanımına uymaktadır. Bildirideki son bölüm, Mus2okur veritabanının Türk müziği üzerine araştırma yapmak isteyenlere sunduğu olanaklarla ilgilidir. Buna bir örnek olarak 4/4'lük Sofyan usulünün kuramsal ritmik yapısı ile bu usulle bestelenmiş 250 eserin notasyonundaki öbekleme istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır.

1. Giriş

1.1. Ülkemizde İlk ve Ortaöğretimde Müzik Eğitimi

Ülkemizdeki müzik eğitimi müfredatı –zaman zaman şu ya da bu yönde değişiklikler yapılsa da– esas olarak Batı müziği, kısmen de Türk müziğiyle ilgili temel bilgileri vermeyi ve olabildiğince uygulamayı amaçlar. Düşünülen ile gerçekleşenin yeterliliği / yetersizliği ayrı tartışma konusudur. Bizce yerinde bir kararla konulan bu temel evrensel ve ulusal müzik bilgisi verme ve uygulama hedefi birtakım zorlukları beraberinde getirmiştir. Müzik öğretmenlerinin bu iki tür müziği bilme ve icra edebilme zorluğu başta gelen sorundur. Kişisel çabalarla bu sorunlar kısmen aşılsa bile, sözgelimi, iki tür müziğin icra edilebileceği çalgıların okullarımızda bulunması engeline takılmak adetâ kaçınılmazdır… Bu bildiride, sözü geçen sorunları aşmada bilgi teknolojilerinden yararlanılabileceği savunulmakta, bu amaca hizmet etmek üzere hazırlanmış yerli iki bilgisayar yazılımı olan *Mus2* ve *Mus2okur*'un özelliklerinden sözedilmektedir.

Bilgi ve Internet teknolojilerinin günümüzde ulaştığı düzey, müzik eğitiminde bu tekniklerden başarıyla yararlanmayı iyice olanaklı hale getirmiştir. Esasen, basılı notalar hazırlama ve bunları seslendirme; çeşitli ritmik yapıları dinleterek ve tekrarlatarak ölçme ve değerlendirme yapma gibi teknikler Batı müziği için bilgisayar destekli olarak öteden beri uygulanmaktaydı. *GNU Solfege*, bu hedefe yönelik bir bilgisayar programıdır[1]. Güzel Sanatlar Liselerimizde okutulan *Bilişim Destekli Müzik* dersi müfredatında sözü geçen 3 tür yazılım da buna bir örnektir[2]. Fakat yabancı yazılımlar Türkçe olmadıkları, Türk müziği eserlerini yazıp seslendirme özellikleri taşımadıkları, yüksek fiyatları ve eğitim/destek sorunları gibi nedenlerle yaygınlaşamamışlardır. Oysa "Müzik öğretmenlerinin en verimli kullanabileceği yazılımlar, nota yazım programlarıdır." (Bilgin, 2005)

Türk müziğini de yazmak ve icra etmek üzere tasarlanmış, erişimi ve kullanımı kolay, ekonomik yazılım çözümlerinin müzik eğitiminde çok yararlı olacağı kuşkusuzdur.

1.2. Müzik Teknolojilerinin Geldiği Nokta

Bilgi teknolojilerinin, müzik eğitiminde kullanılmasından öte, günümüzdeki müzik üretiminde çok ağırlıklı bir yere sahip olduğu kuşkusuzdur. Bilgisayar işlemcilerinin ve depolama birimlerinin eriştiği hız ve kapasite düzeyi, eskiden yalnızca pahalı donanım ürünleriyle yapılabilen müzik kayıt ve işleme görevlerinin neredeyse ev bilgisayarlarıyla yapılabilmesini mümkün hale getirmiştir. Artık birçok müzik albümlerinin yalnızca bazı kısımları canlı icrayla stüdyolarda kaydedilmektedir. Çünkü usta müzisyen bulma zorluğu ve yüksek maliyetler sözkonusudur. Müziğin birçok bileşeni bilgisayar başında hazırlanmakta, zaten her halükârda bilgisayar ile işlenmektedir. Müzikal çalgı seslerini sanal olarak üretmek anlamına gelen örneklenmiş ses (sampled sound) teknolojisi de doğal olarak gelişmiştir.

Bilgi teknolojisi araçları yalnızca müzik üretiminde avantajlar sağlamakla kalmamaktadır. Araştırmalar, müzik eğitiminde teknoloji uygulamalarının müzik dersini öğrenciler için daha ilgi çekici kıldığını, onların özgüvenlerini kazanmalarında yardımcı olduğunu, daha verimli ve etkili bir öğrenmenin sağlandığını, grup çalışmalarını güçlendirdiğini, eleştirici düşünce ve problem çözümünü olumlu yönde etkilediğini, müziği bilim ve sanat boyutuyla kavratabildiğini, aktif katılımı sağladığını göstermiştir (Arapgirlioğlu, 2003). Bunun bir yan sonucu, müzik öğretmenleri için yeni bir çalışma alanı oluşması ve onların kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmasıdır.

"Birçok konuda müzik öğretmeninin fonksiyonlarını üstlenebilen bilgisayarların ve bilgisayar yazılımlarının müzik eğitimindeki ağırlığı da günden güne artmakta ve bu teknolojiler 21. yüzyılın çağdaş müzik eğitiminin ayrılmaz birer parçası haline gelmektedirler." (Levendoğlu, 2004)

Müzik eğitimine yönelik bilgisayar yazılımları genellikle müzik teorisi, beste yapma, nota okuma, kulak eğitimi, ritmik çalışmalar, müzik sembolleri, perde tanıma, dizi ve arpej çalışmalarına yöneliktir. Müzik eğitimi alanında öncülük eden yazılımların 12 Ton Eşit Tamperaman (12-TET) perde düzenine dayanan yapıda olması da, Türk müziği eğitimi açısından dezavantajlar oluşturmaktaydı.

İTÜ Türk Müziği Devlet Konservatuvarı öğretim üyelerinden Doç. Adnan Koç, 2004 yılında şu saptamaları yapmıştır:

[1] GNU Solfege: Smarten your ears, (Kasım 2010). Anasayfa. <www.solfege.org>, (1 Aralık 2010)
[2] Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Bilişim Destekli Müzik dersi öğretim programı (11. Sınıf), (2006).
<ogm.meb.gov.tr/belgeler/bilisim_destekli_muzik.pdf>, (1 Aralık 2010)

"(…) yazılımcıların (Türk Sanat Müziği ve Türk Halk Müziği) türu programlara, geniş yayılma alanı bulamayacağı inancı ve bunun sonucunda maddi kaygılar nedeniyle bu konuya fazla ilgi göstermemeleri, Türk müziği eğitimine yönelik programların oluşturulmasına engel teşkil etmektedir."

"Müziğin temel yapısını ilgilendiren yazılımlardan özellikle yararlanılmalı, ancak bunlardan Türk müziği yapısına adapte edilebilecek olanlar, eğitimin devamında ağırlıklı olarak tercih edilmelidir."

"Türk müziği ses sisteminin bilgisayara tanıtımı ile ilgili çalışmaların hızlandırılması ve en azından Türk müziğinin somut olarak değerlendirilebilen kısmının çeşitli yazılım projeleri ile desteklenmesi hayati önem taşımaktadır." (Koç, 2004)

Görüldüğü gibi, gereksinimin çok açık olduğu ifade edilmesine karşın, zorlukları bilindiği için sıfırdan yerli yazılımlar geliştirilmesi önerilememekte bile, o nedenle adaptasyondan vb. söz edilmekle yetinilmektedir. *Mus2okur* ve *Mus2* yazılımları bu anlamda gerçekten öncü çalışmalardır. Doğru projelerin eninde sonunda destekleneceğine bir örnek olmak üzere, *Mus2okur*'un KOSGEB[3]'ten AR-GE desteği aldığı da bu arada vurgulanmalıdır.

1.3. Yaygın Eğitime Yönelik Bir Yazılım: Mus2okur



Şekil 1. Mus2okur programının Usul modülünden bir görünüm

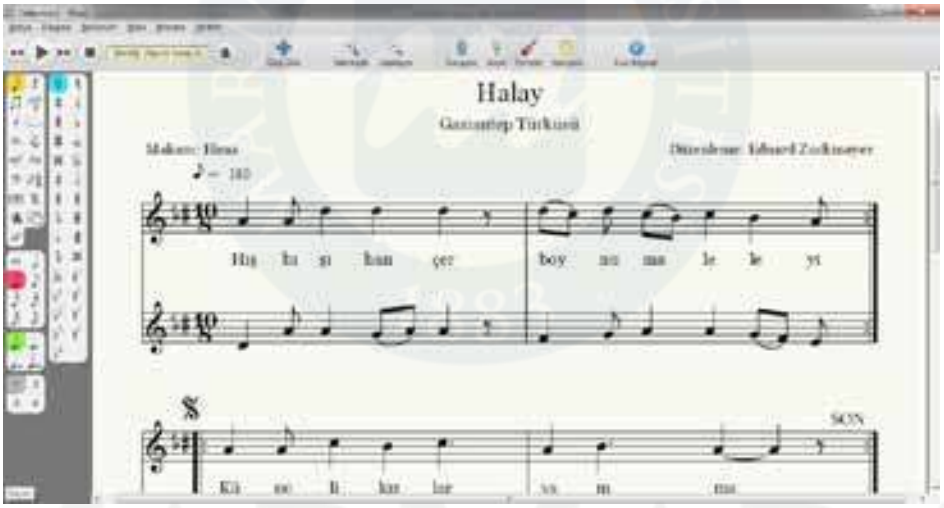
Açık adı *Türk Müziği Multimedia Ansiklopedisi* olan bu yazılım, öncelikle, müzikle hobi olarak ilgilenenlere seslenmektedir. Üç yıl önce kullanıma sunulan bu programın Internetten indirilme sayısı 10 bin kadardır. Bunların yaklaşık % 10'u lisanslı kullanıcılardır. 1500 dolayında KTM ve THM eserinin nota ve güftelerinin bulunduğu kısım, programın en çok kullanılan modülüdür. Yeni eserlerin sürekli olarak veritabanına eklenmesi nedeniyle bu sayı giderek artmaktadır. Kullanıcının sesi ve/veya çalgısıyla bu eserlere eşlik edebilmesi için, çalgı seçimi, istenen akortta ve tempoda seslendirme, *karaoke* seçenekleri bulunmaktadır.

[3] Küçük ve orta ölçekli işletmelere hizmet vermek üzere kurulmuş devlet kurumu

Programın *Ansiklopedi* kısmında; besteci, kaynak kişi, derlemeci ve güfte yazarlarıyla ilgili bilgilere, gelişkin arama / süzme seçenekleri sayesinde, basılı bir ansiklopediye göre çok hızlı erişim mümkün olmaktadır. Perde, Makam, Form, Usul gibi modüller hem yaygın hem de örgün eğitime yöneliktir. Çünkü az kullanılmış makamlar, büyük zamanlı usuller vb. de ilgili modüllerde anlatılmakta, nota ve seslendirme örnekleri içermektedir. Bilinen tüm usullerin notalarının istenen mertebe ve tempolarda görüntülenip seslendirilmesi, bilinen tüm makam / akort ve formların metinsel / görsel ve işitsel anlatımı, Türk müziğiyle her düzeyde ilgilenenler için malzeme sağlamaktadır.

Mus2okur'un kullanıcı profili, yukarıdaki görüşleri destekler bir dağılım sergilemektedir: Sırasıyla, bir Türk musikisi dernek veya korosuna mensup yetişkinler, yurtdışında yaşayan musikisever Türkler, bir Türk müziği enstrümanı çalmayı öğrenmekte olanlar, konservatuvar öğrencileri *Mus2okur*'un en yaygın kullanıcılarıdır.

1.4. Örgün Eğitime Yönelik Bir Yazılım: Mus2



Şekil 2. Mus2 programından bir görünüm

Bu yazılımın açık adı, *Türk Makam Müziği ve Mikrotonal Müzik Nota Yazım programı*dır. Üç ay önce kullanıma sunulmuştur… İlk ve ortaöğretimde verilen temel müzik eğitimine tâbî bir öğrenci, ilgili nota örneklerini –arayüzü Türkçe olmasa da– herhangi bir nota yazım programıyla bilgisayara girip seslendirebilir, çıktısını alabilir. Ancak, ortaöğretimde okutulan makamlardaki bir eser için özellikle seslendirme yapmak, bu programlarla mümkün değildir. Çünkü dünyadaki hemen bütün nota yazım programları 12-TET ses sistemini ve yalnızca bu sesleri ifade etmeyi sağlayan bemol ve diyezleri kullanırlar. KTM ve THM repertuvarındaki hiçbir eseri bu seslerle ifade etmek mümkün değildir. *Mus2* işte bu açığı doldurmaktadır.

Okulda müzik dersi alan bir öğrenci, bu müfredata uygun her türden parçanın notasını *Mus2* programıyla yazabilir, seslendirebilir. Hem Batı modlarıyla, 12 ton eşit tamperaman sesleriyle, simgeleriyle; hem de Türk müziği terminolojisi ve makam, usul araçlarıyla… Programın Türkçe olması büyük bir avantajdır. İngilizce arayüzü bulunması sayesinde kolejlere ve genel olarak İngilizce müzik terimlerini öğrenmek isteyenlere de yöneliktir.

1.5. İleri Düzey Bilgiler

Yalnızca Türk makam müziği değil; Antik Yunan modları, Hint ragaları, Gamelan müziği gibi 12-TET notalarıyla seslendirilemeyen kültürlerin müzikleri, yani hemen hemen her tür müzik *Mus2* ile yazılıp seslendirilebilir. Çeşitli üniversitelerimize bağlı konservatuvarların müfredatına giren bu konularda öğrencilere en azından fikir verecek düzeyde uygulamalar bu yazılımla yapılabilir. Mikrotonal çokseslilliği de desteklediği için, yabancılar da *Mus2*'ye yakın ilgi göstermektedir. Programın her 4 kullanıcısından biri yabancıdır.

1.6. Yapılabilecek Yeni Çalışmalar

Kullanıcıdan çeşitli perdeleri sesi ya da çalgısıyla seslendirmesinin istenmesi ve bunun teorideki değer ile karşılaştırılıp sonucun görüntülenmesi, yapılabilecek yeni çalışmalardan biridir. Makam dizilerinin canlı icra kayıtlarının yazılıma eklenmesi de yararları olacaktır. İzmir İleri Teknoloji Enstitüsünün (İYTE) gerçekleştirdiği *"Klasik Türk müziği kayıtlarının otomatik olarak notaya dökülmesi ve otomatik makam tanıma"* projesi kapsamında geliştirilen Makam Aracı[4], bu konuda çalışacaklar için son derece yararlı olanaklar sunmaktadır. Öte yandan, bu projedeki ilk otomatik olarak notaya dökme denemeleri *Mus2* ile yapılmış ve bunu ilişkin dökümler sonuç raporuna eklenmiştir (Bozkurt, B., Gedik, A.C., Savacı, F.A., Karaosmanoğlu, M.K., Özbek, M.E., 2010).

1.7. Konservatuvarlılara ve Araştırmacılara Destek

Mus2okur, bir veritabanında toplanmış tümüyle sayısal / metinsel veriler üzerine kurulu olduğu için, makamlar / perdeler / formlar / usuller vb. üzerinde araştırma yapmak isteyenlere eşsiz bir veri sağlamaktadır. Geleneksel Türk müziğinde ritmik benzerlik konusunda yapılan bir araştırmada, *Mus2okur* veritabanındaki 288 eser incelenmiştir (Holzapfel, A., Stylianou, 2009). Bu bildiri için benzer bir örnek bu kez biçimsel inceleme yapılarak verilmiştir: *4/4'lük Sofyan usulünün kuramsal ritmik yapısı ile bu usulle bestelenmiş 250 eserin notasyonundaki ritmik yapı*nın istatistiksel olarak karşılaştırılması…

Bilindiği gibi, Türk müziğindeki Sofyan usulü 2+1+1 şeklinde bölünür ve usul dizlere bu şekilde vurulur. *Mus2okur* veritabanındaki eserlerin 240 adedi bu usuldedir. Tekrarlar da dikkate alındığında, bunların 6000 ölçüden oluştuğu görülmektedir. Sözkonusu eserlerin küçük bir bilgisayar programı aracılığıyla incelenmesi, notaya alma esnasında ezgisel nedenlerle ya da güftelerin gerektirmesiyle öbeklemelerin en çok şu şekillerde yapıldığını göstermiştir:

Tablo 1. Sofyan usulündeki 250 eserin notasal öbeklenmeleri

Bölünme Şekli	Yüzde
1+1+1+1	43
1+1+2	16
2+1+1	10
1+2+1+2+2	9

[4] <ftp://ftp.iyte.edu.tr/share/ktm-nota/TuningMeasurement.html>

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Görüldüğü gibi, bu küçük araştırma, Sofyan usulünün uygulamada ancak % 10 oranında teoridekine uygun bölündüğünü göstermektedir. Bölünme ezici bir çoğunlukla Batının 4/4'lük tartım kalıplarındaki gibidir. Dikkat çeken bir başka husus, neredeyse Sofyan kadar Düyek bölünmesine (% 9) rastlanmasıdır.

2. Sonuç ve Öneriler

Bugünden yarına müzik eğitimi tartışılırken, *yarın* hangi teknolojilerin kullanılacağını doğru kestirmek büyük önem taşır. 21. yüzyılda bilgi teknolojilerinin girmediği alan muhtemelen kalmayacaktır. Müzik eğitiminde ise durum daha şimdiden böyledir. Batıda çoktandır başvurulan müzik eğitiminde bilgi teknolojisi araçlarını kullanma, Türk müziği için de artarak sürecektir. *Mus2okur* ve *Mus2* yazılımları, bu konularda atılmış iki önemli adımdır. Ama hem bu yazılımlar daha geliştirilmeli, hem de yenileri üretilmelidir. Bunun için, ilköğretimden müzik öğretmeni yetiştiren kurumlara kadar müziğin öğretildiği bütün kurumlarda bilgisayara daha çok ağırlık verilmeli, bilgi teknolojilerinden daha çok yararlanılmalıdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Arapgirlioğlu, H. (2003). *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu* Bildirisi*: Müzik Teknolojisi ve Yeni Yüzyılda Müzik Eğitimi*. 30-31 Ekim 2003. İnönü Üniversitesi. Malatya Bildiriler. s.160-164

Bilgin, B.(2005). *Müzik Öğretmenleri Sempozyumu* Bildirisi*: Müzik Öğretmeni ve Eğitim Teknolojisi*,5-7 Eylül 2005.

Bozkurt, B.& Gedik, A.C.& Savacı, F.A. &Karaosmanoğlu, M.K.& Özbek, M.E.(2010). *Klasik Türkc müziği kayıtlarının otomatik olarak notaya dökülmesi ve otomatik makam tanıma,* <ftp://ftp.iyte.edu.tr/share/ktm-nota/107E024_SonucRaporu_Eylul2010.pdf>. Eylül 2010. İzmir

Holzapfel, A.& Stylianou, Y. Rhytmic Similarity In Traditional Turkish Music.

<http://www.csd.uoc.gr/~hannover/MMILab-Andre_files/HolzapfelIsmir09.pdf>. (Aralık 2010)

Koç, A. (2004). *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu* Bildirisi: *Günümüzde Bilgisayar Destekli Müzik Yazılımlarının Müzik Eğitimine Katkıları*. SDÜ. 7-10 Nisan 2004. Isparta

Levendoğlu, N.O. (2004). *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu* Bildirisi: *Teknoloji Destekli Çağdaş Müzik Eğitimi*. SDÜ. 7-10 Nisan 2004. Isparta

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ PİYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ALGILADIKLARI YETERLİLİKLER

M. Nevra KÜPANA

ÖZET

Bu araştırma müzik öğretmeni adaylarının piyano öğretimine yönelik olarak kendilerini yeterli bulma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Marmara ve Gazi Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden 112 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla 38 sorudan oluşan anket hazırlanmıştır. Ankette müzik öğretmeni adaylarının piyano literatürünü bilmede, piyano eğitimi literatürünü bilmede, piyano başlangıç metotlarını bilmede ve çeşitli yaş gruplarına yönelik piyano öğretiminde kendilerini yeterli bulma düzeylerine yönelik sorular yer almıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre müzik öğretmeni adaylarının piyano öğretimine yönelik birçok konuda kendilerini yeterli bulma düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Piyano, piyano öğretimi, piyano pedagojisi.*

1. Giriş

Müzik öğretmenliği eğitiminin amacı, öğretmen adaylarına müzik öğretmenliği yeterliliklerini kazandırmaktır (Uçan, 2006). Müzik öğretmenliği yeterliliklerinin en ağırlıklı boyutunu özel alan yeterlilikleri oluşturur. Uçan'a (2006) göre müzik öğretmenliği özel alan yeterliliklerinin belirlenmesinde müzik eğitimin türleri ve boyutları, müzik öğretmenliğinin görev alanları ve görev düzeyleri ile birlikte öğrenme alanları ve öğretme alanları ana belirleyicilerdir.

Piyano, müzik eğitiminin genel, mesleksel, özengen olmak üzere her türünde ve başta çalgı eğitimi olmak üzere her boyutunda kullanılan ve yararlanılan temel bir çalgıdır. Türkiye'de piyano eğitimi; konservatuarlar, eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalları, güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümleri, güzel sanatlar liseleri ve özel müzik dershanelerinde verilerek mesleksel ve özengen müzik eğitiminin temel boyutunu oluşturmaktadır (Küpana, 2008).

Kıvrak'a (2003) göre müzik öğretmenliği eğitiminde piyanonun alana ilişkin kullanım özellikleri ve amacına uygun eğitimi planlanıp programlandığında genel müzik eğitimine katkıları da oldukça büyük olacaktır.

Eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı mezunları genel, özengen ve mesleksel müzik eğitimi veren kurumlarda görev almakta ve piyano öğretimi gerçekleştirebilmektedirler.

2006-2007 akademik yılından itibaren uygulamaya giren Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nda piyano dersi 7 öğretim yılı verilmekte ve 8. yarıyılda "Piyano ve Öğretimi" dersi yer almaktadır. Bu ders; "önceki dönemlerde yapılmış çalışmalar doğrultusunda çeşitli yaş gruplarına yönelik piyano öğretim metotları örnekleri ve uygulamaları içeren çalışmalar, piyano literatürünün kapsamlı tanıtımı, örneklerin incelenmesi, piyano eseri veren Türk ve yabancı besteciler, başlangıç metotlarını inceleyerek güçlü ve zayıf yönlerini saptama" olarak tanımlanmıştır (YÖK, 2006).

Müzik öğretmeni adaylarının piyano öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerinin belirlenmesinin; "Piyano ve Öğretimi" dersi kapsamında müzik öğretmeni adaylarının piyano öğretimine yönelik yetersiz oldukları yeterlilik alanlarındaki eksiklerin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın problemini müzik öğretmeni adaylarının piyano öğretimine yönelik algıladıkları yeterliliklerin belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Müzik öğretmeni adaylarının piyano literatürünü bilmeye yönelik olarak kendilerini yeterli bulma düzeyleri nelerdir?

2. Müzik öğretmeni adaylarının piyano eğitimi literatürünü bilmeye yönelik olarak kendilerini yeterli bulma düzeyleri nelerdir?

3. Müzik öğretmeni adaylarının çeşitli yaş gruplarına yönelik piyano öğretiminde kendilerini yeterli bulma düzeyleri nelerdir?

4. Müzik öğretmeni adaylarının piyano başlangıç metotlarını bilmeye yönelik olarak kendilerini yeterli bulma düzeyleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005).

Bu araştırma da, müzik öğretmeni adaylarının piyano öğretimine yönelik algıladıkları yeterlilikleri var olduğu şekliyle, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi belirlemeye yönelik bir çalışmadır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Marmara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 3. ve 4.sınıf öğrencilerinden 112 öğrenci oluşturmaktadır.

Örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmeni adaylarından 79'u (%70,5) kız, 33'ü (%29,5) erkek; 81'i (%72,3) 20-22 yaş arası, 31'i (%27,7) 23 yaş ve üstü öğrencilerdir. Bu öğrencilerin 92'si (%82,1) güzel sanatlar lisesi, 12'si (%10,7) genel lise, 2'si (%1,8) konservatuar, 6'sı (%5,4) diğer lise türlerinden mezun olup; 58'si (%51,8) Gazi Üniversitesi'nde, 54'ü (%48,2) Marmara Üniversitesi'nde öğrenim gören 58'si (%51,8) 3. sınıf, 54'ü (%48,2) 4. sınıf öğrencileridir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaçlarına ulaşabilmesi ve uygun veri toplama aracının geliştirilebilmesi için öncelikle ilgili literatür incelenmiş ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgi formu, ikinci bölümde ise müzik öğretmeni adaylarının piyano öğretimi konusunda kendilerini yeterli bulma düzeylerini belirlemeye yönelik anket bulunmaktadır. Kişisel bilgi formu cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen üniversite ve sınıf olmak üzere beş maddeden oluşmaktadır. Ankette ise piyano öğretimine yönelik otuz sekiz madde yer almaktadır. Araştırmanın 1. amacına yönelik olarak müzik öğretmeni adaylarının piyano literatürünü bilmede kendilerini yeterli bulma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla 1., 2., 3., 5., 6., 7., 8. maddeler; araştırmanın 2. amacına yönelik olarak müzik öğretmeni adaylarının piyano eğitimi literatürünü bilmede kendilerini yeterli bulma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla 4., 9., 10., 11., 12. maddeler; araştırmanın 3. amacına yönelik olarak müzik öğretmeni adaylarının çeşitli yaş gruplarına yönelik piyano öğretiminde kendilerini yeterli bulma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla 13., 14., 16., 18., 20., 22., 24., 25., 26., 27., 28., 29., 30., 31., 32., 33., 34., 35., 36., 37., 38. maddeler; araştırmanın 4. amacına yönelik olarak müzik öğretmeni adaylarının piyano başlangıç metotlarını bilmede kendilerini yeterli bulma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla 15., 17., 19., 21., 23. maddeler hazırlanmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının bu maddelere göre kendilerini "yeterli değilim, biraz yeterliyim, yeterliyim, oldukça yeterliyim, çok yeterliyim" seçeneklerinden uygun olanı işaretleyerek değerlendirmeleri istenmiştir.

2.4. Verilerin Çözümlenmesi

Elde edilen veriler frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak sayısallaştırılmış, tablolar halinde ortaya konmuştur.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda müzik öğretmeni adaylarından veri toplama aracı ile elde edilen sayısal veriler tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

3.1. Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Literatürünü Bilmeye Yönelik Olarak Kendilerini Yeterli Bulma Düzeyleri ile İlgili Bulgular ve Yorum

Müzik öğretmeni adaylarının piyano literatürünü bilmede algıladıkları yeterliliklerine yönelik verilere frekans ve yüzde analizleri uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi müzik öğretmeni adayları kendilerini *piyanonun tarihsel gelişimini bilmede* %33 oranında yeterli bulmamakta, %42,9 oranında biraz yeterli, %15,1 oranında yeterli, %5,4 oranında oldukça yeterli, %3,6 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *piyano öncesi dönemlere*

ait klavyeli çalgı literatürünü bilmede %24,1 oranında yeterli bulmamakta, %54,5 oranında biraz yeterli, %15,1 oranında yeterli, %5,4 oranında oldukça yeterli, %0,9 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *piyano öncesi dönemlere ait çalma tekniklerini bilmede* %40,2 oranında yeterli bulmamakta, %39,3 oranında biraz yeterli, %15,1 oranında yeterli, %2,7 oranında oldukça yeterli, %2,7 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *piyano literatürünü bilmede* %18,8 oranında yeterli bulmamakta, %48,2 oranında biraz yeterli, %21,4 oranında yeterli, %7,1 oranında oldukça yeterli, %4,5 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *piyano eseri veren bestecileri bilmede* %6,3 oranında yeterli bulmamakta, %28,6 oranında biraz yeterli, %42,9 oranında yeterli, %15,1 oranında oldukça yeterli, %7,1 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *piyano ekollerini bilmede* %23,2 oranında yeterli bulmamakta, %40,2 oranında biraz yeterli, %20,5 oranında yeterli, %12,5 oranında oldukça yeterli, %3,6 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *dönemlere göre farklılıklar gösteren piyano çalma tekniklerini bilmede* %29,4 oranında yeterli bulmamakta, %26,8 oranında biraz yeterli, %28,6 oranında yeterli, %12,5 oranında oldukça yeterli, %2,7 oranında çok yeterli bulmaktadırlar. Tablo 1'e genel olarak bakıldığında, "yeterli değilim" ve "biraz yeterliyim" seçeneklerinde bulunan oranların yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Literatürünü Bilmede Algıladıkları Yeterliliklerine Yönelik Frekans ve Yüzde Analizi

	Yeterli değilim		Biraz yeterliyim		Yeterliyim		Oldukça yeterliyim		Çok yeterliyim		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Piyanonun tarihsel gelişimini bilmede	37	33	48	42,9	17	15,1	6	5,4	4	3,6	112	100
2. Piyano öncesi dönemlere aitklavyeli çalgı literatürünü bilmede	27	24,1	61	54,5	17	15,1	6	5,4	1	0,9	112	100
3. Piyano öncesi dönemlere ait çalma tekniklerini bilmede	45	40,2	44	39,3	17	15,1	3	2,7	3	2,7	112	100
5. Piyano literatürünü bilmede	21	18,8	54	48,2	24	21,4	8	7,1	5	4,5	112	100
6. Piyano eseri veren bestecileri bilmede	7	6,3	32	28,6	48	42,9	17	15,1	8	7,1	112	100
7. Piyano ekollerini bilmede	26	23,2	45	40,2	23	20,5	14	12,5	4	3,6	112	100
8.Dönemlere göre farklılıklar gösteren piyano çalma tekniklerini (salt parmak tekniği, kol ağırlığı tekniği vb.) bilmede	33	29,4	30	26,8	32	28,6	14	12,5	3	2,7	112	100

3.2. Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Eğitimi Literatürünü Bilmeye Yönelik Olarak Kendilerini Yeterli Bulma Düzeyleri ile İlgili Bulgular ve Yorum

Müzik öğretmeni adaylarının piyano eğitimi literatürünü bilmede algıladıkları yeterliliklerine yönelik verilere frekans ve yüzde analizleri uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Eğitimi Literatürünü Bilmede Algıladıkları Yeterliliklerine Yönelik Frekans ve Yüzde Analizi

	Yeterli değilim		Biraz yeterliyim		Yeterliyim		Oldukça yeterliyim		Çok yeterliyim		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
4. Piyano öncesi döneme ait klavyeli çalgılara yönelik öğretim yöntemlerini bilmede	51	45,5	42	37,5	12	10,7	7	6,3	0	0	112	100
9. Piyano eğitimi literatürünü bilmede	27	24,1	43	38,4	28	25	12	10,7	2	1,8	112	100
10. Piyano eğitimine yönelik eserler veren bestecileri bilmede	17	15,1	42	37,5	30	26,8	19	17	4	3,6	112	100
11. Piyano ekollerine ait farklı piyano öğretim yöntemlerini bilmede	36	32,1	45	40,1	20	17,9	7	6,3	4	3,6	112	100
12. Piyano ekollerine ait farklı piyano öğretim yöntemlerini uygulamada	35	31,3	45	40,1	23	20,5	5	4,5	4	3,6	112	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi müzik öğretmeni adayları kendilerini *piyano öncesi döneme ait klavyeli çalgılara yönelik öğretim yöntemlerini bilmede* %45,5 oranında yeterli bulmamakta, %37,5 oranında biraz yeterli, %10,7 oranında yeterli, %6,3 oranında oldukça yeterli, %0 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *piyano eğitimi literatürünü bilmede* %24,1 oranında yeterli bulmamakta, %38,4 oranında biraz yeterli, %25 oranında yeterli, %10,7 oranında oldukça yeterli, %1,8 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *piyano eğitimine yönelik eserler veren bestecileri bilmede* %15,1 oranında yeterli bulmamakta, %37,5 oranında biraz yeterli, %26,8 oranında yeterli, %17 oranında oldukça yeterli, %3,6 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; piyano *ekollerine ait farklı piyano öğretim yöntemlerini bilmede* %32,1 oranında yeterli bulmamakta, %40,1 oranında biraz yeterli, %17,9 oranında yeterli, %6,3 oranında oldukça yeterli, %3,6 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *piyano ekollerine ait farklı piyano öğretim yöntemlerini uygulamada* %31,3 oranında yeterli bulmamakta, %40,1 oranında biraz yeterli, %20,5 oranında yeterli, %4,5 oranında oldukça yeterli, %3,6 oranında çok yeterli bulmaktadırlar. Tablo 2'ye genel olarak bakıldığında, "biraz yeterliyim" seçeneğinde bulunan oranların yüksek olduğu görülmektedir.

3.3. Müzik Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Yaş Gruplarına Yönelik Piyano Öğretiminde Kendilerini Yeterli Bulma Düzeyleri ile İlgili Bulgular ve Yorum

Müzik öğretmeni adaylarının çeşitli yaş gruplarına yönelik piyano öğretiminde algıladıkları yeterliliklerine yönelik verilere frekans ve yüzde analizleri uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Müzik Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Yaş Gruplarına Yönelik Piyano Öğretiminde Algıladıkları Yeterliliklerine Yönelik Frekans ve Yüzde Analizi

	Yeterli değilim		Biraz yeterliyim		Yeterliyim		Oldukça yeterliyim		Çok yeterliyim		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
13. Çalgı öncesi ve çalgı eğitiminde kullanılan müzik öğretim yöntemleri olan Suzuki, Orff, Kodaly, Carabo-Cone ve Dalcroze yöntemlerini bilmede	19	17	28	25	33	29,5	23	20,5	9	8	112	100
14. Çalgı öncesi ve çalgı eğitiminde kullanılan müzik öğretim yöntemleri olan Suzuki, Orff, Kodaly, Carabo-Cone ve Dalcroze yöntemlerini uygulamada	25	22,3	39	34,9	23	20,5	16	14,3	9	8	112	100
16. Okul öncesi döneme yönelik piyano öğretiminde	16	14,3	29	25,9	35	31,3	23	20,5	9	8	112	100
18. İlköğretim dönemine yönelik piyano öğretiminde	12	10,7	33	29,5	31	27,7	28	25	8	7,1	112	100
20. Gençlik dönemine yönelik piyano öğretiminde	11	9,8	31	27,7	38	34	22	19,6	10	8,9	112	100
22. Yetişkinlik dönemine yönelik piyano öğretiminde	15	13,4	35	31,2	38	33,9	19	17	5	4,5	112	100
24. Öğrencinin piyano ile ilk tanıştırılmasında (çalgının temel özellikleri hakkında bilgilendirilmesinde)	11	9,8	25	22,3	42	37,5	17	15,2	17	15,2	112	100

25. Piyano karşısında doğru oturuş ve pozisyonun öğretilmesinde	6	5,4	22	19,6	30	26,8	28	25	26	23,2	112	100
26. Klavyenin öğretilmesinde	8	7,1	18	16,1	38	33,9	28	25	20	17,9	112	100
27. Temel müzik bilgilerinin öğretilmesinde (nota, nota değerleri, anahtar,ölçü vb. kavramların kazandırılmasında)	3	2,7	14	12,5	22	19,6	31	27,7	42	37,5	112	100
28. Tempo ve nüans terimlerinin öğretilmesinde	4	3,6	13	11,6	32	28,6	30	26,8	33	29,4	112	100
29. Öğrencinin piyanistik organlarını (kol, bilek, parmak, omuz, dirsek vb.) sıkmadan, rahat kullanabilmesini sağlamada	9	8	21	18,8	36	32,1	27	24,1	19	17	112	100
30. Temel piyano çalma tekniklerinin (staccato, legato vb.) Öğretilmesinde	6	5,4	18	16,1	37	33	29	25,9	22	19,6	112	100
31. Öğrencinin seviyesine uygun eser seçiminde	9	8	20	17,9	41	36,6	32	28,6	10	8,9	112	100
32. Çalıştırılan eser ile ilgili form bilgisi kazandırmada	11	9,8	34	30,4	38	33,9	19	17	10	8,9	112	100
33. Başparmak geçişinin öğretilmesinde	4	3,6	24	21,4	43	38,4	23	20,5	18	16,1	112	100
34. Bir-iki oktavlık majör ve minör dizileri ve arpejleri çaldırmada	7	6,3	17	15,2	38	33,9	27	24,1	23	20,5	112	100
35. Aralık ve akor bilgisi kazandırmada	6	5,4	15	13,4	42	37,5	26	23,2	23	20,5	112	100
36. Müzikalite kazandırılmasında	5	4,5	18	16,1	37	33	24	21,4	28	25	112	100
37. Pedal öğretiminde	13	11,6	30	26,8	34	30,4	25	22,3	10	8,9	112	100
38. Deşifre öğretiminde	8	7,1	18	16,1	31	27,7	32	28,6	23	20,5	112	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi müzik öğretmeni adayları kendilerini *çalgı öncesi ve çalgı eğitiminde kullanılan müzik öğretim yöntemleri olan Suzuki, Orff, Kodaly, Carabo-Cone ve Dalcroze yöntemlerini bilmede* %17 oranında yeterli bulmamakta, %25 oranında biraz yeterli, %29,5 oranında yeterli, %20,5 oranında oldukça yeterli, %8 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *çalgı öncesi ve çalgı eğitiminde kullanılan müzik öğretim yöntemleri olan Suzuki, Orff, Kodaly, Carabo-Cone ve Dalcroze yöntemlerini uygulamada* %22,3 oranında yeterli bulmamakta, %34,9 oranında biraz yeterli, %20,5 oranında yeterli, %14,3 oranında oldukça yeterli, %8 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *okul öncesi döneme yönelik piyano öğretiminde* %14,3 oranında yeterli bulmamakta, %25,9 oranında biraz yeterli, %31,3 oranında yeterli, %20,5 oranında oldukça yeterli, %8 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *ilköğretim dönemine yönelik piyano öğretiminde* %10,7 oranında yeterli bulmamakta, %29,5 oranında biraz yeterli, %27,7 oranında yeterli, %25 oranında oldukça yeterli, %7,1 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *gençlik dönemine yönelik piyano öğretiminde* %9,8 oranında yeterli bulmamakta, %27,7 oranında biraz yeterli, %34 oranında yeterli, %19,6 oranında oldukça yeterli, %8,9 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *yetişkinlik dönemine yönelik piyano öğretiminde* %13,4 oranında yeterli bulmamakta, %31,2 oranında biraz yeterli, %33,9 oranında yeterli, %17 oranında oldukça yeterli, %4,5 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *öğrencinin piyano ile ilk tanıştırılmasında* %9,8 oranında yeterli bulmamakta, %22,3 oranında biraz yeterli, %37,5 oranında yeterli, %15,2 oranında oldukça yeterli, %15,2 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *piyano karşısında doğru oturuş ve pozisyonun öğretilmesinde* %5,4 oranında yeterli bulmamakta, %19,6 oranında biraz yeterli, %26,8 oranında yeterli, %25 oranında oldukça yeterli, %23,2 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *klavyenin öğretilmesinde* %7,1 oranında yeterli bulmamakta, %16,1 oranında biraz yeterli, %33,9 oranında yeterli, %25 oranında oldukça yeterli, %17,9 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *temel müzik bilgilerinin öğretilmesinde* %2,7 oranında yeterli bulmamakta, %12,5 oranında biraz yeterli, %19,6 oranında yeterli, %27,7 oranında oldukça yeterli, %37,5 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *tempo ve nüans terimlerinin öğretilmesinde* %3,6 oranında yeterli bulmamakta, %11,6 oranında biraz yeterli, %28,6 oranında yeterli, %26,8 oranında oldukça yeterli, %29,4 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *öğrencinin piyanistik organlarını sıkmadan, rahat kullanabilmesini sağlamada* %8 oranında yeterli bulmamakta, %18,8 oranında biraz yeterli, %32,1 oranında yeterli, %24,1 oranında oldukça yeterli, %17 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *temel piyano çalma tekniklerinin öğretilmesinde* %5,4 oranında yeterli bulmamakta, %16,1 oranında biraz yeterli, %33 oranında yeterli, %25,9 oranında oldukça yeterli, %19,6 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *öğrencinin seviyesine uygun eser seçiminde* %8 oranında yeterli bulmamakta, %17,9 oranında biraz yeterli, %36,6 oranında yeterli, %28,6 oranında oldukça yeterli, %8,9 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *çalıştırılan eser ile ilgili form bilgisi kazandırmada* %9,8 oranında yeterli bulmamakta, %30,4 oranında biraz yeterli, %33,9 oranında yeterli, %17 oranında oldukça yeterli, %8,9 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *başparmak geçişinin öğretilmesinde* %3,6 oranında yeterli bulmamakta, %21,4 oranında biraz yeterli, %38,4 oranında yeterli, %20 ,5 oranında oldukça yeterli, %16,1 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *bir-iki oktavlık majör-minör dizileri ve arpejleri çaldırmada* %6,3 oranında yeterli bulmamakta, %15,2 oranında biraz yeterli, %33,9 oranında yeterli, %24,1 oranında oldukça yeterli,%20,5 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *aralık ve akor bilgisi kazandırmada* %5,4 oranında yeterli bulmamakta, %13,4 oranında biraz yeterli, %37,5 oranında yeterli, %23,2 oranında oldukça yeterli, %20,5 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *müzikalite kazandırılmasında* %4,5 oranında yeterli bulmamakta, %16,1 oranında biraz yeterli, %33 oranında yeterli, %21,4 oranında oldukça yeterli, %25 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *pedal öğretiminde* %11,6 oranında yeterli bulmamakta, %26,8 oranında

biraz yeterli, %30,4 oranında yeterli, %22,3 oranında oldukça yeterli, %8,9 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *deşifre öğretiminde* %7,1 oranında yeterli bulmamakta, %16,1oranında biraz yeterli, %27,7 oranında yeterli, %28,6 oranında oldukça yeterli, %20,5 oranında çok yeterli bulmaktadırlar. Tablo 3'e genel olarak bakıldığında, "yeterliyim" seçeneğinde bulunan oranların yüksek olduğu görülmektedir.

3.4. Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Başlangıç Metotlarını Bilmeye Yönelik Olarak Kendilerini Yeterli Bulma Düzeyleri ile İlgili Bulgular ve Yorum

Müzik öğretmeni adaylarının piyano başlangıç metotlarını bilmede algıladıkları yeterliliklerine yönelik verilere frekans ve yüzde analizleri uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Başlangıç Metotlarını Bilmede Algıladıkları Yeterliliklerine Yönelik Frekans ve Yüzde Analizi

	Yeterli değilim		Biraz yeterliyim		Yeterliyim		Oldukça yeterliyim		Çok yeterliyim		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
15. İzlenilen yöntem açısından piyano başlangıç metotlarını değerlendirebilmede	13	11,6	29	25,9	39	34,9	22	19,6	9	8	112	100
17. Okul öncesi piyano başlangıç metotlarını bilmede	14	12,5	29	25,9	35	31,3	24	21,4	10	8,9	112	100
19. İlköğretim dönemine yönelik piyano başlangıç metotlarını bilmede	14	12,5	31	27,7	31	27,7	27	24,1	9	8	112	100
21. Gençlere yönelik piyano başlangıç metotlarını bilmede	11	9,8	34	30,4	37	33	23	20,5	7	6,3	112	100
23. Yetişkinlere yönelik piyano başlangıç metotlarını bilmede	18	16	29	25,9	42	37,5	17	15,2	6	5,4	112	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi müzik öğretmeni adayları kendilerini *izlenilen yöntem açısından piyano başlangıç metotlarını değerlendirebilmede* %11,6 oranında yeterli bulmamakta, %25,9 oranında biraz yeterli, %34,9 oranında yeterli, %19,6 oranında oldukça yeterli, %8 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *okul öncesi piyano başlangıç metotlarını bilmede* %12,5 oranında yeterli bulmamakta, %25,9 oranında biraz yeterli, %31,3 oranında yeterli, %21,4 oranında oldukça yeterli, %8,9 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *ilköğretim dönemine yönelik piyano başlangıç metotlarını bilmede* %12,5 oranında yeterli bulmamakta, %27,7 oranında biraz yeterli, %27,7 oranında yeterli, %24,1 oranında oldukça yeterli, %8 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *gençlere yönelik piyano başlan-*

gıç metotlarını bilmede %9,8 oranında yeterli bulmamakta, %30,4 oranında biraz yeterli, %33 oranında yeterli, %20,5 oranında oldukça yeterli, %6,3 oranında çok yeterli bulmaktadırlar; *yetişkinlere yönelik piyano başlangıç metotlarını bilmede* %16 oranında yeterli bulmamakta, %25,9 oranında biraz yeterli, %37,5 oranında yeterli, %15,2 oranında oldukça yeterli, %5,4 oranında çok yeterli bulmaktadırlar. Tablo 4'e genel olarak bakıldığında, "yeterliyim" seçeneğinde bulunan oranların yüksek olduğu görülmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

4.1. Sonuç

Müzik öğretmeni adaylarının piyano literatürünü bilmeye yönelik olarak kendilerini yeterli bulma düzeyleri 7 madde ile belirlenmiştir. Veriler doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre "yeterliyim", "oldukça yeterliyim", "çok yeterliyim" seçeneklerinde bulunan toplam oran göz önüne alındığında müzik öğretmeni adaylarının piyano literatürünün öğeleri olan piyanonun tarihsel gelişimi, piyano öncesi dönemlere ait klavyeli çalgı literatürü, piyano öncesi dönemlere ait çalma teknikleri, piyano ekolleri, dönemlere göre farklılıklar gösteren piyano çalma teknikleri konularında kendilerini yeterli bulma düzeylerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Bu kısımda kendilerini en yeterli buldukları konu %65,1'lik oran ile piyano eseri veren besteciler olmuştur.

Müzik öğretmeni adaylarının piyano eğitimi literatürünü bilmeye yönelik olarak kendilerini yeterli bulma düzeyleri 5 madde ile belirlenmiştir. Veriler doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre "yeterliyim", "oldukça yeterliyim", "çok yeterliyim" seçeneklerinde bulunan toplam oran göz önüne alındığında müzik öğretmeni adaylarının piyano eğitimi literatürünün öğeleri olan piyano öncesi döneme ait klavyeli çalgılara yönelik öğretim yöntemleri, piyano eğitimine yönelik eserler veren besteciler, piyano ekollerine ait farklı piyano öğretim yöntemleri konularında kendilerini yeterli bulma düzeylerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür.

Müzik öğretmeni adaylarının çeşitli yaş gruplarına yönelik piyano öğretiminde kendilerini yeterli bulma düzeyleri 21 madde ile belirlenmiştir. Veriler doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre "yeterliyim", "oldukça yeterliyim", "çok yeterliyim" seçeneklerinde bulunan toplam oran göz önüne alındığında müzik öğretmeni adaylarının çalgı öncesi ve çalgı eğitiminde kullanılan müzik öğretim yöntemleri olan Suzuki, Orff, Kodaly, Carabo-Cone ve Dalcroze yöntemlerini bilmede kendilerini %58'lik oran ile yeterli gördükleri ancak bu yöntemleri uygulamada kendilerini yeterli bulmadıkları görülmüştür. Müzik öğretmeni adaylarının çeşitli yaş gruplarına yönelik piyano öğretiminde kendilerini en yeterli buldukları dönem %62,5'lik oran ile gençlik dönemi olarak görülmektedir. Müzik öğretmeni adaylarının öğrencinin piyano ile ilk tanıştırılmasında, çalıştırılan eser ile ilgili form bilgisi kazandırmada ve pedal öğretiminde kendilerini yeterli bulma düzeylerinin beklentileri karşılamadığı söylenebilir. Buna karşın müzik öğretmeni adaylarının, piyano karşısında doğru oturuş ve pozisyonun öğretilmesinde, klavyenin öğretilmesinde, piyanistik organlarını sıkmadan, rahat kullanabilmesini sağlamada, temel piyano çalma tekniklerinin öğretilmesinde, öğrencinin seviyesine uygun eser seçiminde, başparmak geçişinin öğretilmesinde, bir-iki oktavlık majör-minör dizileri ve arpejleri çaldırmada, aralık ve akor bilgisi kazandırmada, müzikalite kazandırılmasında ve deşifre öğretiminde kendilerini yeterli bulma düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca müzik öğretmeni adaylarının temel müzik bilgilerinin ve tempo ve nüans terimlerinin öğretilmesinde %84,8'lik oran ile kendilerini yeterli bulma düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

Müzik öğretmeni adaylarının piyano başlangıç metotlarını bilmeye yönelik olarak kendilerini yeterli bulma düzeyleri 5 madde ile belirlenmiştir. Veriler doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre "yeterliyim", "oldukça yeterliyim", "çok yeterliyim" seçeneklerinde bulunan toplam oran göz önüne alındığında müzik öğretmeni adaylarının piyano başlangıç metotlarını izlenilen yöntem açısından değerlendirebilmede kendilerini yeterli bulma düzeyi %62,5 oranındadır. Ayrıca müzik öğretmeni adaylarının okul öncesi, ilköğretim, gençlik, yetişkinlik dönemlerine yönelik piyano başlangıç metotlarını bilmeye yönelik olarak kendilerini yeterli bulma düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

4.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

1. "Piyano ve Öğretimi" dersinde piyanonun tarihsel gelişimi, piyano ve diğer klavyeli çalgılar için eser veren besteciler ve yazdıkları eserler, bu eserlerin gerektirdiği çalma teknikleri vb. konulara yer verilebilir. Böylece müzik öğretmeni adaylarının piyano literatürü ile ilgili yeterlilik düzeylerinde artış sağlanabilir.

2. "Piyano ve Öğretimi" dersinde piyano ekolleri, bu ekoller doğrultusunda piyano öğretim yöntemleri, piyano eğitimine yönelik eser veren besteciler ve eğitim amaçlı yazılan piyano eserleri vb. konulara yer verilebilir. Böylece müzik öğretmeni adaylarının piyano eğitimi literatürü ile ilgili yeterlilik düzeylerinde artış sağlanabilir.

3. Piyano eğitimine başlamak için en uygun yaş dönemleri olan okul öncesi ve ilköğretim dönemlerine yönelik piyano öğretiminde müzik öğretmeni adaylarının kendilerini yeterli bulma düzeylerinin düşük olduğu için piyano öğretim yöntemleri ile ilgili yapılacak çalışmalarda bu yaş dönemlerine ağırlık verilebilir.

4. Piyano öğretim yöntemleri ile ilgili yapılacak kuramsal çalışmaların yanı sıra müzik öğretmeni adaylarının okul öncesi, ilköğretim, gençlik, yetişkinlik dönemlerinden bireylere uygulamalı çalışmalar yapmaları sağlanabilir. Müzik öğretmeni adaylarına tüm yaş gruplarına ait piyano başlangıç metotları izlenilen yöntem açısından kapsamlı olarak tanıtılabilir ve çeşitli yaş gruplarından bireylere başlangıç düzeyinde piyano eğitiminin nasıl verilmesi gerektiği üzerinde durulabilir.

5. Müzik öğretmeni adaylarının piyano öğretimine yönelik yeterlilik alanlarındaki eksikliklerin giderilmesi için diğer alan dersleri ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden yararlanılabilir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara. Nobel

Kıvrak, N. İ. (2003). *Müzik öğretmeni yetiştirmede piyano eğitimi.* Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu (s. 209-211). Malatya. İnönü Üniversitesi

Küpana, M. N. (2008). *Müzik öğretmeni adaylarının piyano pedagojisine yönelik algıladıkları yeterlilikler*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Uçan, A. (2006). *Müzik öğretmenliği yeterlilikleri*. Ulusal Müzik Sempozyumu (s. 68-91). Denizli. Pamukkale Üniversitesi

YÖK. (2006). *Müzik Öğretmenliği Lisans Programı.* http://www.yok.gov.tr/egitim/ ogretmen/ programlar_icerikler.htm. Web adresinden 5 Temmuz 2007 tarihinde edinilmiştir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÇİN MÜZİĞİ ÖZELLİKLERİNİN DÜNYA MÜZİĞİNE ETKİLERİ

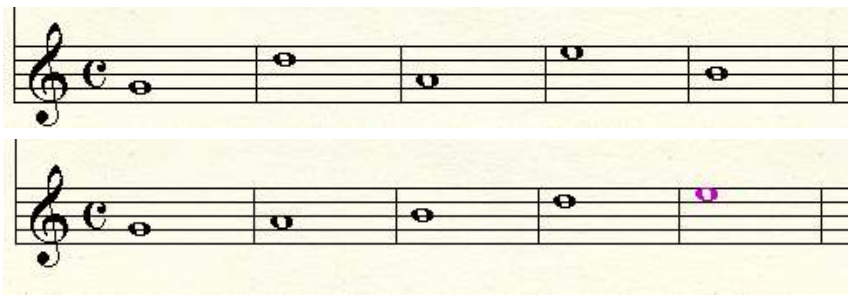
Doç. Mari BARSAMYAN, Marmara Üniversitesi

1. Giriş

Çin müziği özelliklerini inceleme fikri bende ünlü İtalyan besteci Giocomo Puccini'nin Madame Butterfly ile bir Çin masalı üzerine bestelediği Turandot adlı ünlü operalarını seyredip dinledikten sonra oluştu.Tarihte bilinen en eski müzik çin müziğidir. Araştırmalar, 4000 yıllık geçmişi olan çin müziğine saray ve tapınaklarda önemli yer verildiğini gösteriyor. Temeli filozofik ve ahlaki değerlere dayanan Çin'de müzik devlet kurumuna aitti. İyi bir hükümdarın müzik bilgisi olması şarttı. Müzik neşeyi ve huzuru getiren bir rüzgardı. Tcheng ve Wei'nin belirttiklerine göre devlet iyi ise müzikte iyidir, devlet kötü ise müzikte kötüdür. Yer gök arasındaki uyumu yansıtması gereğine inanılan Çin müziğinin amacı, halkı eğitmek onlara iyi ve yüce duygular aşılamaktı. Ünlü Çin bilgini Conficius (M.Ö. 551-478) müziğin olumlu etkisinden yararlanıp eğitim aracı olarak kullanılmasına önem verdiği, bu amaçla eski ezgileri toplayıp birleştirdiği ve yeni ezgiler ürettiği bilinmektedir. Çin'de bilginler müziği seviyorlardı ve halkı iyiliğe ittiğini görüyorlardı. Müzik halkı derin duygulara, içtenliğe, örf ve adetlere bağlılığa sürüklüyordu. Yine Li-Ki'de (Çin Prensi) okuduğumuz gibi ''Sıhhatli olmak için müzik sükûnet verici olmalıdır. Zira sükûnetten uygunluk, güzellik doğar. Müzik sanatı, daha yukarılara çıkmak için bir basamak, bir büyüklük, bir asaletti.

Çin'in teoricisi kabul edilen Lyng Lun isimli bilgin, M.Ö. 2500 yıllarında Çin müziğinin beş sesini düzenlemiş ve pentatonik sistemi kurmuştur.

Pentatonik dizi; Yunanca penta=5 tonik=ses kelime anlamıyla 5 sesten oluşan dizidir. Diziyi oluşturmak için majör dizinin IV. ve VII. derecelerini diziden çıkarmak yeterlidir.



Örnek 1.

Pentatonik dizide seslerin belli görevleri zorunlu bağlantıları yoktur. Türk müziğinde olduğu gibi duruculuk – yürüyücülük işlevleri olmadığından her ses bağımsız olarak hareket edebilir ve dizi çevrimleri ile kullanılarak ezgiler oluşturulur.

Çin müziğinde kullanılan seslere yasa anlamına gelen Liu adı verilmiştir.

Dizideki nota adları.

Do – Kong – (Saray)

Re – Çang – (Müzakere)

Mi – Kyo – (Korna)

Sol – Tchi – (İfade)

La – Yu – (Kanat)

Çin'de müzik ve müzik düşüncesi dünya görüşüne ilişkin bir felsefe olarak biçimlenmiştir.

Şöyleki; 5 tat (ekşi – acı – tuzlu – keskin – tatlı)

5 renk (sarı – yeşil – kırmızı – beyaz – siyah)

5 dert (sağırlık – dilsizlik – topallık – cücelik ve deformasyonlar)

5 eza (doğum – hastalık – ihtiyarlık – ayrılık – ölüm) içinde sıralanmaktadır.

Bu durum uygarlık döneminde 5 sayısının öneminin, 5 ses ile müziğe de yansıdığını göstermektedir. Aynı zamanda efsaneye göre 5 nota 5 faziletinde ifadesidir. a. İyilik, b. Adalet, c. Törelere saygı, d. Bilgelik, e. Sadakat.

Çin müziği tek seslidir. Çalgı veya sözlü ezgi bir müzik aletinin eşliği ile oktav veya çift oktav olarak meydana gelir. XIII. ve XIV. Yüzyıllardaki Tang ve Sung hanedanlığı döneminde klasik çağa ulaştı. Bu dönemde tapınak ve saraylardaki korolara 300'er kişilik orkestralar eşlik etmiştir.

1.1. Çinde Kullanılan Çalgılar

Çin müzik aletleri bizim orkestra müzik aletleri kadar zengindi.

- Eski enstrümanlardan çan oyunları çok sesli taşlar gibi çalgılardı. Çanlar, kare oval ve dar şekillerdeydi. Bugün bunlardan bazıları Konficius ve Buda mabetlerinde bulunmaktadırlar.

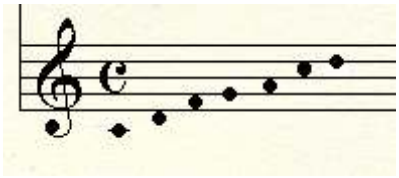
- Ağızla çalınan küçük org (Cheng), bir ana borunun etrafında iki sıra halinde 12 den 20 boruya dek sıralanmış bir çalgıydı. Saray orkestralarında kullanılan bu çalgıya orgun arası diyebiliriz.

a. Siao denilen düz flüt

b. Pai – Siao adı verilen 12 borulu arkaik flütler. Mongol hükümdarlığı zamanında dini müziklerde kullanılırdı.

- İpek telli çalgılar arasında en eskisi K'in veya Çin laftasıdır. Efsaneye göre imparatorlardan Hoang – Ti ve en eskilerinden Fou – Hi bu yapımı gerçekleştirmişlerdir. Günümüzde K'in 7 tellidir. Üst oktava iki nota ilave edilmiş ve 7 nota oluşmuştur.

Örnek 2.



Eski bilginlerin ifadelerine göre bu aleti kullanmak için tertemiz bir ruhun sevecen bir kalbin olması gerekmektedir.

-Pipa adındaki eski gitarlar genellikle tiyatrolarda ve popüler müzikte kullanılırdı.

-Vurmalı çalgılar sayısızdı. Ailede her bireyin bir gong aleti vardı. Lo adı verilen gür sesli bir gongun cinleri uzaklaştırdığına inanılır ve hastanın yanında iyileşmesi için çalınırdı.

-Ziller (Cymbale) tiyatrolarda kullanılırdı.

-Deriden yapılan çalgılar kapsamında 15 cm. daireden 1cm. daireye kadar her ölçüde davula rastlamak mümkündü. Sesleri boğuktur.

-Üzerine küçük bir çekiç ile vurulan tahtadan yapılmış küçük kare bir kutu (Tchou) adında ve Yu isminde küçük bir sopa ile vurulan başka bir alet. Bu aletlerin ikiside Konficius kiliselerinde kullanılırdı. Tchou olan her şarkılı kıtada, 2.si Yu ise sonda kullanılırdı.

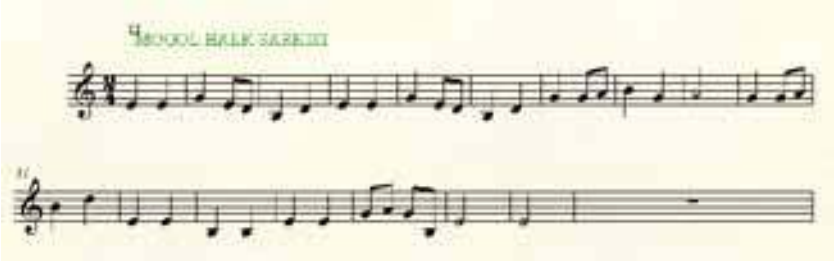
1.2. Çin Müziğinin Dünya Müziğine Etkileri

Çin müziğinin tarihsel önemi, onun Mısır müziğini etkilemiş olmasındadır. Uzak doğu ülkelerinde, balkanlarda, Afrikanın çeşitli bölgelerinde pentatonik dizide yazılmış şarkılara rastlanmaktadır.

Örnek 3.



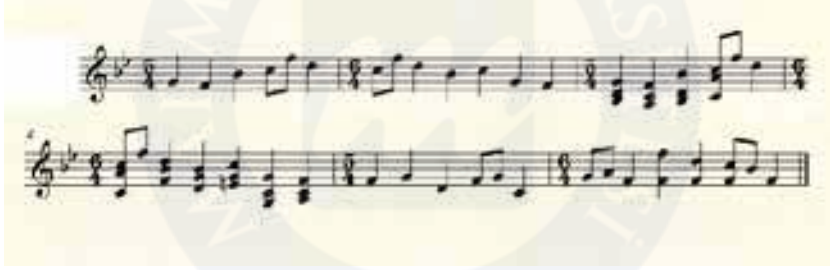
Örnek 4.



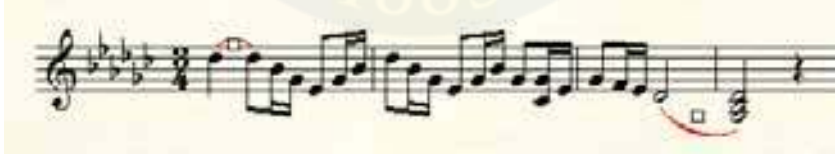
M.Ö. 1500 dolaylarında Akdeniz toplumlarına aktarılmış olan bu etki Avrupa müziğinin oluşumunda da etkili olmuştur. Bugün bakıldığında Kore, Japonya ve bütün Güneydoğu Asya'da Çin'in çalgılarına rastlanmasının yanı sıra, Çin müziğinin repertuar ve üslup özelliklerinin etkisi hissedilir.

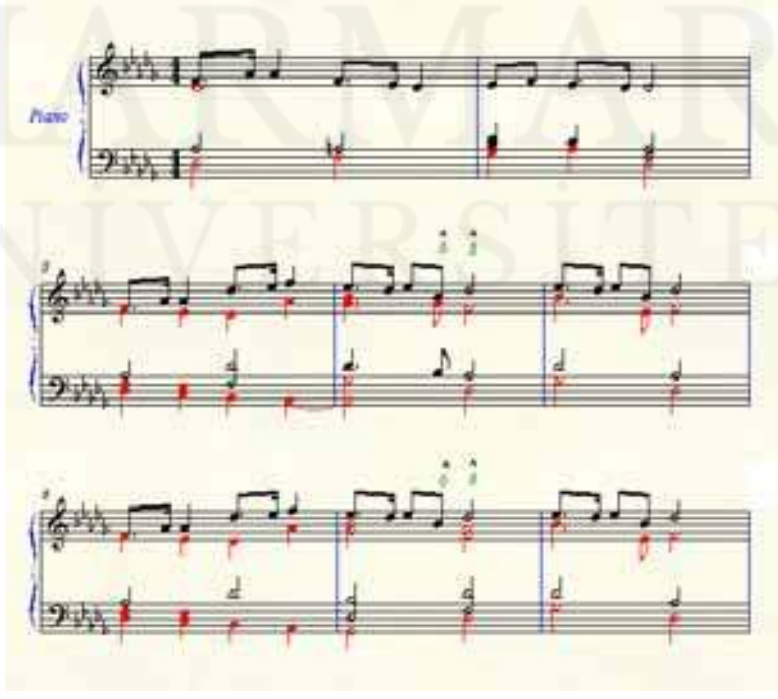
Her ne kadar XVII. Ve XVIII. Yüzyıl Avrupa konser müziği bu açıdan dar görüşlü olsa dahi, XIX. Yüzyıl bestecileri pentatonik materiyelleri kullanarak dikkate değer denemeler yaptılar. Stil sınırlarını esneterek belirli estetik ve ideolojik projelere olan yaklaşımlarında, özellikle Dvorak, Debussy, Ravel'in müziklerini doruğa çıkararak, pentatonizme gitgide artan bir şekilde bağlandılar. Müzik ve Müzisyenler Yeni Sözlüğü'nün ilk baskısında belirtildiği gibi, başlıcaları Chopin, Debussy, Puccini, Ravel, Strawinsky olan bir çok Avrupalı besteci tarafından Pentatonizm egzotik tadlar arayışı adına araştırılmıştır. XIX. Yüzyıl pentatonizmi gerçekte tarihi, analitik ve teorik bazda ciddi bir inceleme gerektiren komposizyonel stilde bir gelişmeyi temsil eder.

Örnek 5. (Mussorgsky – Bir Sergiden Tablolar (1874) Gezinti Bölümünün Başı)



Örnek 6. (C.Debussy "Keten Saçlı Kız" başlıklı prelude (1910) Girişten ilk 3 ölçü)





MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi pentatonik dizi bir çok ulusun halk şarkılarında ve Avrupa müziğinin önemli eserlerinde yer almıştır. Fazla geniş olmayan ses sınırıyla her sesin birbirinden bağımsız hareket edebilmesi ile pentatonik dizi çocuk şarkıları oluşumuna elverişli konumdadır. Türk bestecilerinden, A. Adnan SAYGUN'un müziksel okuma parçalarında bu diziden örnekler görmekteyiz.

Ülkemizde müzik eğitim programlarında Eğitim Fakültelerinin müzik tarihi derslerinde tonal ve Türk müziği eğitminin yanı sıra pentatonizm konusunun işlenmesi, geleceğin eğitimcisinin birikimlerinin artmasının, besteci adaylarının ise evrensel müzik sanatına daha geniş açıdan bakmalarını sağlayacaktır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Ana Britannica – Çin Müziği

C.Selanik – Müzik Sanatının Tarihsel Serüveni

Lawrence Witzleben – China.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

BİREYSEL ÇALGI BAĞLAMA DERSİNİN İÇERİK ve UYGULAMA İLİŞKİSİ

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali ÖZDEMİR, Marmara Üniversitesi

1. Giriş

Yakın bir geçmişten günümüze Halk Çalgılarının ve Halk Müziği (HM) çalgılarının Müzik Eğitimi (ME) Bölümlerinde Anadal veya Bireysel Çalgı olarak eğitim ve öğretimi sisteminin içerisine alınmış olması olumlu bir gelişme olarak düşünülebilir. Müzik öğretmeni yetiştirme programlarında, söz konusu çalgılara yer verilmesi, yıllardır sorun olarak gösterilen bu durumun çözümü için bir adımın atılması sevindirici bir yaklaşım olarak karşılanabilir. Ancak; ilk bakışta sorun bu bağlamda çözülmüş gibi görünse de, asıl sorunun bu süreçten sonra başlaması gözlerden kaçmıştır. Eğitim ve öğretim süreci ile ilgili köklü bir hazırlık sürecinin planlanmamış olması, sonuçları açısından Halk Çalgılarının bu süreçteki durumunu farklı bir boyutuyla tekrar tartışma ortamına getirmiştir.

Müzik öğretmenliği programında yer alan birden çok geleneksel çalgının bulunuyor olması ayrı bir tartışma konusu olarak ele alınmalıdır. Burada "Bağlama Ailesi" bağlamında tartışmamızı açacağız ve Bireysel Çalgı Dersi Kapsamında Bağlama Dersinin ders içeriği ve uygulaması arasındaki ilişkiyi ele alacağız.

1.1. Çalgı ve Halk Çalgısı

1.1.1. Çalgı

Çalgı teriminin kökeni incelendiğinde; *(Fr. Insturment)* Müzik Aleti, enstrüman (TDK Sözlük–1988, 272) olarak tanımlanmaktadır. Gazimihal, çalgı karşılığına ***Saz*** sözcüğünü kullanmakla birlikte, Çalgı sözcüğünün Türkçe eski metinlerde yaşayan tarihi bir sözcük olduğunu vurgulamaktadır. Çalgıcı sözcüğünün karşılığını ise çalgı çalma işini meslek edinmiş kişiler için kullanmaktadır. (M.R. Gazimihal 1961–53)

Günümüzde Çalgı sözcüğü, müzik eğitimi veren kurumların birçoğunda kullanılıyor olsa da (Çalgı Eğitimi, Ana Çalgı, Okul Çalgısı, Bireysel Çalgı… v.b) buralardan mezun olanlara "Çalgıcı" denilmesine çok sıcak bakmadıkları da bilinmektedir. Oysa Çalgıcı: "Çalgı Çalan" kişi olduğuna göre, bu terimin kullanılmasında hiçbir sakınca görünmemektedir. Toplumumuzda Çalgıcı sözcüğüne yüklenen olumsuz anlam sonucunda bu terim kullanılmamakta ve yerine "Enstrümanist" gibi anlamsız

bir terim üretilmeye çalışılmaktadır. Bu da müzik yaşamımızda terimlerin doğru yerleşmediğinin, bir kavram kargaşası ortamından sıyrılamadığımızın göstergesi olarak düşünülmelidir.

1.1.2. Halk Çalgısı

"Halk çalgısı "halk tarafından üretilmiş çalgıdır" gibi genel bir tanımla ifade edilebileceği gibi, "fabrika imalatı olmayan, halkın kendi mevcut imkânları içinde ve basit araçlarla elde yaptığı akustik kanunlara uymayan, standart ölçü ve kalıpları olmayan, etnografik özelliği olan çalgılar" olarak da tanımlanmaktadır. (Uysal–1982) Her iki tanımlama da halk çalgısı teriminin üretiliş biçimiyle ilgili bir düşünceye dayanarak oluşturulmuştur. Ancak bu çalgıların üretilme nedenleri ile ilgili (nedenselliği ile ilgili) bir görüş ile konu ele alınmadığı zaman, tanım yetersiz kalmaktadır. Doğal olarak halk çalgısını halk üretmiştir. Ancak; üretimin ortaya çıkmasını sağlayan nedenler nelerdir? Bunları üretenler ürettikleri ürünlerden kazanç mı elde etmişlerdir? Gibi sorular sorduğumuzda yukarıdaki tanımlar yetersiz kalmaktadır. O zaman bu tanımı nedensellikten başlayarak, üretim biçimini de vurgulayarak yapmamızda yarar vardır. *Halkın kendi yaşam koşullarından oluşan gereksinimlerini karşılamak amacıyla, kendi olanakları çerçevesinde yaptığı, yöresel beğeni ile biçimlendirdiği, yöresel çalma veya ifade etme şekilleriyle işlev kazandırdığı çalgılara halk çalgısı diyebiliriz.*" (Özdemir, 2007)

1.2. Çalgı Eğitimi

Gelişmiş olarak adlandırabileceğimiz çalgıların gelişim süreçlerinde dört temel unsurun öne çıktığını düşünebiliriz. Çalgıları çalanlar (icracılar, yorumcular, sanatçılar), çalgı yapımcıları (Luthier), besteciler (Compositeur) ve çalgı eğitimcileri bu gelişimin lokomotifini oluşturmaktadırlar. Eğitim, bir dizgedir ve kurallı bütünlük içerisinde kasıtlı veya istendik kültürlemedir. Günümüz koşullarında kurallı (formal) eğitimin olduğu süreçlerde plan, program gibi değişkenlere gereksinim vardır. Geçmişten günümüze, bu türden çalışmalar güncellenerek ve günün koşullarına uyarlanarak tekrar ele alınır ve düzenlenerek işleme konulur. Eğitimin olmadığı durumlarda gelişmenin de olmayacağını düşünmemiz yanlış olmayacaktır.

Çalgı eğitimi ve öğretiminin istendik şekilde yürütülebilmesi için planlanmış çalışmalara gereksinme vardır. Bu da bizi metotlu çalışma ortamına taşıyacaktır ki; belki de asıl tartışılması gereken konunun bu konu olması düşünülmelidir. Çalgı eğitimi/öğretimi kesinlikle metodik çalışma ile gerçekleştirilmektedir. Çalgı eğitimi ve öğretiminin gerçekleşebilmesi için yine dört ana faktör karşımıza çıkmaktadır. Bunlar: çalgı eğitimcisi (eğitimci), çalan birey (Öğrenci), besteci ve çalgının kendisi olarak sıralanabilir. Bu dörtleme olmadan çalgının eğitim - öğretim süreçleri başlatılamaz denede bilir. Burada sıra ile saydığımız baştaki üç faktörün durumu bağımsız değişken olarak ele alınsa dahi, dördüncü faktör olan çalgı, bağımlı değişken olarak ele alınmalıdır. Eğitimci farklı olabilir, öğrenci yine farklı ortamlardan ve kültür gruplarından yetişmiş olabilir, besteciler ve yazdıkları alıştırmalar, etütler ve eserler seviye açısından değişebilir ama çalgı, her ortamda çalgıdır ve her zaman iyi çalınmayı bekler. Bir çalgının nasıl çalındığının yanı sıra ne çaldığı da önemlidir. Bu noktada vurgulanması gereken durum ise, çalgıların kendi dağarını yaratması ve oluşturmasıdır. Bu noktada, yukarıda saydığımız müziğin lokomotifi görevini üslenmiş olanlarla ve bağımsız-bağımlı değişken olan herkese büyük sorumluluk düşmektedir.

Bir diğer konu ise ülkemizde "Çalgı Öğretmeni" teriminin istendik düzeyde ele alınmamış olmasıdır. İyi çalgı çalmakla iyi eğitimci/öğretmen olmak farklı şeylerdir. Bugün müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda 2005 programından başlayarak "*Bireysel Çalgı Öğretimi*" dersi bulunmaktadır ki bu da bir dönemde (VIII. Yarıyılda) okutulmaktadır. Bilimde ve müzik bilimlerinde yapılan çalışmaların

gün geçtikçe artması, her alanın kendi özelinde daha da uzmanlık isteyen durumların olmasına zemin hazırlamaktadır. Artık günümüzde bireylerin birden çok alanda uzmanlığa gereksinim duyması günün koşulları ile ilgili olarak düşünülebilir. Ancak uzmanlaşmadığımız alanlarda yapacağımız çalışmalar gelecek açısından doğru sonuçlar vermeyebilir. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumların mevcut programları, genel sınıf ortamında müzik eğitimi/öğretimi (ilköğretim ve ortaöğretim düzeyi) gerçekleştirmeye dönüktür. Eğitim fakültelerinden yetişen öğretmenler milli eğitime bağlı okullarda öğretmenlik yapmayı hedeflemektedirler. Veya almış oldukları biçimlenme (Formasyon) eğitimin bu basamağına yöneliktir. Orta öğretim okullarından Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri için, o okullara dönük çalgı öğretmeni modeli geliştirilememiştir. Oysaki öğretim sürecinde bireysel çalışma alanlarının öne çıktığı bu ve benzeri okullara dönük, öğretmen modellerinin yetiştirilebilmesi öncelikli olarak yapılmak durumunda idi. Bugün için bu alanla ilgili hiçbir çalışmanın olmadığı da bilinmektedir. Çoğunlukla eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği bölümlerinde yetişen müzik öğretmelerinin Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde (AGSL) çalgı öğretmenliği yapıyor olmaları, yetiştikleri program ile uygulama alanları açısından ciddi bir çelişki olarak görünmektedir.

Bireysel Çalgı Dersleri, öğretmen ve öğrencinin birlikte yürüttüğü süreçtir. Özcan Demirel, öğrenme modellerinden bireysel öğrenme konusunu şöyle açıklamaktadır:

"Keller Planı" olarak adlandırılan ***"Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemi'nde"*** her öğrencinin kendi yetenek düzeyine uygun bir biçimde yönlendirilmesi, kendi düzeylerine uygun öğrenme tekniklerinin uygulanması ve sonuçta her bireyin kendine özgü düzeylerde davranması beklenmektedir...

Bireysel öğretimin yapıldığı derslerin düzenlenmesi şu dört aşamada gerçekleşir;Derste işlenecek materyali ya da konuyu belirleme,

a) Konuyu ya da materyali kendi içinde bütünlüğü olan birimlere bölme,

b) Öğrencinin verilen her birimi başarma derecesini belirlemek üzere değerlendirme yöntemlerini belirleme,

c) Bir öğrenme birikiminden diğerine, öğrencinin kendi hızıyla ilerlemesine olanak tanıma."(Demirel–2000/145) (Özdemir–2002)

Modelden de anlaşılacağı üzere planlı, programlı bir sürecin işe katılmış olması kaçınılmaz bir durumdur. Gerekli olan metotların, alıştırmaların, etütlerin ve eserlerin var olması böyle bir sistemde ön koşuldur.

Bir çalgının gelişmişlik düzeyi bu anlamda ele alınmalı ve açıklanmalıdır. Çalgıların gelişim serüvenleri bugün açısından bir noktaya ulaşmış olmakla birlikte, gelecek açısından nasıl bir değişim sağlayacağını söyleyebilmek de çok kolay değildir.

1.3. Bağlama Ailesi ve Eğitimi

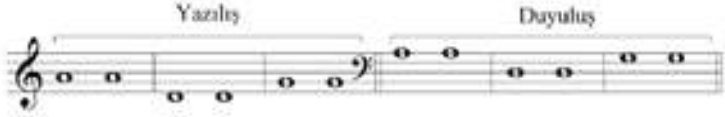
Bağlama çoğunlukla ulusal çalgımız olarak adlandırılmaktadır. Yine bağlama denildiğinde halk müziği, halk müziği denildiğinde ise bağlama akla gelmektedir. İnsanımız bu çalgıyı böyle bilmiş ve tanımıştır. Ancak bağlamanın farklı yörelerde/bölgelerde kullanılan birbirinden farklı boyutları, bu çalgının bir standarda oturmasında ciddi sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülke genelinde kullanılan bağlamaların hepsine birden "Bağlam Ailesi" denilmesi, bir birliktelik sağlasa da, ailenin gruplaması yine birbirinden farklı yapılmıştır. Çoğu kere tartışılan bağlamada standartlık sorunu yakın zamanlarda bu yönüyle ele alınmamıştır. Cafer Açın, "Standart Bağlama Ailesi" başlığı altında

büyük boyuttan küçüğe doğru şu şekilde belirlemiştir: Meydan Sazı, Divan Sazı, Bağlama, Tanbura, Bağlama Curası, Tanbura Curası. (Açın, 1983) Diğer yandan başka bir kaynakta ise Gazimihal, Sadi Yaver Ataman´dan aktararak şu gruplamayı belirtmektedir. Oniki telli saz, Bozuk, Tanbura, Cura ve Bağlama olmak üzere 5 grupta toplamaktadır. (Gazimihal, 1975/144) Kültür Bakanlığınca yayınlanan "Türk Halk Müziği Çalgı Bilgisi" adlı kitapta ise belli bir standarttan söz edilebilir. Ancak söz konusu kaynakta Bağlama, aktarımlı (transpose) çalgı olarak ele alınmıştır. "Fa Tambura" ve "Do Tambura" olarak ayrıştırmanın yanı sıra Bağlama, "Do" Tambura ile aynı çalgı olarak belirtilmiştir. Cura ve Divan da "Fa" ve "Do" olarak ayrıştırılmıştır. (Özbek ve diğerleri–1989) Kısacası bu kaynakta bağlama tambura olarak ele alınmıştır. Tambura 38 cm tekne boyu, 22 cm tekne derinliği, 50 cm sap boyu, 108 cm bütün boyu ve 80 cm iki eşik arası olarak ölçülendirilmiştir. Bu ölçüler ile Tambura´nın akort durumunun da şu şekilde belirlemişlerdir. (Özbek ve diğerleri–1989)



Yukarıdaki Tambura´nın akort durumu ile ilgili aynı bilgiyi Açın da vermektedir. (Açın, 1983)

Bağlama ailesi çalgılarının nasıl gruplandığı veya gruplanması gerektiği konusunu bir yana bırakırsak, "Bağlama" adlı çalgının kendi standardını nasıl sağlaması gerektiği tartışmamız gerekecektir. Diğer yandan her iki kaynak da Bağlama veya Do Tambura´nın ölçüleri konusunda yaklaşık aynı değeri vermektedirler. Akort sistemi ve sesleri ile ilgili olarak da aynı değerleri belirlenmiştir. (Açın, 1983) (Özbek ve diğerleri–1989)



Ayrıca en yaygın olarak kullanılmakta olan Bağlama boyutunun da Tambura olduğu belirtilmektedir. Bu durumda genel anlamda icra kurumları, eğitim kurumları, çeşitli kurslar… Gibi birçok alanda kullanılmakta olan Bağlama boyutunun Tambura olduğunu kabul etmek gerekir diye düşünmekteyiz. Dolayısı ile eğitim/öğretim ortamlarında ***"Tambura"*** boyutunun kullanılması gerektiğini vurgulamamız yanlış olmayacaktır.

Eğitim Fakülteleri, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarının "Bireysel Çalgı – Bağlama Dersi" programları incelendiğinde karşımıza ilginç bir tablo çıkmaktadır. Ankara – Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli – Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bursa – Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu- İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve daha birçok üniversitenin programları birbirleriyle aynı olarak yazılmıştır. Dahası bu programlar Geleneksel Türk Müziği´nin (GTM) makamsal yapısından hareketle öğretimi gerçekleştirmeyi düşünmektedirler. Bir diğer yanda ise eğitim / öğretimin son dönemlerine doğru "Bağlamanın Çoksesli Kullanımına Dönük" çalışmaların yapılacağı gibi açıklamalar bulunmaktadır. Programlarda, Bağlama öğretiminde Etüt ve Alıştırma konusunda, kaynak verilmeden bu çalışmaların yapılacağı vurgulanmakla birlikte genel olarak "Yöresel Tavırlar"dan bazılarının isimleri verilmiştir.

Bağlama da diğer halk çalgıları gibi geleneksel yaşamın halkalarından biridir. Bu çalgılar, geleneksel yaşayışın her şeklini de yaşamış ve ustadan çırağa birikimlerini aktararak süregelmiştir. Okul ortamlarında ve özellikle üniversite düzeyinde eğitim ve öğretimin, bu geleneksel yapıyla yürümesini düşünmek ne kadar doğru olacaktır, biraz düşünmek gerekecek… Kaldı ki; Bağlama bir geleneksel çalgı olarak üniversite ortamında geleneksel yaşayışıyla nasıl devam edebilecektir? Bu konuda bugüne kadar çok fazla çalışma da yapılmamıştır.

Köklü bir programın olabilmesi için, Tambura boyutu üzerinde çalışmaların yapılmasını söyleyebiliriz. Bir programın üniversite düzeyinde oluşturulabilmesi için öncelikle çalgının tanımlanması gerekmektedir. Buna bağlı olarak diğer çalışmaların önü açılabilecektir. Aksi durumda herkes kendi bildiği şekilde ve farklı anlayışlarla eğitim/öğretim! Durumlarını gerçekleştirmeye çalışacaktır ki; bugün açısından yapılan da zaten böyledir.

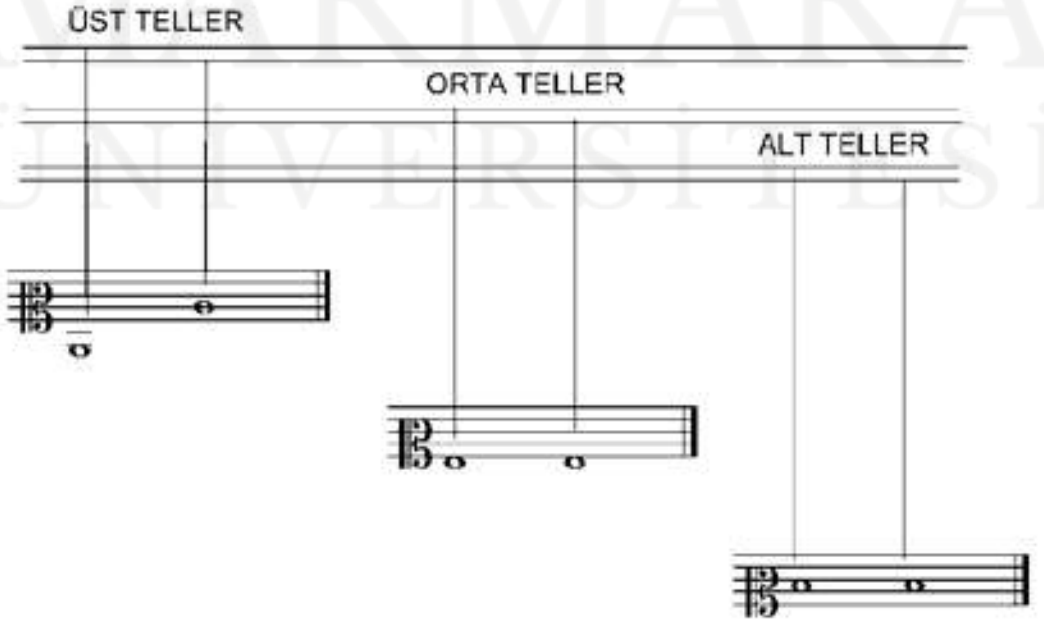
Bu tespitlerden sonra önerilerimizi ise şöyle sıralayabiliriz.

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında yürüttüğümüz Bireysel Çalgı-Bağlama Derslerinin bizim bakış açımızla eğitim / öğretim süreci şu şekilde yürütülmektedir:

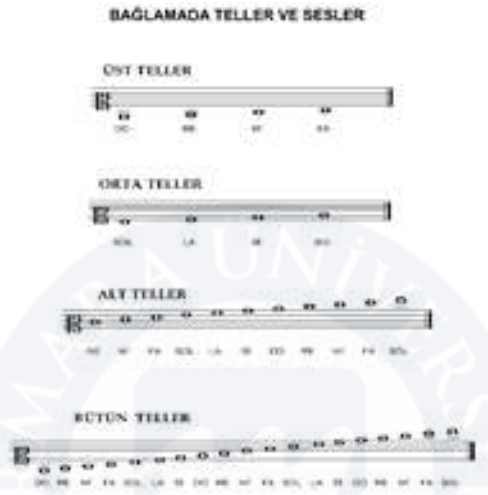
1. Bağlama; Geleneksel bir çalgıdır ve geleneksel çalma biçimlerinin eğitim/öğretim ortamına taşınması doğal bir zorunluluktur. Bu anlamda çalınacak ezgi dağarı bir yönü ile geleneksel halk ezgileridir.

2. Bağlama; Bir sanat çalgısı düzeyine yükseltilmeli ve bunun için gerekli olan alıştırma, etüt ve eserlerin yazılması sağlanmalıdır. Bu konuda bestecilere ve çalgı öğretmenlerine sorumluluk düşmektedir.

3. Her iki çalışma alanıyla ilgili ***"Tambura"*** çalgısı kullanılmalı ve geleneksel akort sistemi olan *"Kara Düzen/Bozuk Düzen"* bu anlamda korunmalıdır. Ancak seslerin yazımında "Sol" anahtarı yeterli gelmediğinden "İkinci Çizgi Do Anahtarı" kullanılmalıdır. (Özdemir-1992)



4. Bu akort sistemine göre tellerde yer alan sesler şu şekilde sıralanır:



5. Yazılı ve basılmış olan halk ezgileri "La" sesi merkezlidir. (Özellikle TRT Repertuarı) Bu ezgiler de "İkinci Çizgi Do Anahtarı" düşünülerek çalındığında hiçbir sorun çıkmamaktadır.

6. Bağlama için Alıştırmalar (Ek:1), Etütler (Ek:2), Eserler (bestelenenler (Ek:3), uyarlananlar (Ek:4) yazılarak sanat çalgısı olabilme yolunda adımların atılması gerekmektedir.

2. Sonuç

Bireysel Çalgı Dersi Kapsamında Bağlama Dersinin ders içeriği ve uygulaması arasındaki ilişkiyi incelediğimizde, genel olarak geleneksel bir anlayışın hâkim kılındığı görülmektedir. Usta-Çırak eksenli yürütülen çalışmalar, geleneksel yapının dışına çıkamayacağından dolayı yeniden bir yapılanmaya gereksinim vardır. Böylece üniversite çatısı altında olması gereken ve ucu açık, geleceğe dönük yeni eserlerin ortaya çıkması sağlanabilecektir. Bu konu özellikle ve ivedilikle ele alınmalı, alanda çalışan herkes sorumluluklarını yerine getirmelidir.

Unutulmamalıdır ki; "Gelişmenin olabilmesi için, üretimin artması gerekmektedir."

KAYNAKLAR

Açın, C. (1983) *"Standart Bağlama Ailesi ve Bağlama Düzenlerinin Bağlamaya Yapmış Olduğu Etkiler*". II. Milletlerarası Türk Folklor Kongresi Bildirileri. III. Cilt. G.Ü. Basın Yayın Yüksekokulu Basımevi. Ankara

Ataman,S.Y. *Anadolu Halk Sazları*. Burhaneddin Mat. İst. 1938

Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde Program Geliştirme.* Pegem Yayıncılık. Ankara

Gazimihal, M. R. (1961). *Musiki Sözlüğü*. Milli Eğitim Basımevi. İstanbul

Gazimihal, M. R. (1975). Ülkelerde Kopuz ve Tezeneli Sazlarımız. Ankara

Gazimihal, M. R. (2006) *Anadolu Türküleri ve Musiki İstikbalimiz*. Ötüken Neşriyat A.Ş. İstanbul

Özbek, M. ve Diğerleri . (1989). *Türk Halk Müziği Çalgı Bilgisi*. Kültür Bakanlığı Yayınları. Ankara

Özdemir, M. A. (1998). *Bağlama Çalgıları İle Oda Müziği.* Yayına Hazırlayan: Göktan AY.Türk Müziğinde Eğitim Sempozyumu 4. İstanbul Türk Müziği Günleri. Kültür Bakanlığı

Özdemir, M.A. (1992). *Bağlamanın Solo Bir Çalgı Olarak Çoksesli Kullanımı,* Marmara Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Say, A. (2005). *Müzik Sözlüğü.* Say Yay. Ankara

TÜRKÇE SÖZLÜK.(1988). *Türk Dil Kurumu*. Ankara

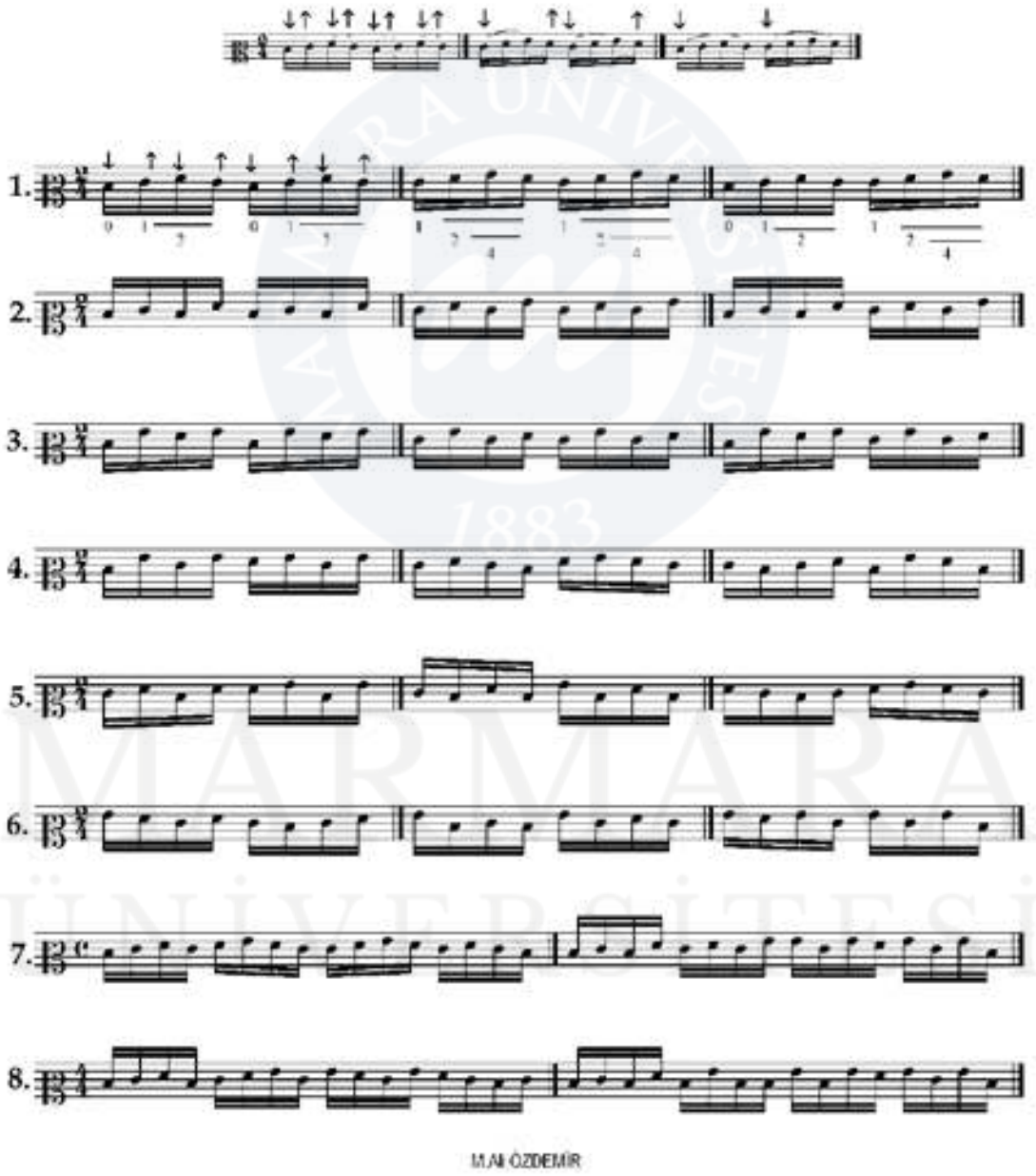
Uysal, S. (1982/83). *Türk Halk Müziği ve Oyunları Dergisi.* Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EK-1

BAĞLAMA İÇİN ALIŞTIRMALAR

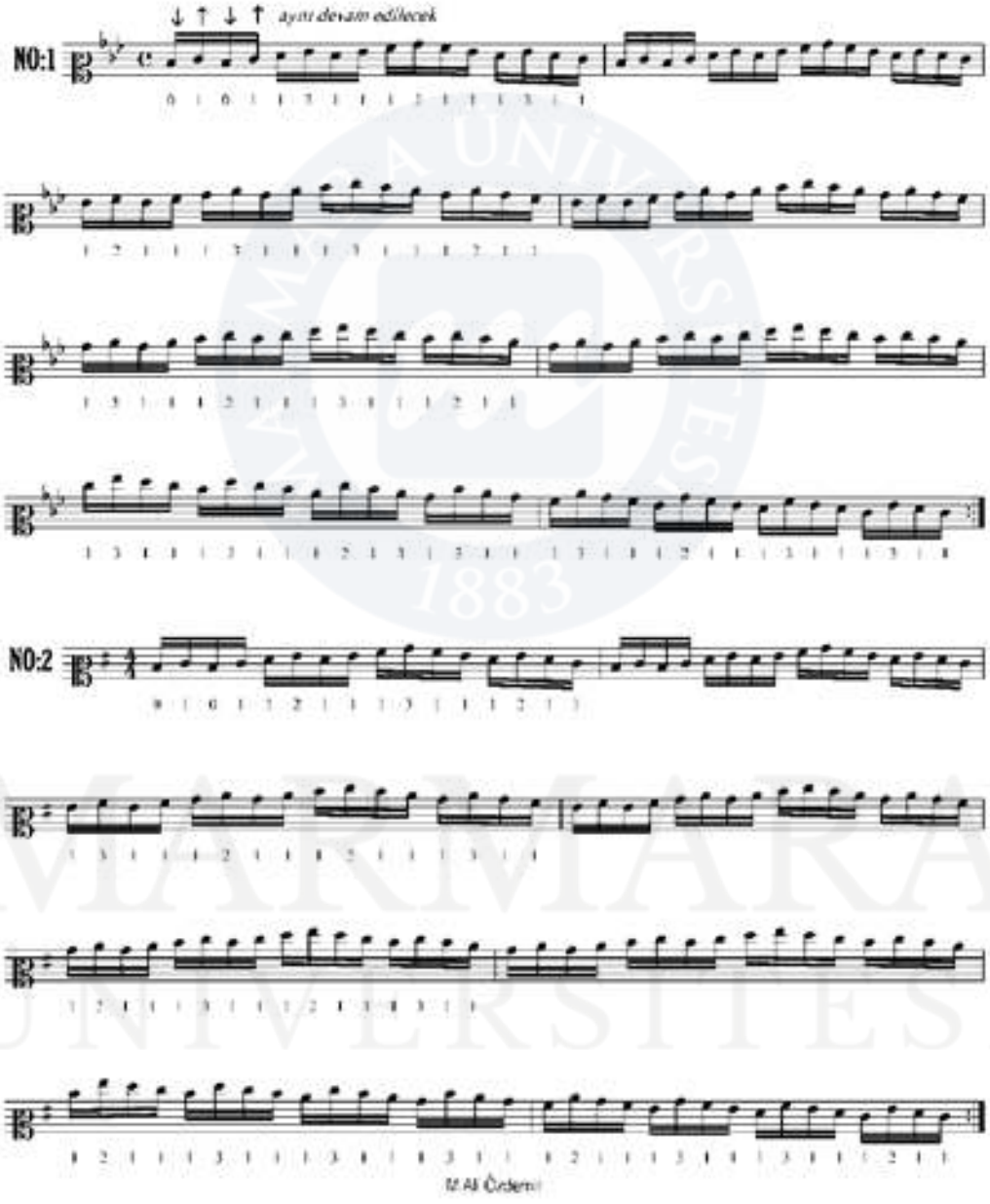
Mehmet Ali ÖZDEMİR



EK-2

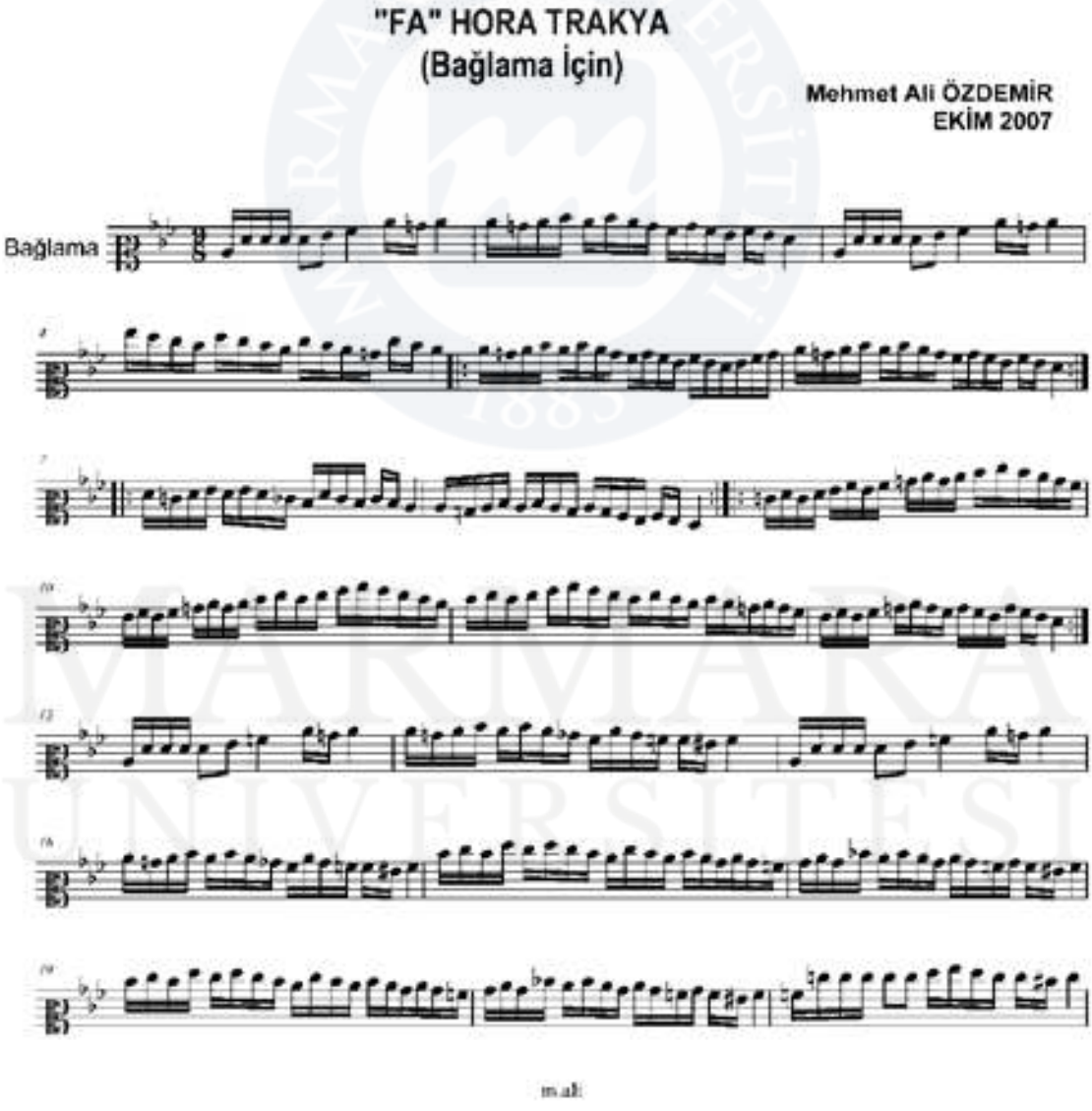
BAĞLAMA İÇİN ETÜTLER

M.Ali Özdemir

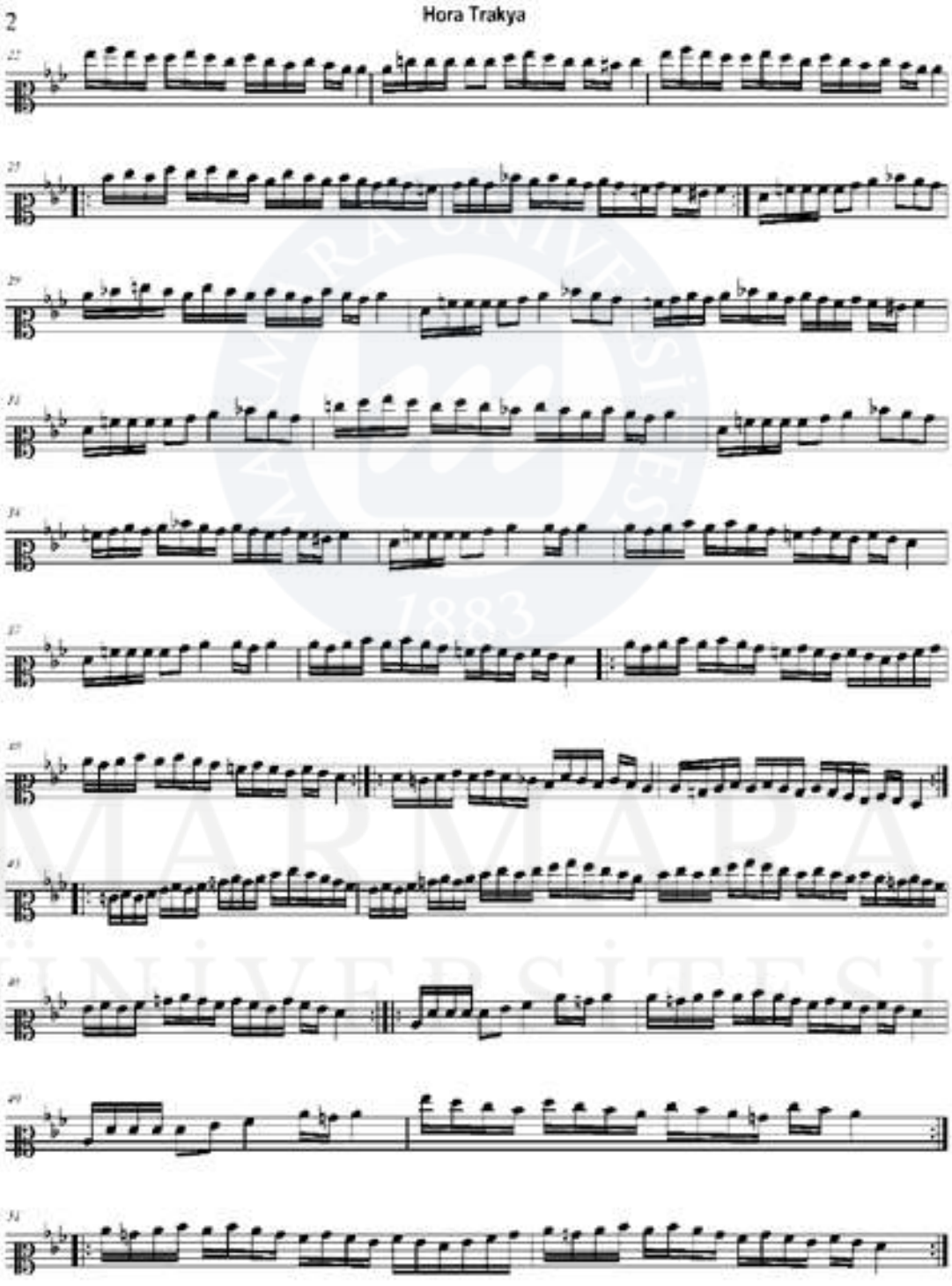


MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

EK-3

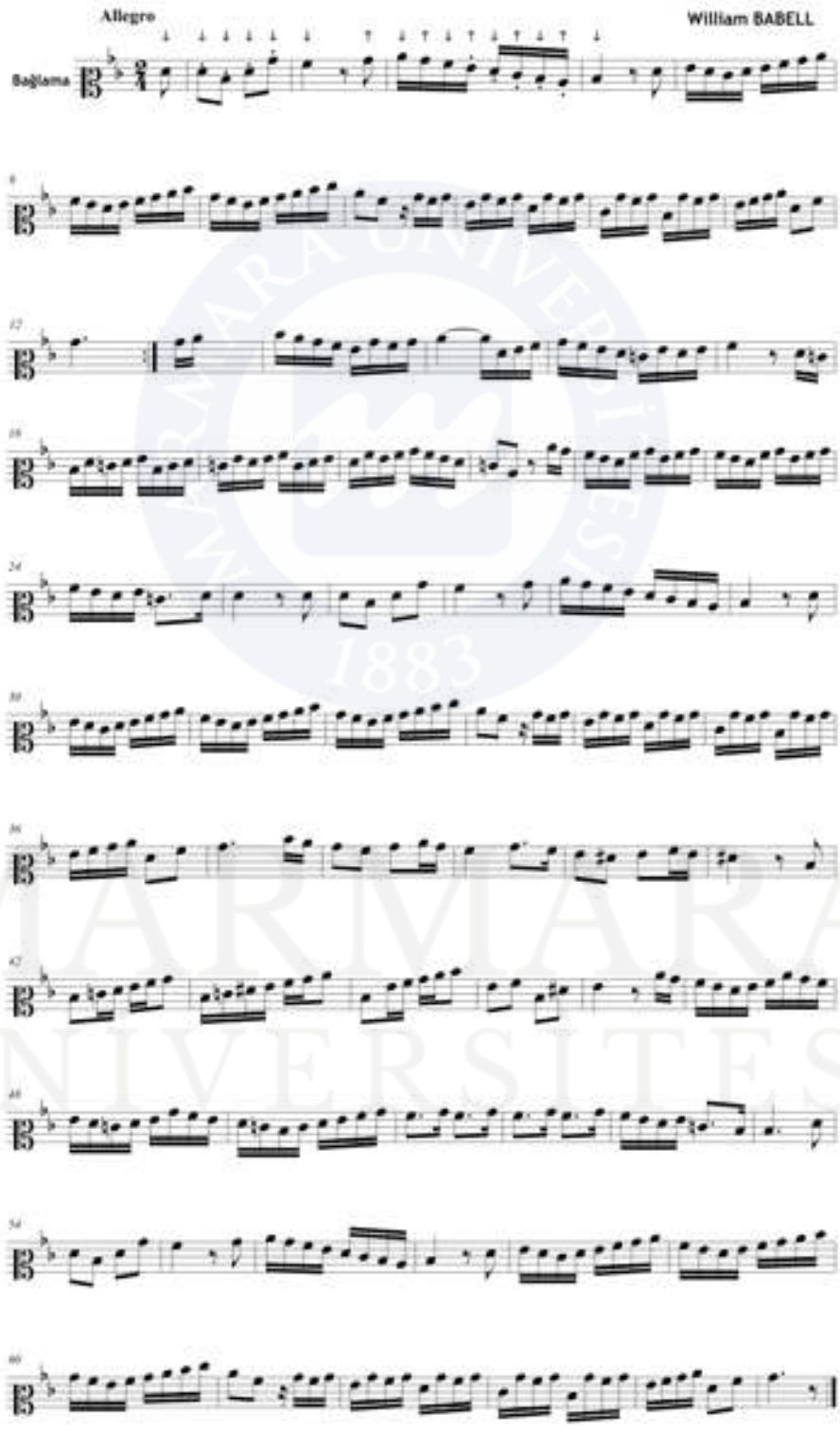


m.ali


2
Hora Trakya

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

BOUREE



KOLEKTİF BİLİNCİN GÖSTERGESİ OLARAK GELENEKSEL TÜRK HALK MÜZİĞİ

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Can PELİKOĞLU, Atatürk Üniversitesi

'Halk Müziği', iki yüzyılı aşkın zamandır, yerli ve yabancı folklor araştırmacılarının ve etnomüzikologların, tanım ve özelliklerini ortaya çıkarmaya çalıştıkları ve üzerinde çeşitli araştırmalar yaptıkları bir alan olarak dikkat çekmektedir. (bknz: Emnalar, 1998)

Yapılagelmiş tanımlardan, açıklamalardan ve çeşitli görüşlerden hareketle, Halk Müziğini, halkın ortak duygu ve düşüncelerini yansıtan, halk içinde her zaman var olan, halk sanatçıları tarafından hiçbir sanat endişesi duymadan yakılmış, yaratılmış (bestelenmiş), halkın yada halk sanatçılarının çeşitli sosyal ve toplumsal olaylar karşısındaki etkileniş ve duygulanımlarının gelenek ve görenekler çerçevesi içinde, ezgiyle anlatan ortak halk verileridir şeklinde tanımlayabiliriz. (Pelikoğlu, 2007)

Konumuz bağlamında, bu tanım, Türk halk kültürünün özüne özgü, ulusal -milli- müziği olan 'Geleneksel Türk Halk Müziği'nin tanımı olarak da okunabilir. Böylelikle, Geleneksel Türk Halk Müziğinin, bir zamanlar yapılmış olan *'Ulus-Devlet', 'Evrensellik-Yerellik'* tartışmalarında olduğu gibi, günümüzün küreselleşen dünyasının *'Kimlik-Etniklik'* tartışmalarının da göstergelerinden biri olabileceği akla gelir. Öyle ki, toplum içindeki bireylerin diğer üyeler ile paylaştığı ortak değerler ve bunlara ait faaliyetlerin göstergesi olan Geleneksel Türk Halk Müziği eserleri, sahip olduğu nitelikleriyle, bireylerinin düşünsel, fiziksel ve duygusal durumlarıyla ilgili ortak anılara erişebilmesini sağlamakta, ortak ve eşit biçimde paylaşılan bütünlük, tamamlanmışlık hissini yaratmaktadır.

Göstergesel niteliğiyle Geleneksel Türk Halk Müziği, olumlu anlamda kolektif bilinç yaratma, olumsuz anlamda, sevk ve idare etmek için toplumun bilinçaltına sızma potansiyeline sahip bulunmaktadır.

Günümüz modern toplumlarında sanatın, sosyolojinin, psikolojinin hatta politikanın her türden göstergeye *"bize ne anlatıyor?", "gücü ve etkisi nedir?"* sorularını sorarak, söz konusu göstergeyi gücü ve etkililiği ölçüsünde kullandığı göz önüne alındığında, söz konusu potansiyelin irdelenmesi gereği bu bildirimizin temel amacı olmuştur.

Geleneksel Türk Halk Müziğini kolektif bilincin göstergesi olarak değerlendirmeye olanaklı kılan, geliştirilmesi ve korunması gereken yedi özelliği bulunmaktadır.

● Geleneksel Türk Halk Müziği, köklü bir geçmişe sahiptir ve geniş bir coğrafyaya (Orta Asya, Osmanlı, Cumhuriyet Türkiye'si) yayılmıştır;

Türk Müziği bütününün önemli parçalarından biri olan Geleneksel Türk Halk Müziği, ozanın kopuzundan aşığın sazına geçerek Orta Asya'dan Anadolu'ya ve hatta Balkanlara uzanıp gelmiştir. Türk Müziğinin tabiata açılan kolu olarak da ifade edilebilir. (Tanrıkorur, 2000)

Batıda Adriyatik kıyılarından başlayarak bütün Balkanlar'da ve Anadolu'da, doğuda Sibirya'da, Lena ırmağından Çin seddine kadar uzanan topraklarda, Kırım'da, Urallar'da, Kuzey İran'da, bütün Orta Asya'da, Arap Yarımadası'nın Anadolu'ya yakın yörelerinde, bir başka deyişle Türkçe'nin konuşulduğu geniş bir coğrafi alanda Türk Halk müziğine ve onun çalgılarına rastlamak mümkündür. (Yener,1983)

● Geleneksel Türk Halk Müziği, farklılıklardan ziyade benzerlikler üzerine kurulu bir gösterge sistemidir;

Türk Milleti Orta Asya'dan kopup Anadolu'yu vatan edinme sürecinde farklı kültürlere sahip birçok toplumla karşılaşmış, onlarla etkileşim içerisine girmiş ve nihayet eski çağlardan beri üzerinde sayısız kültürlerin yaşadığı ender bir coğrafya örneği olan Anadolu'ya yerleşerek, onu kendine ebedi vatan yapmıştır.

Bugün Asya ile Avrupa arasında bir köprü oluşturan önemli bir jeopolitik konumda bulunan Türkiye'miz, müzik kültürü açısından çeşitlilik ve zenginlik göstermektedir. Gelenekseliyle, çağdaşıyla, tek seslisiyle, çok seslisiyle, yabancısıyla, yerlisiyle, eskisiyle, yenisiyle her türlü müzik türünü bünyesinde barındırmakta ve yaşatmaktadır. (Yener, 2005)

● Yöreye özgü olan, 'ses', 'ritim', 'ezgi' gibi müzik öğeleri, diğer yörelerle komşuluklar kurmakta, genişleyen, çoğalan, birbiri içine geçen halkalar bütünlüğü olarak zamana ve mekâna yayılmaktadır;

Doğumdan ölüme bütün doğal ve toplumsal olayların işlendiği türküler, yaşanılan olaylara, olayların geçtiği coğrafi bölgeye ve konularına göre değişiklikler gösterebilir. Bunlar, türkülerin ritimlerinde (usullerinde), ses genişliklerinde, ezgi yapılarında, konularında ve yörelere göre değişen söyleme (ağız) ve çalma özelliklerinde, bölgeden bölgeye, şehirden şehire, hatta zaman zaman ilçeden ilçeye, köyden köye değişebilmektedir. Genel olarak "tavır" adını verdiğimiz bu anlatım şekli, aynı zamanda, Geleneksel Türk Halk müziğinin ne kadar özellikli ve zengin olduğunu ispatlamaktadır.

● Yayıldığı ve kavrandığı tarzıyla oldukça kapsamlı olan Geleneksel Türk Halk Müziği, bütüncül bir bakış açısını gereksinir;

Bütünü parçaya, parçayı bütüne bağlayan diyalektik ilişkinin unutmamak, anımsamak üzerine kurulu olduğu ve nesillerin devamını hedeflediği söylenebilmektedir.

Sosyo-kültürel değişim ve gelişimleri içinde barındıran göstergeler dizgesi olan türküler tek tek incelendiğinde, ilk bakışta, her biri öznel bir deneyimin aktarımı gibi algılansa da, ağızdan ağza, kulaktan kulağa tekrar edilerek, 'insan'a dair bir söyleme dönüştüğü (anonimleştiği) anlaşılmaktadır

● Geleneksel Türk Halk Müziğinde anonim olmuş olanın doğası, belli bir türkü formuna (oyun havası, kırık hava, uzun hava vb.) işaret etmekte, manevi bir bildirim taşıyan kodlara indirgenebilmektedir;

Türkülerin oluşum süreçleri genellikle bir olay yada bir duygulanma sonucunda ortaya çıkmakta

ve bu duygulanmalar, gerçek hayatta yaşanan toplumsal olaylar (sıla, aşk, sevgi, gurbet, ölüm, düğün vs.) neticesinde oluşmaktadır.

Halk kültürümüzün önemli yapı taşlarından biri olan halk türkülerimiz, çoğu zaman halkın dertlerini, gökte uçan kuşlara dökmüş, onlara umut bağlamış, onlardan vefa beklemiş, sılaya, yârine, sevdiğine onlarla haber göndermiş, canlı cansız bir takım varlıkları sembol olarak kullanarak yoğun bir duygu birikimi oluşturmuştur.

Önceleri kişi yaratmalarıyla ortaya çıkan türküler, çeşitli mezhep ve tarikat, gelenek ve törenler için değişik isimler alarak ve anonimlik sürecini tamamladıktan sonra toplumun malı haline gelmektedir. Örneğin, Alevilerde müzik, Alevi ve Alevi Kültürel kimliğinin aidiyetini onaylayan, pekiştiren ve sürdürülmesinde önemli rolü olan bir unsurdur. Söze dayalı, "deyiş, semah, nefes vb." türlerde kendisini göstermektedir. Alevi müziğinin aidiyet ya da kimlik duygusu oluşturma ve ortak geçmişi benimsetme aracı olduğu görülmektedir. (Kaplan, 2005)

● Manevi bildirimin tekrarlanması/yorumlanması, anlamın genişletilmesi eylemidir; sosyo-kültürel değişim ve gelişimlerden beslenen akıl, türküden öznel olanı arındırmakta, toplumun her bireyinin özdeşlik kurabileceği ebedi bir 'ben' yaratmaktadır;

Türk Halk müziğinin beslendiği en önemli iki kaynak, Aşıklar (Halk Ozanları) ve Türkü yakıcılarıdır. Türkülerin biçim ve konu bakımından gelişmesinde, yakılmasında ve yayılmasında saz şairlerinin, halk ozanlarının, aşıkların ve türkü yakıcıların önemli katkıları bulunmaktadır. Onların, toplumdaki bireylerin türkü zevkine sahip olması, Türkü zevkinden yoksun kalmaması yönündeki katkıları, yine, topluma iyi ahlaklı, erdemli, toplumuna faydalı, canlılara varlıklara saygılı, sevgi dolu fertler kazandırmada, yurt, millet ve bayrak sevgisini aşılamada, alçakgönüllü ve mütevazi olmada, arkadaşlığı ve candan öte dostluğun farkını hatırlatmada etkili olmaktadır.

İyi tahlil edilip iyi anlaşıldığında, Türkülerin başlı başına bir öğretmen kadar öğretici, eğitici, insanı geliştirici oldukları görülecektir. Kırşehir ilinden derlenmiş, Muharrem Ertaş'a ait, Başımda Altın Tacım / Hem susuzum hem açım / Yârimi bana verin / Gerisi anam bacım… isimli türkudeki ahlak kavramı, Türkülerin ahlak eğitimini sağladığına dair güzel bir örnekçedir (Özbek, 2009). Türküler, vatan sevgisinin, vatanını tanıma arzusunun aşılanmasını ve vatana hizmet duygularının geliştirilmesi noktasında da önemli birer araç niteliğindedirler (Özbek, 2009). Ehl-i İslam olan bilsin işitsin / Can sağ iken yurt vermeyiz düşmana... türküsünde belirtildiği gibi. Dostlukların kaybolup gittiği dünyamızda, dostluğun önemini hatırlatan Aşık Kul Himmet, bir türküsünde, Seyyah olup şu alemi gezerim / Bir dost bulamadım gün akşam oldu / Kendi efkarımca okur yazarım / Bir dost bulamadım gün akşam oldu… deyişiyle, dostluğun önemine vurgu yapmıştır..

Bizi biz yapan çok boyutlu kültürümüzün en insancıl ve en öznel parçaları ile yüklü olan Türküler, atalarımızdan edindiğimiz derin bilgi ve birikimini, gelecek kuşağa aktarılması gereken ibretlik durumları dile getirerek nesnellik arz etmektedirler. İlk bakışta, öznel deneyimlerin aktarılması gibi görünse de, toplumun her bir ferdine hitap ettiği, ben merkezli değil de, her bir bireyinin özdeşlik kurabileceği, geneli kapsayan bir söylem oldukları anlaşılmaktadır.

● Özdeşlik sayesinde, her bir türkü, olmuş olanı anımsatmanın ötesine geçmekte, şimdiki zamanı ve geleceği kuşatmakta, iç hakikatin özünü taşıyan bir gösterge sisteminin iç içe geçmiş halkalarından birine eklemlenmektedir;

Toplumun birliği ve dirliği konusunda önemli bir görev üstlenmiş olan Türkülerimiz, toplumu duygu, ideal ve inanç açısından bir arada tutmakta, adeta bir harç gibi, ayrılığımızın değil, birliğimizin ve gücümüzün en büyük göstergesi olmaktadırlar. Bir örnek vermek gerekirse; Muş yöresinden derlenmiş olan " Kınayı getir aney" ile Edirne yöresinden derlenmiş "Yüksek Yüksek Tepelere Ev Kurmasınlar" isimli türküler, Edirne'den Van'a kadar bütün Anadolu coğrafyasındaki kına gecelerinde ve düğün törenlerinde söylenmiş ve söylenmektedir. Ümidimiz odur ki; bundan sonrada aynı duygu ve düşüncelerle söylenmeye devam edecektir…

Sonuç olarak, evrensel kültürün, tipik -belki de tek- örneği olan Geleneksel Türk Halk müziği, milliyetçiliklerin tanımladığı kimlik biçimini ve ulus-devlet formunun yurttaşından istediği kimlik özdeşimini ve bilincini içermektedir.

Birlik ve bütünlüğün önemli göstergelerinden biri olan kimlik, ilişkide bulunduğu unsurlardan herhangi birinin, bu bütünlüğe zarar verici noktaya gelmesi durumunda sorun olacak bir unsurdur (Kaplan, 2005).

Türk toplumuna özgü kolektif bir bilinç yaratılmasında, halk kültürümüzden, halk türkülerimizden ve halk müziğimizden yararlanmak olası görünmektedir. Bireyin aidiyetini nedenleri ve nasıllarıyla ispatlamakta önemli bir işleve sahiptir

Toplumsal birlikteliklerin/faaliyetlerin müzik yoluyla dengelenmesiyle toplumsal kimliğin belirginleştiği güçlü bir duygusal deneyim sağlanabilir (Kaplan, 2005).

Geleneksel Türk Halk müziğini türdeşlerinden ayıran en önemli özelliği, geçmişte kalmaması, sözlü veya sözsüz ezgiler bütünü olmanın ötesine geçerek, güncelliğini her zaman koruyor olmasıdır. İnsanı insan yapan birçok özelliğin türkülerde var olduğunu bilmek gerekir. Türküleri sevmenin kolay olduğunu, ancak türküleri anlamanın ise, belli bir kültür birikimine sahip olmaktan geçeceğini de unutmamak gereklidir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Büyükyıldız, H.Z.(2009). "*Türk Halk Müziği (UlusaTl ürk Müziği)"*. PapatyaY ayıncılık Eğitim. İstanbul

Emnalar, A. (1998). *"Tüm Yönleriyle Türk Halk Müziği ve Nazariyatı"*. Ege Üniversitesi Basımevi. İzmir

Kaplan,A.(2005). *"Kültürel Müzikoloji"*. Bağlam Yayıncılık. İstanbul

Özbek, M. (2009). *" Türkülerin Dili"*. Ötüken Neşriyat A.Ş.İstanbul

Pelikoğlu, M.C.(2007) "*Mesleki Müzik Eğitiminde Geleneksel Türk Halk Müziği Dizilerinin* İsimlendirilmesinin Değerlendirilmesi". Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktor tezi. Ankara

Tanrıkorur, C. (2000). *" Türk Halk Musikisi ve Klasik Türk Musikisi*". Türk Halk Müziğinde Çeşitli Görüşler. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kültür Eserleri. Çukurova Matbaacılık-Yayıncılık. Ankara

Yener, F. (1983). *" Müzik",* Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu Beyaz Köşk (Müzik Sarayı) Yayınları. İstanbul

Yener, F. (2005). *Müzik Lise (Müzik Alanı) 3 Ders Kitabı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü. I. Baskı. MEB-Yayınları. İstanbul. 2005. s.161

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

GİTAR EĞİTİMİNDE ÇALIŞMA DİSİPLİNİ VE REPERTUVAR SEÇİMİ

Dr. Melih GÜZEL, Marmara Üniversitesi

ÖZET

Bu bildiri, uzun zamandır farklı eğitim kurumlarında yaptığım gitar eğitimi yaşamımda öğrencilerimle çalışırken karşılaştığım olası sorunları, zorlukları, eksiklikleri, onların kimi zaman dikkat eksikliği ile göz ardı edebildikleri genel eğitim-öğretim parçacıklarını ortaya sermek ve bir gitarist adayının izlemesi gereken disiplinleri alt başlıklarla görmeleri, takip etmeleri ve farkında olmalarını hedeflemektedir. Aslında aşağıda aktarılanlar, tüm çalgı eğitimi alan bireylere uygalanabilir gibi gözükse de benim de içinde bulunduğum gitarist, gitar öğrencileri ve meslektaşlarımda gözlemlediğim -az ya da çok- ortak bazı sorunların varlığıyla yazıldı. Belki de bu olası sorunlar, gitarın doğasında olan, onu bireysel olarak kalbine yaslayarak çalmaktan kaynaklanan ve çalan kişiye yansıyan duygusal tepkilerle, kontolü güç heyacan belirtileridir. Bunların farkedilebilmeleri ise çalış teknikleri ve disiplinlerini hayata geçirmekten kimi zaman daha güç görünerek karşımızda durmakta.

1. Giriş

1.1. Disiplin

Disiplin‘ sözcüğü çoğu kez ‚ceza‘ kavramını anımsatır. Akla önce disiplin yönetmelikleri, devlet memurlarının uyması gereken kurallar ya da okul yönetiminde öğrecilerin yönetmeliklerce kontrol edildiği kurallar ve aksinde ise ceza uygulamaları anımsanır.

TDK sözlüğü disiplin sözcüğünü üç madde ile tanımlıyor.

1- Bir topluluğun, yasalarına ve düzenle ilgili yazılı veya yazısız kurallarına titizlik ve özenle uyması durumu, sıkı düzen, düzence, düzen bağı, zapturapt.

2- Kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin bütünü.

3- Öğretim konusu olan veya olabilecek bilgilerin bütünü, bilim dalı.

Bildiri başlığımızı değerlendirdiğimizde; gitar ve müzik eğitimi tamamen bilimsel verilere, kurallara ve bunların uygulamalarına bağlı olduğu için 3. maddedeki disiplin sözcüğüyle daha uyumlu görünmekte.

1.2. Eğitim

Eğitim‘ kavramının çok farkı tanımları varsa da konumuza ve her bilimsel çalışmaya uygulanabil tanımı Selahattin ERTÜRK‘ ün tanımıdır. Eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir“

Bu değişim ilk etepta çok çalışmayı akla getirir. I. PERLMAN da yüzde doksan çalışmak diyor.

Ama nasıl? Gitar eğitimi alan müzik aleti öğrenmek isteyen genç insanların en önemli sorunu kanımızca nasıl çalışılacağını kavrayamamalarıdır. İlk etapta süre olarak çok çalışmak daha doğrusu uygulanış biçimiyle çok çalmak anlaşılır.Tekrar önemlidir ancak bu yaklaşım gitaristi çoğu kez hedefe götürmez.

1.3. Sınırlama

Şimdi eğitim kitlemizin sınırlarını belirleyelim

Hedef kitlemiz 1- akademik kurumlarda çalgı eğitimi alan öğrencileri üniversite müzik bölümleri, konservatuvarlar.. 2-akademik şekilde faliyet gösteren, hobi düzeyinde yaygın eğitim veren kurumları Milli Eğitime bağlı müzik dersaneleri, çalgı eğitimi veren kültür sanat merkezleri. Prof.Dr. Ali UÇAN‘ın tanımlamasıyla ‚Özengen müzik eğitimi veren kurumlar.‘

3- yeterliliğe sahip bir öğretmenden bireysel ders alıpçalgı eğitimini sürdüren öğrencileri kapsar. Bu da ‚özengen müzik eğitimi‘dir.

1.4. Müziği ve Çalgıyı Tanıma

Müzik hangi tür ve çeşit olursa olsun otantik deneysel müzikler hariç üç temel öğeden meydana gelir bir melodi, iki ritm,üç armoni, buna müzik aletinin ses rengini de ilave edebiliriz.

Konservatuvar, müzik okulları ya da orkestralarda çalgılar yapıları, tınıları gereği sınıflandırılırlar : yaylı çalgılar, üflemeli çalgılar, tahta, vurma çalgılar vb.

Onlarca çalgı içinde bu üç temel elemanı (ezgi, ritm, armoni) kendi içinde aynı anda barındırabilen üç çalgı görürüz; piyano, arp ve gitar. Bu çalgılar temel benzerlikleri ile kendileri ortak bir sınıf oluşturur.

Bu durumda gitar yazısı çok sesli bir yazıdır. Çünkü çalgımız gitar, polifonik diğer iki çalgı için, özellikle piyano için yazılmış çokça eseri başarıyla çalabilmektedir. Ayrıca keman, çello gibi çalgılardan gitara aktarılan eserlerin duyumu da daha zengin tınlamaktadır.

O halde Gitar Eğitiminde bilinmesi öğrenilmesi gereken ögeler de ortaya çıkmaya başladı. Başarılı bir çalıcı performer olmak için müziğin kendi içindeki farklıymış gibi gözüken disiplinlerden azami derecede yararlanmak gereklidir.

1- Gitar öğrencisi melodiyi bilmeli, Solfej okuma sesleri kafasında duyabilme olabildiğince sesiyle ifade edebilme çalgısıyla okuyabilme melodileri daha iyi anlamaya yardım eder. Solfejin tanımı: Notaları ölçü ve vuruşlarına göre çıkartıkları tınlattıkları sesleriyle okumaya denir. Eseri çalışırken -ses

sınırları içinde olmak kaydıyla- solfejiyle çalışılmalıdır. Özellikle barok eserler çalınıyorsa her parti ayrı ayrı etüt edilmeli ve çizgisel yapıları öğrenilmelidir.

2- Ritmi bilmeli, Ritmik okumanın tanımı: Notaları ölçü ve vuruşlarıyla konuşma sesiyle okumaya denir. Bu çalışma bir gitar eserini, çalgıyla çalışmadan önce tanımamızı, öğrenmemizi sağlayan çok yerinde bir uygulama olacaktır. Otobüste, vapurda, deniz kenarında, çalgının olamadığı heryerde uygulanabilir. Notalar sesli olarak yada sessiz okunurken kalemlerle pozisyonlar ve parmaklandırmalarla birlikte çalışılmalıdır. Latin, İspanyol, folklorik ya da Jazz karakterli eserleri çalışmadan (rumba, bossa, tango, flamenco formları gibi) önce o formla ilgili sayma çalışmaları ve sağ el ritm uygulamaları da bizi doğru ve hızlıca hedefe götürebilir.

3- Armoniyi bilmeli, Aralıkları tanıyabilme, akorları tanıyabilme, akor bağlantıları uygu - kadans ve armoni yürüyüşleri bilme, kontrapunt çizgisel çok seslilik vb. Alt başlıkları kapsar. Bir eserin armonik analizini yapıp şifreleyebilecek donanıma sahip olunmalıdır. Eser uygunsa çalışılan parçaya akorsal, ritimsel eşlik yapabilme beceri geliştirilmelidir. Armoni, akor bilgisi eserin çok daha kolay ezberlenmesini de sağlar. Öncelikle klasik dönem eserlerini bu şekilde çalışmak kolay ve motive edici olur.

4- Orkestra Oda Müziği, Oda müziği ve orkestra çalışmalarıda Gitarist müzisyen gelişimi için son derece gerekli, önemli ve vazgeçilmez olmalıdır. Genç idalı solistliğe meraklı gitaristlerin bazıları oda müziği orkestra çalışmalarına pek önem vermeselerde süreç içinde bu çalışmayı yapmamalarının sonuçlarını; tartımsal, duyumsal ve yanlış deşifre edebilme gibi sorunlarla karşılarında görürler. En basit anlatımla iki gitarcı aynı ölçüde aynı notada aynı anda hata yapamaz yapmamalıdır. Tını, tuşe birliği, müzikal renklerin farkında olmak. Birlikte müzik yapmanın doyumsuz güzelliği ve zenginliği tartışmasız müzisyenliğe çok şey katar. 2, 3, 4, gitar çalışmalarını, flütçülere, kemancılara şancılara eşlik etmeyi asla ihmal etmemek gereklidir.

5- Çok Sesli Koro, Bunların dışında konuyla bağlantısız gibi gözüken ama örgün eğitim kurumlarında gitar öğrencilerinin yararlanabileceği en önemli müzikal faaliyet çok sesli koro çalışmalarıdır. Doğru şarkı söylemek, doğru nefes almak çalgımızı da doğru ve müzikal kullanmamızı sağlar. İnsan sesi en güzel müzik aletidir. Çok sesli işitmeyi en kolay ve doğrudan Koro çalışmaları sağlar. Pek çok büyük besteci korolarda yetişmiştir.

6- Müzik ve Sanat Tarihi, Müzik tarihinin, sanat tarihinin iyi bilinmesi ve öğrenilenlerin çalgıya aktarılabilmesi de son derece gereklidir. Gitarist araştırmacı olmalı, okumalı, okuduğunu analiz edebilmelidir. Diğer sanat dallarıyla müzik sanatının bağlantılarını kurabilmeli, felsefe, edebiyat, şiirle de meşgul olmaya çalışmalıdır. Kültürsüz sanat, müzik olmaz.

Buraya kadar görünen tabloda gitar öğrencisinin teorik ve kuramsal hazır bulunuşluğa ihtiyacı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Okul eğitimi alan gitar öğrencileri bu derslerden azami dercede yararlanmalı bilgi transferini gerçekleştirmelidir. Gitar eğitimcileri de öğrencilerinin sadece gitar seviyelerini değil solfej, armoni, koro, müzik tarihi, oda müziği gibi diğer derslerdeki durumlarını da takip etmeli, yönlendirebilmelidir. Özengen eğitimle gitar çalışanlar ise bireysel olarak ve eğitmenlerinin yönlendirmesiyle, çok sesli müzikler dinleyerek, konserlere giderek, bulundukları kültür sanat ortamlarını takip ederek ve okuyarak kendilerini beslemek durumundadırlar.

Herhangi bir gitar eserini hayata geçirmek, eserin hakkını vererek icra edebilmek için hazır olmamız gereken diğer bazı alt başlık daha vardır.

Bestecinin tanınması, hangi müzik tarihi dönemine ait olduğu ve kendi tarih sürecinde hangi

evrede olduğudur. Barok mu, klasik mi, romantik mi. Ya da eser bestecinin yaratı tarihinin hangi döneminde; başlangıç dönemi mi, olgunluk dönemi mi. Bu bilgiler eserin yorumlanmasına olumlu katkı sağlayacaktır.

Eser bir transkripsiyon yani aktarma mı, orjinal gitar için mi bestelenmiş. Aktrama ise hangi çalgıdan aktarma. Bulabiliyorsak eserin orjinal yazısı üzerinde çalışmalı farklı aktarımlarla karşılaştırmalı ve eğer biz hazırsak kendi aktarımımızı yapabilmeliyiz. Tını özelliklerini hissetirebilecek parmaklandırmalar yapılması etkiyi artıracaktır. D.Scarlatti vb bestecilerin çembalo trillerinin farklı tellerde uygulanması gibi.

Eserin formu, kontrapuan armonisiyle mi yazılmış, dikey klasik akorsal armoniyle mi.Hangi tür ve yapıda füg mü, sonat mı, allemande mı, fantasia mı. Tüm bunların içerikleri bilinmeli. Konuyla ilgili yapılan yanlışlardan bir örnek vermek gerekirse her ¾ lük eser form bilmeme eksiliği nedeniyle ‚vals' stiline göre çalışılmaktadır. Mazurka ile valsın icra sırasında karıştırılması örnek olarak verilebilir.

Eserin dinamikleri ve temposu, yorumda öncelikli önemlidir. Bestecinin yazarken düşünüp hissetikleri ancak gürlük ve tempo ifadelerinini sağlam kullaılmasıyla ortaya çıkar. Yavaş bir eseri hızlı ya da hızlı bir eseri yavaş çalamayız. Belirtilmişse eserdeki duygu ifadeleri uygulanmalıdır. Çağdaş besteciler programlı eserlerde notaların yanına, başlıklara ifade, yorum ve tınıyla ilgili özel yazılar yazmaktadırlar.

1.4. Gitar Tekniği

Gitar tekniğini oluşturan disiplinler oldukça geniştir başlı başına araştırma konusu olabilir. Dogru oturuş, tutuş sağ ve sol el pozisyonu, kuşkusuz ilerleme ve gelişim için tartışmasız en temel hazır bulunuşluk olacaktır.

Gitar Teknikleri: Gitar eğitiminde uygulanan pek çok teknik çalışma vardır. Dizisel çalışmalar- gamlar arpejler, legato teknikleri (pull of ve hammer on) bare alıştırmaları, sağ ve sol el parmak bağımsızlaştırma alıştırmaları, tremolo, armonik alıştırmaları, süsleme alıştırmaları(mordant, grubetto, trill) rasgudolar vb. Bu teknikler, alıştırmalar ve uygun etütlerle mekanik ve müzikal olarak hayata geçmelidir.

Gamlar dizisel çalışmalar : Ömür biter gam bitmez derim bazen öğrencilerime, sıkıcı gibi gözükse de bütün tonlarda majör, armonik, melodik minör 2 ve 3 oktav gamlar bunların arpejleri ve kadans uygulamaları ezber olmalıdır. Sadece sekizlik değil farklı ritmik yapılarla (noktalı sekizlikler, üçleme, dörtleme, farlı vurgularla apoyando ve tirando) metronomla farklı sağ el varyasyonlarıyla çalışılmalıdır. Sadece bu çalışma bile bize iyi bir form kazandırır. 3lü, 6li 8li 10 lu çift ses gamlar da çalışmalıdır. Modları farklı dizisel kalıplarıda merak etmeliyiz Türk Müziği dizilerini de unutmamak gerekir. Dizisel çalışmalarda iyi olunduğunda eserler de daha iyi olacaktır. Dikkat edilirse pek çok eserin zor bölümleri dizisel pasajlardır.

Etütler metodlar, H.V. Lobos 12, L. Brower 24 gibi bestecilerin etütleri gerçekten çok önemlidir ancak onlardan önce hiç dudak bükmeden küçümsemeden çalışılması gereken çok önemli, gerekli ve müziği, armonik duyumu öğreten etütler, metodlar vardır. Carcassi, Coste, Agudo, Sor, Giuliani, Tarrega vb. klasik romantik etütler ciddiyetle okunmalıdır.

Çalışılacak deşifre edilecek eserle uyumlu teknik alıştırmalar yapılmalıdır. Örnekse, A.Lauro'nın bir eseri çalışılıyorsa legato uygulamalarına hazır olunmalı konuyla ilgili, alıştırmalar yapılmalıdır. Tremollolu bir eserin hayata geçirilmesi ise en az bir yıl tremolo alıştırmalarını 2. ve 3. tellerde hazır hale getirmek gerekir. Füg çalışıyorsak bareler çok sağlam olmalı ve hazırlık alıştırmaları yapılmalıdır. Anlaşılacağı gibi çiğneyebileceğimiz lokmayı yemek uygundur. Aksi takdirde yarım yamalak, hayata geçmemiş, yalan yanlış ziyan edilmiş bir yığıntı ortaya çıkar. Bestecinin hakkı yenmiş olur. Teknik seviyenin biraz altında oluşturulan repertuvar daima iyi bir konser performansı olabilir.

Eseri deşifre etmeden önce, masa başı çalışması yapılmalıdır. Bu aşama da form analizini yapmak, bölümlere ayırma ortak yazıların belirlenmesi. Motif, cümle ve periyottan eserin bütününe gitme daha hızlı sonuç verir ve ezberi kolaylaştırır. Eserin tamamı aynı zorlukta olmayabilir, bazı pasajlar, ölçüler daha zor olabilir. Bu tür bölümleri ayrıca ve kesinlikle metronomla çalışmak daha yararlı olur. Sorun hangi ölçüdeyse önce o ölçüyü, sonra bir öncekini ve sonrakini daha sonra da üçünü çalışırsak, tekrar bölüm başından çalmaya başladığımızda hata oranımız sıfıra iner.

1.5. Repertuvar Seçimi

Aktarımlar: Ben bazı meslektaşlarım gibi gitarı sadece belli formların ve bestecilerin eserlerinin çalındığı bir çalgı olarak görmüyorum. Gitar hem sanat müziği hem de halk müziği çalgısıdır. Kabiliyetleri doğrultusunda, iyi yapılır ve uygulanırsa aktarılmış eserleri de çalabilir. Pek çok besteci, eğitimci ve gitarist gitar dağarına bu doğrultuda yüzlerce eser kazandırmıştır. Tarrega' dan, Pujol'a, Segovia'dan, Alirio Diaz'a, Brouwer'e, *Karl Scheit, Davit Russel'a* pek çok müzisyenin piyano, çello, keman, çembalo, arp gibi çalgılardan hatta bazı orkestra eserlerinden aktarımları vardır. Biz gitaristler istersek Scarlatti, Handel, Chopin, Albeniz, Granados, Turina, Saygun, Rey gibi bestecilerin aktarım eserlerini çalabiliriz ve bazen orjinallerinden bile daha iyi tınlattığımız için piyanistleri, çellisteri, kemancıları, şaşırttığımız imrendirdiğimiz de olur.

Gitar müziğinin olmazsa olmaz eserleri olduğu elbetteki tartışılmazdır. Çoğu gitarcının hedef parçaları vardır. Bazı amatörler sevdikleri bir parça için için gitara başlarlar.

Repertuvar seçimi gitarist adayının konumuna (okullu mu-amatör mü) ve seviyesine göre (başlangıç, orta, ileri) farklılık göstermelidir. Başlangıç aşamasında bir çalıcı geleneksel etütleri ve metodları uygulamalıdır. Ortadan ileri seviyeye doğru gelişen çalıcının repertuvarında müzik tarihi dönemlerini kapsayan eserler olmalıdır. Her dönemden beslenen müzisyen gelecekte daha zor armoni ve renkleri içeren modern eserleri öğrenmek için iyi bir alt yapı oluşturur. Müzikal repertuvar tek taraflı olmamalıdır. Resim sanatından örnek alırsak; Picasso ve Dalinin olağan üstü desen çalışmaları vardı (bunlar müzikteki geleneksel, klasik sanatın karşılığıdır) ve modern sanatlarını bunlar üzerin kurmuşlardır. Bach, Carcassi, Coste, Sor, Giuliai, Tarrega çalışmadan Barrios, Laura, Lobos olmaz. Bunların arkasından da Brouwer, Piazzola, Britten, Woltan vb. gelir.

Türk gitarcıları olarak ülkemiz gitar müziğine de kapalı kalmamakla sorumluluk altındayız. Kendi deneyimlerimden ifade edersem. Edirne'den sonra sizde olanlarla var oluyorsunuz! Bunu unutmamak gerekiyor. Bende hala bilmem kaçıncı yorumu olan jelatini açılmamış Bach yorumları var. Müzik mağazalarındaki ya da internet ortamındaki diğer yorumlarını ise saymaya bile gerek yok. Ülkemizin zengin müzikal mirasına sahip çıkmalıyız.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

TÜRKİYE'DE EĞİTİM FAKÜLTELERİ GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMLERİ VE ANADOLU GÜZEL SANATLAR LİSELERİNDEKİ VİYOLONSEL EĞİTİMİNİN KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ[1]

Muhsin SARIKAYA, Atatürk Üniversitesi

1. Giriş

Ülkemizin temel sorunları arasında eğitiminde olduğu bir gerçektir. Özellikle örgün eğitim kurumlarındaki eğitim-öğretim faaliyetlerinde birçok nedenden kaynaklanan sorunlar göze çarpmaktadır. Sorunların çözümü için yapılan akademik çalışmaların milli eğitim sistemi içerisinde yer bulması uzun yıllar almaktadır. Örneğin; sürekli söylenen ve üzerinde çalışılan, öğrencilerin ilköğretimden itibaren yeteneklerine göre çeşitli alanlara yönlendirilmesi konusu günümüzde çözüme kavuşturulamamış bir sorundur. Müzik eğitimi anabilim dalları ve anadolu güzel sanatlar liselerindeki viyolonsel eğitimiyle ilgili olarak; öğretim programlarını incelemek, eğitim durumlarını ve öğretim metotlarını ilişkilendirmek bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu araştırma kaynak tarama ve anket modeline uygun betimsel bir çalışmadır. Evren olarak Türkiye'deki müzik öğretmenliği bölümleri ve anadolu güzel sanatlar liseleri, dar evren olarak ise Erzurum AGSL, İstanbul Avni Akyol AGSL, İzmir Işılay Saygın AGSL, Bolu AGSL, Trabzon AGSL, Atatürk Ün. Kazım Karabekir EF, 9 Eylül Ün. Buca EF, Karadeniz Teknik Ün. Fatih EF. seçilmiştir. Bu evren içinde çalışılacak örneklem, dar evrenden seçilen 10 viyolonsel eğitimcisidir. Veri toplama aracı, 3 Eğt.Fak. ve 5 AGSL de bulunan 10 viyolonsel eğitimcisine uygulanan anketteki 21 madde ile sınırlıdır. Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ve Müzik Eğitimi Anabilim Dalları arasında viyolonsel eğitimi açısından ilişkileri incelediğim bu çalışmanın, sorunun bir boyutuna ışık tutacağını temenni ediyorum.

1.1. Müzik Eğitimi

Eğitimin tanımından yola çıkarak; müziksel davranış kazandırma yada müziksel davranış değiştirme sürecine müzik eğitimi diyebiliriz. Bireyin psikolojik, sosyal ve kültürel gelişiminde müzik eğitimi önemli bir yer tutar. Müzik eğitimi alan bireylerin hayata ve olaylara bakış açısı gelişir aynı zamanda çok yönlü düşünme, anlama ve kavrama becerileri kazanır.

[1] Bu çalışma Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde 2002 yılında tamamlanan aynı başlıklı Yüksek Lisans tezinden hareketle oluşturulmuştur.

Müzik eğitimi; ilk ve orta öğretimde "araç eğitimi" yüksek öğretim ve konservatuarlarda "alan eğitimi" olarak verilir. Ülkemizde müzik eğitimi veren kurumlar; güzel sanatlar liseleri, güzel sanatlar fakülteleri, eğitim fakülteleri ve konservatuarlardır.

1.2. Çalgı Eğitimi

Genel müzik eğitiminin bir boyutu olarak çalgı eğitimi, öğrencilerin mevcut durumdaki ve gelecekteki müziksel yaşantılarını biçimlendirmek üzere müziksel davranış kazandırmada etkili ve vazgeçilmez bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler yerel, ulusal ve evrensel müzikleri dinlemeye daha isteki hale gelebilir ve müzik bilgilerini, becerilerini, müziksel zevklerini, yeteneklerini ve beğenilerini geliştirebilirler (Uçan 1993).

Çalgı eğitimi, temelde öğrencinin çalgısını belirli bir düzeyde çalmasını sağlamanın yanı sıra müzik sevgisini geliştirme, müzik bilgisini artırma ve müzik türleri hakkında fikir sahibi olmayı amaçlar. Çalgı eğitimi sırasında öğrencinin müziksel işitme ve okuma yeteneği de gelişir. Hayatının her alanında sistematik bir çalışma düzeni ve davranış değişikliği kazanır.

1.2.2. Viyolonsel Eğitimi

Viyolonsel eğitimi çalgının büyüklüğü nedeniyle özen gösterilmesi gereken ve sabır isteyen bir süreçtir. Keman ve viyolaya göre daha gelişmiş bir kemik yapısı gerektirdiği için viyolonsel eğitimine 10-12 yaşlarında başlanır. Araştırmanın evrenini oluşturan güzel sanatlar lisesinde bir öğrenci bu eğitim sürecine 15-16 yaşında, eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalına alan dışından giren bir öğrenci ise en az 18-19 yaşında başlamaktadır. Viyolonsel dersi liselerde 2 fakültelerde 1 saatle sınırlıdır. Bu nedenle çalgının öğrenciye sevdirilmesi ve ona zaman ayırması için motivasyon sağlanması çok önemlidir. Aksi takdirde öğretim programlarından beklenen dönütlerin alınması çok zordur.

1.3. Müzik Eğitiminde Program Geliştirme

Bir eğitim terimi olarak program; belli bir çalışmanın amacını, bölümlerini, yöntemini ve süresini gösteren plandır. (Oğuzkan 1974) Buna göre müzik eğitimi açısından program; müzik eğitimi sürecinin amacını, bölümlerini, yöntemini ve süresini gösteren plandır diyebiliriz. Bir başka deyişle müzik eğitimi sürecinin önceden tasarlanan planı ve bu planın uygulamadaki görünümüdür. (Uçan 1994)

Müzik eğitimi ile ilgili olarak yapılan programlar; güzel sanatlar liseleri için Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından, eğitim fakülteleri için ise YÖK tarafından hazırlanmaktadır. Bu programlar hazırlanırken müzik eğitimcilerinin görüşleri alınmamaktadır. Uygulamadaki görünümüne ve dönütlerine bakılmaksızın geliştirme süreci yerine müfredat değişikliği yöntemine gidilmektedir.

1.3.1. Güzel Sanatlar Liselerindeki Viyolonsel Öğretim Programının İncelenmesi

MADDE 5-(1) Güzel sanatlar ve spor liseleri, Anadolu lisesi statüsünde olup güzel sanatlar ve spor eğitimi alanında yatılı, gündüzlü ve karma olarak ilköğretim üzerine 4 yıl eğitim ve öğretim yapılan okullardır. Bu okullar, öncelikle güzel sanatlar ve sporla ilgili yükseköğretim kurumlarının bulunduğu yerlerde açılır.

MADDE 6-(1) Öğrencilerin Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaçları yanı sıra güzel sanatlar ve spor alanlarında;

a) İlgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda güzel sanatlar ve spor eğitimi ile ilgili temel bilgi ve beceriler kazanmalarına yönelik eğitim-öğretim görmelerini ve alanlarında başarılı bireyler olarak yetişmelerini,

b) Güzel sanatlar ve sporla ilgili yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını,

c) Türk sanat, kültür ve sporuna katkıda bulunan ve başarıyla temsil eden bireyler olarak yetişmelerini,

ç) İş birliği içinde çalışma ve dayanışma alışkanlığı kazanarak takım ruhu ile hareket etmelerini,

d) Alanlarıyla ilgili araştırma yaparak yorum ve uygulama yetkinliğine ulaşabilmelerini,

e) Millî ve milletlerarası sanatsal ve sportif faaliyetleri takip ederek bilgi ve kültürlerini geliştirmelerini,

f) Spor disiplini ve centilmenliği ile sanatçı duyarlığını benimseyen bireyler olarak yetişmelerinisağlamaktır. (Tebliğler Dergisi 2009)

Görüldüğü gibi güzel sanatlar liselerinde; öğrencilerin sanat ve spor alanlarında yetenekleri doğrultusunda pek çok davranışları geliştirmesi amaçlanmaktadır. Ancak bu amaçların uygulamaya dönüştürülmesi her zaman mümkün olmamaktadır.

Viyolonsel eğitimi açısından bu amaçları gerçekleştirme sürecine baktığımızda mevcut müfredattaki ortak derslerin(fizik, kimya, vb.) buna izin vermediğini görmekteyiz. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 2009 yılında yayınladığı 93 sayfalık "Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Türk ve Batı Müziği Çalgıları Dersi (Viyolonsel 9,10,11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı" içerik olarak şu ana başlıklardan oluşmaktadır:

Programın Temel Yaklaşımı, Programın Yapısı, Öğrenme-Öğretme Süreci, Ölçme-Değerlendirme, Viyolonsel Öğretim Programı, Öğrenme Alanları, Üniteler ve Süreleri, Performans Değerlendirme Ölçeği, Öz Değerlendirme, Öğrenci Gözlem Formu, Proje, Değerlendirme Ölçeği, Akran Değerlendirme Formu, Ürün Dosyası.

Kaynaklar: J.Werner Viyolonsel Schule, Miedlar, Dotzauer, S.Lee, Schröder, Feulliard, Klingenberg, Mardirovski, Grützmacher.

Eserler: Jachini Sonat(la min.), Bravel Sonat(do maj.), Fecsh Sonat(re min.), Marcello Sonatlar(mi min. la min.), Vivaldi Sonatlar(no:3 la min. no:4 si bemol maj. No:5 mi min.), Cervetto Sonat(do maj.), Reading Konçerto(si min.), Golterman Konçerto(re maj. Sol maj.) (MEB 2009).

Her dönem için 18 haftalık çalışma planını içeren programda viyolonsel eğitimi; üniteler, konular, hedefler, davranışlar, kazanımlar ve etkinlikler olarak detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Bu programın uygulamadaki görünümüne bulgular ve yorum kısmında yer verilmiştir.

1.3.2. Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerindeki Viyolonsel Öğretim Programının İncelenmesi

Eğitim fakültelerinde derslerle ilgili olarak; amaç, kapsam, ünite ve konular, hedef ve davranışların bulunduğu standart bir öğretim programı bulunmamaktadır. Viyolonsel eğitimcisi YÖK tarafından belirlenen ders tanımına göre dersin nasıl işleneceğini kendisi belirler ve buna göre öğretim programını oluşturur. YÖK'ün belirlediği programda viyolonsel eğitiminin nasıl verileceği her dönem için birer paragrafla tanımlanmıştır. Örnek olarak Bireysel Çalgı I (viyolonsel) Dersinin tanımı şöyledir: Viyolonsel

ve öğeleri, viyolonsel çalmaya ilişkin temel bilgi ve beceriler. Viyolonsel çalmaya uygun duruş alma, viyolonseli doğru tutma, temel yay tekniklerinden detaşe ve legato çalma teknikleri ve bu tekniklere ilişkin uygulamalı çalışmalar, sol el parmaklarını ilgili seslere doğru olarak düşürüp kaldırma, iki eli eşgüdümlü olarak kullanma, küçük ölçekli ulusal ve evrensel boyuttaki eserleri seslendirme (YÖK 2007). Bu durumda viyolonsel eğitimcisinin verilen tanımdaki konu başlıklarından hareketle öğretim programını hazırlaması için yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olması gerekir. Viyolonsel dersi için gerekli öğretim programının kullanılıp kullanılmadığına bulgular ve yorum kısmında yer verilmiştir.

2. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde lise ve fakültelerdeki müfredat programlarından elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Ortak derslerin alan derslerine oranı (lise)

Ders / Sınıf	Ortak		Alan		Toplam	
	saat	~%	saat	~%	saat	~%
1	29	82	6	17	35	100
2	27	77	8	22	35	100
3	17	48	18	51	35	100
4	16	45	19	54	35	100
Toplam	89	**63**	51	**36**	140	100

Öğrencilerin bir dönem içinde aldığı ortak derslerin oranı alan derslerine göre yüksek orandadır ve güzel sanatlar liselerinin özel amaçlarıyla çelişmektedir.

Tablo 2. Ortak derslerin alan derslerine oranı (fakülte)

Ders / Sınıf	Ortak		Alan		Toplam	
	kredi	~%	kredi	~%	kredi	~%
1	22	53	19	46	41	100
2	14	32	29	67	43	100
3	8	20	31	79	39	100
4	22	55	18	45	40	100
Toplam	66	**40**	97	**59**	163	100

Öğrencilerin bir yıl içinde aldığı öğretmenlik mesleği ile ilgili derslerin oranı alan derslerine göre kısmen düşük orandadır ve müzik öğretmenliği açısından tutarlı olarak yorumlanabilir.

Bu bölümde 5 bölmeli sıralamalı tutum ölçeğinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 3. Viyolonsel öğrencisinin çalgısını seçmede ailesinin etki dereceleri.

İstatistik / Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)	Mod
Tamamen	-	-	
Büyük ölçüde	1	10	
Kısmen	**5**	**50**	*
Çok az	1	10	
Hiç	3	30	
Toplam	10	100	

Çalgı seçiminde öğrencinin ailesi kısmen etkili olmaktadır.

Tablo 4. Viyolonsel öğrencisinin çalgısını seçmede kendisinin etki dereceleri.

İstatistik / Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)	Mod
Tamamen	1	10	
Büyük ölçüde	**4**	**40**	*
Kısmen	3	30	
Çok az	2	20	
Hiç	-	-	
Toplam	10	100	

Öğrenci çalgısını seçmede büyük ölçüde etkilidir.

Tablo 5. Viyolonsel öğrencisinin çalgısını seçmede eğitimcinin etki dereceleri.

İstatistik / Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)	Mod
Tamamen	2	20	
Büyük ölçüde	**7**	**70**	*
Kısmen	1	10	
Çok az	-	-	
Hiç	-	-	
Toplam	10	100	

Eğitimci, öğrencinin çalgısını seçmede büyük ölçüde etkilidir.

Tablo 6. Viyolonsel eğitiminde öğrencinin fiziksel yapısının önem dereceleri.

İstatistik / Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)	Mod
Tamamen	1	10	
Büyük ölçüde	**8**	**80**	*
Kısmen	-	-	
Çok az	1	10	
Hiç	-	-	
Toplam	10	100	

Viyolonsel eğitiminde öğrencinin fiziksel yapısı büyük ölçüde önem taşımaktadır

Tablo 7. Viyolonsel eğitiminde öğrencinin başlama yaşının önem dereceleri.

İstatistik / Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)	Mod
Tamamen	1	10	
Büyük ölçüde	**8**	**80**	*
Kısmen	-	-	
Çok az	1	10	
Hiç	-	-	
Toplam	10	100	

Öğrencinin çalgı eğitimine başlama yaşı büyük ölçüde önemlidir.

Tablo 8. Viyolonsel öğretim programını uygulayabilme dereceleri.

İstatistik / Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)	Mod
Tamamen	-	-	
Büyük ölçüde	**5**	**50**	*
Kısmen	**5**	**50**	*
Çok az	-	-	
Hiç	-	-	
Toplam	10	100	

Eğitimciler, öğretim programını %50 kısmen, %50 büyük ölçüde uygulamaktadır.

Tablo 9. Viyolonsel öğretim programını öngörülen süreden önce bitiren öğrencilerin bir sonraki programa geçmelerine imkan sağlama dereceleri.

İstatistik / Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)	Mod
Tamamen	3	30	
Büyük ölçüde	**6**	**60**	*
Kısmen	-	-	
Çok az	1	10	
Hiç	-	-	
Toplam	10	100	

Başarılı öğrencilerin bir sonraki programa geçmelerine büyük ölçüde imkan sağlanmaktadır.

Tablo 10. Ders dışı etüt ve egzersizlere yer verilme dereceleri.

İstatistik / Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)	Mod
Tamamen	-	-	
Büyük ölçüde	**7**	**70**	*
Kısmen	-	-	
Çok az	3	30	
Hiç	-	-	
Toplam	10	100	

Ders dışı etüt ve egzersizlere büyük ölçüde yer verilmektedir

Tablo 11. Tonal ve modal örnekler içeren çağdaş viyolonsel metotlarının kullanılma dereceleri.

İstatistik / Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)	Mod
Tamamen	-	-	
Büyük ölçüde	**6**	**60**	*
Kısmen	1	10	
Çok az	2	20	
Hiç	1	10	
Toplam	10	100	

Tonal ve modal örnekler içeren metotlar büyük ölçüde kullanılmaktadır.

Tablo 12. Viyolonsel eğitiminin uluslararası standartlara göre yürütülme dereceleri.

İstatistik / Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)	Mod
Tamamen	1	10	
Büyük ölçüde	2	20	
Kısmen	3	30	
Çok az	**4**	**40**	*
Hiç	-	-	
Toplam	10	100	

Viyolonsel eğitimi uluslar arası standartlara göre çok az oranda yürütülmektedir.

3. Sonuç ve Öneriler

3.1. Sonuç

Kuramsal çerçevede belirtilen bilgiler ve anketlerden elde edilen bulgular ışığında şu sonuçlara varılmıştır:

Genel müzik eğitimi içerisinde viyolonsel eğitimi sürecinde program geliştirme ve uygulama açısından tutarsızlıklar ve eksiklikler vardır. Güzel Sanatlar Liseleri fakültelere alt yapı teşkil etmesine rağmen ilgili kurumlardaki eğitimciler arasında diyalog eksikliği bulunmakta ve viyolonsel eğitimi süreci birlikte yürütülmemektedir.

Viyolonsel eğitimcileri hem sayı olarak hem de nitelik bakımında yeterli değildir. Eğitimciler mevcut programları büyük ölçüde kullanmalarına rağmen ders ve etüt saatlerinin yetersiz olması uygulamada sorunlar yaratmaktadır. Metot olarak kullanılan kitapların yabancı dilde olması, Türk Müziği dizi ve eserlerinin bulunduğu kaynakların yetersiz olması öğretime olumsuz olarak yansımaktadır. Güzel sanatlar liselerindeki viyolonsel öğretim programı fakültelerdeki eğitimciler tarafından oluşturulan programla aynıdır.

Viyolonsel eğitiminde öğrencinin fiziksel yapısı, yaşı, istekliliği ve hocasıyla ilişkileri önemlidir. Öğrenciler bu eğitim sürecine geç yaşlarda girdikleri için programın öngördüğü hedefler yeterince uygulanamamaktadır.

3.2. Öneriler

Öğrenciler küçük yaşlardan itibaren yeteneklerine göre tespit edilmeli ve alan eğitimine ilköğretimin ikinci kademesinden itibaren başlanmalıdır. Viyolonsel öğretim programı, bütün konuların müfredata sıkıştırılması yerine bu sürecin liselerde başlayıp akademik eğitim ortamlarına kadar süreceği düşünülerek hazırlanmalıdır. Bu sayede hem öğrenciler hem de eğitimciler amaçlanan hedeflere daha kolay ulaşacak ve hedeflerin uygulamadaki görünümleri olumlu yönde olacaktır.

KAYNAKLAR

M.E.B. (2009/2622). *Tebliğler dergisi.* Ankara. M.E.B. Yayınları

M.E.B. (2009). *Türk ve batı müziği çalgıları dersi öğretim programı.* Ankara. M.E.B. Yayınları

Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü.* Ankara. T.D.K. Yayınları

Uçan, A. (1993). İnsan ve *müzik insan ve sanat eğitimi.* Ankara. Müzik Ansiklopedisi Yayınları

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

Y.Ö.K. (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları.* Ankara. Y.Ö.K. Yayınları

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK EĞİTİMİ İLE MÜZİK PSİKOLOJİSİNİN İLİŞKİSİ

Mustafa Kemal ÖZKUL, Akdeniz Üniversitesi

Müziğin bütün insanları ilgilendirmesi ve etkilemesine rağmen, insanda bu etkileri nasıl uyandırdığı yeni yeni aydınlatılmaktadır. Müziğin fizik ve matematikle ilgili boyutlarının incelenmesi binyıllar öncesine dayansa da, nasıl olup da bizi duygulandırdığı, müzikal yeteneğin, performansın kökenleri gibi gündelik hayata dayalı konuların araştırılmaya başlanması şaşırtıcı derecede geç olmuştur. Bu konularda tarihi usta-çırak ilişkilerinin getirdiği birtakım bilgiler varsa da bunlar bilimsel temelden yoksundurlar. Diğer taraftan müzik psikolojisinin cevaplarını aradığı 'yetenek var mıdır?' 'çok çalışmak gerçekten başarı getirir mi?' ya da 'iyi bir performansın ne kadarı eğitmenin başarısıdır?' gibi soruların cevapları doğrudan müzik eğitimcilerini ilgilendirir. Buna karşın ülkemizde herhangi bir üniversitenin müzik öğretmenliği lisans programı açıldığında görülecek olan dersler YÖK'ün zorunlu dersleri dışında tamamen müzik ve öğretim formasyonu dersleridir. Formasyon derslerinin içinde eğitim psikolojsi ve psikolojiyle ilgili başka birtakım dersler olsa da, müzik psikolojisi dersinin olmayışı temel bir eksikliktir. Bu araştırmada bunun neden bir eksiklik olduğunu ve bu konuda dünyada neler yapıldığını anlatmaya çalışılacaktır.

Müzik alanında yapılan bilimsel çalışmaların geçmişi çok gerilere uzanmaz. Graziano ve Johnson (2006), müzikle ilgili ilk bilimsel çalışmaların 19. yüzyılın ikinci yarısında özellikle Almanya ve Avusturya'da başladığını belirtmişlerdir. Yazarlara göre doğal bilimler haricindeki alanlara bilimsel yöntemin uygulanması o dönemde özellikle Almanya'da gelişen yeni pozitivist görüş sayesinde olabilmiştir. Böylelikle fizikte ya da biyolojide olduğu gibi müzik alanında da gözlem, deney, test, ölçme, araştırma ve inceleme çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Müzikle ilgili yapılan ilk bilimsel çalışmalarda müziğin temel taşlarının (ses, ritm, aralıklar gibi) fizyolojik, psikolojik ve nörolojik etkilerine yoğunlaşılmıştır. Bu bilimadamlarının ilki olan Hermann von Helmholtz 1860'larda müziğin fizyolojisi üzerine çalışmalar yapmıştır.

Müziğin nörolojisi ve müzik-dil ilişkisi ile ilgili ilk çalışmalar August Knoblauch ile başlamıştır denilebilir. Knoblauch, 1888 yılında aphasia (sonradan gelişen bir çeşit dil bozukluğu) ve amusia (çeşitli nörolojik nedenler sonucunda müzik üretmenin ve algılamanın güçleşmesi ya da tamamen yok olması şeklinde görülen bir hastalık) hastaları üzerinde yaptığı çalışmalardan bir şematik model geliştirmiştir. Bu model büyük ölçüde daha önce yapılan dil modellerine benzese de, nöroloji ile müziği birleştiren ilk modeldir (Johnson ve Graziano, 2003, s. 102).

Carl Stumpf ise müzik psikolojisi alanının kurucusu sayılır. Hallam'a (2009) göre, psikolojinin müzik eğitiminde büyük rol oynamaya başlaması, Carl Stumpf'ın geliştirdiği müzikal yeteneği ölçen psikometrik testlerle başlamıştır. Bu testleri ilk başta müzik öğretmenleri öğrencilerini seçmekte kullanmışlardır.

Psikolojinin yöntemlerinin gelişmesi, yeni araştırma metotları bulunması ve teknolojinin de yardımıyla müzik psikolojisi hızla gelişti. Hargreaves, Marshall ve North (2003), müzik psikolojisinin 1980'lere kadar gerçek hayat müzik deneyimlerinde pek de işe yaramayan fizyometrik ve akustik çalışmalarla uğraştığını belirtir. 1980'lerin ortalarından itibaren müzik psikolojisi gerçek hayata atılmış ve sosyal, bilişsel ve gelişimsel müzik psikolojisi olarak yeni altdallara ayrılmıştır. Bu altdallara ayrılma, müzik psikolojisinin diğer bilimlerle olan sınırlı işbirliğinden sıyrılıp daha geniş bir alana açılmasını sağlamıştır. Nitekim Hodges'a (2003) göre müzik psikolojisi disiplinlerarası bir alandır. Bu disiplinlerarasılık müzik psikolojisinin psiko-akustikle, psiko-biyolojiyle ve sosyal-psikoloji alanlarıyla ortak yönlerinden doğar.

Günümüzde müzik psikolojisi genel olarak müziği algılamak, hatırlamak, yaratmak, anlamlandırmak, ifade etmek gibi konuları yaş, cinsiyet ve sosyal koşullar gibi bireysel ve sosyal değişkenlerle birlikte inceler. Araştırma yöntemleri ise klasik gözlem, anket ve deneylerin yanı sıra tomografi, manyetik rezonans, doppler sonografisi gibi çeşitli beyin görüntüleme tekniklerinin analizini de kapsar. Elde edilen veriler müziğin beyinde işlenirken hangi süreçlerden geçtiğini anlamamıza yardımcı olur. Müziğin beyinde nasıl işlendiği, çalgı çalarken ya da dinlerken psikolojik, fizyolojik ve nörolojik hangi değişimlerin gerçekleştiği müzik eğitimi alanına önemli göndermelerde bulunur, zira müziğin nasıl algılandığını bilirsek onu en iyi şekilde nasıl öğreteceğimizi de biliriz.

Bununla beraber müzik psikolojisi ile müzik eğitimi arasındaki sınırı da iyi çizmek gerekir. Örneğin müzik psikolojisini ilgilendiren psiko-akustik çalışmalar çoğu zaman müzik eğitimine doğrudan katkı sağlamaz. Müzik psikolojisinin özellikle gelişimsel, bilişsel ve sosyal yönleri müzik eğitimi ile ilgilidir. Gelişimsel psikoloji ile müzik eğitimi arasındaki bağlantıyı Hargreaves ve diğerleri şu şekilde açıklıyor:

Eğitimciler ve ders müfredatı, öğrencilerin farklı yaş seviyelerindeki yeteneklerini açıklayan teori ya da müziksel gelişim metoduna dayanmalıdır. Bu ise müziğin gelişimsel psikolojisinin ana konularından biri olmakla birlikte müzik eğitimine de çok açık imada bulunur (Hargreaves ve diğ.:2003, s.152).

Öğrencinin hangi yaşta neleri yapabileceği gelişimsel psikolojinin inceleme alanıdır. Çocuk gelişimi üzerine başta Piaget olmak üzere birçok araştırmacı tarafından araştırmalar yapılmış ve bunların eğitimbilimine katkıları çok büyük olmuştur. Bununla beraber müziksel gelişim konusundaki araştırmalar temel olarak Piaget'nin genetik epistemoloji diyebileceğimiz yönteminin müziğe uygulanması ile başlamıştır denilebilir. Serafine'e göre Piaget'nin yöntemi müzik literatüründe dört şekilde işlenmiştir. Bunlar Piaget'nin yöntemini müziğe uygulayan teorik çalışmalar, tutuculuk ilkesini temel alan deneysel çalışmalar, Piaget'nin tutuculuk ilkesi dışındaki diğer yönlerinin ele alındığı deneysel çalışmalar ve Piaget'nin müzik eğitiminde sınıf uygulamaları için çalışmasının konu edildiği çalışmalardır (Serafine, 1980, s. 3). Bu çalışmalar gelişimsel müzik psikolojisinin temelini oluşturmuşlardır.

Bilişsel müzik psikolojisi nöroloji ile yakından ilişkilidir. Temel inceleme konusu müziği yaparken ya da öğrenirken beyinde neler olduğudur. Müziğin algılanması, hatırlanması, düşünülmesi ve problem çözme gibi zihinsel konularda yapılan araştırmalar müzik eğitimine de ışık tutmaktadır. Bunun yanı sıra çocuklar veya zihinsel engelliler gibi zihinleri farklı çalışan gruplarla yapılan çalışmalar onların müziği algılayışlarını aydınlatmakta ve onlara uygun müfredat oluşturmaya fırsat vermektedir. Ülkemizde müzik psikolojisi alanında yapılmış ilk çalışma olan Edip Günay'ın 1978 tarihli 'Fon müziğinin İnsanın Çalışmasına Etkisi' başlıklı araştırması da bilişsel müzik psikolojisi araştırmalarına bir örnektir.

Sosyal müzik psikoloji ise Hargreaves ve diğerlerine (2003) göre bilişsel müzik psikolojisine tepki olarak doğmuştur. Bilişsel müzik psikolojisi deneysel çalışmalara dayandığı için sosyal hayattaki müziksel deneyimleri açıklayamayacağını ve gerçek hayatta geçerli olmadığını savunan yazarlar, son on yılda müzik psikolojisi araştırmacılarının laboratuarlardan çıkarak gerçek hayat koşullarındaki restaurantlar, barlar, alışveriş merkezleri ya da fabrikalar gibi çalışma alanlarında araştırmalar yaptıklarını belirtirler. Bunun yanı sıra okullarda toplu olarak yapılan müzik dersleri ve özellikle liselerde kurulan okul orkestraları da sosyal müzik psikolojisinin alanına girer. Günümüzde müzik eğitimcilerinin sıkça kullandıkları terimler olan tutum, özgüven, özyeterlik, benlik saygısı, performans kaygısı ve bazı yönleriyle güdü de sosyal müzik psikolojisinin araştırma sahasındadır.

Müzik psikolojisinin müzik eğitimine gerekliliğinin bir başka sebebi de, genel eğitim psikolojisinin müzik dersinde karşılaşılan sorunları açıklamada yetersiz kalmasıdır. Bunun başlıca nedenlerinden biri, müziğin diğer derslerden farklı olarak uygulamaya dönük bir ders olmasıdır. Bu yüzden müzik öğretmenliği eğitimine müzik psikolojisinin de katılması gerekir. Günümüzde çoğu müzik eğitimcisi, müzik eğitimi sırasında karşılaştığı zorlukları aldığı eğitim psikolojisinden çok, kendi deneyimleri sonucu geliştirdiği kendi yöntemleriyle çözer. Bu yöntemlerin bilimsel doğruluğunun sınanması ise ancak müzik psikolojisinden elde edilen veriler yardımıyla olur.

Diğer taraftan, müzik psikolojisinin de müzik eğitimcisine ihtiyacı vardır. Müzik eğitimi, müzik psikolojisinin uygulama alanıdır denilebilir. Dolayısıyla hem pratikten doğan problemlerle ilgilenmek, hem de bulgularına uygulama alanı sağlamak için müzik psikolojisinin müzik eğitimine ihtiyacı vardır. Müzik eğitimi ve müzik psikolojisi alanlarının kuram ve uygulamada disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alınması her iki alanda da yeni ve sağlıklı bir gelişim penceresi açacaktır.

Müzik psikolojisi-müzik eğitimi ilişkisini sağlamak amacıyla yapılan en önemli ve öncü çalışma, 1978, 79 ve 81 yıllarında yapılmış olan Ann Arbor sempozyumudur. Bu sempozyumun konusu müzik öğretimi ve öğreniminde psikoloji uygulamalarıdır. 1978'deki ilk oturumda müzik eğitimcilerinin yaptıkları sunumlara psikologlar cevap vermiş, 79'daki ikinci oturumda ise psikologların sunumlarını müzik eğitimcileri cevaplayarak müzik eğitimi-müzik psikolojisi arasında bir köprü kurulmuştur. Bu tarihten sonra da bu konudaki sempozyumlar ve buna bağlı olarak disiplinlerarası çalışmalar hız kazanmıştır.

Tablo 1'de saygın bir uluslararası hakemli dergi olan Psychology of Music'te 1973 yılından itibaren yayınlanmış müzik eğitimi ile ilgili makaleler ve yayınlanmış toplam makale sayısı verilmiştir.

Tablo 1. Psychology of Music dergisinde müzik eğitimi ile ilgili makalelerin yıllara göre sayısı ve dağılımı.

Yıl	Toplam Makale	Müzik Eğitimi Makaleleri
1973	16	1
1974	11	2
1975	10	1
1976	9	2
1977	12	1
1978	13	2
1979	13	1
1980	10	1
1981	15	3
1982	12	2
1983	12	3
1984	12	4
1985	12	3
1986	11	3
1987	16	4
1988	11	-
1989	11	2
1990	11	1
1991	13	1
1992	13	4
1993	13	-
1994	12	3
1995	13	2
1996	12	-
1997	12	1
1998	15	2
1999	25	7
2000	14	3
2001	12	3
2002	12	3
2003	20	4
2004	21	10
2005	18	4
2006	28	6
2007	32	3
2008	23	4
2009	21	6
2010	23	7
TOPLAM	**569**	**109**

Tablodaki veriler toplanırken sadece tam metin makaleler dikkate alınmış, kitap ya da bildiri özetleri dikkate alınmamıştır. Tablodan da açıkça görülebileceği gibi 1973 yılından itibaren her sayıda oranca az da olsa müzik eğitimi ile ilgili makale vardır. 80'lerden itibaren yavaşça artmaya başlayan düzey 1999 yılından itibaren % 25'in altına pek düşmemekte, zaman zaman % 50'ye yaklaşmaktadır. Bu verilere göre dergideki makalelerin ortalama olarak yaklaşık % 20'si müzik eğitimi ile ilgilidir. Ayrıca dergi 2004 yılı temmuz sayısını dünyanın çeşitli ülkelerinin müzik eğitimi araştırmalarının haritasını çıkarmaya ayırmıştır. Benzer şekilde saygın bir uluslararası hakemli dergi olan Journal of Research in Music Education dergisinde müzik psikolojisi ile ilgili makalelerin sayısında yılla doğru orantılı olarak bir artış sözkonusudur. Buradan da anlaşılacağı gibi günümüzde müzik eğitimi ve müzik psikolojisi birbirlerine hiç olmadığı kadar yakınlaşmış ve yakınlaşmaya devam edecektir.

Bununla beraber, müzik eğitimi-müzik psikolojisi ilişkisi dünyada hala istenilen düzeyde değildir. Bu ilişkiyi daha ilerlere götürmek ve hem müzik psikolojisi, hem de müzik eğitimi alanlarına yeni ufuklar açmak için North Carolina Üniversitesinden Profesör Donald Hodges (2003) müzik eğitimcilerine beş öneri sunmuştur. Bunlardan ilki, müzik psikolojisinin temel fikirlerinin hizmet öncesi temel müzik eğitim müfredatına dahil edilmesidir. Bir eğitimcinin günlük işleri olan okul korosu yönetimi, enstrüman öğretimi gibi konulardaki gelişmelerden haberdar olması gerektiğini belirten Hodges, böylelikle sadece iyi enstrüman çalan değil iyi eğitimli öğretmenler de yetiştirileceğini vurgular.

Hodges'ın ikinci önerisi, müzik psiklojisi kitaplarının müzik eğitimcilerince okunması gerektiğidir. Müzik psikolojisi alanında yazılanların çoğu müzik eğitimiyle de ilgilidir. Müziğin uygulama alanında çalışanların ve onları hazırlayanların müzik psikolojisi alanyazınını incelemelerini ve onu temel bir kaynak olarak görmelerini önerir. Üçüncü önerisi de bu konuyla ilgilidir: müzik eğitimi alanında yapılan bilimsel çalışmalarda müzik psikolojisi alanyazınının çok az kullanıldığını belirtir ve özellikle müzik eğitimi araştırmacılarının ve müzik eğitimi öğrencilerinin bu kaynakları iyi okumalarını önerir.

Hodges dördüncü olarak müzik eğitimcilerinin müzik psikolojisi dergilerine makale göndermelerini ve ilgili müzik psikolojisi konferanslarına katılmalarını önerir. Dünyada iki konuda da aktif olan araştırmacıların sayısı çok azdır ve bu sayının artması her iki taraf için faydalı olacaktır.

Son öneri ise müzik eğitimi araştırmacılarının gerektiğinde disiplinlerarası çalışma gruplarıyla işbirliği yapmaları gerektiği hakkındadır. Böylece araştırmacılar arasında ortak bir dil oluşur ve birbirlerinin önyargılarını anlama fırsatı yaratırlar. Ayrıca disiplinlerarası çalışmalar bir alanda uzmanlaşmış araştırmacıların tek başlarına başa çıkamayacakları araştırmaların yapılmasına olanak sağlar.

Bunlara ek olarak müzik öğretim yöntemleri konusundaki birikimin arttırılması ve bu bilgininin özellikle doktora tezlerinde sınanması oldukça önemlidir. 'Böylece elde edilen bulgular, ülkemiz koşullarında elde edilen bulgular oldukları için ülke gerçekleriyle uyumlu, gerçekçi ve uygulanabilir yöntemlerin doğmasına yol açabilir (Özmenteş, 2007, s.19).' Bu bilgiler ışığında ülkemizde müzik eğitimi ve müzik psikolojisi alanlarında yapılacak ortak çalışmaların her iki alana da yeni ufuklar açacağı aşikardır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Graziano, A. & Julene, K. J. (2006). *The Influence of Scientific Research of Nineteenth-Century Musical Thought: The Work of Richard Wallashek. International Review of the Aesthetics and Sociology of Music* 37 (1) 17-32

Hallam, S. (2009). *The Role of Psychology in Music Education. The Psychologist* . 22 (12)1016-1017

Hargreaves, D. J.& Nigel, A. M.& Adrian, C. N. (2003). *Music Education in the Twenty-*

First Century. A Psychological Perspective. British Journal of Music Education 20 (2) 147-163

Hodges, D. A. (2003). *Music Psychology and Music Education: What is the Connection ?*. Research Studies in Music Education 21 31-44

Johnson, J. K. & Amy, G. (2003). *August Knoblauch and Amusia*. A Nineteenth-Century Cognitive Model of Music. Brain and Cognition 51 102-114

Özmenteş, G. (2007). *Müzikte Beden-Zihin İlişkisi*. (ICANAS 38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları bildiri metni)

Serafine, M. L. (1980). *Piagetian Research in Music.* Council for Research in Music Education 62 1-21

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK EĞİTİMİ ARACILIĞIYLA AYNI YAŞ GRUPLARININ SOSYO KÜLTÜREL DEĞİŞİMLERİNİN ve GELİŞİMLERİNİN SAĞLANMASI

Doç. Dr. Mustafa USLU, Marmara Üniversitesi

1. Giriş

Değişim ve gelişim çok çabuk gerçekleşen bir durum değildir, çoğunlukla bir süreç gerektirir. Müzik eğitiminin temelinde sabır, emek ve zaman gerektiren unsurların bulunduğu bilinmektedir. Öncelikle toplu müzik eğitimi ortamlarındaki bireylere kazandırılabilecek temel davranışları gerçekleştirme ve bu davranışları kazanan bireylerde sosyo-kültürel açıdan gelişim ve değişimin gerçekleşmesinin hızlandırılması, önemsenmesi gereken konulardandır. Kendisindeki olumlu değişmeyi ve gelişmeyi fark eden bireylerin ilgi ve yönelimlerinin de aynı doğrultuda artabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Değişim ve gelişimin bireyle iç içe ve birbirlerini tamamlayan kavramlar olduğu vurgulanabilir.

Müzik eğitimi yoluyla, sosyo-kültürel açıdan gelişmeyi hedefleyen bireyler, bir müzik grubu içerisinde çeşitli çalışmalar yaparak, bunları etkinliğe dönüştürme gereksinimi duyarlar. Bu tür bir gereksinimi, aynı yaş gruplarının birlikteliğiyle yapılan müziksel çalışma ortamları önemli ölçüde karşılamaktadır. Bireylerin bu tür bir grupta yer alarak bazı bilgi, davranış ve becerileri kazanması, kendi grubundakilerle paylaşım içerisinde olması, sosyo-kültürel bir değişim gelişim olarak nitelendirilebilir.

1.1. Müzik ve Müzik Eğitimi

Müzik yapıtları, özlerinde toplumsal imgeleri, tipik insan edimleri ve ilişkilerini içerir. (Finkelstein, 1986, s.15) Bu yönüyle müzik, toplumsal ve coşkusal bir özellik taşır. Dolayısıyla bir müzik sistemi ile toplum sistemi arasında yakın bir benzerlik söz konusudur. Müzik sistemlerinin gelişimine baktığımızda şunu görmekteyiz; insanların birbiriyle ve dış dünyalarıyla ilişkileri toplumsal ortak yaşam içinde ne denli çeşitlilik kazanıyorsa, insanlar sesin kendine özgü özelliklerini o denli bulgulayıp ortaya çıkarmaktadırlar. (Çalışlar, 1985, s.75) Sözgelimi, bir toplumun, müziğini tek ya da çok sesli olarak gerçekleştirmesi büyük ölçüde buna bağlıdır. Müzik toplumsal yaşamın varlığına, onun doğurduğu toplumsal imgelere dayandığına göre, toplumsal yaşamın, daha doğrusu insanlığın gidişine koşut bir gidiş göstermek durumundadır. Dolayısıyla da in-

sanlığın gidişindeki çeşitli dalgalanmalar müzikte de yansımasını göstermektedir. Konfüçyüs'ün dediği gibi 'Bir toplumda müzik bozulmuşsa, o toplumda birçok şey de bozulmuştur' ya da onun sözlerini tersinden söylersek, bir toplumda müzik iyiyse o toplumda pek çok şey de iyidir. (Güngör, 1990, s.9-12)

Müziğin çeşitli amaçlarla kullanıldığı bazı ortamlar vardır. Müzik, kullanıldığı bütün ortamlar içerisinde olumlu ya da olumsuz olarak işlevini sürdürmekte, onu oluşturan, kullanan bireyleri yada toplulukları önemli derecede etkilemektedir. Sözgelimi, çeşitli müzik okullarında, müzik derneklerinde, kurumlara bağlı toplu kurslarda, dershanelerde, korolarda, orkestralarda, bazı tiyatrolarda, operalarda vb... ortamlarda hep müzik vardır ve önemli derecedeki fonksiyonel durumdan dolayı da insan yaşamını etkilemektedir.

Müzik eğitimi sonucunda, müzikle ilgili yaşamsal değeri bulunan çeşitli verimler elde edilebilir. Sözgelimi, müzik alanında yetkinleşme, tanınan ve sevilen insan olma, bilinçli müzik dinleme, müzik zevkini geliştirme, müzikle ilgili plak, kaset, cd, kitap ya da kaynak temininde bilgili ve duyarlı olma, canlı konser izleme kapasitesine sahip olma, müzik yapan bireylerin yaptıkları işlerine ciddi yaklaşmaları, önem vermeleri vb. konular, müzik eğitimi sonucunda elde edilebilecek kültürel kazanımlardan bazılarıdır.

Müzik eğitimi, temelde belli müziksel etkinlik ve etkileşimler yoluyla bireyin ve giderek toplumun estetik gereksinimlerini karşılamayı, sanatsal yaratma güdüsünü doyurmayı, zevkini geliştirmeyi, müziksel yaşamını daha sağlıklı, daha etkili ve verimli kılmayı, böylece bireysel ve toplumsal düzeyde özel ve genel yaşamın daha mutlu olmasına katkıda bulunmayı amaçlar. Bireyin giderek toplumun içinde yaşadığı kültürel gerçekliği algılama, kavrama, betimleme, açıklama, yorumlama, değerlendirme, denetleme, değiştirme ve geliştirmede duyarlı, uyarlı ve yararlı olmasına katkı sağlar. Ayrıca, bireyin içinde yaşadığı doğal, toplumsal ve kültürel çevrenin yapıcı, yaratıcı, üretici, paylaşıcı ve tüketici bir üyesi olarak bilinçlenmesinde ve bilinçle davranmasında rol oynar. (Uçan, 1993, s.116)

1.2. Kültür ve Müzik

Kültür, insanoğlunun elde ettiği bilgi birikimini içeren bazı sanat, gelenek, görenek, beceri ve alışkınlıkları kapsayan, toplumun ortak konuları durumundaki dinsel, ahlaksal, estetik, teknik ve bilimsel özellikteki sosyal olayların bütünüyle bağlantılı bir kavramdır.

İnsan, biyolojik bir organizma olarak içine doğduğu kültürel uyarıcılar örüntüsüyle etkileşim halindedir. Birey, kültürel ve toplumsal çevresiyle etkileşimi sonunda yeni yeni davranışlar kazanır. Birey açısından 'sosyalleşme'-'kültürlenme', toplum açısından ise 'sosyalleştirme'-'kültürleme' olarak adlandırılan bu süreç, aslında kapsamlı bir öğrenme ya da öğretme sürecidir. Kendi sürekliliğini sağlayabilmek için, toplum da üyelerinin belli özelliklere sahip olmasını isteyecektir. Bundan ötürü, bireyler, hem kendilerinin hem de üyesi bulundukları toplumun gereksinimlerini gidermede işe yarayacak belli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar kazanmak zorundadır. (Tekin, 1977, s.2) Bu değerlerin oluşmasında, çoğunlukla aynı yaş grubunun müziksel bir ortamı birlikte yaşamaları zorlayıcı ve hızlandırıcı etki yapmaktadır.

Müziğin önemini ve kültürel unsur olma özelliğini Günay, müzik kültürü tanımı içerisinde şu şekilde belirtmiştir; " Müzik Kültürü; toplumun bir üyesi olarak insanoğlunun, genel kültürünün yanında kazandığı müzik sanatına ilişkin bilgi, beceri, tutum ve davranışlar ile müzik ortamlarında geçerli ahlâki kuralları, gelenekler ve benzeri diğer yetenek ve alışkanlıkları kapsayan karmaşık bir bütündür" (Günay, 2006, s.99).

1.3. Toplumsallaşma Açısından Müzik ve Kültür

"Toplumsallaşma, bir diğer kullanılan adı ile sosyalizasyon, toplumun mevcut değer ve normlarının bireylere öğretilmesi süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç içerisinde birey, ferdi olduğu toplum içerisinde nasıl davranacağını öğrenir. Aynı zamanda, bireyin sahip olduğu ya da toplum tarafından verilen rollerin ve sahip olunan statülerin gerektirdiği davranış biçimlerini, toplumun kendilerinden beklentilerini öğrenir. Toplumsallaşma sürecinde birey kendi toplumunun bir üyesi olmayı, toplumu tarafından kabul gören davranış örüntülerini, insanın davranışlarına yön veren, bunları belirleyip şekillendiren temel toplumsal ve kültürel değerleri (normları) öğrenir. Öğrenmekle de kalmayıp bunları içselleştirip kendisine mal eder, bu değer ve normlar doğrultusunda davranmaya başlar. Ulusal ve evrensel kültür mirasının toplumsallaşma süreci sayesinde yeni nesillere aktarıldığı belirtilebilir" (www.wikipedia.com).

Kişilik, uyum sağlama ve paylaşma açısından müziği tanımlayan Benjamin Koening; "Müzik insan kişiliğinin en subjektif ve kişisel ifadesidir. Aynı zamanda unutulmaz bir yaşam yaklaşımıdır. Müzik, üyelerinin en asgari düzeyde sözlü dile ihtiyaç duyarak, aralarında bir sempati oluşturduğu sosyal bir uyum ve iletişim sanatıdır."demektedir. (Uslu, 2009, s.11). Müzik toplumsal açıdan değerlendirildiğinde; bireyi toplumsallaştırırken aynı zamanda onun yeteneklerinin geliştirilmesine kaynaklık eden, insan ilişkilerinde dayanışma ve paylaşma gibi değerli sayılan davranışlar kazanmasına ve sergilemesine yardımcı olan, ayrıca onu, toplumsal gelişmede sürekli olarak etkin rolü bulunan sanat yoluyla bir aydın konumuna getiren, kültürel bir etkinliktir.

"Kültür, belirli bir toplumun üyelerini doğada bulabileceklerinden daha fazla doyum sağlayabilmeleri için, başardığı tüm maddi ve davranışsal düzenlemelerin örüntüsüdür. Toplumun üyesi olarak insanın geliştirdiği tüm bilgi, inanç, sanat, ahlak, adet, yetenek ve alışkanlıklarla toplumsal kuramları kapsar." (Güvenç, 1976). Kültür; insanın sosyal kalıtım yoluyla elde ettiği maddi ve manevi her unsuru içine alır. Bir topluma özgü toplumsal kurumlarla, zihinsel, sanatsal faaliyetlerin toplamıdır, bir topluluğun yasam biçimidir" (Türkoglu, 1991, s.112)

1.4. Sosyalleşme ve Kültürlenme Bağlamında Müzik Eğitimi

Çubukçu ve Gültekin' e (2006) göre "sosyal gelişim, bireyin doğumundan yetişkin oluncaya kadar başka insanlarla olan ilişkilerinin ve onlara karşı geliştirdiği, ilgi duyduğu davranışların tümüdür. Bireyin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi, toplumun bir parçası olduğunun bilincine varması, öğrenmesi onun sosyalleşmesidir. Başka bir deyişle, bireyin sosyalleşmesi, duygularını olduğu gibi tanımlama, onu yansıtma, ona zaman verme, dış dünya ile arasında köprü görevini görme, özdeşim kurabileceği bir kişi olmasıdır. Bireyde çeşitli tutum ve davranışların oluşması sosyal gelişiminin bir ürünüdür. Kişilik özellikleri sosyal çevrenin etkisi altında gelişir, yaşam boyu devam eder. Daha yalın bir deyişle, sosyal gelişim bireyin toplum içinde insanlarla iyi ilişkiler kurması ve toplum yaşayışına uygun davranışlar sergilemesidir" (Çubukçu, Gültekin, 2006, s.156).

Yavuzer'e göre sosyal gelişme, "kişilerin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorunluluklarına karşı duyarlık geliştirmesi, bulunduğu grup ya da kültür içinde başkalarıyla geçinebilmesi, onlar gibi davranabilmesidir" (Yavuzer, 1996, s.49). Dönmezer'e göre "sosyalleşme sayesinde insan, toplumun ortaya koyduğu tavır ve hareket modellerini, örneklerini ve düşünme biçimlerini öğrenmektedir. Böylece kişinin toplumsal kültürle bütünleşmesini ve içinde yaşadığı toplumla uyum sağlamasını mümkün kılan bir mekanizmadır"(Dönmezer, 1994, s. 122).

"Sosyalleşme, bireyin toplumun kültürünü öğrenme ve içselleştirme sürecidir. Bir diğer ifade ile sosyalleşme, insan olma sürecidir. Sosyalleşen birey, toplumun bir üyesi haline gelir ve diğer

bireylerle benzer davranışları gösterir. Bir taraftan bireylere kimlik kazandırırken, diğer taraftan da toplumun kültürünü kuşaktan kuşağa aktarır." (Bozkurt, 2004, s.111) Sosyalleşme hem toplumsal kazanımların elde edilmesinde, hem de kişilik gelişiminin sağlanmasında etkili bir unsurdur.

1.5. Aynı Yaş Gruplarının Toplu Müzik Eğitimi Çalışmaları

Sosyalleşme açısından en uygun ortamlardan biri, aynı yaş gurubu dediğimiz akranların bir araya getirilmesidir. Toplu çalgı ya da ses eğitimi gibi grup çalışmaları aracılığıyla bir araya gelen akran grupları, kendi yaşıtları ile olan ortak özelliklerinden dolayı daha çabuk kaynaşabilirler, birbirleri ile bütünleşmek adına daha çok konuyu paylaşabilirler. Bireylerin bir grup içerisinde bulunarak bazı bilgi, davranış ve becerileri kazanması sonucu, akranları ile daha sıkı bir paylaşım içerisinde olmaları, toplumsal bir oluşum olarak nitelendirilebilir. Böyle bir oluşumda müzik eğitimi, önemli bir kaynak özelliği taşımaktadır.

Okullardaki müzik topluluklarında görev alan öğrenciler, öncelikle kendi aralarında bir akran grubu oluşturdukları için, bu ortak nitelik onların kaynaşmasında ve paylaşmasında etken olacaktır. Okul çevresinde etkinlik aşamasına gelerek, bunu gerçekleştiren müzik gruplarının, giderek önce yakın çevredeki, daha sonra uzak çevredeki akran gruplarıyla etkileşim sağlayabilecek etkinliklere yönlendirilmelerinde ve bunların sürekliliğinin sağlanmasında yarar görülebilir.

Grupla söyleme, sesini kullanmayı ve denetlemeyi keşfedeceği, uyum becerisini geliştireceği, işbirliğine dair disiplin kazanacağı türden bir etkinlikken; bireysel çalgı çalması, enerjisini olumlu yönlendirebileceği, kişisel doyum sağlayabileceği ve ritim-melodi duygusunu geliştirebileceği türden bir etkinliktir. (Eskioğlu, 2003) Her çocuğun, özellikle kendisini en iyi ifade edebileceği müziksel etkinlik türünde grupla çalışması kuşkusuz onun sosyalleşmesinde önemli bir unsurdur. Bunun iyi planlanması ve uygulanması gerekmektedir.

2. Sonuç ve Öneriler

2.1. Sonuç

Müziğin tam olarak anlaşıldığı, algılandığı, değer gördüğü ve önemsendiği ortamlarda, müzik eğitiminin daha çok gelişeceği ve yaygınlaşacağı vurgulanabilir. Müzik eğitimi ortamı içerisinde, nitelikli bir eğitim olanağı elde eden bireyler, bu yolla hem kendi bireysel gelişmelerine hız katabilirler, hem de sosyalleşme boyutu konusunda elde ettikleri düzeyle, çevreleriyle de uyumlu olarak bazı ortak değerleri paylaşabilirler. Bu paylaşımlar, onların sosyo-kültürel açıdan gelişmelerinde ve değişmelerinde etkin bir rol oynayacaktır. Genel olarak, müzik eğitimi aracılığıyla aynı yaş gruplarının sosyo-kültürel değişim ve gelişimleri açısından, bireylerin müzik eğitimi, eğitimin her ortamında ve her aşamasında iyi planlanmalı, uygulanmalı ve desteklenmelidir. Sosyo-kültürel gelişimin müzik eğitimi aracılığıyla sağlanması ve hızlandırılması konusunda bireylere ve kurumlara bazı sorumlulukların düştüğü unutulmamalıdır. Herkesin bu konuda kendisine düşen görev ve sorumlulukları eksiksiz biçimde yapması oldukça önemlidir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

2.2. Öneriler

Bireylerin müzik eğitimi vasıtasıyla sosyalleşmelerine katkıda bulunmak açısından aileler görev ve sorumluluklarını yerine getirmelidirler. Örgün ve yaygın eğitimde bireylerin müzik eğitimi yoluyla sosyalleşmelerini sağlayıcı çalışmaların planlanması, uygulanması ve desteklenmesi önemsenmelidir. Çocuk müzik eğitiminde vurmalı çalgılardan yararlanılmalı, özellikle orff çalgıları eğitimi önemsenmeli ve yaygınlaştırılmalıdır. Müzik eğitimi çalışmalarında teknolojik araç ve gereçler yardımıyla bireysel ve toplu müzik ortamları tanıtılmalı ve bu yolla müzik özendirici hale getirilmelidir. Sosyo-kültürel gelişimin sağlanması açısından okuldaki müziksel aktivitelere yaparak ve izleyerek katılma, okul dışı etkinlikleri ise yakından takip etme ve fırsat buldukça katılımda bulunma konuları, çocuklara özellikle benimsetilmelidir. Müzik eğitimi ortamlarında, çalgı ve ses topluluklarının çalışmaları karılarak daha özendirici ve verimli hale getirilmelidir. İşlevsel durumda olan toplulukların yarışma, festival, şenlik gibi organizasyonlara katılmaları teşvik edilmelidir. Bireylerin kendi yaş gruplarıyla gerçekleştirdikleri müziksel aktivitelerin yakın ve uzak çevreyle paylaşılmasına özen gösterilerek sosyo-kültürel gelişimin sağlanmasına hız kazandırılmalıdır. Toplumsal paylaşma ve dayanışma konularını içeren şarkı ve türkü dağarı geliştirilmelidir. Bestecilerin ve yetenekli müzik eğitimcilerinin bu tür yaratılara eğilmeleri üzerinde önemle durulmalıdır. Türk halk müziği ve Türk halk oyunları gibi halk sanatının kültür öğelerini içeren unsurlardan yararlanılarak, bireylerin sosyo-kültürel gelişimlerinin sağlanmasına özen gösterilmelidir. Toplu müzik eğitimi ortamlarındaki bireylerin etkilenmelerinin ve güdülenmelerinin arttırılması amacıyla daha iyi performansa sahip olan başka müzik topluluklarını yakından gözlemlemeleri sağlanmalıdır. Toplumsal kültürlenme hedeflenerek, müzik eğitimi uygulamalarına nitelik kazandırılmalı ve toplumsal kültürlenmenin geliştirilip yaygınlaştırılması amaçlanmalıdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Bozkurt, V.(2004). *Değişen Dünyada Sosyoloji*. Alfa Basım Yayım Dağıtım. İstanbul

Çalışlar, A.(1985). *"Türkiye'de Müzik Sanatının İdeolojik Boyutları*". Gösteri Dergisi. Sayı: 58

Çubukçu, Z.& Gültekin, M.(2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. Bilig. Sayı 37

Dönmezer, S.(1994). *Toplumbilim*. 11. Basım. Beta Basımevi. İstanbul

Eskioğlu, I.(2003*). "Müzik Eğitiminin Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkileri".* Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu. İnönü Üniversitesi. Malatya

Finkelstein, S. (1986). *Müzik Neyi Anlatır.* Çeviri: M. Halim Spatar. Kaynak Yayınları. İstanbul

Günay, E. (2006). *Müzik Sosyolojisi*. Bağlam Yayıncılık. İstanbul

Güngör, N. (1990). *Sosyo-kültürel Açıdan Arabesk Müzik*. Bilgi Yayınevi. Ankara

Güvenç, B. (1976). *Sosyal ve Kültürel Değişme.* Hacettepe Üniversitesi Yayınları. Ankara

Tekin, H. (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Mars Matbaası. Ankara

Türkoğlu, A. (1991). *99 Soruda Eğitim Bilimine Giriş*. Ç.Ü. Basımevi. Adana

Uçan, A. (1993). *Müzik Eğitimi, "Ülkemizde Müzik Öğretimine Genel Bir Bakış*". Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Ankara

Uslu,M. (2009). *Cumhuriyet'in İlanından Günümüze Türkiye'de Müzik Eğitimi Üzerine Bir Çalışma.* İstanbul

www.wikipedia.com Yavuzer Haluk. Çocuk Psikolojisi. İstanbul. Remzi Kitabevi. 1996

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEKİ TUTUM DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Nesrin ERTOK KONUK, Marmara Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim sektörüyle ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren profesyonel statüde uğraşı alanıdır (Erden 1998:26). Öğretmenlerin mesleklerine karşı olan tutumları öğretmenlik mesleğini yerine getirmede büyük önem taşınmaktadır. Bu fikir temel alınarak yapılan bu araştırmanın amacı müzik öğretmeni adaylarının "Mesleki Tutum" düzeylerini incelemektir. 2010-2011 öğretim yılının 1.döneminde Marmara ve Bursa Üniversitesi GSEB Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 1. ve 4. sınıf öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmadaki veriler Abdurrahman Tanrıöğen tarafından geliştirilen **ÖMYTÖ** *(Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği) likert tipli ölçek ve araştırmacının hazırladığı "Kişisel bilgi formu" yoluyla toplanmıştır.* **ÖMYTÖ** *ölçeğinde 52 madde vardır.* **Ölçeğin güvenirliliği,** *Cronbach Alpha ve Guttman Split –half teknikleriyle denenmiş ve alpha iç tutarlılık katsayısı .9493; Guttman Splithalf ise .8635 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin bazı demografik özellikleri ile "Mesleki tutum" düzeyleri arasında istatistiksel olarak bazı farklar elde edilmiştir.*

Anahtar Kelimeler: *Mesleki tutum-müzik öğretmenliği-müzik eğitimi.*

1. Giriş

Davranış bilimlerinde ölçemeye ve araştırmalara konu olan psikolojik değişkenlerden biri de tutumdur. Tutumların ölçülebilmesi tanımlanabilmesine bağlıdır. Tutum, belirli nesne, durum, kurum ya da diğer insanlara karsı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir. Bu açıdan bakıldığında ilgilerle tutumlar birbirine benzer. Fakat ilgiler bir bireyin kendi etkinliklerine ilişkin duygu ve tercihleriyle sınırlıdır. Tutumlar ise, örneğin bir ahlaki değer yargısını onaylama ya da onaylamama gibisinden bir davranış eğilimine sahip olmadır (Tezbaşaran, 1997:1).

Smith' in belirttiği gibi, "Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir." (Akt. Tufan ve Güdek, 2008).

Pek çok otorite, tutumların öğrenildiğini kabul eder. Tutumlar yaklaşma ya da kaçınma, isteme ya da istememe anlamına gelir. Bu nosyon, tutumların yönü ve yoğunluğunun olduğu görüsü ile ilgilidir. Tutumun öğrenilen gizil bir süreç olarak karakterize edilmesi tutumların değerlendirmeci davranışlar içerdiği ve tutumun etki-tepki yapısı arasında isleyen içsel bir faaliyetin bir parçası olduğu anlamına gelir. Eğer tutum bu içsel faaliyetin bir parçası ise, tutum bireyin anlamsal yapısının bir bölümüdür. Örneğin, iki kişi bir kavrama yönelik aynı tutuma sahip olabilir ancak bu kavramın anlamı bu kişiler için farklılıklar gösterebilir (Osgood, Suci ve Tannen baum, 1975).

Phillips, tutumların iki şekilde oluşabileceğini belirtmiştir. Birey, ya bir tutum objesiyle etkileşime girerek ya da başkalarının tutumlarından etkilenerek kendi tutumlarını oluşturmaktadır. (Phillips, 2003: 3). Phillips'in tutum oluşturma tanımından yola çıkıldığında, tutumların deneyimler sonucunda oluştuğu ve deneyimler doğrultusunda yönlendiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Tüm bu tanımlar incelendiğinde, tutumların değişebilir ya da değiştirilebilir olduğu görülmektedir. Buna göre, olumsuz tutum olumlu, olumlu tutum ise olumsuz tutuma dönüşebilmektedir. Tutumların, düşünce ve davranışlara temel oluşturduğu, yönlendirdiği dikkate alındığında, bireyin başarıya yönlenmesinde olumlu tutum geliştirmenin gerekliliği göze çarpmaktadır (Canakay, 2006).

Müzik öğretmeninde aranan vasıflara değinilmesi gerekirse, müzik öğretmenliği dalında kendisini çok iyi yetiştirmiş olmalı, en az bir enstrümanı iyi düzeyde çalabilmeli ve eğitim müziğinde kullanılan okul çalgılarını da öğrencilere öğretecek kadar bilmelidir. Öğretmen, meslek onur ve saygınlığına uygun biçimde davranmalı, özellikle Atatürk devrimleri, Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve dersin programında yazılı amaçlar doğrultusunda hareket etmelidir. Ders içi ve ders dışı çalışmalarda öğrencilerin iyi davranış kazanmaları konusunda gerekli rehberlikte bulunmalı, sabırlı, müşfik, hoşgörülü olmalıdır.

Güzel ve doğruya yönelik toplumun değer ölçülerini öğrencilere tanıtmalı benimsetmeli; öğrencileri üzerinde sevgiye ve saygıya dayalı bir otorite kurabilmelidir. Sağlam bir karakter ve temiz bir ahlaka sahip bulunmalıdır (Sezginer, 1989).

Çünkü öğretmenlerin kişilik özelliklerini oluşturan davranışların her biri, öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Yapılan araştırmalar, değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin, öğrencileri değişik biçimde etkilediklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin olumlu bir sınıf ortamı yaratılmasında ve öğretim çalışmalarının verimli olmasında en önemli değişkenlerden biri olduğu iyice anlaşıldıktan sonra, bu konuda yapılan araştırmalar artmaya başlamıştır. Öğretmenin kişiliği ile öğrencilerini etkilediği bir gerçektir. Özellikle tutumları kişilik için de önemli bir özelliktir ve etkilidir. Bu nedenle, tutum kavramı üzerinde durmak gerekir (Tufan ve Güdek, 2008).

Bu nedenle bu araştırma Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Tutum düzeylerini inceleyecektir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır;

1. Müzik Öğretmeni adaylarının "Mesleki Tutum düzeyleri" CİNSİYET" değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Müzik Öğretmeni adaylarının "Mesleki Tutum düzeyleri" BİREYSEL ÇALGI" değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Müzik Öğretmeni adaylarının "Mesleki Tutum düzeyleri" MEZUN OLUNAN LİSE" değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Müzik Öğretmeni adaylarının "Mesleki Tutum düzeyleri" AİLEDE ÖĞRETMEN OLMA" durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama yöntemi ile yapılan bir alan araştırmasıdır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; Türkiye'deki Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında, öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı (n=99) ve Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı (n=61)'nda öğrenim gören toplam 160 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada 2 temel veri toplama aracı kullanılmıştır.

"Kişisel bilgi formu ve mesleki tutum ölçeği": Araştırmada kullanılan "Kişisel bilgi formu, örneklem grubundan kişisel bilgiler toplamak amacıyla araştırmacı tarafında geliştirilen 12 maddelik bir soru grubudur. Bu formda kişisel sorular yer almaktadır. Ancak araştırmada, gerekli görülen sorular hesaplamalara katılmıştır.

Araştırmada kullanılan diğer ölçme aracı ise, Abdurrahman Tanrıöğen tarafından geliştirilen **ÖMYTÖ** (Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği) likert tipli ölçektir. **ÖMYTÖ** ölçeğinde 52 madde vardır. **Ölçeğin güvenirliliği,** Cronbach Alpha ve Guttman Split –half teknikleriyle denenmiş ve alpha iç tutarlılık katsayısı .9493; Guttman Splithalf ise .8635 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 15.0 programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları kullanılmıştır.

3. Sonuç ve Bulgular

1. Müzik Öğretmeni adaylarının "Mesleki Tutum düzeyleri" CİNSİYET" değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 1. Mesleki Tutum Puanlarının "Cinsiyet" Değişkenine Göre Dağılımı

	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	t	p
Mesleki Tutum	Kız	115	3,26	.075	0,86
	Erkek	45	3,24		

Tablo 1'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının "Mesleki Tutum"

düzeyleri, "Cinsiyet" değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermemektedir (p>.05). Sonuç olarak kız ve erkek öğretmen adaylarının "Mesleki tutum" düzeylerinin eşit olduğu söylenebilmektedir.

2. Müzik Öğretmeni adaylarının "Mesleki Tutum düzeyleri" BİREYSEL ÇALGI" değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 2. Mesleki Tutum Puanlarının "Bireysel Çalgı" Değişkenine Göre Dağılımı

	Bireysel çalgı	n	$\overline{X}$	t	p
Mesleki Tutum	Yaylı	65	3,45	3.32	.035
	Nefesli	30	3,23		
	Gitar	45	3,34		
	Ses	20	3,21		

Tablo 2'de görüldüğü üzere müzik öğretmeni adaylarının "Mesleki tutum" puanları ile "Bireysel çalgı" değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<.05). Aritmetik ortalamalara bakıldığında ise, bireysel çalgı olarak "Yaylı" ($\overline{X}$=3.45) bölümünü seçen öğrencilerin mesleki tutum düzeylerinin diğer çalgı bölümlerini seçenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

3. Müzik Öğretmeni adaylarının "Mesleki Tutum düzeyleri" MEZUN OLUNAN LİSE" değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 3. Mesleki Tutum Puanlarının "Mezun olunan lise" Değişkenine Göre Dağılımı

	Mezun olunan lise	n	$\overline{X}$	t	p
Mesleki Tutum	Anadolu Güzel Sanatlar	85	2,45	4.46	.067
	Genel	40	2.23		
	Meslek	25	2,15		
	Diğer	10	2,32		

Tablo 3'te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının "Mesleki Tutum" düzeyleri, "Mezun olunan lise" değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermemektedir (p>.05). Sonuç olarak öğretmen adaylarının "Mesleki tutum" düzeyleri onların mezun oldukları lise türüne göre değişmemektedir.

4- Müzik Öğretmeni adaylarının "Mesleki Tutum düzeyleri" AİLEDE ÖĞRETMEN OLMA" durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4. Mesleki Tutum Puanlarının "Ailede öğretmen olma" Durumuna Göre Dağılımı

	Aile öğrt.olma	n	$\overline{X}$	p
Mesleki Tutum	Evet	32	4,16	0,76
	Hayır	128	3,54	

Tablo 4'te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının "Mesleki Tutum" düzeyleri, "Ailede öğretmen olma" değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermemektedir ($p>.05$). Sonuç olarak öğretmen adaylarının "Mesleki tutum" düzeyleri onların ailede öğretmen olma durumuna göre değişmemektedir.

4. Öneriler

Bu araştırma Müzik Öğretmeni Adaylarının, "Mesleki yeterlik" düzeyleri ile bazı demografik özellikleri arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak geliştirilen öneriler aşağıda açıklanmıştır.

1. Araştırma sonucuna bakıldığında liseyi güzel sanatlar liselerinde tamamlayan öğrencilerle, genel lise mezunu olan öğrencilerin mesleki tutum düzeylerinde bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu durumda güzel sanatlar lisesinde verilen müzik eğitiminin hedeflerinde müzik öğretmenliği mesleğine yönelik bir davranış şekli geliştirilmediği söylenebilir. Sonuçta öğrencileri performansa daha fazla ağırlık verilen bir programla eğitilmektedir. Bu yüzden bu liselerden mezun olanların performans ve öğretmenlik mesleğine ilişkin alt yapıya dayalı olarak iki tür eğitim almaları, mezun olduktan sonra girecekleri bölümleri (konservatuar, müzik eğitimi bölümleri…vs) bu şekilde seçmeleri önerisi getirilebilir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Canakay, E. (2006). *Müzik teorisi dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirme*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi. 26-28 Nisan 2006. Pamukkale Ünv. Eğt. Fak. Denizli

Osgood, C.& Suci, G.& Tannenbaum, P. (1975). *The measurment of meaning*. University of Illinois.

Phillips, S.L.(2003). *Contributing Factors to Music Attitude in Sixth*. Seventh and Eighth Grade Students. Non-published Dissertation. Iowa

Sezginer, N. (1989). *Müzik öğretimi ve sorunları*. Ankara. Türk Eğitim Derneği Yayınları

Tezbasaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu.* Ankara. Türk Psikologlar Derneği Yayınları

Tufan, E. & Bahar, G.(2008). *Müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeğinin değerlendirilmesi.* Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Kıs 2008. 6(1).25-40

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

PİYANO EĞİTİMİNDE EBEVEYNLERİN PEDAGOJİK YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ

Dr. Neşe GRANÇER OKAY, Kocaeli Üniversitesi

1. Giriş

Ebeveynlerin, çocuklarının eğitiminde ve öğrenmedeki etkisi, yapılan pek çok araştırmanın konusu olmuş, ebeveyn yaklaşımlarının akademik başarı üzerindeki etkililiği birçok çalışma ile sınanmıştır (bkz. Karther ve Lowden, 1997; Berger, 1995; Brand, 1996). Henderson ve Berla (1994), Kellaghan, Sloane, Alvarez ve Bloom (1993), ebeveynlerin eğitime dahil edilmesinin yararlarını, çocukların (a) öğrenme becerilerinin gelişmesi;(b) öz-güvenin artması ve (c) kişisel tatminin oluşması açısından değerlendirmişlerdir. Gestwicki (1996) ebeveynlerle düzenli olarak bilgilendirme amaçlı görüşme ve toplantıların yapılmasını önermekte, bu toplantıların öğrenci gelişiminin kontrolünü kolaylaştırdığı, görüşme için kesintisiz zaman ve rahatlık sağladığı, soru ve fikir alışverişi için olanak sağladığı, eğitime ilişkin hedef ve planların oluşturulması ve düzenlenmesine zemin hazırladığı görüşündedir. Harris (1987) ve Williams (1992), eğitimcilerin de bu görüşü desteklediğini bildirmektedir.

Eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi, piyano eğitiminde de ebeveynlerin pedagojik yaklaşımının önemi göz ardı edilmemelidir. Baker-Jordan (2004), piyano eğitiminin, ebeveynlerin eğitime ve amaçlarına yönelik bakış açıları ve ilgi alanları doğrultusunda şekillendiği görüşündedir. Lyke ve Enoch (1977) ebeveynlerin piyano eğitimindeki görevlerini; destekleme, cesaretlendirme, motive etme, değer verme ve ilgilenme şeklinde tanımlamaktadır. Bastien (1988), ebeveynlerin piyano eğitimine etkili katılımını teşvik etmek için, piyano eğitimcisinin teknik ve müziğe dayalı bilgileri özetleyerek nesnel bir biçimde aktarmasının gerekliliği üzerinde durmaktadır. Kurteva (1994), ebeveynlerin çocuklarının piyano çalışmalarını denetleyebilme veya kontrol edebilme yeterliğine sahip olmalarını, keskin gözlem yapabilme, mevcut durumu değerlendirebilme ve öngörü ile yaklaşabilmelerine bağlı olduğunu düşünmektedir.

Olumsuz sahne psikolojisinin sebeplerinden biri olan benlik duygusunun zedelenmesinde ebeveynlerin yaklaşımları büyük rol oynayabilmektedir. Anne-babanın yarattığı gereksiz baskılar, bıkkınlık ve isteksizlikle yapılan çalışmalara, yetersizlik ve güvensizlik duygusunun ortaya çıkmasına, dolayısıyla kasılmalara, aşırı heyecanlanmaya veya gerilime sebep olabilmektedir. Newman (1984)'a göre, öğrencinin kendini değerlendirmesiyle, velisinin değerlendirmesi arasında yaşanabilecek çatışmalarda hangisinin ağır bastığı önem kazanabilmektedir.

1.1. Problem

Piyano eğitiminde genellikle usta-çırak ilişkisine dayalı bir öğretim modeli uygulanmaktadır. Bu öğretim modelinde, usta konumundaki piyano eğitimcisi: (a) başlangıç eğitiminin önemi ve problemleri üzerinde sabırla duran; (b) her öğrencinin bireysel düşünme ve uygulama farklılıklarına göre bir eğitim sürecini planlayan ve uygulayan; (c) öğretme süreci içinde ayrıntılara giren ve dersten en iyi verimi elde edebilmek için öğrencisinin yapabildiklerini sunabileceği ortamlar yaratan; (d) öğrettiği eserlerin bestelendikleri dönemlere göre farklılaşan teknik ve yorumsal özelliklerini inceleyen; (e) eğitim sürecinde ortaya çıkan ve gelişen problemlere karşı, problemin kaynağını bulmaya ve çözmeye yönelik yaklaşım sergileyen kişi olabilmelidir.

Piyano eğitiminin diğer halkasını oluşturan piyano öğrencisi, bilinçli öğrenmeye ve etkili çalışmaya teşvik edildiğinde, yönetilen, emirleri yerine getiren konumundan, iştirak eden, araştıran ve farkında olana yönelebilir. Ancak bu şekilde, öğrenci, çalışacağı eser hakkında araştırma yapan, eserin müzikal fikrini analiz eden ve bu doğrultuda çalışmasını organize eden, gerekli teknik çalışmayla beraber müzikal düşünceyi yorumlayarak sunan icracı pozisyonuna ulaşabilir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi çerçevesinde şekillenen piyano eğitimi sürecinin uzağında kalan ebeveynlerin çocuklarının gelişimini takip edebilme durumu ancak öğretmenin bilgilendirmesiyle oluşabilmektedir. Bu bilgilendirme talep edilmediği veya gereksiz görüldüğü takdirde uçurum büyümekte, ebeveynlerin çoğu (eğer kendisi önceden bir enstrüman eğitimi almamışsa) piyano eğitiminin sadece çocuğunu derse götürüp getirmek ve eve piyano almaktan ibaret olduğu düşüncesine sahip olabilmektedir. Piyano eğitiminin başarısı, her ne kadar öğrenci ve öğretmene dayalı olarak değerlendirilse de, ebeveynlerin sergiledikleri eğitsel yaklaşımlar öğrenciyi olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir. Piyano eğitiminde ebeveynlerin katılımı, öğrenci ve öğretmen çerçevesinde yer alan çabaların, özverilerin ve sorumlulukların paylaşımını da beraberinde getirecektir. Devamlılık, disiplin ve istikrarlı çalışma gibi ortak amaçlar doğrultusunda şekillenen piyano eğitimi sürecinde ebeveynlerin sergiledikleri doğru pedagojik yaklaşımların yararları çocukların özgüvenlerine, motivasyonlarına ve başarılarına olumlu olarak yansıyabilmektedir.

Yukarıda sunulan problem durumu doğrultusunda, bu araştırmanın problem cümlesi: Piyano eğitiminde ebeveynlerin pedagojik yaklaşımları ve bu yaklaşımlara yönelik görüşleri nelerdir? şeklinde özetlenebilir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, durum tespitine yönelik *Genel Tarama Modeli* niteliğindedir. Araştırmada*, Genel Tarama Modeli* ile piyano eğitiminde ebeveyn katılımının rolü ve öneminin ortaya konması, bu çerçevede izlenecek pedagojik yaklaşımların belirlenmesi ve belirlenen yaklaşımlara yönelik ebeveyn görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'de İstanbul ilinde yaşayan, Milli Eğitim Bakanlığı'ına bağlı özel kurs niteliğindeki 4 kurumda piyano eğitimi alan 7-14 yaşları arasında çocuklara sahip 256 ebeveynden oluşmaktadır. Grubun demografik özelliklerine bakıldığında, 256 ebeveynden 234'ü (% 91.4) anne, 22'si (% 8.6) ise babadır. Ebeveynlerden 12'si (% 4.7) ortaokul-lise, 206'sı (% 80.5) üniversite, 38'i (% 14.8) ise master-doktora mezunudur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çalışma grubuna 42 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Ankette yer alan sorular: (a) piyano eğitimi süreci ile yakından ilgili olma; (b) çocuğunun gelişimini takip etme; (c) cesaretlendirme, destekleme, teşvik etme ve motive etme; (d) gururlanma, değer verme, güvenme, önemseme (e) piyano öğretmeni ile iletişime geçme ve bilgi talep etme; (f) piyano ödevlerini kontrol etme ve çalışmaları denetleme gibi eğitsel yaklaşımlara yönelik görüşleri kapsamaktadır.

2.4. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma kapsamında uygulanan anketten elde edilen veriler betimsel istatistik analizleriyle çözümlenerek yorumlanmıştır. Büyüköztürk (2004)' e göre betimsel istatistik, bir grubun özelliklerini betimlemek amacıyla bir örneklemden elde edilen verilerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan frekans, yüzde, merkezi eğilim ölçüleri, değişkenlik ölçüleri gibi istatistiksel işlemleri içermektedir.

3. Bulgular ve Yorum

Tablo 1'de piyano eğitimi alan çocuklara sahip ebeveynlere (n= 256) uygulanan anketten elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu, çocuğunu piyano dersine götürürken her zaman çoşkulu- hevesli bir tavır sergileme konusunda kararsızlık göstermekte (% 21.9) veya böyle bir tavır hiç sergilememektedir (% 37.1). ***"Çocuğumu piyano dersine götürürken her zaman coşkulu- hevesli bir tavır sergilerim"*** cümlesine katılıyorum diyen veli sayısı 105 (% 41) olmuştur.

Ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu (% 65.6), çocuğunu piyano çalışmalarında her zaman cesaretlendirmemekte veya bu konuda kararsızlık (% 10.2) göstermektedir. 62 veli (% 24.2) ***"Piyano çalışmalarında çocuğumu her zaman cesaretlendiririm"*** cümlesine ilişkin *katılıyorum* görüşünü bildirmiştir.

Anketten elde edilen verilere göre, ***"Piyano dersinin bitiminde öğretmenden mutlaka bilgi alırım"*** görüşüne katılan (% 33.2) ve katılmayan (% 38.3) ebeveynlerin sayısı birbirine çok yakındır. Ders bitiminde, piyano öğretmeninden bilgi alma konusunda kararsızlık yaşayan ebeveynlerin sayısı ise 73 (% 28.5) olmuştur.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Tablo 1. Ebeveynlerin Pedagojik Yaklaşımlara İlişkin Görüşleri

MADDELER	katılıyorum		kararsızım		katılmıyorum	
	%	f	%	f	%	f
Çocuğumu piyano dersine götürürken her zaman coşkulu- hevesli bir tavır sergilerim	41	105	21.9	56	37.1	95
Piyano çalışmalarında çocuğumu her zaman cesaretlendiririm	24.2	62	10.2	26	65.6	**168**
Piyano dersinin bitiminde öğretmenden mutlaka bilgi alırım	33.2	85	28.5	73	38.3	98
Çocuğumun piyano eğitimindeki gelişimini mutlaka takip ederim	39,8	102	18.8	48	41.4	**106**
Çocuğumun piyano eğitimi ile ilgili bilgi almak istediğimde öğretmeni aramaktan çekinmem	21.5	55	16.4	42	62.1	**159**
Evde piyano çalışabilmesi için çocuğuma rahat ve huzurlu bir ortam sağlamaya çalışırım	77.3	**198**	21.9	56	0.8	2
Çocuğumun piyano derslerine düzenli olarak katılımını sağlarım	86.3	**221**	10.2	26	3.5	9
Çocuğumun piyano eğitimine ara vermeden devam etmesini isterim	32	82	59.4	**152**	8.6	22
Çocuğumun piyano eğitimi konusunda öğretmenine güvenirim	33.2	85	41	**105**	25.8	66
Piyano derslerinin okul gibi uzun ve ciddi bir eğitim sürecini kapsadığını biliyorum	35.9	92	10.1	26	54	**138**
Çocuğumun piyano eğitimine devam edebilmesi için gerekli koşulları sağlamaya çalışırım	77.3	**198**	21.9	56	0.8	2
Piyano alma zamanı konusunda öğretmenin yönlendirmesini beklerim	33.2	85	41.4	**106**	25.4	65
Çocuğumun piyano eğitiminde önemli bir rol oynadığımın farkındayım	43	110	35.9	92	21.1	54
Çocuğumun piyano çalmayı sevmesini sadece öğretmene bağlıyorum	24.2	62	10.2	26	65.6	**168**
Çocuğumu ilerde meslek olarak müziği seçmesi konusunda desteklerim	10.5	27	12.5	32	77	**197**
Piyano eğitiminin disiplin ve özveri gerektirdiğini çocuğuma her zaman anlatırım	35.9	92	10.1	26	54	**138**
Konserlerde çalması konusunda çocuğumu teşvik ederim	87.1	**223**	11.7	30	1.2	3
Çocuğumun piyanoda eğlence müziği (alaturka, pop) çalmasını isterim	43	110	35.9	92	21.1	54
Çocuğumun klasik müzik dışında farklı türdeki nitelikli müzikleri (jazz, blues) çalmasını isterim	33.2	85	41.4	**106**	25.4	65
Eve misafir geldiğinde çocuğumun piyano çalması için ısrar ederim	59.3	**152**	14.5	37	26.2	67
Çocuğumun öncelikli olarak kendi zevkine hitap eden piyano parçalarını çalmasını tercih ederim	10.5	27	12.5	32	77	**197**

Öğretmenimizin çeşitli konser ve etkinliklerde piyano çalıyor olmasını çocuğumun eğitimi açısından önemli görürüm	36.3	93	26.6	68	37.1	95
Çocuğum piyano eğitimini bırakmak istediğinde sebebini mutlaka araştırırım	64.9	**166**	26.2	67	8.9	23
Çocuğumun geçerli bir sebebi olduğunda piyano eğitimini bırakmak istemesini anlayışla karşılarım	34.4	88	18.8	48	46.8	**120**
Piyano çalışmalarında çocuğuma ne zaman ve nasıl yardımcı olacağım konusunda bilgilenmeye çalışırım	24.2	62	10.2	26	65.6	**168**
Piyano çalışmasında niceliğin değil, niteliğin önemi konusunda çocuğumu bilgilendirmeye çalışırım	21.5	55	16.4	42	62.1	**159**
Çocuğumun piyano öğretmenini sevmesini eğitimi açısından önemli görürüm	98.4	**252**	1.6	4	--	--
Piyano çalışmalarında çocuğumu kontrol altında tutmaya, denetlemeye çalışırım	39.8	102	33.6	86	26.6	68
Piyano çalışmalarında çocuğuma güven vermeye gayret ederim	48.4	124	22.7	58	28.9	74
Çocuğumun öğretmeninin önerdiği program doğrultusunda çalışmasını sağlarım	39.8	102	33.6	86	26.6	68
Çocuğumla piyano eğitimi konusunda karşılıklı konuşmaya ve ortak kararlar almaya çalışırım	39.8	102	33.6	86	26.6	68
Çocuğumun piyano ödevlerini mutlaka kontrol ederim	21.5	55	16.4	42	62.1	**159**
Çocuğumun piyanoda ilerlemediğini gördüğümde öğretmen değiştirmekten çekinmem	59.3	**152**	14.5	37	26.2	67
Piyano öğretmenimizin kendi alanında uzmanlık (doktora) yapmasını çocuğumun eğitimi açısından önemli görürüm	10.5	27	12.5	32	77	**197**
Çocuğumu piyano konserlerine ve festivallere götürmeye çalışıyorum	46.8	120	34.4	88	18.8	48
Çocuğumu piyano sertifika sınavlarına (royal school, london college) girmesi konusunda teşvik ederim	43	110	35.9	92	21.1	54
Piyano eğitimindeki başarılarının beni gururlandırdığını çocuğuma her zaman hissettiririm	77.3	**198**	21.9	56	0.8	2
Çocuğumun piyano çalışmalarındaki çabalarına her zaman değer veririm	78.9	**202**	21.1	54	--	--
Çocuğum piyano çalarken hata yaptığında bazen umutsuzluğa düşerim	8.6	22	10.2	26	81.2	**208**
Çocuğum piyano çalışmadığında dersi bırakması konusunda ısrar ederim	34.4	88	18.8	48	46.8	**120**
Çocuğumu piyano çalışmalarıyla ilgili başkalarının veya öğretmeninin önünde eleştiririm	18.7	48	20.4	52	60.9	**156**
Piyano eğitimi konusunda verdiğim destekten ve yaptığım fedakarlıktan dolayı çocuğumun minnettar olmasını beklerim	34	87	30	77	36	92

"Çocuğumun piyano eğitimindeki gelişimini mutlaka takip ederim" diyen ebeveynlerin sayısı (% 39.8) ile takip etmeyenlerin sayısı (% 41.4) birbirine oldukça yakındır. Ebeveynlerin % 18.8'i ise bu konuda kararsızlık göstermektedir.

Ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu (% 62.1), çocuğunun piyano eğitimi ile ilgili bilgi almak istediğinde öğretmeni aramaktan çekindiğini veya (% 16.4) bu konuda kararsız olduğunu bildirmiştir. ***"Çocuğumun piyano eğitimi ile ilgili bilgi almak istediğimde öğretmeni aramaktan çekinmem"*** önermesine katılan veli sayısı 55 (% 21.5) olmuştur.

Anketten elde edilen verilere göre, "***evde piyano çalışabilmesi için çocuğuma rahat ve huzurlu bir ortam sağlamaya çalışırım"*** diyen ebeveynlerin sayısı (% 77.3) oldukça yüksektir. Benzer bir şekilde, ***"çocuğumun piyano derslerine düzenli olarak katılımını sağlarım"*** maddesine ilişkin velilerin büyük bir çoğunluğu (% 86.3) olumlu görüş bildirmiştir.

Ebeveynlerden % 59.4'ü (n= 154), ***"Çocuğumun piyano eğitimine ara vermeden devam etmesini isterim"*** maddesine *kararsızım* ve % 8.6'sı (n= 22) *katılmıyorum* cevabını vermiştir. Ankete katılan ebeveynlerden, çocuğunun piyano eğitimine ara vermeden devam etmesini isteyenlerin sayısı 82 (% 32) olmuştur.

Ebeveynler çoğunlukla (% 41) çocuğunun piyano eğitimi konusunda öğretmenine güvenmekte kararsız olduğunu veya (% 25.8) hiç güvenmediğini söylerken, ***"çocuğumun piyano eğitimi konusunda öğretmenine güvenirim"*** maddesine olumlu görüş bildiren velilerin yüzdesi (% 33.2) oldukça düşük çıkmıştır.

Ankete katılan ebeveynlerin % 54'ü ***"piyano derslerinin okul gibi uzun ve ciddi bir eğitim sürecini kapsadığını biliyorum"*** görüşüne katılmadıklarını ve % 10.1'i kararsız olduklarını bildirmişlerdir. Bu maddeye olumlu görüş bildiren velilerin yüzdesi (% 35.9) oldukça düşüktür.

Ebeveynlerden tamamına yakını (% 77.3) ***"Çocuğumun piyano eğitimine devam edebilmesi için gerekli koşulları sağlamaya çalışırım"*** cevabını vermişlerdir. Kararsız kalan velilerin sayısı ise 56 (% 21.9) olmuştur.

"Piyano alma zamanı konusunda öğretmenin yönlendirmesini beklerim" görüşüne ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu kararsız olduklarını (% 41.4) ve katılmadıklarını (% 25.4) bildirmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda, piyano alma konusunda öğretmenin yönlendirmesini bekleyen ebeveyn sayısının düşük olduğu söylenebilir.

Anketten elde edilen verilere göre, çocuğunun piyano eğitiminde önemli bir rol oynadığının farkında olan (% 43) veya bu konuda kararsızlık gösteren (% 35.9) ebeveynlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. ***"Çocuğumun piyano eğitiminde önemli bir rol oynadığımın farkındayım"*** önermesine katılmayan ebeveyn sayısının (n= 54) örneklem büyüklüğü içinde düşük olduğu söylenebilir.

"Çocuğumun piyano çalmayı sevmesini sadece öğretmene bağlıyorum" görüşüne katılmayan ebeveyn yüzdesi (% 65.6) ortalamanın biraz üzerinde çıkmıştır. Buna karşılık, bu görüşte kararsız olan 26 kişi iken, katılıyorum diyenlerin sayısı 62 olmuştur.

Ebeveynlerin büyük çoğunluğu (% 77), çocuğunu ilerde meslek olarak müziği seçmesi konusunda desteklemediğini ifade etmiştir. ***"Çocuğumu ilerde meslek olarak müziği seçmesi konusunda desteklerim"*** görüşüne olumlu yaklaşan velilerin yüzdesi (% 10.5) ise oldukça düşük çıkmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, ebeveynlerin çoğunlukla, çocuklarının ilerde müziği meslek olarak seçmesini istemediklerini söyleyebiliriz.

Örneklemde yer alan ebeveynlerin % 54'ü, piyano eğitiminin disiplin ve özveri gerektirdiğini çocuğuna anlatmadıklarını bildirmişlerdir. ***"Piyano eğitiminin disiplin ve özveri gerektirdiğini ço-***

cuğuma her zaman anlatırım" önermesine katılan veli sayısı 92 (% 35.9), kararsız kalan veli sayısı ise 26 (% 10.1) olmuştur.

Ebeveynlerden tamamına yakını (% 87.3), çocuğunu konserlerde çalması için teşvik ettiğini söylemiştir. Bu konuda kararsız kalan (% 1.7) veya olumsuz görüş bildiren veli sayısı (% % 1.2) oldukça düşüktür. Bu bulgular doğrultusunda, ebeveynlerin çoğunlukla çocuklarının konserlerde çalmalarını istediklerini söyleyebiliriz.

Ankette ulaşılan bulgulara göre, çocuğunun piyanoda eğlence müziği (alaturka, pop) çalmasını isteyen ebeveynlerin (% 43), çocuğunun klasik müzik dışında farklı türdeki (jazz, blues gibi) nitelikli müzikleri çalmasını isteyen ebeveynlerden (% 33.2) daha fazla olduğu söylenebilir. Her iki önermeye katılmayan veya kararsız kalan ebeveyn sayıları ise birbirilerine oldukça yakındır.

Tablodaki bulgulara göre, ebeveynlerin çoğunlukla (% 59.3), ***eve misafir geldiğinde çocuklarının piyano çalmaları için ısrar ettikleri*** söylenebilir. Bu konuda kararsız kalan (% 14.5) veya ısrar etmeyen (% 26.2) veli sayısı düşüktür.

Ebeveynlerin büyük çoğunluğu (% 77), çocuklarının öncelikli olarak kendi zevklerine hitap eden piyano parçalarını çalmasını tercih etmemektedir. Bu görüşe katılan veli sayısı (% 10.5) oldukça düşüktür.

"Öğretmenimizin çeşitli konser ve etkinliklerde piyano çalıyor olmasını çocuğumun eğitimi açısından önemli görürüm" önermesine katılan (% 36.3) veya katılmayan (% 37.1) ebeveynlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Bu görüşte kararsız kalan veli sayısı ise 68 olmuştur.

Ebeveynlerin büyük çoğunluğu (% 64.6), ***"Çocuğum piyano eğitimini bırakmak istediğinde sebebini mutlaka araştırırım"*** görüşüne katıldıklarını bildirmişlerdir. Bu görüşe katılmayan (% 8.9) veya kararsız kalan (% 26.2) veli sayısı düşük çıkmıştır.

Ebeveynlerden ***"Çocuğumun geçerli bir sebebi olduğunda piyano eğitimini bırakmak istemesini anlayışla karşılarım"*** görüşüne katılanların sayısı (% 34.4), bu görüşe katılmayanlara (% 46.8) göre düşük çıkmıştır. Benzer şekilde, ***"Çocuğumla piyano eğitimi konusunda karşılıklı konuşmaya ve ortak kararlar almaya çalışırım"*** önermesine katıldığını söyleyen ebeveyn sayısı ise (% 39.8) ortalamanın oldukça altındadır.

Anketten elde edilen veriler doğrultusunda, **"*Piyano çalışmalarında çocuğuma ne zaman ve nasıl yardımcı olacağım konusunda bilgilenmeye çalışırım"*** ve **"*Piyano çalışmasında niceliğin değil, niteliğin önemi konusunda çocuğumu bilgilendirmeye çalışırım"*** önermelerine katılan ebeveynlerin sayısı oldukça düşük ve birbirine yakın (% 24.2-% 21.5) çıkmıştır. Buna karşılık olarak **"*Piyano eğitimindeki başarılarının beni gururlandırdığını çocuğuma her zaman hissettiririm"*** ve ***"Çocuğumun piyano çalışmalarındaki çabalarına her zaman değer veririm"*** diyen ebeveynlerin sayısı ise birbirine yakın ve oldukça yüksektir (% 77.3- % 78.9). Benzer şekilde ***"Çocuğumu piyano konserlerine ve festivallere götürmeye çalışıyorum" ve "Çocuğumu piyano sertifika sınavlarına (royal school, london college) girmesi konusunda teşvik ederim"*** önermelerine katılan ebeveynlerin yüzdeleri de birbirine yakın ve oldukça yüksek (% 46.8- % 43) çıkmıştır.

Ebeveynlerden tamamına yakını (% 98.4), çocuğunun piyano öğretmenini sevmesini eğitimi açısından önemli gördüğünü söylemiştir. Buna karşılık olarak, çocuğunun piyanoda ilerlemediğini gördüğünde öğretmen değiştirmekten çekinmeyeceğini söyleyen ebeveynlerin yüzdesi de ortalamanın (% 59.3) biraz üstündedir. ***"Çocuğum piyano çalışmadığında dersi bırakması konusunda ısrar ederim"*** görüşünü kabul eden velilerin sayısı (% 34.4) ise ortalamanın altındadır.

Elde edilen veriler doğrultusunda, ***"Piyano çalışmalarında çocuğumu kontrol altında tutmaya, denetlemeye çalışırım"*** ve ***"Çocuğumun öğretmeninin önerdiği program doğrultusunda çalışmasını sağlarım"*** görüşlerine olumlu yanıt veren ebeveyn sayısının eşit olduğu, kararsız kalan (% 33.6) veya bu görüşe katılmayanlara (% 26.6) göre ise yüksek çıktığı (% 39.8) söylenebilir.

Ebeveynlerin büyük çoğunluğu (% 77), ***piyano öğretmeninin kendi alanında uzmanlık (doktora) yapmasını çocuğunun eğitimi açısından önemli*** görmemektedir. Ebeveynlerin % 48.4'ü, ***piyano çalışmalarında çocuğuna güven vermeye gayret ettiğini*** söylerken, ***"Çocuğumun piyano ödevlerini mutlaka kontrol ederim"*** diyenlerin yüzdesi (% 21.5) oldukça düşük çıkmıştır.

Ebeveynler çoğunlukla (% 81.2), ***"Çocuğum piyano çalarken hata yaptığında bazen umutsuzluğa düşerim"*** önermesine katılmamaktadır. ***"Çocuğumu piyano çalışmalarıyla ilgili başkalarının veya öğretmeninin önünde eleştiririm"*** diyen ebeveynlerin sayısı ise oldukça düşük çıkmıştır (% 18.7). Elde edilen bulgular doğrultusunda, **"*Piyano eğitimi konusunda verdiğim destekten ve yaptığım fedakarlıktan dolayı çocuğumun minnettar olmasını beklerim"*** önermesine ***katılıyorum*** (% 34)***, kararsızım*** (% 30) *veya* ***katılmıyorum*** (% 36) cevaplarını veren ebeveyn sayılarının birbirine oldukça yakın oldukları söylenebilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında ebeveynlere uygulanan anketten elde edilen bulgular değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmaktadır.

1. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu: **(a)** evde piyano çalışabilmesi için çocuğuna rahat ve huzurlu bir ortam sağlamaya çalışmakta; **(b)** çocuğunun piyano derslerine düzenli olarak katılımını sağlamakta; **(c)** çocuğunun piyano eğitimine devam edebilmesi için gerekli koşulları sağlamaya çalışmakta; **(d)** konserlerde çalması için çocuğunu teşvik etmekte; **(e)** eve misafir geldiğinde çocuğunun piyano çalması için ısrar etmekte; **(f)** çocuğu piyano eğitimini bırakmak istediğinde sebebini mutlaka araştırmakta; **(g)** çocuğunun piyano öğretmenini sevmesini eğitimi açısından önemli görmekte; **(h)** çocuğunun piyanoda ilerlemediğini gördüğünde öğretmen değiştirmekten çekinmemekte; **(ı)** piyano eğitimindeki başarılarının kendisini gururlandırdığını çocuğuna her zaman hissettirmekte ve **(i)** çocuğunun piyano çalışmalarındaki çabalarına her zaman değer vermektedir.

2. Ebeveynler çoğunlukla: **(a)** çocuğunun piyano eğitimine ara vermeden devam etmesi; **(b)** çocuğunun piyano eğitimi konusunda öğretmenine güvenme; **(c)** piyano alma zamanı konusunda öğretmenin yönlendirmesini bekleme ve **(d)** çocuğunun klasik müzik dışında farklı türdeki nitelikli müzikleri (jazz, blues) çalmasını isteme, konularında kararsızlık yaşamaktadır.

3. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu: **(a)** piyano çalışmalarında çocuğunu her zaman cesaretlendirmemekte; **(b)** çocuğunun piyano eğitimindeki gelişimini takip etmemekte; **(c)** çocuğunun piyano eğitimi ile ilgili bilgi almak istediğinde öğretmeni aramaktan çekinmekte; **(d)** piyano derslerinin okul gibi uzun ve ciddi bir eğitim sürecini kapsadığını bilmemekte; **(e)** çocuğunun piyano çalmayı sevmesini sadece öğretmene bağlı olmadığını düşünmekte; **(f)** çocuğunu ilerde meslek olarak müziği seçmesi konusunda desteklememekte; **(g)** piyano eğitiminin disiplin ve özveri gerektirdiğini çocuğuna anlatmamakta; **(h)** çocuğunun öncelikli olarak kendi zevkine hitap eden piyano parçalarını çalmasını tercih etmemekte; **(ı)** çocuğunun geçerli bir sebebi olduğunda piyano eğitimini bırakmak istemesini anlayışla karşılamamakta; **(i)** piyano çalışmalarında çocuğuna ne zaman ve nasıl yardımcı olacağı konusunda bilgilenmeye çalışmamakta; **(j)** piyano çalışmasında niteliğin önemi konusunda çocuğunu bilgilendirmeye çalışmamakta; **(k)** çocuğunun piyano ödevlerini kontrol etmemekte;

(l) piyano öğretmeninin kendi alanında uzmanlık (doktora) yapmasını çocuğunun eğitimi açısından önemli görmemekte; **(m)** çocuğu piyano çalarken hata yaptığında umutsuzluğa düşmemekte; **(n)** çocuğu piyano çalışmadığında dersi bırakması konusunda ısrar etmemekte ve **(o)** çocuğunu piyano çalışmalarıyla ilgili başkalarının veya öğretmeninin önünde eleştirmemektedir.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar doğrultusunda:

1. Piyano eğitimi verilen kurs ve benzeri nitelikteki kurumlarda, ebeveynlere yönelik eğitsel amaçlı seminer veya toplantıların düzenlenmesi, bu tür kurumlarda her ders sonrasında geri bildirim alıp-vermek ve veli-öğretmen iletişimini sağlıklı yürütebilmek amacıyla uygun koşulların sağlanması;

2. Piyano eğitiminin amaçları, süresi, piyano öğretim yöntemleri ve piyano öğretim metotları hakkında ebeveynlerin bilgilendirilmesi ve her ders bitiminde bilgi talep etmeleri konusunda teşvik edilmesi;

3. Ebeveyn-öğretmen iletişiminde karşılıklı güven ortamının oluşturulması;

4. Ebeveynlerin, piyano eğitimi ile ilgili kitap, web siteleri gibi kaynaklara yönlendirilmesi yoluyla araştırmaya ve bilgilenmeye teşvik edilmesi;

5. Ebeveynlerin, piyano çalışma yöntem ve teknikleri, çalışma süresi, dikkat, konsantrasyon, çalışma disiplini konularında bilgilendirilerek, piyano eğitimine etkili katılımlarının sağlanması;

6. Çocuklarının piyano çalışmalarını denetleyebilme veya kontrol edebilme yeterliğine sahip olmalarını sağlamak amacıyla, ebeveynlerin keskin gözlem yapabilme, mevcut durumu değerlendirebilme ve öngörü ile yaklaşabilme gibi konularda eğitilmesi;

7. Motivasyon, özveri, cesaret, güven, kaygı gibi psikolojik öğelerin piyano performansı üzerindeki etkileri konusunda ebeveynlerin bilgilendirilmesi; önerilmektedir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Baker- Jordan, M. (2004). *Practical piano pedagogy: the definitive text for piano teachers and pedagogy students.* FL. Warner Bros

Bastien, J. W. (1988). *How to teach piano successfully*. California. Neil A. Kjos

Berger, E. H. (1995). *Parents as partners in education: Families and schools working together.* Englewood Cliffs. NJ. Merrill

Gestwicki, C. (1996). *Home, school and community relations: A guide to working with parents.*NY. Delmar Publishers.

Henderson, A. T. & N, Berla (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement.* Cambridge. MA. National Committee for Citizens in Education.

Karther, D.E. & Lowden, F. Y. (1997). Fostering effective parent involvement. *Contemporary Education*. 69 (1). 41- 44

Kellaghan, T.& Sloane, K.& Alvarez, B. & Bloom, B.S. (1993). *The home environment and school learning:Promoting parental involvement in the education of children.*San Francisco. Jossey-Bass, Inc

Kurteva, M. (1994). *Metodika na klavirnoto obuçenie*. Sofia. Musica

Lyke, J. & Enoch, Y. (1977). *Creative piano teaching.* New York. Dover

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

SİGARA KULLANIMININ SESİN AKUSTİK ve AERODİNAMİK ÖZELLİKLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Yrd.Doç.Dr. Nurdan KIZILDELİ, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Prof. Suna ÇEVİK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gürsel DURSUN, Ankara Üniversitesi

ÖZET

Seslerini mesleği gereği profesyonel olarak kullanan kişiler de sesi oluşturan sistemlerin sağlığı son derece önemlidir. Müzik öğretmenleri de profesyonel ses kullanıcıları olarak düşünüldüğünde seslerinin sağlığı mesleki yaşantıları açısından çok önemlidir. Geçmişten günümüze yapılan araştırmalar çerçevesinde sigaranın insan sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri tartışılmaz ve şüphe götürmez bir gerçektir. Bunun yanı sıra ses üretimini sağlayan organların işlevlerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde sigara kullanan bir müzik eğitimcisi birçok ses problemi ile karşılaşabilmektedir. Oysaki sesi sağlıklı olan ve sesini iyi kullanabilen bir müzik öğretmeni mesleğinde daha verimli, başarılı ve mutlu olacaktır. Bu çalışmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının sigara kullanımının sesin akustik ve aerodinamik özellikleri üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Bu çalışma geleceğin müzik eğitimcilerinin sigara kullanımından dolayı sesleri ile ilgili karşılaşabilecekleri olası problemlerin önceden tespit edilmesi ve konu üzerinde farkındalık yaratması açısından önemlidir. Araştırmanın evrenini G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencileri, örneklemini ise 2005- 2006 ders yılında eğitim-öğretime başlayan 36 1.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Örneklem grubunun seslerinin akustik özellikleri analizi; Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi KBB Bölümü Ses Laboratuarında, aerodinamik özelliği analizi ise Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Göğüs Hastalıkları Bölümü laboratuarında yapılmıştır. *Söz konusu analizler 2005-2006 ders yılının başında ve sonunda olmak üzere iki defa yapılmış, veriler bilgisayar ortamına aktarılarak gerekli istatistiksel işlemler uygulanmış ve sonuçları karşılaştırılmıştır. Buna göre sigara kullanımının Fo'yu azalttığı, dolayısıyla sesi pestleştirdiği v.b. sonuçlara ulaşılmış ve bu doğrultuda önerilerde bulunulmuştur.*

Anahtar Kelimeler: *Ses, sesin özellikleri, sigara kullanımı.*

1. Giriş

Ses konuşmanın temel öğesidir. Tarih boyunca hep merak konusu olmuş, pek çok ünlü bilim adamı bu konuda çalışmalar yapmıştır. Hipokrat; akciğer, trakea, dudaklar ve dilin fonasyon üzerindeki rolüne değinirken, Aristo sesin duygu ile olan ilişkisini tanımlamıştır. Larengoloji ve ses biliminin kurucusu sayılan Galen larenksi tanımlamış ve konuşma ile sesi birbirinden ayırmıştır. Günümüzde ise sesin farklı anatomik ve fizyolojik sistemlerin katkılarıyla oluşan akustik bir fenomen olduğu kabul edilmektedir (Dere, Bahar, ?). Sesi meydana getiren sistemler, aerodinamik enerjiyi sağlayan solunum sistemi, aerodinamik enerjiyi akustik enerjiye dönüştüren vokal kordlar (ses telleri) ve fonatuar karakterleri sağlayan larenksteki ventrikülden dudaklara kadar olan rezonator sistem, solunum ve larenks reflekslerini kontrol eden merkezi sinir sistemidir (Başerer, Ertaş 2005, s.22).[1]

Ses ve konuşma basit bir biyolojik fonksiyon olmayıp, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan en önemli araçlardan biridir. Normal fizyolojik insan sesinin meydana gelişinde, esas motor fonksiyonu aerodinamik enerjiyi geliştirip glottik seviyeye ulaştıran solunum sistemi (akciğerler, solunum kasları) üstlenir. Vokal kordlar aerodinamik enerjiyi nöral fonksiyonla akustik enerjiye (ses) dönüştüren bir transduer görevi üstlenen, sesi meydana getiren anahtar yapılardır. Sesin fonetik özelliklerini ventrikülden başlayıp, subglottik bölgeden dudaklara kadar uzanan rezonans bölgesi sağlar. Rezonans bölgesi larenks, hipofarenks, orofarenks, nazofarenks, burun, paranazal bölge, dil, diş, damak ve dudakları içerir (Başerer, Ertaş 2005, s.23).

Sesin insan hayatındaki önemi, uzun yıllardan beri herkes tarafından bilinmektedir. Konu ile ilgilenen kişiler sesi insan ruhunun ifadesi olarak tanımlamaktadırlar. Ses bir insana özgü kişiliğin, eğitiminin, kültür yapısının ve duygusal halinin doğrudan bir yansımasıdır. Kelimeler ile ifade edilemeyecek olan anlamlar sesin taşıdığı anlamlar ile hissettirilebilinir (Suner,2004,s.7). Ses hastalıkları günümüzde milyonlarca kişinin günlük yaşantısını etkileyen önemli bir problemdir. Bu nedenle insanları gerek iletişim gerekse ruhsal yönden sıkıntılı durumlara sokmaktadır ki bu problemin çözümü için tüm dünyada kulak burun boğaz hekimleri, konuşma patologları, ses eğitmenleri, nörolog, psikolog ve dahiliye uzmanlarının bir arada çalışabilecekleri merkezler kurulmaktadır (Tınaz, 2009, s.1).

Ses duygusal durumun ve genel sağlığın çok duyarlı bir belirtecidir. Ses bozukluğu olan ses profesyonelinin değerlendirilmesi sırasında, bütün beden ve psikolojik durum birlikte değerlendirilmelidir. Vücudun kendisi vokal bir enstrumandır, larenks de bu enstrumanın en önemli parçasıdır. Ses profesyonelinin vücudundaki hemen hemen herhangi bir yerindeki işlev azalması ses değişikliğine yol açabilmektedir (Öğüt, ?).

Bununla beraber bazı yaşam tarzı şekilleri ve alışkanlıklar da çeşitli disfonilere sebebiyet verebilmektedir. Bunlardan bazıları ; sigara, alkol kullanımı, aşırı kafeinli, yağlı, asitli gıda alımı olarak sınırlanabilir (Başerer, Ertaş 2005, s.22).

Geçmişten günümüze yapılan araştırmalar çerçevesinde sigaranın insanın genel sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri tartışılmaz ve şüphe götürmez bir gerçektir dolayısıyla solunum mekanizması ve ses telleri üzerin de olumsuz etkileri göz ardı edilemez. Bu durum mesleği gereği seslerini profesyonel olarak çok kullanan kişiler için düşünüldüğünde ses oluşumunu sağlayan mekanizmaların sağlıklı olabilme- kalabilme gerekliliği, konunun önemini kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

[1] Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Şubat 2008'de tamamlanan *" Programlı Bir Ses Eğitimine Bağlı Olarak Solunum Mekanizmasının Sesin Algısal, Görsel, Akustik ve Aerodinamik Özellikleri Üzerine Etkileri"* başlıklı Doktora tezinin bir bölümünden hareketle gerçekleştirilmiştir.

Sigaranın neden olduğu genel sağlık problemleri Dünya sağlık örgütü istatistiklerine göre dünya ülkelerinin bir çoğunda en çok rastlanan ve kanserlerden en çok ölüme yol açan nedenler arasında ilk sırayı akciğer kanseri almaktadır. Son 40 yıl içerisinde bu oran yüzde 250 oranında artış gösteren akciğer kanserine sadece ABD'de her yıl 160 bin kişi yakalanmaktadır. Türkiye'de ise her yıl 30-40 bin kişi de akciğer kanseri görülmektedir. Akciğer kanserlerinin yüzde 85'i nin nedeni sigaradır. Kronik bronşitin yüzde 75'i, kalp hastalıklarının yüzde 25'inin nedeni sigaradır. Ağız kanseri vakalarının tamamına sigara yol açmaktadır. (Tıbbi Onkoloji Derneği).

Sigaranın boğaz, gırtlak ve akciğer dokuları üzerindeki olumsuz etkileri herkesçe bilinmektedir. İlk etap da bu dokular üzerinde şişme ve iltihap gelişimi oluşur. Sigaraya devam edildikçe de bu olumsuz değişiklikler kanser oluşumuna kadar devam edebilir. Sigara içimi ses kısıklığının bir diğer nedenidir. Özellikle sigara içen kişilerde ses kısıklığı gırtlak ve boğaz kanserinin ilk belirtisi olabilir. Bu yüzden düzelmeyen ses kısıklığı olan ve sigara içen kişilerin bir KBB hastalıkları uzmanına muayene olmaları gerekir. (Milliyet Sağlık, 2009)

Sigara içenlerde Reinke ödemi, hiperkeratoz, lökoplazi şeklinde displazi ve infiltratif larenks tümörlerine sıklıkla rastlanır, (Başerer, Ertaş 2005, s.22) ayrıca sigara kullanımı ses teli ödemine ve 50 yaş üzeri kadınlarda ses kısıklığı ve kalınlaşmasına sebep olmaktadır. (Tınaz, 2009, s.2).

Sigara, larenks mukozasında, sekresyonun vizkozitesinin artması ve mukozal kuruluktan polipoid dejenerasyona lökoplazi, displazi ve infitratif yassı epitel hücreli karsinoma kadar geniş spektrumda değişikliğe yol açmaktadır; alkolün, sigara mukoza kurutucu etkisi mevcuttur, ayrıca sigaranın kansorojen etkisi için kofaktör olarak rol oynamaktadır, kafeini yoğun içecekler, fazla yağlı gıdalar, baharatlı ve asitli gıdalar, alkol ve sigara kullanımı, yemek yedikten sonra hemen sonra yatma alışkanlığı gastroözofageal reflü(GRF), larengofarengeal reflü(LFR) oluşumuna yol açarak patolojiye ve disfoniye neden olurlar. Ayrıca yüksek rakım ve mevsimlerin etkisi (sıcak kuru hava, aşırı soğuk) mukozayı kurutarak disfoniye yol açmaktadır (Başerer, Ertaş 2005, s.26).

Ses problemi bulunan bir hastanın tedavisinde kişinin sesine olan gereksinimi çok önemlidir. Ses hastalıkları belki hayatını beden gücü ile kazanan bir kişinin mesleki yaşantısını etkilemeyebilir ama sahne sanatçısı, spiker, avukat, öğretmen gibi kişilerin mesleki yaşantılarını üst düzeyde etkiler (Tınaz, 2009, s.1). Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda sesini mesleği gereği profesyonel olarak kullanan bireylerin günlük ve mesleki yaşantısının ne kadar verimli ve tatmin edici olacağı ortadadır.

Bu ses profesyoneli bir müzik öğretmeni olarak düşünüldüğünde kişi mesleği gereği aktif olarak doğal enstrumanı olan sesini kullanmaktadır. Sesi iyi olan ve sesini iyi kullanabilen bir müzik öğretmeni mesleğinde daha bilinçli ve başarılı adımlarla yol alacaktır. Sesini kaybeden bir müzik öğretmenin ise işini de kaybetme riskinin yüksek olduğu unutulmamalıdır. Bu yüzden; müzik öğretmeni kendi sesini, öğreteceği şarkılarda etkin bir araç olarak kullanabilmeli, öğrencilerin sesini geliştirebilmek için hem iyi bir örnek olmalı, hem de uygulatıcı olarak donanımlı olmalıdır (Yükrük, 2002:2).

Bu çalışmanın amacı meslekleri gereği seslerini profesyonel olarak kullanacak olan müzik öğretmeni adaylarında sigara kullanımının sesin akustik ve aerodinamik özellikleri üzerindeki etkilerini tespit etmek, olası problemleri önceden belirlemek ve bu doğrultuda önerilerde bulunmaktır.

2. Materyal ve Metod

Bu araştırma, "deneysel araştırma" niteliğindedir ve araştırmanın yürütülmesinde "tek grup ön test- son test deneysel araştırma modeli" kullanılmıştır.

Araştırmanın temellendirilmesi için öncelikle belgesel tarama yapılarak konu ile ilgili kaynaklar saptanıp, Türkiye'de bulunan kütüphaneler, bilgisayar taraması ile yurt içi-dışı yayınları aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın evrenini G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencileri, örneklemini ise 2005- 2006 ders yılında eğitim-öğretime başlayan 1.sınıf öğrencilerinden toplam 36 kişi oluşturmuştur. Örneklem grubu öğrencilerine araştırma öncesi sigara kullanıp kullanmadıklarını belirlemek amacıyla mini bir anket uygulanmış, bu anket sonucunda 7 kişinin sigara kullandığı, 29 kişinin ise kullanmadığı tespit edilmiştir. Araştırma bir eğitim-öğretim yılı süresince yapılmış, örneklem grubundaki bütün bireylere seslerinin akustik ve aerodinamik özelliklerinin durumlarını ortaya koyan analizler dönem başında ve sonunda olmak üzere iki defa uygulanmış ve elde edilen veriler karşılaştırılmıştır.

Örneklem grubu öğrencilerinin ses özelliklerinin analizi için Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi KBB Bölümü Ses Laboratuarında :

∗ Sesin akustik özellikleri analizinden,

∗ Aerodinamik olarak sesin maksimum fonasyon sürelerinin s/z oranlarına bakılmasından ve Solunum fonksiyon testlerinden yararlanılmıştır.

∗ Sesin akustik özelliklerinin analizinde; KAY Elemetrics MDVP (Multi Dimensionel Voice Program) programı kullanılmıştır.

∗ Solunum Fonksiyon Testleri Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Göğüs Hastalıkları Bölümü laboratuarında DVMAX 229 SFT cihazı kullanılarak yapılmıştır.

∗ Örneklemi oluşturan bireylerin sigara içip içmedikleri göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmanın genel amacı ve problemi doğrultusunda toplanan veriler bilgisayara aktarılarak istatistiksel çözümler için frekans(f) ve yüzde (%) dağılımı, Wilcoxen işaret testi, Fisher's Exact testi ve Mann-Whitney u testlerinden yararlanılmıştır. İstatisitiksel anlamlılık için 0,05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

Not: Sesin akustik ve aerodinamik özelliklerinin parametreleri tabloda kaplayacağı yer düşünülerek kısaltılmış ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılının başında yapılan ölçüm için "Pre" ile sonunda yapılan ölçüm için ise "Post" ibareleri kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Tablo 1. Sigara Kullanan ve Kullanmayan Öğrencilerin Seslerinin 2005-2006 Eğitim-öğretim yılı başında (Pre) ve Sonundaki (Post) Akustik Özelliğinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sigara kullanan ve kullanmayan öğrencilerin seslerinin Pre ve Post akustik özelliğinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara tablo 1 a'da istatistiksel verilerine ise tablo 1.b'de yer verilmektedir.

Tablo 1a: Sigara Kullanan ve Kullanmayan Öğrencilerin Seslerinin Pre ve Post Akustik Özelliğinin Karşılaştırılması

Sigara			Pre-Fo	Post-Fo	Pre-Jitt	Post-Jitt	Pre-Shim	Post-Shim	Pre-Nhr	Post-Nhr
Kullanıyor	N	Valid	7	7	7	7	7	7	7	7
	Mean		167907,49	57221,69829	,52571	155,63414	499,4237	432,75729	,1270	,11329
	Median		184288,00	256,61100	,46200	,66100	1,9990	2,62800	,1230	,11700
	Std. Deviation		95194,918	102774,459104	,229501	410,252845	626,51775	767,660033	,01433	,019644
	Minimum		250	118,735	,222	,244	,62	1,354	,10	,084
	Maximum		256689	256770,000	,854	1086,000	1313,00	1890,000	,15	,141
Kullanmıyor	N	Valid	29	29	29	29	29	29	29	29
	Mean		216992,72	175301,42976	88,41066	88,57790	1183,1958	1773,68855	,1161	,12114
	Median		242294,00	212240,00000	,50900	,52300	1242,0000	2036,00000	,1120	,11700
	Std. Deviation		58286,476	116385,757130	334,141083	331,735929	1225,32865	1414,195302	,01963	,024686
	Minimum		118548	156,628	,370	,265	,25	,486	,08	,083
	Maximum		320813	302224,000	1505,000	1431,000	5152,00	4493,000	,17	,217

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ
Türkiye'de Bugünden Yarına Müzik Eğitimi

Tablo 1b: Sigara Kullanan ve Kullanmayan Öğrencilerin Seslerinin Pre ve Post Akustik Özelliğinin Karşılaştırılmasına İlişkin İstatistiksel Verileri

	Pre-Fo	Post-Fo	Pre-Jitt	Post -Jitt	Pre-Shim	Post-Shim	Pre-Nhr	Post-Nhr
Mann-Whitney U	71,000	45,000	73,000	88,000	72,000	50,000	61,500	90,500
Wilcoxon W	99,000	73,000	101,000	523,000	100,000	78,000	496,500	118,500
Z	-1,219	-2,258	-1,139	-,540	-1,179	-2,058	-1,599	-,440
p	0,223	**0,024**	0,255	0,589	,238	**0,040**	0,110	0,660

Not: (Burada iki grup ararsında değerlerin karşılaştırmasını Mann-Whitney U testi ile yapılmıştır. Veriler Normal dağılmış olmadığı için Student t testi yerine tercih edilmiştir. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup, $p<0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu, $p>0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında Post Fo değerleri açısından anlamlı farklılık görülmektedir. Sigara kullananlarda değerler daha düşük görülmektedir. ($p=0,024<0,05$ Mann-Whitney u testi)

Sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında Post Shim değerleri açısından anlamlı farklılık görülmektedir. Sigara kullananlarda değerler daha düşük görülmektedir.($p=0,040<0,05$ Mann-Whitney u testi)

Pre ve Post-Nhr, Pre-FO, Pre ve Post-Jitt ve Pre-Shim değişkenleri açısından sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında anlamlı farklılık görülmemektedir.($p>0,05$)

Fo bireylerin konuşma tonunu belirleyen bir parametredir. David Sorensen, Yoshiyuki Horii S(*1982)* tarafından yapılan bir deneysel çalışmada sigara içenler ile içmeyen bireylerin Fo'su karşılaştırılmış ve sigara içenlerin Fo'sunun sigara içmeyenlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Sigara kullanımı ses tellerini kalınlaştırır, (Tınaz, 2009, s.2) dolayısı ile Fo değerleri düşer ve ses de kalınlaşır. Bu yüzden sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında Post-Fo değerleri açısından anlamlı farklılık görülmesi ve sigara kullananlarda değerler daha düşük görülmesi, beklenen bir durum olarak görülebilir.

Sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında Post-Shim değerleri açısından anlamlı farklılık görülmesi ve sigara kullananlarda Post-Shim değerlerinin daha düşük görülmesi, bu parametrenin ses şiddetindeki değişiklik oranını ifade ettiği göz önüne alındığında olumsuz olarak değerlendirilmektedir.

Sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında Pre ve Post-Nhr, Pre-FO, Pre ve Post-Jitt ve Pre- Shim değişkenleri açısından anlamlı farklılık görülmemesi sonucu, Pre-FO, Pre ve Post-Jitt ve Pre-Shim değişkenlerinin ise sigara kullanımından henüz etkilenmediği, yönünde düşünülebilir.

Tablo 2. Sigara Kullanan ve Kullanmayan Öğrencilerin Seslerinin Pre ve Post Aerodinamik Özelliğinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sigara kullanan ve kullanmayan öğrencilerin seslerinin Pre ve Post aerodinamik özelliğinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara tablo 2a'da istatistiksel verilerine ise tablo 2b'de yer verilmektedir.

Tablo 2a: Sigara Kullanan ve Kullanmayan Öğrencilerin Seslerinin Pre ve Post Aerodinamik Özelliklerinin Karşılaştırılması

sigara		Pre-FVC	Post-FVC	Pre -FEV1	Post-FEV1	Pre -TLC	Post-TLC	Pre -VC	Post -VC	Pre -IC	Post- IC	Pre -ERV	Post -ERV
Kullanıyor	N Valid	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Mean	4,2629	4,2643	3,7986	3,8929	6,5214	6,1386	4,2800	4,4100	2,6300	2,6714	1,5900	1,6757
	Median	3,9300	3,9900	3,5600	3,7200	6,3100	5,4800	3,9300	3,9900	2,5500	2,4600	1,4800	1,5600
	Std. Deviation	,66495	,88257	,62969	,63258	1,14460	1,07315	,64877	,66791	,35233	,41499	,48232	,40951
	Minimum	3,64	2,83	3,24	3,19	4,89	5,16	3,70	3,83	2,27	2,38	1,15	1,24
	Maximum	5,48	5,50	4,95	4,93	8,31	7,93	5,48	5,50	3,16	3,47	2,40	2,41
Kullanmıyor	N Valid	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
	Mean	3,8838	3,9388	3,4759	3,4590	5,6300	5,3597	3,9059	3,9603	2,1272	2,2434	1,4166	1,4924
	Median	3,8100	3,7500	3,4300	3,3900	5,4500	5,3500	3,8100	3,7700	2,0000	2,1300	1,4200	1,4000
	Std. Deviation	,73719	,70785	,64922	,59566	1,08137	,87634	,74091	,70057	,59964	,48787	,47842	,42106
	Minimum	2,79	2,80	2,37	2,50	4,03	3,67	2,79	2,80	,70	1,31	,23	,33
	Maximum	5,55	5,26	4,94	4,67	8,52	7,27	5,55	5,26	3,64	3,45	2,32	2,32

Türkiye'de Bugünden Yarına Müzik Eğitimi
MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Sigara		Pre-RV	Post-RV	Pre -RV/ TLC	Post -RV/TLC	Pre -FRC	Post -FRC	Pre -PI max kPa	Post -PI max kpa	Pre -PE max kPa	Post -PE max kpa	Pre -MFT	Post- MFT	Pre-S/Z	Post- S/Z
Kullanıyor	N Valid	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Mean	2,2429	1,7329	33,8571	27,7143	3,8914	3,4686	77,1429	82,2857	111,0000	120,7143	17,1729	15,996	1,2429	1,174
	Median	2,3000	1,5000	34,0000	27,0000	3,8000	3,0900	82,0000	91,0000	110,0000	121,0000	16,5400	16,160	1,2900	1,120
	Std. Deviation	,59194	,65518	5,14550	6,21059	1,06662	1,01047	32,59053	29,56188	34,68910	35,73847	6,66846	4,9809	,36859	,1830
	Minimum	1,20	1,29	24,00	20,00	2,34	2,56	36,00	36,00	68,00	66,00	8,53	10,5	,73	1,0
	Maximum	2,92	3,15	39,00	40,00	5,30	5,56	125,00	127,00	169,00	168,00	25,56	24,5	1,65	1,5
Kullanmıyor	N Valid	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
	Mean	1,7155	1,4010	29,9655	26,1379	3,4934	3,1155	85,2414	80,4138	110,0000	106,6552	14,2341	16,381	1,1159	37,580
	Median	1,6400	1,3900	30,0000	27,0000	3,5000	3,0000	79,0000	74,0000	103,0000	95,0000	12,7500	13,810	1,0300	1,040
	Std. Deviation	,66765	,34469	9,03360	4,62697	,75241	,56713	34,59836	29,50728	29,65637	36,83969	4,74753	7,6465	,40912	196,2551
	Minimum	,14	,84	4,00	17,00	2,14	2,05	45,00	21,00	62,00	45,00	7,62	,9	,64	,7
	Maximum	3,49	2,41	44,00	35,00	5,95	4,50	199,00	168,00	166,00	180,00	24,68	44,3	2,70	1058,0

Tablo 2a'nın Devamı

Tablo 2b: Sigara Kullanan ve Kullanmayan Öğrencilerin Seslerinin Pre ve Post Aerodinamik Özelliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin İstatistiksel Veriler

	Pre -FVC	Post-FVC	Pre -FEV1	Post-FEV1	Pre -TLC	Post-TLC	Pre -VC	Post -VC	Pre- IC	Post- IC	Pre- ERV	Post-ERV
Mann-Whitney U	71,000	74,000	71,500	59,500	54,500	58,000	68,500	60,000	44,000	52,500	87,000	79,000
Wilcoxon W	506,000	509,000	506,500	494,500	489,500	493,000	503,500	495,000	479,000	487,500	522,000	514,000
Z	-1,219	-1,099	-1,199	-1,679	-1,879	-1,739	-1,319	-1,659	-2,299	-1,959	-,580	-,900
p	0,223	0,272	0,230	0,093	0,060	0,082	0,187	0,097	**0,022**	**0,049**	0,562	0,368

Tablo 2b'nin Devamı

	Pre- RV	Post -RV	Pre -RV/ TLC	Post -RV/ TLC	Pre -FRC	Post -FRC	Pre -PI max kPa	Post -PI max kpa	Pre-PE max kPa	Post -PE max kpa	Pre -MFT	Post -MFT	Pre -S/Z	Post-S/Z
Mann-Whitney U	52,500	73,000	72,000	96,500	78,000	85,500	88,000	90,500	99,000	71,500	76,000	100,000	78,500	77,500
Wilcoxon W	487,500	508,000	507,000	531,500	513,000	520,500	116,000	525,500	534,000	506,500	511,000	128,000	513,500	512,500
Z	-1,959	-1,140	-1,182	-,201	-,939	-,640	-,540	-,440	-,100	-1,200	-1,019	-,060	-,920	-,960
p	0,051	0,254	0,237	0,841	0,347	0,522	0,589	0,660	0,920	0,230	0,308	0,952	0,358	0,337

Not: Burada iki grup arasında değerlerin karşılaştırmasını Mann-Whitney U testi ile yapılmıştır. Veriler Normal dağılmış olmadığı için Student t testi yerine tercih edilmiştir. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup, $p<0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu, $p>0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

Türkiye'de Bugünden Yarına Müzik Eğitimi
MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında Pre ve Post-FVC, FEV1 ve TLC değerleri açısından anlamlı farklılık görülmemektedir.($p>0,05$ Mann-Whitney u testi)

Sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında Pre-IC ve Post-IC değerleri açısından anlamlı farklılık görülmektedir. Sigara kullananlarda değerler daha yüksek görülmektedir.($p<0,05$, Mann-Whitney u testi)

Sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında Pre ve Post-VC ve ERV değişkenleri açısından sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında anlamlı farklılık görülmemektedir.($p>0,05$)

Sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında Pre ve Post-RV, RV/TLC ve FRC değerleri açısından anlamlı farklılık görülmemektedir.($p>0,05$ Mann-Whitney u testi)

Sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında Pre ve Post-PI max kpa, PE max kpa, MFT ve Pre ve Post-S/Z değerleri açısından anlamlı farklılık görülmemektedir.($p>0,05$ Mann-Whitney u testi)

Sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında Pre ve Post-FVC, FEV1 ve TLC değerleri açısından anlamlı farklılık görülmemesi deney grubundaki bireylerin yaş ortalamaları (18-21) göz önünde bulundurulduğunda henüz genç olmalarından ve sigara kullanma sürelerinin, akciğer volümlerinde olumsuz bir durum oluşturacak sürece ulaşmadığından, bu volümlerin değerleri açısından anlamlı bir farklılığın görülmediği düşünülebilir.

Sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasındaki kıyaslama sonucunda Pre-IC ve Post-IC değerleri sigara kullananlarda daha yüksek görülmektedir. Bu değerler klinik olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu durum manevra insan faktörü vb durumlarla ilişkili olduğu için sonucun tesadüfi olarak bulunduğu düşünülmektedir.

Sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında Pre ve Post-VC ve ERV değişkenleri açısından sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında anlamlı farklılık görülmemesi, deney grubundaki bireylerin henüz genç olmalarından ve sigara kullanma sürelerinin, akciğer volümlerinde olumsuz bir durum oluşturacak sürece ulaşmadığından, bu volümlerin değerleri açısından anlamlı bir farklılığın görülmediği düşünülebilir.

Sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında Pre ve Post-RV, RV/TLC ve FRC değerleri açısından anlamlı farklılık görülmemesi yine yukarıda bahsi geçen akciğer volümlerinde olduğu gibi bu volümlerde de yine deney grubundaki bireylerin genç olmalarından ve sigara kullanma sürelerinin akciğer volümlerinde olumsuz bir durum oluşturacak sürece ulaşmadığından, bu volümlerin değerleri açısından anlamlı bir farklılığın görülmediği düşünülebilir.

PI max kpa ve PE max kpa parametreleri kas gücünün ölçümüne ilişkin parametrelerdir. MFT ise maksimum ölçüde ses üretmeye ilişkin, yine kasların kontrollü kullanımı ile oluşan bir parametredir. Dolayısı ile Pre ve Post-PI max kpa, PE max kpa ve MFT, sigara kullanımının doğrudan etkilediği parametreler değildirler. Bu yüzden sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında Pre ve Post-PI max kpa, PE max kpa ve MFT değerleri açısından anlamlı farklılık görülmemesi beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir.

Pre ve Post-S/Z açısından anlamlı bir farklılığın görülmemesi, bu parametrelerin karın kasları gücünün süreci ile oluştuğu düşünülüp, sigara kullanımı ile bağlantılı görülmediği biçiminde değerlendirilebilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Sigara kullanan ve kullanmayan öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası seslerinin akustik özelliklerinin karşılaştırılması ile;

1. Sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında Post Fo değerleri açısından anlamlı farklılık görüldüğü, sigara kullananlarda bu değerlerin daha düşük olduğu,

2. Sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında Post Shim değerleri açısından anlamlı farklılık görüldüğü, sigara kullananlarda değerlerin daha düşük olduğu,

3. Pre ve Post-Nhr, Pre-FO, Pre ve Post-Jitt ve Pre-Shim değişkenleri açısından sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında anlamlı farklılık görülmediği,

Sigara kullanan ve kullanmayan öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası seslerinin aerodinamik özelliklerinin karşılaştırılması ile;

4. Sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında Pre ve Post-FVC, FEV1 ve TLC değerleri açısından anlamlı farklılık görülmediği,

5. Sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında Pre-IC ve Post-IC değerleri açısından anlamlı farklılık görüldüğü, sigara kullananlarda değerlerin daha yüksek olduğu,

6. Sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında Pre ve Post-VC ve ERV değişkenleri açısından sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında anlamlı farklılık görülmediği,

7. Sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında Pre ve Post-RV, RV/TLC ve FRC değerleri açısından anlamlı farklılık olmadığı,

8. Sigara kullananlar ile kullanmayanlar arasında Pre ve Post-PI max kpa, PE max kpa, MFT ve Pre ve Post-S/Z değerleri açısından anlamlı farklılık görülmediği sonuçları elde edilmiştir.

Sigara kullanımının ses, solunum yolları, ciğerler ve bütün vücut üzerindeki olumsuz etkileri tartışılmaz bir biçimde ortadadır. Bu açıdan ses eğitimi veren öğretim elemanlarına da önemli görevler düşmektedir. Öğretim elemanları tarafından sigara içen bireyler tespit edilmeli,

Geleceğin sağlıklı ve bilinçli müzik öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve onlarında gelecek kuşakları sağlıklı yetiştirmeleri açısından sigara kullanımının zararları, ses ve vücut üzerindeki olumsuz etkileri konunun uzmanları ile işbirliği yapılarak ikna edici bir biçimde anlatılmalı,

Öğrencilere yönelik belirli aralıklar ile bu konuda yine konunun uzmanları tarafından konferanslar düzenlenmeli ve sigarayı bırakmaları konusundan bilinçlendirilmelidir

KAYNAKLAR

Başarer, N.& Ertaş, B. (2005). "*Disfoni Nedenleri*". İstanbul Üniversitesi KBB. Ana Bilim Dalı. Klinik gelişim 18(1)- (22-26)

Dere, H.& Bahar,S.(?). *"Ses Analizi*" Ankara Numune Eğitim ve Araştırma Hastanesi 4.KBB Kliniği

Öğüt,F. (?). *" Profesyonel Ses; Profesyonel Şarkıcılarda Sağlık Problemleri ve Tedaviler".* KBB Uzmanı. İzmir

Sorensen, D.& Horii, Y.(1982). *"Cigarette smoking and voice fundamental frequency"* . Journal of Communication Disorders. Volume 15. Issue 2. March. Pages 135-144

Suner, L. (2004). *Ses ve Oyuncu*. Ankara. Tiyatro Araştırmaları Dergisi Sayı:18

Tınaz, E. (2009). *" Ses ve Ses Hastalıkları"* . KBB, Baş ve Boyun Cerrahisi

Tıbbi Onkoloji Derneği . *"Sigaranın sağlığa Zararları*" . http://www.kanser.org/toplum/ Sigara_ zararları.php.

Yükrük, S.(2002). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği AnaBilim Dalı Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulamasında Sınıf Ortamında Seslerini Kullanma Becerileri Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

http:// www.milliyet.com.tr/content/saglik

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA MÜZİK DERS PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ (KARS İLİ ÖRNEĞİ)

Nurten KIRMIZIBAYRAK, Kafkas Üniversitesi

1. Giriş

Gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlayabilmek için, daha çağdaş ve tutarlı bir müzik öğretim programı sunmamız gerekmektedir. Programı olmayan, programa yer vermeyen, programı kapsamayan veya programa dayanmayan bir eğitim süreci yeterince düzenli ve tutarlı kılınamaz, gereğince etkili ve verimli olamaz, beklenen başarılı ve yararlı sonucu veremez. . İşte bu nedenledir ki program, örgün eğitimin en vazgeçilmez öğelerinden birini oluşturur. Eğitimde program diğer tüm öğeleri bir araya getiren, birbirleriyle buluşturan, etkileştiren, uzlaştıran, birleştiren, bütünleştiren ve dizgesel bir yapıya kavuşturan, kendine özgü bir ortak öğe ve ana eleman olarak görülür. Bu görüş eğitimde programın ne denli önemli bir yere ve vazgeçilmez bir işleve sahip olduğunu işaret eder (Uçan, 1993).

Müzik programı öğrenciye kazandırılacak hedef, davranışlar, ölçme ve değerlendirmeyi içine alan bir yapıya kavuşturulmalıdır. Bu öğelerin dengesizliği, eksikliği durumun da müzik öğretim programları ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun başarılı bir program sergilenemez. Ülkemizde de 1968, 1984 ve 1994 yılı müzik dersi öğretim programı içerik ve yaklaşımları göz önünde bulundurularak hazırlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Yeni müzik öğretim programı ise 2005-2006 öğretim yılında yürürlüğe giren Müzik Eğitimi ve öğretimi dersi programları yapılandırmacı bakış açısıyla hazırlanmıştır.

Müzik dersi; öğrencilerin ve toplumun müzik ihtiyacını karşılamayı, öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmada, daha zevkli ve verimli öğrenmelerini sağlar. Ayrıca yetenekleri doğrultusunda gelecekteki meslek seçimine, daha bilinçli müzik dinlemesine ve müzik yapmasına yardımcı olur. Öğrencilerin sosyal yanlarını daha çok geliştirecek toplum içinde paylaşımcı, sorumluluk sahibi, yaratıcı gibi öğelerin gelişmesine yardımcı olur. Bunların gerçekleşebilmesi de iyi bir programa bağlıdır. Ülkelerin eğitim sistemlerinin temelini eğitim programları oluşturur. Çünkü, nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun yanıtı eğitim programlarında ifadesini bulur (Yüksel, 2003).

Bu araştırma, Kars ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin Müzik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin alınarak ve bu görüşler doğrultusunda öneriler sunularak bu alanda yapılan çalışmalara ve eğitime katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Bu araştırma yapılırken Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı çeşitli kitaplar ve yeni programı tanıtan dergilerden yararlanılmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Kars ili genelindeki resmi ve özel olmak üzere toplam 84 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise Kars ilinde müzik öğretmeni bulunan toplam 22 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan müzik öğretmenleri ile müzik dersine giren diğer öğretmenler olmak üzere toplam 84 öğretmen oluşturmuştur. Ancak bu çalışmanın yapıldığı tarihte, sağlık sorunları nedenleriyle görüşü alınabilen öğretmen sayısı 77 olmuştur.

2.2. Araştırma Modeli

Bu araştırma genel tarama modelindedir. Araştırmada genel tarama modeli kullanılarak 1-8 arası sınıf ve branş öğretmenlerinin Müzik ders programlarına ilişkin kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutları hakkındaki görüşleri alınmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır (Karasar, 2004).

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Kayalar'ın (Kayalar, 2007)"İlköğretim 1., 2. ve 3.Sınıf Hayat Bilgisi Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi (Kars il Örneği)" çalışması kendisinden izin alınıp kullanılarak, araştırmacı tarafından geliştirilen, ankete katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeyi amaçlayan 5 soru ve araştırmanın alt problemlerine yönelik 43 soru olmak üzere toplam 48 sorudan oluşan 5'li likert tipinde bir anket uygulanmıştır. Araştırma anketinde kazanımlar bölümünde 10 soru, içerik bölümünde 11 soru, eğitim durumu bölümünde 12 soru, değerlendirme bölümünde 10 soru bulunmaktadır. Birinci bölümde yer alan 5 soru araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olduğu okul, görev yaptığı branş ve okuttuğu sınıfı belirlemeye yöneliktir. İkinci bölümde bulunan 43 soru araştırmanın alt problemlerine göre 4 gruptan oluşmuştur.

2.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Veri toplama aracı uygulanmadan önce, çalışmalar Kars ili Milli Eğitim Müdürlüğüne sunulmuş ve araştırma için geliştirilen ankete uygulanması için gerekli resmi izin alınmıştır. Daha sonra Araştırma Anketi, araştırmanın örneklemini oluşturan Kars ili düzeyindeki ilköğretim okullarında görev yapan toplam 77 öğretmene uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin kişisel bilgileri frekans (f) ve yüzde (%) olarak hesaplanmış ve tablolar (3-7) halinde sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin araştırmanın alt problemlerine göre oluşturulan 4 alt grupta

yer alan sorulara verdikleri cevaplar "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneklerine göre frekans (f) ve yüzde (%) ve tablolar (8-11) halinde ifade edilmiştir.

Araştırmada 5'li likert tipinde bir ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekteki her bir maddeye verilen 1.00 ile 5.00 arasında değişmektedir. "Kesinlikle Katılıyorum" cevabı:5.00, "Katılıyorum" cevabı:4.00, "Kararsızım" cevabı:3.00, "Katılmıyorum" cevabı:2.00 ve "Kesinlikle Katılmıyorum" cevabı:1.00 şeklinde puanlanmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanını bu bölümünde, ilköğretim 1., 2. ve 3.sınıf öğretmenleri ile branş (müzik) öğretmenlerine uygulanan program değerlendirme anketinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Sırasıyla:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel ve mesleki özelliklerine ilişkin veriler sunulmuş,

2. Uygulanan program değerlendirme anketinin kazanımlar ile ilgili sorularının yüzde ve frekans tablolarına yer verilmiş,

3. Anketin içerik ile ilgili sorularının yüzde ve frekans tablolarına yer verilmiş,

4. Uygulanan anketteki eğitim durumuyla ilgili tablo ve bulgular sunulmuş,

5. Anketteki program değerlendirmeye yönelik tablo ve bulgulara yer verilmiştir.

İlköğretim Müzik Eğitim Programlarındaki Kazanımlara Ait Bulgular

Ankete katılan öğretmenlerin İlköğretim müzik eğitim programlarındaki kazanımlara ait bulgular tablo 8'de verilmiştir.

Kazanımlar tablosundaki "Program kazanımları öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler dikkate alınarak hazırlanmıştır" sorusuna ankete katılan öğretmenlerin yüzde 9.1'u kesinlikle katılıyorum, yüzde 46.8'si katılıyorum, yüzde 16.9'u kararsızım, yüzde 22.1'i katılmıyorum, yüzde 5.2'si kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir.

"Program kazanımları Türk toplumsal-kültürel yaşamına ilişkin ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınarak hazırlanmıştır" sorusuna ankete katılan öğretmenlerin yüzde 6.5'i kesinlikle katılıyorum, yüzde 44.2'si katılıyorum, yüzde 18.2'si kararsızım, yüzde 29.9'u katılmıyorum, yüzde 1.3'ü kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir.

Tablo 8. Öğretmenlerin program kazanımlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Kazanımlar		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Program kazanımları öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler dikkate alınarak hazırlanmıştır.	%	9.1	46.8	16.9	22.1	5.2
	f	7	36	13	17	4
Program kazanımları Türk toplumsal–kültürel yaşamına ilişkin ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınarak hazırlanmıştır.	%	6.5	44.2	18.2	29.9	1.3
	f	5	34	14	23	1
Program kazanımları öğrencilerin Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerini geliştirmektedir.	%	3.9	59.7	13.0	23.4	-
	f	3	46	10	18	-
Program kazanımları öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir.	%	6.5	42.9	13	35.1	2.6
	f	5	33	10	27	2
Program kazanımları iletişim kurma, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik becerilerini geliştirmektedir.	%	6.5	36.4	22.1	33.8	1.3
	f	5	28	17	26	1
Program kazanımları müziksel algılama ve bilgilenme; kişisel ve sosyal değerlere önem verme becerilerini geliştirir niteliktedir.	%	1.3	51.9	19.5	24.7	2.6
	f	1	40	15	19	2
Program kazanımları müzik okur–yazarlığı kazanabilme, estetik duyarlılığa sahip olma becerisini kazandırır.	%	3.9	42.9	24.7	20.8	6.5
	f	3	33	19	16	5
Program kazanımlarına uygun olarak, "Oyun, Dans, Devinim" ekseninde ilgili yöntemlerden yararlanılmıştır.	%	10.4	48.1	18.2	20.8	2.6
	f	8	37	14	16	2
Program kazanımlarında öğrencilere bilgilerini sınayabilecekleri çeşitli öğrenme yaşantıları da sunulmuştur.	%	3.9	36.4	26.0	29.9	3.9
	f	3	28	20	23	3
Program, öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak müzik yapma, dinleme araç ve gereçlerini kurallara uygun kullanabilmelerini sağlamaktadır.	%	3.9	28.6	28.6	32.5	6.5
	f	3	22	22	25	5

"Program kazanımları öğrencilerin Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerini geliştirmektedir." Sorusuna yüzde 3.9'u kesinlikle katılıyorum, yüzde 59.7'si katılıyorum, yüzde 13'ü kararsızım, yüzde 23.4'ü katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum, cevabı verilmemiştir.

"Program kazanımları öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir" sorusuna yüzde 6.5'i kesinlikle katılıyorum, yüzde 42.9'u katılıyorum, yüzde 13.0'ı kararsızım, yüzde 35.1'i katılmıyorum, yüzde 2.6'sı kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermektedir. Elde edilen bulgulara göre çoğunluğun katılıyorum cevabı ile programın amacına ulaştığı söylenebilir.

"Program kazanımları iletişim kurma, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik becerilerini geliştirmektedir" sorusuna öğretmenlerin yüzde 6.5'i kesinlikle katılıyorum, yüzde 36.4'ü katılıyorum, yüzde 22.1'i kararsızım, yüzde 33.8'i katılmıyorum, yüzde 1.3'ü kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Katılıyorum ve katılmıyorum cevaplarının yüzdeleri birbirine yakın görülmektedir. Kararsızların da yoğun oluşu bu maddenin programda daha dikkatlice incelenmesinde yarar olunacağını göstermektedir.

"Program kazanımları müziksel algılama ve bilgilenme; kişisel ve sosyal değerlere önem verme becerilerini geliştirir niteliktedir" sorusuna katılımcıların yüzde 1.3'ü kesinlikle katılıyorum, yüzde 51.9'u katılıyorum, yüzde 19.5'i kararsızım, yüzde 24.7'si katılmıyorum, yüzde 2.6'sı kesinlikle katılmıyorum şeklindedir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda programın; öğrencilerin müziksel algılama ve sosyal değerlere önem verme becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

"Program kazanımları müzik okur-yazarlığı kazanabilme, estetik duyarlılığa sahip olma becerisini kazandırır" sorusuna öğretmenlerin, yüzde 3.9'u kesinlikle katılıyorum, yüzde 42.9'u katılıyorum, yüzde 24.7'si kararsızım, yüzde 20.8'si katılmıyorum, yüzde 6.5'i kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevaplar vermişlerdir. Katılıyorum cevabının çok olması programın uygulanabildiğini göstermektedir.

"Program kazanımlarına uygun olarak, "Oyun, Dans, Devinim" ekseninde ilgili yöntemlerden yararlanılmıştır" sorusuna öğretmenlerin yüzde 10.4'ü kesinlikle katılıyorum, yüzde 48.1'i katılıyorum, yüzde 18.2'si kararsızım, yüzde 20.8'i katılmıyorum, yüzde 2.6'sı kesinlikle katılmıyorum şeklindendir. Araştırma sonuçlarında programın bu özelliğini yerine getirebildiği söylenebilir.

"Program kazanımlarında öğrencilere bilgilerini sınayabilecekleri çeşitli öğrenme yaşantıları da sunulmuştur" sorusuna katılımcıların yüzde 3.9'u kesinlikle katılıyorum, yüzde 36.4'ü katılıyorum, yüzde 26.0'ı kararsızım, yüzde 29.9'u katılmıyorum, yüzde 3.9'u kesinlikle katılmıyorum şeklindedir.

"Program, öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak müzik yapma, dinleme araç ve gereçlerini kurallarına uygun kullanabilmelerini sağlamaktır" sorusuna öğretmenlerin yüzde 3.9'u kesinlikle katılıyorum, yüzde 28.6'sı katılıyorum, yüzde 28.6'sı kararsızım, yüzde 32.5'i katılmıyorum, yüzde 6.5'i kesinlikle katılmıyorum, cevaplarını vermişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler öğrendikleri bilgilerle müzik yapma ve araç, gereçleri kurallarına uygun kullanamadıkları sonucuna varılıyor.

İlköğretim Müzik Öğretim Programlarındaki İçeriğe Ait Bulgular

Ankete katılan öğretmenlerin İlköğretim müzik öğretim programlarındaki içeriğe ait bulgular tablo 9'da sunulmuştur.

"Program içeriğinde temalar ve üniteler, konular ve kavramlarla ilişkilendirilmiştir" sorusuna öğretmenlerin yüzde 11.7'si kesinlikle katılıyorum, yüzde 67.5'i katılıyorum, yüzde 3.9'u kararsızım, yüzde 15.6'sı katılmıyorum, yüzde 1.3'ü kesinlikle katılmıyorum cevapları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre program içeriğinin konu ve kavramlarla ilişkilendirildiği söylenebilir.

"Programın müziksel içeriği bir yandan yerel müzik kültürümüzle, öbür yandan evrensel müzik kültürüne açılım gösteren bir nitelik taşımaktadır" sorusuna öğretmenlerin yüzde 1.3'ü kesinlikle katılıyorum, yüzde 46.8'i katılıyorum, yüzde 22.1'i kararsızım, yüze 26.0'ı katılmıyorum, yüzde 3.9'u kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Evrensel müzik kültürüne açılım gösterildiği görülmektedir.

"Programın içeriği tek sesli ve çok sesli, geleneksel ve çağdaş, eski ve yeni (modern), hafif ve ciddi, eğlendirici ve dinlendirici, düşündürücü ve yüceltici tür ve çeşitleri gibi çok boyutlu bir müzik anlayışı temeline dayanmaktadır" sorusuna katılımcıların yüzde 3.9'u kesinlikle katılıyorum, yüzde 46.8'i katılıyorum, yüzde 16.9'u kararsızım, yüzde 31.2'si katılmıyorum, yüzde 1.3'ü kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevaplar vermişlerdir. Alınan cevaplara göre yukarıdaki açıklamalarının hepsinin programda mevcut olduğunu göstermektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Program İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

İçerik		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Program içeriğinde temalar ve üniteler, konular ve kavramlarla ilişkilendirilmiştir	%	11.7	67.5	3.9	15.6	1.3
	f	9	52	3	12	1
Programın müziksel içeriği bir yandan yerel müzik kültürümüzle, öbür yandan evrensel müzik kültürüne açılım gösteren bir nitelik taşımaktadır	%	1.3	46.8	22.1	26.0	3.9
	f	1	36	17	20	3
Program içeriği tek sesli ve çok sesli, geleneksel ve çağdaş, eski ve yeni (modern), hafif ve ciddi, eğlendirici ve dinlendirici, düşündürücü ve yüceltici tür ve çeşitleri gibi çok boyutlu bir müzik anlayışı temeline dayamaktadır.	%	3.9	46.8	16.9	31.2	1.3
	f	3	36	13	24	1
Kazanımların işlenişinde açıklamalar bölümündeki sınırlandırmaya dikkat edilmiş ve öğrenci seviyesine uygun bir işleniş sırası izlenmiştir	%	5.2	51.9	14.3	24.7	3.9
	f	4	40	11	19	3
Konularda ifade edilen ve kazandırılması gereken; Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, ulusal bilinci gelişmiş, ince sanat zevkine sahip kültürlü bireyler yetiştirme anlayışı her zaman göz önünde bulundurulmuştur.	%	10.4	55.8	13.0	11.7	9.1
	f	8	43	10	9	7
Atatürkçü düşünce kazanımları, yıl içerisinde özel gün ve haftalara ilişkilendirilerek işlenmektedir.	%	13.0	62.3	7.8	11.7	5.2
	f	10	48	6	9	4
Program içeriği hazırlanırken Güzel Sanatların diğer dallarıyla ilişkilendirilerek hazırlanmıştır.	%	3.9	37.7	26.0	26.0	6.5
	f	3	29	20	20	5
Programın temel yaklaşımında yeni müzik öğretim teknolojilerine de yer verilmiştir.	%	-	40.3	29.9	28.6	1.3
	f	-	31	23	22	1
Programa "Yapılandırmacı Yaklaşım" ve "Çoklu Zeka Kuramı" kaynaklık etmiştir.	%	6.5	53.2	19.5	18.2	2.6
	f	5	41	15	14	2
Programda genel müzik öğretim yöntemlerinin yanı sıra özel müzik öğretim yöntemlerinden de yararlanılmıştır.	%	2.6	44.2	27.3	24.7	1.3
	f	2	34	21	19	1

"Kazanımların işlenişinde açıklamalar bölümündeki sınırlandırılmaya dikkat edilmiş ve öğrenci seviyesine uygun bir işleniş sırası izlenmiştir" öğretmenlerin yüzde 5.2'si kesinlikle katılıyorum, yüzde 51.9'u katılıyorum, yüzde 14.3'ü kararsızım, yüzde 24.7'si katılmıyorum, yüzde 3.9'u kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Programda ifade edilen öğrenci seviyesinin dikkate alındığı görülmektedir. İlköğretim 1'den 8'e kadar hem bilgi hem eser seviyesi arasında bir paralellik olmalıdır.

"Konularda ifade edilen ve kazandırılması gereken; Atatürk İlke ve İnkılaplarına bağlı, ulusal bilinci gelişmiş, ince sanat zevkine sahip kültürlü bireyler yetiştirme anlayışı her zaman göz önünde bulundurulmuştur" sorusuna katılımcıların yüzde 10.4'ü kesinlikle katılıyorum, yüzde 55.8'i katılıyorum, yüzde 13.0'ı kararsızım, yüzde 11.7'si katılmıyorum, yüzde 9.1'i kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Katılıyorum cevabının çoğunlukta olması sevindiricidir.

"Atatürkçü düşünce kazanımları, yıl içerisinde özel gün ve haftalara ilişkilendirilerek işlenmek-

tedir" öğretmenlerin yüzde 13.0'ı kesinlikle katılıyorum, yüzde 62.3'ü katılıyorum, yüzde 7.8'i kararsızım, yüzde 11.7'si katılmıyorum, yüzde 5.2'si kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Atatürk'ün düşünceleri, ilkeleri, inkılapları gibi öğrenciye verilmek istenilenlerin belirli gün ve haftalarda da (10 Kasım, 19 Mayıs, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı vb.) işlenildiği katılıyorum cevabının çoğunluğuyla görülmektedir.

"Müzik dersi öğretim programı, genel müzik eğitimi içerisinde yer alan ve farklı yöntem ve tekniklerle bireylerin her yönde dengeli, tutarlı ve sağlıklı olarak yetişmelerini sağlamaya yönelik bir anlayış ve içerikle düzenlenmiştir" sorusuna öğretmenlerin yüzde 2.6'sı kesinlikle katılıyorum, yüzde 42.9'u katılıyorum, yüzde 24.7'si kararsızım, yüzde 27.3'ü katılmıyorum, yüzde 2.6'sı kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir.

"Program içeriği hazırlanırken Güzel Sanatların diğer dallarıyla ilişkilendirilerek hazırlanmıştır" sorusuna öğretmenlerin yüzde 3.9'u kesinlikle katılıyorum, yüzde 37.7'si kesinlikle katılıyorum, yüzde 26.0'ı kararsızım, yüzde 26.0'ı katılmıyorum, yüzde 6.5'i kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Müzik de Güzel Sanatların içinde bir sanat dalı olduğu için diğer sanat dallarıyla da ilintilidir ve birbirlerini etkilemektedir. Bu yüzden de programa alınması eğitim açısından önemli ve sonuç ise olumlu olarak değerlendirilmiştir.

"Programın temel yaklaşımında yeni müzik öğretim teknolojilerine de yer verilmiştir" sorusuna öğretmenlerin yüzde 40.3'ü katılıyorum, yüzde 29.9'u kararsızım, yüzde 28.6'sı katılmıyorum, yüzde 1.3'ü kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Katılıyorum cevaplarının çoğunlukta olması programda teknolojiye de yer verdiğini desteklemektedir.

"Programa "Yapılandırmacı Yaklaşım" ve "Çoklu Zeka Kuramı" kaynaklık etmiştir" sorusuna öğretmenlerin yüzde 6.5'i kesinlikle katılıyorum, yüzde 53.2'si katılıyorum, yüzde 19.5'i kararsızım, yüzde18.2'si katılmıyorum, yüzde 2.6'sı kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Programın temel felsefesine göre öğrenci merkezli bir anlayış içeren "Yapılandırmacı Yaklaşım" ve "Çoklu Zeka Kuramı"na uyulması lazım, katılıyorum cevapları da bunu desteklemiştir.

"Programda genel müzik öğretim yöntemlerinin yanı sıra özel müzik öğretim yöntemlerinden de yararlanılmıştır" sorusuna öğretmenlerin yüzde 2.6'sı kesinlikle katılıyorum, yüzde 44.2'si katılıyorum, yüzde 27.3'ü kararsızım, yüzde 24.7'si katılmıyorum, yüzde 1.3'ü kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Katılıyorum cevaplarının çoğunlukta olması sevindiricidir.

İlköğretim Müzik Öğretim Programlarındaki Eğitim Durumuna Ait Bulgular

Ankete katılan öğretmenlerin İlköğretim müzik öğretim programlarındaki eğitim durumlarına ilişkin bulgular tablo 10'da verilmiştir.

"Etkinliklerin düzenlemesinde; çevresel özellikler ile öğrencilerin ilgi, ihtiyaçları ve var olan bilgileri de göz önünde bulundurularak öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun planlanmasına dikkat edilmiştir" sorusuna öğretmenlerin yüzde 1.3'ü kesinlikle katılıyorum, yüzde 41.6'sı katılıyorum, yüzde 24.7'si kararsızım, yüzde 28.6'sı katılmıyorum, yüzde 3.9'u kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir.

"Programın uygulanmasında, öğrencinin sorumluluk, paylaşım ve hoş görü gibi becerileri geliştirilmektedir" sorusuna öğretmenlerin yüzde 7.8'i kesinlikle katılıyorum, yüzde 45.5'i katılıyorum, yüzde 18.2'si kararsızım, yüzde 27.3'ü katılmıyorum, yüzde 1.3'ü kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Katılıyorum cevaplarının çoğunlukta olması sevindiricidir.

Tablo 10. Öğretmenlerin programın eğitim durumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Eğitim Durumu		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Etkinliklerin düzenlenmesinde; çevresel özellikler ile öğrencilerin ilgi, ihtiyaçları ve var olan bilgileri de göz önünde bulundurularak öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun planlanmasına dikkat edilmiştir.	%	1.3	41.6	24.7	28.6	3.9
	f	1	32	19	22	3
Programın uygulanmasında, öğrencinin sorumluluk, paylaşım ve hoş görü gibi becerileri geliştirilmektedir.	%	7.8	45.5	18.2	27.3	1.3
	f	6	35	14	21	1
Etkinlikler, öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin etkin rol almasını sağlayacak biçimde düzenlenmiştir.	%	10.4	50.6	20.8	14.3	3.9
	f	8	39	16	11	3
Öğrenme-öğretme sürecinin başında öğrencilerin ön öğrenmelerini (bilgilerini) ortaya çıkarmak amacıyla derse hazırlayıcı ve motive edici uygulamalara (etkinliklere) yer verilmiştir.	%	2.6	57.1	15.6	22.1	2.6
	f	2	44	12	17	2
Öğrenciler ders yılı sonunda öğrendiklerini sergilemek, paylaşmak amacıyla yılsonu etkinlikleri yapabilecek düzeydedirler.	%	3.9	36.4	22.1	23.4	14.3
	f	3	28	17	18	11
Öğrenciler; ulusal birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran bir şarkı dağarcığına sahip olmuştur.	%	1.3	44.2	24.7	24.7	5 .2
	f	1	34	19	19	4
Mevcut programla öğrenciler, başta İstiklâl Marşı olmak üzere, başlıca ulusal marş ve şarkılarımızı özüne uygun söyleyebilirler.	%	5.2	51.9	11.7	20.8	6.5
	f	4	40	9	16	5
Program kazanımlarında edinilen her beceri ve bilgi, mutlaka yaşam içerisinde uygulanabilir niteliktedir.	%	3.9	29.9	32.5	27.3	6.5
	f	3	23	25	21	5
Öğrenilen her bilgi, mutlaka pratiğe dönüştürülebilir niteliktedir.	%	6.5	31.2	26.0	28.6	7.8
	f	5	24	20	22	6
Program kazanımları hazırlanırken, öğrenciler edilgenliliği değil, aksine dersin etkinlikler boyutuna aktif olarak katılabilmeleri dikkate alınmıştır.	%	9.1	49.4	22.1	15.6	3.9
	f	7	38	17	12	3
Müzik dersi öğretim programı, genel müzik eğitimi içerisinde yer alan ve farklı yöntem ve tekniklerle bireylerin her yönden dengeli, tutarlı ve sağlıklı olarak yetişmelerini sağlamaya yönelik bir anlayış ve içerikle düzenlenmiştir.	%	2.6	42.9	24.7	27.3	2.6
	f	2	33	19	21	2
Verilen konular, haftalık bir ders saati içerisinde uygulanabilmektedir.	%	6.5	31.2	1.3	36.4	13.0
	f	5	24	1	28	10
Müzik eğitim programı mevcut sınıflarda amacına ulaşılarak işlenebilmektedir.	%	2.6	23.4	31.2	26.0	16.9
	f	2	18	24	20	13

"Etkinlikler, öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin etkin rol almasını sağlayacak biçimde düzenlenmiştir" sorusuna öğretmenlerin yüzde 10.4'ü kesinlikle katılıyorum, yüzde 50.6'sı katılıyorum, yüzde 20.8'i kararsızım, yüzde 14.3'ü kesinlikle katılmıyorum, yüzde 3.9'u kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Katılıyorum cevaplarının çoğunlukta olması sevindiricidir.

"Öğrenme-öğretme sürecinin başında öğrencilerin ön öğrenmelerini (bilgilerini) ortaya çıkarmak amacıyla derse hazırlayıcı ve motive edici uygulamalara (etkinliklere) yer verilmiştir" sorusuna öğretmenlerin yüzde 2.6'sı kesinlikle katılıyorum, yüzde 57.1'i katılıyorum, yüzde 15.6'sı kararsızım,

yüzde 22.1'i katılmıyorum, yüzde 2.6'sı kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir.. Katılıyorum cevabının çoğunlukta olması da programda başarılı olduğunu göstermektedir.

"Öğrenciler ders yılı sonunda öğrendiklerini sergilemek, paylaşmak amacıyla yıl sonu etkinlikleri yapabilecek düzeydedirler" sorusuna öğretmenlerin yüzde 3.9'u kesinlikle katılıyorum, yüzde 36.4'ü katılıyorum, yüzde 22.1'i kararsızım, yüzde 23.4'ü katılmıyorum, yüzde 14.3'ü kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Katılıyorum cevabının çoğunlukta olması öğrencinin öğrendikleri açısından önemlidir.

"Öğrenciler; ulusal birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran bir şarkı dağarcığına sahip olmuştur" sorusuna öğretmenlerin yüzde 1.3'ü kesinlikle katılıyorum, yüzde 44.2'si katılıyorum, yüzde 24.7'si kararsızım, yüzde 24.7'si katılmıyorum, yüzde 5.2'si kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Katılıyorum cevaplarının çoğunlukta olması memnun edicidir.

"Mevcut programla öğrenciler, başta İstiklal Marşı olmak üzere, başlıca ulusal marş ve şarkılarımızı özüne uygun söyleyebilirler" sorusuna öğretmenlerin yüzde 5.2'si kesinlikle katılıyorum, yüzde 51.9'u katılıyorum, yüzde 11.7'si kararsızım, yüzde 20.8'i katılmıyorum, yüzde 6.5'i kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Müzik dersinin genel amaçlarından biri de başta İstiklal Marşı olmak üzere, başlıca ulusal marş ve şarkılarımızı özüne uygun söylemektir. Katılıyorum cevapları da bunu desteklemektedir.

"Program kazanımlarında edinilen her beceri ve bilgi, mutlaka yaşam içerisinde uygulanabilir niteliktedir" sorusuna öğretmenlerin yüzde 3.9'u kesinlikle katılıyorum, yüzde 29.9'u katılıyorum, yüzde 32.5'i kararsızım, yüzde 27.3'ü katılmıyorum, yüzde 6.5'i kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Kararsızların yoğun olması ders programında verilen bilgilerin, becerilerin, günlük yaşamda da kullanıldığına dair olumlu bir cevap verilmemiştir.

"Öğrenilen her bilgi, mutlaka pratiğe dönüştürülebilir niteliktedir" sorusuna öğretmenlerin yüzde 6.5'i kesinlikle katılıyorum, yüzde 31.2'si katılıyorum, yüzde 26.0'ı kararsızım, yüzde 28.6'sı katılmıyorum, yüzde 7.8'i kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Bu sorumuzda da katılıyorum ve katılmıyorum cevaplarının birbirine yakın olması düşündürücüdür. Öğretmen görüşlerine göre program bu özelliğini yerine getirmemektedir.

"Program kazanımları hazırlanırken, öğrenciler edilgenliği değil, aksine dersin etkinlikler boyutuna aktif olarak katılabilmeleri dikkate alınmıştır." Sorusuna öğretmenlerin yüzde 9.1'i kesinlikle katılıyorum, yüzde 49.4'ü katılıyorum, yüzde 22.1'i kararsızım, yüzde 15.6'sı katılmıyorum, yüzde 3.9'u kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Katılıyorum cevaplarının çoğunlukta olması öğrencilerin öğrenme ortamına aktif bir şekilde katılımın sağlandığı görülmüştür.

"Verilen konular, haftalık bir ders saati içerisinde uygulanabilmektedir" sorusuna öğretmenlerin yüzde 6.5'i kesinlikle katılıyorum, yüzde 31.2'si katılıyorum, yüzde 1.3'ü kararsızım, yüzde 36.4'ü katılmıyorum, yüzde 13.0'ı kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Katılmıyorum cevaplarının yoğun olması aynı zamanda programında yoğunluğunu göstermektedir.

"Müzik eğitim programı mevcut sınıflarda amacına ulaşılarak işlenebilmektedir" sorusuna öğretmenlerin yüzde 2.6'sı kesinlikle katılıyorum, yüzde 23.4'ü katılıyorum, yüzde 31.2'si kararsızım,

yüzde 26.0'ı katılmıyorum, yüzde 16.9'u kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevaplar vermişlerdir. Kararsızların çoğunlukta olması düşündürücüdür. Bu da sınıfların donanımının yetersiz olduğunu göstermektedir.

İlköğretim Müzik Öğretim Programlarındaki Değerlendirmeye Ait Bulgular

Ankete katılan öğretmenlerin İlköğretim müzik öğretim programının değerlendirilmesine ait bulgular tablo 11'de sunulmuştur.

"Program değerlendirmede öğrenciler ölçülürken ölçme, yalnız öğretimden sonra değil, öğretim sırasında da yapılmaktadır" sorusuna öğretmenlerin yüzde 9.1'i kesinlikle katılıyorum, yüzde 54.5'i katılıyorum, yüzde 23.4'ü kararsızım, yüzde 13.0'ı katılmıyorum, şeklinde cevaplar vermişlerdir. Öğretim ve ölçme birbirini besleyen iki süreç (MEB, 2006) olduğu için olumlu cevabın çoğunlukta olması eğitim açısından sevindiricidir.

Tablo 11. Öğretmenlerin programın değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Değerlendirme		**Kesinlikle Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
Program değerlendirmede öğrenciler ölçülürken ölçme, yalnız öğretimden sonra değil, öğretim sırasında da yapılmaktadır.	**%**	9.1	54.5	23.4	13.0	-
	f	7	42	18	10	-
Program değerlendirmelerinde öğrencilerin ölçülmek istenilen kapasitesi hakkında doğru ve güvenilir bir karar vermek için farklı görevler içeren, farklı türde ve sürekli ölçümler yapılmaktadır.	**%**	6.5	41.6	26.0	22.1	3.9
	f	5	32	20	17	3
Program değerlendirmelerinde öğrencilerin ölçülmek istenilen kapasitesi hakkında doğru ve güvenilir bir karar vermek için farklı görevler içeren, farklı türde sürekli ölçümler yapılmaktadır.	**%**	1.3	46.8	31.2	20.8	-
	f	1	36	24	16	-
Programda ifade edilen çoklu ölçme değerlendirme etkinlikleri (sadece yazılı–sözlü şeklinde ölçme değerlendirmenin dışındaki) yeterli ve gerçekleştirilebilir düzeydedir.	**%**	1.3	35.1	35.1	28.6	-
	f	1	27	27	22	-
Program değerlendirme süreçleri öğrenciyi tüm yönleri ile analiz etmektedir.	**%**	1.3	39.0	19.5	32.5	7.8
	f	1	30	15	25	6
Öğrencilere öğrenmeleri için nasıl farklı imkanlar sunuluyorsa, ne öğrendiklerini gösterebilmeleri için de farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır.	**%**	2.6	42.9	29.9	23.4	1.3
	f	2	33	23	18	1
Öğrenciler sadece bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflere ulaşma düzeyleri açısından değil, yaşamdaki başarının da temeli olan becerileri (kendine güvenme, motivasyon, çaba gösterme, sorumluluk sahibi olma, takım çalışması v.b.) ile de değerlendirilmektedir.	**%**	5.2	53.2	20.8	18.2	2.6
	f	4	41	16	14	2
Ölçme ve değerlendirme uygulamalarından kısa bir süre sonra öğrenciye, kazanmış olduğu davranışların nicelik ve niteliğine ilişkin bilgiler verilmektedir.	**%**	1.3	44.3	31.2	23.4	-
	f	1	34	24	18	-
Öğrenci, değerlendirme sonunda verilen bilgiler çerçevesinde eksik olan öğrenmeleri tamamlama, yeterli olduğu öğrenmeleri geliştirme imkanına sahip olur ve kendini tanıyarak gelecekteki çalışmalarını planlayabilir.	**%**	2.6	46.8	23.4	27.3	-
	f	2	36	18	21	-
Öğrenciye kazandırılan tutum ve davranışlar, kullanılan ölçüm aracının kapsam geçerliliği içerisindedir.	**%**	-	50.6	33.8	14.3	1.3
	f	-	39	26	11	1

"Program değerlendirmelerinde öğrencilerin ölçülmek istenilen kapasitesi hakkında doğru ve güvenilir bir karar vermek için farklı görevler içeren, farklı türde ve sürekli ölçümler yapılmaktadır" sorusuna öğretmenlerin yüzde 6.5'i kesinlikle katılıyorum, yüzde 41.6'sı katılıyorum, yüzde 26.0'ı kararsızım, yüzde 22.1'i katılmıyorum, yüzde 3.9'u kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevaplar vermişlerdir. Katılıyorum cevabının çoğunlukta olması bu değerlendirmenin doğru yapıldığını göstermektedir, bu da eğitim açısından önemli ve sevindiricidir.

"Öğrenciler ölçülürken kullanılan yöntem ve içeriği ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki vardır" sorusuna öğretmenlerin yüzde1.3'ü kesinlikle katılıyorum, yüzde 46.8'i katılıyorum, yüzde 31.2'si kararsızım, yüzde 20.8'i katılmıyorum, şeklinde görüş bildirmişlerdir, kesinlikle katılmıyor uma görüş bildiren olmamıştır. Bu görüşe göre katılıyorum cevabının yoğunlukta olması doğru bir ölçüm yapıldığını göstermektedir. Ancak kararsızlar da çoğunluktadır.

"Programda ifade edilen çoklu ölçme değerlendirme etkinlikleri (sadece yazılı-sözlü şeklinde ölçme değerlendirmenin dışındaki) yeterli ve gerçekleştirilebilir düzeydedir" sorusuna öğretmenlerin yüzde 1.3'ü kesinlikle katılıyorum, yüzde 35.1'i katılıyorum, yüzde 35.1'i kararsızım, yüzde 28.6'sı katılmıyorum, şeklinde kesinlikle katılmıyorum seçeneğini işaretleyen olmamıştır. Çoklu ölçme değerlendirme etkinliklerinin öğretmenler tarafından yeterince anlaşılmadığı ortaya çıkmıştır.

"Program değerlendirme süreçleri öğrenciyi tüm yönleri ile analiz etmektedir" sorusuna öğretmenlerin yüzde 1.3'ü kesinlikle katılıyorum, yüzde 39.0'ı katılıyorum, yüzde 19.5'i kararsızım, yüzde 32.5'i katılmıyorum, yüzde 7.8'i kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Katılıyorum cevapları ile katılmıyorum cevaplarının oranları birbirine çok yakındır. Elde edilen sonuca göre program değerlendirme süreçleri öğrencileri tüm yönleri ile analiz etmemektedir.

"Öğrencilere öğrenmeleri için nasıl farklı imkanlar sunuluyorsa, ne öğrendiklerini gösterebilmeleri için farklı ölçme değerlendirme yöntemleri de kullanılmıştır" (MEB, 2006) sorusuna öğretmenlerin yüzde 2.6'sı kesinlikle katılıyorum, yüzde 42.9'u katılıyorum, yüzde 29.9'u kararsızım, yüzde 23.4'ü katılmıyorum, yüzde 1.3'ü kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevaplar vermişlerdir. Elde edilen sonuca göre öğrencilere ne öğrendiklerini gösterebilmeleri için farklı ölçme değerlendirme yöntemlerinin de kullanıldığı görülmektedir.

"Öğrenciler sadece bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflere ulaşma düzeyleri açısından değil, yaşamda ki başarının da temeli olan becerileri (kendine güvenememe, motivasyon, çaba gösterme, sorumluluk sahibi olma, takım çalışması v.b.) ile de değerlendirilmektedir" öğretmenlerin yüzde5.2'si kesinlikle katılıyorum, yüzde 53.2'si katılıyorum, yüzde 20.8'i kararsızım, yüzde 18.2'si katılmıyorum, yüzde 2.6'sı kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Öğrencilerin derslerde de yukarıda belirtilen özellikler ile de değerlendirildikleri görülmektedir. Bu sonuç memnun edicidir, çünkü öğrencilere yaşama hazırlamak ta eğitimin-öğretimin temel ilkelerindendir.

"Ölçme ve değerlendirme uygulamalarından kısa bir süre sonra öğrenciye, kazanmış olduğu davranışların nicelik ve niteliğine ilişkin bilgiler verilmektedir" öğretmenlerin yüzde 1.3'ü kesinlikle katılıyorum, yüzde 44.3'ü katılıyorum, yüzde 31.2'si kararsızım, yüzde 23.4'ü katılmıyorum şeklinde, kesinlikle katılmıyorum seçeneğini işaretleyen olmamıştır. Kararsızların katılanlara yakın olması biraz düşündürücüdür. Ancak yine de olumlu cevaplar ümit vericidir. Çünkü bu öğrencinin kendisini tanımasına yardımcı olur.

"Öğrenci, değerlendirme sonunda verilen bilgiler çerçevesinde eksik olan öğrenmeleri tamamlama, yeterli olduğu öğrenmeleri geliştirme imkanına sahip olur ve kendini tanıyarak gelecekte-

ki çalışmalarını planlayabilir" sorusuna öğretmenlerin yüzde 2.6'sı kesinlikle katılıyorum, yüzde 46.8'i katılıyorum, yüzde 23.4'ü kararsızım, yüzde 27.3'ü katılmıyorum şeklinde kesinlikle katılmıyorum seçeneğini işaretleyen olmamıştır. Öğrencinin kendini tanıması, yetenekleri ilgi alanları gelecekte yapacağı meslek seçimine de yardımcı olacaktır. Bu yüzden de olumlu cevapların çoğunluğu sevindiricidir.

"Öğrenciye kazandırılan tutum ve davranışlar, kullanılan ölçüm aracının kapsam geçerliliği içerisindedir" sorusuna öğretmenlerin yüzde 50.6'sı katılıyorum, yüzde 33.8'i kararsızım, yüzde 14.3'ü katılmıyorum, yüzde 1.3'ü kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir.

4. Sonuç ve Öneriler

1- Anket çalışması yapılırken öğretmenlerin anketteki sorulara sordukları sorular doğrultusunda ve benzer çalışmaların sonucunda, öğretmenlerin yeni Müzik müfredatı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Seminer programları hazırlayarak öğretmenlerin daha detaylı bilgiler edinmeleri sağlanabilir.

2- Program içeriğinde yer alan bilgiler ünitelerdeki konu ve kavramların basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya gibi öğretim ilkelerine dikkat edilmelidir.

3- Program, öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak müzik yapma, dinleme araç ve gereçlerini kurallarına uygun kullanabilmeleri sağlanabilir.

4- Haftalık 1 ders saatinin programı uygulamaya yetmediği sonucuna varılmıştır. Haftalık ders saati artırılabilir.

5- Programda çoklu ölçme değerlendirme etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir.

6- Öğrenciler sadece bilgi düzeyi açısından değerlendirilmemelidir. Her açıdan, yani derse katılım, arkadaş, çevre, aile ilişkileri gibi konularda değerlendirilmelidir.

7- Program hazırlanırken mevcut sınıfların yeterliliği göz önünde bulundurulmalıdır.

8- Program hazırlanırken okulların ekonomik, coğrafi ve fiziksel yapılarının eşitliliği dikkate alınmalıdır.

9- Öğrenilen bilgi ve becerilerin yaşam içerisin de uygulanabilir nitelikte hazırlanması gerekmektedir.

10- Program da genel ve özel müzik öğretim yöntemlerinin ilköğretimlerde daha verimli kullanabilme imkanları sağlanmalıdır.

11- Müziğin diğer sanat dallarıyla, öğrencilerin anlayabileceği bir şekilde detaylı olarak programa alınması daha uygundur.

12- Programda yer alan mevcut bilgilerin yaşam içerisinde uygulanabilen ve sosyal yaşamda kullanılabilir nitelikte olması gerekmektedir ve her öğrencinin yıl sonu performans gösterilerine katılmaları sağlanmalıdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın. 13. Baskı. Ankara

Kayalar, D. (2007). *"İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi (Kars il Örneği)"*. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Kars

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI.(2006). *Müzik Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu*. M.E.B. Yayınları. Ankara,

Uçan, A. *"Müzik Eğitiminde Program Çözümleme"*. (Yayınlanmış, Doktora Programı Ders Notu Özeti). Gazi Üniversitesi (G.Ü.) Fen Bilimleri-Enstitüsü (FBE) Müzik Eğitimi Anabilim/ Anasanat Dalı. Ankara. 1922-1993. www.eğitim.aku.edu.tr/aliucan.doc.(Erişim Tarihi:10 Haziran 2008).

Yüksel, S. (2003). *"Türkiye'de Program Geliştirme ve Sorunları"* . Milli Eğitim 159,120,124.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK EĞİTİMİ VEREN KURUMLARDA VERİMLİLİK VE FAALİYET KALİTESİ

Doç. Dr. Olga HASANOĞLU, Kafkas Üniversitesi

1. Giriş

Müziğin yaşamımızdaki büyük yeri ve önemi tartışılamaz. Ancak, müziğin köklerini ve gerekçelerini bir daha şekillendirmek isterim: müzik, duyguları seslerle ifade etme sanatıdır. İnsanoğlunun gelişim sürecinde oluşan çeşitli sesler kargaşası ölçü, ezgi ve armoni aracılığıyla günümüzdeki düzenine gelmiştir. Başka bir deyişle – müzik, ses çıkarma kültürüdür. Müzikle uğraşan ve uğraşmayan herkes çıkardığı seslerde bunu hatırlarsa, dünyamız her adımla daha da güzelleşecek.

1.1. Müzik Eğitiminin Amaçları

Herkes kendi başına müzikle uğraşabilir ve kendisini tatmin eden veya etmeyen sonuçlar alabilir. Bu tür yorumlar dinleyicinin karşısına çıktıktan sonra belirginleşiyor. Yorumlar bir taraftan icraatçının kendi hissettiklerinden, diğer taraftan da dinleyicilerin eleştirilerinden oluşuyor. Sanatçı unvanı – dinleyici tarafından kabul edilmiş bir unvandır. Öyleyse sadece sanatla uğraşan kişiyi sanatçı yapan, sahnedir. Benim derinden inandığım ise - genelde çoğu dinleyici kitlesinin bir şey anlamadığı veya tam anlayamadığı değil, tersine, çok fazla şey anladığıdır, hatta bazen bizim hiç istemediğimiz şeyler de buna dahil oluyor. Çoğu zaman dinleyiciler yetersizlikleri fark edip, sunduğumuz performanslara ilgi ve merakı kaybediyorlar. Müzik eğitimcileri olan bizler, tabii ki, her müzik faaliyetinin temelini anlamak ve genel faaliyet kalitesinin gelişimini sağlamak zorundayız. Müzik eğitimcileri olarak, yetenekli-yeteneksiz, yetişkin-çocuk, istekli-isteksiz her tür insanla temastayız. Ancak, müzik eğitiminin genel amaçlarından biri – kaliteli müzik faaliyetleri sağlamaktır, farklı seviyede bulunan kişilerle bile.

Her bir milletin müzikteki gelişiminin amaçlar aynıdır – milli müziği temel alarak kurulan ve tüm diğer milletler tarafından da beğenilen ve sevilen eserler yaratmak. Ayrıca, nasıl konuşma ve anlatma yeteneği zamanla oluşan bir özellikse, her bir insanın da kendini müzikle ifade edebilmesi de zamanla oluşur ve her insan bu potansiyele sahiptir. İnsanlar her gün şiirlerle, şarkılarla devamlı konuşmuyor – keşke konuşabilse, icraatçılar da hemen kendilerini rahat ve açıkça ifade edemeyebilir.

Mesut Cemil Tel, Atatürk'ün benzer konudaki şu sözlerini naklediyor: "Bu musikiyi (Türk Musikisi) bütün dünyanın anlaması lazımdır. Fakat onu bütün dünyaya anlatabilmek için milletçe bugünkü medeni dünyanın seviyesine yükselmemiz lazımdır. [1]

[1] Atatürk, K. Atatürk ve Müzik http://www.beethovenlives.net/index.asp?ID=281

1.2. Müzik Eğitiminde Faaliyet Gereği

Milliyet Sanat dergisi aralık ayı sayısının Kültür Söyleşisi sayfasında sanatçıların Kültür ve Turizm Bakanı Ertuğrul Günay ile yaptığı görüşmeye yer verilmiş. Bu yazıda Suna Kan gençler için konser imkanları arttırılması gerektiğini dile getiriyor: "Son yıllarda konservatuarlarda farklı enstrüman çalan pek çok genç konser verme fırsatı bulamıyor. Kültür Bakanlığı üniversitelerle işbirliği yaparak bu gençlere çalma imkânı vermek ister mi?"[2] Kendisi bir virtüöz olup, virtüöz olma yollarını kuşkusuz gerçekten iyi biliyor. Sahne hevesi ve heyecanı, ayrıca tespiti ve ardından gelen yorumlar müthiş bir enerji kaynağıdır. Sayın Kültür Bakanı ise bu tür işlerin özel sektör ile işbirliği yapılarak sağlanmasını öneriyor. Ancak gençlere insanlar önünde çalma imkânları sağlamak en az müzik eğitimi veren kurumlar açmak kadar önemlidir ve devletin üstlenmesi gereken bir iştir. Hemen hemen her devlet kurumunun bir konferans veya toplantı salonu bulunuyor. Örneğin bu yerlerde düzenli olarak gençler tarafından dinleti-konser tarzında bir etkinlik istenirse, ülkenin müzik bilinci büyük ölçüde artacaktır.

Türkiye'de müzik eğitimi veren devlet kurumlarının sistemleri ve amaçları birbirinden farklıdır: Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri – Güzel Sanatlar alanında eğitim veren üniversite düzeyinde olan müzik bölümlerine yönelik öğrenci yetiştirir; Eğitim Fakültesi Müzik Bölümleri ilköğretim ve Güzel Sanatlar Liseleri için müzik öğretmenleri yetiştirir; Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Devlet Konservatuarlarının müzik bölümleri ise sanatçı, icraatçı yetiştirir. Çoğu zaman özellikle merkezi olmayan illerde öğretim elemanı eksikliğinden dolayı farklı alanlardan eğitimciler bu eğitim sürecini beraber sürdürmek zorunda kalıyorlar. Böylece öğretim elemanlarının farklı bakış açılarından, müzik bilgilerinden ve çalgı ustalıklarından bir sentez oluşturma yöntemi bulunmalıdır. Yabancı uzmanlar öğretim ekibinin içindeyken farklı terimler kullanma sorunu yaşanıyor. Bu da derslerde öğrencilerin kafalarını karıştırıyor, bazen de şikayet ve spekülasyon sebebi oluyor.

Birkaç Devlet Konservatuarlarında ilköğretim kısımları vardır. Diğer kurumlarda ise eğitim lisanstan başlatılıyor. Eğer Türkiye'deki müzik okulları ilköğretimden başlasaydı bu sistem kuşkusuz daha iyi bir sonuç getirecekti. 14-15 yaşlarında lise, 18-19 yaşlarında üniversite düzeyinde sıfırdan müzik eğitimi başlatmak yetersiz ve verimsiz sonuç getiriyor. Zaten bu tür sempozyumlarda sunulan birçok makale ve bildiride Türkiye'deki müzik eğitiminin eksik olduğu artık kabullenilmiş olarak yansıyor. Tabii ki bu tür okullar açmak – devletin görevidir, zor iştir, kolay ve çabuk olmaz. Ama dikkat çeken şey – müzik eğitiminin neden eksik olduğu konusundaki tartışmalarda hiç kimse bu okulların gerekliliğinin kaçınılmaz olduğundan bahsetmiyor. İlkokullarda bile koro şarkıları söyletmek için müzik öğretmeninin en azından bu şarkıların eşliğini ve ezgisini çalabilmesi gerekiyor. Böylece müzik bölümlerine lisans düzeyinde girenlerin en azından orta seviyede çalabilmesi ve temel müzik bilgilerine sahip olması zorunluluktur. Aksi halde yetişkin yaşlarda ve sadece dört senelik eğitim süresi boyunca müzik bilgilerine yeterince hâkim olmayı öğrenmek zor. Tüm ülkede güzel sanatlar alanında ilköğretim açıldığında, M.E.B onaylı, aynı terimleri ve konuları içeren ders kitapları uygulanırsa bir çok sorun ortadan kalkacaktır. Ayrıca lisans düzeyine gelen öğrenciler bilgilere hakim olup her lisan ve sistemi anlayabileceklerdir.

6 Kasım 2008 tarihinde 27046 sayılı resmi gazetede Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Güzel Sanatlar Eğitimi Yönetmenliği'nin 5. Maddesi'nde "a) Bakanlıkça ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde ayrı okul/kurumlar açılabilir. b) Üniversitelerce Yükseköğretim Kurulunun önerisi

[2] Kan, S., Kültür Söyleşi, Milliyet Sanat, 2010, aralık sayı, sayfa 36, Doğan Gazetecilik

ve Bakanlığın izniyle konservatuarlara bağlı hazırlayıcı birimler olarak müzik ve sahne sanatları alanlarında ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde okul/kurumlar açılabilir"[3] yazılıdır. Bu yönetmelikte "açılabilir" sözü yerine "açılmalı" yazdığı zaman bahsedilen sorunun kısa zaman içinde düzeleceğine inanıyorum.

Birçok üniversite öğrencileri ilkokuldaki müzik öğretmenlerini görerek bu pozisyonu kendini geliştirmeye gerek duymadan rahat ve kolayca ulaşılabilen bir iş olanağı olarak görüyor. Bu sebeple lisans müzik bölümlerindeki müzikle ilgili derslere de kayıtsız davranıyorlar; neden çalmak ve okumakla uğraşayım ki, ben amacıma ulaştım bile, şimdiden gördüğüm müzik öğretmenlerinden çok daha iyiyim diye düşünüyorlar.

Yine de bu durumda Türkiye'de müzik eğitimini daha iyi yapabilmek için neler yapılabilir tartışmak istiyorum. Bildirimin konusu – verimlilik ve faaliyet kalitesidir. Buradaki iki anlam da birbirine bağlıdır. Bizim için verimlilik - sürekli faaliyetlere katılmak veya bunları düzenlemektir.

1.3. Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Faaliyet Türleri

Çalgı dersleri

Okul içinde dinletiler

Okul dışında düzenlenen halka açık dinleti, konser ve turneler

Radyo, TV kayıtları , kalıcı kayıtlar

Müzik Yarışmaları

İlk adımı, yani çalgı derslerini incelersek, iyi kötü her şeyin burada başladığı sonucuna varacağız. Örneğin, "Hocam, yalnızken düzgün çalıyordum, yanınızda heyecandan çalamıyorum" öğrencilerin bu söyledikleri – tahmin ediyorum ki herkesin karşılaştığı durumdur. Biz de çoğu zaman "Daha fazla çalışsaydın, burada da düzgün çalardın" diye cevaplarız. Ancak, durum o kadar basit değil. Bazıları çok çalışsalar bile gerçekten tek başına yaptığı çalışmada kazandığı beceriyi heyecan yüzünden fazla miktarda kaybederler. Bu durumda tabii ki olayın psikolojik ve fiziksel temelini anlamak ve doğru yönlendirmek öğretmenlerin ilk görevidir. Peki, kendisi düzgün bir eğitim görmeyen öğretmen problemin nedenini anlayamıyorsa, üstelik kendisi de çalamıyorsa ne yapmak gerekiyor? Bu durumda birden fazla çözüm ve öneri var. Öğretmen çalışıp parçayı öğrenebilir, öğrenciye bir örnek sunabilir veya öğrenci ile beraber çalışma yöntemi ve çözüm yolları arayabilir - bunlar doğru ve yapıcı yöntemlerdir. Bu yöntemler başarılı olmazsa bile, uygulandığı süreç içinde insanlık ilişkileri bozulmamış olacak, öğrenci haksız şekilde suçlanmayacak, öğretmen ise kendini öğrenci karşısında savunma gereği duymayacak. Bu yöntemler başarılı olursa, gelecek ufuklar açılır ve kendine güven kazanılır. Çünkü öğretim süreci – çift taraflı bir süreçtir, iki tarafa da işler, hem öğrenci hem de öğretmen gelişmesi için esas enerji kaynağıdır. Ders yapma sürecinde bir sahne performansı amaç olarak konulursa, bu süreç çok daha sorumlu ve disiplinli yapılacak ve aşırı heyecan sorunu ortadan kalkacaktır. Hiçbir zaman hiç kimse ilk adımda mükemmelliğe veya kendi potansiyelinin tam açılımına ulaşmıyor. Daha önce bahsettiğimiz gibi, sanatçı – sahne ürünüdür. Bunun için, öğrencilere ilk adımdan beri sahne özelliklerini tanıtmak lazım.

[3] Milli Eğitim Bakanlığından: Güzel Sanatlar Yönetmeliği, 2008, Resmi Gazete, sayı 27046

Gürer Aykal, İngiltere'de öğrenim gördüğü seneleri şöyle anımsıyor: "Haftada üç konsere giderdim. Kendimi geliştirmemde çok önemli etkisi olan bu konserlerde sayısız şefle tanışma şansını elde ettim. Tüm öğrendiklerim ise orkestrada çalarken Lessing'den aldığım ve kötü şeflerde gördüğüm şeyler. Kötüyü ayırt edebildiğiniz, bilginin içinde kötüyü görebildiğiniz zaman iyiye ulaşabiliyorsunuz. Yoksa hiçbir şey bilmeden altmış yılın geçmesi ve kendinizi emekliyken bulmanız işten bile değil." [4]

Derslerden sonraki adım - okul içindeki dinletiler; her ucunu bilen ve eleştiren dinleyici kitlesine sahip bir ortam karşısına çıkmak. Gürer Aykal'ın yukarıda örnek olarak verdiğim sözleri bu dinletiler için de geçerli. Kendisi iyi bir müzisyen olup, hem olumlu hem olumsuz örneklerden faydalanmıştır. Bir okulda çalışan öğretmenler de her zaman aynı öğrenciler gibi farklı seviyelerde olur. Bu tür dinletilerde istediği sonucu alamayan öğretmen veya öğrenci eksiklerini tamamlayıp tekrar aynı parça ile bir sonraki dinletiye katılabilir. Bunun için bu tür dinletilerin eğitim-öğretim döneminin ikinci ayından itibaren dönemin sonuna kadar ayda veya iki haftada bir düzenli yapılması gerekiyor. Öğrencinin o dönem çalıştığı hemen hemen bütün parçaları bu dinletilerde sunmak lazım. Hem okul eğitmen ekibi genel okul seviyesinden haberdar oluyor hem de öğrencilerin disiplinli çalışmasını sağlıyor, bu sayede iyi öğrencilerin çok sayıda eser sahnelemeleri sayesinde potansiyelleri de açıkça izlenmiş olunuyor. Bu dinletilerde çalanlar performans sürecinde yanlış yapmamaya ve öğretmenin söylediklerini uygulamaya dikkat etmelidir. Böylece icrasının genel profesyonel temelleri oluşmaktadır.

Ayrıca okuldaki öğretim elemanlarının öğrenciler için düzenlediği dinletiler de etkinlik hareketini son derece canlandırıyor. Bu tür dinletilerde öğretmenler kendi aralarında ve öğrencilerle beraber oda müziği çalışmaları yapabilir, öğrencilerin çalıştığı eserler öğretmenler tarafından çalınabilir ve öğrencilerin gelecekte çalmaları gereken eserler öğrencilere tanıtılabilir.

Müzik eserleri dinleyicilerin karşısında ne kadar sık çalınırsa, müzisyenler de kendi icralarını daha mükemmel seviyeye ulaştırma olanağı bulur. Hatta ilgili kişilerde beste yaratma isteği uyandırır.

Bu etkinliklerden sonra bütün ekip (öğretmen-öğrenciler) okul dışındaki performanslarını planlamaya başlamalıdır. Bu dinletiler – hızlı ve garantili bir şekilde verimlilik sağlayan uygulamalardır. Değerlendirmelerde ise diyalog kültürü, kırıcı olmayan yorumlar ve eleştiriler, sağduyulu teşvikler sunmak sanatsal gelişmede en önemli noktalardan biridir. Farklı eğitim sistemlerinden gelen öğretim elemanlarının çalışma sonuçlarından sentez oluşturma yöntemleri bu tür sohbetlerde şekilleniyor. Ayrıca her ekip için uygun şekilde yapılandırıyor.

Okul dışında düzenlenen etkinlikler genelde kutlama, açılış, vb. gibi nedenlerden dolayı düzenlenir ve çoğu zaman okul derslerinin normal akışını biraz bozar. Çünkü konuya uygun parçalar seçilir, bu eserler o anda çalışılmıyor olabilir, ders saatine denk provalar ve ek çalışmalar düzenlenir, böylece dersler aksar. Konser turnelerinde ise genellikle çalışmaya devam edememe sorunu yaşanıyor. Çoğu zaman hiç çalışmadan, provasız sahneye çıkmaları gerekebiliyor.

Ancak bu tür etkinlikler çevredeki insanlara yapılan çalışmaları tanıtma şansı sunar ve öğrencilere toplumun bu çalışmalara ihtiyaç duyduğunu gösterir, onlara özgüven duygusu kazandırır. Sahnedeki icraatçılar çoğu dinleyici profesyonel müzisyen olmadığı zaman o dinleyicilerle daha duygusal bir bağ kurmaya çalışır, yorumuna daha fazla önem verir ve derin bir etki bırakmaya çalışır. Bu da sanatla uğraşan her insan için kazanılması gereken bir ustalıktır.

[4] Aykal, G. ,' Herşeyi Müzikle Kavramak' , http://www.beethovenlives.net/index.asp?ID=262

Radyo TV kayıtları ve röportajları, genelde aniden veya tek seferlik yapılır. Burada sergilenmesi gereken şeyler – yaratıcılık, esneklik ve sunulacak konuya hakim olmadır. Bu süreçlere önceden çok çalışılsa da beklenmeyen sorunlar karşımıza çıkabilir. Örneğin, iyi olmayan akustik, enstrüman, rahatsız edici ışık, uzun bekleme süresi veya çok kısıtlı zaman. Kalıcı ve uzun izler bırakan bu tür etkinlikler-kayıtlar icraatçıyı her an çok değişken durumlara hazır olmayı öğretir ve önünde belirgin bir hedef (konser veya sınav) olmadan disiplinli çalışmanın ve geniş repertuar bulundurmanın gerekliliğini gösterir.

Özgün ve oldukça uzun süreli bir program hazırlandıysa, bunun kayda aktarılma çalışmaları genelde daha titiz ve daha hazır ortamda yapılır – konser salonlarında veya stüdyolarda. Bu çalışmaların önde gelen sorumluluğu – kalıcı olmasıdır. Bu yüzden burada sunulan yorumun yüce bir anlamı ve üstün icra kalitesi olması gerekiyor. Çok sayıda tekrarlamaya ve deneylere müsait olan bu süreç geleceğe bir köprü kuruyor, belki de çiziyor ve bakış açılarını genişletiyor.

Eğitim sürecinde verimliliği arttıran başka önemli bir faaliyet – yarışmalar. Bu, düzenli dinleti ve konser var olduğunda bir sonraki basamak olabilir. Çünkü yarışmalar performansların kalitesine ciddi bir şekilde katkı sağlar. Gam, etüt, zorunlu eser okul içinde yarışmaları öğrencilerin teknik seviyesi yükseltir. Doğaçlama, düzenleme, beste yarışmaları ise yaratıcılık ve araştırmacılık geliştirir.

Ulusal ve uluslar arası müzik yarışmalar genellikle birkaç aşamalıdır ve programlar zor eserler içerir. Böyle yarışmalara ancak uzun süreli ve yoğun öğretmen-öğrenci ekibin çalışmalardan sonra katılabilir. Bu tür etkinliklere katılım sağlayabilmek için okuldaki genel seviye yüksek olmalı. Çalışma hevesi ve hırsı arttırılan yarışma süreçleri ciddi psikolojik sorunları de getirebilir. Bunun için okullar okul içi yarışmaları kendi öğretim sürecine uygun programlı yapılırsa, öğrenciler hem korku, endişe, kendine güvensizlik ve hayal kırıklığı insanoğlunun var olan ve kaçınılmaz duygular olarak kabullenir hem, en önemlisi, bunları yenmeye öğrenir ve kendi potansiyelleri tanır.

Dünyamızda rekabet bizleri geliştiren ve geçinmesini sağlayan bir süreçtir. Başkaların yaptığı gibi yapabilmek ve kendi özgün kişiliği savunup onu tam anlamıyla sunabilmek - başarı ve mutluluğumuzu sağlayan en önemli kaynaklardan biridir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Atatürk, K. *Atatürk ve Müzik.* http://www.beethovenlives.net/index.asp?ID=281

Aykal, G. *Herşeyi* Müzikle Kavramak. http://www.beethovenlives.net/index.asp?ID=262

Kan, S. *Kültür Söyleşi*. Milliyet Sanat. 2010. aralık sayı. sayfa 36. Doğan Gazetecilik

Milli Eğitim Bakanlığından. *Güzel Sanatlar Yönetmeliği*. 2008. Resmi Gazete. sayı 27046.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

AKTANT (EYLEYEN) MODELİNİN İLKÖĞRETİMİN ALT BASAMAKLARININ MÜZİK EĞİTİMİNDE GEÇERLİLİĞİ

Dr. Orhan BABA

ÖZET

Bu çalışmada, ilköğretimin özellikle alt sınıflarında verilen müzik eğitiminin daha verimli olması ve öğretmen için de farklı bir bakış açısı kazandırılabilmesi amacıyla, yeni ve farklı bir model üzerinde durulmaktadır. Bu model, müzik dışındaki başka disiplinlerde farklı biçimlerde zaman zaman ortaya çıkmaktadır. Aktant (eyleyen) metodu ile verilen yabancı dil eğitiminin, edebiyat incelemelerinin öğretmeyi ve öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Modelde, sınıf ortamında ilköğretim öğrencileriyle birlikte, müfredata uygun müzik parçaları üzerinde yapılan incelemeler ile hata çözümlemesi yapılmaktadır. Çözümlemeler esnasında öğrencinin kendisi ve çevresiyle, öğretmenin kendisi ve çevresiyle, her ikisinin belirli müzik parçalarıyla olan diyalog ve ilişkileri de model çerçevesinde incelenmektedir. Modelin, müzik eğitimini öğrencilere daha fazla sevdireceği ve eğitimi kolaylaştıracağı değerlendirilmektedir.

İnceleme, müzik eğitimi ile ilgili olarak görüşme, kaynak tarama ve gözlem yöntemleri kullanılarak, disiplinler arası bağlamda ele alınmaktadır.

1. Giriş

1.1. Amaç

Türkiye'de ilköğretim okullarının alt basamaklarında ve ana sınıflarındaki müzik eğitimde bir takım güçlükler kendini göstermektedir. Bu güçlükler eğitimci, eğitim ortamı ve eğitilen arasındaki ilişkiden yola çıkarak, eğitimin genel sorunlarından biri halini alıverir. Sınıf ortamında gerçekleştirilen müzik eğitiminde hedeflenen davranışların kazandırılması için, Aktant (Eyleyen) modelinin geçerli bir model olup olamayacağı, araştırmada ele alınmaktadır. Farklı disiplinlerde başarılı örneklerine rastlanılan yöntemin, müzik eğitiminde geçerliliği sorgulanarak, uygulanabilirliği araştırılmaktadır.

1.2. İnceleme

Örgün müzik eğitiminin ilk basamaklarından itibaren müzik eğitimcilerinin karşılaştıkları zorluklardan biri, hangi eğitim modeline uygun davranılması gerektiğidir. Yalnızca bir yöntemin uygulanmasının yaratacağı kimi sakıncalar nedeniyle, birden fazla model yeri geldikçe devreye girebilmektedir. Öğretmenin kendisi de bir modeldir. Yeni bir model, kendisinden önceki ya da sonraki başka modelleri tamamen gözden çıkartmaz; her model bir başka ufuk açar, yöntemi belirler, bir başka modelin eksikliklerini tamamlayabilir. Bir disipline uygun olarak geliştirilen modelin başka disiplinler için geçerli olup olamayacağı, disiplin içindeki epistemik cemaat tarafından meşrulaştırılabilir.

Edebiyat ve linguistik alanlarında son yıllarda önerilen ve başarılı örneklerine de sıkça rastlanılan aktant yani eyleyen modelinin en önemli özelliği, her aşamanın ve her eyleyenin, her eylemi gerçekleştiren olgunun sorgulanması ve alınan cevabın değerlendirilmesidir. Bir tür hata çözümlemesi de denebilecek sistem, bir eserin metninin detaylı olarak incelenmesini gerekli kılar.

Bir müzik eseri çok katmanlı ve çok anlamlı içeriğe sahiptir. Özellikle sözlü eserlerde sözün anlamı eserin karakterini de belirlerken, eserdeki her bir katman ayrı birer karakter, ayrı birer kahraman ve ayrı birer anlam olabilir. Müzik eseri, sözlü ya da sözsüz bir metindir. Metnin incelenmesi, onun daha iyi anlaşılmasına ve daha kolay tüketilmesine imkân sağlarken, müzik eğitiminin kolaylaştırıcı bir faktörü de olur.

"Edebi eserlerde *kişi, birey, karakter, kahraman, protagonist* (ana karakter, başkişi veya başkahraman), *antagonist* (karşı gelen - düşman) gibi bütün sanat karakterlerinin aktant (eyleyen) olarak adlandırıldıklarına rastlanılır" (Alil 2010: 4). Müzik parçalarında da her bir kişi, karakter, kahraman, yardımcı ve karşı gelen, birer aktanttır, eyleyendir. Bu eyleyen bir solo keman da olabilir, küçük kurbağa da. Temsil ettikleri anlam yüklü değerler vardır. Bu nedenle anlamlar ve kavramlar da birer eyleyen olabilmektedir.

İlköğretimin özellikle alt sınıflarında, anlamın doğru oluşması için, ağızdan çıkan seslerin görüntüye dönüşmesi gerekir. Jean Paul Sartre; "Konuşmanın amacı gördürmektir" der. Bu, sözcükler, gözde görüntüye dönüştürülsünler diye kulağa iletilir, demektir. Çünkü sözcükler görüntü yüklenmiş ses dalgalarıdır. Üretilmiş bir sözcük, öncelikle "ses dalgalarına dönüştürülmüş nesnel bir görüntü" demektir (Özakıncı: 2007, 126). Bu nedenle küçük öğrencilerin bir müzik eserinin içindeki sesleri ve anlatılanları doğru biçimde anlamlandırabilmeleri için, onları görüntüye dönüştürebilme kapasitelerinin de geliştirilmesi gerekir.

İlköğretim çağlarındaki çocukların, kendilerini veya yakınlarını birer kahraman gibi görmeleri, kendilerini başka kahramanlarla özdeşleştirmeleri bilinen bir durumdur. Psikolojik ve sosyolojik boyutları ile birlikte, çocukluk yıllarının geçirildiği bu dönem, örgün eğitim için önemli bir zaman dilimidir. Bu dönemde hayatın anlamlanmaya, temel soruların cevap bulmaya daha yatkın olması eğitim bilimciler bakımından da çok önemlidir. Müziksel bir metinin basit olarak incelemesi, müzikle, duygularla ve sesle ilgili pek çok soruyu da kavramaya yardımcı olabilecek ipuçları içerir.

Aktant modeli, öğrencilerle birlikte metin analizi yapılırken hata yapılmamasına ve gerçekte olay örgüsünün nasıl ve ne şekilde geliştiğinin tespit edilmesine yardımcı olabilmektedir.

Makedonyalı Yordan Stoyanovski "Makedonya'daki Sosyal Dramın Poetikası" adlı eserinde, tanınmış Fransız dram kuramcısı An İbersfeld'in semantik yaklaşımını başlangıç noktası olarak ele alır. Stoyanovski, Algirdas J. Greimas'tan hareket ederek, değişik hikâyeler sonucunda, kavramlar arasındaki bağlantıların, kişiler ve olaylar arasındaki bağlantılardan daha az ve daha genel anlamda

olduklarını vurgular. Bu genel anlamları Propp : "*dramatis personae*" (oyundaki karakterler), Surio : "*dramatik fonksiyon*", Greimas da (An İbersfeld gibi) : "*aktant*" olarak tanımlamaktadır. (Alil: 2010, 3). Aktant modeli, 1966 yılında A. J. Greimas'ın göstergebilimsel çalışmalarında gelişme göstermeye başlamıştır.

Masalda veya romanda ifade edilen şeyler: Kahramanın amacı, kahramanın bir engelle karşılaşması, bu konuda ona düşman olanlar, kahramanın bu engelli aşmaya çalışması ve bu konuda ona yardımcı olanlar ve sonuç olarak amacın gerçekleşmesi veya gerçekleşmemesi iken, müzikte bu durum biraz farklılık gösterebilmektedir. Müzik parçasındaki sözlü metinde bir masal ya da olay anlatılıyorsa, burada da masaldakine benzer bir olay kurgulamasında söz edilebilir. Ancak, "arkadaşlık" gibi soyut bir kavram söz konusu ise durum daha farklı olabilmektedir. Bu defa kahraman, *arkadaşlık*tır. En önemli aktant arkadaşlık olurken, eylemleriyle ve varlığıyla onu güçlendiren, destekleyen veya karşı gelen unsurlar da birer eyleyen olurlar.

Modelin uygulaması masal veya romandaki uygulamaya benzerlik gösterir. Müzik eseri öğrencilere birkaç defa dinletilir. Daha sonra eserle ilgili olarak, An İbersfeld'in ve Greimas'ın (Greimas 1973: 106) sunmuş olduğu aktant (eyleyen) modelinden hareketle, öğrencilere şu gibi sorular yöneltilir:

- Bu eserde kahraman (asıl eleman) kimdir veya nedir? (Kahraman, sözlü metindeki mini mini bir kuş da, dostluk da, bayrak da, Atatürk de, postacı da, Ali Baba da olabilir.)

- Kahraman ne yapmak istiyor (ne yapıyor) veya kahramanın bir dilekte veya istekte bulunup eylem yapmasındaki motivasyon nedir? (Mini mini kuşun donması…)

- Asıl elemanı (yani olayın kahramanını) destekleyen diğer elemanlar neler, kimler (kim veya ne kahramanın yardımcısı - yardımcıları olarak beliriyor)? (Minik kuşu içeriye alan kişi…)

- Eğer varsa, asıl elemana karşı gelen, işini zorlaştıran, engelleyen neler, kimler var (kim veya ne düşman olarak beliriyor)? (Soğuk, kapalı pencere…)

- Eylemin sonunda başarılı olan (kazanan) kimdir veya nedir? Kahraman amacına ulaşmış mıdır veya müzik parçasının sonunda verilen mesaj, kahramanın isteklerine uygun mudur? (Kuş içeride ısındı…)

- Bu sözlü müzik eserindeki olayın kurgulanması öğrenciler tarafından beğenilmiş midir? Başka ne türlü olabilirdi?

Şimdi, "Bak Postacı Geliyor" adlı müzik parçasını model üzerinden ele alalım:

KORO:
Bak postacı geliyor
Selam veriyor
Herkes ona bakıyor
Merak ediyor

ÇOCUK:
Çok teşekkür ederim
Postacı sana
Pek sevinçli haberler
Getirdin bana

POSTACI:
Bu gün yalnız bu kadar
Darılmayınız
Yarın yine gelirim
Hoşça kalınız

KORO:
Haydi git güle güle
Uğurlar olsun
Ellerin dert görmesin
Kısmetle dolsun.

Metindeki başkahraman Postacıdır. Postacının amacı, kendisine mektup gelip gelmediğini merak eden herkesin merakını gidermektir, yani mektupları dağıtmak. Koro meraklı kalabalığı temsil ederken, çocuk da kendisine mektup gelen ve böylece mutlu olan kişidir. Ancak kalabalık, yani koro hayal kırıklığına uğramıştır, onlara mektup gelmemiştir, ancak yarın gene geleceğini söyleyen Postacı onlara ümit verirken, koro kendisine teşekkür eder.

Bu müzik parçasındaki metin öğrencilere dinletildikten sonra, kendilerine şu soru yöneltilir: Dinlediğiniz parçadaki başkahraman kimdir? Kimden bahsedilmektedir? Cevap: Bu parçadaki başkahraman Postacıdır. Postacıdan bahsedilmektedir. Olayın gerçekleşmesini sağlayan kişi yani özne *Postacı*dır.

Özne (Ö) = Postacı

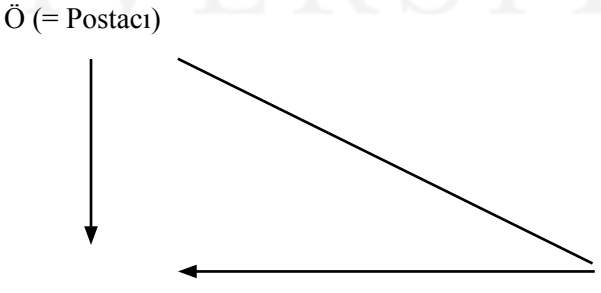
Parçadaki nesneyi (object) bulmak için öğrencilere: "Postacı ne yapıyor, ne yapmak istiyor?" sorusu sorulur. Cevap: Mektupları dağıtmak istiyor. Bu durumda:

Nesne (N) = Mektupları dağıtmak.

Daha sonra öğrencilere, "Korodakilere mektup gelmeyince ne oluyor?" diye sorulur. Cevap: Hayal kırıklığı. O halde hayal kırıklığını, engelleyen, düşman, karşı gelen olarak değerlendirebiliriz.

Karşı gelen, düşman (D) = Hayal kırıklığı.

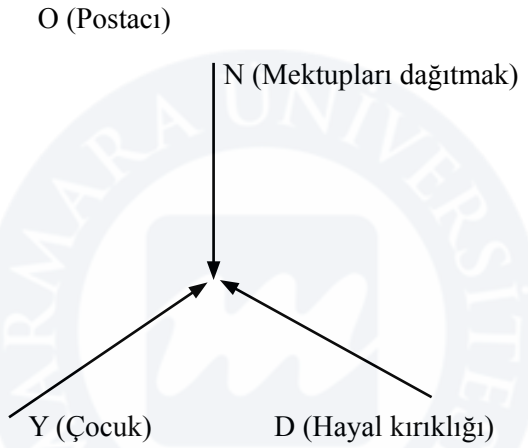
Bütün bu açıklamalardan sonra, parçada yer alan karakterlerin fonksiyonunları şema olarak aşağıdaki aktif (dram) üçgeni ile gösterilir:



Bundan sonra öğrencilere şu soru yöneltilir: Postacının amacına ulaşmasını sağlayan bir kişi ya da olay var mıdır? Cevap: Çocuk mektup almıştır ve çok mutlu olmuştur. O halde çocuk Postacının amacını gerçekleştirmesine yardımcı olmuştur.

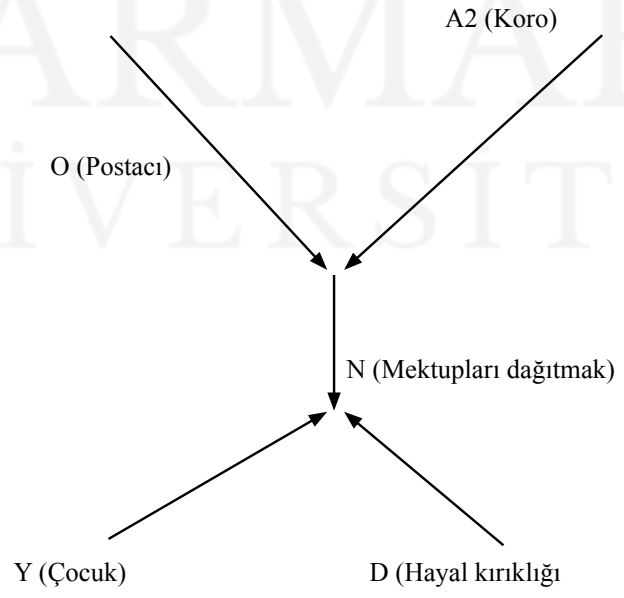
Yardımcı (Y) : Çocuk

Çocuğun aktant modelindeki yeri de şöyledir:



Öznenin eylemde bulunmasını sağlayan güçlü bir kuvvet vardır. Bunu ortaya çıkartabilmek için öğrencilere şu soru sorulur: Postacı neden mektup dağıtıyor? Cevap: Görevi (mesleği) olduğu için mektupları dağıtmak istiyor. Bu durumda öğrencilere yapılacak açıklamada, Postacının eylemde bulunabilmesi için bir şey istemesi gerektiği belirtilir. Böylece Postacı o topluluğa hitap eden (Adresant = A1) olarak karşımıza çıkar. Diğer taraftan, hayal kırıklığına uğrayan ve beklentileri gerçekleşmeyen Koro, kaybedendir (A2). Bekledikleri mektup gelmemiş, umutları yarına kalmıştır.

Böylece tam bir aktant (eyleyen) modeli oluşur:



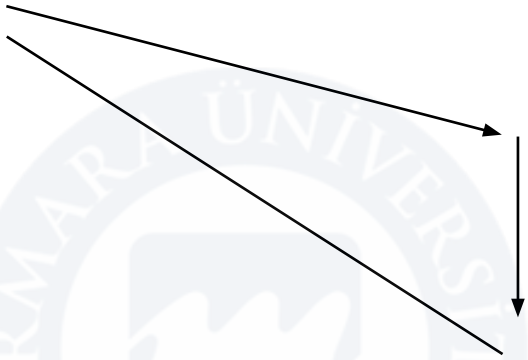
Bu şekilde, birbirinden farklı ancak birbirine benzeyen üç adet üçgen oluşturulabilir.

A1 (= İstemek)

Ö (= Postacı)

N (= Mektupları dağıtmak)

1. ***Psikolojik Üçgen***

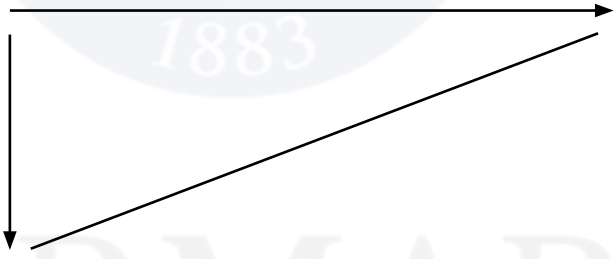


O (= Postacı)

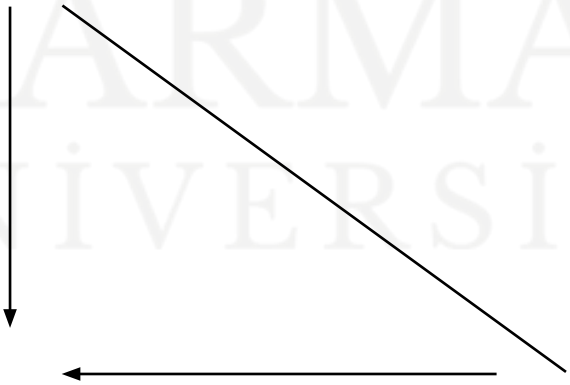
A2 (= Koro)

N (= Mektupları dağıtmak)

2. İdeolojik Üçgen



O (= Postacı)



N **3.** ***Aktif Üçgen***

D (= Hayal kırıklığı)

Benzer bir çalışmayı, "İki İnatçı Keçi" adlı parçada da uygulayabiliriz. Burada ise özne iki keçidir (Ö). Bu iki kahramanın amaçları karşıya geçmek (N) iken, onlara yardımcı olan köprüdür (Y). Onların amaçlarına ulaşmalarını engelleyen (düşman) ise inatçılıktır (D).

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Bazı kuramcılar özneye daha derin anlamlar da yüklemektedirler. Sanat ve "Sorumluluk, İlk Felsefi Denemeler" adlı eserinde Bakhtin özne hakkında şöyle düşünür: "Ben, bir özne olarak kendi değerimi, ancak öteki ile yani başka öznelerle ilişkilerimle belirleyebilirim. … Ben-öteki ilişkisi, öznenin bir başka özneyle ve öznenin bir başka özne aracılığıyla kendisiyle ilişkisi meselesidir" (Bakhtin 2005: 14–39). Böylece Bakhtin, özneye felsefi bir anlam da kazandırmaktadır.

2. Sonuç

Ders esnasında, öğretmen ile öğrenciler arasındaki iletişim ile öğrenme doğrudan ilişkilidir. Öğretmen de bir aktanttır, eylemleriyle eğitimi etkiler. Bu özelliği ile olaydaki başkahraman (Özne = Ö) olur. Öğrencilerle ders içinde bu şekilde gerçekleştirilen diyalog, müzik parçasındaki sözlerin daha açık anlaşılmasına, verilmek istenen mesajın daha doğru biçimde ulaşmasına neden olabilecektir. Bu özelliği ile model, Mikhail M. Bakhtin'in "*Diyaloji ve "Kronotop"*" kavramlarıyla da örtüşmektedir (Bakhtin 1998: 206 – 258). Soru ve cevaplarla ilgili olarak yapılacak inceleme sırasında, müzik cümlesinin birden fazla tekrar edilmesi ile cümle belleğe yerleşirken, parçanın ezgisel yapısının doğru bir şekilde öğrenilmesini de sağlayabilecektir.

Bu model, öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin de derse aktif katılımını ve yaratıcı düşünmelerini destekler. Öğrenciler, öğretmenler yardımıyla basit, mantıklı ve yönlendirici sorularla eleştirel düşünmeye teşvik edilmektedir. Böylece problemin tespit edilmesi, tanımlanması, çözüm önerileri daha kolay sunulabilecektir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Alil, Sevin. (2010). İlkokulun Alt Sınıflarına *Aktant (Eyleyen) Modelin Uygulanması.* II. Türk Dünyası Kültür Kongresi Bildirisi. İzmir

Baba, Orhan. (2009). Türk Askeri Müzik Geleneğinde Değişim ve Süreklilik, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir

Bakhtın, M. M. (1998). *The Dialogic Imagination, Four Essay*, University of Texas Press. Austin. Texas.

Bakhtın, M. M. (2005) *Art and Answerability Early Philosophical Essays (Sanat ve Sorumluluk İlk Felsefi Denemeler)*. Ayrıntı Yayınları. İstanbul

Greimes, A. J. (1973). *"Actants, Actors, and Figures." On Meaning: Selected Writings in Semiotic Theory.* Trans. Paul J. Perron and Frank H. Collins. Theory and History of Literature. 38. U of Minnesota Press. Minneapolis.

Ibersfeld, A. (1981). *Aktantsionalni modelleri, Moderna Teorija Drama* (haz.: M. Miochinovich). Nolit, 97. Belgrad

Özakıncı, C. (2007). *Dünden Bugüne Türklerde Dil ve Din*. Sayfa: 126 – 128. Otopsi Yayınları. İstanbul

Propp, Vladimir (1985). *Masalın Biçimbilimi - Olağanüstü Massalların Yapısı*. Çev. Mehmet Rifat – Sema Rifat. BFS Yayınları. İstanbul

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

TÜRKİYE'DE İLK VE ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ BORU–TRAMPET TAKIMLARININ RESMİ İDEOLOJİDEKİ YERİ VE EĞİTİM SİSTEMLERİ

Dr. Orhan BABA

ÖZET

Türkiye'de özel ve resmi ilk ve ortaöğretim okullarına bağlı Boru ve Trampet Takımları, özellikle ulusal bayramlarda, kuruluş ya da kurtuluş günleri gibi özel bazı günlerde kendisini göstermeye çalışan, okulun gurur ve sempati kaynağı haline geliveren ve öğrenciler arasından seçilmişlerin oluşturduğu amatör ruhlu müzik gruplarıdır. Bu özellikleri onun, ulus devlet kimliği oluşumuna olumlu katkı yapacağı düşüncesiyle, resmi ideoloji tarafından desteklenmesine de neden olur. Eğitim açısından asıl gücünü ritmik müziksel yapısından ve bunun öğrencilere belli bir müziksel davranış kazandırmasından alır. Genellikle ritim enstrümanları dışında bir enstrüman kullanılmaz. Bu nedenle de bandoya göre belki daha az müziksel bir grup olduğu düşünülür, buna karşın, bandodan daha fazla icracı öğrenci adayını kendisine çeker. Öğrenciler arasındaki popülaritesinin nedenleri oldukça çeşitlidir. Bu durum, ilk ve ortaöğrenim gençliğinin müzik eğitimine beklendiği kadar yansıtılamamaktadır. Ayrıca, Türkiye'de Boru – Trampet Takımı gibi müziksel bir grubun yönetim ve eğitiminin, çoğunlukla, müzik eğitimi almamış olan Beden Eğitimi öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmesi de oldukça ilginç bir durumdur.

1.Giriş

1.1. Amaç ve Yöntem

Modern ulus devletlerde resmi ideolojinin en önemli göstergelerinden biri, resmi tören ve festivaller ile özel anma günleridir. Bu gibi tören ve etkinlikler, devletin gücünün, bağımsızlığının, birlik ve beraberliğinin dostlara ve ötekilere gösterildiği bir tür kutsal anlardır. Bu önemli ve özel anlar, aynı zamanda nesiller arasındaki bağların da pekiştirildiği, ulus devlet kurucularının, ataların, kahramanların gençlikle buluştuğu ve sembolleştiği eşiklerdir. Modernite ile geleneksellik burada kaynaşırken, bayrak gibi, marş gibi sembollerin arasına bando da girer, kimi zaman Boru Trampet grupları da.

Boru ve Trampet takımları, Türkiye'de diğer devletlerinkilerden az çok farklı anlamlara sahip olmuştur. Bu farklılıklar onu özel kılarken, kendine has davranışlar geliştiren Boru ve Trampet Takımları gençler ve özellikle de ilk ve orta öğretim gençliği arasında yaygın bir kurumsal müzik grubu olur. Resmi ideolojinin aktarılması ve güçlenmesinde önemli rolleri olan Boru ve Trampet Takımlarının eğitimlerinin ne şekilde olduğu ve bu sistemin Türk milli eğitim sistemi içindeki yeri önemli bir araştırma konusudur. Bu çalışmada, ilk ve ortaöğrenim gençliğinin müzik eğitimi ile ilgili olarak Boru – Trampet Takımı kültürel ve disiplinler arası bağlamda ele alınmaktadır.

Araştırmada, katılarak gözlem, kaynak tarama ve görüşme metotları kullanılmıştır.

1.2. İnceleme

Osmanlı İmparatorluğunun özellikle son yüzyılında artarak devam eden batılılaşma çabaları, başta askerlik olmak üzere birçok alanda kendini gösterirken, yeni ordu sistemine uygun askeri bir müzik kültürünün de yaratılması gerekmekteydi. Buna uygun olarak, Mehterin yerine batıdaki gibi bando takımlarının kurulması için ilk adımlar atılmaya başlandı. Batılı anlamda ilk askeri müzik grubu, sanıldığı gibi bando değil, Fransız bir topçu yüzbaşısının İstanbul'da kurduğu boru, trampet, davul ve zilden oluşan takımdır (Baba, 2009: 15). Bu takım Osmanlıdaki (dolayısıyla Türkiye'deki) ilk boru trampet takımıdır. Batılılaşma ideolojisiyle kurulan bu ilk gruptan sonra, zamanla birçok boru trampet takımı oluşturuldu. Nota okuma ve yazma kaygısı pek fazla olmaması, kullanılan malzemelerin ucuz ve kolay erişilebilir olması gibi nedenlerden dolayı, kısa süre içinde bütün yurda yayılmaya başladı. Çoğunlukla askeri bandonun yanı başında varlığını sürdüren boru trampet takımı, bu özelliği nedeniyle Türkiye'de kimi zaman bando kavramı ile karıştırılmaya başlandı. "Boru Trampet Takımı" yerine "Boru Bando Takımı", "Boru Borazan Takımı", hatta sadece "Bando Takımı" denildi. Bu kavram karışıklığı halen devam etmektedir.

Boru ve Trampet takımlarının ülkeye girmeye başladığı yıllarda, daha önce bu kavramla karşılaşılmadığı için, terimler konusunda tartışmalar ortaya çıkmıştı. Boru ve Borazan kelimeleri halk arasında yaygın biçimde kullanılırdı ancak bu yeni takımda vurma bir çalgı vardı. Bu çalgının adı bir süre sorun oldu. Trompette (İt.: Trombetta) kelimesi "tranpete" şeklinde, Tambour (İt. : Tamburo) adlı vurma çalgı yerine kullanılmaya başlandı. Çünkü bizde Tambur adlı başka bir çalgı vardı (Gazimihal: 1955: 73). Boru için sorun yoktu, Tranpete de zamanla Trampet oldu. Böylece Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar Boru ve Trampet takımlarının isimleri meşrulaştı. Ancak Tambour kelimesinin işi henüz tam olarak bitmemişti. "Tambour" zamanla "Tambur" şeklinde kullanılırken, yanına konulan "Majör" kelimesiyle birlikte "Tambur Majör" oldu ve bu terim Boru ve Trampet takımını yöneten kişi yani şef için söylenmeye başlandı. *Tambour Majör*ün Türkçe karşılığı "Büyük Trampet" gibi bir anlam taşısa da, hiçbir zaman, davulu çağrıştıran bu anlamda kullanılmamıştır. Günümüzde Tambur Majör terimi yerine "Tempo Majör", "Majör", "Şef" gibi kelimeler de kullanılmakta iken, bu kavram Türk Silahlı Kuvvetlerinde "Asa Personeli" terimi ile de zaman zaman ifade edilmektedir.

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde neredeyse bütün kurumlar ve meslek kuruluşları, bir kimlik yaratmak ve çağdaşlaşmayla özdeşleşebilmek amacıyla birer marş edinmeye gayret göstermişlerdir. Bu gayretin içinde elbette eğitim kurumları da bulunmaktaydı. Kurumsal bir marşın oluşturulabilmesi için büyük şehirlerde bulunmak avantajdı, çünkü marş besteleme ve seslendirme yeteneklerine sahip olanlar genellikle büyük şehirlerdeydiler. Bununla birlikte, hem nota bilgisine hem de çalma yeteneğine fazla ihtiyaç duyulmaması nedeniyle, Boru ve Trampet Takımları daha geniş bir alanda kendilerine yer buldular. Okullar tüm ülkeye yayılmıştı, genç cumhuriyette bu okulların da kimliklerini ve varlıklarını gösterebilecekleri ortam gerekliydi. Başka araçlarla birlikte Boru ve Trampet

Takımları onlara bu olanağı sağladı. Hemen her yaş grubundan öğrencilerin katılabildiği, üstün bir müzik yeteneği gerektirmeyen bu takımları oluşturmak hiç de zor değildi. Kullanılan çalgılar basit ve kolay erişilebilirdi, aynı zamanda ucuzdu. Bu topluluğu diğerlerinden ayırt edebilmek için özel kıyafetler yapıldı. Bu kıyafetler çoğu zaman askeri bandoların elbiselerini andırıyordu. Zamanla kurulan özel okullar ve kimi devlet okulları, bu topluluğun daha kaliteli bir yapıya bürünmesini sağladılar. Boru ve Trampet Takımları özellikle milli bayramlarda, okulun ve yakın çevrenin özel günlerinde yapılan törenlerde kendini gösterdi. Ancak bu grubun nasıl ve kimler tarafından eğitileceği konusu her zaman sorun oldu. Bu durum halen devam etmektedir. Ritimsel vurgunun hâkim olduğu bu müzik grubunda temel amaç, grubun düzenli yürüyüşünü sağlamaktır. Ancak bu özelliği dışında, özel kıyafetiyle, görünen, duyulan, yürüyen özellikleriyle birlikte kurumun önemli sembollerinden biri olur.

Boru ve Trampet takımları, özellikle ilk ve ortaöğretim çağındaki öğrenciler tarafından oluşturulurken, bu yaş grubundaki gençlerin kendilerini gösterebilecekleri neredeyse ilk büyük ölçekli meşru etkinliklere de zemin hazırlar. Genç (ergen) burada gerek kendisine ve arkadaşlarına, gerekse ailesine, okul yönetimine ve halka yeteneğini sergileme fırsatı bulur. Bu durum resmi ideoloji bakımından da önemlidir: Kurucular ile yeni nesil arasındaki en katı ve açık iletişim yolu burada kendisini göstermektedir, davranışlar ulus devletin beklentilerine uygundur. Mikhail M. Bakhtin diyalog ve yol kronotopu kavramlarında durumu özetlemektedir: Her ikisi ve hepsi zaman uzamsal olarak yolda buluşurlar (Bakhtin 1998: 84–257). Geriye sadece bu müzik grubunun eğitimi ve tören alanından geçirilmek üzere yönlendirilmesi kalır.

Türkiye'de ilk ve orta öğretim kurumlarının Boru ve Trampet Takımları genellikle Beden Eğitimi öğretmenleri tarafından eğitilmeye çalışılır. Bir müzik grubu, müzisyen olmayan bir eğitici tarafından yönetilirken, bir süre sonra bu eğiticinin gerçekte grubun tam olarak eğiticisi olamadığı görülür. Çoğu zaman yöntem şu şekildedir: Beden Eğitimi öğretmeni takıma kimlerin gireceğini kendine göre tespit eder: Kızlar Trampetçi, erkekler Borucu, herkes olabildiğince uzun boyluca, ama davulcu biraz tombul ve gösterişli olmalıdır! Hiçbir şey çalamayan da zilci olur. Takımdakilerin eğitimi için çoğunlukla derslerden öğrenci alınır ve bahçede birkaç saat birlikte çalıştırmaya gayret edilir. Eğitim esnasında hiza ve istikameti öğretmen ikaz ederken, öğrenciler genelde usta çırak usulü birbirini eğitmektedir. Baş eğitici de yine bir öğrenci olan Tempo Majördür (şef). Okulun çalgıları çoğunlukla büyük şehirlerdeki müzik dükkânlarından ucuza (bazen veliler tarafından) temin edilmiştir. Trampetlerin ve davulun akort edilmesi sorun olur, sık sık deri patlatılır, bagetler kırılır. Borudan ses çıkartmak sorun olur. Beden Eğitimi öğretmeni çevreden yardım talep eder. Okulda müzik öğretmeni varsa (ki o da çoğunlukla bayandır) : "Biz onun eğitimini almadık, biz bilmeyiz" denir. Davul ve trampet derilerinin değiştirilmesi erkek işi olarak görülürken, askeriyedeki Boru Trampet Takımları örnek gösterilir, onların da hepsi erkek değil midir? Zaten kıyafetler de asker üniformasına benzemektedir! Elbette çok sayıda istisnalardan ve mükemmel örneklerden bahsetmek de mümkündür. Ancak yukarıda açıklanan yöntemin çoğu ilk ve ortaöğretim okulunda her zaman tespit edilebileceği aşikârdır.

İlk ve orta öğretim okullarındaki Boru ve Trampet takımlarının kaç kişiden oluşturulacağı konusunda herhangi bir standart olmadığı görülmektedir. Kimi Boru Trampet takımları 25, kimileri 45 kişidir. Türk Silahlı Kuvvetlerine ait Boru ve Trampet takımlarının mevcudunun ise, (askeri liseler hariç olmak üzere) 21 kişiden oluştuğu tören uygulamalarından anlaşılmaktadır. Bu takımlarda genel olarak bir şef, 12 borucu, 6 trampetçi, bir davulcu ve bir zilci yer alırken, sivil kurumların boru trampet takımlarındaki icracı sayısı değişkendir. Boru ve Trampet takımları görüntüyle de önemli bir etki yapar (çalarken yapılan hareketler, yürüyüşler, dönüşler, giyim kuşam..). Bu nedenle bu tarz bir eğitim de gereklidir.

Üniversitelerin müzik eğitimi bölümlerinde, okullarda boru ve trampet takımı kurulması ve eğitim yöntemi hakkında genellikle eğitim verilmemektedir. Bu durum, aradaki açığın başka kişiler tarafından kapatılması çabalarını da beraberinde getirir. O halde, müzik eğitimi bölümlerinde bu konuya yer verilmesi bir zarurettir. Uygulama için de, bölüm öğrencilerinden Boru ve Trampet Takımları oluşturulması, öğrenci merkezli bir eğitim çalışması yapılmalıdır. Bahse konu takımda nota bilgisine genellikle ihtiyaç hissedilmez. Belli tartım kalıpları ve yürüyüş ritmine uygun basit bir ezginin tekrar edilmesi ile oluşan icrada, en büyük sorun Boru'dan doğru ses çıkartılmasıdır. Boru çalabilmek için ince ve memesiz dudaklı, sağlam ağız ve diş yapısı olan, sağlıklı öğrencilerin tespit edilmesi gerekir. Boru ağızlığının temiz, borunun eziksiz olması önem arz eder. Bu öğrencilere sadece sol – do – mi ve tiz (ince) sol seslerinden oluşan basit ezgilerin öğretilmesi gerekir. Sınıftaki yazı tahtası bu amaç için kullanılabilir. Kalın seslerde dudaklar daha gevşetilirken, tiz seslere çıkıldıkça dudaklar yavaş yavaş büzüştürülmeli ve hafifçe sıkılmalıdır. Her notada borunun ağızlığına (genellikle sertçe) dil vurulurken, süre değeri için özellikle ritmik yapıya dikkat edilmelidir. Trampetin çalınması için ağız ve diş yapısının özellikli olması şart değildir. Ritim kulağının iyi olması ve trampeti rahatça taşıyabilecek nitelikte olmak genellikle yeterli olur. Herhangi bir ritmik ezgiyi öğretirken nota ve süre değerini öğretmekte zorlanılıyor ise, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, her süre değerine bir hece gelecek şekilde akılda kalıcı kelimelerle birlikte (bagetlerle) kullanılması sağlanabilir:

An-ka-ra İz-mir Ma-lat-ya İz-mir An-ka-ra İz-mir Van, İz-mir An-ka-ra İz-mir Ma-lat-ya İz-mir Bom Bi-li Bi-li Bi-li Bom

Veya: Kap-tan denize dal. Kap-tan denize dal. Kap-tan denize Kap-tan denize Kap-tan denize dal.

Davul ve zil de bu ritmik kalıbın ilk hecelerini (ölçü başlarını) vurarak eşlik edebilecektir. Buna benzer örnekler çoğaltılabilir. Boru Trampet takımını Beden Eğitimi öğretmenleri çalıştırıyorsa, teknik çalışma için mutlaka bir müzik eğitimcisinden yardım alınmalıdır.

2. Sonuç

Kimi zaman izcilik faaliyetleri ile birlikte anılan Boru Trampet Takımı, kurum kimliğini ve aidiyet duygusunu pekiştirmek amacıyla devlet tarafından teşvik edilir. Okul yöneticileri ise bu bakışı desteklemekle birlikte, milli bayramlardaki resmigeçit törenlerinde öğrencilerin düzenli ve coşkulu yürüyebilmesini düşünür. Diğer öğrencilerin, kendilerini temsil eden bu takımla ve dolayısıyla mensubu oldukları okullarıyla onur duymalarını ister. Boru ve Trampetlerin üzerine bayrakların konulması ve süslenmesi bu ideolojik davranışın temel göstergelerinden biridir. Müziksel bir faaliyet gösteren Boru ve Trampet Takımları, genellikle Beden Eğitimi öğretmenleri tarafından yönlendirilirken, Müzik öğretmenleri bu konuya mesafeli durular. Bu durum ergenlerin müzik eğitimlerinde olumsuz etki yapabilir. Müzik öğretmenleri bir şekilde takımın eğitimi sistemine katılmalıdırlar.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Baba, O. (2010). *Resmi İdeolojilerde Birliktelik: Askeri Bandoların Türk Dünyasındaki Birleştirici Rolleri (Kültürlerarası Diyalog Aracı Olarak Bando Müziği)*. 2. Türk Dünyası Kültür Kongresi Bildirisi. İzmir

Baba, O. (2009). *Türk Askeri Müzik Geleneğinde Değişim ve Süreklilik*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir

Bakhtın, M. M. (1998). *The Dialogic Imagination, Four Essay*, University of Texas Press. Austin. Texas.

Gazimihal, M. R. (1955). *Türk Askeri Muzıkaları Tarihi*, Maarif Basımevi. İstanbul

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okulların Geçit Töreni Yönergesi. Tebliğler Dergisi: MAYIS 2009 / 2620

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK EĞİTİMİ İÇERİSİNDE MÜZİK TERMİNOLOJİSİNİN FARKLI ADLANDIRILMASININ OLUMLU VE OLUMSUZ YÖNLERİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Oya ŞEN, Çukurova Üniversitesi

1. Giriş

Ülkemizde tarih boyunca müzik, önemli bir yere sahip olmuştur. Türk Halk Müziği, Türk Sanat Müziği ve Askeri Müzik alanlarında yaygınlaşmış olan dini ve din dışı geleneksel müziklerin arasına, 1826 yılında Türk toplumuna çok sesli müzik de katılmıştır.

"19.yy.'a kadar Türk müzik tarihinde yer alan müzik yazıları (notasyon), özgün buluşlardır: ebced yazıları başta olmak üzere Ali Ufki yazısı, Kantemiroğlu yazısı gibi müzik yazıları genellikle belirli kişilerin el yazması yapıtlarında kullanılmış ve dönemlerin bestecileri, seslendiricileri vb. arasında ilgi görmemiştir. "Dolayısıyla ulusal olmaktan çok, kişisel nitelik taşıyan bu yazıları, Türk Müziği yazıları yerine Türk Müziğinde kullanılmış yazılar olarak adlandırmak belki daha doğru olur." (Say,1995,509).

"Lale Devri" olarak bilinen dönemde, Osmanlı Devleti ile Avrupa devletleri arasındaki kültürel ilişkilerin gelişmesi sonucunda sanata ve özellikle müziğe verilen önem de artmış, bunun sonucunda geleneksel müziklerimizin yanına bir de Batılılaşma hareketi ile Batı tarzı müzik eklenmiştir. Mehterhane'nin etkinliklerine son verilerek, yerine *Muzıka-i Humayun* kurulmuştur. Başlangıçta Türk olan çalıştırıcılar, yerini yabancı yönetmenlere bırakmıştır. Muzıka-i Humayun'un Batılı anlamda çalışmaya başlaması*, Giuseppe Donizetti'nin* (1788-1856) İstanbul'a getirilmesi ile başlamıştır. Giuseppe Donizetti, Muzıka-i Humayun'a aynı zamanda bir müzik okulu özelliği kazandırarak, burada piyano, flüt, armoni ve orkestrasyon dersleri vermiş, ayrıca Avrupa'dan çalgılar ve eğitimciler de getirtmiştir. Burada kullanılan ve *Hamparsum Limoncuyan* tarafından geliştirilen *Hamparsum* yazısı yerini Batı Müziği yazısına bırakmıştır. Başarılarından ötürü kendisine "General" rütbesi verilen Donizetti Paşa'nın ölümünden sonra, yine "General" rütbesi alan Guatelli Paşa ve ona yardımcı olması için, bir de piyanist olan İspanyol asıllı "Aranda Paşa" adı ile bilinen d'Arenda saraya alınmıştır. Nota kitaplığı yeniden düzenlenmiş ve bandoya saksafon ailesi eklenmiştir (Say,1995,509-510).

Zamanla yaygınlaşan Batı Müziği yazısı, geleneksel müziklerimize de yansımış, Hamparsum yazısıyla yazılmış olan geleneksel sanat müziklerimiz de Batı Müzik yazısına dönüştürülmeye başlanmış ve bestecilerimiz "Marş"lar bestelemeye başlamışlardır. Bu marşlar, Cumhuriyet dönemindeki senfonik bandoların repertuarına temel oluşturmuştur. Yabancı eğitmenlerin Muzıka-i Humayun'daki görevlerini Meşrutiyetin ilanı sonrasında Türk müzikçiler devralmışlardır (Say,1995,511).

Geleneksel müziklerimizin yanı sıra, ülkemizde sonradan yaygınlaşmaya başlayan Batı Müziği ve Batı Müziği formunda yazılan yerli müziklerimiz ve bunların yazısı, büyük ölçüde yabancı eğitmenlerin ülkemize gelmesi ile olmuştur. Dolayısıyla yabancı müzik terminolojisi yerleşmeye, yerli terminoloji ile birlikte kullanılmaya başlamıştır.

Kısaca bahsettiğimiz Türk müzik tarihinin yanında, yine kısaca Türk müzik eğitiminin tarihçesinden de bahsetmemiz gerekmektedir. 20. yüzyıl başlarında, ilk ve orta öğretimde uygulanan, müzik programları homojen bir yapıya sahip olmayıp, hem dini, hem de yeni yaygınlaşmaya başlayan "Çocuk Şarkıları" dağarcığından oluşmaktaydı. Bir yandan ilahiler öğretilirken öte yandan, Halk Müziğinden yararlanılarak oluşturulan çocuk şarkılarına yer verilmeye başlanmış, çocuk şarkılarının, eğitsel amaca yönelik olarak hazırlanması düşüncesi gelişmişti. Sağlıklı bir müzik eğitimi konusunda atılan olumlu bir adım, 1912 yılında İzmir'de açılan "İttihat ve Terakki Mektebi"nin amaçları arasında yer alan "ulusal ruhu gençlere aşılayacak bir ulusal müzik ilkesinin belirlenmesi" düşüncesi ile olmuştur. İttihat ve Terakki Mektebi'nin müzik eğitimine yönelik bu ilkesi, ülkemizdeki ulusalcı müzik akımının, ilk işaretleri olarak düşünülmektedir (Say,1995,511-513).

Ülkemizde, ilk halka açık müzik okulunun hazırlığı olarak kabul edilebilecek olan kurum, 1917 yılında kurulan *Darüllelhan (Ezgilerevi)'*dır. Başlangıçta sadece Türk Sanat Müziği alanında eğitim veren *Darüllelhan,* 1926 yılında konservatuvara dönüştürülerek, Batı Müziği eğitimi vermeye başlamıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra, yeni kültür politikaları çerçevesinde müzik alanında, bir kurumsallaşma hareketi başlamış, eğitim veren kurumların sayısı giderek artmıştır (Say,1995,513).

Başlangıçta sayıları çok az olan bu kurumlar giderek çoğalmış, buna bağlı olarak, müzik sevgisi, müzik eğitimine olan ilgi de artmıştır. Yukarıda sözü edilen müzik eğitim kurumları dışında özel çalışmalara olanak sağlayan eğitim merkezleri de hızla gelişmeye başlamıştır.

Müzik eğitimi hedeflenen sonuca, kullanılacağı alana göre farklılıklar içermektedir. Tüm dünyada olduğu gibi, ülkemizde de amaca yönelik olarak, farklı biçimlerde, müzik eğitimi yapılmaktadır. Ülkemizdeki müzik eğitim biçimlerini şu şekilde sınıflandırabiliriz:

1. İnsanın gelişiminde büyük rolü olan müziğin, okul öncesi dönemlerinden başlanarak, eğitimin her basamağında uygulanmasına imkan veren "Okul Müzik Eğitimi" diğer bir deyişle "Müzik Dersi" adı altında yapılan "Genel Müzik Eğitimi",

2. Genel müzik eğitiminin yanı sıra, okul dışında, bireyin kendi ilgi ve isteği doğrultusunda, bir müzik kültürü, müziksel davranışlar kazandırmayı hedefleyen, "Amatör Müzik Eğitimi",

3. Müziğe yatkın, yetenekli bireylerin, müziği meslek edinmeleri ve alanlarında uzmanlaşmaları için gerekli bilgi, beceri ve her türlü edinimlerin kazandırıldığı "Mesleki Müzik Eğitimi"dir (Say,1995,536-537).

Toplumların geleceğini sağlama alması, varlığını sürdürmesi, tarihleri, örf ve adetlerini koruması için yapılacak en büyük yatırım eğitime olmalıdır. Günümüz koşullarında bilim ve bilgiye dolayısı

ile eğitime duyulan gereksinim hızla artmaktadır. Eğitimin başlangıcını ve temelini ise çocuk eğitimi oluşturur. Geleceğin bugünü, çocuklar olduğu için, çocuk eğitimine verilen önem aynı zamanda geleceğin gelişmişliğine de verilen önemdir. Sanat yolu ile çocuğu eğitme ise en önemli eğitim yollarından biridir. Müzik sanat eğitiminin tekniklerinden biri olup, zihinsel süreçlerin birer ifadesi olarak da tanımlanabilir. "Ses"i de çocuğun eğitiminde bir araç olarak kullandığımızda, çocuğa, yaşamı algılama, yorumlama yaratıcılık ve düşünme sistemini geliştirme ve eğitme konusunda yardımcı oluruz. Müzik, çocuğun ruhsal yapısındaki heyecanlı ve aşırı duygusal ortamından daha sakin bir ortama yönelmesine, ayrıca güvensizlik, saldırganlık, gerilim ve korku gibi davranışlardan uzaklaşmasında önemli bir etkendir. Ayrıca müzik eğitimi, kişilik gelişiminde çocuğun davranışlarını etkiler, dikkati yoğunlaştırır ve gözlem yeteneğini de güçlendirir (Ürfioğlu,1989,5).

Çalışmamızın konusu olan terminoloji, müzik eğitimi içerisinde önemli rol oynamaktadır. Tarihsel gelişimi süresince değişen ve gelişen müzik terminolojisi, farklı adlandırılmalarla kullanılmaya başlanmıştır. Adlandırmalar, yabancı dilden dilimize aynen alınıp kullanıldığı gibi, yeni terimlerin üretilmesi veya anlamlarının dilimizdeki karşılıklarının kullanılması şeklinde değişiklikler göstermeye başlamıştır. Bu nedenledir ki, müzikle profesyonel veya amatör olarak ilgilenen kişilerin "Müzik Sözlüğü"ne ihtiyacı olmaktadır.

Müzik terminolojisini öğrenme amacı ile "Sözlük" niteliği taşıyan birçok basılı kaynak bulunmaktadır. Bununla birlikte, genel, amatör ve profesyonel müzik eğitimi için yazılmış neredeyse tüm kitaplarda, Müzik terminolojisinin farklı adlandırmalarını anlaşılır hale getirmek amacıyla, açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir. Ancak bu açıklayıcı bilgiler de çeşitlilik göstermekte ve bir anlam karmaşası yaratmaktadır. Müzik eğitimi için yazılmış olan kitapların terminolojisi, eğitimin amacına, eğitmenin ya da yazarın tercihine, eğitim verilen kurumların veya kişilerin düzeylerine vb. konularda çeşitlilik göstermektedir. Bu konu ile ilgili, genel müzik eğitimi kapsamında, müzik dersi kitabı olarak, uzun yıllar kullanılmış olan, Fuad Koray'ın, "Orta Solfej ve Bilgileri I" adlı kitabının bir bölümünde dip olarak belirtilen; "*Majör (=büyük, vakur), minör (=küçük, sevimli) terimleri yerine, birçok Avrupa milletleri, bu gamların tarihi adlarına sadık kalarak, Dur (=sert), Moll(=yumuşak) sözlerini kullanmaktadırlar"* şeklindeki açıklama, terminoloji konusundaki çeşitliliğe örnek olarak gösterilebilir (Koray,1953,51). Aynı terimler başka Avrupa milletleri tarafından basılmış olan kitaplarda da yine "*Majör" ve "Minör"* şeklinde yer almıştır (Pozzoli,1969,38),(Lavignac-Lemonie,1990,42).

Gerçekten de her millet, müzik terminolojisinin tarihi adlarına sadık kalmalı mı, yoksa kendi terminolojisini kendi ana dilinde oluşturmalı mıdır? Çalışmamızın amacı, müzik terminolojisinin farklı sebeplerle, farklı adlandırılmasının olumlu ve olumsuz yönlerini incelemektir. Bu amaçla yola çıkılarak, farklı eğitim kurumlarında bulunan öğrenci ve eğitmenlerle görüşülmüş, alınan görüşler doğrultusunda değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme yapılırken görüşülen kişiler; genel müzik eğitimi veren eğitmenler ve aynı okullarda eğitim alan öğrenciler, amatör müzik eğitimi veren eğitmenler ve yine amatör müzik eğitimi alan öğrenciler, profesyonel müzik eğitimi alan öğrenci ve profesyonel müzik eğitimi veren eğitimciler ile sanatçılar olarak belirlenmiştir. Ayrıca ulaşılabildiğimiz ölçüde yabancı uyruklu eğitmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılarak, ülkemizdeki müzik eğitimi içerisinde kullanılan terminoloji ile ilgili görüşleri de değerlendirilmiştir. Bunlarla birlikte, farklı amaçlarla yazılmış olan müzik yayınları, müzik eğitimi içerisinde kullanılan kitaplar, ders kitapları, repertuar içeren kitaplar ve müzik teorisi ile ilgili kitaplar terminolojik açıdan incelenmiştir.

Genel müzik eğitimi kapsamında kullanılan kitaplardaki repertuarın büyük bölümünü, çocuk şarkıları oluşturduğundan, bu nedenle çalışmamız içerisinde çocuk şarkıları incelenmiştir.

Okul şarkılarını başlıca dört kümede toplamak mümkündür:

1) Aktarma Şarkılar: Bunlar, sözleri Türkçe, ezgisi yabancı olan şarkılardır. Aktarma şarkıların ezgilerini genellikle Avrupalı toplumların halk ve okul müzikleri oluşturmaktadır.

2) Öykünme Şarkılar: Kaynağını batı müziği dizi ve ölçü yapısından alan, Türk okul müziği bestecilerinin yaratmış olduğu şarkılardır.

3) Halk Türküleri: Halkımızın yarattığı, geçmişten günümüze uzanan dizileri-ölçü ve söz yapısı ile Türk halkına ait olan okul şarkılarıdır.

4) Türk Okul Şarkıları: Kaynağını halk müziğinden alan ve Türk besteciler tarafından yaratılmış olan okul şarkılarıdır. Bunlar, Türk müziği dizileri ve ölçüleri içinde yapılmış, halkımızın beğenisine uygun, onu geliştirici, yapısını ve özünü halk müziğimizden alan, fakat özenti ve öykünme olmayan, halka yabancı düşmeyen özgün yaratmalardır. Bu anlamda "Türk Okul Şarkısı" yok denecek kadar azdır. Bu nedenle okul müziği dağarcığımız, Türk okul şarkılarından yoksundur (Sun,1969,5).

Okul şarkılarındaki bu çeşitlilik, beraberinde terminoloji çeşitliliğini de getirmektedir. Müzik dersi içerisinde kullanılan ders kitapları veya diğer repertuar, teori v.b. yayınlar incelendiğinde, çalışmamızın konusu olan müzik terminolojisinin farklı adlandırılmalarına dair birçok örneğin yer aldığı gözlenmektedir. Müzik eğitiminde kullanılan, genel müzik eğitimi, amatör müzik eğitimi ve profesyonel müzik eğitimi olarak ayrı ayrı değerlendirilen kitaplar, 1950'li yıllardan günümüze kadar ulaşılabildiği ölçüde, bazı örnekler alınarak incelenmiştir. Çalışmamızın içerisinde bu çeşitliliğin nedeni ve sonuçları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bir sıralama oluşturulacak olursa, terminoloji içerisindeki farklı adlandırılmaların nedenlerinden biri, geçmişten günümüze yayınlanmış olan kitaplardaki Türkçe'nin değişimi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Dildeki bu değişim, elbette sadece müzik kitaplarının terminolojisini etkilememiştir. Ancak, birçok değerli müzik adamımızın yazmış olduğu teori, solfej, armoni v.b. kitapların günümüzde de kullanılıyor olması, eski Türkçe ile yazılmış olan müzik terminolojisini anlıyor olmamızı gerektirmektedir.

Müzik terminolojisinin farklı adlandırılmalarına en çok rastlanan örnekler, nüans ve tempo bildiren terimler olarak tespit edilmiştir. Bu örneklerin oluşturduğu müzik yayınları, özellikle ilköğretim okullarında ders kitabı olarak kullanılan yayınlardır. İlköğretim okullarında verilen müzik eğitiminin amaçları arasında yer alan önemli unsurlardan biri, müziği anlamak ve sevmek, müzik dağarcığını geliştirmektir. Bu eğitim verilirken kullanılan dil, yaş gruplarına, eğitim seviyelerine göre en anlaşılır şekilde olmak zorundadır. Dolayısı ile ilköğretim okulları müzik dersinde kullanılacak kaynak kitapların yazarları, müzik terimlerini anadilde veya en kolay anlaşılacak şekilde Türkçe olarak kullanmışlardır.

Okullarda müzik derslerinde geçmişte, ders kitabı olarak kullanılmış olan ve içerisinde okul şarkılarının tüm çeşitlerinin yer aldığı birkaç örneği ele aldığımızda şunlar tespit edilmiştir.

Aktarma şarkıların çoğunda İtalyanca nüans ve tempo içeren terminoloji kullanılmıştır. Ancak aynı kitap içerisinde aktarma şarkı niteliğinde olmasına rağmen, Türkçe terminolojinin de yer aldığı gözlenmiştir (Türkü ve Şarkılarla Yeni Müzik Eğitimi Ortaokul I-II-III Z.Aydıntan-S. Egüz,Okullarda Müzik,M.Hulusi Öktem, Çok Sesli Müzik Eğitimi-Lise I-II-III, Z.Aydıntan-S.Egüz, İlk Öğretmen Okullarında Müzik,II.Devre 1.-2.-3. Sınıflar,1957-İstanbul, Okullarda Güzel Müzik,Tahir Sevenay-Ekrem Zeki Ün1951-İstanbul).

Öykünme şarkılar incelendiğinde de bazı şarkılarda Türkçe, bazılarında yabancı terminoloji ve hatta bazılarında ise hem Türkçe hem de yabancı terminolojinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Besteciler-yazarlar genellikle tempo terimlerini öğrencilerin kolay kavraması açısından, Türkçe terminoloji ile , nüans terimlerini ise çoğunlukla yabancı terminoloji ile yazmayı tercih etmişlerdir (Türkü ve Şarkılarla Yeni Müzik Eğitimi Ortaokul I-II-III, Z.Aydıntan-S. Egüz , Okullarda Müzik, M. Hulusi Öktem, Çok Sesli Müzik Eğitimi Lise I-II-III, Z.Aydıntan- S. Egüz, İlk Öğretmen Okullarında Müzik, II.Devre 1.-2.-3. Sınıflar, 1957-İstanbul, Okullarda Güzel Müzik, Tahir Sevenay- Ekrem Zeki Ün 1951-İstanbul).

Halk türküleri kapsamında yer alan okul şarkılarının büyük çoğunluğunda Türkçe terminolojiye yer verilmiş, fakat, yine özellikle nüans terimleri için yabancı terminoloji kullanılmıştır. Her iki terminolojinin birlikte kullanıldığı örneklere de rastlanmaktadır (Türkü ve Şarkılarla Yeni Müzik Eğitimi Ortaokul I-II-III Z.Aydıntan- S. Egüz,Okullarda Müzik, M. Hulusi Öktem, Çok Sesli Müzik Eğitimi-Lise I-II-III, Z. Aydıntan-S. Egüz, İlk Öğretmen Okullarında Müzik, II.Devre 1.-2.-3. Sınıflar 1957- İstanbul, Okullarda Güzel Müzik, Tahir Sevenay-Ekrem Zeki Ün1951-İstanbul).

Türk okul şarkıları başlığı altına toplanan repertuar incelendiğinde yine ağırlıklı olarak Türkçe terminoloji kullanıldığı, yabancı terminolojinin ve her ikisinin birlikte kullanıldığı örnekler de tespit edilmiştir (Türkü ve Şarkılarla Yeni Müzik Eğitimi Ortaokul I-II-III Z. Aydıntan-S. Egüz, Okullarda Müzik, M. Hulusi Öktem, Çok Sesli Müzik Eğitimi-Lise I-II-III, Z. Aydıntan- S. Egüz , İlk Öğretmen Okullarında Müzik, II.Devre 1.-2.-3. Sınıflar1957- İstanbul, Okullarda Güzel Müzik, Tahir Sevenay-Ekrem Zeki Ün1951-İstanbul).

Son yıllarda kullanılan ders kitapları içerisinde Türkçe terminolojinin daha yaygın olduğu gözlenmiştir. Bunun sebebi de eski ders kitaplarına oranla, aktarma ve öykünme okul şarkılarının daha az olması, halk türküleri ve Türk okul şarkılarına daha çok yer verilmesidir. Dolayısı ile Türkçe terminolojinin daha fazla kullanıldığı, bununla birlikte yabancı terminolojinin de yer aldığı tespit edilmiştir. Ancak kullanılan Türkçe terminoloji her kitapta aynı olmayıp, aynı kavramların, farklı adlandırmalarla da kullanıldığı görülmüştür. Bu değişimler Türkçe'nin zaman içerisindeki değişimine bağlı olmakla beraber, kimi zaman da bestecilerin veya yazarların kişisel olarak farklı adlandırmalarına göre oluşmuştur.

Genel müzik eğitimi içerisinde müzik terminolojisinin, ders kitaplarında farklı adlandırmalarla kullanılmasının, eğitmenleri ve öğrencileri ne şekilde etkilediği, eğitmenler ve öğrencilerle görüşülüp, konu ile ilgili bazı sorular sorularak, tespit edilmeye çalışılmıştır.

Genel müzik eğitimi çerçevesinde eğitim veren eğitmenlerle yapılan görüşme sonuçlarından, hepsinin benzer görüşlerde olması nedeniyle, bir tanesi, örnek niteliğinde çalışmamızın içerisine alınmıştır. Eğitmenlere göre; "*tüm müzik kitaplarını kullanabilmek, her türlü kaynaktan yararlanabilmek için, müzik terminolojisinin farklı adlandırmalarını bilmek gerekir. Hem kendi, hem de başka milletlerin müzik terminolojisini kullanmak, evrensel olan müzik dilini kavramada, eğitim kalitesini arttıracaktır"*. Ayrıca eğitmenler, müzik eğitimlerini aldıkları kurumlarda aynı farklılıkları içeren bir terminoloji kullanıldığını, kimi zaman eğitmenlerinin, kimi zaman da kendi özel çabaları ile, farklı adlandırmaları öğrendikleri için problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak, eğitim verdikleri kurumlarda zaman zaman bazı olumsuzluklar yaşadıklarını, müzik terminolojisinin farklı adlandırılmasının, öğrencilerinin bildikleri bir kavramı, yanlış algılamalarına veya karışıklık yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu problemi düzeltmek amacı ile hem kendilerinin hem de öğrencilerinin müzik sözlüğüne gereksinim duyduklarını, öğrencilerin bu gereksinimden rahatsız olduklarını söylemişlerdir.

İlköğretim okullarında müzik öğretmeni olarak görev yapan bir öğretmenin, müzik terimleri ilgili yapmış olduğu yazılı yoklamaların birinde, "Soprano" sözcüğünün "Sopatya", "Mezzo Soprano" nun ise ,"Mekzosopatya" olarak yazıldığını, bunun gibi örneklerin her yıl bir birçok öğrencide görüldüğünü belirtilmiş olması da, yabancı dilde müzik terminolojisinin bazı çevrelerde kavranma güçlüğü yaşandığının bir örneği olarak değerlendirilmiştir.

Genel müzik eğitimi kapsamında eğitim alan ve çalışmamız içerisinde değerlendirdiğimiz öğrencilerin tümünün, bu konudaki düşünceleri, müzik terminolojisinin Türkçe adlandırılmalar ile kullanılması, konuya özel ilgisi olanların, evrensel dili öğrenmesinin daha doğru olacağı yönündedir. Ancak, bir öğrenci ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir; " *Müziği anlayabilmek, hissedebilmek ve doğru ifade edebilmek için her türlü terminolojiyi de iyi bilmek gerekir, bunun için gereken çabayı göstermek gerekir."*

Amatör müzik eğitiminde de benzer durumlar tespit edilmiştir. Bilindiği gibi, amatör müzik eğitimi başlığı altında yapılmakta olan eğitim, bireylerin kişisel zevklerine yönelik, edindiği mesleğin dışında, maddi kazanç için değil sadece müzikal doyum sağlamayı hedefleyen eğitim şeklidir. Bu eğitim bire bir, küçük veya büyük guruplar şeklinde yapılabilmektedir. Amatörler için (okul dışı) müzik eğitimi, dernekler, kurslar, "Belediye Konservatuvarları", özel okullar, resmi ve özel koro kuruluşları v.b. aracılığıyla yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu alandaki yaygın çalışmalar kapsamında her kuruluşun içindeki "seslendirme toplulukları", genellikle geleneksel müziklerimize yöneliktir (Say,1995,537). Geleneksel müziklerimizin dışındaki diğer müzik türleri daha çok, yabancı müzik terminolojisi içeren repertuar kullanmaktadır. Ancak bu şekilde eğitim alan öğrenci ve eğitimcilerin bire bir veya küçük guruplar olarak çalışıyor olmasından dolayı, problem yaşansa bile kolaylıkla aşılabildiği gözlenmiştir. Amatör müzik eğitiminin en büyük bölümünü, özellikle büyük şehirlerde, özel dersler ve dershanelerdeki müzik eğitimleri oluşturmaktadır. Bu çerçevede alınan veya verilen eğitim Batı müziği tarzında ise, kullanılan metotların büyük kısmı yabancı basımlar olduğundan, kullanılan terminoloji, o ülkenin kullandığı müzik terminolojisini içermektedir.

Çalışmamızın içerisinde değerlendirilen ve özel piyano dersi alan bir öğrencinin konu ile ilgili açıklamaları şöyledir; "*piyano dersi alırken kullandığım metot, İngilizce ve birçok müzik terimi de İtalyanca terminoloji ile yazılmış. Bu nedenle, her ikisini de ayrıca Türkçe anlamlarını da bilmem gerekiyor."*

Yapılan görüşmelerde, amatör müzik eğitimi ile ilgilenenlerin, müzik terminolojisi ile ilgili olarak bir problem yaşamadıkları tespit edilmiştir.

Profesyonel müzik eğitimine gelindiğinde ise, müzik terminolojisinin farklı adlandırmalarının eğitim ve sanatsal yaşam süreci içerisinde olumlu ve olumsuz özelliklerle karşımıza çıktığı gözlenmiştir.

Profesyonel müzik eğitiminin temelini hangi sanat dalında olursa olsun, solfej, müzik teorisi ve armoni dersleri oluşturmaktadır. Bu derslere ait ders kitapları ve metotları incelenmiştir. Ülkemizde en çok kullanılmakta olan bazı ders kitapları çalışmamızın içerisine alınmıştır.

1950'li yıllardan itibaren kullanılan solfej eğitimi ile ilgili Türk ve yabancı bestecilerin kitaplarından bazıları incelendiğinde, müzik terminolojisinin farklı adlandırılmasına dair birçok örneğe rastlanmıştır. Ancak bazı terimlerin farklı adlandırılmalarının çok fazla sayıda olduğu görülmüştür. Örnek olarak; Mordant=kesilmemiş mordan=üst işleme=kısa tril=yukarı mordan=kapsağı gibi terimlerin hepsinin aynı anlamı taşıdığı halde farklı kitaplarda, her birinin yer aldığı görülmüştür. Ayrıca mordan teriminin farklı dillerde yazılışlarının da olduğu bilinmektedir.

Eolik-naturel-doğal-tabii la minör, terimleri yine farklı kaynaklarda yer alan, aynı anlamı taşıyan adlandırmalara bir örnektir. Bunlar, farklı dillerde veya eski Türkçe, yeni Türkçe, Üretilmiş Türkçe müzik terminolojisi olarak değerlendirilebilir.

Profesyonel müzik eğitimi veren kurumlarda ders kitabı olarak kullanılan metotlardan, Türk bestecilere ait olanların terminolojisi incelendiğinde Türkçe terminoloji içerisinde de farklı adlandırmalar tespit edilmiştir. 1954 yılında Fuad Koray tarafından yazılmış olan "Solfej ve Bilgileri" adlı kitapta, akorlarla ilgili olan bir bölümde, "Tonik" , "Dominant", "Sansibl" gibi terimler kullanılmıştır. Aynı terimler, 2001 yılında basılan Prof. Memduh Özdemir'in "Armoni" ve 2002 yılında basılan Nurhan Cangal'ın "Armoni" kitabında da aynı adlandırmalarla yer almaktadır. Buna karşılık, Sayram Akdil tarafından yazılmış olan "Temel Müzik Eğitiminde Dikte" adlı kaynakta aynı terimler, "Eksen", "Çeken", "Yeden" adandırmaları ile yer almaktadır. 1986 yılında Tevfik Tutu tarafından yazılmış olan "Çözümlemeli Armoni" adlı kitap ise, bu terimler açısından bir müzik sözlüğü gibi açıklayıcı bilgiler taşımaktadır:

1. Ses- I. Derece Tonik (durak-eksen)

2. Ses- II.Derece Supertonik (durak üstü)

3. Ses- III.Derece Mediant

4. Ses- IV.Derece Subdominant (alt güçlü-alt çeken)

5. Ses- V.Derece Dominant (güçlü-çeken)

6. Ses- VI.Derece Submediant

7. Ses- VII.Derece Sansible (doğal minörde yeden-diğer dizilerde duygun yeden), şeklinde ifade edilmiştir.

Bir başka tespit de ölçü bildiren sayıların öğretimi ile ilgilidir. Bu konu ile ilgili olarak farklı kaynaklarda, ölçü sayılarının gruplandırıldığı "basit", "bileşik", "karma" ölçü gibi adlandırmalar, örneğin 4/4'lük ölçü, bir kitapta "basit ölçü" olarak adlandırılmış diğer bir kitapta ise "bileşik ölçü" adlandırması ile kullanılmıştır (Tabakoğlu,126, Hacıev,2005,76). Bunun nedeni ise bir kitabın, ölçü çeşitlerini vurgulara, diğerinin ise değerlere göre gruplandırmış olmasıdır. Ancak bu farklı kavramların aynı terimle adlandırılması bir kavram kargaşası yaratmaktadır. Aynı konu, aynı kurumda eğitim veren eğitmenler arasında da yaşanmakta, eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir.

Müzik eğitiminin ilk basamağında öğretilmekte olan nota ve sus değerleri, Türkçe ve bazı yabancı terminolojik adlandırmalarda farklılık göstermektedir. Örneğin; Prof.Pasquale Bona tarafından yazılmış olan "Rhythmical Articulation" adlı metotta, "Whole Notes" (tam nota) olarak adlandırılan, dört vuruş değerindeki nota ve sus değeri, Türkçe basılmış tüm müzik kitaplarında farklı adlandırılmaktadır. Örneğin,"Bona Müzik Teorisi Notları" adıyla basılmış olan kitapta aynı nota değeri için "Birlik Nota" sözcüğü kullanılmaktadır. Bu noktada önemli bir problem olmamakla birlikte, sıra iki vuruş değerindeki nota ve sus değerlerine geldiğinde problem ortaya çıkmaktadır. Yabancı kaynakların tümünde "Half Notes" (yarım nota) diye adlandırılan nota ve sus değerleri yerli kaynaklarda "İkilik Nota" olarak, "Quarter Notes" (çeyrek nota) olarak adlandırılan değerler ise, yine yerli kaynaklarda "Dörtlük Nota" olarak adlandırılmaktadır. Bu farklı adlandırılmalar, müzik eğitimine yeni başlamış olan öğrencilerin konuyu kavramaları açısından sorunlara yol açmaktadır. Aynı kitapla ilgili olarak bir başka tespit de şudur: Prof. Pasquale Bona tarafından yazılmış olan "Rhythmical Articula-

tion" adlı kitabın ülkemizde de benzer içerikte olanları basılmış, "BONA" adı ile kullanılmış, ancak zaman içerisinde "Ritmik Artikülasyon" çalışması, "Bona Yapmak" olarak ifade edilmeye başlanmıştır. Bu durumu, değerli besteci ve eğitmenlerimizin kitaplarına uyarlayacak olursak, "Saygun Yapmak", "Rey Yapmak", "Akdil Yapmak" gibi sonuçlar elde etmez miyiz?

Profesyonel müzisyen bu tür farklı adlandırmaları, nedenlerini araştırmak ve bilgiye dönüştürmek suretiyle, kolayca kavrayabilmekte, değişik kitaplardan yararlanabilmektedir. Ancak eğitim sürecinde olan öğrenciler, farklı kaynaklardan yararlanılması, eğitmenlerin farklı sınıf seviyelerinde değişmesi, Türk veya yabancı uyruklu olması gibi nedenlerle sorunlar yaşayabilmektedirler.

Profesyonel müzik eğitimi veren kurumlardan bazıları çalışmamız içerisine alınmıştır. Bunlar Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü, Devlet Konservatuvarı eğitimcileri ve öğrencileri ayrıca sanat yaşamı sürecinde yaşananları tespit edebilmek amacı ile de Devlet Senfoni Orkestrası sanatçıları olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmamız içerisine alarak değerlendirdiğimiz, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü öğrencilerinden, konuyla ilgili edindiğimiz tespit ise şöyledir. Eğitimleri sırasında kullanılan müzik terminolojisi, ağırlıklı olarak Türkçe terminolojidir ve eğitmenler, Türkçe terminoloji içerisinde farklı adlandırılmalar kullanmamaktadırlar. Ancak, repertuar içeren kaynaklardaki yabancı terminolojiyi de bilmektedirler. Bu kurumda öğrenim gören öğrencilerin tümü, "*Her millet kendi terminolojisini kullanmalıdır*" düşüncesini benimsemişlerdir.

Aynı kurumlarda eğitim veren öğretmenlerin görüşleri ise, her türlü terminolojiye hakim olmak gerekliliği yönündedir. Görüşme yaptığımız beş öğretmenden, değerlendirmemiz içerisine alınan bir öğretmenin düşüncesi "*Bilgi evrensel olmalıdır*. *Her millet kendi müzik kültürü içerisinde tabii ki kendi terminolojisini kullanmalı, ama tüm dünyaca kabul edilmiş Batı Müziği terimlerini de bilmeli ve kullanmalıdır. Farklı müzik kültürlerini daha iyi tanımak ve anlamak açısından bu çok önemlidir"* şeklinde tespit edilmiştir. Görüşme yapılan diğer öğretmenlerin görüşleri de aynı doğrultudadır. Tüm dünyaca kabul edilmiş olan terimlerin öğrencilere kavratılmasının yanı sıra, kendilerinin de ihtiyaç duyduklarında, müzik sözlüğü kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun bir çözüm olduğunu ancak zaman aldığını da belirtmişlerdir.

Profesyonel müzik eğitimi veren kurumlardan biri olan Devlet Konservatuvarında eğitim veren Türk uyruklu eğitimcilerin tümü, hem Türkçe hem de yabancı terminolojinin birlikte kullanılması gerektiğini, müziğin evrensel olması, tüm dünyaca kabul edilmiş Batı müziği terimlerini kullanmamızın her türlü müzik yazısını algılamamız açısından olumlu olacağını belirtmişlerdir. Bu nedenle eğitim verirken yabancı terminolojinin kesinlikle bilinmesinden yana olduklarını, bu yönde çalışma yaptıklarını söylemişlerdir. Bu eğitimcilerle yapılan görüşmeler sonucunda, farklı görüşler de tespit edilmiştir. Farklılıkları içerenlerden dört tanesi çalışmamızın içerisine örnek olarak konulmuştur. Bunlardan bir tanesi, "*Evrenselleşmiş terimler olduğu gibi kullanılabilir ama eğitim alan gençlerin, konuyu daha iyi anlamaları için Türkçe terminolojiyi de bilmeleri gerekir. Ancak,%100 saf Türkçe terminoloji ile öğrenim çok yapay sözcüklerin üremesine de yol açmaktadır*", bir diğeri, "*Her millet kendi terminolojisini kullanmalıdır.Ancak yabancı terminolojiyi de öğrenmek gerekir.Türkiye'de müzik terminolojisinin daha gelişkin olmasını dilerim*", başka bir örnek ise, "*Her ülkenin her alanda ,kendi dilinde terminolojisi olmalıdır. Müzisyenler uluslar arası terimleri kesinlikle bilmelidir. Çünkü kendi milliyeti dışındaki müzisyenlerle çalışabilmek için bu şarttır, ancak kendi dillerindeki anlamlarını da bilip kullanmalıdırlar. Besteciler, eserlerinde terimleri istedikleri duygu ve ifadelere göre, kendi dillerinde kullanabilme özgürlüğüne sahip olmalıdır. Hatta kendi dillerinde, yeni terimler bu-*

larak literatüre katkıda bulunabilirler" ve bir başkası da, "*Müzik terminolojisi için genel bir çalışma yapılmalı ve her kurum aynı yöntemleri kullanmalıdır. Piyano eğitimi alan oğlum, Adana Konservatuvarında farklı (yabancı) terminoloji öğrenip, İstanbul'daki konservatuvara geçtiğinde oradaki terminoloji farklılığından dolayı zorluklar yaşamaktadır. Bence, yaygın ve evrensel olan terminoloji kullanılmalıdır*" şeklindedir.

Müzik eğitiminin profesyonel olarak verildiği eğitim kurumlarında birçok yabancı uyruklu öğretim elemanı eğitim vermektedir. Görüşlerini değerlendirme içerisine almış olduğumuz yabancı uyruklu öğretim elemanları, iyi derecede Türkçe biliyor olmasına rağmen, müzik terminolojisini evrensel olan dille kullanmaktadır. Çalışmamızda örnek olarak yer verdiğimiz iki yabancı uyruklu öğretim görevlisi, görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

"*Türkçe terminolojinin kullanılması, kavrama kolaylığı getirebilmektedir. Ancak, her zaman standart terminoloji kullanılmalı, anlamlarını bilmek için Türkçe terminoloji kullanılmalıdır. Yurt içi ve yurt dışı başarı için bu gereklidir. Fakat sadece Batı Müziği için bu geçerlidir, Geleneksel müzikler için ana dil daha doğru olur*" ve "*Eğitimim ve ülkemdeki müzik yaşantım sürecinde terminoloji problemi yaşamadım. Buradaki meslek hayatım sırasında zorluklar yaşanmaya başlandı. Müzik terminolojisinin farklı adlandırılmasının bana göre hiçbir olumlu yanı yoktur. Ancak, genel müzik eğitimi alanlar için Türkçe terminoloji tercih edilmelidir. Profesyonel müzik eğitimi için kesinlikle uluslar arası terminoloji gerekmektedir. İki evrensel meslek vardır. Spor ve Sanat. Bu iki mesleğin çalışmaları uluslar arası nitelik taşıdığı için ortak tek bir evrensel dil olmalıdır*". Görüştüğümüz diğer tüm yabancı eğitimcilerin görüşleri de aynı paraleldedir.

Profesyonel müzik eğitimini, Devlet Konservatuvarında almakta olan ve görüşme yaptığımız yirmi öğrencinin tamamının ortak görüşü, müzik terminolojisinin, evrensel olan tek bir dille adlandırılması, kendi dilimizdeki anlamlarını, bilgiyi kavrama kolaylığı sağlaması yönünden bilinmesi gerektiği doğrultusundadır. Öğrencilere yöneltilen "*Müzik terminolojisinin farklı adlandırılması ile ilgili yaşadığınız olumsuzluklar var mıdır*? " sorusuna, yirmi öğrencinin, on dördü "*Farklı adlandırmalar, kafamı karıştırıyor, bildiğim şeyleri bile bilmiyormuş gibi görünüyorum "* şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Bir öğrenci konu ile ilgili düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir; "*Her insan veya milletin ana dili olmasına rağmen, evrensel dil İngilizce'dir. Aynı şekilde müzik terminolojisinde de ortak bir dil kullanılmalıdır.*" Bir başka öğrencinin yorumu ise şöyledir; "*Müzik terminolojisinin değişik şekilde adlandırılması, benim kafamı çok karıştırıyor. Sınavlarda hocalar soru sorduğunda, çok karıştırıyorum."* Çalışmamız içerisine örnek olarak aldığımız, bir başka öğrencinin, dönem sonu sınavları sırasında yaşadığı bir sorunu dile getiren ifadesi ise şöyledir; *"Solfej sınavı sırasında, jüride bulunan bir öğretmenim bana, bir akorun hangi durumda olduğunu sorduğunda cevabımı, İtalyan terminolojisini kullanarak verdim. Cevabımın doğru olmasına rağmen, jüri üyelerinden biri cevabıma çok büyük bir tepki gösterdi. Bu tepkinin sebebi, rakamları Türkçe adlandırmamın gerekli olduğu konusu idi. Daha sonra jüri kendi arasında konuyu tartışmaya başladı, sınavım kırk beş dakika sürdü. Bu yıl sınavlarda ne yapmam gerektiğini bilemiyorum."*

Profesyonel müzik eğitiminin sahnedeki temsilcilerinden olan senfoni orkestrası sanatçılarından on kişi ile görüşme yapılmıştır. Hepsinin ortak görüşü, yabancı ve Türkçe terminolojinin bilinmesinin gerekliliği doğrultusundadır. Ancak, öncelikle kullanılması gereken dilin, evrenselleşmiş olan terimler olduğudur. Görüşme yaptığımız on sanatçıdan, ikisinin görüşleri, çalışmamız içerisinde örnek olarak verilmiştir. Bunlardan birincisi; "*Müziğin evrensel konumu açısından, farklı uluslarla daha rahat diyalog kurulması için, yaygın ve evrensel olan terminoloji kullanılmalıdır. Müzik terminolojisi*

için, genel bir çalışma yapılmalı ve her kurum aynı yöntemleri kullanmalıdırlar." Diğer bir sanatçının görüşü de şöyledir; "*Bence üniversal müzik dili neyse onu bilmek ve kullanmak daha doğrusudur. Ama bilgi olarak Türkçe isimlerin bilinmesi de faydalı olabilir. En doğrusu, bütün dünyada anlaşılabilecek dilin kullanılmasıdır*."

Tüm bu görüşlere hak vermemek yanlış olur. Ancak, bir kurum içerisinde eğitim yapılırken ortak bir terminolojinin kullanılması eğitimin kalitesini arttıracaktır.

2. Sonuç

Müzik terminolojisinin ne şekilde kullanılacağı, yapılan eğitimin çeşidine göre, farklılıklar gösterebilmelidir. Genel müzik eğitimi verilen kurumlarda müziğin öğrenilmesi, sevilip, yaşamın bir parçası olarak görülmesinin sağlanabilmesi gerekmektedir. Besteciler, yazarlar ve eğitimcilerin en yalın ve anlaşılır dili tercih etmeleri, bu nedenle de genel müzik eğitimi kapsamında, kullanılan terminolojinin, kolay kavranabilme özelliği dolayısı ile anadilde olması, ancak evrensel terminolojinin de mümkün olabildiği oranda öğretilmesi gerekmektedir.

Aynı durum amatör müzik eğitimi için de geçerlidir. Besteciler-yazarlar, Türkçe terminolojiyi kullanırken, daha önceki adlandırmaları göz önünde bulundurmalı, yeni bir adlandırma gerekliliği veya isteği duyduklarında, açıklayıcı bilgilere yer vermelidir.

Profesyonel müzik eğitimine gelindiğinde ise, müzik terminolojisinin evrensel olan adlandırmalarının bilinmesinin zorunlu olduğu açıkça görülmektedir.

Türk müzik tarihinin kökeninde çok seslilik yoktur. Batılı anlamda müzik ülkemize geç geldiği için, bu tarz müzik, öğrenilirken de öğretilirken de müziğin içinden çıktığı dilin verdiği terminolojik adlandırmalarla kullanılmaya başlanmıştır. Zaman içinde kimi kavramlar Türkçeleştirilmiş olsa da, kimi zaman terminolojide kelimenin orijinal dildeki hali, kimi zaman da Türkçe verilmiş hali ile kullanılmıştır. Bazı terimler için birden fazla Türkçe adlandırma da yapılmış, yapılan bu adlandırmalar, yayınlar yoluyla müzik eğitimi içerisinde yer edinmiştir. Bunun yarattığı anlama ve anlatma problemi, müzik eğitiminin verildiği kurumlara ve müzik eğitimi verme ya da alma amacına göre değişiklik göstermiştir. Türk Müziği eğitimi veren kurumlarda eğitim konusu Türk Müziği olduğundan terminoloji konusunda ortaklık varken, Batı tarzındaki müziklerin terminolojisinde farklılıklar bulunmaktadır. Yaptığımız çalışmadan çıkan sonuca göre bu farklılık da öğrenci, öğretmen, sanatçı açısından öğretmek ve öğrenmek aşamasında sorun oluşturmaktadır. Bu nedenle yapılması gereken şey, Batı tarzında müzik eğitimi veren kurumların konu ile ilgili uzmanlarının bir araya gelerek, terminolojide ortaklık oluşturmasıdır. Bu terminoloji ortaklığı, eğitim eşitliği açısından da öğrenciler üzerinde ortak dil konuşmak, denk bilgiye sahip olmak açısından olumlu anlamda bir gelişme oluşturacaktır.

KAYNAKLAR

Akdil, S.M.(1978). *Temel Müzik Eğitiminde Dikte*. D.E.Ü. Devlet Konservatuvarı. İzmir

Aydıntan, Z.& Egüz, S. (1971). Türkü *ve Şarkılarla Yeni Müzik Eğitimi Ortaokul I-II-III*. Helvacıoğlu Yayınevi. İstanbul

Aydıntan, Z.& Egüz, S. Çok Sesli Müzik Eğitimi Lise I-II-III. Eko Matbaası

Bona, P.(1925). *Rhythmical Articulation*. Printed in U.S.A.

Cangal, N.(2002). *Armoni*. Arkadaş Yayınevi. Ankara

Coşkuner, İ.(1957). İlk Öğretmen Okullarında Müzik *II.Devre 1.-2.-3. Sınıflar*. Maarif Yayınevi. İstanbul

Egemen, H. (2003*). Sistematik Solfej Öğretimi*. Bemol Müzik Yayınları. İstanbul

Hacıev, P.(2005*). Temel Müzik Teorisi*. Pan Yayıncılık. İstanbul

Koray, F. (1953*). Orta Solfej ve Bilgileri I*. Alkan Matbaası. Ankara

Koray, F. (1954*). Orta Solfej ve Bilgileri*. Örnek Matbaası. Ankara

Lavignac, A.& Lemonie, H.(1990).Paris

Öktem, M.H. *Okullarda Müzik*.kapaksız

Özdemir, M. (2001). *Armoni*. İzmir

Pozzoli, E. (1969*). Corso Facile Dı Solfeccio E.R. 2071*. by BMG Rıcordı. Roma

Say, A.(1995). *Müzik Tarihi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Ankara

Saygun A.A.(1962). *Musıki Temel Bilgisi*. Milli Eğitim Basımevi. İstanbul

Sevenay, T.& Ün, E. Z. (1951*). Okullarda Güzel Müzik*. İstanbul Yeni Matbaa. İstanbul

Sun, M. Çocuklar ve Gençler İçin Şarkı Demeti. Yeni Dağarcık Yayınevi (baskıda şehir adı yer almamaktadır)

Tabakoğlu, V. Yeni Dağarcık Yayınları. Ankara

Taylor, E. (1990). *Music Theory in Practice*. The Associated Board of the Royal Schools of Music

Tutu, T.(1986). Çözümlemeli Armoni. Mey Müzik Eserleri Yayınları. İzmir

Ürfioğlu, A. (1983). *Bebeklik ve Okul Öncesi Dönemde Müziğin Gelişimi ve Eğitimi.* YA-PA Yayınları. İstanbul

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

CUMHURİYETİMİZ'İN VE ATATÜRKÜMÜZ'ÜN ULUSAL MÜZİK EĞİTİMİNDEN ESAS BEKLEDİĞI BİZE ÖZGÜ PERDELER ÜZERİNDEN MAKAMSAL MİKROTONAL POLİFONİ DÜZLEMİNE TAŞINMIŞ POPÜLER VE HALK HAVALARIMIZDIR

Dr. Ozan YARMAN

ÖZET

Cumhuriyetimiz'de "ulusal müzik eğitimi", doğal olarak, baş-kurucu Gazi M. K. Atatürkümüz'ün önderliğinde sistematize edilen ve günümüzde anayasal koruma altında bulunan ilkeler ve inkılaplar zemininde teşekkül etmek durumdadır. Bilhassa hangi ilke ve inkılaplar? Ulusal müzik eğitiminin ne yapıda olması gerektiği konusunu doğrudan ilgilendiren, en önce "halkçılık" ve "musıki inkılabı". Bunlar neyi işaret ediyorlar? Müzikte laiteye yöneliş ve köklü değişim... Ama nasıl? Gazi'nin içinde yer aldığı musıki konulu anılarda Atatürk'ün kendi ağzından sıklıkla ve konunun teknik ayrıntılarına profesyönel anlamda vakıf olmadığı halde ifade etmeye çalıştığı üzere: "Türk çocuğunun duyduğu duygularını ifade eden bestecilerin eserlerinin" çoksesli halleri... Itri'lerin, Tatyoslar'ın, Sadullah Ağa'ların, Dede Efendiler'in, Dellalzade'lerin, özetle Osmanlı saray erkanı ile tekke uydularının halktan kopmuş, elitist, ağdalı, son toplamda yeni rejimde kaldırılıp atılmak için Bizans ve Araplar ile ilişkilendirilmek istenmiş cafcaflı eserleri değil. Onların da yerince sanatsal yüceliği elbette mahfuzdur. Ancak Cumhuriyet'in mevcudiyetini borçlu olduğu kahraman halkına aşılayacağı eserler, 88 zamanlı Darbıfetihler veya 7 geçkili 10 çeşnili akrobatik Şevkefzalar her halde değildir. Aynı itibarla, çağdaşlık, evrensellik yaftalarıyla tepeden-inme dayatılmak istenen Mozart'lar, Bach'lar ve Beethoven'lar da her halde değildir. Hepsinin kendine özgü sanatsal yüceliği aşikardır. Ancak, bunların taraftarlığına soyunanlar, maateessüf, Atatürk'ün büstlerini dikip, ilkelerini gömüp, meşruiyet aramada Atatürk adını biteviye kullanagelmişlerdir. Öte yandan, ulusal müzik eğitiminde temel alınması gerekenler, halka malolmuş, "Türk'ün bağrından kopmuş" popüler ve folklorik güfteler ile havalardır. Bunları, öykünülen kozmopolit Batı ahalisine tanıtmanın öncelikli vasıtası da Avrupai orkestralar ve müzik kaideleri olarak belirlenmiştir. Fakat, şu da bir vakıa ki, halka malolmuş şarkılar ve türküler, Bizans ve Araplar ile ilişkilendirilmek suretiyle dışlanmak istenen Klasiklerimiz kadar "mikrotonaldir". Çokseslilikte bu olgu gözetilmediği sürece, eserlerin çoğunun doğası burkulmaktadır. Evvelki çokseslilik denemelerindeki olumsuz tecrübe Gazi'ye bu yönde bir his vermiş olabilir mi? Kendisine mikrotonalizmin tekniği ve teorisi anlatılmış olsaydı, nağmelerimizi işleyecek çokseslilığin bize özgü perdelere dayandırılması gerektiği gösterilmiş olsaydı, Atatürk o doğrultuda bir yön belirler miydi? Bizce evet.

Anahtar Kelimeler: *Atatürk, Halkçılık, Musıki İnkılabı, Perde, Mikrotonal, Makam*

1. Giriş

1.1. Atatürk Tükiyesi'nde Ülke Müziklerinin Algılanması ve Tanımlanması

Cumhuriyet'in kurulduğu ilk yıllardan başlayarak girişilen ve Gazi'nin ölümüne kadar devam eden "musıki inkılabı"nın [1] [bkz. Üstel, 1999 ve Paçacı, 1999] süreçlerini ve erken dönem Kemalist kadronun hedeflediği "tılsımlı ulusal müziği" irdelemeye koyulmadan önce, dönemin müzik kavrayışına dair bir çerçeve çizmelidir. O günlerde ülkemizde icra edilen müzik türleri ile tarzları nasıl algılanıyor ve tanımlanıyordu? Bilhassa, "Türk musıkisi", "Alaturka", "Halk havaları", "milli havalar" gibi kavramlar ile ne anlatılmak isteniyordu? İdeolojik yönden hangi ses iklimi öne çekiliyor, hangisi dışarlanıyordu? Özlenen Türk [2] ulusal müziğini tanımlayabilmek üzere, önce bu hususlara ışık tutulmaya çalışılacaktır.

Yazarın da dahil olduğu Türkiye'deki bazı müzik insanları, bilhassa Osmanlı'dan günümüze intikal etmiş, pek çok milletin ortak varis olduğu ve makamlar ile usullere dayalı otantik Orta Doğu sanat janrını bugün *Makam müziği* [3] olarak nitelendirmekteler; Anadolu-Trakya lezzetini vurgulamak üzere ise, *Türk Makam müziği* tabirini kullanıyorlar.

Bu tanım, şehirli makamsal tadlar olan Klasik Türk musıkisi (KTM) [4] ile Türk Sanat müziği (TSM) ve – daha seyrek kastedilmekle birlikte – yöresel (ama son onyıllarda kentlileşmeye ve homojenleşmeye yüz tutmuş) Türk Halk müziği (THM) gibi tarihimizden/geleneğimizden kök alan tarzları kapsıyor.

Burada bir parantez açalım. Dikkat edilirse, bugünki Klasikal–Sanat ayrışması, gelenekte 19. Yüzyıldan itibaren ortaya çıkan bir çatallaşmadan ileri geliyor: Bir yanda ciddi yahut "yalın" bir tarz, diğer yanda, popüler yahut "kıvrak" bir tarz. Bu incelik, müziğin icra üslubunda kendini hemen belli ediyor.

Şu da var ki, Klasikal ve Sanat arasındaki ayrım müzikolojik tasnif yönünden her zaman çok belirgin değil; zira, bu tarzlar, her ikisine de özgü olan çalgılar, formlar, makamlar ve usuller üzerinden sarmaşmış durumda. Bununla birlikte, görece daha popüler olan Sanat tarzında, güfte dilinin zamanla sadeleştiği ve makam-usul repertuvarının daralıp basitleştiği rahatlıkla seçilebiliyor. Parantezi burada kapatalım.

Geçmişte, Batı ile etkileşimler yeni yeni Osmanlı sosyal hayatına yansımakta iken, hem Avrupalılar'ın, hem Batılılaşmakta olan Türklerin gözünde, şehirli zümrelerin makamsal sanatına *La Musique Orientale* (Şark musıkisi) veya *Alla Turca* (Alaturka) deniyordu. Zamanla bunlara, günümüze kadar varlığını sürdürebilen "Osmanlı musıkisi" kavramı da eklendi.

[1] "Musıki inkılabı" ile kastedilen, Atatürk'ün yaşamı boyunca Türkiye'deki, bilhassa devlet eliyle gerçekleştirilen, müzik reformasyonu hareketleridir.

[2] "Türk" sözcüğünün, Cumhuriyet rejimi ve hukuku itibariyle, hangi bağlamda anlaşılması ve kullanılması gerektiği bir sonraki kesimde ele alınacaktır.

[3] Kavramı daha da berraklaştırmak gerekirse, Makam müziği, Batı müziğinin teorik şablonlarından oldukça farklı mikrotonal nağmelere dayalı "yazılı bir makam nazariyatı tecrübesi" bulunan, usul öğeleri bariz, otantik Orta Doğu tınılarıyla örülü bir "sistem müziğidir". Bu kavram ile usulün ikinci plana itildiği yönünde dile getirildiğine rastladığımız endişeler ise gerçeği bizce hiç yansıtmıyor. Zira, müzik yapılabilmesi için (taksim, gazel ve salat örneklerinde görüldüğü üzere) illa ki usul (darblar) vurulmasına lüzum olmadığı aşikardır. Yani, bu müzik türünde melodik yapı usule göre sanki biraz daha baskındır. Ayrıca, Orta Doğu müziklerinin göze çarpan başlıca ortak paydası makamlardır. Bu gerekçelerden ötürü, usulden ziyade makam odaklı bir tanımın önemi ortaya çıkıyor.

[4] Yazara göre, Türk-İslam müziği (tasavvuf, tekke, cami müzikleri) de Klasik ekolün bir kolu sayılmak gerekir. Hatta, Türkiye'deki Doğu Hıristiyan ve Yahudi makamsal ayin müzikleri dahi Klasik ekol çatısı altında düşünülebilir. Burada "Klasik" tabirini, Türkiye toplumunda görece daha ileri bir beşeri terbiye ve sosyal bilinç edinmiş köklü zümreleri işaret etmekte kullandığımız nazar-ı dikkate alınmalıdır.

20. Yüzyılın başlarında, müzik araştırmacısı ve nazariyatçısı Rauf Yekta, makamsal sanatımızı kastederken kah "Şark musıkisi", kah "Türk musıkisi" deyimlerini kullanmaktaydı [bkz. Yekta, 1922]. Hatta, Itri-ler'i, Hafız Post-lar'ı, Meragi-ler'i, Klasikal Batı müziği ustalarının bizdeki muadilleri olarak ilk işaret eden de Yekta'dır [1925]. Başka bir deyişle, müntesiplerince bugün anlaşılan manada "Türk musıkisi" ve "Klasik Türk müziği" deyişlerinin kökeni aslında Rauf Yekta'ya dayanıyor [Aksoy, 1999a. 134-5].

Sonraları, Türklük kavramının, hiç tasvip edilemeyecek bir çizgide olarak alabildiğine "ırkçı" ve "turancı" bir boyut kazanmasıyla, "Türk musıkisi" tabiri – göründüğü kadarıyla ilk kez Hüseyin Saadettin Arel ve Suphi Ezgi tarafından – İslamiyet öncesi Orta Asya'dan [5] günümüze soydan soya katıksız intikal etmiş öz milli bir değer olarak takdim edilmeye başlanmıştır [Aksoy, 1987. 149-51]. Bu tutum, Osmanlı musıkisinin Bizans kökenli yapay ve Batı uygarlığı yolunda terkedilmesi gereken köhne bir uğraş olduğu fikrini Türkçülüğün Esasları kitabında işleyen Ziya Gökalp'e [1923] ve onun bu ideolojisini önemli ölçüde yürürlüğe koyan Cumhuriyet rejiminin erken dönem müzik politikalarına karşı bir refleks, hatta, bilinçli bir hamle sayılmak gayet yerinde olur [6] [Yarman, 2008. 15-24].

Nitekim, Türkçülüğün Esasları'nda Gökalp [1923], halk havalarımızı "gerçek Türk musıkisi" olarak nitelendirirken, Şark nağmelerini "düm-tek musıkisi" veya "düm-tek usulü" yakıştırmalarıyla horlar ve "çeyrek-seslere" dayalı olduğu gerekçesiyle "hasta", "gayri-milli" ilan eder [s. 23-4, 42-3, 74, 105-7]. Bununla birlikte, Ziya Gökalp, Şark musıkisinin Bizans kökenli olduğu görüşünü Necip Asım Yazıksız'dan, o ise II. Abdülhamid'den, o da Macar Türkolog Arminius Vambery'den almış görünüyor [Aksoy, 1987. 141-3 ve Behar, 2005. 272-3]. Görünürde herhangi bir bilimsel incelemeye dayanmayan bu iddiayı, E. S. Hatherly gibi Türklere karşı önyargılı bir şarkiyatçı da tekrarlıyor [Aksoy, 2006. 165-7].

Gökalp'in yukarıdaki savlarına karşı, makamsal sanatın, "iptidai" ve "rustai" halk havaları kadar milli olduğunu, hatta Halk müziğinin "alimane" ve "yüksek" hemcinsi olduğunu ve "çeyrek-seslere" [7] dayalı olmadığını savunan Rauf Yekta [1925] ile Saadettin Arel'in [1940] yazıları bu itibarla incelemeye değerdir. Ayrıca hatırlatmak gerekir ki, Makam müziğini Bizans ile ilişkilendirmekte ileri sürülen çeyrek-ses kavramının, Gökalp'ten önce de Yekta ve karşıtları tarafından bilindiğini ve bu çerçevede kullanıldığını anlıyoruz [bkz. Cevad, 5 Teşrinisani 1338].

Cumhuriyet'in ilk evresinde, "Alaturka millidir", "gayri-millidir" tartışmaları müzik ve siyaset çevrelerinde tüm hızıyla sürerken, Klasikal ve Sanat tarzları arasındaki nüans belirginleşti ve makamsal müziğimizdeki çatallaşmaya dair alternatif terimler oluştu: "Enderun musıkisi" Osmanlı sarayının ve yörüngesindeki dergahların ağır-ağdalı kadim tavrını, "Fasıl musıkisi" ise, nev-zuhur entellektüel meclislerin ve gazino-meyhane tipi eğlence mekanlarının hafif müziksel ikilimini belirtmekte kullanılır oldu [8] [bkz. Aksoy, 1999b. 17-8]. Halen, bazen ilkine, bazen her ikisine birden "Osmanlı müziği" dendiği görülür.

[5] Hatta, "Türk Tarih Tezi" etkisinde kalınarak, Sümerler ve Hititler gibi Eski Anadolu medeniyetlerinden...

[6] Yazar, müzikte Gökalpçiliğe karşı bu duruşu, doktora tezinde "Yekta-Arel-Ezgi ekolü" olarak tanımlamıştır. Bu ekolün tezi üç maddede toplanabilir: 1) Makamsal sanatımız "Türk soyundan" nazariyatçılar ve musıkişinaslarca geliştirilmiş binyıldan eski bir müziktir, Anadolu halkından kopuk değildir ve tamamen millidir. 2) Bu müzikte "çeyrek-tonlar" yoktur, "özel melodik aralıklar" vardır. 3) Eşit-tempere olmayan perdeler, makamların açıklanmasında vazgeçilmez olduğu kadar, makamsal çokseslilik denemelerinde muhakkak dikkate alınmalıdır.

[7] Bu kavramı *Makam müziğini* dışarlamakta kullanmış olanlar, Hüzzam, Saba, Uşşak, Karcığar gibi makamlara özgü "orta-ikili" (nötr ses) aralıkları kastetmiş görünüyorlar.

[8] Enderun musıkisi yerine Divan musıkisi, Fasıl musıkisi yerine İncesaz musıkisi dendiği de olmuştur. Fasıl, en geniş biçimiyle, "popüler makam konseri" anlamında ele alınmaktadır.

20. Yüzyılın başında ve musıki inkılabı sürecinde, Enderun musıkisi ve Fasıl musıkisi ile kastedilen – bugünki adlarıyla söylemek gerekirse – işte, Klasik Türk müziği ve Türk Sanat müziği olmaktadır. Bu ikisi (daha köklü oluşu dolayısıyla da bilhassa KTM) müntesiplerince – folklörik havalarımız iptidai ve avam sayılıp yer yer dışlanmak pahasına [bkz. "TMDK", 2010. 77, 88, 107] – kestirmeden "Türk musıkisi" olarak anılmaktadır. Öte yandan, inkılapçı "Batıcı" zihniyet nezdinde, asıl Türk musıkisi gerek halk havalarımız, gerek buradan ilham alınarak çağdaş Avrupai tekniklerle [9] üretilmiş "çoksesli" müziklerdir. Türk Halk müziği ise, bu iki aristokratik tanımın içinde adeta *garnitür* olarak durmaktadır.

Böylelikle, son yüzyıldır "Türk müziği / musıkisi" deyişine yüklenmek istenen anlamların arkasındaki ideolojik çatışma ekseni kısaca ortaya konmuş oldu. Şu da var ki, mezkur anlam saçakları itibariyle 21. Yüzyılda "modası geçmiş" olan Türk müziği deyişi, Türkiye'deki her tür ve tarz yerli, ithal, kırma, teksesli, çoksesli müziği kastetmede artık bir *şemsiye tabir* olmaktan öteye gitme potansiyeli taşımıyor. Şu halde, Osmanlı'dan günümüze intikal eden müzik sanatını anlatmada en uygun ifade, hazırdaki "Makam müziği" tabiridir.

Bu müzikolojik nüansın aşikar fayda ve gereklerine karşın, son zamanlarda Türk Klasikal/Sanat müziği müntesiplerinin sarıldığı manada Türk müziği deyişine gitgide daha çok riayet edildiği görülmektedir [10]. Bu kullanım şekli, kendi varoluşları aleyhine olduğu halde, "Batıcılar" nezdinde de artık baskın olarak yer etmiş görünüyor [11].

1.2. Çok Kısa Bir Tarih Yolculuğu ile Anadolu-Rumeli Türklüğü ve Cumhuriyet'i Kuranlara Göre Türk Müziği Dendiğinde Ne Anlaşılması Gerektiği

I. Dünya Savaşı sonunda bitik ve yenik duruma düşen Devlet-i Aliyye ile İtilaf Devletleri arasında imzalanan Mondros Mütarekesi'nin üzerinden çok zaman geçmemişti ki, Anadolu ve Rumeli'de Milli Mücadele kıvılcımları baş gösterdi ["Türkiye Tarihi", 2005. 50-95]. 29 Ekim 1923'te Türkiye Cumhuriyeti'nin ilanına kadar yükselecek devrimci halk hareketinin tohumları, esasen 19. Yüzyılın başından beri aşama aşama atılmaktaydı. Bunlar arasında en önemli kilometre taşları, kısa ve kısmi-feodal bir döneme damgasını vurmuş 1808 tarihli Sened-i İttifak, ardından Osmanlı'nın son yüzyılında İmparatorluğun sosyal manzarasını bütünüyle değiştirecek olan 1826 tarihli Vak'a-i Hayriye, daha sonra Türkiye'yi çağdaşı Batılı devletlerle aynı paralelde medeni toplum seviyesine taşımaya yönelik 1839 tarihli Tanzimat ve 1856 tarihli Islahat fermanları, nihayetinde, 1876 yılında kısa bir süreliğine de olsa benimsenen Parlementer/Anayasal Monarşi ve 1908'de geri getirilen Meşrutiyet ile tekrar yürürlüğe konan Kanun-ı Esasi rejimi'dir [Öztuna, 1998. 479-613].

[9] Klasikal/Kontemporen yerleşik Batı müziği kaideleriyle ve oktavda 12 eşit-tempere ses düsturuyla...

[10] Öte yandan, bazı çevrelerde makamsal sanatımızın adlandırılmasında bir terminoloji krizi yaşandığının idrakine varılmış, fakat Türk Makam müziği betimlemesine karşı durularak, "Geleneksel Türk Sanat Müziği" (GTSM) diye, yerleşik Müzikoloji pratiğine fevkalade aykırı bir tanım ileri sürülmüştür. Halbuki, güncel müzikoloji kavrayışı ve kullanımı itibariyle, geleneksel "sistemsiz" (irticalen yapılan), sanat ise "sistemli" (mutasavviren yapılan) müzikleri anlatmakta kullanılır. Üzücüdür ki, uluslararası müzikbilim semantiği açısından ciddi sakıncalar taşıyan bu uygunsuz adlandırma kısa sürede yaygınlaştı ve resmi belgelerde yer buldu.

[11] Maateessüf, Türkiye'nin "Batıcıları" son zamanlarda bu gidişata topluca rıza göstermeye, hatta iştirak etmeye başlamışlardır. Halbuki, Avrupai sazlar, orkestralar, formlar ve teknikler üzerinden, ama "bize özgü motifleri" de işleyerek, "çoksesli" eserler vermiş ve vermekte olan bestecilerimizin emekleri de pekala "Türk müziği" sayılmak gerekir. Nitekim, müzikte form ve teknik, o müziğin milliyetini ve menşeini belirlemekte kayda değer bir kıstas değildir. Makam müziği içinde de Batı formları ve teknikleri bulunduğu ve bunların günümüzde yer yer vazgeçilmez düzeye ulaştığı malumdur. Dolayısıyla, makamsal klasiklerimiz ne kadar ulusal birer değer olarak ileri sürülüyorsa, "Batıcı" bestecilerimizin başyapıtları o kadar ulusal değerlerdir; hepsi Türk'tür. Halbuki, bunlara "Türkiye'de icra edilen Batı müziği" deme eğilimleri hakimdir. Bununla birlikte, Türklüğün ve müzikte ulusallığın gerçekte nasıl anlaşılması gerektiğine dair tespitler metnin ilerleyen bölümlerinde ortaya konacaktır.

İkiyüzyıl öncesinden itibaren, Türkiye merkezli coğrafyada girişilen reformcu ve devrimci hareketlerin evvelemirde gözettiği hedef, yüzyıllardır askeri ve ekonomik yönden ağır hasara uğrayagelmiş bir devlet sistemini nihai çöküşten kurtarmak ve emperyal toplumu kozmopolit yapısıyla bu istikamette modernleştirmek idi [bkz. Tanyol, 1981. 13-8]. Balkan Savaşları ve ardından patlak veren I. Dünya Savaşı sonunda ve akabinde, imparatorluğun tali ve yükün büyüğünü omuzlayan unsuru Müslüman Türk halk – üstelik gene Müslüman Arap, Kürt, vesair unsurların İtilaf güçleriyle işbirliğine girmeleri sonucu – adeta kıyılınca [bkz. Kral Abdullah, 2006 ve Fırat, 2005], esaret yahut mutlak yıkım karşısında uyanışa geçen Türklük şuuru, istiklal ve müdafaa-i vatan mefkuresi altında monolitik yapıda birleşti.

Kurtuluş Savaşı, özetle, Anadolu ve Rumeli halk çocuklarının, kahramanca direniş, sebat ve fedakarlıklar sergileyerek, yokluk içindeki vatanlarını işgal ve boyunduruktan kurtarma; düşman, işbirlikçi ve softa kuvvetleri bitirme destanlarıdır.

Cumhuriyet'in baş-kurucusu Gazi M. K. Atatürk, kendi ağzından Türk genel devriminin öz bir anlatımını: "Uçurum kenarında yıkık bir ülke... türlü düşmanlarla kanlı boğuşmalar... yıllarca süren savaş... ondan sonra içerde ve dışarda saygı ile tanınan yeni devlet, yeni sosyete ve bunları başarmak için arasız devrimler... İşte Türk genel devriminin kısa bir ifadesi" vecizesiyle yapmıştır ["Cumhuriyet'in 75 Yılı", 1998. 164].

Bu özetin özeti kısa tarih yolculuğunda, Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran asli toplumsal katmana bir kez daha vurgu yapılmış oldu. Sözkonusu kurucu unsur, olayların başlangıcı itibariyle, bağımsızlıkçı, aydınlanmacı ve ilerici Anadolu-Rumeli Müslüman Türk ahalidir; genel itibarla da, vatanperver devrimci subayların örgütlediği orta-sınıf Osmanlı eşraf ve tebaadır. Biraz daha açmak gerekirse, Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran irade, sosyo-ekonomik yönden, anti-Emperyalist olduğu kadar devletgüdümlü milli-kapitalist bir elitizm, başka bir deyişle "devlet sosyalistliği", görünümündedir [bkz. Avcıoğlu, 1976. 280-511]. Niyazi Berkes'in [1964] bakış açısıyla ise: "Kemalizm devrimi, Mustafa Kemal'in arkasındaki bir avuç ilericiler ile, gene bu savaş içinde bulunan muazzam bir gericiler kitlesi arasında, didişile didişile santim santim koparılmış bir devrimdir" [s. 75].

Burada, Türk demekle, herhangi bir soy, ırk, etnik ya da dini grup önceliği asla kastedilmediği, bilhassa günümüzde, altı çizile çizile vurgulanmalıdır. Yazara göre, Türklükten kasıt, "Türkçe dili üzerinden yurt ve dünya birliği" demek ile eşanlamlıdır. Yani, Türklüğün, ne tarihte, ne de bugün, dincilik, soyculuk, ırkçılık, hele hele kafatasçılık ile zerre kadar ilgisi olduğunu ileri sürmek – aksi yöndeki bütün çabalara karşın [bkz. Gökalp, 1952. 11-21; Akçura, 2001. 17-9 ve Karaca, 1971. 18-23] – mümkün değildir. Tabii ki, Türk kavramının, çok eski zamanlardan başlayarak ve bizim bunu benimsememizden epey önce, bizi (yahut bizden bazı unsurları) kendilerine anlatmak maksadıyla, Uzak Doğulu, Orta Doğulu ve Avrupalı odaklarca kullanıldığını hatırdan çıkartmayacağızdır. Konumuz itibariyle, Türklük tanımını daha çok yurdumuz ile sınırlandırmak ve Türk demekle (zaten olması gerektiği gibi) *ortak bir resmi dil ve bu dilin yerel lehçelerine bağlı kültürel çeşitlilik temelinde Türkiye'ye ait oluşa* gönderme yapmak en uygun olan yaklaşımdır. Aynı doğrultuda, Cumhuriyet öncesi Türk tarihi de bütünüyle bu "kıtalar-aşırı konfedere dil ve kültür" çatısında tahlil edilmek gerekir.

Bu düşünce, Temmuz 24, 1923'te, Türkiye ile Batılı egemenler ve uyduları arasında imzalanan, yürürlükteki anayasamızın ise 90. maddesine göre her koşulda kanun hükmündeki, Lozan Andlaşması'nın Kısım I. Fasıl III.'teki amir 37.-45. hükümleri arasında, bilhassa 40. maddedeki "*gayri*

müslim akalliyetlere mensup olan Türk tebaası hukuken ve fiilen *diğer Türk tebaaya* [12] tatbik edilen ayni muamele ve ayni teminattan müstefit olacaklar ...” [“Düstur”, 1933. 38] hükmünde sarsılmaz destek bulmaktadır.

Keza Atatürk, “Türkiye Cumhuriyeti’ni kuran Türkiye halkına Türk milleti denir” [“Atatürkçülük”, 1988. 48] ve “*Türkiye halkı ırksal veya dinsel ve kültürel yönden birleşmiş, bir diğerine karşı karşılıklı hürmet ve fedakarlık hisleriyle dolu ve kaderi, geleceği ve menfaatleri ortak olan bir toplumdur*” [a.g.e. 52] ve “bugün içimizde bulunan hıristiyan, musevi vatandaşlar, mukadderat ve talihlerini Türk milliyetine vicdani arzularıyla rabtettikten sonra, kendilerine yan gözle, yabancı nazarıyla bakılmak, medeni Türk milletinin asil ahlakından beklenebilir mi?” [a.g.e. 72] ve *“... Türkiye dışında kalmış olan Türkler ilkin kültür meseleleriyle ilgilenmelidirler. Nitekim biz Türklük davasını böyle bir müsbet ölçüde ele almış bulunuyoruz. Büyük Türk tarihine, Türk dilinin kaynaklarına, zengin lehçelerine, eski Türk eserlerine önem veriyoruz.*” [a.g.e. 86] ifadeleriyle, Türk olmanın, dinle, ırkla, soyla ilgisi bulunmadığını pek açık dile getirmekte ve yukarıdaki yaklaşımımızı bir kez daha doğrulamaktadır.

Buna dair başka somut bir kanıt, Mustafa Kemal’in manevi kızı Afet İnan’a yazdırdığı 1930 tarihli “Vatandaş için Medeni Bilgiler” kitabından, ırk birliği öğesini çıkarttırması ve Türk ulusunu “*dil, kültür ve ülkü birliği* ile birbirine bağlı vatandaşların siyasal ve toplumsal kuruluşu” şeklinde tanımlamasıdır [Avcıoğlu, 1979. 28]. Doğan Avcıoğlu da “Atatürk, ırk ile değil, <<uygarlık>> ile ilgilidir.” [a.g.e.] tespitiyle, yazarın bakış açısını haklı çıkarmaktadır.

Dolayısıyla, Atatürk Türkiyesi’nde, Cumhuriyet’e hukuken ve Anadolu-Rumeli Türkçesine [13] kültür-tarih yönünden vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk’tür. İşte, Gazi’nin ve kurucu Cumhuriyet kadrolarının “Türk musıkisi” dediklerinde, Türk kelimesine nasıl bir anlam yüklemek istedikleri böylelikle belirginleşmiş olmaktadır.

Demek ki, Türk müziği kavramı, gerek Gazi hayattayken, gerek sonraki dönemlerde, tam da bu çerçevede, tarihin içinden günümüze intikal etmiş, sürekli evrilen ve karşılaştığı farklılıkları içinde ergiten bir “dil-kültür paradigması” tahtında ele alınmalı; kurucu irade tarafından vazedilmiş imtiyazsız ve kozmopolit toplum yapısının ortak paydasına ait lirik, melodik, ritmik havalarımızı, diğer bir deyişle, genel olduğu kadar güncel Anadolu-Rumeli ses iklimini kastetmekte kullanılmalıdır.

Şu hususa da temas edilmelidir ki, insan temelli şekillenmesi kaçınılmaz tarihsel-sosyolojik olguların, eşyanın tabiatından ileri geliyor olarak, denklemlere, katı fiziki kurallara raptedilemeyecek subjektif bir karakteri vardır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, tarihte ve sosyolojide mutlak doğrulardan, şaşmaz kesinliklerden bahis her halde abestir. Nitekim, “ulusal müzik eğitimi” kavramına bizi götürecek analitik süreçte, ülkemize özgü tarihsel ve sosyolojik – hatta ideolojik – vecheleri, belirli bir tarafın, seçili bir siyasanın merceğinden bakarak ele alıyor olmak, Müzikoloji pratiği itibariyle noksan yahut kusurlu bir yaklaşım biçiminde addedilemeyecektir. Benzer yönden, kurulu bir rejimin, yazılı ve yerleşik belgelerine göre, uygulaması elzem olan milli kültür politikası icabatını dile getiriyor bulunmak, toplumu statik bir yapı içinde dondurmaya teşebbüs veya toplumsal gelişime karşı bir duruş şeklinde anlaşılmamalıdır.

[12] İtalik vurgular yazarındır. Andlaşma’nın İngilizce orijinal metninde, italik vurgular yine yazar tarafından olarak, bu madde şöyle ifade edilmiştir: “Turkish nationals belonging to non-Moslem minorities shall enjoy the same treatment and security in law and in fact as other Turkish nationals. ...” Görüldüğü üzere, Türkçe orijinalindeki “tebaa” kelimesi, “vatandaşlar” yahut “uyruklular” anlamındadır (Bkz. http://wwi.lib.byu.edu/index.php/Treaty_of_Lausanne).

[13] Kavramsal hassasiyette bütünsellik ararken, burada Türkçe’den kastın, dilde *özleştirmecilik* veya *Osmanlıcılık* türü aşırılıklardan ziyade, yazarın bildirisinde sergilediği biçimde ılımılı ve berrak güncel bir dil uygulaması olması gerektiği söylenebilir.

1.3. Atatürkçü Düşüncede Halkçılık ve Ulusal Müziğin Temelleri

Cumhuriyetimiz'in kuruluş felsefesine göre, Türklük kavramı ve Türk müziği denince ne anlaşılması gerektiği yerli yerine oturtulduktan sonra, Atatürkçü düşünce zemininde Halkçılık ele alınmalıdır, ki buradan hareketle Gazi'nin yaşadığı dönemde musıki inkılabının toplumsal hedefleri açıkça belirlenebilsin ve ulusal müzikten ne murat edildiği tam anlaşılsın.

Gökalp [1952], yüksek tahsil ile terbiye görmüş "güzideler" dediği aydınların Türkçülüğü yaymak için halka doğru inmesi gerektiğinden söz etmektedir [s. 33-4]. Tanyol [1981] da Halkçılık kavramında kendini halktan saymamak gizli anlamı yüklü olduğundan ve Atatürk'ün emeğe dayalı bir halk hükümeti ile halkla bütünleşmeyi gözettiğinden bahseder [s. 18, 66-72].

Mustafa Kemal Atatürk'ün nazarında, halktan ve halkçı olan bir Türk vatandaşı, "kanunlar önünde mutlak bir müsavatı kabul eden ve hiçbir ferde, hiçbir aileye, hiçbir sınıfa, hiçbir cemaate imtiyaz tanımayan" bireydir ["Atatürkçülük", 1988. 36]. Devamla, Gazi, Türkiye Cumhuriyeti halkının ayrı ayrı sınıflardan [14] meydana gelmediğini, *Türk camiasını* teşkil eden unsurların, çiftçiler, küçük sanayi erbabı ile esnaf, amele ile işçiler, serbest meslek sahipleri ve büyük sermayedarlar olduğunu, bunların toplumsal işbölümü ile umumi hayat saadeti yönünde gelişme kaydedileceğini dile getirir [a.g.e.].

Avcıoğlu'nun belirttiği üzere, halk kelimesi iki farklı anlama çekilebilmektedir [1976, 356-7]:

...<<halk>> ve <<halkçılık>> ... çeşitli anlamlarda kullanılmaktadır. Kimine göre, halk ve millet, eş anlamlıdır; derebeyleri ve kompradorları ile herkes halktır. Bazen biraz farklı biçimde, memurlar ve hatta aydınlar dışında herkese, halk denildiği görülmektedir. Halkçılık ise, ilahi bir otoriteye, padişahçılığa karşı olmak ve iktidara halk adına sahiplenmekten ibarettir.

Devamla, Avcıoğlu, Mahmur Esat Bozkurt'un, Atatürk'ün görüşlerine paralel olarak, çiftçi, tüccar, el-işi ustası, avukat ve din görevlisi mesleklilerin lonca-usulü seçimi yoluyla halkçı temsiliyetin sağlanabileceğini savunduğunu belirtir. Burada ve Atatürk'ün sözlerinde memurların hariç tutulması ise dikkate şayandır. Ancak, "mesleki temsil" yönünde ciddi bir gelişme yaşanmadığından hareketle, Avcıoğlu, Cumhuriyet Halk Fırkasını "eşraf-memur karması bir parti" olarak doğup büyümekle eleştirir ve eylemde halkçılığa ne kadar uzak düşüldüğüne vurgu yapar [a.g.e., 359-60].

Yazara göre ise, Atatürk Halkçılığı, diyalektik-materyalist bakıştan ileri gelen sınıf-aşırılıklarını kayırır değil, fakat "adilane milli-kapitalizm halkçılığını" gözetir yönde yorumlanmak gerekir; yani özel mülkiyetten kazanılan artı değerin herkesin refahı doğrultusunda ve bilhassa milli istikamette tasarrufu yönünde... Doğallıkla, Atatürkçü milli politikanın ana ağırlığı, kırsal kesim üreticisine ve onun temsil ettiği Anadolu-Rumeli halk kültürüne yaslanmaktadır.

Nitekim, Gazi Mustafa Kemal Paşa, Milli Mücadele destanının tüm sanatlarla yüceltilmesine "... Millet; milletin ruhu san'atı [sanat ruhu], musikisi, edebiyatı ve bütün bediiyatı [güzel sanatları ile] bu kutsi cidalin [kavganın] İlahi teranelerini müeyyit [ölümsüzleştiren] bir vatan aşkının vecitleriyle [coşkularıyla] daima terennüm etmelidir." sözleriyle vurgu yaptığında ["Zabıt Ceridesi", 1958. Devre II, cilt 1, içtima 1, 39] ve "*Bu memleketin asıl sahibi ve toplumumuzun esas unsuru köylüdür*" dediğinde ["Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri", 1945. 223-4], burada musıkiden kastı, kuşkusuz anlatılan çerçevede asri ve umumi Anadolu-Rumeli havalarımızdan başka birşey değildi.

[14] Burada, Marksist diyalektiğe göre mevcut gelir dağılımı sınıflarından ziyade, Gazi'nin, mütegallibe, ırk, soy, neseb, paye ve mevki asaleti imtiyazlarıyla, emek sarfetmeden, yani "kolay yoldan" servet ve refah sahibi olmayı kastetmek istediği pekala söylenebilir.

İşte, Türk ulusal müziğinin temelleri, Türkçesiyle, sazlarıyla ve işleniş biçimiyle halka malolmuş – popüler olsun, sanatsal olsun, kırsal olsun – milli havalarımız üzerine kurulu olmalıydı.

1.4. Özlenen Tılsımlı Türk Ulusal Müziğine Doğru

1.4.1. Musıki İnkılabının Hedefleri

Ziya Gökalp'in Bizans ve Arap kökenli olmakla damgaladığı Osmanlı'dan kalma Enderun-Fasıl müziği, çağdaş bir Türk müziği yaratısına malzeme olamayacak derecede "hasta" ve "gayri-milli" idi. Türkçülük fikriyatının "Milli Musiki" bahsini [Gökalp, 1923. 105-7] uygulamaya koyan Kemalist rejim de, "Osmanlı müziğini" Türkleşme ve millileşme projesi ile uyuşmaz görüyor; çağdaş ve ulusal bir müzik yaratmada referans almıyordu. Nitekim, "musıki inkılabı" sürecinde yapılan reformlar, izlendiği üzere, Osmanlı musıki mirasını reddetme istikametinde olmuştur.

Yazarın, alanında her halde ilk çok-yönlü, kapsamlı ve kronolojik bilimsel araştırma olan "Alaturka Müziğin Yasaklanmasında Atatürk: Belgeler Zemininde Bir Çözümleme" [Yarman, 2010] başlıklı makalesinde bulguladığı üzere, gerek 1926'da Türk Klasikal/Sanat müziği sazlarının eğitimine Darü'l-Elhan'da son verilmesi, gerek 1934-1936 yılları arasında Alaturka yayınların radyolardan kaldırılması, gerek 1924'te kurulan Musıki Muallim Mektebi ile 1936'da açılan Ankara Devlet Konservatuvarı'nın tamamiyle Klasikal/Kontemporen Batı müziği kaideleri ve sazları temelinde faaliyete geçmesi – Makam müziği müntesiplerince aksi yöndeki yaygın inanışların, çabaların ve çarpıtmaların aksine – Atatürk'ün gıyabında gelişmeler olarak asla ileri sürülemez. Görülebildiği kadarıyla, Gazi, yetiştiği ortam dolayısıyla pek aşina olduğu Türk Klasikal/Sanat müziği şarkılarına, peşrevlerine, saz semailerine, gazellerine tabii bir meclubiyet hissi duymakla birlikte, Türkiye'nin türküler ve şarkılar ağırlıklı halk ses ikliminini ve buradan hareketle varedilmesini dilediği "çağdaş çoksesli ulusal Türk müziğini" şahsi tad ile alışkanlıklarının önüne koyma gayreti içinde olmuştur. Zaman zaman bu uğurda aşırılıklar sergilemiş denebilirse de, ölümüne kadar musiki inkılabında istikametini hiç değiştirmemiştir.

Bunun kanıtları sayısızdır ve mezkur makalede teferruatlı olarak sunulmuştur. Sözgelimi, 1928 yılında Sarayburnu Parkı Gazinosu'nda adeta müsabaka ettirdiği müzik heyetlerini dinledikten sonra, Atatürk, beğendiği bir Makam müziği konseri ardından verdiği demeçte, evvelce icra yapmış olan Caz Band'ı referans göstererek, musıki inkılabından beklentilerini dile getirir [Oransay, 1984. 24-7, 79-82, 101-3]:

... Fakat, benim Türk hissiyatım üzerinde artık bu musiki, *bu basit musiki*, Türk'ün çok münkeşif ruh ve hissini tatmine kafi gelmez. Şimdi karşıda medeni dünyanın musikisi de işitildi. Bu ana kadar *Şark musikisi denilen terennümler karşısında kansız gibi görünen halk, derhal harekete ve faaliyete geçti*. Hepsi oynuyor ve şen, şatırdırlar, tabiatın icabatını yapıyorlar. Bu pek tabiidir. Hakikaten Türk fıtraten şen, şatırdır. Eğer onun bu güzel huyu bir zaman için farkolunmamışsa, kendisinin kusuru değildir. Kusurlu hareketlerin acı, felaketli neticeleri vardır. Bunun fariki olmamak, kabahatti. ...

Bir başka örnekte, halkın radyolardan Alaturka yayınlarının kaldırılmasına yönelik hoşnutsuzluğunun hızla tırmandığı bir dönemde, bir akşam, silah arkadaşı Nuri Conker, Cumhurbaşkanlığı İncesaz takımından "Manastırın ortasında var bir havuz" türküsünü seslendirmelerini isteyen Gazi'ye "İmam verir talkını, kendi yutar salkımı. Sen radyodan Alaturka'yı kaldırdın, kendin de çaldırma bakalım." diye takılınca, adeta sorumluluğu üzerine alan Atatürk şöyle cevap verir [Ataman, 1991. 21]:

Şimdi biz burada rakı içiyoruz diye, devletin her köyde meyhane açması caiz mi? biz fena yetişti-

rilme ve ihmaller neticesi buna alışmışız, kendimizi kurtarmayabiliriz, fakat gelecek nesillere, kendi fena itiyadlarımızı (alışkanlıklarımızı) aşılamaya hakkımız yok. Nasıl, farzıma hal halk alışmıştır diye esrar tekkeleri açamazsak, devlet radyolarında da ağlayan inleyen nağmeler yayamayız.

Yine aynı dönemde, Alaturka yayın yasağı sürmekteyken Dolmabahçe sarayında bir gece, Yunus Nadi'nin "Paşam, ne olur Alaturka şarkılardan bizi mahrum bırakmasınlar. Zevkimize, duygularımıza el atıldığı için çok üzülüyor ve inciniyoruz." diye yakınmasına karşılık olarak, gelişmelerden tamamiyle haberdar olduğunu bir kez daha ihsas eden Mustafa Kemal, "Alaturka şarkılardan ben de hoşlanıyorum. Fakat unutmamak gerekir ki, devrim yapan bu nesil, bazı fedakarlıklara katlanmasını bilmelidir. *Ancak milli türkülere yer verilmelidir*." diyecektir [Oransay, 1985. 81-2].

Alaturka yayın yasağına gerekçe yapılacak olan 1 Kasım 1934 tarihli Meclis IV. Devre 4. Açılış Yılı açış konuşmasında da, Gazi, milletvekillerine aşağıdaki sözlerle hitap eder ["Zabıt Ceridesi", 1958. Devre IV, cilt 25, ictima 4, 4.]:

Arkadaşlar,

Güzel sanatların hepsinde, ulus gençliğinin ne türlü ilerletilmesini istediğinizi bilirim. Bu, yapılmaktadır, Ancak, bunda en çabuk, *en önde götürülmesi gerekli olan türk musikisidir* (Alkışlar). Bir ulusun yeni değişikliğinde ölçü, musikide değişikliği alabilmesi, kavrıyabilmesidir.

Bu gün dinletmeğe yeltenilen musiki yüz ağartacak değerde olmaktan uzaktır. Bunu açıkça bilmeliyiz (Okay sesleri, alkışlar). Ulusal; ince duyguları, düşünceleri anlatan; yüksek deyişleri, söyleyişleri toplamak, onları, bir gün önce, *genel son musiki kurallarına* göre işlemek gerektir. *Ancak; bu güzeyde (sayede), türk ulusal musikisi yükselebilir, evrensel musiki de yerini alabilir*.

Dahası, Vossiche Zeitung muhabiri Emil Ludwig ile 1930'da yaptığı bir söyleşide, Şark musıkisinin Batılı kulaklara ne kadar garip geldiğinden bahis açılınca, Gazi, "Bunlar hep Bizans'tan kalma şeylerdir. *Bizim hakiki musikimiz Anadolu halkında işitilebilir.*" [Oransay, 1985. 32] diyerek Ziya Gökalp'in etkisinde düşündüğünü ve Anadolu-Rumeli taşra müzik-kültürünü Osmanlı Saray müzikçiliği üzerinde gözettiğini açıkça belli etmektedir. Bu o kadar böyle ki, Osmanlı nağmeleri ıslah edilerek terakki ettirilemez mi yönündeki bir sonraki soruya cevaben, Batı müziği'nin 400 senede geldiği düzeye dikkat çeker ve "Bizim bu kadar zaman beklemeğe vaktimiz yoktur. Bunun için, garp musikiciliğini almakta olduğumuzu görüyorsunuz." [a.g.e.] der.

Adnan Saygun'un aktardığı bir anıda, Atatürk, 1934 Eylül sonu veya Ekim başlarında Çankaya köşkünde gerçekleşen müzikli bir toplantıda, Klasik Türk musıkisinin ne kadar halktan kopuk bir sanat olduğununun altını çizer. Bu toplantıda Pentatonizm konusunu [bkz. Balkılıç, 2009. 133-43] ve bunun Anadolu halk havalarıyla bağlantısını Saygun'dan kendisine piyano ve sesi ile örnekler vererek anlatmasını istedikten sonra, hararetli tartışmalar neticesinde, bu yeni tasavvura karşı çıkmada alışkanlıkları gerekçe gösterenlere cevaben, Atatürk şöyle tepki gösterir [Saygun, 1987. 48]:

Osmanlı musıkisi Türkiye Cumhuriyeti'ndeki bütün inkılapları terennüm edecek kudrette değildir. Bize yeni bir musıki lazımdır ve bu musıki özünü halk musıkisinden alan çok sesli bir musıki olacaktır. İtiyad dediğiniz şeye gelince, sizin Osmanlı musıkinizi Anadolu köylüsü dinler mi? Dinlemiş mi? Onda o musıkinin itiyadı yoktur.

Necil Kazım Akses'in aktardığı bir başka anıda, müzikte tekseslilik-çokseslilik tartışmalarının iyice alevlendiği bu dönemde, Atatürk'ün yakın arkadaşı Dr. Rasim Ferit Talay İstanbul'a gitmiş,

Üngör'ün İstiklal Marşı melodisini 1932'de armonize ve orkestre eden Ermeni-asıllı Darü'l-Elhan muallimi Edgar Manas'a, kemani Tatyos Efendi'nin Hüseyni saz semaisini ve peşrevini [15] [bkz. Oransay, 1985. 59] çoksesli orkestre ettirmiş, Ankara'ya döndüğünde orkestrayı hazırlamış ve Atatürk'e: "Efendim çoksesli müzik, Türk müziği üzerine size bir örnek vermek istiyoruz, orkestra hazır." dedikten sonra, Orkestra Edgar Manas'ın tertibi üzerine bu parçaları seslendirmiştir. Konser bitince Atatürk müzisyenlere teşekkür etmiş, çalışma köşesine çekilip masasının başına geçtikten sonra, etrafında bulunan Ruşen Eşref (Ünaydın) ve Yakup Kadri (Karaosmanoğlu)'ya dönerek "ne dersiniz?" diye sormuş, aldığı cevaplar üzerine yumruğunu masaya vurarak "Bu bir irticadır. Ben Tatyos Efendi'nin eserlerinin çoksesli halini istemiyorum. Ben Türk çocuğunun duyduğu duygularını ifade eden bestecilerin eserlerini istiyorum." diye tepkisini ortaya koymuştur [Paçacı, 1999. 25].

Tüm aktarılanlar ve daha fazlası, özlenen tılsımlı Türk ulusal müziğinin, Itri'lerin, Tatyoslar'ın, Sadullah Ağa'ların, Dede Efendiler'in, Dellalzade'lerin, özetle Osmanlı saray erkanı ile tekke uydularının halktan kopmuş, elitist, ağdalı, son toplamda, yeni rejimde kaldırılıp atılmak için Bizans ve Araplar ile ilişkilendirilmek istenmiş cafcaflı eserlerine ve onların günümüz özentilerine değil, bilakis, makam-usul çetrefillikleri ve perde-geçki hünerciliği ile şişirilmemiş, Türk'ün bağrından kopan samimi, naif nağmelere dayandırılmak istendiğini gözler önüne seriyor.

Ancak, vazedilen formüle göre, bu noktada kalınmayacak, Avrupai orkestralar ve modern müzik kaideleri ile "damıtılmış" milli havalarımız, çağdaş Türkiye'yi kozmopolit Batı toplumları makamında temsil edecektir. Türk ulusal müziğinde ana yön budur.

1.5. Popüler ve Halk Havalarımıza Özgü Mikrotonalite Gözetilmeden Türk Ulusal Müziği ve Eğitimi Olamaz

Tılsımlı Türk ulusal müziğinde hedef, halk havalarının armonizasyonu üzerinden, Batılı çalgı heyetlerince ve Avrupai perdelerle yeni bir ulusal müzik varedilmesi ve "medeni" dünyanın repertuvarına yükseltilmesidir. Sınırları belirlemede sergilenen tutarsızlıklar – sözgelimi, Alaturka çalgı tedrisatı ile yayın yasağından Halk müziğinin de nasibini alması ve milli havalara çokseslilik giydirme arayışlarında sergilenen abartılı ve uçarı denemeler [bkz. Balkılıç, 2009. 120-2 ve 143-6] – bir kenara bırakılırsa; Atatürk'ün rüyası ve musıki inkılabından beklentisi budur. Yoksa her halde, uğultulu koroların, cümle-alem sol anahtarlı tek porteli notadan ve boğuk bir ahenkten okuyacak şekilde konser adabında sahne alması; nüans, dinamik, tempo belirteçleri gibi tekniklerle ise zerre kadar haşır neşir olmaması değildir!

Nitekim, Gazi, Ankara Devlet Konservatuvarı'nın kuruluşunun habercisi olan 1 Kasım 1935 tarihli Meclis açış konuşmasında, milletvekillerine: "Ulusal musikimizi, modern teknik içinde yükseltme çalışmalarına, bu yıl daha çok emek verilecektir." diye seslenecektir ["Zabıt Ceridesi", 1958. Devre V, cilt 6, ictima 1, 3.]. Türk Makam müziği çalgılarının resmi talim ve tedrisatı, Atatürk hayatta iken onun bilgisi dahilinde kaldırılmış bulunmaktadır. Gazi bu hususta ömrünün sonlarında doğru geri adım atmış da değildir. Bilakis, Cumhuriyet'in müzik kurumları, yeni nesil müzisyenlere, bırakalım Enderun-Fasıl müziği, halk sazları eğitimini bile aşılamayacak yapıda tutulmuştur [Yarman, 2010].

Atatürk, Batı çalgıları ile tekniklerinin ve o tekniklerle beraber gelen ses ikliminin, milli nağmelerimizi orkestral düzlemde temsil etmeye muktedir kalacağına hep inanmış olmalıdır. Keza, halk havalarında dahi bulunan makamlarımızın, Klasiklerimizde kullanılanlar kadar mikrotonal oluşuyla ilgili Gazi'nin birşeyler hissetmiş olabileceği iddia edilse dahi, ne Hüseyni'ye, Uşşak'a, Karcığar'a, Saba'ya, Hüzzam'a özgü karakteristik mikrotonal perdelerin bilincinde olduğunu, ne de oktavda on-

[15] Saadettin Kaynak'ın bir anısına göre ise, (Veli Kanık'ın armonizasyon katkılarıyla) Rast makamından Dede Efendi'nin Kar-ı Nev'ini ve Benli Hasan Ağa'nın peşrevini (bkz. metindeki kaynak)...

iki eşit (yahut "eşitimsi") sese ayarlı Batı temperaman kalıbıyla bunlara dayalı nağmelerin tanınmaz hale gelecek derecede burkulacağını aklına getirdiğini söylemek mümkün görünmüyor.

Hal böyle iken, maateessüf, Atatürk'ün ardından – üstelik Atatürkçülük kisvesi altında – halktan olanı aşağı gören, ırkçı, tepeden-inme Osmanlıcı-Türkçü bir müzik zevki bazı çevrelerde yüceltilmeye başlanmış, Gazi'nin inkılapçılığı apaçık bağlamları dışında çekilip çarpıtılmış, onun Türk müziğini evrensel musıki düzeyine yükseltmekten kastının Klasik Türk musıkisi olduğu gösterilmeye kalkışılmış ve Itri-ler, Benli Hasan Ağa-lar, Tatyos-lar çizgisinde ulusallık ve ulusal müzik, çokseslilik bir amaç olarak gözetilmeksizin, Atatürk Türkiyesi'nde başarılabilirmiş gibi söylemler zuhur etmiştir [bkz. "TMDK", 2010 ve Çağın ile Dikmen, 2009].

Klasik Türk musıkisi müntesipliğinde ulvileşmek uğruna, ipin ucunun nasıl kaçırıldığını ve irtica batağına ne kadar saplanıldığını, "...notaya bakarak okumak caiz görülemez. Çünkü nota öğrencinin esere hakim olmasını zorlaştıran, onun havasını tam olarak kavramasını geciktiren ve icra sırasında da yorum serbestisini engelleyen bir araçtır." şeklinde dile getirilen taassubane, şeyh-mürit ilişkisine dayalı meşk eğitiminden başka mübah yol tanımamaya kilitlenmiş, durağan Osmanlılık yanlısı çarpık ifadelerde okuyoruz ["Can Sesi Aşk Nefesi", 2010.].

Elbette, her kesim tarafından ortaya konulan sanatsal gayretleri ve özel girişimleri alabildiğine saygıyla karşılamak gerektiği, saklıdır. Güzel örneklerin sanatsal yüceliği de burada asla tartışma konusu değildir.

Ancak, ulusal müzik davası bir tartışma konusudur: Her hal-i karda Türkiye'de anayasal koruma altında bulunan Atatürk ilkeleri ile inkılapları nazar-ı dikkate alınarak bir yol çizilmelidir.

Cumhuriyet'in meselesi, halisane geleneklerle ve inançlarla değil, kuşkusuz taassupla ve softalıkladır. Asıl derinlerdeki tartışma konusu, yazara göre müziğimizde çeyrek-ton var mıdır yok mudur çekişmesi değil, Anadolu-Rumeli halk kültürünü bayağı ve aşağı görme eğilimindeki aristokratik, sınıfçı, snob, şoven bakış açısıdır. Yazara göre, Atatürk işte bunlara karşıydı. Bu itibarla, Osmanlı musıkisi denilen akım, bugün bile hala debelenen bazı örnekleriyle, Yıkık bir imparatorluğun gelişmeye ve çağa ayak uydurmaya karşı sergilediği tarihsel direncin adeta bir sembolü olmaktadır. Bu eleştiri, bir o kadar da, ulusal müzik diye takdim edilen, ancak milli havalarımızı asıl karakterine yaraşır uluslararası bir düzeye taşımak yerine, kendi dar-çıkar çevrelerinin halktan kopuk ayrıcalıklarını baştacı eden, iyiden iyiye Batı öykünmecisi ve yapmacık "çoksesli" yerli çalışmalar için de geçerlidir [bkz. "90. Yıl Marşı", 2009; "Senfoni Türk", 2002; "Nazım Oratoryosu", 2001].

Diğer taraftan, bu biraz üstünkörü değerlendirmeye takılıp kalmazsak, Klasikal ve Sanat müziğinde pekala halka malolmuş sadelikte ve naiflikte nağmeler bulunduğunu görebiliriz. Dolayısıyla, Cumhuriyetimiz'in ilk yıllarında musıki inkılabı sürecinde sergilenen kaotik ve irrasyonel romantik ulusçuluk denemelerini bu bakış açısıyla yeniden ele almanın, gerçekçi olmayan dil-müzik (ecnebi özentisi hançere ve çalgı) aşırılıklarından sakınmanın ve kitlesel beğenileri gözeterek dengeyi korumanın önemi ortaya çıkmaktadır.

Acaba Atatürk'e, çağdaşı Alois Haba, Ivan Vişnegradski ve Charles Ives gibi avant-garde bestecilerin "mikrotonal polifoni" çalışmalarından örnekler sunularak, mikrotonalizmin tekniği ve teorisi anlatılsaydı, nağmelerimizi işleyecek çokseslilik bize özgü perdelere dayandırılması gerektiği gösterilmiş olsaydı, Gazi, Türk ulusal müziğinin inşasında bir *milli makam polifonisi* tekniği geliştirilmesi yönünde seferberlik işareti verir miydi?

Bizce evet.

***

Örnek dinletiler:

A. Neşet Ertaş'tan bir bağlama solo.

B. Can Sesi Aşk Nefesi Albümü'nden Track 4.

C. Kıbrıs Konçertosu'nun birinci bölümünde, Hüzzam makamını çoksesli sergileyen bir pasaj.

D. East Dreams West adlı, 17-ton Eşit Taksimat seslerine dayalı, bir dakikalık mikrotonal beste.

E. Son Bir Kez Hüzzam şarkının çokça mikrotonal polifonik öğeler içeren kıvrak ses iklimi.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Akçura, Y. (1928). *Türkçülüğün Tarihi*. İstanbul. Kaynak Yayınları (2001, 2. Basım)

Aksoy, B. (1987). *"Türk Musıkisinin Kökeni" Sorunu Aşıldı Mı?*. Nerede. Geçmişin Musıki Mirasına Bakışlar (Ed. Bülent Aksoy). s. 139-56. İstanbul. Pan Yayıncılık (2008)

Aksoy, B. (1999a). *Türk Musıkisi Sözü Üzerine*. Nerede. İbid..s. 133-8

Aksoy, B. (1999b). *Fasıl Musıkisi Divan Edebiyatının Musıkisi Midir?*. Nerede.İbid.s17-35

Aksoy, B. (2006). *Şarkiyatçılığın Cumhuriyet Dönemindeki Musıki Tartışmalarına Etkisi*. Nerede. İbid. s. 157-70.

Arel, H. S. (1940). *Türk Musikisi Kimindir?*. Ankara. T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları (1990)

Ataman, S. Y. (1991). *Atatürk ve Türk Musikisi*. Ankara. T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları. sayı 1291.

"Atatürkçülük". (1988). *Birinci Kitap – Atatürk'ün Görüş ve Direktifleri*. İstanbul. Milli Eğitim Basımevi

"Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri". (1945). *Cilt I*. Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları

Avcıoğlu, D. (1976). *Türkiye'nin Düzeni – Birinci Kitap*. İstanbul. Tekin Yayınevi (10. Basım).

Avcıoğlu, D. (1979). *Türklerin Tarihi – Birinci Kitap*. İstanbul. Tekin Yayınevi (3. Basım)

Balkılıç, Ö. (2009). Cumhuriyet, Halk ve Müzik – Türkiye'de Müzik Reformu 1922-1952. Ankara. Tan Kitabevi Yayınları

Behar, C. (2005). *Ziya Gökalp ve Türk Musıkisinde Modernleşme/Sentez Arayışları*. Nerede. Musıkiden Müziğe (Ed. Cem Behar). s. 271-9. İstanbul. Yapı Kredi Yayınları

Berkes, N. (1964), *İkiyüz Yıldır Neden Bocalıyoruz*. İstanbul: Yön Yayınları.

Cevad, S. (5 Teşrinisani 1338). *Rauf Yekta ile Mülakat* (Translit. Süleyman Erguner). Nerede. *Rauf Yekta Bey.* s. 180-7. İstanbul. Kitabevi (2007)

"Cumhuriyet'in 75 Yılı". (1998). *Cilt I: 1923-1953*. İstanbul. Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık

"Düstur". (1933). *Üçüncü Tertip, Cilt 5: 11 Ağustos 1339 – 19 Teşrinevvel 1340*. Ankara. Başvekalet Matbaası

Fırat, G. (2005). *Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyet Döneminde Atatürk ve Kürtler I ve II*. Türksolu Dergisi. Başyazı. sayı 92-3

Gökalp, Z. (1923). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul. Varlık Yayınları (1952)

Karaca, K. (ca. 1975). *Milliyetçi Türkiye*. Mars Matbaası (7. Baskı)

Kral Abdullah, b. Al-Hüseyin. (ca. 1940). *Biz Osmanlı'ya Neden İsyan Ettik* (Çev. Halit Özkan). İstanbul. Klasik Yayınları (2006)

Oransay, G. (1985). *Atatürk ile Küğ – Belgeler ve Veriler*. İzmir. Küğ Yayını (2. Basım)

Öztuna, Y. (1998). *Osmanlı Devleti Tarihi – Cilt I*. Ankara. Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Paçacı, G. (1999). *Cumhuriyet'in Sesli Serüveni*. Nerede. Cumhuriyet'in Sesleri. s. 10-29 (Ed.Gönül Paçacı). İstanbul. Tarih Vakfı Yayınları (1999)

Saygun, A. (1987). *Atatürk ve Musıki – O'nunla Birlikte, O'ndan Sonra*. Ankara. Sevda-Cenap And Müzik Vakfı Yayınları: 1.Tanyol, C. (1981), *Atatürk ve Halkçılık*. Ankara. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

"TMDK". (2010). *Ercümend Berker ve Yazıları*. İstanbul. İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuarı Yayınları

"Türkiye Tarihi". (2005). *Çağdaş Türkiye: 1908-1980*, (Cilt IV, ed. Sina Akşin). İstanbul. Cem Yayınevi.

Üstel, F. (1999). *1920'li ve 30'lu Yıllarda "Milli Musiki" ve "Musiki İnkılabı"*. Nerede. Cumhuriyet'in Sesleri. s. 40-49 (Ed. Gönül Paçacı). İstanbul. Tarih Vakfı Yayınları

Yekta, R. (1922). *Türk Musikisi* (Çev. Orhan Nasuhioğlu). İstanbul. Pan Yayıncılık (1986)

Yekta, R. (1925). *Ziya Gökalp ve Milli Musikimiz Hakkındaki Fikirleri I ve II* (Translit. İsmail Akçay). Nerede. Musiki Mecmuası. 458/5 & 459/33. Kaf Müzik Yayını (1997)

Yarman, O. (2008). *79-tone Tuning & Theory for Turkish Maqam Music*. Doktora Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yarman, O. (2010). *Alaturka Müziğin Yasaklanmasında Atatürk: Belgeler Zemininde Bir Çözümleme*. Saz ve Söz İnternet Dergisi. Şubat 2010 sayı 9

"Zabıt Ceridesi". (1958). *Atatürk'ün Meclis Açış Konuşmaları*. Ankara. TBMM Matbaası

Medya

"90. Yıl Marşı". (2009). *Diriliş*. İstanbul. 2010 Avrupa Kültür Başkenti "Kültürlerarası Sanat Diyalogları Günleri" Açılış Konseri.

"Can Sesi Aşk Nefesi". (2010). *Bir Meşk Zincirinin Hikayesi*. İstanbul. Akustik Müzik.

Dikmen, D. & Çağın, R. (2009, 11 Kasım, 21:00). *Musıkiye Dair: Atatürk ve Musıki*. İstanbul. TRT Radyo 4.

"Nazım Oratoryosu". (2006). *Aspendos Tiyatrosu Konseri*. İstanbul. İmaj DVD Gold Collection.

"Senfoni Türk". (2002). *Büyük Türkiye Senfonisi*. İstanbul. DMC Müzik.

MÜZİK TEKNOLOJİSİ EĞİTİMİ VEREN PROGRAMLARIN DERS İÇERİKLERİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

B. Ozan YURDAKUL, İstanbul Bilgi Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU, İnönü Üniversitesi

1. Giriş

Türkiye'de yüksek öğretimde müzik teknolojisi eğitimi dünyadaki gelişim çizgisine kıyasla oldukça yenidir. Bu alanda sunulan eğitim henüz yedi üniversitemizde ana bilim/ ana sanat dalı, bölüm veya program boyutunda sürdürülmektedir.

Bu çalışmada, müzik teknolojileri öğretimini sürdüren yedi üniversitemizdeki lisans seviyesi ders programları içerikleri açısından incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda, ülkemizde nispeten yeni olan bu alanın lisans programları bazında nasıl yürütüldüğü, hangi derslerin müzik teknolojisi bölümünde okutulduğu, programı uygulayan bölümlerin ders programları açısından aralarındaki benzerlik ve farkların betimlenmesi ve gelecekte açılacak benzer bir program için aydınlatıcı bir içerik ortaya konulması hedeflenmektedir.

Programlar, içerdikleri dersler ve bu derslerin dört yıllık lisans programı içersindeki kredi ağırlıkları açısından aralarındaki benzerlik ve/veya farklılıkları ortaya koyacak şekilde taranmış ve bir durum değerlendirmesine gidilmiştir. Değerlendirmenin konusunu oluşturan müzik teknolojisi programları dersleri sekiz yarıyılın tümü ve her bir yarıyıl için tek tek incelenmiş ve kredi ağırlıkları bakımından gerekli hesaplamalar yapılarak kurumlar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmaların nasıl yapıldığını göstermek adına bu bildiride sadece programların dördüncü yarıyılı ile dört yıldaki toplam kredi ağırlıkları analizi örnek olarak seçilmiş ve anlatılmıştır. Betimsel yöntemle açıklanan araştırma sonuçları ve değerlendirme sonuçlarından elde edilen bulgulara dayalı öneriler çalışmanın sonuç bölümünde belirtilmektedir.

1.1. Araştırma Evreni

Ülkemizde müzik teknolojisi alanında eğitim veren yedi üniversitemiz bulunmaktadır. Bu kurumlar ve müzik teknolojisi alanında sundukları programlar,

- İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bilimleri Bölümü, Müzik Teknolojisi Anabilim Dalı (MTA) Lisans Programı

- Malatya İnönü Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Müzik Bölümü, Müzik Teknolojisi Anabilim Dalı Lisans Programı

- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Teknolojisi Anabilim Dalı Lisans Programı

- İstanbul Teknik Üniversitesi, Türk Sanat Musikisi Konservatuvarı, Müzik Teknolojileri Bölümü Lisans Programı

- Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, Müzik Bilimleri Ana sanat Dalı Lisans Programı

- İstanbul Bilgi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Müzik Bölümü Lisans Programı

- İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Müzik ve Sahne Sanatları Bölümü, Duysal Tasarım Lisans Programı olarak sayılabilir.

Bunların dışında, Giresun Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ve Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı bünyelerinde müzik teknolojileri bölümleri kurulmuş fakat henüz eğitim öğretim aşamaları açısından faaliyete geçmemişlerdir.

2. Yöntem

Yukarıda müzik teknolojisi alanında öğretim faaliyetlerini sürdüren kurumlar olarak listelenen yedi üniversitemizin dört yıllık eğitim programları ve içerdikleri dersler hakkındaki bilgilere internet taraması yoluyla ulaşılmıştır. Dersler içerisinde yer aldıkları alanlar bakımından

- Performans,

- Müzik Teknolojisi,

- Müzik Teorisi,

- Müzik Tarihi ve Edebiyatı,

- Kompozisyon,

- Müzik Endüstrisi ve İşletmesi,

- Bilgisayar Bilimleri ve Bilişim Teknolojisi

- YÖK dersleri,

- Yabancı Dil ve

- Diğer

olmak üzere on başlık altında gruplandırılmıştır. Farklı programların benzerlik ve farklarının kolayca ortaya konulabilmesi için gruplandırma yoluna gidilmesi tercih edilmiştir. Bu grupla-

rın arasında hiçbir hiyerarşik ilişki yoktur. Belirlenen gruplar sözü edilen yedi programın ders içeriklerinin hepsine tek tek bakılarak ortaya çıkarılmıştır. Yukarıdaki ilk dokuz grup içerisinde değerlendirilemeyecek olan ve programa özgü olan bazı dersler ise çalışma evreninin boyutlarını denetim altında tutabilmek için "Diğer" adlı bir grupta toplanmıştır.

Sözü edilen yedi programdan her biri dört yıllık müfredatlarının sahip olduğu toplam kredi sayısı bakımından farklılıklar gösterdiğinden, yukarıda sayılan her bir grubun bütün bir lisans programının toplam kredileri içindeki ağırlığı, bu çalışmada yüzde cinsinden ifade edilmiştir. Her bir grubun kredi ağırlığı önce dönem başına düşen yüzde oranlar olarak hesaplanmış, daha sonra dört yıllık müfredat içindeki yüzde ağırlıkları bulunmuştur. Grup başına düşen dönemsel kredi ağırlığının yüzde olarak ifade edilebilmesi için öncelikle bir "Çarpan Katsayısı" hesaplanmıştır. Bu katsayı, 1(bir) kredinin dönem toplam kredisi içerisindeki kredi ağırlığıdır ve her bir dönem ve program için farklılıklar göstermektedir. Çarpan katsayısını hesaplamada aşağıdaki formül kullanılmıştır:

Çarpan Katsayısı (ÇK) = 100 / Dönem Müfredatı Toplam Kredi Sayısı

Elde edilen katsayı, grubun dönem toplam kredi miktarı içerisindeki kredi ağırlığının hesaplanmasında kullanılmıştır. Bu hesaplamayı da aşağıdaki gibi formülleştirmek mümkündür:

Grubun Dönem İçindeki Kredi Ağırlığı = ÇK x Grubun Dönemdeki Kredi Sayısı

Örneğin, dönem toplam kredi sayısının 22 olduğu bir programda, aynı dönemde yer alan performans derslerinin toplam kredisi 5 ise, grubun dönem içindeki kredi ağırlığı

ÇK= 100 / 22 = 4,54

Performans Grubu Derslerin Dönem İçi Kredi Ağırlığı= 4,54 x 5 = % 22,7 olarak hesaplanmıştır.

Yarıyıl Bazında Programlarda Yer Alan Derslerin Kredi Ağırlıkları Bakımından Karşılaştırılmasına Örnek: Dördüncü Yarıyıl

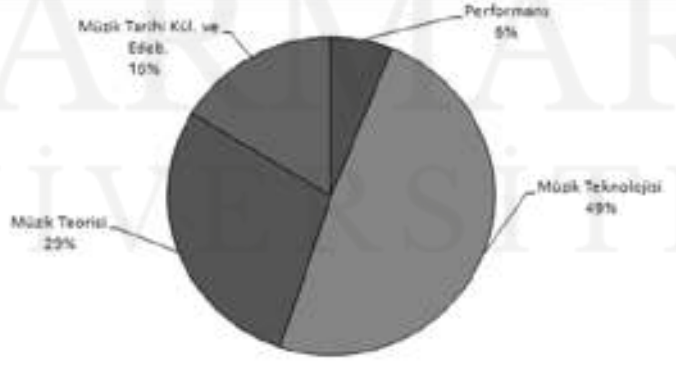
Müzik teknolojisi alanında eğitim veren yedi programın benzer bir uygulaması olarak teknoloji derslerinin yoğunlaştığı ikinci yarıyıl olan dört yıllık lisans programlarının dördüncü yarıyılı bu bildiride araştırmanın anlatım örneği olarak seçilmiştir**.** Araştırmada sekiz yarıyılın tümü her bir okul için tek tek aşağıda gördüğümüz dördüncü yarıyıl örneğindeki gibi taranmış ve bütün bir dört yıllık program için sonuçlara ulaşılmıştır. Ne var ki sekiz yarıyılın hepsinin tablo ve analizlerini bildirinin içerisine sığdırmak olanaklı olmadığından, örnek olarak seçilen bir yarıyılın, analizlerin nasıl yapıldığını anlatması açısından yeterli olacağı düşünülmüştür.

İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bilimleri Bölümü, Müzik Teknolojisi Anabilim Dalı (MTA) Lisans Programı, ülkemizde bu alanda eğitim vermeye başlayan ilk programdır. Bu programın dördüncü yarıyılını oluşturan derslere baktığımızda yukarıda sayılan on grup içerisinde ağırlıklı olarak müzik teknolojisi derslerinin yer aldığını görmekteyiz. (Bkz. Tablo 1.)

DERSİN ADI	ÖN ŞART	DERS KODU	ALAN GRUBU	KREDİSİ				DAĞILIM YÜZDESİ		SIRALAMA
				TEORİ	PRATİK	TOPLAM	ECTS	YÜZDE DEĞERİ	ALAN GRUBU TOPLAM YÜZDESİ	
Piyano IV	MTA 2013	MTA 2014	Performans	1	1	1.5	N/A	6.12244898	6.12244898	1
Sinyal Akışı ve Yönlendirme II	MTA 2007	MTA 2008	Müzik Teknolojileri	4	0	4	N/A	16.32653061	48.97959184	2
MIDI		MTA 2004	Müzik Teknolojileri	4	0	4	N/A	16.32653061	28.57142857	3
Akustik II	MTA 2001	MTA 2002	Müzik Teknolojileri	4	0	4	N/A	16.32653061	16.32653061	4
Çoksesli Yaz Bil. ve Uyum. Çöz. II	MOO 2017	MOO 2018	Müzik Teorisi	4	0	4	N/A	16.32653061		
Müzik Algılama ve Okuma IV	MOO 2011	MOO 2012	Müzik Teorisi	2	1	3	N/A	12.24489796		
Değerl. Türk Müziği	MTA 2005	MTA 2006	Müzik Tarihi Kültür ve Edebiyatı	4	0	4	N/A	16.32653061		
				23	3	24.5	N/A	100	100	
				Çarpım Katsayısı = 100/24.5=4,081632653061224489795918367346						

Tablo 1. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bilimleri Bölümü, Müzik Teknolojisi Anabilim Dalı (MTA) Lisans Programı – 4. Yarıyıl Ders Programı.

Tablo 1'de Dokuz Eylül Üniversitesi, Müzik Teknolojisi Anabilim Dalı (MTA) dördüncü yarıyılına ait dersler, adları, kodları, toplam kredileri ve kredilerinin yarıyıl toplam kredileri içerisindeki ağırlıkları yer almaktadır. Yukarıda değinilmiş olan on ana alan grubu açısından bakıldığında programın bu yarıyılındaki derslerin 'performans', 'müzik teknolojisi', 'müzik teorisi' ve 'müzik tarihi, kültür ve edebiyatı' gruplarında toplanmış olduğu görülebilmektedir. Alan gruplarına göre sırasıyla müzik teknolojisi alan dersleri % 49, müzik teorisi alan dersleri % 28,6, müzik tarihi, kültür ve edebiyatı alan dersleri % 16,3 ve performans alan dersleri % 6,1 yüzde ağırlıklarına sahiptir. Bu dört grubun yüzde ağırlıkları Şekil1.'de verilmiştir.



Şekil 1. Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bilimleri Bölümü, Müzik Teknolojisi Anabilim Dalı (MTA) Lisans Programı – Alan gruplarının 4. Yarıyıl içindeki yüzde ağırlıklarının dağılımı.

Malatya İnönü Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Müzik Bölümü, Müzik Teknolojisi Anabilim Dalı Lisans Programı dördüncü yarıyılı ders programı 2'de verilmiştir. Bu tabloya göre dersler beş farklı ana alan altında toplanmıştır.

Tablo

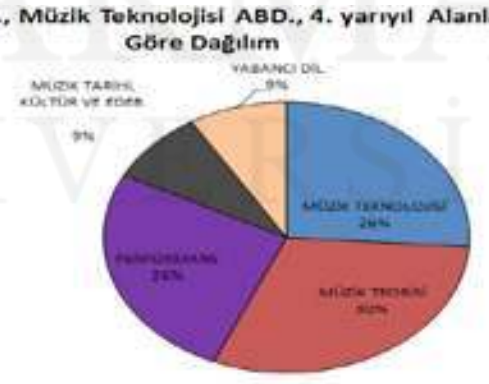
DERSİN ADI	ÖN ŞART	DERS KODU	ALAN GRUBU	KREDİ				DAĞILIM YÜZDESİ		SIRALAMA
				TEORİ	PRATİK	TOPLAM	ECTS	YÜZDE DEĞERİ	ALAN GRUBU TOPLAM YÜZDESİ	
Piyano IV	N/A	MTK 202	Performans	1	0	1	N/A	4.347826087	26.08695652	1
Solfej / Dikte / Teori – IV	N/A	MTK 204	Müzik Teorisi	2	0	2	N/A	8.695652174	30.43478261	2
Biçim ve Stil Bilgisi – II	N/A	MTK 222	Müzik Teorisi	2	0	2	N/A	8.695652174	26.08695652	2
Armoni – IV	N/A	MTK 206	Müzik Teorisi	2	1	3	N/A	13.04347826	8.695652174	3
MIDI – II	N/A	MTK 212	Müzik Teknolojileri	2	0	2	N/A	8.695652174	8.695652174	3
Akustik – II	N/A	MTK 214	Müzik Teknolojileri	2	0	2	N/A	8.695652174	100	
Elektronik Bilgisi – II	N/A	MTK 216	Müzik Teknolojileri	2	0	2	N/A	8.695652174		
Müzik Tarihi – II	N/A	MTK 210	Müzik Tarihi Kültür ve Edebiyatı	2	0	2	N/A	8.695652174		
Birlikte Söyleme – II	N/A	MTK 208	Performans	1	1	2	N/A	8.695652174		
Birlikte Çalma – II	N/A	MTK 218	Performans	2	0	2	N/A	8.695652174		
Bireysel Çalma – IV	N/A	MTK 214	Performans	1	0	1	N/A	4.347826087		
Yabancı Dil IV	N/A	296	Yabancı Dil	2	0	2	N/A	8.695652174		
				23	4	23	N/A	100		
				Çarpan Katsayısı = 100/23=4.347826086956522						

Tablo 2. Malatya İnönü Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Müzik Bölümü, Müzik Teknolojisi ABD. Lisans Programı – 4. Yarıyıl Ders Programı.

Dokuz Eylül Üniversitesi'nin Müzik Teknolojisi Lisans Programı dördüncü yarıyılı ile İnönü Üniversitesi'nin Müzik Teknolojisi Lisans Programı dördüncü yarıyılı arasında ilk olarak göze çarpan farklılıklar adı geçen programlardan birincisinde

% 6'lık bir ağırlığa sahip olan performans derslerinin, programlardan ikincisinde

% 26'lık bir ağırlığa sahip oluşudur. Tek bir dönem bazında bakıldığında, bunun aslında programın geneli ile ilgili olarak ayrıntılı bir bilgi sunmadığı düşünülebilir. Fakat İnönü Üniversitesi Müzik Teknolojisi dört yıllık programına genel olarak bakıldığında da durum değişmemekte ve performans derslerine %32 gibi bir pay ayrılmış olduğu görülmektedir. Sonuç bölümünde de belirtileceği üzere, müzik teknolojisi alan derslerinin ilgili program içerisinde sahip olduğu ağırlık ise %25'tir.



Şekil 2. Malatya İnönü Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Müzik Bölümü, Müzik Teknolojisi ABD Lisans Programı – Alan gruplarının 4. Yarıyıl içindeki yüzde ağırlıklarının dağılımı.

Tablo 2'de Malatya İnönü Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Müzik Bölümü, Müzik Teknolojisi ABD lisans programının dördüncü yarıyılına ait dersler, adları, kodları, toplam kredileri ve kredilerinin yarıyıl toplam kredileri içerisindeki ağırlıkları yer almaktadır. Yukarıda değinilmiş olan on ana alan grubu açısından bakıldığında programın bu yarıyılındaki derslerin sırasıyla müzik teorisi, performans, müzik teknolojisi, müzik tarihi, kültür ve edebiyatı ve yabancı dil gruplarında toplanmış olduğu görülmektedir. Alan gruplarına göre sırasıyla müzik teorisi alan dersleri % 30, performans alan dersleri % 26, müzik teknolojisi alan dersleri % 26, müzik tarihi, kültür ve edebiyatı alan dersleri % 9 ve yabancı dil alanı dersleri % 9 yüzdesel ağırlıklarına sahiptir. Bu dört grubun yüzde ağırlıkları Şekil 2.'de verilmiştir.

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Teknolojisi Anabilim Dalı Lisans Programı dördüncü yarıyılı ders programı Tablo 3.'te verilmiştir. Bu tabloya göre dersler dört farklı ana alan altında toplanmıştır.

DERSİN ADI	ÖN ŞART	DERS KODU	ALAN GRUBU	KREDİSİ				DAĞILIM YÜZDESİ		SINAVA
				TEORİ	PRATİK	TOPLAM	ECTS	YÜZDE DEĞERİ	ALAN GRUBU TOPLAM YÜZDESİ	
Koro - II	N/A	GMT2034	Performans	2	0	2	0	8.695652174	31.73913043	1
Eğitsel Çalma / Söyleme - IV	N/A	GMT 2044	Performans	1	0	1	0	4.347826087	33.13043478	2
Bireysel Ses Eğitimi IV	N/A	GMT 2040	Performans	1	0	1	0	4.347826087	8.695652174	3
Piyano IV	N/A	GMB2020	Performans	1	0	1	3	4.347826087	30.43478261	4
Popüler Müzik	N/A	GMB4029	Müzik Tarihi Kültür ve Edebiyatı	2	0	2	3	8.695652174	100	
Akustik III	N/A	GMT2048	Müzik Teknolojileri	2	0	2	0	8.695652174		
Ses Sentezleme II	N/A	GMT2050	Müzik Teknolojileri	2	0	2	0	8.695652174		
MIDI II	N/A	GMT 2046	Müzik Teknolojileri	2	0	2	0	8.695652174		
Stüdyo I	N/A	GMT3027	Müzik Teknolojileri	1	0	1	10	4.347826087		
Kayıt Teknikleri I	N/A	GMT3013	Müzik Teknolojileri	2	0	2	2	8.695652174		
Türk Müziği - IV	N/A	GMT2042	Müzik Teorisi	3	0	3	0	13.04347826		
Armoni II	N/A	GMT2038	Müzik Teorisi	2	0	2	0	8.695652174		
Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma - IV	N/A	GMT2036	Müzik Teorisi	2	0	2	0	8.695652174		
				23	0	23	18	100		
				Çarpan Katsayısı = 100/23=4.347826086956522						

Tablo 3. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Teknolojisi Anabilim Dalı Lisans Programı – 4. Yarıyıl Ders Programı.

Tablo 3'te Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Teknolojisi ABD lisans programının dördüncü yarıyılına ait dersler, adları, kodları, toplam kredileri ve kredilerinin yarıyıl toplam kredileri içerisindeki ağırlıkları yer almaktadır. Yukarıda değinilmiş olan on ana alan grubu açısından bakıldığında programın bu yarıyılındaki derslerin sırasız olarak müzik teorisi, performans, müzik teknolojisi ve müzik tarihi, kültür ve edebiyatı gruplarında toplanmış olduğu görülmektedir. Alan gruplarına göre sırasıyla müzik teknolojisi alan dersleri % 39, müzik teorisi alan dersleri % 30, performans alan dersleri % 22 ve müzik tarihi, kültür ve edebiyatı alan dersleri % 9 ve yabancı dil alanı dersleri % 9 yüzdesel ağırlıklarına sahiptir. Bu dört grubun yüzdesel ağırlıkları Şekil 3.'te verilmiştir.



Şekil 3. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Teknolojisi Anabilim Dalı Lisans Programı– Alan gruplarının 4. Yarıyıl içindeki yüzde ağırlıklarının dağılımı.

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Müzik Teknolojisi Lisans Programı dördüncü yarıyılı ile İnönü Üniversitesi'nin Müzik Teknolojisi Lisans Programı dördüncü yarıyılı performans ve müzik tarihi, kültür ve edebiyatı alanlarının konusuna giren derslere atadıkları yüzde ağırlıkları bakımından birbirleri ile benzeşmekte ve bu yönleri ile Dokuz Eylül Üniversitesi'nin Müzik Teknolojisi lisans programından ayrılmaktadırlar. Her üç program da dördüncü yarıyıl ders programları içerisinde müzik teorisi alanına ayırdıkları ağırlık bakımından benzeşmektedirler.

İstanbul Teknik Üniversitesi, Türk Sanat Musikisi Konservatuvarı, Müzik Teknolojileri Bölümü Lisans Programı dördüncü yarıyılı ders programı Tablo 4.'te verilmiştir. Bu tabloya göre dersler dört farklı ana alan altında toplanmıştır.

DERSİN ADI	ÖN ŞART	DERS KODU	ALAN GRUBU	KREDİSİ				DAĞILIM YÜZDESİ		SIRALAMA
				TEORİ	UYGULAMA	TOPLAM	ECTS	YÜZDE DEĞERİ	ALAN GRUBU TOPLAM YÜZDESİ	
TÜRK MÜZİĞİ SOLFEJİ VE TEORİSİ 4	N/A	TEB 2112	Müzik Teorisi	4	0	4	N/A	20.512821	41.025641	1
TEMEL MÜZİK SOLFEJİ VE TEORİSİ 4	N/A	TEB 2114	Müzik Teorisi	4	0	4	N/A	20.512821		2
SES KAYIT TEKNİĞİ 4	N/A	MUT 2132	Müzik Teknolojileri	2	1	2.5	N/A	12.820513	38.461554	3
STÜDYO AKUSTİĞİ	N/A	MUT 2138	Müzik Teknolojileri	3	0	3	N/A	15.384615		4
STÜDYO ALET BİLGİSİ 4	N/A	MUT 2134	Müzik Teknolojileri	2	0	2	N/A	10.25641		
RİYAZ 4	N/A	MUT 2136	Performans	1	0	1	N/A	5.128205	5.128205	
İNGİLİZCE 4	N/A	TEB 2732	Yabancı Dil	3	0	3	N/A	15.384615	15.384615	
				19	1	19.5	N/A	100	100	
				Çarpan Katsayısı = 100/19.5=5,128205128205128205128205128205						

Tablo 4. İstanbul Teknik Üniversitesi, Türk Sanat Musikisi Konservatuvarı, Müzik Teknolojileri Bölümü Lisans Programı – 4. Yarıyıl Ders Programı.

Tablo 4.'te İstanbul Teknik Üniversitesi, Türk Sanat Musikisi Konservatuvarı, Müzik Teknolojileri Bölümü lisans programının dördüncü yarıyılına ait dersler, adları, kodları, toplam kredileri ve kredilerinin yarıyıl toplam kredileri içerisindeki ağırlıkları yer almaktadır. Yukarıda değinilmiş olan on ana alan grubu açısından bakıldığında programın bu yarıyılındaki derslerinin sırasız olarak müzik teorisi, performans, müzik teknolojisi ve yabancı dil gruplarında toplanmış olduğu görülmektedir. Yukarıda yöntem bölümünde açıklanmış olduğu üzere, ilgili programın dördüncü yarılında kredi başına düşen ağırlık veya çarpan katsayısı yaklaşık olarak 5.128 olarak bulunmuştur. Çarpan katsayısının ana alan grupları içerisinde yer alan derslerin dönem kredileriyle çarpılması yolu ile elde edilmiş olan veriler ışığında, alan gruplarının sırasıyla müzik teorisi alan dersleri % 41, müzik teknolojisi alan dersleri % 39, yabancı dil alanı dersleri % 15 ve performans alan dersleri % 5 yüzdesel ağırlıklarına sahip olduğu görülmektedir. Bu dört grubun yüzdesel ağırlıkları Şekil 4.'te verilmiştir.



Şekil 4. İstanbul Teknik Üniversitesi, Türk Sanat Musikisi Konservatuvarı, Müzik Teknolojileri Bölümü Lisans Programı – Alan gruplarının 4. Yarıyıl içindeki yüzde ağırlıklarının dağılımı.

Şekil 4.'te görüldüğü üzere, alan gruplarının dördüncü yarıyıl içerisindeki dağılımında müzik teknolojisi alan dersleri ikinci sırada yer almaktadır. Bu bakımdan İstanbul Teknik Üniversitesi, Türk Sanat Musikisi Konservatuvarı, Müzik Teknolojileri Bölümü Lisans Programının bu yarıyılı Malatya İnönü Üniversitesi ile benzeşmekte ve Dokuz Eylül ile Cumhuriyet Üniversitelerinden ayrılmaktadır. İTÜ, çalışmanın ileriki bölümünde belirtileceği gibi, ana alan gruplarının dört yıllık genel kredi dağılımında da müzik teknolojisi derslerine müzik teorisi alan grubundan sonra ikinci sırayı ayırmış bulunmaktadır.

Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, Müzik Bilimleri Ana sanat Dalı dördüncü yarıyılı ders programı Tablo 5.'te verilmiştir. Bu tabloya göre dersler dört farklı ana alan altında toplanmıştır. Yukarıda değinilmiş olan on ana alan grubu açısından bakıldığında programın bu yarıyılındaki derslerinin sırasız olarak müzik teorisi, performans, müzik teknolojisi ve müzik tarihi, kültür ve edebiyatı gruplarında toplanmış olduğu görülmektedir. Çalışmanın yöntem bölümünde açıklanmış olduğu üzere, ilgili programın dördüncü yarıyılında kredi başına düşen ağırlık veya çarpan katsayısı yaklaşık olarak 4.54 olarak bulunmuştur.

DERSİN ADI	ÖN ŞART	DERS KODU	ALAN GRUBU	KREDİSİ				DAĞILIM YÜZDESİ		SIRALAMA
				TEORİ	PRATİK	TOPLAM	ECTS	YÜZDE DEĞERİ	ALAN GRUBU TOPLAM YÜZDESİ	
Yantamo Çalg IV		N/A	Performans	1	0	1	N/A	5.555555556	5.555555556	1
Müzikseli Alg. Ve Ok.IV		N/A	Müzik Teorisi	2	2	3	N/A	16.66666667	27.77777778	2
Müziğin Tarihsel Evrimi IV		N/A	Müzik Tarihi Kültür ve Edebiyat	4	0	4	N/A	22.22222222	22.22222222	3
Çok Sesli Yaz Bilg Uy.Çöz. II		N/A	Müzik Teorisi	2	0	2	N/A	11.11111111		4
Dijital Elektronik		N/A	Müzik Teknolojileri	4	0	4	N/A	22.22222222	44.44444444	
PA Sistemleri		N/A	Müzik Teknolojileri	4	0	4	N/A	22.22222222		
				17	2	18		100	100	
				Çarpan Katsayısı = 100/22=4,545454545454545454545454545						

Tablo 5. Süleyman Demirel Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, Müzik Bilimleri Ana sanat Dalı Lisans Programı – 4. Yarıyıl Ders Programı.

Çarpan kat sayısının ana alan grupları içerisinde yer alan derslerin dönem kredileri ile çarpılması yolu ile elde edilmiş olan veriler ışığında, alan gruplarının sırasıyla müzik teknolojisi alan derslerinin % 44, müzik teorisi alan derslerinin % 28, müzik tarihi, kültür ve edebiyatı alanı derslerinin % 22 ve performans alan derslerinin % 6 ağırlıklarına sahip olduğu görülmektedir. Bu dört grubun yüzdesel ağırlıkları Şekil 5.'te verilmiştir.



Şekil 5. Süleyman Demirel Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, Müzik Bilimleri Anasanat Dalı Lisans Programı – Alan gruplarının 4. Yarıyıl içindeki yüzde ağırlıklarının dağılımı.

İstanbul Bilgi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Müzik Bölümü Lisans Programı dördüncü yarıyılı ders programı Tablo 6.'da verilmiştir. Bu tabloya göre dersler altı farklı ana alan altında toplanmıştır. Yukarıda değinilmiş olan on ana alan grubu açısından bakıldığında programın bu yarıyılındaki derslerinin sırasız olarak müzik teorisi, performans, müzik teknolojisi ve müzik tarihi, kültür ve edebiyatı, kompozisyon ve YÖK dersleri gruplarında toplanmış olduğu görülmektedir. Dördüncü

yarıyıl açısından bakıldığında, Bilgi Üniversitesi şu ana dek çalışmada incelenen programlar içerisinde ana alan grupları bakımından en fazla sayıda grupta derslerin verildiği program olma özelliğini taşımaktadır. Programın bu özelliği, aslında müzik bölümünün öğrencinin kendi ihtiyaçlarına göre öğrenimini şekillendirmesine olanak tanımak adına farklı alanlarda seçmeli dersler sunacak biçimde ders programını biçimlendirmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Seçmeli dersler ile bunu sağlamaya yönelik benzer bir yaklaşım Süleyman Demirel Üniversitesi'nin ilgili programında da görülmektedir. İki üniversite bu yaklaşımları bakımından birbirleriyle benzeşmekte ve çalışmanın evrenini oluşturan diğer programlardan ayrılmaktadırlar. Bu söylem, diğer programlarda seçmeli derslerin olmadığı şeklinde algılanmamalıdır. Burada anlatılmak istenen, diğer üniversitelerden farklı olarak, SDÜ ve Bilgi Üniversiteleri'nin özellikle böyle bir yaklaşıma sahip olduğudur.

DERSİN ADI	ÖN ŞART	DERS KODU	ALAN GRUBU	KREDİSİ				DAĞILIM YÜZDESİ		SIRALAMA
				TEORİ	PRATİK	TOPLAM	ECTS	YÜZDE DEĞERİ	ALAN GRUBU TOPLAM YÜZDESİ	
Müzisyenlik II	MUS 209	MUS 210	Müzik Teorisi	4	N/A	4	N/A	22.22222222	22.22222222	1
Yeni Müziğin Tarihi ve Felsefesi	MUS 261	MUS 262	Müzik Tarihi Kültür ve Edebiyatı	3	N/A	3	N/A	16.66666667	16.66666667	2
History of Turkish Revolution II	N/A	HTR 102	YÖK	2	N/A	2	N/A	11.11111111	11.11111111	2
Kompozisyona Giriş	N/A	MUS 236	Kompozisyon	3	N/A	3	N/A	16.66666667	16.66666667	2
Kompozisyon Aracı Olarak Stüdyo	N/A	MUS 250	Müzik Teknolojileri	3	N/A	3	N/A	16.66666667	16.66666667	2
Grup Çalışması	N/A	MUS 241	Performans	3	N/A	3	N/A	16.66666667	16.66666667	3
				18	N/A	18	N/A	100	100	
				Çarpan Katsayısı = 100/18 = 5.555555555555555555555555555556						

Tablo 6. İstanbul Bilgi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Müzik Bölümü Lisans Programı – 4. Yarıyıl Ders Programı.

Bilgi Üniversitesi Müzik Bölümü lisans programı, çalışmada şu ana dek ele alınmış olan programlar arasında, dördüncü yarıyıl örneklendirilmesinde kompozisyon dersleri sunan tek üniversite olma özelliği ile de diğer programlardan farklılık göstermektedir. Çalışmanın yöntem bölümünde açıklanmış olduğu üzere, ilgili programın dördüncü yarıyılında kredi başına düşen ağırlık veya çarpan katsayısı yaklaşık olarak 5.55 olarak bulunmuştur. Çarpan katsayısının ana alan grupları içerisinde yer alan derslerin dönem kredileriyle çarpılması yolu ile elde edilmiş olan veriler ışığında altı ana alan grubu yüzdesel kredi ağırlıkları bakımından aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Müzik Teorisi ... % 22
- Müzik Teknolojisi ... % 16.75
- Müzik Tarihi Kültür ve Edeb. … % 16.75
- Performans ... % 16.75
- Kompozisyon …% 16.75
- YÖK … % 11

Bu sıralamada görüldüğü üzere, müzik teknolojisi ana alan grubu dersleri, dördüncü yarıyılda müzik teorisinin ardından ikinci konumda bulunmaktadırlar. Fakat bu konumu performans, müzik tarihi, kültür ve edebiyatı ve kompozisyon alan grupları ile paylaşmaktadırlar. Bu altı grubun yüzdesel ağırlıkları Şekil 6.'da verilmiştir.



Şekil 6. İstanbul Bilgi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Müzik Bölümü Lisans Programı – Alan gruplarının 4. Yarıyıl içindeki yüzde ağırlıklarının dağılımı.

İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Müzik ve Sahne Sanatları Bölümü, Duysal Tasarım Lisans Programı dördüncü yarıyılı ders programı Tablo 7.'de verilmiştir. Bu tabloya göre dersler altı farklı ana alan altında toplanmıştır. Yukarıda değinilmiş olan on ana alan grubu açısından bakıldığında programın bu yarıyılındaki derslerinin sırasız olarak müzik teorisi, performans, müzik teknolojisi, müzik tarihi, kültür ve edebiyatı, yabancı dil ve diğer dersler gruplarında toplanmış olduğu görülmektedir. Dördüncü yarıyıl açısından bakıldığında, Yıldız Teknik Üniversitesi de Bilgi Üniversitesi gibi şu ana dek çalışmada incelenen programlar içerisinde ana alan grupları bakımından en fazla sayıda grupta derslerin verildiği ikinci program olma özelliğini taşımaktadır. Program bu özelliğini, Bilgi Üniversitesi'nden farklı olarak, aslında bir tasarım seminerleri şeklinde dört yıla yayılmış olan disiplinler arası derslerin program içindeki yoğun entegrasyonundan almaktadır. Gerek bu özelliği ile gerekse şimdiye dek incelenen programlardaki ders içeriklerinden çok farklı olan ve "diğer" kategorisinde değerlendirdiğimiz çok modüllü dersleri ile Yıldız Teknik Üniversitesi Duysal Tasarım Lisans Programı diğer programlardan farklı görünmektedir.

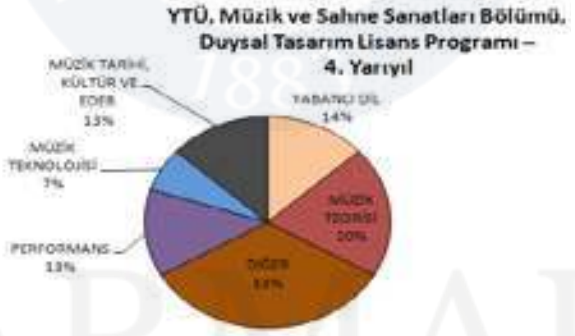
DERSİN ADI	ÖN ŞART	DERS KODU	ALAN GRUBU	KREDİ				DAĞILIM YÜZDESİ		
				TEORİ	PRATİK	TOPLAM	ECTS	YÜZDE DEĞERİ	ALAN GRUBU TOPLAM YÜZDESİ	SIRALAMA
Müzik Tarihi 2	N/A	832612	Müzik Tarihi Kültür ve Edebiyatı	2	0	2	3	13.33333333	13.33333333	4
Müzik Becerileri 4	N/A	832602	Müzik Teorisi	2	2	3	5	20	20	2
Tasarım Dili 4	N/A	832612	Diğer	2	2	3	5	20	13.33333333	3
Tasarım Dili Seminerleri 2	N/A	832622	Diğer	1	2	2	3	13.33333333	13.33333333	3
Piyano 3	N/A	832652	Performans	1	0	2	5	13.33333333	6.666666667	5
Duysal İletişim	N/A	832642	Müzik Teknolojileri	1	0	1	1	6.666666667	13.33333333	4
Mesleki İngilizce I	N/A	832662	Yabancı Dil	4	0	2	2	13.33333333	100	
				15	6	15	22	100		
				multiplying coefficient for percentile calculation = 100/15=6,666666666666666						

Tablo 7. İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Müzik ve Sahne Sanatları Bölümü, Duysal Tasarım Lisans Programı – 4. Yarıyıl Ders Programı.

Çalışmanın yöntem bölümünde açıklanmış olduğu üzere, ilgili programın dördüncü yarıyılında kredi başına düşen ağırlık veya çarpan katsayısı yaklaşık olarak 6.66 olarak bulunmuştur. Çarpan katsayısının ana alan grupları içerisinde yer alan derslerin dönem kredileriyle çarpılması yolu ile elde edilmiş olan veriler ışığında altı ana alan grubu yüzdesel kredi ağırlıkları bakımından aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Diğer ... % 33.3
- Müzik Teorisi ... % 20
- Müzik Tarihi, Kültür ve Edeb. ... % 13.3
- Yabancı Dil ... % 13.3
- Performans ... % 13.3
- Müzik Teknolojisi ... % 6.7

Bu sıralamada görüldüğü üzere, müzik teknolojisi ana alan grubu dersleri, dördüncü yarıyılda diğer ardından sonuncu konumda bulunmaktadırlar. Bu altı grubun yüzdesel ağırlıkları Şekil 7.de verilmiştir.



Şekil 7. İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Müzik ve Sahne Sanatları Bölümü, Duysal Tasarım Lisans Programı – Alan gruplarının 4. Yarıyıl içindeki yüzde ağırlıklarının dağılımı.

3. Sonuç ve Öneriler

3.1. Bulgular

Yedi program, gerek alanlara göre kredi dağılımları gerekse kredi sayıları bakımından hem dönemsel hem de dört yıllık ders planlarında farklılıklar göstermektedir.

Her programın kendi içinde yarıyıllara dağıttığı dönem kredileri açısından bakıldığından, dönemden döneme toplam kredilerin en az farklılık gösterdiği programlar Bilgi, İTÜ ve İnönü Üniversitelerinin programlarıdır.

DEÜ Müzik Teknolojisi Anabilim Dalı (MTA) Lisans Programı sekiz yarıyılda müzik teknolojisi alanının en fazla kredi ağırlığına sahip olduğu programdır.

Programlarca sunulan toplam krediler söz konusu olduğunda ise sekiz yarıyıl için toplam 163 krediyle Süleyman Demirel Üniversitesi'nden sonra (167) ikinci sıraya sahiptir. Toplam kredilere göre takip eden programlar sırası ile Cumhuriyet Üni. (157), İTÜ (142,5), Bilgi Üni. (132),İnönü Üni.(124) ve YTÜ (113) dir.

Bütün programlarda **performans, müzik teorisi, müzik tarih ve kültürü, müzik teknolojisi ve YÖK dersleri** vardır. Fakat bu derslerin dönemlere dağıtılması konusunda her okul farklı bir yaklaşım izlemektedir. Örneğin, DEÜ piyano derslerini ilk dört yarıyıl boyunca veriyorken, İnönü Üni. sekiz yarıyıl boyunca piyano dersi vermektedir. YÖK derslerini genellikle 1. yarıyıldan itibaren verilmeye başlanırken, İTÜ ve Cumhuriyet Üni. örneklerinde YÖK dersleri sonraki dönemlerde başlatılmaktadır.

Derslerin içerikleri incelendiğinde, temel müzik teorisi derslerinin içerikleri oldukça benzer olmasına karşın, ders adları programdan programa değişiklik göstermektedir.(Örn. YTÜ: Müzik Becerileri ve Bilgi Üni.– Müzisyenlik).

Bilgi Üni. ve SDÜ'nin müzik teknolojisi anabilim dalı gibi ayrı birer bölümleri yoktur. Bu özellikleriyle organizasyonel anlamda diğer programlardan ayrılmaktadırlar. Seçmeli müzik teknolojisi dersleri bakımından zengin bir programa sahiptirler; öğrencinin ders programını kendi isteklerine göre şekillendirmesine olanak tanırlar.

Süleyman Demirel Üni. ve YTÜ'nin bazı dersleri dışında, diğer programların dönemlik ders planlarına web yoluyla ulaşmak mümkün değildir. Hiç bir dersin öğrenim çıktıları okulların web sitelerinde yer almamaktadır.

Bazı programların İngilizce ve Türkçe web siteleri birbiri ile tutarsız bilgiler içermektedir. Örn. SDÜ İngilizce web sitesinde, "Department of Music consists of Musicology, Music Technology and Performance which are under the Musicology Arts Program." ifadesi varken, Türkçe sitede "Müzik Bilimleri Anasanat Dalı; araştırma, inceleme, çözümleme ve yazmaya dayanan disiplini ile müzikoloji ve etno-müzikolojiye yönelik alanlarda araştırmacılar ve bilim adamları yetiştirmeyi amaç edinmektedir." denilerek yukarıdaki üç ayrı *departmant*'dan (bölümlerden) bahsedilmemektedir. Gerçekten de SDÜ'nün seçmeli dersler ile şekillenen tek bir programı -Müzik Bilimleri Anasanat Dalı lisans programı - vardır.

YÖK'ün Üniversitelerde Akademik Teşkilat Yönetmeliği'nin 16.Maddesinde, " Anabilim veya Anasanat Dalı, bölümü oluşturan ve en az bir bilim veya sanat dalını kapsayan eğitim-öğretim, uygulama faaliyetlerinin yürütüldüğü akademik bir birimdir. Anabilim veya anasanat dallarının kurulmasına, birleştirilmesine veya kaldırılmasına doğrudan veya üniversitelerden gelecek önerilere göre Yükseköğretim Yürütme Kurulu karar verir." ifadesi yer almaktadır. Kısacası, anabilim dallarının ders programlarında adını aldıkları alanın derslerinin kredi ağırlıkları konusunda belirlenmiş bir ölçüt bulunmamaktadır. Yine de bölüme veya anabilim dalına adını veren alanın 8 yarıyılı kapsayan lisans eğitimi toplam kredileri içerisinde yeterli ağırlığa sahip olmaması akla yatkın gelmemektedir. Aşağıda listelenen üç örnekte de programa adını veren "Müzik Teknolojisi" alanının dört yıl içerisindeki toplam kredi ağırlığı başka alanlardan daha az olarak görünmektedir:

• Malatya İnönü Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Müzik Bölümü, Müzik Teknolojisi Anabilim Dalı Lisans Programı (%32 Performans, % 25 Müzik Teknolojisi), Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Teknolojisi Anabilim Dalı Lisans Programı (% 28.4 Müzik Teorisi, % 24.4 Müzik Teknolojisi) ,İstanbul Teknik Üniversitesi, Türk Sanat Musikisi Konservatuvarı, Müzik Teknolojileri Bölümü Lisans Programı (% 38 Müzik Teorisi, % 28.5 Müzik Teknolojisi) vb.

Bir lisans programında, programa adını veren anabilim dalının dört yıl içerisindeki

toplam kredi ağırlığı ne olmalıdır sorusu an itibarıyla belirsizdir.

3.2. Öneriler

Müzik teknolojisi alanındaki derslerin kredi ağırlıkları artırılmalı, diğer alan gruplarında yer alan zorunlu dersler, temel düzeyde düşünülmelidir. Şu anda bu derslerin kapladığı krediler müzik teknolojisi alanına tahsis edilmelidir. İleri seviyede diğer alan gruplarındaki bu derslere devam etmek isteyen öğrencilerin bu derslere erişimi seçmeli ders olarak sağlanmalıdır.

Derslerin öğrenim çıktılarının ve haftalık ders içeriğini kapsayan dönemlik planlarının ulaşılabilir olması sağlanmalıdır. Programların web sitelerinin farklı dillerdeki versiyonları arasındaki tutarsızlıklar giderilmelidir.

Yedi programın her birinde diğer programlarda bulunmayan bir organizasyon, diğerlerinden az ya da çok farklılıklar gösteren uygulama olanakları (stüdyolar gibi) ve ders içeriği vardır. Bu farklılıkların sağlayacağı avantajlardan, öğrenci veya öğretim üyelerinin yurt içi Farabi Değişim Programı gibi programlara katılımı ile yararlanılması mümkün olabilir.

Müzik teknolojisinin yoğun olarak ilişkide olduğu Akustik, Fizik, Elektrik, Elektronik, Matematik, Bilgisayar Programcılığı gibi alanlara ilişkin temel dersler programlara dahil edilmelidir.

Üniversite – endüstri ve medya ilişkilerine daha fazla önem vererek öğrencilere staj olanakları yaratılmalıdır. Sadece müzik endüstrisine yönelik değil aynı zamanda görsel ve interaktif medya endüstrileri gibi alanlara yönelik teorik ve pratik dersler de programa dahil edilmelidir. Teknolojinin sürekli gelişim süreci nedeniyle yeni alanlar ortaya çıkmaktadır. (Örn. 'Interaktif ses' tasarımı gibi…) Bu alanların ilk fırsatta eğitime entegrasyonunun sağlanması için gerekli bütün adımlar atılmalıdır.

Sadece bu niceliksel bulgulardan yola çıkarak yedi programdaki müzik teknolojisi eğitiminin programların beyan ettikleri amaçlarını karşılayıp karşılamadığı sonuçlarına varmak olanaklı değildir. Öğrenci ve mezunlar ile yapılacak görüşme ve anket çalışmaları, yurt dışındaki benzer örneklerle yapılacak karşılaştırmalı analizler gibi ek araştırma çalışmaları ile programların eksik yönleri saptanmalı; bunların giderilmesi için stratejiler geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

<http://web.deu.edu.tr/gsf/?p=94&lang=1&referer=37> (2010 Kasım 12)

<http://web.deu.edu.tr/gsf/gsf/uploaded_files/file/25_09_09_web/T%C3%BCrk%C3%A7e%20M%C3%BCzik%20Teknolojisi%20Anabilim%20Dal%C4%B1%20Lisans%20Dersleri000.pdf>(2010 Kasım 12)

< http://web.inonu.edu.tr/~gsf/4YL-PROGRAM/YeniProgram.pdf> (2010 Kasım 12)

< http://www.tmdk.itu.edu.tr/uploads/egitim-planlari/MUT_kod.xls> (2010 Kasım 12)

< http://www.sts.yildiz.edu.tr/index.php?pro=dtp&sayfa=ice&dil=tr#137>(2010 Kasım 12)

<http://www.cumhuriyet.edu.tr/bolumlisansdersler.php?fakultekodu=38&bolumkodu=380501528&birimtipi=3> (2010 Kasım 12)

<http://music.bilgi.edu.tr/musicweb/Ders_Program.html> (2010 Kasım 12)

< http://gsf.sdu.edu.tr/index.php?dosya=muzikdersplanlari&tur=02> (2010 Kasım 12)

<http://gsf.sdu.edu.tr/derskatalog/muzikderskatalogu_2009-2010guz.doc>(2010 Kasım 12)

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN POPÜLER KÜLTÜR VE POPÜLER MÜZİĞE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Ömer ÖZDEN, Selçuk Üniversitesi

1. Giriş

Popüler kültür çağımızın en geniş kapsamlı ve üzerinde en çok konuşulan alanlarından biridir. Tüm insanları kucaklayan ve daha çok kent yaşamına, endüstri toplumlarına özgü olan popüler kültür, insanlar arasında toplumsal sınıf, eğitim düzeyi, istek, gereksinim, estetik beğeni düzeyi, yaş ve cinsiyet sınırlarını da ortadan kaldırarak her kesime hitap eder.

Popüler kültürün insanlara ulaştırılmasında çok etkin bir şekilde kullanılan kitle iletişim araçlarının sunduğu modern yaşam tarzı, 20. yüzyılda toplumsal yaşamın vazgeçilmezi haline gelir. En ücra yerlere dahi erişerek popüler olan her şeyi günlük yaşantımıza taşıyan bu araçlar, geleneksel kültürden farklı olan ama bünyesinde geleneksel olandan da izler taşıyan ortak bir kültür ve yaşam tarzı altına girmeye insanları zorlar. İşte bu noktada kitle iletişim araçlarıyla insanlara sunulan popüler kültür, farklı kesimlerden insanların altına sığındığı bir şemsiye görevi üstlenir. İnsanları bir araya getirme, kaynaştırma ve sosyalleştirme işlevi popüler kültürün bilinen en yararlı yönüdür. Ancak günümüzde kitle iletişim araçlarıyla sunulan popüler kültür ürünlerinin olumlu işlevlerinin yanı sıra tamamen yıkıcı ve sarsıcı yönde bir işlev üstlendiği de bilinen bir gerçektir.

Yaşam boyu devam ettiği düşünülen sosyalleşme sürecinin önemli aşamalarından biri de üniversite döneminde gerçekleştirilir. Eğitim öğretimin yanında sosyal ve kültürel etkinliklerle bireylerin yaşamına katkı sağlayan üniversiteler toplumsal gelişime öncülük eden kurumların başında gelir. Bireylerin kişilik gelişimlerinin büyük ölçüde biçimlendiği, yetişkinlik modelinin

kurulduğu bir geçiş dönemi olan üniversite dönemi, toplumların gelişmesinde önemli rol oynar (Scott, 2002).

*Bu makale *Üniversite Öğrencilerinin Popüler Kültür ve Popüler Müzikle İlgili Görüşleri* başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Kitle iletişim araçlarının göz kamaştıran bir hızla gelişmesi sonucunda bilgi ve olaylara olabildiğince hızlı ve kolay ulaşım, toplumların sosyal düşünce ve yaşam biçimlerini de hızla değiştirir. Bu

değişim ve gelişim, bireyin yaşamı boyunca sosyalleşme süreci içinde en aktif ve en verimli dönemi olan gençlik döneminde daha kalıcı olur. Üniversite öğrencisi toplumsal kimlik edinme surecini yaşayan ve toplumsal rolü belirlenme aşamasında olan kişi, gençlik dönemi ise genellikle insanın en dinamik, romantik, cesur ya da korkusuz ve ütopik olduğu dönem olarak görülür. Bu dönem, bocalama içinde gecen, fırtınalı bir dönemdir (Tuncay, 2000). İnsan, kitle iletişim araçlarının ürettiği, yaydığı popüler kültür ve ürünlerine, bu ürünlerle empoze edilen düşünce ve davranış modellerine, kimlik arama ve özdeşim yapma sürecini içinde barındıran gençlik döneminde daha çok ihtiyaç duyar ve bağımlı hale gelir (Baytaş ve Demir, 1999: 78). Medyanın bu ürünler aracılığı ile gençleri istediği gibi yönlendirmesi, sunduğu popüler kültür değerleri ve rol modellerini kendi kimlikleriyle özdeşleştirmeleri konusunda gençleri özendirmesi ve neyi, nerede, nasıl tüketmeleri gerektiğini sürekli vurgulaması da konunun önemini ortaya koyan bir unsurdur.

İçinde bulunduğumuz kapitalist sistemde, üretim güçlerini ellerinde bulunduranlar, medya ve popüler kültür ürünleri yoluyla başta sosyalleşme sürecini yaşayan ve toplumun en çok tüketen kesimini oluşturan gençler olmak üzere, ayırt etmeksizin her kesime seslenebilmeyi, kodlanmış mesajlarını tüm topluma ulaştırmayı hedeflerler. Bu mesajların tamamını, toplumsal yapıyı değiştirmek, tüketimi artırmak ve daha çok para kazanmak için oluşturur ve kitle iletişim araçları ile yayarlar. Tüketimin artması, insan toplumlarının düşünce ve değer yargılarının, yaşam tarzlarının değişmesine bağlı olduğundan, hiç çekinmeden bu yönde de mesajlar verirler. Kültüraşırı ve çok geniş çevrelere, farklı ülkelere seslenebilen bu araçların, oluşturulan ürünleri toplumun geleceği olarak görülen gençlere sunmaları, onların yaşantılarını, düşüncelerini ve sosyalleşmelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemeleri araştırmanın önemli bir noktasını oluşturur. Çünkü; özellikle son zamanlarda psikologlar ve sosyologlar, gençlerin medyada sunulan popüler kültür değerleri, TV dizileri, haberler, eğlence ve yarışma programları, hayran oldukları starların televole programlarında yer alan renkli yaşam tarzları, müzik klipleri, müzik albümleri ve şarkı sözlerinden son derece olumsuz etkilendikleri, sosyalleşme sürecinin olumsuz yönde sekteye uğradığı konusunda hemfikirdir. Baytaş ve Demir (1999: 87), ortak çalışmalarında bu konuya değinirler ve ilköğretimden başlamak üzere, üniversite gençliğini de içine alacak şekilde çocuk ve gençlerin popüler kültürden son derece olumsuz etkilendiklerini ve kimlik arayışı içinde oldukları bir dönemde popüler kültür içinden yanlış modeller seçerek sosyalleşme açısından başarısız olduklarını vurgularlar. Günümüz yaşamında medyanın kendi çıkarları doğrultusunda, kendine özgü yollar kullanarak, kendine özgü bir kültür oluşturarak özellikle genç bireyleri ve toplumları etkisi altına alması, bu olumsuzluğun kaynağı olarak görülür. Böylece medya, pek çok mesaj ve iletiyle etrafı kuşatılmış, kendi istekleri doğrultusunda tüketim yapmasını istediği bir toplum meydana getirir. Araştırma bu noktada da önem arz eder. Söz konusu kitle iletişim araçlarını ve medyayı yönlendiren ve taşeron olarak kullanan egemen güçler, aynı değerlere, aynı alışkanlıklara sahip, aynı müziği dinleyen, aynı şeyleri düşünen ve tüketen bir insan modeli yaratmayı hedefler. Bu doğrultuda medya, popüler kültürün iletilmesinde gençlerin ve kitlelerin tercihlerini etkilemeye çalışır. Söz konusu güçler bu hedeflerine ulaşabilmek için başta televizyon olmak üzere kitle iletişim araçlarının hepsinden yararlanır. Montesque (1994:68), konuyla ilgili olarak; kapitalizmin en önemli hedefinin, toplumda tüketimi artırarak en yüksek artı değere ulaşmak olduğunu ve bunun için de özellikle en çok tüketen kesim olan gençleri hedeflediğini, ürünlerin empoze edilmesinde ise en çok televizyonun kullanıldığını vurgular.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın temel amacı, Selçuk Üniversitesi'nde 2009-2010 eğitim ve öğretim yılı içinde eğitim görmekte olan üniversite öğrencilerinin, kitle iletişim araçlarıyla ilişkilerinde, popüler kültür,

popüler müzik ve popüler müzik sanatçılarının işlevinin ve öğrencilerin popüler kültür ve popüler müzikle ilgili görüşlerinin neler olduğunu, popüler kültür ürünlerini takip ederken en çok hangi kitle iletişim araçlarını tercih ettiklerini cinsiyet değişkenini de göz önünde bulundurarak açıklamak ve analiz etmektir. Çalışma, bu işlevleri ve öğrencilerin tercihlerini belirlemek için, popüler kültürün en önemli yayılma aracı olan kitle iletişim araçlarını, medya ve reklamları tüketim bağlamında temel alır.

Türkiye'de öğrenciler ve popüler kültür üzerine yapılan çalışmaların az sayıda olması dikkat çekicidir. Çalışma konuyla ilgili olarak literatüre katkı sağlamayı hedeflemesi açısından önem taşır. Öğrenciler ile popüler kültür ve popüler müzik üzerine yapılmış literatür incelendiğinde, bu çalışmaların daha çok nicel çalışma üzerinde odaklandığı görülür. Bu çalışma ise, öğrencilerin popüler kültür ve popüler müzikle ilgili algılarının, görüşlerinin saptanarak veri toplanması ve çözümlenmesinde ilk kez hem nicel, hem de nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılması açısından önemlidir ve bu yönüyle literatüre katkı sağlamayı hedefler. Araştırma, elde edilen bulguların öğrenciler ile ilgili olarak Yüksek Öğretim Kurumu'na, Milli Eğitim Bakanlığı'na, Selçuk Üniversitesi Rektörlüğü'ne, üniversite psikolojik danışma ve rehberlik servislerine, fakülte ve yüksekokul yöneticilerine, konuyla ilgilenen öğretim elemanlarına, diğer araştırmacılara önemli veri ve katkı sağlaması açısından da önemlidir. Genç bireyler ile popüler kültür arasındaki ilişkiyi, popüler kültür ürünlerinin öğrencileri nasıl etkilediğini ve popüler kültürde oluşturulan rol modellerinin öğrencilerin kimliklerini etkileme durumlarını açık bir şekilde ortaya koymayı amaçlaması açısından da araştırma önem arz eder.

2. Yöntem

Bu araştırmada, hem nicel, hem de nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin popüler kültürle ilgili görüşlerini betimlemek için nicel modelde anket uygulanmıştır. Nicel yaklaşımla veri toplanan öğrencilerin bir kısmına da popüler kültür ve popüler müzik hakkında genel görüşlerini saptamak amacıyla nitel modelde yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğrencilerin popüler kültür ve müziğe ilişkin görüş ve düşüncelerinin yanında; popüler kültür ve popüler müziği algılama biçimlerini, bu konudaki beğeni ve beklenti, yargı ve düşüncelerini almaya yönelik hazırlanan bu form, farklı fakülte ve yüksek okullarda eğitim görmekte olan öğrencilere tesadüfi örneklem yöntemiyle uygulanmıştır. Bu yöntem sosyal bilimlerde en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir. Görüşme (interview) tekniği, bir konu hakkında, ilgili kişi(ler)den hazırlanan sorular çerçevesinde bilgi almaktır. Bu kişilerin kaç kişi ve konuların neler olacağı, araştırma konusuna, amaca bağlıdır ve diğer araştırma teknikleri içerisinde araştırmacıya ve görüşme yapılan kişiye esneklik, derinlik sağlayan bir gözlem tekniğidir (Aziz, 1994:84). Nitel araştırmalarda görüşme iki amaçla kullanılır. İlk olarak görüşme, veri toplamak için başat bir yöntem olabilir, ikinci olarak da gözlem, döküman analizi ya da diğer teknikler ile birlikte kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 1998:94). Derinlemesine görüşme, nitel araştırmaların ayırt edici bir özelliğidir. Görüşme, katılımcıların dünyaya bakış açılarını anlamak için gereklidir (Rossman ve Rallis, 2003:180). Görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen unsurlar anlaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özelliklerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Özellikle nitel, teknik anlamları, tecrübeleri ve tanımlamaları vurgular. Geniş datalar, tamamen insanların tanımladığı ve gözlemlediği sözlerden ibaret olacaktır (Coolican, 1992).

2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrencilerin popüler kültür ve popüler müzik hakkında genel görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanır. Görüşme, öğrencilerin popüler kültür ve müziğe ilişkin görüş ve düşüncelerinin yanında, popüler kültür ve popüler müziği algılama biçimlerini, bu konudaki beğeni ve beklenti, yargı ve düşüncelerini almaya yöneliktir. Bu amaçla araştırma için belirlenen problemlere ilişkin soruların yer aldığı görüşme formu, farklı fakülte ve yüksek okullarda eğitim görmekte olan öğrencilere "random (tesadüfi örneklem)" yöntemiyle uygulanır. Görüşme sorularının hazırlık aşamasında ilgili kaynaklar incelenerek temalar belirlenir. Bununla birlikte her bir sorunun veri setine derinlemesine ulaşmayı sağlayacak biçimde açık uçlu olmasına, farklı bireyler için farklı anlamlar taşımamasına özen gösterilir. Hazırlanan görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak için görüşme formu, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesinde doktora yapmış, alanlarında uzman beş öğretim üyesine verilir ve öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulur. Daha sonra pilot uygulamalar yapılır ve alınan tüm bu sonuçlara göre düzeltmelerle görüşme formları uygulamaya hazır hale getirilir. Görüşme işlemleri öğrencilerin çalışma koşulları ve ders programları dikkate alınarak özellikle gün sonunda, ders saatleri sonrası dinlenme saatlerinde yapılmaya çalışılır. Uygulamalar, görüşmeye katılan bireylerden yazılı olarak alınır. Daha sonra kişilerden alınan görüşme formları, eklemek veya çıkarmak istedikleri bilgiler olması olasılığı düşünülerek tekrar dağıtılır. Bazı katılımcıların gerekli bilgileri eklerken, bazılarının da bir kısım bilgileri formdan çıkarttığı görülür.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri toplanırken gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmanın nicel verileri Selçuk Üniversitesi'nde eğitimlerinde devam etmekte olan fakülte ve yüksekokul öğrencilerinden toplanmış, bu öğrencilere küme örnekleme yöntemi ile anketler uygulanmıştır. Uygulanan ankette popüler kültürle ilgili 21'i kapalı, 5'i açık uçlu 26 soru ve popüler müzikle ilgili 14'ü kapalı, 7'si açık uçlu 21 soru olmak üzere toplam 47 soru yer almıştır. Kapalı uçlu soruların bir bölümü de likert ölçeği ile hazırlanmıştır. Anketin uygulanmasından sonra, bu öğrencilerden gönüllü olanlarla görüşme ve derinlemesine analiz yapılacağı belirtilmiş, bu açıklamanın sonucunda 15 gönüllü öğrenciye 13 açık uçlu sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış ve yazılı görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu uygulanan öğrencilerden 9'u kız, 6'sı erkektir. Görüşmeler için bir açıklama da hazırlanarak araştırmanın amacı ve görüşmenin nasıl gerçekleştirileceği hakkında açıkça bilgiler verilerek, görüşmeye katılan bireylerin kimlik bilgilerinin saklı kalacağı da vurgulanmıştır.

2.3. Verilerin Çözümlenmesi

Uygulanan 170 anketten elde edilen nicel verilerin frekans ve yüzdeliklere göre analizleri cinsiyet değişkeni de göz önünde bulundurularak SPSS programı ile yapılmıştır. Nitel veriler ise, içerik analizi ile ele alınmış, birbirlerine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek anlaşılır biçimde organize edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu amaçla toplanan veriler önce kavramsallaştırılmış, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmiş ve buna göre veriyi açıklayan temalar saptanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Her görüşmeye birden başlanarak numaralar verilmiş, her tema ve alt boyutu da sayılarla ifade edilmiş, araştırmanın amacına uygun olarak öğrencilerin görüşleri kodlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, konuyla ilgili problem ve amaç doğrultusunda yapılan anket ve görüşme yoluyla ulaşılan bulgular şunlardır.

Öğrencilerin en çok kullandığı ve ülke, dünya gündemini belirlemede, en çok etkili bulduğu kitle iletişim aracı televizyondur**.** Cinsiyet değişkenine göre de, televizyon kız ve erkek öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimini en çok etkileyen araçtır.

Ankete katılan öğrencilerin televizyonda izledikleri programlara bakıldığında, kız ve erkek öğrencilerin popüler magazin programlarını birbirine yakın oranlarda ve çok sık seyrettikleri görülür. Televizyonda çok sık magazin seyreden öğrenciler, bu programlarda çoğunlukla sevdikleri sanatçıyı görmek isterler. Hem kız hem de erkek öğrenciler televizyonda çoğunlukla eğlence programları ve dizileri izlediklerini, televizyondaki dizi karakterlerinin yerinde olmayı düşlediklerini ve eğlence programlarına daha fazla yer verilmesini dilediklerini belirtirler. Ayrıca televizyonda yer alan şiddet ve cinsellik içeren programları da çoğunlukla olumsuz bulurlar.

Televizyonda yer alan moda programlarına yönelik ilgi, cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde, erkek öğrencilerin büyük bölümü moda programlarını 'hiç' seyretmezken, kızlar 'çok sık' seyretmektedir. Spor programları söz konusu olduğunda ise, kızlar televizyonda spor programlarını çoğunlukla 'hiç' seyretmezken, erkekler daha 'sık' seyretmektedir. Spor denildiğinde kız öğrencilerin akıllarına ilk gelen spor dalı büyük bir oranla voleybol iken, erkek öğrencilerin futboldur. Cinsiyet değişkenine göre televizyonda seyredilen programlar bağlamında, kız ve erkek öğrencilerin tercihleri arasında en büyük farkın spor programları konusunda ortaya çıktığı görülür.

Bulgulara göre, öğrencilerin en çok kullandıkları kitle iletişim araçları birinci sırada televizyon, ikinci sırada ise bilgisayar ve internettir. Öğrencilerin bu araçlardan daha çok eğlence ve müzik indirme amaçlı yararlandıkları, bu araçları bilgi edinme ve araştırma yapmak amacıyla daha az tercih ettikleri saptanır. Öğrenciler kitle iletişim araçlarıyla yapılan yayınları topluma faydalı olarak görür ve olumlu bulurlar. Bulgulara göre, öğrencilerin büyük bölümü günlük radyo dinlemeye 'hiç' zaman ayırmamakta, küçük bir bölümü ise, 'çok az' zaman ayırmaktadır. Radyonun, televizyon ve internet karşısındaki kullanma düzeyine bakıldığında, öğrenciler arasında hiç popüler bir kitle iletişim aracı olmadığı belirgindir. Ülke ve dünya gündemini belirlemede en az etkili bir diğer kitle iletişim aracı ise gazetedir. Öğrencilerin çoğunlukla 'ara sıra' gazete okudukları saptanır. Öğrencilerin 'ara sıra' da olsa gazete okuduklarında, en çok güncel haberleri, magazin haberlerini takip ettikleri görülür. Kız öğrenciler, gazete okuduklarında daha çok müzik, magazin haberlerini takip ederken, erkek öğrenciler daha çok spor, siyaset haberlerini takip etmektedirler. Öğrencilerin en çok tercih ettikleri kitle iletişim araçlarının, birinci sırada televizyon, ikinci sırada internetten oluşan görsel medya olmasına karşın, basılı medyayı pek takip etmedikleri görülür. Ancak öğrencilerin büyük bölümü gazeteye ilgi göstermedikleri halde, bir diğer basılı kitle iletişim aracı olan kitabı okumaktadırlar. Öğrencilerin okudukları kitaplar söz konusu olduğunda ise, çoğunlukla aşk, gerilim-korku türü kitapları tercih ettikleri saptanır. Popülerlik bağlamında, gazete ve kitap okuyan öğrencilerin de, aşk, magazin, korku-gerilim vb. gibi benzer türde konuları tercih ettikleri ortaya çıkar.

Öğrencilerin giyim tercihlerinde çoğunlukla kaliteye önem verdikleri, giyim alışverişlerini, daha çok markalı mağazalardan yaptıkları saptanır. Cinsiyet değişkenine göre, daha çok kız öğrenciler satın aldıkları ürünün ilk olarak markasına dikkat etmektedirler. Dolayısıyla, bu öğrencilerin markalı mağazalardaki ürünleri, kaliteli olarak değerlendirdikleri ve marka bağlamında bir popülerliği tercih ettikleri şeklinde bir yargıya varılabilir. Çünkü bunlar Türkiye ve dünya çapında popüler markalardır. Öğrencilerin modayı çoğunlukla 'ara sıra' takip ettikleri ve modaya bağımlı olmadıkları görülür. Ancak**,** kız öğrenciler modayı erkek öğrencilere göre daha çok takip ederler. Genel olarak, öğrencilerin giyim tercihlerinde çoğunlukla kaliteyi ve markayı ön planda tutmaları, popüler kültür bağlamında modaya çok önem vermediklerini, yani modayı popüler kültür içinde görmediklerini ancak markayı popüler kültürün bir unsuru olarak kabul ettiklerini gösterir.

Öğrenciler gelecekte ünlü ya da zengin bir kişi olmak gibi popüler kültürle ilişkilendirilebilecek seçenekler yerine, gelecekte çoğunlukla başarılı bir kişi olmayı beklerler. Böylece öğrencilerin popüler kültüre olan ilgileri ile gelecekten beklentileri ve benlik imgeleri arasında ilişki olmadığı görülür.

Bulgular, öğrencilerin çok sık müzik dinlediklerini, radyo ve TV kanallarında yayınlanan popüler müzik programlarını çok sık takip ettiklerini gösterir. Öğrencilerin genelde popüler müziği, özelde ise, Türkçe pop müziği dinledikleri saptanır. Cinsiyet değişkenine göre, daha çok kız öğrencilerin Türkçe pop müzik dinlemeyi tercih ettikleri görülür. Öğrenciler, internet üzerinden de 'çok sık' müzik indirir ve dinlerler. Cinsiyet değişkenine göre, kızların müzik dinlemede ve indirmede interneti daha çok tercih ettikleri saptanır.

Öğrencilerin, beğendikleri popüler müzik sanatçısıyla ilgili klipleri genel olarak 'çok sık' takip ettikleri, müzik kliplerini sevdikleri sanatçıya ulaşma açısından olumlu buldukları görülür. Cinsiyet değişkenine göre, daha çok erkek öğrenciler beğendikleri popüler müzik sanatçısıyla ilgili klipleri takip ederler. İşlenen konu ve görsellik açısından klipleri olumsuz ve uyumsuz bulmalarına karşın, müzik kliplerini çok sık seyretmeleri, öğrencilerin klipleri sadece müzik dinlemek için değil, sevdikleri sanatçıya kolay ulaşmalarına aracılık etmesi açısından ve zorunlu olarak izlediklerini düşündürür.

Kız öğrenciler hayran oldukları popüler müzik sanatçısının yaşamını televizyondaki magazin programlarında, büyük oranda 'çok sık' izlerler. Hem kız hem de erkek öğrenciler kendilerine model olabilecek insanı en çok müzik alanından seçer, dergi ya da gazetelerde, beğendikleri popüler müzik sanatçısıyla ilgili haberleri 'çok sık' takip ederler. Beğendikleri sanatçının kişiliğini, popülerliğini, giyimini ve kullandığı eşyaları 'çok sık' örnek alır, onlarla özdeşim yaparlar.

Öğrencilerin TV'de yayınlanan popüler müzik yarışma programlarını çoğunlukla 'ara sıra' izledikleri görülür. Cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda, popüler müzik yarışma programlarını 'ara sıra' izleyenlerin büyük çoğunluğu erkek öğrencilerdir. Kızlar bu programları daha çok 'nadiren' seyrederler. Öğrencilerin, günlük sohbetlerinde müzik programları, müzik sanatçıları ve müzik kliplerine 'çok sık' yer verdikleri, dinledikleri müzikler yoluyla toplumla ve birbirleriyle kaynaşma-bütünleşme sağladıkları görülür. Cinsiyet değişkenine göre, oran farkı çok olmasa da, daha çok kız öğrencilerin günlük sohbetlerinde bu unsurlara yer verdikleri görülür.

Öğrenciler popüler kültür ve popüler müzik kavramlarını çoğunlukla bütünleşme-kaynaşma, geniş kesime hitap etme, günlük yaşam, gündem, kolaylık ve ortak paylaşım şeklindeki sosyal kavramlarla anlamlandırırlar. Popüler kültürün etkisinin ise, günlük yaşamdaki her şeye yönelik olduğunu düşünürler. En ucuz ve en kolay ulaşılan kitle kültürü olarak gördükleri popüler kültürle ilgili olarak öğrencilerin ilk akıllarına gelen unsurların, pop şarkıları, televizyon dizileri ve yarışma programları olduğu saptanır. Öğrenciler dinledikleri müzikler ve izledikleri filmler aracılığı ile toplumla kaynaşır, popüler kültür ve popüler müziğin çoğunlukla herkese hitap ettiğini belirtirler. Ortaya çıkan bu kavramların sonucu olarak da popüler kültür, öğrencileri kendi yaş grupları ve toplumla bütünleştirir, sosyalleşmelerine yardımcı olur ve onların sosyal yaşantılarını olumlu bir şekilde etkiler.

Kitle iletişim araçlarının kullanım ve işlevine ilişkin ortaya çıkan bulgular ve popüler kültüre ilişkin bulgular karşılaştırıldığında, öğrencilerin kitle iletişim araçlarını eğlence ve sosyalleşme amacıyla kullandığı görülür. Öğrenciler, popüler kültürü ve popüler müziği bir sosyalleşme aracı olarak görürken ve bunlar aracılığıyla sosyalleşirken, diğer taraftan da popüler kültürün topluma ait geleneksel değer yargılarını olumsuz yönde etkilediğini ve kendilerini geleneksel değer yargılarından uzaklaştırdığını düşünürler. Öğrencilerin bu duruma bakış açısı ise, çoğunlukla çelişkili ve olum-

suzdur. Yani, öğrenciler popüler kültürü sosyalleşme anlamında olumlu bulurken, geleneksel değer yargılarını değiştirme anlamında olumsuz bulurlar. Dolayısıyla, ortaya çıkan bu durum öğrencilerin popüler kültürü anlamlandırmada bir çelişki yaşadıklarını gösterir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmaya en yakın olan ilgili literatürün taranması, bu çalışmalardan elde edilen sonuçların, yaptığımız çalışmanın sonuçlarıyla çakışan ve çatışan yönlerinin anlaşılması ve daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutması açısından önemlidir.

Aydoğmuş (2006), popüler kültürün lise öğrencileri üzerindeki etkileri üzerine yaptığı çalışmada, televizyonu bir eğlence ve vakit geçirme aracı olarak gördüklerini, öğrencilerin büyük bölümünün sürekli olarak izledikleri dizi veya dizilerin olduğunu, en çok pop müzik dinlediklerini belirtir. Bu durum, yaptığımız çalışmanın sonuçlarıyla çakışır ve öğrencilerin, lisede görülen televizyon izleme ve müzik dinleme alışkanlık ve davranışlarını, yükseköğrenime taşıyarak sürdürdükleri şeklinde yorumlanabilir. Liseli ve üniversiteli gençlerin iyi birer televizyon izleyicisi olduğu görülür. Aydoğmuş, aynı çalışmasında, öğrencilerin idolleri olan sanatçı ve sporcuların var olduğunu ve öğrencilerin büyük bölümünün hayran oldukları kişiyle ilgili haberleri takip ettiklerini belirtir. Bu sonuçlar da bizim çalışma sonuçlarımızla çakışır. Popüler kültürün bir özelliği de idoller yaratarak o idollerin ürünlerinin pazarlanmasıdır. Hem liseli hem de üniversiteli gençlerin pazarlanan ürünlere büyük ilgi gösterdiği açıktır.

Görüşme yapılan üniversite öğrencilerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin popüler kültür ve müziği takip ederken tercih ettikleri internetin onlar için en az televizyon kadar önemli olduğu saptanır. Türkiye"de televizyonun yaklaşık 50 yıldır kullanılmasına karşın, televizyondan yaklaşık 35 yıl sonra yaygınlaşmaya başlayan internetin, son 10 yılda hızla yayılarak televizyonun popülerlik seviyesini yakaladığı görülür.

Şahin (2007), ilahiyat fakültesi öğrencilerinin popüler kültür unsurlarına ilişkin yaklaşımları üzerine yaptığı araştırmada, öğrencilerin ülke ve dünya gündemini takip ederken en çok kullandıkları kitle iletişim araçlarının TV ve internet olduğunu, gazete okuyanların sayısının ise az olduğunu belirtir. Bizim çalışmamızda da, öğrencilerin ülke ve dünya gündemini en çok bu kitle iletişim araçlarından takip ettikleri ve fazla gazete okumadıkları ortaya çıkar. Bu bulgulara göre, öğrencilerin sıkça kullandıkları enformasyon kaynaklarının, TV, internet gibi görsel sunumlar tarafından biçimlendirilen kitle iletişim araçları olduğu anlaşılır. Gazete gibi okuyarak bilgi edinilebilecek yazılı iletişim araçlarının kullanımının, görselliğin hakim olduğu TV ve internet gibi kitle iletişim araçlarının etkisiyle azalmaya başladığı görülür. Bu azalmada, internet gazeteciliğinin etkisi de göz ardı edilmemelidir. Şahin, aynı çalışmasında, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin televizyonu, haber saatlerinin dışında çok fazla izlemedikleri ve televizyon başında çok fazla zaman harcamadıkları sonucuna ulaşır. Araştırmaya katılan öğrencilerin en çok izledikleri TV programları sırasıyla, haberler ve yerli TV dizileridir. Müzik, magazin ve yarışma gibi eğlence programlarını da 'çok az' izledikleri görülür. Bizim yaptığımız çalışmada ise, üniversite öğrencileri televizyonda çoğunlukla popüler magazin, eğlence programları ve dizileri izlerler, televizyondaki dizi karakterlerinin yerine kendilerini koymak isterler, eğlence programlarına daha fazla yer verilmesini isterler. Televizyonda büyük oranda magazin seyreden öğrenciler, bu programlarda genellikle en çok sevdikleri sanatçıyı görmek isterler. Televizyonda yer alan şiddet ve cinsellik içeren programları da çoğunlukla olumsuz olarak görürler. Kendilerinin

yayıncı olması durumunda eğlence programlarına daha çok yer vereceklerini belirtirler. Dolayısıyla, öğrencilerin büyük bir bölümünün, birer popüler kültür ürünü olan eğlence programlarını izlemekten zevk aldıkları sonucu ortaya çıkar. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumu ise, diğer fakülte ve yüksekokullardan farklı olarak daha muhafazakar görüşlü olmaları nedeniyle eğlenceye daha az zaman ayırmaları şeklinde açıklanabilir. Şahin, aynı çalışmada bilgisayar kullanan öğrencilerin büyük çoğunluğunun günlük ortalama bilgisayar kullanımına fazla zaman harcamadıklarını ve bilgisayarı daha çok bilgilenmek ve araştırma yapmak amacıyla kullandıklarını belirtir. Bilgisayarı haberleşme ve eğlence amaçlı kullananlar son derece azdır. Bu sonuçların, bizim çalışma sonuçlarımızla uyuşmadığı görülür. Çünkü; öğrencilerin en çok kullandıkları kitle iletişim araçları olan televizyon ve internetten, müzik indirmek de dahil olmak üzere, daha çok eğlence amaçlı yararlandıkları sonucuna ulaşılır. Bu tür kitle iletişim araçlarını, bilgi edinme aracı olarak daha az tercih ettikleri saptanır.

Yüksel (2007), genel lise ve imam-hatip lisesi öğrencilerinin popüler müziğe yaklaşımı üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin popüler müzik dinleme eğilimlerinin yüksek olduğunu ve müzik dinleme konusunda seçici olmadıklarını, güncel ve popüler olan her müziği dinleme alışkanlıklarının görüldüğünü belirtir. Ayrıca, genel lise ile imam-hatip lisesi öğrencilerinin arasında, müzik dinleme ile ilgili olgusal duruma bakıldığında ciddi farklılık olmadığını da vurgular. Öğrencilerin çoğu, popüler müzik kapsamına giren pop müziğe eğilimlidir. Nermin Tol ve Salih Ergan'ın (1992), orta ve yükseköğrenim gören bireylerin en çok dinledikleri müzik türlerini tespit için yaptıkları uygulamalı araştırmada da, ortaöğrenim gençlerinin en çok dinledikleri müzik türlerinde ilk sırayı pop müzik alır. Pop müziğin en çok dinlenen müzik türü olmasında kitle iletişim araçlarının etkili olduğu tespit edilir. Yine bu araştırmaya göre imam-hatip öğrencilerinin de en çok dinledikleri müzik türü, pop müziktir (Ergan ve Tol, 1992). Bizim yaptığımız çalışmadan elde edilen sonuçlara göre de, üniversite öğrencileri en çok Türkçe sözlü pop müzik dinlerler. Öğrencilerin üniversite eğitimlerinin sona ermesinden sonra müzik dinleme davranışlarının ve alışkanlıklarının araştırılması ise ayrı bir araştırma konusu olabilir.

Yüksel, aynı çalışmasında, pop müzik dinleyen öğrencilerin birinci sırada olduğunu, Türk halk müziği dinleyenlerin ise, ikinci sırada olduğunu belirtir. Bu durum da bizim yaptığımız çalışmadan elde edilen sonuçlarla çakışır. Üniversite öğrencileri de aynen lise öğrencilerinde görüldüğü gibi, birinci sırada pop müzik, ikinci sırada da Türk halk müziği dinlerler. Başka bir deyişle, öğrencilerin en çok dinledikleri müzik türleri açısından lisedeki davranış ve alışkanlıklarını yükseköğretim dönemine taşıdıkları ve sürdürdükleri açık bir şekilde görülür. Şahin (2007), öğrencilerin daha çok Türk sanat müziği dinlediklerini, bu türü Türkçe sözlü pop ve Türk halk müziğinin takip ettiğini belirtir. Bu durum bizim çalışma sonucumuzla uyuşmaz ve ilahiyat öğrencilerinin muhafazakar görüş ve düşünce yapılarından dolayı daha çok geleneksel kültürü içeren sanat eserlerini beğenmeleri ile açıklanabilir. Şahin, aynı çalışmada öğrencilerin büyük bölümünün hayranı olduğu ünlü bir kişinin bulunduğunu belirtir. Bu durum bizim çalışmamızın sonucuyla uyuşur. Çalışmamızda, öğrencilerin büyük bölümü hayran olduğu bir popüler kültür sanatçısının ya da sporcunun bulunduğunu belirtir. Ancak Şahin, aynı çalışmasında, öğrencilerin dizi ve reklam filmlerinde sunulan yaşam biçimleri ve rol modellerinden büyük oranda hiç etkilenmediğini belirtir. Bizim çalışmamızda ise, öğrencilerin dizi filmlerde oynayan sanatçı, sporcu ve müzisyen gibi rol modellerinden büyük oranda etkilendikleri açıkça görülür. Bu bulgular doğrultusunda, ilahiyat fakültesi dışında kalan fakülte ve yüksekokul öğrencilerinin, dizi filmler gibi TV yapımı popüler kültür ürünlerinin program içeriklerinden ve bu ürünlerle empoze edilen yaşam biçimlerinden çok fazla etkilendikleri sonucuna ulaşılabilir.

Yüksel, aynı çalışmasında arabesk, rock, rap gibi şiddet ve agresiflik içeren ve insanları taşkın

hareketlere yönlendiren müziklerin özellikle gençler tarafından dinlendiğinden hareketle, bu müziklerin zararlı etkisi ile ilgili kanaatleri sorulduğunda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun bazı müzik türlerinin ve kliplerin insanları şiddet gibi zararlı davranışlara yönelttiğine katıldıklarını belirtir. Genel lise öğrencileriyle aynı özellikleri gösteren imam-hatip lisesi öğrencileri de insanları taşkın hareketlere sevk eden müzik ve kliplere karşı olumsuz yaklaşırlar. Bu durum bizim yaptığımız çalışma sonuçlarıyla uyuşur. Öğrencilerin çoğu, şiddet ve cinsellik içeren klipleri olumsuz olarak nitelendirirler. Öğrencilerin lise döneminde, şiddet içeren müzik ve kliplere yönelik olumsuz görüşleri ve düşünceleri üniversite döneminde de devam eder.

Özsoy (2007), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin popüler kültür görünümlerine estetik yönden eleştirileri üzerine yaptığı çalışmada, kitle iletişim araçlarının olumlu ve olumsuz etkileri olduğunu belirtir ve olumlu yanlarını, gündelik yaşamda insanları sosyal yaşamın içine katması olarak açıklar. Bizim çalışmamızda da, kitle iletişim araçlarının kullanımı ve içeriğine ilişkin ortaya çıkan bulgular ve popüler kültüre ilişkin bulgular karşılaştırıldığında, öğrencilerin kitle iletişim araçlarını bir popüler kültür ürünü olarak, bütünleşme-kaynaşma, sosyalleşme amacıyla kullandığı görülür. Üniversite öğrencileri, popüler kültürü ve popüler müziği bir sosyalleşme aracı olarak görürken ve bunlar aracılığıyla sosyalleşirken, diğer taraftan da popüler kültürün topluma ait geleneksel değer yargılarını çoğunlukla olumsuz yönde etkilediğini ve kendilerini geleneksel değer yargılarından uzaklaştırdığını düşünürler. Öğrencilerin bu duruma bakış açısı da çoğunlukla olumsuzdur. Yani, öğrenciler popüler kültürü sosyalleşme anlamında olumlu bulurken, topluma ait değer yargılarını değiştirme anlamında olumsuz bulurlar. Dolayısıyla, ortaya çıkan bu durum öğrencilerin popüler kültürü anlamlandırmada bir çelişki yaşadıklarını gösterir.

Görüldüğü gibi, bu çalışmaya en yakın olan ilgili literatürde yer alan çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlar, yaptığımız çalışmadan elde edilen sonuçlarla çoğunlukla örtüşür ve çakışır. Örtüşmeyen ve çatışan bazı bulgular ve sonuçlar da açıkça belirtilir. Dolayısıyla tüm bu bulgular, bir araya getirildiğinde ilköğretimden üniversiteye kadar uzanan süreçte öğrencilerin kaçınılmaz olarak farklı düzeylerde de olsa, popüler kültür ve popüler müziğin doğrudan içinde oldukları saptanır.

Özetlemek gerekirse, televizyon ve internet, popüler kültür, popüler müzik ve popüler kültür sanatçılarının aktarılmasında öne çıkan, en önemli iletişim araçlarıdır. Öğrenciler, önemli bir sosyalleşme kaynağı olan bu araçlardan en çok müzik dinleme, eğlence, sosyalleşme amaçlarıyla, üniversite de dahil olmak üzere eğitimin her kademesinde yararlanırlar. Öğrencilerin bu araçlardan yararlanırken, özellikle diziler, filmler ve müzik kliplerinden çok etkilendikleri ve bu etkilenmenin de daha çok sosyal-kültürel boyutta; giyim kuşam kodları, değer yargıları, sosyal grup, arkadaş çevresi ve toplumsal çevre üzerinde olduğu ortaya çıkar. Öğrenciler, söz konusu giyim kuşam kodları ve değer yargıları açısından popüler kültür sanatçılarını özdeşim yaparak örnek alırlar. Bu örnek alma durumunu daha çok görsel medya yoluyla gerçekleştirdikleri ve basılı medyayı etkin bir şekilde takip etmedikleri görülür.

Cinsiyet değişkenine göre, kız ve erkek öğrencilerin popüler kültür ve müziğe yönelik ilgilerinde çok belirgin bir farklılık olmadığı açıktır. Ancak, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok ilgi gösterdikleri konulardan çok belirgin olanları: TV'de moda programlarını 'çok sık' seyretmek ve modayı 'çok sık' takip etmektir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok ilgi gösterdikleri ama bu ilgi farkının çok belirgin olmadığı konular ise: Satın alınan ürünün ilk olarak markasına dikkat etmek, akla ilk gelen spor dalının voleybol olması, Türkçe pop müzik dinlemek, internet üzerinden 'çok sık' müzik indirmek ve dinlemek, kişisel sohbetlerde müzik programları, popüler

müzik sanatçıları ve müzik kliplerine yer vermek, gazete ve dergilerde yer alan müzik ve magazinle ilgili haberleri 'çok sık' takip etmek, kendine model olabilecek insanı popüler müzik alanından seçmektir.

Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok ilgi gösterdikleri konulardan çok belirgin olanları ise, TV'de spor programlarını 'çok sık' seyretmek ve akla ilk gelen spor dalının futbol olmasıdır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok ilgi gösterdikleri ama bu ilgi farkının çok belirgin olmadığı konular ise: Gazetede spor ve siyaset haberlerini takip etmek, beğenilen popüler müzik sanatçısıyla ilgili klipleri çok yakından takip etmektir.

Üniversite öğrencilerinin günümüzde kitle iletişim araçları yoluyla yönlendirilmesinde popüler kültür, popüler müzik ve popüler müzik sanatçılarının işlevinin ne olduğu ve bu işlevin gerçekleşmesinin üniversite öğrencilerini nasıl etkilediği problemi ile ortaya çıkan bulgular karşılaştırıldığında, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki temel işlevin olduğu görülür: Olumlu işlevler; bütünleşme-kaynaşma, sosyal grup ve arkadaş çevresi edinme, eğlence-gevşeme, iletişim, ortak paylaşım, boş zaman etkinliği, olumlu model alma ve sosyalleşmedir. Olumsuz işlevler ise; şiddet, bilinçsiz cinsellik, geleneksel değer yargılarını değiştirme, olumsuz model almadır.

Gençler, kitle iletişim araçlarının ürettiği, yaydığı popüler kültür ve ürünlerine, bu ürünlerle empoze edilen düşünce ve davranış modellerine, kimlik arama, özdeşim yapma ve sosyalleşme sürecini içinde barındıran gençlik döneminde daha çok ihtiyaç duyar ve bağımlı hale gelir (Baytaş ve Demir, 1999: 78). Özellikle özdeşim yapma ve sosyalleşme anlamında, çalışmada sunulan popüler kültür ve gençlik ilişkisi içindeki bu teoriyle yaptığımız çalışmanın sonuçları çakışır. Çalışmanın sonucunda, cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında kız ve erkek öğrencilerin popüler kültüre ve popüler müziğe olan ilgilerinde, ihtiyaçlarında ve bağımlılıklarında çok belirgin bir farklılık olmadığı ortaya çıkar.

Bu araştırmadan yola çıkılarak, popüler kültür, popüler müzik ve bunların öğrencilerle ilişkisini kapsayan farklı evren ve örneklem grupları üzerinde yeni çalışmaların yapılması önerilebilir. Öğrenciler dışında, diğer alt ve üst kültür gençliğinin popüler kültürle ilişkisini kapsayan karşılaştırmalı çalışmalar, bu araştırmada kullanılan anket ve görüşme soruları geliştirilerek popüler kültürün gençler veya öğrenciler üzerindeki etkisini çözümlemeye yönelik yeni çalışmalar ortaya koyulabilir. Böylece bu araştırma, bu alandaki çalışmalardan biri olarak kabul edilerek, yapılabilecek daha geniş çalışmalara fikir verebilir. Öğrenciler, popüler kültür ve popüler müzik ürünlerinden ve kitle iletişim araçlarından sosyalleşme konusunda çok fazla etkilendiklerine göre, devlet, YÖK gibi kurumlar, üniversite yönetimleri ve siyasetçiler öğrencilere vermek istedikleri mesajları popüler kültür ve popüler müzik ürünleri aracılığıyla daha kolay iletebilirler.

KAYNAKLAR

Aydoğmuş, H.(2006). *Popüler kültürün lise gençliğine etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir

Aziz, A. (1994). *Araştırma yöntemleri-teknikleri ve iletişim*. Ankara. Turhan Kitabevi Yayınları

Baytaş, N.& Demir, A, (1999). *Gençlik ve modernleşme*. İstanbul. Ağaç Yayınları

Bogdan, R.C. & S.K., Biklen. (1998). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston. Allyn and Bacon

Coolican, H.(1992). *Research methods and statistics in psychology*. London. Hodder& Stougtton

Montesque, J. (1994). *Gençlik çağı*. (Çeviren: Hüseyin Sarıca). İstanbul. Ötüken Yayınları

Özden, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinin popüler kültür ve popüler müzikle ilgili *görüşleri.* Yayımlanmamış Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya

Özsoy, T. (2007). İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin popüler kültür görünümlerine estetik yönden *eleştirileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak

Rossman, B.G. &Rallis, F.S. (1998). *Learning in the field: an introduction to qualitative research*. Thousand Oaks. California. Sage Publications

Scott, P. (2002). *Küreselleşme ve üniversite: 21. yüzyılın önündeki meydan okumalar*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 2(1). 193–208

Şahin, M.C. (2007). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin popüler kültür unsurlarına ilişkin yaklaşımları üzerine Sosyolojik bir araştırma. Yayımlanmamış Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara

Tuncay, S.(2000). *Türkiye"de gençlik sorunlarının psikolojik boyutu*. Muğla Üniversitesi SBE Dergisi. 1 (1)

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık

Yüksel, R. (2007). *Genel lise ve imam-hatip lisesi öğrencilerinin popüler müziğe yaklaşımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

OKUL ÇALGILARI (BLOKFLÜT) DERSLERİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME

Dr. Özge GENÇEL ATAMAN, Balıkesir Üniversitesi

1. Giriş

Bilimsel olarak incelenmesine 19. yüzyılda başlanan tutum, Latince olan kökeninde "harekete hazır" anlamına gelmektedir (Arkonaç, 2001). Tutum, bireyin duygu, inanç ve değerlerine dayanan çok yönlü psikolojik bir durumdur (Phillips, 2003). Thurstone (1931) tutumu, psikolojik bir objeye yönelen olumlu ya da olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesi olarak tanımlamaktadır (Tavşancıl, 2006). Smith (1968)'in tanımına göre ise tutum, "bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir" (Kağıtçıbaşı, 2008; Tavşancıl, 2006).

Tutumlar bireyin zihninde bulunarak birçok düşünce ve davranışa temel oluşturmaktadır (Phillips, 2003). Bu nedenle tutum, bireye aittir ve bireyin bir nesneye ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarına bir bütünlük ve bir tutarlılık getirir. Bir bireyin tutumları gözle görünemez ancak, bireyin davranışlarına bakılarak bir objeye ilişkin tutumu hakkında fikir sahibi olunabilir (Tavşancıl, 2006). Bireyin karşısındaki bireye, objeye veya nesneye yönelik tutumu, karşısındakine biçtiği değere ve ilgiye göre yönlenmektedir. Birey değerli bulduğuna karşı kabul edici, değersiz bulduğuna karşı reddedici, ilgili bulduğuna karşı olumlu, ilgisiz bulduğuna karşı ise olumsuz bir tutum sergileme eğilimindedir (Çetin, 2006).

Tutumlar müzik eğitiminde farklı değişkenlerle birlikte ele alınmakta ve özellikle müziksel gelişim ve başarı gibi değişkenlerle ilişkilendirilerek incelenmektedir (Özmenteş, 2009). Müzik eğitimindeki tutumları inceleyen tüm çalışmalar "müzik, öğrencilere ne hissettirir?" sorusuna dayanmaktadır (Phillips, 2003). Bu araştırmalarla elde edilen birikimler, müzik eğitimi alanında öğrencilerin tutumlarının müzik eğitimi sürecindeki dolaylı ya da doğrudan etkilerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının geliştirilmesi gerektiğini, aksi takdirde olumsuz tutumların bir müzik eğitimi programını hızla ve derinden hasara uğratabileceğini belirten Mullins (1984), tutumların müzik eğitimindeki yerini önemle vurgulamıştır (Özmenteş, 2009).

Müzik eğitiminin en önemli boyutlarından birini çalgı eğitimi oluşturmaktadır ve müzik eğitiminde belirlenen amaca, kullanılacak bir çalgı yardımıyla daha kolay ve daha sağlıklı ulaşıldığı bir gerçektir (Aydoğan ve İlik, 2007).

Çalgı çalma, insanın bir müzik aletini kullanması yoluyla müzikle insanı buluşturan ve tanıştıran, insanın kendisiyle özdeşleşip bütünleşmesine kaynaklık eden, ona duygularını ifade edebilme fırsatı tanıyan, onu toplumsal olmaya yönlendiren, çalgı eğitiminin, müzik eğitiminin dolayısıyla müzik sanatının önemli bir uğraş biçimidir (Uslu, 1996 ve Gençel Ataman, 2010).

Müzik eğitiminin en önemli boyutlarında biri çalgı eğitimi olduğuna göre, çalgı eğitimine yönelik tutumlar da müzik eğitimindeki tutumların içinde büyük önem taşımaktadır.

Ülkemizde müzik öğretmeni yetiştirme süreci Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları çatısı altında gerçekleştirilmektedir. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumların öncelikli amacı, ilk ve orta dereceli okullara müzik öğretmeni yetiştirmektir (Gençel Ataman, 2010). Bir müzik öğretmeni, müzik öğretmenliği alanında iyi yetişmiş, en az bir çalgıyı iyi düzeyde çalabilen ve eğitim müziğinde kullanılan okul çalgılarını da öğrencilerine öğretecek düzeyde bilen vasıflara sahip olmalıdır (Tufan ve Güdek, 2009).

1970'li yıllarda müzik eğitimimize giren ve Milli Eğitim Bakanlığı Genel Kurulunca ilk öğretmen okullarında eğitimine önem verilmesi gerektiği kabul edilen blokflüt, günümüz temel müzik eğitiminde de yaygın olarak kullanılan çalgılardan biridir (Akgül Barış ve Ece, 2007). Kocabaş (1995)'a göre blokflüt, toplu ve bireysel olarak öğrenmeye elverişli olması ve dilin önde vurmasını sağlayarak konuşma kusurlarının düzeltilmesine olanak sağlaması açısından temel müzik eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Temel müzik eğitiminde kullanılan blokflüt, öğrencilerin vücut koordinasyonunu geliştirme, müzik bilgilerini zenginleştirme ve öğrencilerin müzik beğenilerini yüksek bir düzeye çıkararak onları sosyal bir birey haline getirme açısından da büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, temel müzik eğitiminde önemli bir yere sahip olan blokflüt yoluyla, ulusal ve evrensel düzeydeki müzik yapıtlarının gelişim çağındaki öğrencilere tanıtılması ve öğrencilerin müzik kültür yaşantılarının ilk temellerinin atılması sağlanmaktadır (Acar, 2009)

Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Lisans Programlarının 1., 2. ve 3. yarıyıllarında yer alan Okul Çalgıları dersleri, Okul Çalgıları-I, II, III adı altında okutulmaktadır. Bu derslerin amacı; müzik öğretmeni adaylara çalgıların genel müzik eğitimi içerisinde nasıl kullanılması gerektiğini ve teknik özelliklerini öğretmek ayrıca okul çalgı müziği literatürünü öğrenme ve öğretme tekniklerini kazandırmaktır (Akgül Barış, 2007).

Yükseköğretim Kurumu'nun belirttiği çerçeve programa ve ders tanımlarına göre Okul Çalgıları dersleri, gitar, bağlama ve blokflüt gibi çalgıların öğretimini kapsamaktadır. Okul Çalgıları (Gitar-Bağlama-Blokflüt) dersleri, müzik öğretmenliği mesleğinin gereklerini yerine getireceği düşünülen bu çalgıların genel müzik eğitiminde nasıl kullanılması gerektiğinin, teknik özelliklerinin ve literatürlerinin müzik öğretmeni adaylara kazandırılmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adayların okul çalgıları derslerinde öğretilen çalgılardan biri olan blokflüte yönelik tutumları, müzik öğretmeni adayların blokflütü mesleki yaşantılarında etkili, verimli ve istekli kullanabilmeleri açısından önem taşımaktadır.

1.1. Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'nda öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının Okul Çalgıları (Blokflüt) derslerindeki başarılarını etkileyen tutumların ölçülmesinde araç olarak kullanılabilecek bir tutum ölçeği geliştirmektir.

Ülkemizde eğitim alanında kullanılabilecek tutum ölçeklerinin geliştirilmesine karşın müzik eğitimi alanında geliştirilmiş tutum ölçekleri günümüzde sayıca azlığını korumaktadır. Literatür taraması sonucu, ülkemizde "Okul Çalgıları" (Blokflüt) derslerine yönelik olarak geliştirilmiş bir tutum ölçeğine rastlanılmamıştır. Bu araştırma alandaki bu açığı kısmen kapatması açısından önemli sayılmaktadır.

1.2. Varsayımlar

Araştırma, Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'nda öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının "Okul Çalgıları (Blokflüt) Dersleri Yönelik Tutum Ölçeği"ndeki maddeleri gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtacak şekilde cevapladıkları sayıtlısına dayanmaktadır.

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'nda öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adaylar ve Okul Çalgıları (Blokflüt) dersleri ile sınırlıdır.

2. Yöntem

2.1. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada tutum ölçekleri içinde en yaygın olan Likert tipi tutum ölçeği model alınmıştır.

Ölçekteki maddelerin oluşturulması amacıyla, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 40 müzik öğretmeni adayına "Okul Çalgıları (Blokflüt) Derslerine İlişkin Düşünceleriniz" konulu bir kompozisyon yazdırılmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının yazdıkları kompozisyonlara içerik analizi uygulanarak tutum ile ilgili olduğu düşünülen görüşler belirlenmiştir. Bu kompozisyonların yanında literatür taraması ve önceden geliştirilen tutum ölçeklerinden de yararlanılarak 42 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Oluşturulan tutum ölçeğine ölçeğin amacı ve cevaplama şeklini açıklayan bir yönerge eklenmiş ve yönergenin ardından ölçekteki ifadeler sıralanmıştır. Ölçekteki her ifade için, *"Tamamen katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum"* ve *"Kesinlikle katılmıyorum"* olmak üzere 5'li likert kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasına geçilmeden önce oluşturulan ölçek uzman kişiler tarafından incelenmiş ve bu incelemeler sonucunda ölçekteki madde sayısı 42'den 38'e düşürülmüştür.

Oluşturulan tutum ölçeğinin son şekli, "ölçekteki madde sayısının 5 katı" (Tavşancıl, 2002, s.142) görüşüne uygun olarak Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi ve Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'nda, 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 192 müzik öğretmeni adayına uygulanmıştır.

2.2. Verilerin Analizi

"Okul Çalgıları (Blokflüt) Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği" nin analizinde SPSS 13.0 programı kullanılarak sırasıyla madde analizi ve faktör analizinden yararlanılmıştır.

Madde-Test Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0,70–1,00 arasında olması yüksek, 0,70–0,30 arasında olması orta, 0,30–0,00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2008, s.32). Bu nedenle, 38 maddeden oluşan ölçeğe uygulanan madde analizine göre, madde-test korelasyon katsayısı 0,30'un altında olan 12., 13. ve 34. maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Madde analizi sonrası ölçekle elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan ön analizler sonucunda, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (Örneklem Oluşturma Uygunluğu Ölçümü) değeri 0,918 ve Barlett testi (Bartlett Bütünlük Testi) sonucu anlamlı (p=0,000) bulunmuştur. Bulunan bu değerler, faktör oluşturabilmek için KMO'nun 0,60'dan yüksek çıkması beklendiğinden, verilerin faktör analizine uygunluğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. (Büyüköztürk, 2008). Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği Barlett testi ile test edilmektedir. Barlett testi sonucu ne kadar yüksek ise, manidar olma olasılığı da o kadar yüksektir (Tavşancıl, 2006).

Uygulamada az sayıda madde için faktör yük değeri sınırı 0,30'a kadar indirilebilir ancak faktör yük değerinin 0,45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür (Büyüköztürk, 2008). Bu nedenle analiz sırasında faktör yük değeri sınırı 0.45 olarak düşünülmüştür. Ancak ölçekte 0,45 değerinin altında madde bulunmaması nedeniyle ölçekten madde atılması gerekli görülmemiştir.

Ölçeğin tek ya da çok faktörlü olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. 38 madde ile faktör analizine başlanmış ve ilk analiz sonucu toplam 6 faktör elde edilmiştir. İlk analizde bulunan 6 faktör toplam varyansın % 66,262'sini açıklamıştır.

"Bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın olabildiğince yüksek olması beklenir. Yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0,10 olması önerilir. Çok faktörlü bir yapıda, birden çok faktörde yüksek yük değeri veren madde binişik bir madde olarak tanımlanır ve ölçekten çıkarılması düşünülebilir" (Büyüköztürk, 2008). Ölçeğin faktör analizi sırasında *Dönüşümlü Faktör Yükleri* sonuçlarına göre 5., 6., 11., 15., 17., 21., 24., 25., 29., ve 33. maddelerin yüksek iki yük değerleri arasındaki farkın 0,10'dan az olduğu belirlenmiş ve bu 10 maddenin de ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

"Madde analizinde bir başka uygulama da, ölçekten alınan toplam puanlara göre, grubu en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralandığında uç grupların (üst grup- alt grup) her bir maddeye verdikleri puan ortalamalarının karşılaştırılmasıdır." (Tavşancıl, 2006). Madde toplam puanlarına göre oluşturulan alt % 27 ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar *Bağımsız Gruplarda T-Testi* kullanılarak sınanmaktadır. Gruplar arasında istendik yönde gözlenen farkların anlamlı çıkması ($p<0,001$) ölçeğin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2008). Bu bağlamda, 25 maddeden oluşan nihai ölçeğin ayırt edicilik güçlerine ilişkin alt ve üst gruplar arasında yapılan t-testi sonuçlarına göre (Tablo 3, 4, 5, 6 ve 7), bütün maddeler 0,001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlılık, maddelerin müzik öğretmeni adaylarının Okul Çalgıları (Blokflüt) derslerine yönelik tutumlarını ayırt ettiği şeklinde düşünülebilir.

Madde ve Faktör analizleri sonucu toplam 13 maddenin ölçekten çıkarılmasıyla 25 maddeden oluşan nihai ölçeğin faktör sayısı 6'dan 5'e inmiştir (Tablo 3, 4, 5, 6 ve 7) ve nihai ölçekte bulunan 5 faktör toplam varyansın % 66,166'sını açıklamaktadır.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, ön deneme formuna uygulanan madde analizi ve faktör analizi sonucunda 13 maddenin çıkarılması ile oluşturulan ölçeğe ilişkin bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 1. Okul Çalgıları (Blokflüt) Derslerine Yönelik Tutum Ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin Testi (KMO) ve Bartlett Testi (Bartlett's Test) Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Testi (KMO) (Örneklem Oluşturma Uygunluğu Ölçümü)		0,883
Bartlett Testi (Bartlett's Test) (Bartlett Bütünlük Testi)	Ki Kare	2804,282
	p	0,000

Faktör analizleri sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin Testi (KMO) (Örneklem Oluşturma Uygunluğu Ölçümü) değeri 0,883'e düşmüş ve Bartlett Testi (Bartlett's Test) (Bartlett Bütünlük Testi) sonucu (p= 0,000) anlamlı bulunmuştur. KMO değerinin 0,60'dan yüksek ve Bartlett Testi'nin anlamlı bulunması, verilerin faktör analizine uygunluğunu ve çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermektedir.

Tablo 2. Okul Çalgıları (Blokflüt) Derslerine Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Katsayısı (Alpha) Değeri

n	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı (Alpha) Değeri
192	25	0,918

Geliştirilen ölçeğin son şeklinin güvenirlik katsayısı (Alpha) değerinin 0,918 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulunan güvenirlik katsayısı 1'e yakın bir değer olduğundan oldukça güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2006). Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2008).

Tablo 3, 4, 5, 6 ve 7'de her faktör ayrı ayrı tablolaştırılarak incelenmiştir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Tablo 3. Okul Çalgıları (Blokflüt) Derslerine Yönelik Tutum Ölçeğinin Birinci Faktörüne (Sevgi) Ait Bulgular ve Yorumlar

Madde ve Faktörler	Ortalama	Standart Sapma	Faktör Ortak Varyansı	Döndürme Öncesi Faktör Yükü	Döndürme Sonrası Faktör Yükü	Madde Toplam Korelasyonu	t	p
1. FAKTÖR (SEVGİ) Öz Değer: 8,620 ***Açıkladığı Varyans:*** 34,479 ***Alpha Değeri:*** 0,915								
1- Okul Çalgıları (Blokflüt) dersleri en çok sevdiğim dersler arasındadır.	3,32	1,26	0,800	0,758	0,836	0,696	11,268	0,000
2- Okul Çalgıları (Blokflüt) derslerini dört gözle beklerim.	3,05	1,23	0,786	0,706	0,851	0,641	9,451	0,000
4- Okul Çalgıları (Blokflüt) derslerinin diğer derslere göre daha zevkli olduğunu düşünüyorum.	3,41	1,24	0,682	0,681	0,789	0,613	9,866	0,000
7- Okul Çalgıları (Blokflüt) derslerinin haftalık ders saatleri arttırılırsa memnun olurum.	2,88	1,20	0,634	0,559	0,793	0,489	6,670	0,000
8- Okul Çalgıları (Blokflüt) dersleri ile ilgili etkinliklere katılmaktan zevk alırım.	3,33	1,29	0,741	0,749	0,798	0,687	11,697	0,000
9- Arkadaşlarımla Okul Çalgıları-I (Blokflüt) dersine yönelik toplu çalışmalar yaparım.	2,85	1,32	0,632	0,588	0,746	0,519	8,264	0,000
20- Okul Çalgıları (Blokflüt) derslerine mecbur olduğum için çalışırım.	3,40	1,38	0,691	0,793	0,546	0,747	13,791	0,000
26- Blokflüt ile ilgili elime geçen her yayını okumak isterim.	2,72	1,24	0,603	0,570	0,597	0,512	7,097	0,000

***p=0,000<0,001**

1. Faktör toplam varyansın % 34,479'unu oluşturmaktadır. 1. Faktör'de yer alan 8 tutum maddesinin faktör yükleri 2,72 ile 3,41 arasında değişim göstermektedir. 1. Faktörde yer alan tutum maddeleri incelendiğinde, bu maddelerin Okul Çalgıları (Blokflüt) derslerine yönelik sevgi boyutunu ölçtükleri görülmüş ve 1. Faktör "Sevgi" olarak isimlendirilmiştir. Faktöre ait Alpha güvenirlik katsayısı değerinin 0,915 olduğu görülmektedir. Bu değerin 1'e yakın bir değer olması da faktörün yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Diğer bir yandan maddelerdeki "t" değerlerinin anlamlı oldukları göze çarpmaktadır.

Tablo 4. Okul Çalgıları (Blokflüt) Derslerine Yönelik Tutum Ölçeğinin İkinci Faktörüne (Başarı) Ait Bulgular ve Yorumlar

Madde ve Faktörler	Ortalama	Standart Sapma	Faktör Ortak Varyansı	Döndürme Öncesi Faktör Yükü	Döndürme Sonrası Faktör Yükü	Madde Toplam Korelasyonu	t	p
2. FAKTÖR (BAŞARI) Öz Değer: 3,225 ***Açıkladığı Varyans:*** 12,898 ***Alpha Değeri:*** 0,851								
10- Okul Çalgıları (Blokflüt) derslerine yeterince çalışsam da başarılı olamam.	4,16	1,17	0,624	0,449	0,654	0,401	6,169	0,000
16- Okul Çalgıları (Blokflüt) derslerinde öğretilen bilgiler bana zor gelir.	4,13	1,07	0,658	0,576	0,623	0,437	5,760	0,000
18- Kendimi Okul Çalgıları-I (Blokflüt) derslerinde yetersiz bulurum.	3,92	1,14	0,728	0,632	0,789	0,500	7,906	0,000
22- Okul Çalgıları (Blokflüt) derslerinin sınavlarından çekinirim.	3,77	1,20	0,688	0,551	0,779	0,519	9,333	0,000
23- Okul Çalgıları (Blokflüt) derslerinin sınavlarının zor olduğunu düşünüyorum.	3,85	1,16	0,680	0,507	0,796	0,474	8,759	0,000
38- Okul Çalgıları (Blokflüt) derslerinde ***bireysel olarak*** blokflüt çalmak beni huzursuz eder.	3,40	1,33	0,635	0,620	0,561	0,585	8,882	0,000

***p=0,000<0,001**

2. Faktör toplam varyansın % 12,898'ini oluşturmaktadır. 2. Faktör'de yer alan 6 tutum maddesinin faktör yükleri 3,40 ile 4,16 arasında değişim göstermektedir. 2. Faktörde yer alan tutum maddelerinin içerik açısından ders ile ilgili başarıyı yansıttıkları düşünülmüş ve 2. Faktör "Başarı" olarak isimlendirilmiştir. Faktöre ait Alpha güvenirlik katsayısı değerinin 0,851 olduğu ve maddelerdeki "t" değerlerinin anlamlı oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 5'göre, 3. Faktör toplam varyansın % 9,921'ini oluşturmaktadır. 3. Faktör'de yer alan 5 tutum maddesinin faktör yükleri 3,15 ile 3,80 arasında dağılım göstermektedir. 3. Faktör "Bilgi" olarak isimlendirilmiştir. Faktöre ait Alpha güvenirlik katsayısı değerinin 0,847 olduğu ve maddelerdeki "t" değerlerinin anlamlı oldukları görülmektedir.

Tablo 5. Okul Çalgıları (Blokflüt) Derslerine Yönelik Tutum Ölçeğinin Üçüncü Faktörüne (Bilgi-Kazanım) Ait Bulgular ve Yorumlar

Madde ve Faktörler	Ortalama	Standart Sapma	Faktör Ortak Varyansı	Döndürme Öncesi Faktör Yükü	Döndürme Sonrası Faktör Yükü	Madde Toplam Korelasyonu	t	p
3. FAKTÖR (BİLGİ)								
Öz Değer: 2,480 ***Açıkladığı Varyans:*** 9,921 ***Alpha Değeri:*** 0,847								
27- Blokflütün yapısal özellikleri ile ilgili yeterince bilgi sahibi olduğuma inanıyorum.	3,39	1,09	0,573	0,546	0,673	0,428	7,043	0,000
28- Blokflüt ailesi hakkında yeterince bilgi sahibi olduğuma inanıyorum.	3,15	1,07	0,589	0,625	0,732	0,394	6,101	0,000
30- Blokflüt çalmada gerekli olan duruş ve tutuş pozisyonları hakkında yeterince bilgi sahibi olduğuma inanıyorum.	3,63	1,13	0,711	0,561	0,801	0,497	6,133	0,000
31- Blokflüt çalmada gerekli olan diyafram nefesinin kullanımı konusunda yeterince bilgi sahibi olduğuma inanıyorum.	3,80	1,08	0,609	0,574	0,757	0,360	5,664	0,000
32- Blokflüt çalma teknikleri ile ilgili yeterince bilgi sahibi olduğuma inanıyorum.	3,67	1,06	0,745	0,588	0,825	0,487	6,790	0,000

***p=0,000<0,001**

Tablo 6. Okul Çalgıları (Blokflüt) Derslerine Yönelik Tutum Ölçeğinin Dördüncü Faktörüne (İlgi-Zevk) Ait Bulgular ve Yorumlar

Madde ve Faktörler	Ortalama	Standart Sapma	Faktör Ortak Varyansı	Döndürme Öncesi Faktör Yükü	Döndürme Sonrası Faktör Yükü	Madde Toplam Korelasyonu	t	p
4. FAKTÖR (İLGİ-ZEVK)								
Öz Değer: 1,193 ***Açıkladığı Varyans:*** 4,772 ***Alpha Değeri:*** 0,784								
3- Okul Çalgıları (Blokflüt) derslerine çalışmaktan hiç zevk almam.	3,47	1,24	0,591	0,642	0,618	0,588	9,269	0,000
14- Okul Çalgıları (Blok flüt) derslerinde zaman geçmek bilmez.	3,52	1,23	0,628	0,698	0,619	0,653	11,657	0,000
19- Okul Çalgıları (Blokflüt) derslerinde ilgimi tamamen derse veremem.	3,66	1,22	0,577	0,655	0,554	0,606	10,507	0,000
35- Blokflütün müzik eğitimi açısından kullanışlı bir çalgı olduğunu düşünmem.	3,59	1,19	0,672	0,424	0,743	0,376	5,625	0,000

***p=0,000<0,001**

Tablo 6 incelendiğinde, 4. Faktör'ün toplam varyansın % 4,772'sini oluşturduğu anlaşılmaktadır. 4. Faktör'de yer alan 4 tutum maddesinin faktör yükleri 3,47 ile 3,66 arasında dağılım göstermektedir. Faktörde bulunan madde içerikleri incelendiğinde 4. Faktör'ün "İlgi-Zevk" olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Faktöre ait Alpha güvenirlik katsayısı değerinin 0,784 olduğu ve maddelerdeki "t" değerlerinin anlamlı oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 7. Okul Çalgıları (Blokflüt) Derslerine Yönelik Tutum Ölçeğinin Beşinci Faktörüne (Değer) Ait Bulgular ve Yorumlar

Madde ve Faktörler	Ortalama	Standart Sapma	Faktör Ortak Varyansı	Döndürme Öncesi Faktör Yükü	Döndürme Sonrası Faktör Yükü	Madde Toplam Korelasyonu	t	p
5. FAKTÖR (DEĞER) Öz Değer: 1,024 ***Açıkladığı Varyans:*** 4,096 ***Alpha Değeri:*** 0,690								
36- Mesleki yaşamımda blokflütü mümkün olduğunca az kullanmayı isterim.	3,31	1,29	0,635	0,686	0,500	0,642	9,457	0,000
37- Mesleki yaşamımda blokflütü yerine başka bir çalgıyı öğretmeyi isterim.	2,80	1,25	0,627	0,554	0,712	0,408	5,073	0,000

∗p=0,000<0,001

Tablo 7'ye bakıldığında, 5. Faktör'ün toplam varyansın % 4,096'sını oluşturduğu görülmektedir. 5. Faktör'de yer alan 2 tutum maddesinin faktör yükleri 2,80 ve 3,31'dir. Faktörde bulunan madde içeriklerine bakıldığında 5. Faktör'ün "Değer" olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Faktöre ait Alpha güvenirlik katsayısı değerinin 0,690 olduğu ve maddelerdeki "t" değerlerinin anlamlı oldukları göze çarpmaktadır.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'nda öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının Okul Çalgıları (Blokflüt) derslerindeki başarılarını etkileyen tutumların ölçülmesinde araç olarak kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini ölçmek amacıyla yapılan analiz sonuçları, hazırlanan ölçeğin, müzik öğretmeni adaylarının Okul Çalgıları (Blokflüt) derslerine karşı tutumlarını ölçmeye uygun olduğunu göstermektedir.

38 maddeden oluşan ön deneme formunun uygulanmasından sonra yapılan istatistiksel analizler sonucunda madde-test korelasyon katsayısı 0.30'un altında olan 3 maddenin ve faktör analizi sırasında *Dönüşümlü Faktör Yükleri* arasındaki farkın 0,10'dan az olduğu belirlenen 10 maddenin ölçekten çıkarılmasıyla 12 olumlu 13 olumsuz olmak üzere toplam 25 maddeden oluşan bir tutum ölçeği elde edilmiştir. Elde edilen ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı 0,918 olarak bulunmuştur. Bu maddelerin Okul Çalgıları (Blokflüt) dersleri ile ilgili 5 boyutu *(Sevgi, Başarı, Bilgi, İlgi-Zevk, Değer)* yansıttığı görülmüştür.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Müzik öğretmenliği mesleğinin gereklerini yerine getirecek çalgıların öğretiminin gerçekleştirilmesine olanak sağlayan okul çalgıları derslerinin, tüm müzik eğitimi anabilim dallarında amacına yönelik olarak uygulanmasının müzik öğretmeni adaylara nitelik açısından yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Diğer bir yandan, oluşturulan ölçeğin Okul Çalgıları derslerini yürüten öğretim elemanlarına, bu alanda araştırma yapacak araştırmacılara yol gösterici olacağı umulmaktadır.

Benzer çalışmaların Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'na göre Okul Çalgıları dersleri kapsamında yer alan diğer çalgılara (bağlama, gitar) yönelik olarak da yapılması önerilmektedir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Acar, M. A. (2009). *Bir Sınıf Çalgısı Olarak Blokflütün* İlköğretim *Müzik Dersi* **Ö**ğretim *Programını Gerçekleştirebilmedeki Yeterliliği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akgül Barış, D. (2007). Okul Müzik Eğitiminde Çalgı Eğitim Uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 1-12.

Akgül Barış, D. ve Ece, A. S. (2007). *Cumhuriyetten Günümüze Toplumsal Kültürel Değişim Sürecinde Müzik ve Müzik Eğitimi.* Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika *Çalısmaları* Kongresi. (s.1-12) Ankara.

Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal Psikoloji.* 2. Baskı, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Aydoğan, S. ve İlik, A. (2007). *Blokflüt İle Müzik Eğitimi.* Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.

Gençel Ataman, Ö. (2010). *Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlardaki Bireysel* Çalgı (Flü*t) Ve* Öğretimi Dersine Yönelik Flüt Öğretim Program Tasarısı. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş.* 11. Basım. İstanbul. Evrim Yayınevi.

Kocabaş, A. (1995*). İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özmenteş, S. ve Özmenteş, G. (2009). **Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum, Bireysel Özellikler ve** *Performans Düzeyi İlişkileri.* Kastamonu Eğitim Dergisi 17 (1), 353-360.

Phillips, S. L. (2003). *Contributing Factors To Music Attitude In Sixth-, Seventh-, And Eighth-Grade Students.* Doktora Tezi. Iowa Üniversitesi.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tufan, E. ve Güdek B. (2008). Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6 (1), 25-40.

Uslu, M. (1996). *Türkiye'deki Çalgı Eğitiminin Yaygınlaştırılmasında ve Geliştirilmesinde AGSL Müzik Bölümlerinin Önemi.* 1. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumu (s. 105–112) Bursa.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

GELENEKSEL TÜRK SANAT MÜZİĞİ BAĞLAMINDA LİSE 1, 2 VE 3. SINIFLARIN MÜZİK DERSİ KİTAPLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Özgür Sadık KARATAŞ, Atatürk Üniversitesi

ÖZET

*Türk Sanat ve Türk Halk Müzikleri, Türk Müzik Tarihi'nde asırlardır çeşitli formlarda ve müzikal tekniklerle işlenmiş müzik türleridir. Türk kültürüne ait bir çok anlayışı, duyuşu ve duyguyu yansıtması a*çısından önem arz etmektedirler. *Bu bağlamda çalışmamızda, liselerimizde okutulan müzik dersi kitaplarının Geleneksel Türk Sanat Müziği bölümlerinin ele alınması öngörülmüştür. Bu bölümlerde yer alan teorik ve uygulamalı kısımlar incelenerek, olumlu ve olumsuz yönleri saptanıp, yetersiz bulduğumuz hususlar üzerinde bazı önerilerde bulunulacaktır. Ayrıca öğretim teknikleri ve örnekler üzerinde incelemeler yapılarak yeni alternatifler sunulacaktır.*

Anahtar Kelimeler: *Geleneksel Türk Sanat Müziği, Müzik Dersi Kitapları, Lise.*

1. Giriş

Geleneksellik, eskiliği, köklülüğü ve sürekliliği ifade eder. Bir toplumun ulus durumuna gelmesinde önemli etken olan gelenekler, kuşaktan kuşağa geçerek toplumun bireyleri arasında ortak bir ruh ve sağlam bir bağ kurarlar. Bu bakımdan toplum yaşamımızda geleneksel müziğimizin rolü büyüktür. Orta Asya'dan kopup Anadolu'yu yurt edinme sürecimizde adım adım oluşan ve gelişen geleneksel müziklerimiz, dünü bugüne taşıyan, bugünü de yarına bağlayacak olan önemli bir kültür mirasımızdır (Yener, 2009:28).

Olarak, çalışmakta olduğumuz konunun materyallerinin yazarı olan Sabri Yener tarafından "Geleneksel Müzik Kavramı" tarif edilmektedir. Bu sarf edilen ifâdelere ilâve olarak, XX. Asrın önemli müzikologlarından Mahmud Ragıb Kösemihal'in Türk Mûsikîsi'nin doğum ve değişim sürecini özetleyen şu yorumunu aynen sunmakta yarar vardır.

Türklerin iç Asya'ya hâkimken Uzak Doğu mûsikîsini, Anadolu'ya doğru indikçe de Yakın Doğu mûsikî kültürünü işlemiş oldukları açıktır ve millî motifler olarak yeni tekniğe getirdikleri ezgilerin Uzak Doğu yâdigârlarından olduğuna şüphe yoktur. Kazan, kısmen Başkırd ve en şimal Kırgızların mûsikîsinde gördüğümüz pentatonik türküler, onların iç Asya mûsikî kültürüne şimdiye kadar bağlı kaldıklarını gösterir. Klâsik ve âlimce mahiyette ikinci bir zümre mûsikîleri yoktur. Halbuki cenup

ve garp Türklerinde halk mûsikîsinden başka bir de klâsik zümre mûsikîsi vardır. Bunun ilk beşiğini Horasan topraklarında aramalıdır (Kösemihâl, 1968:12).

Araştırmacı Klâsik Türk Müziği'nin gelişim boyutunu yorumlamaya şu cümlelerle devam etmektedir:

Horasan mûsikîsi Selçukî Türkleriyle Anadolu'nun büyük şehirlerine gelmiş, Konya'dan sonra Bursa, Edirne ve nihayet İstanbul'da merkez tutmuştur. Âlimâne, ciddî ve üstattan öğrenilir (bir kelime ile: klâsik) bir sanat olduğu için iç şehir ve kasabalarda yer bulmuş olmasına imkân yoktu. Okumuşlar ve ârifler zümresinin sanatı idi; Tekkelerde dinî,meclislerde dindışı eserleriyle yer buluyordu (a.g.e,:14).

Konumuz dâhilinde bulunan Geleneksel Türk Sanat Müziği'nin oluşum sürecini çok genel olarak bu şekilde özetledikten sonra, söz konusu müziğin başlıca teknik özelliklerini de belirtmekte yarar vardır:

Bu müzik türü her şeyden önce makamsal bir yapı içerir ve bu makamları çeşitli diziler meydana getirir. Makamların şahsiyetini ortaya koymada bu dizilerden çok "seyir" karakterlerinin ve özelliklerinin birinci derecede önem arz ettiği bilinmektedir. Pek çok sayıda farklı ritm kombinasyonunu "usûl"ler içinde kalıplaştırmış oluşu önemli bir başka husustur. Sazdan çok sese yâni söze dayalı bir mûsikî olduğu kabul edilmektedir.

Toplu yâni koro icrâsından daha çok "solo" icrâya önem verdiği bilinmektedir. Bu solo icrâda "gazel" ve "taksim" adı verilen ses ve saz icrâsına dayalı; aynen tekrarlanamayan ve anında oluşturulmuş usûlsüz ezgilerin önemli bir kıstas olduğu bilinmektedir.

Eğitim şekli olarak temelde notalı değil, bir üstaddan öğrenilip "meşk" sistemi denilen, usûl vurularak ezberden icrâ etme tekniğine dayalı bir yöntem olduğu kabul edilmektedir (Tanrıkorur, 1998:80).

Bu kısa ve genel bilgilerden sonra "Geleneksel Türk Sanat Müziği Bağlamında Lise 1, 2 ve 3. Sınıfların Müzik Dersi Kitapları Üzerine Bir İnceleme" adlı çalışmamıza geçerken, çalışmamız içerisinde söz konusu lise kitapları incelemeye alınıp aynı zamanda da incelenen konularla ilişkili tanımlar ve genel bilgiler de ortaya konulacaktır.

1.1. Lise 1-2 ve 3. Sınıflarda İşlenen Konular

Her üç sınıfta da aynı sıralamalarda konular işlenmiş olup üç ana konu başlığından oluşmaktadır. Şöyle ki; ilk ana konu başlığını "Müzik Tarihi", ikinci ana konu başlığını "Müzik Kuramları" ve son ana konu başlığını da "Çalma-Söyleme (Dağarcık)" teşkil etmektedir.

1.1.1. Müzik Tarihi

Bu bölümde Müzik Tarihi başlığı her üç sınıfta da iki kısma ayrılmıştır. Bunlardan birinci kısmı Batı Müziği Tarihi, diğer kısmı da Türk Müziği Tarihi meydana getirmektedir. Türk Müziği Tarihi ele alınırken yüzyıllar başlık şeklinde değil, dönemlerin yansımaları şeklinde verilmiştir. Buna paralel olarak, lise 1. sınıfta "Hazırlık Dönemi" ile konuya giriş yapılmış ve üç alt başlıkla detaylandırılmıştır. Bu üç alt başlıktan ilkini oluşturan "Hazırlık ve Oluşum Dönemi"; Türklerin ve müziklerinin milattan önceki döneminden başlayarak dönemin Türk Sazları incelenip, Dede Korkut Hikâyeleri ve Orhun Anıtları ile Kaşgarlı Mahmud'a ait edebî eserde müzikal kelimelerin varlığından da söz edilmektedir. Ayrıca bu bölümde Hunlar'daki askerî sistemden hareketle askerî müzikten bilgiler verilip, Türklerin İslâmiyet'ten önceki inançlarında ve ibadetlerinde müzik faktöründen bahsedilmektedir. Bu alt bölüm, 15. asra kadar yaşamış Türk filozof, mutasavvıf, müzikolog ve bestekârların

belli başlılarını ve buna bağlı olarak örneklerini de kapsayarak nihayetlenmiştir. Bundan sonra yer alan "Ön Klâsik Dönem" adlı alt başlıkta ise; 15. asırdan 17. asıra kadar olan kısım ele alınırken, yine bu döneme ait müziğin, Osmanlı Devleti'nin gelişimiyle beraber hem bilimsel hem de sanatsal tekâmülünden bahsedilmiştir. Buna paralel olarak müzikologların adları ve edvârlarının dışında, belli başlı icracı ve bestekârların bu dönemdeki yerlerinden söz edilmiştir. Üçüncü ve son alt başlık "Hazırlık Dönemi'nin(Klasik Öncesi Dönem) Belli Başlı Bestecileri" adıyla temsil edilmiştir. Bu bölüm, içerik olarak diğer iki bölümden farklılık göstermektedir. Şöyle ki; bu bölümde, Safiyüddin Abdülmümin Urmevî ve Abdülkadir Merâgî gibi iki önemli müzikolog-bestekârın biyografileri ve etkileri yer tutmaktadır.

Türk Müzik Tarihi Konusu, lise 2. sınıf müzik kitabında Klasik Dönem adlı başlığı altında "Klasik Dönemin Genel Özellikleri" ile "Klasik Dönemin Belli Başlı Bestecileri" isimli iki alt başlıkla detaylandırılmıştır. "Klasik Dönemin Genel Özellikleri" adlı bölümde, bu dönemin isimlendirilme konusunda farklı anlayışların da varlığına temas edilerek, bu dönemin üç büyük mûsikîşinâs padişahına değinilip; Enderun, Mehterhâne ve Mevlevîhâneler gibi müzik eğitimi merkezlerine dikkat çekilmiştir. Ayrıca bu bölümün özelliklerinden biri de çeşitli dinî ve din dışı müzik türlerinin çok yüzeysel de olsa yer almasıdır. Yine bu bölümde Türk Müziği'nin önemli atılımlarından biri olan nota icat ve yazıcılığının belirtilip, bilgilendirildiğini de görmekteyiz. "Klasik Dönemin Belli Başlı Bestecileri" adlı diğer alt bölümde ise, dönemin bilinen bestekâr ve icracıları isim olarak belirtilirken, bu şahsiyetlerden Hafız Post, Itrî, III. Selim, Dede Efendi, Dellalzâde ve Zekâî Dede gibi isimlerin biyografileri verilirken, birkaç eser de notalı şekilde örneklendirilmiştir.

Türk Müzik Tarihi Konusu, lise 3. sınıf müzik kitabında Klasik Sonrası Dönem adlı başlığı altında "Klasik Sonrası Dönemin Genel Özellikleri" ile "Klasik Sonrası Dönemin Belli Başlı Bestecileri" isimli iki alt başlıkla detaylandırılmıştır. "Klasik Sonrası Dönemin Genel Özellikleri" adlı bölümde, bu müzik döneminin kimi çevreler tarafından "Romantik" ve "Reformist" dönem olarak kısa zaman dilimlerine ayrıldıkları da hatırlatılarak, Tanzimat Dönemi ile birlikte müzikal anlamda da bir takım değişimlerin de ortaya çıktığını ve yavaş yavaş küçük formda eserlerin meydana getirildiği belirtilmektedir. Bu dönemde diğer bestekârların dışında, Dede Efendi gibi bir bestekârın dinî eserlerle din dışı eserler arasında oluşturduğu köprüden bahsedilip, dönemde önemli bir isim olan Tanburî Cemil Bey'den söz edilerek, çalgı icracılığının yükselişi de vurgulanmaktadır. Ayrıca müzik eğitimi noktasında Dârülelhân ismi üzerinde durularak, dönemin Arel, Yekta ve Ezgi gibi önemli müzikologlarından söz edilmektedir. "Klasik Dönemin Belli Başlı Bestecileri" adlı diğer alt bölümde ise, bu döneme ait isimlerden olan Hacı Arif Bey, Şevki Bey, Rahmi Bey, Lemi Atlı, Cemil Bey, Hüseyin Sâdeddin Arel ve Sadettin Kaynak'ın biyografileri verilirken, birkaç eser de notalı şekilde örneklendirilmiştir.

1.1.2. Müzik Kuramları

Bu bölümde Batı ve Türk Müziği'ne ait teorik açıklamalar ile temel müzik eğitimine dâir bilgiler yer almaktadır. Geleneksel Türk Sanat Müziği ile ilgili kısımlarda, lise 1. sınıf ders kitabında başlangıcı, yedi zamanlı olan devr-i tûran ve devr-i hindî usûllerinin işlenmesi oluşturmaktadır. Bu kısımda her iki usûl de kendine özgü usûl vuruşları ile şematik bir şekilde verilmiştir. Usûl kavramı üzerine genel bir izâhta bulunursak; usûl belirli düzümlerden (ritmlerden) yapılan, kalıp hâlinde tesbit edilmiş ölçüdür. Bir başka deyişle; bir musiki eserinin ölçülmüş bulunduğu, belirli zamanlar ve darbları kapsayan, düzümün özel kalıp haline getirilmiş şeklidir(Öztuna, 1990:239). Söz konusu lise 1. sınıfın kuramsal kısmı, " Türk Müziğinde Ses Sistemi ve Dizi Kavramı" başlığı altında, "Türk Müziğinde Ses Sistemi" ile "Türk Müziğinde Dizi" adlı iki alt başlıkta ele alınmaya devam edilmiştir. "Türk Müziğinde Ses Sistemi" adlı alt başlıkta, bir tam ses aralığının her birine koma adı verilen 9 eşit parçaya bölünmüş olduğunu işaret eden önemli teknik ayrıntıya yer verilmiştir(Yener, 2009:69). Buna

ek olarak, Klâsik Türk Müziği'nde bir oktavın kimileri tarafından 24 eşit olmayan sese bölünmesi gerektiği görüşü ile kimileri tarafından da 53 eşit aralığa bölünmesi gerektiği düşüncesi gibi iki farklı yorumun varlığından söz edilip, bu konudaki teorik tartışmaların devam ettiği belirtilmiştir. Yine bu bölümde, Türk Müziği ile Batı Müziği ses sistemlerinin farklılığından bahsedilip, Türk Müziği'nde daha fazla ses ve aralıkların mevcudiyeti, değiştirici işaretleri gösteren bir tablo ile detaylandırılmıştır. "Türk Müziğinde Dizi" adlı alt başlıkta, makam dizilerini oluşturan tam dörtlü ve tam beşliler kalıplar halinde birer porte üzerinde gösterilmiştir. Lise 1.sınıfın kuramsal kısmı, "Makam Kavramı ve Rast, Hüseyni, Uşşak Makamları" başlığı altında, "Makam Kavramı", "Rast Makamı", "Hüseyni Makamı" ve "Uşşak Makamı" şeklinde dört alt başlıkta sunulmuştur. "Makam Kavramı" adlı başlıkta, Makam yüzeysel olarak tanımlanarak, makamı oluşturan dizi, durak, güçlü, yeden ve seyir gibi temel öğeler açıklanmıştır. Klâsik Türk Mûsikîsi'nin çeşitli dönemlerde yetiştirmiş olduğu belli başlı kuramcılarının "makam" üzerine yapmış oldukları tanımlar kısmen farklılık göstermektedir. Şöyle ki; Rauf Yektâ'ya göre makam, "… bir oluş tarzıdır. Kendisini teşkil eden çeşitli nisbetlerle ve aralıkların düzenlenmesiyle vasfını belli eden mûsikî skalasının hususî bir şeklidir" (Yekta, 1986: 67). Hüseyin Sâdeddin Arel'e göre ise makam, "… bir durakla bir güçlünün etrafında bunlara bağlı olarak toplanmış seslerin umumî durumudur" (Arel, 1993:30). Dr. Suphi Ezgi'ye göre makam, "… durak ve güçlü denilen nağmelerle dizinin diğer sesleri beynindeki münasebet cihetinden seslerin icrasıdır" (Ezgi, 1933:48). Son dönem kuramcılardan sayılan İsmail Hakkı Özkan'a göre ise; "Bir dizide durak ve güçlünün belirtilmek ve diğer kurallara da bağlı kalmak suretiyle nağmeler meydana getirerek gezinmektir" (Özkan, 1984:94). Şeklinde bu dört kuramcı tarafından "makam" tanımlanmıştır.

Yine bu kısımda makamların; basit, şed ve mürekkeb olarak üçe ayrıldığından bahsedilerek, yine çok kısa olarak bunların özelliklerinden söz edilmiştir. Geri kalan üç alt başlıkta, rast, hüseyni ve uşşak makamlarının porte üzerinde dizilerinin gösterilmesine ilaveten, bu makamlara ait durak, yeden, güçlü, donanım ve seyir özellikleri de belirtilmiştir. Ayrıca her makamın anlatımından sonra o makam, örnek bir eserle uygulamalı olarak da desteklenmiştir. Bu bölümde dikkate değer bir kısım da "Açıklama" başlığı altında bir not kısmıdır. Bu kısımda, Türk Müziği icrâcılığında zorunlu bir yer tutan makamların ve buna paralel eserlerin başka pest perdelere aktarımı ile icrasından söz edilmiştir.

Lise 2. sınıf ders kitabının Geleneksel Türk Sanat Müziği ile ilgili kuramsal kısımda, sadece "usûl" bahsi geçmektedir. Bu bölümde sekiz zamanlı düyek ve müsemmen usûlleri işlenilmiştir. Bu kısımda her iki usûl de kendine özgü usûl vuruşları ile şematik bir şekilde verilmiştir.

Lise 3. sınıf ders kitabının Geleneksel Türk Sanat Müziği ile ilgili kuramsal kısmında ise, çargâh, mâhur ve acemaşîrân makamları ele alınmış olup, bu makamların porte üzerinde dizilerinin gösterilmesine ilaveten, bu makamlara ait durak, yeden, güçlü, donanım ve seyir özellikleri belirtilmiştir. Ayrıca her makamın anlatımından sonra o makam, örnek bir eserle uygulamalı olarak da desteklenmiştir.

1.1.3. Çalma-Söyleme (Dağarcık)

Bu bölüm isminden de anlaşılacağı üzere eser icrâlarına ayrılmıştır. Her üç sınıfın kitabında da yer alan bu bölümde, sadece lise 1. sınıfın kitabında Geleneksel Türk Sanat Müziği'ne ait acemkürdî makamında bir eser bulunmaktadır.

2. Sonuç ve Öneriler

Bu bölüm adından da anlaşılacağı üzere incelememizden çıkardığımız sonuçlar ve buna bağlı olarak kişisel görüşlerimize dayalı önerilerden meydana gelmektedir.

İlk olarak kendi dönemimizle ilgili bir mukayeseye girersek, bu dönemdeki müzik dersi kitaplarına Klâsik Türk Müziği'ne ilişkin konuların yerleştirilmesi her anlamda tarafımızdan olumlu olarak karşılanmaktadır. En önemli anlamı da Geleneksel Türk Halk ve Sanat Müzikleri dallarında eğitime tâbi tutulan genç nüfusun kendi kültüründen ve sanatından habersiz yetişmeyecek olmasıdır.

Kitaplar üzerinde çıkardığımız teknik sonuçlara gelince:

Müzik Tarihi konusunda verilen bilgiler, analiz kısmında da belirttiğimiz gibi Türk Müziği Tarihi ele alınırken yüzyıllar başlık şeklinde değil, dönemlerin yansımaları şeklinde verilmiştir. Burada Batı Müzik Tarihi'ndeki dönem adlandırmalarına benzer bir anlayış gösteren Tarihçi Yılmaz Öztuna'nın anlayışı benimsenmiştir diyebiliriz. Nazmi Özalp ve Nuri Özcan gibi Müzik Tarihçilerine ait anlayış ise dönemlerin tamamıyla yüzyıl şeklinde gösterilmesidir. Yine bu Müzik Tarihi konularında ayrıca, dönemlere ait direkt müzikle ilişkisi olmayan ama dönemin müzik anlayışına etkisi göz ardı edilemeyecek olayların, kişilerin ve eserlerin varlığından yüzeysel olarak da bahsedilmesi kanımızca çok doğru bir yaklaşımdır. Bu sâyede eğitim alan kişiler o tarihsel dönemi daha iyi anlayarak araştırma yapmak istediklerinde de bu bilgileri bir nevî anahtar olarak kullanacaklardır.

Kuramsal konularda yer alan usûller, Klâsik Türk Müziği geleneğinde var olan vuruş teknikleriyle işlenmiş ve vuruş şemâları verilmiştir. Bu anlamda bu müziğin kendine özgü vuruş tekniklerinin farklılığını göstermek olumlu bir anlayıştır. Kuramsal konularda yer alan makam kavramı, belki de Klâsik Türk Müziği'nin özerk yapısını göstermesi açısından en önemli noktasıdır. Kitaplarda makam kavramı ve unsurlarıyla birlikte çeşitlerinin de yer tuttuğu görülmektedir. Mümkün mertebe anlaşılabilir ve fazla detaylara girilmeyen bu bölümde, basit makamların oluşumunda yer alan dörtlü ve beşlilerin porte üzerinde gösterilmesi de dikkat çekici bir durumdur. Ayrıca rast,uşşak ve hüseyni gibi basit makamların dışında çargâh makamının şedleri olan mâhur ve acemaşirân makamlarının da yer tutması şed makamlara örnek teşkil etmesi açısından önemlidir. Buna ilâveten makamların işlendiği çeşitli türlerin belirtilmesi de Türk Müziği'nin form zenginliğini ortaya koyulması açısından önemli bilgilerdir.

Türk Müziği'nin saz mûsikîsi formlarından daha fazla sözlü formlara sahip olduğu bilinmektedir. Bu anlamda söz unsurunun çok önem arz ettiğini söylemek doğru olacaktır. Müzikal mânâda mûsikî eserlerinin söz kısmı olarak tanımlanan "güfte" farsça bir kelimedir(Ayverdi, 2005:1106). Gûfteler daha çok aruz ve hece vezinleriyle ölçülmüş manzûmeler olmakla beraber serbest vezinde olanları da mevcuttur. Her ne kadar "güfte" kavramı manzûme olması itibariyle edebî tekniklerden oluşmuş olsa da, müzik sanatı içinde aktif bir hal almıştır. Bu bağlamda okutulan ders kitaplarında, yüzeysel de olsa "güfte" kavramı üzerinde durulup, çeşitli örneklerin verilmesinin yararlı olabileceği düşüncesindeyiz.

Bunun dışında kitaplar içinde yer alan Çalma-Söyleme kısımlarındaki Klâsik Türk Müziği eserlerinin mümkün mertebe artırılarak, bu müzik türünün örneklerinden daha fazla yararlanılabileceğini düşünebiliriz.

Sonuç olarak, lise kitaplarında yer alan "Geleneksel Türk Sanat Müziği" konularının müfredâtın el verdiği boyutta olumlu bir şekilde işlendiği kanaatindeyiz. Anlatımda sâde ve anlaşılır bir dil tercih edilerek bu müzik türünün daha yakın kılınması sağlanmıştır. Örnekler genel olarak sık verilmiş ve bunun sonucunda konular detaylandırılmıştır.

KAYNAKLAR

Arel, H. S. (1993). *Türk Musikisi Nazariyatı Dersleri.* (Hazırlayan: Onur Akdoğu). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Ayverdi, İ.(2005). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük,* İstanbul: Kubbealtı İktisadi İşletmesi.

Ezgi, S. (1933). *Nazari ve Ameli Türk Musikisi. İstanbul: Millî Mecmua Matbaası.*

Kösemihâl, M. R. (1968). *Musiki Mecmuası,* Asırlar Boyunca Tarihi Türk Musikisi, İstanbul, No: 239-240.

Özkan, İ. H. (1984). *Türk Musikisi Nazariyatı ve Usülleri-Kudüm Velveleleri.* İstanbul: Ötüken Yayıncılık.

Öztuna, Y. (1990). *Büyük Türk Mûsikîsi Ansiklopedisi I,* Ankara: Kültür Bakanlığı.

Tanrıkorur, C. (1998). *Müzik Kimliğimiz Üzerine Düşünceler,* İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Yener, S. (2006). *Lise Müzik 1-2-3,* Ankara:Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

TÜRKİYE'DEKİ MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUL DENEYİMİ VE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSLERİNE YÖNELİK TUTUMLARI

Yrd.Doç.Dr. Özlem AKIN, Pamukkale Üniversitesi

I. Giriş

Öğretmen yetiştirme ögesi eğitim sistemi içerisinde kuşkusuz çok önemli bir yere sahiptir ve gerekli bir basamağı oluşturur. Türkiye'de 2006 yılında uygulamaya konulan yeni öğretmen yetiştiren programlarda bulunan ana boyutlar şunlardır:

• Alan Bilgisi,

• Meslek Bilgisi a) Eğitim Bilimleri, b) Alan Öğretim Yöntemleri c) Öğretim Yöntem ve Teknikleri,

• Genel Kültür,

• Uygulama (YÖK, 2007 : 92).

Öğretmen olarak yetişen bir öğrenci bu boyutları içeren bir programla eğitilmiş olmalı, her biri birbiri ile bağlantılı olan bu faaliyetleri deneyimlemiş olmalıdır. "Alan bilgisi dersleri, müzik öğretim teknikleri ve alandaki uygulamalarının temellerini oluşturmaktadır. Fakat müzik öğretmeni adayının alan bilgisi ile yeterli ölçüde donatılması kadar, bu bilgilerin gerçek alanlarda (ilk ve orta öğretim kurumlarında) uygulama yoluyla aktarımı da önem taşımaktadır" (Dündar, 2003: 60).

"Avrupa Birliği Öğretmen Yetiştirme Raporunda öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesini ve profesyonel öğretmenlerin;

1. Öğretim, öğrenme ve çalışmaya ilişkin araştırma sonuçlarına dayalı bilgiyle yoğrulmuş,

2. Etkili öğretme, öğrenme ve çalışma süreçlerinin geliştirilmesi için zengin geçerli deneyimlere sahip,

3. Özerk, yetkin, öğrencileriyle ilgili, eleştirel yapısı gelişmiş, entelektüel,

4. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili özerk meslek örgütlerinde sorumluluk alan,

5. Meslek etiğini benimsemiş kişiler olması beklenmektedir" (YÖK, 2007: 88).

Tüm bu özelliklere sahip, araştıran, çağın gereklerine göre kendini geliştiren, eleştirel düşünceye sahip, entelektüel ve alanında uzman bir öğretmenin yetişmesi yukarda belirtilen ana boyutların eğitimine bağlıdır. Bu boyutlar içerisinde yer alan "uygulama" boyutu, "okul deneyimi" ve "öğretmenlik uygulaması" dersleri bazında araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

Öğretmen adayı öğrenciler, dört yıl süren eğitimlerinin VII. döneminde Okul Deneyimi ve VIII. döneminde de Öğretmenlik Uygulaması derslerini alarak öğretmenlik mesleğine ilk adımlarını atmaktadırlar. Öğretmen adayları gruplara ayrılarak daha önceden belirlenmiş olan uygulama okullarına, öğretmenlik deneyimi kazanmak üzere gönderilirler. Öğretmenlik mesleğine atılan ilk adımlar olarak düşünüldüğünde ve mesleği sevdirmek adına, bu derslerin öneminin büyük olduğu yadsınamaz. Bu derslerde öğretmen adayları iki dönem boyunca öğretim elemanı, müzik öğretmeni, okul idaresi ve öğrenciler eşliğinde dersleri izler, derslere katılır, ders anlatır, etkinlikler düzenler ve bu konuda kendilerini mesleğe hazırlarlar.

1.1. Okul Deneyimi Dersi

"Okul Deneyimi, öğretmen adaylarına, okul örgütü ve yönetimi ile okullardaki günlük yaşamı tanıma, eğitim ortamlarını inceleme, ders dışı etkinliklere katılma, deneyimli öğretmenleri görev başında gözleme, öğrencilerle bireysel ve küçük gruplar halinde çalışma ve kısa süreli öğretmenlik deneyimleri kazanma olanağını veren, onların öğretmenlik mesleğini doğru algılayıp benimsemelerini sağlayan fakülte öğretim programında yer alan derslerini ifade eder" (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html).

Öğrenciler Okul Deneyimi dersinde şu çalışmaları yapma şansını elde ederler. 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.

Okul Deneyimi dersini aldıktan sonra bir öğrenci:

- Okulun öğretimini ve örgütlenmesini sistemli bir yaklaşımla tanımış olma,
- Okul yönetimi, okullarda düzenli olarak yapılan işler ve okulun olanaklarına ilişkin bilgi sahibi olma,
- Dersliklerdeki etkinlikleri gözlem yoluyla tanıyabilme yeteneği kazanmış olma gibi özellikleri taşımalıdır (Aday Öğretmen Kılavuzu, 2010).

1.2. Öğretmenlik Uygulaması Dersi

Öğretmen eğitimi son sınıf programında yer alan; planlama, ön hazırlık, süreli uygulama ve değerlendirme aşamaları ile öğretmen adaylarına davranışları kazandırmaya yönelik etkinlikleri içeren bir derstir (Hacıoğlu ve Alkan, 1995: 46. Akt. Kılıç: 2007).

Öğretmenlik Uygulaması dersinde ise öğrenciler şu çalışmaları yapma şansı elde ederler. 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.

Öğretmenlik Uygulaması dersini aldıktan sonra bir öğretmen adayı:

• Öğretmenlik deneyimi kazanmaları için gönderildikleri uygulama okulunun değişik sınıflarında öğretmenlik uygulaması yaparak öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri geliştirebilme,

• Kendi alanlarının okul eğitim programını tam anlamıyla öğrenebilme, kullanılan ders kitaplarını ve öğrenci değerlendirme teknikleri hakkında yorum yapabilme,

• Uygulama okullarındaki öğretmenlik uygulamaları sırasında edindikleri deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşıp geliştirme özelliklerini kazanmış olmalıdır (Aday Öğretmen Kılavuzu, 2010).

Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge'de ise **Öğretmenlik Uygulaması** öğretmen adaylarına, öğretmeni olacağı alanda ve öğretim düzeyinde, bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan; uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği bir dersi ifade etmektedir" (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html).

1.3. Amaç

Bu çalışma, Müzik Öğretmeni Adaylarının 4. sınıfta aldıkları "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerine ilişkin tutumlarını saptamak amacı ile yapılmıştır. Araştırmada bu dersleri alan öğrencilerin tutumları göz önünde bulundurularak, bu derslere ilişkin içeriğin zenginleştirilmesine yönelik öneriler sunulması amaç olarak belirlenmiştir.

2. Yöntem

Araştırma, betimsel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. "Betimsel araştırmalar iki şekilde gerçekleştirilebilir: özaktarım araştırmaları ve gözlem araştırmaları. Özaktarım araştırmalarının verileri, örneklemde yer alan bireylerin kendilerinden bilgi alınarak toplanır. Katılımcılardan, anketler aracılığıyla yazılı olarak bilgi alınabileceği gibi, görüşmeler yoluyla sözlü olarak da bilgi toplanabilir" (Kırcaali-İftar, 1999: 7).

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de bulunan tüm müzik bölümleri ve müzik öğretmeni adayı 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ülkenin 7 bölgesinden birer müzik bölümü random yöntemi ile seçilmiş, bu okullarda 2009-2010 öğretim yılında bu dersleri almakta olan 136 4. sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Tablo 1. Örneklemi Oluşturan Okullar ve Öğrenci Dağılımları

Bölge	Okul ve Şehir	f
İç Anadolu Bölgesi	Gazi Üniversitesi, Ankara	**21**
Ege Bölgesi	Pamukkale Üniversitesi, Denizli	**19**
Marmara Bölgesi	Uludağ Üniversitesi, Bursa	**27**
Karadeniz Bölgesi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun	**13**
Akdeniz Bölgesi	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur	**15**
Doğu Anadolu Bölgesi	Atatürk Üniversitesi, Erzurum	**21**
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	İnönü Üniversitesi, Malatya	**20**
Toplam		**136**

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Kılınç ve Salman (2007) tarafından geliştirilmiş olan "Okul Deneyimi Dersleri Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. "Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,94 bulunmuştur. Bu katsayının 1 e çok yakın bir değer olması ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu gösterir" (Kılınç, Salman, 2007: 33). Bu ölçek hazırlandığında Okul Deneyimi I ve II olan ders isimleri, şu anki programda 1. Dönemde "Okul Deneyimi" ve 2. dönemde "Öğretmenlik Uygulaması" olarak değişmiştir. Beşli Likert tipi ölçme aracı kullanılan ölçekte "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "fikrim yok", "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" seçenekleri cevap şıkları olarak kullanılmıştır.

Tablo 2. Ölçekte Yer Alan Seçeneklere Ait Puan Aralıkları:

Seçenek	Puan aralığı
Kesinlikle Katılmıyorum (1)	1.00-1.80
Katılmıyorum (2)	1.81-2.60
Fikrim Yok (3)	2.61-3.40
Katılıyorum (4)	3.41-4.20
Kesinlikle Katılıyorum (5)	4.21-5.00

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, "Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri Tutum Ölçeği"nin uygulanması sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Olan Tutumlarının Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalamaları

	İFADELER f	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Fikrim Yok		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Ortalama
		%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.	Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin gerekli olduğunu düşünüyorum.	93	68,4	37	27,2	3	2,2	1	,7	2	1,5	4,60
2.	Fakülte-okul işbirliğinde kopukluklar olduğunu düşünüyorum.	27	19,9	47	34,6	30	22,1	31	22,8	1	,7	3,50
3.	Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri sayesinde öğretmenlik mesleğini sevdim.	38	27,9	48	35,3	15	11	32	23,5	3	2,2	3,63
4.	Staj okullarındaki öğrencilerin olumsuz tavırları bu derslere olan ilgimi azalttı.	10	7,4	25	18,4	15	11	69	50,7	17	12,5	2,57
5.	Ders, öğretmen ve öğrenci gözlemlerinin faydalı olduğuna inanıyorum.	55	40,4	66	48,5	8	5,9	6	4,4	1	,7	4,23
6.	Staj okullarında dersten kaçmanın yollarını arıyorum.	2	1,5	12	8,8	8	5,9	56	41,2	58	42,6	1,85

7.	Staj okullarındaki öğretmenlerin bu derslerin içeriğini ve amacımızı bilmediğini düşünüyorum.	6	4,4	27	19,9	19	14	58	42,6	26	19	2,47
8.	Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri için belirlenen iki dönemlik süreyi uzun buluyorum.	15	11	16	11,8	14	10,3	67	49,3	24	17,6	2,49
9.	Öğretmenlik tecrübesi kazandığıma inanıyorum.	63	46,3	52	38,2	12	8,8	8	5,9	1	,7	4,23
10.	Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerindeki gözlemlerden sıkılıyorum.	9	6,6	28	20,6	14	10,3	66	48,5	19	14	2,57
11.	Ölçme-değerlendirme konusunda geliştiğimi düşünüyorum.	24	17,6	55	40,4	16	11,8	36	26,5	5	3,7	3,41
12.	Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde iyi örneklerle karşılaştım.	49	36	59	43,4	11	8,1	17	12,5	0	0	4,02
13.	Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleriyle lisans süresince fark etmediğim bazı becerilerimin geliştiğini düşünüyorum.	55	40,4	62	45,6	12	8,8	7	5,1	0	0	4,21
14.	Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması sayesinde öğretmenlik mesleğinden soğudum.	9	6,6	9	6,6	6	4,4	68	52	44	32,4	2,05
15.	Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması sayesinde sınıf karşısında heyecanımı yendiğime inanıyorum.	47	34,6	66	48,5	10	7,4	12	8,8	1	,7	4,07
16.	Okul öğretmenlerinin destekleyici ve cesaretlendirici olduğunu düşünüyorum.	48	35,3	52	38,2	23	16,9	10	7,4	3	2,2	3,97
17.	Öğrendiklerimi günlük hayata aktarmanın mutluluğunu yaşıyorum.	45	33,1	63	46,3	15	11	13	9,6	0	0	4,02
18.	Öğretmen olmada alan bilgisinin tek başına yeterli olmayacağını öğrendim.	71	52,2	54	39,7	1	,7	8	5,9	2	1,5	4,35
19.	Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	3	2,2	10	7,4	9	6,6	61	44,9	53	39	1,88
20.	Okul, idare ve öğretmenin etkinliklerle ilgili yapıcı öneri ve eleştirilerinden yararlandım.	34	25	56	41,2	26	19,1	16	11,8	4	2,9	3,73

1. "Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin gerekli olduğunu düşünüyorum" ifadesine öğrencilerin % 68,4'ü tamamen katılıyorum, % 27,2'si katılıyorum, % 2,2'si fikrim yok, % 0,7'si katılmıyorum ve % 1,5'i ise hiç katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. İfadenin ortalaması 4,60 çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin tamamına yakınının bu dersleri gerekli gördüğü söylenebilir.

2. "Fakülte-okul işbirliğinde kopukluklar olduğunu düşünüyorum" ifadesine öğrencilerin % 19,9'u tamamen katılıyorum, % 34,6'sı katılıyorum, % 22,1'i fikrim yok, % 22,8'i katılmıyorum, % 0,7'si ise hiç katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. İfadenin ortalaması 3,50 çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bu ifadeye katıldıkları söylenebilir.

3. "Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri sayesinde öğretmenlik mesleğini sevdim" ifadesine öğrencilerin % 27,9'u tamamen katılıyorum, % 35,3'ü katılıyorum, % 11'i fikrim yok, % 23,5'i katılmıyorum, % 2,2'si hiç katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. İfadenin ortalaması 3,63 çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin bu ifadeye çoğunlukla katıldıkları söylenebilir.

4. "Staj okullarındaki öğrencilerin olumsuz tavırları bu derslere olan ilgimi azalttı" ifadesine öğrencilerin % 7,4'ü tamamen katılıyorum, % 18,4'ü katılıyorum, % 11'i fikrim yok, % 50,7'si katılmıyorum, % 12,5'i hiç katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. İfadenin ortalaması 2,57 çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin bu ifadeye katılmadıkları söylenebilir.

5. "Ders, öğretmen ve öğrenci gözlemlerinin faydalı olduğuna inanıyorum" ifadesine öğrencilerin % 40,4'ü tamamen katılıyorum, % 48,5'i katılıyorum, % 5,9'u fikrim yok, % 4,4'ü katılmıyorum, % 0,7'si ise hiç katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. İfadenin ortalaması % 4,23 çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin bu ifadeye tamamen katıldıkları söylenebilir.

6. "Staj okullarında dersten kaçmanın yollarını arıyorum" ifadesine öğrencilerin % 1,5'i tamamen katılıyorum, % 8,8'i katılıyorum, % 5,9'u fikrim yok, % 41,2'si katılmıyorum, % 42,6'sı ise hiç katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. İfadenin ortalaması 1,85 çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin bu ifadeye katılmadıkları söylenebilir.

7. "Staj okullarındaki öğretmenlerin bu derslerin içeriğini ve amacımızı bilmediğini düşünüyorum" ifadesine öğrencilerin % 4,4'ü tamamen katılıyorum, % 19,9'u katılıyorum, % 14'ü fikrim yok, % 42,6'sı katılmıyorum, % 19'u ise hiç katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. İfadenin ortalaması 2,47 çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin bu ifadeye katılmadıkları söylenebilir.

8. "Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri için belirlenen iki dönemlik süreyi uzun buluyorum" ifadesine öğrencilerin % 11'i tamamen katılıyorum, % 11,8'i katılıyorum, % 10,3'ü fikrim yok, % 49,3'ü katılmıyorum, % 17,6'sı ise hiç katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. İfadenin ortalaması 2,49 çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin bu ifadeye katılmadıkları söylenebilir.

9. "Öğretmenlik tecrübesi kazandığıma inanıyorum" ifadesine öğrencilerin % 46,3'ü tamamen katılıyorum, % 38,2'si katılıyorum, % 8,8'i fikrim yok, % 5,9'u katılmıyorum, % 0,7'si ise hiç katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. İfadenin ortalaması 4,23 çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin bu ifadeye tamamen katıldıkları söylenebilir.

10. "Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerindeki gözlemlerden sıkılıyorum" ifadesine öğrencilerin % 6,6'sı tamamen katılıyorum, % 20,6'sı katılıyorum, % 10,3'ü fikrim yok, % 48,5'i katılmıyorum, % 14'ü ise hiç katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. İfadenin ortalaması 2,57 çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin bu ifadeye katılmadıkları söylenebilir.

11. "Ölçme-değerlendirme konusunda geliştiğimi düşünüyorum" ifadesine öğrencilerin % 17,6'sı tamamen katılıyorum, % 40,4'ü katılıyorum, % 11,8'i fikrim yok, % 26,5'i katılmıyorum, % 3,7'si ise hiç katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. İfadenin ortalaması 3,41 çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin bu ifadeye katıldıkları söylenebilir.

12. "Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde iyi örneklerle karşılaştım" ifadesine öğrencilerin % 36'sı tamamen katılıyorum, % 43,4'ü katılıyorum, % 8,1'i fikrim yok, % 12,5'i katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. İfadenin ortalaması 4,02 çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin bu ifadeye büyük ölçüde katıldıkları söylenebilir.

13. "Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleriyle lisans süresince fark etmediğim bazı becerilerimin geliştiğini düşünüyorum" ifadesine öğrencilerin % 40,4'ü tamamen katılıyorum, % 45,6'sı katılıyorum, % 8,8'i fikrim yok, % 5,1'i katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. İfadenin ortalaması 4,21 çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin bu ifadeye tamamen katıldıkları söylenebilir.

14. "Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması sayesinde öğretmenlik mesleğinden soğudum" ifadesine öğrencilerin % 6,6'sı tamamen katılıyorum, % 6,6'sı katılıyorum, % 4,4'ü fikrim yok, % 52'si katılmıyorum, % 32,4'ü hiç katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. İfadenin ortalaması 2,05 çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin bu ifadeye katılmadıkları söylenebilir.

15. "Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması sayesinde sınıf karşısında heyecanımı yendiğime inanıyorum" ifadesine öğrencilerin % 34,6'sı tamamen katılıyorum, % 48,5'i katılıyorum, % 7,4'ü fikrim yok, % 8,8'i katılmıyorum, % 0,7'si hiç katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. İfadenin ortalaması 4,07 çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin bu ifadeye büyük ölçüde katıldıkları söylenebilir.

16. "Okul öğretmenlerinin destekleyici ve cesaretlendirici olduğunu düşünüyorum" ifadesine öğrencilerin % 35,3'ü tamamen katılıyorum, % 38,2'si katılıyorum, % 16,9'u fikrim yok, % 7,4'ü katılmıyorum, % 2,2'si hiç katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. İfadenin ortalaması 3,97 çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin bu ifadeye katıldıkları söylenebilir.

17. "Öğrendiklerimi günlük hayata aktarmanın mutluluğunu yaşıyorum" ifadesine öğrencilerin % 33,1'i tamamen katılıyorum, % 46,3'ü katılıyorum, % 11'i fikrim yok, % 9,6'sı katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. İfadenin ortalaması 4,02 çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin bu ifadeye katıldıkları söylenebilir.

18. "Öğretmen olmada alan bilgisinin tek başına yeterli olmayacağını öğrendim" ifadesine öğrencilerin % 52,2'si tamamen katılıyorum, % 39,7'si katılıyorum, % 0,7'si fikrim yok, % 5,9'u katılmıyorum, % 1,5'i hiç katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. İfadenin ortalaması 4,35 çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin bu ifadeye tamamen katıldıkları söylenebilir.

19. "Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin gereksiz olduğunu düşünüyorum" ifadesine öğrencilerin % 2,2'si tamamen katılıyorum, % 7,4'ü katılıyorum, % 6,6'sı fikrim yok, % 44,9'u katılmıyorum, % 39'u hiç katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. İfadenin ortalaması 1,88 çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin bu ifadeye katılmadıkları söylenebilir.

20. "Okul, idare ve öğretmenin etkinliklerle ilgili yapıcı öneri ve eleştirilerinden yararlandım" ifadesine öğrencilerin % 25'i tamamen katılıyorum, % 41,2'si katılıyorum, % 19,1'i fikrim yok, % 11,8'i katılmıyorum, % 2,9'u hiç katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. İfadenin ortalaması 3,73 çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin bu ifadeye katıldıkları söylenebilir.

Tablo 3. Cinsiyet Açısından Farklılıkları Belirlemek Üzere

Yapılan T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	SS	sd	p
Kız	90	67,45	5,84	134	,154
Erkek	46	68,89	4,84	107	,131

$p > 0,05$

Yapılan istatistiksel analiz sonrası öğretmen adaylarının bu derslere olan tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Tablo 4. Bölgesel Farklılıkları Belirlemek Üzere Yapılan Betimsel İstatistikler Tab

Bölge	N	Ortalama	SS	Standart hata
İç Anadolu Bölgesi	18	67,4444	7,18022	1,69239
Ege Bölgesi	19	66,1053	4,89779	1,12363
Marmara Bölgesi	27	67,4444	4,15408	,79945
Karadeniz Bölgesi	13	63,8462	4,41298	1,22394
Akdeniz Bölgesi	15	66,6667	6,07885	1,56955
Doğu Anadolu Bölgesi	24	70,9583	2,82041	,57571
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	20	70,8000	6,37924	1,42644
Toplam	136	67,9412	5,55346	,47621

Tablo 5. Bölgesel Farklılıkların Tutumlara Olan Etkisini Belirlemek Üzere Yapılan Varyans Analizi Tablosu

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	699,445	6	116,574	4,341	,001
Gruplar içi	3464,085	129	26,853		
Toplam	4163,529	135			

$p < 0,05$

Örneklemin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutumlarının bölgelere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonrası, tutumların bölgelere göre farklılıklar gösterdiği ($p<0,05$) belirlenmiştir. Buna göre, örneklem gruplarında Karadeniz Bölgesi ile Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Örneklemin bölgelere göre tutumlarına bakıldığında, Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu Bölgelerinin Karadeniz Bölgesi'ne göre bu derse yönelik daha olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin derse ve öğrencilere yönelik davranışları, okul idaresinin yaklaşımı ve okullardaki fiziksel şartlar öğrencilerin tutumlarında anlamlı farklar oluşmasına neden olmuş olabilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, müzik öğretmeni adayı 4. Sınıf öğrencilerinin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersine karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri/sergiledikleri görülmektedir. Müzik Bölümü öğrencileri "Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin gerekli olduğu, yapılan ders gözlemi sırasında güzel deneyimler kazandıkları, bu dersler sayesinde öğretmenlik mesleğini sevdikleri, ölçme değerlendirme konusunda geliştikleri, bu dersler sayesinde kendilerini farklı yönleri ile tanıdıkları konusunda olumlu yönde tutum belirtmişlerdir.

Bunların yanı sıra, öğrenciler fakülte, okul işbirliğinde kopukluklar olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Şahin (2004) ve Güzel, Berber ve diğ. (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da uygulama okulu ve eğitim fakültesinin karşılıklı olarak sorumluluklarını tam anlamıyla yapamadıklarını ve iki kurum arasında iletişimsizlikler bulunduğu saptanmıştır. Bu durumda öğretmen yetiştirme programının uygulama basamağında, karşılıklı bilgi alışverişi alanında uzun süredir devam eden eksiklikler olduğu söylenebilir.

Ölçeğin uygulamasının genel sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin bu derslere karşı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri mesleğe adım atarken öğrencilerin faydalandıkları bir ders olarak görülmektedirler.

Öneriler:

1. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinden sorumlu öğretim elemanları ve uygulama okullarındaki müzik öğretmenleri sürekli olarak iletişimde bulunmalı ve işbirliği içinde çalışmalıdırlar.

2. Fakülte, okul işbirliği konusunda daha ayrıntılı ve titiz çalışılmalı, bu dersi yürüten öğretim elemanları ile okul idaresi arasında daha yüksek derecede ve yakın bir iletişim kurulmalıdır.

3. Bu çalışma belirli zaman aralıkları ile tekrarlanmalı, dersin uygulamadaki görünümü kontrol edilmelidir.

4. Bu ölçekle birlikte öğretmenlerin ve bu dersi yürüten öğretim elemanları ile okul idarecilerinin de görüşleri alınarak yapılacak daha ayrıntılı bir araştırma bu alana faydalı olacaktır.

5. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması, öğretmenlik mesleği adına öğrencilerin daha fazla deneyim, bilgi ve görgü kazanmaları açısından öğrenim süresi boyunca programda yer alan bir ders olmalı, öğrenciler farklı kademedeki okullarda müzik dersini deneyimlemelidir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Aday Öğretmen Kılavuzu, (2010). Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi**,** http://www.yok.gov.tr/content/view/505/lang,tr_TR/ (Ulaşım tarihi: 20.09.2010)

Dündar, (2003). *Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Alanda Eğitim.* GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 23, Sayı 1 (2003) 59-67.

Güzel, Berber, Oral (2010). *Eğitim Fakültesi Uygulama Okulları İşbirliği Programında Görevli Öğretmenlerin Ve Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşleri*, Ocak2010, Cilt 18, No:1

Kılıç, (2007). *Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin "Özel Öğretim Yöntemleri" Derslerinde Kazandıkları Yeterliklerin "Öğretmenlik Uygulaması"nda Kulanım Açısından Değerlendirilmesi,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kılınç, Salman (2007). *Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt 27, Sayı 1(2007) 23-35.(Mart 2010).

Kırcacali-İftar (1999). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri,* Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1082. http://www.scribd.com/doc/22748958/Sosyal-Bilimlerde-Araştırma-Yontemleri (22.11.2010)

*Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge***,** (1998). *Tebliğler Dergisi,* (Ek ve Değişiklikler 04/01/2010 tarihli ve B.08.0.ÖEG.0.13.01.02-380/01-08 sayılı Müsteşarlık Onayı). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html

Paker, (2005). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğ*retmeni Ve Uygulama* Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, PAÜ Eğt. Fak., 28-30 eylül, 2005 (617-620).

Şahin, (2004). Okul Deneyimi II İşbirliğinde Tarafların Karşılıklı Beklentileri. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 3**,** Sayı:1 (29-42). http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewArticle/74 (6.12.2010).

YÖK, (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri *(1982-2007),* http://www.yok.gov.tr/content/view/16/52/ (20.09.2010)

MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN ORFF VE KODALY YAKLAŞIMLARINI KULLANMA DURUMLARI (DENİZLİ VE KKTC ÖRNEĞİ)

Yrd. Doç. Dr. Özlem AKIN, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Başak GÜLER GORGORETTİ, KKTC Doğu Akdeniz Üniversitesi

1. Giriş

Bu araştırma, dünyada sıkça kullanılan çağdaş müzik öğretim yöntemlerinden olan ve müzik öğretimine katkıları tartışılmaz olan Orff ve Kodaly yaklaşımlarının, müzik öğretmenleri tarafından kullanılma durumlarını saptamaya yönelik olarak yapılmıştır.

Günümüze kadar birçok uzman tarafından yeni eğitimsel fikirler öne sürülmüş, bazıları uzun süre geçerliğini koruyarak öğretim ortamlarında kullanılmış, bazılarıysa geçerliğini kısa bir sürede yitirmiştir. Şüphesizdir ki, reform hareketlerinin doğasında olan geçicilik özelliği, sosyo-politik değişimlerin ön-görülebilir sonuçlarıdır, eğitimciler yeni yaklaşımlarında bu durumu göz önünde bulundurarak tepkiler vermelidir (Frazee, 2006: 7). Orff ve Kodaly yaklaşık 80 yıldır dünyada uygulanagelen başlıca müzik öğretim yöntemlerindendir. Orff'un pedagojik fikirlerinin temelinde, çocuk oyunları ve çocukların gelişimsel özellikleri ile hayal dünyaları yatmaktadır. Kodaly ise, varolan müzik eğitimi yaklaşımlarındaki öğeleri biraraya getirmiş ve okulöncesinden profesyonel seviyelere kadar uzanan bir müzik eğitimi yöntemi başlatmıştır. Orff ve Kodaly öne sürdükleri fikirlerin bir müzik eğitimi yaklaşımı olarak değerlendirilmesi gerekliliğinin altını çizmişlerdir. Ülkemizde Orff ve Kodaly yaklaşımları, yöntem ve öğreti olarak da adlandırılmakta ve kullanılmaktadır.

1.1. Orff Yaklaşımı

Carl Orff'un (1895-1982) Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi adı altında toplanan pedagojik fikirleri, 20. yüzyılın ilk çeyreğinde Münih'te filizlenmeye başlamıştır. Orff (1930/31), sadece müzik teorisine yönelmiş olan öğrenmeyi tamamlayan veya destekleyen değil, devinimden ve onunla ortak kökleri olan ritimden hareketle yapılandırılacak yeni bir müzik eğitimini hedeflemektedir "Orff-Schulwerk'in sosyal pedagojide ve terapide kullanımı özellikle önem kazanmıştır. Orff anlayışıyla müzik ve hareket eğitiminin kendine has yapısını belirleyen en önemli unsur "elementer" kavramıdır. Elementer müzik ve dans eğitimi, her türlü müzik eğitimi sürecinin temel basamağına oturur ve her şeyden önce "insan yetiştirmeyi" hedefler. Orff yaklaşımında müzik önce, hareket, dil, beden sesleri

ve vurmalı çalgılarla ritmik düzeyde ele alınır. Ardından ise mırıldanma, şarkı söyleme, ses heceleri ve ezgisel çalgılar yoluyla ezgi düzeyinde müzik yapılır. Vurmalı ezgi çalgıları yolu ile de en son aşama olan armonik düzeye varılır" (Toksoy ve Beşiroğlu, 2006: 25). İnsanın temel ifade biçimleri olan konuşma, devinme, şarkı söyleme ve dans, çocuklarda birbirlerinden çok keskin çizgilerle ayrılmış eylemler değildir. Orff, bu davranış biçimlerini birbirleriyle iç içe geçmiş olarak elementer müzik kavramında toplamaktadır. "Elementer, Latince elementarius, <<öğelere ait, öğesel, ilk-el, başlangıçta olan>> demektir. O zaman elementer müzik nedir? Elementer müzik hiçbir zaman sadece müzik değildir; hareket, dans ve dil ile birliktedir. Bu müziğe dinleyici olunmaz, onun bizzat yapılması gerekir (Kalyoncu, 2006: 2).

1.2. Kodaly Yaklaşımı

Macar besteci ve müzik eğitimcisi olan Zoltan Kodaly 1940-50'li yıllarda kendinden önce ortaya çıkmış tüm yöntemleri bir araya getirerek kendi müzik öğretim yöntemini ortaya koymuştur. Kodaly'e göre "bir dili konuşup, yazıp, anlayabilen her insan, müziğin dilini de aynı oranda öğrenmeye yeterlidir" yani okuyup yazabilen her insan müzik yazısını okuyabilir ve müzik eğitimi alabilir. Müzik eğitimi seçilmiş bir azınlığın bir lüksü olmamalıdır. "Şarkı söylemek müzisyenlik için en sağlam temeldir" yani müzik eğitiminde ana gereç çalgı olmamalı, çocuğun kendi sesi olmalıdır. "Müzik eğitiminin etkili olabilmesi için küçük yaşlarda müzik eğitimine başlanmalıdır" küçük yaşlarda yani okul öncesi çağında başlayan müzik eğitimi ilköğretimdeki müzik eğitiminde başarıya ulaşılmasını sağlayacaktır. "Anadil müzikte de bir araç olmalıdır" dil ve müzik halk şarkılarında bir uyum içindedir ve anadilin doğal vurguları şarkının ritmini yansıtır. "Müzik ders izlencesinin iskeletini yani temelini oluşturmalıdır" müzik çocuğun her türlü gelişmesine (duygusal, beyinsel, estetik ve fiziksel) diğer konu ve kavramlardan çok daha fazla katkıda bulunabilir (Yıldırım, 1995: 24-25). Kodaly'nin müzik eğitiminde savunduğu diğer bir görüş ise müzik eğitimine halk müziklerinden yola çıkarak başlamaktır. "Şayet biz diğer ulusları anlamak istiyorsak, önce kendimizi anlamak zorundayız. Bunun için de halk müziğinden daha uygun bir araç yoktur. Başka ülkelerin halk şarkılarını tanımak, o ülkelerin insanlarını tanımanın en iyi yoludur. Tüm bu çabaların sonal amacı öğrencilerin, geçmişin, bugünün ve geleceğin klasiklerini tanımalarını ve sevmelerini sağlamaktır." (Gültek, 2007: 4).

1.3. Amaç

Bu araştırma, çağdaş müzik öğretim yöntemlerinden Orff ve Kodaly Yaklaşımlarının, Denizli ili ve KKTC'de kullanılma düzeylerini belirlemek ve uygulamadaki görünümünü saptayabilmek amacı ile örnek olay incelemesi olarak yapılmıştır.

2. Yöntem

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Ölçeği hazırlamadan önce literatür taraması gerçekleştirilmiş ve özaktarım amacı ile öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan "Orff ve Kodaly Öğretim Yaklaşımları Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma durum tespitini ortaya koymaya yönelik olarak hazırlandığı için her iki örneklem karşılaştırılmamıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Denizli ve KKTC'nde görev yapan müzik öğretmenleri; örneklemini ise Denizli Merkez ve KKTC ilköğretim okullarında çalışan ve random yöntem ile seçilmiş 18'er müzik öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1. Örneklemi oluşturan şehir/ülke, okul sayıları ve öğretmen sayıları

Şehir/ülke	**Okul Sayısı**	Öğretmen Sayısı
Denizli	15	18
KKTC	13	18
Toplam	28	36

Okullar random yöntemi ile belirlenmiş ve iki bölgenin örneklem sayısı birbirine eşitlenerek örneklem oluşturulmuştur. Bu çalışmanın bulgular ve yorum kısmında, örneklemlerden elde edilen veriler karşılaştırma yapılarak değerlendirilmemiş, her iki örneklem de kendi içerisinde değerlendirilerek sonuçlara ulaşılmıştır.

2.2. Ölçme Aracının Hazırlanması

Ölçme aracının hazırlanması aşamasında ilk olarak konu ile ilgili literatür taraması yapılmış, ikinci adımda ise öğretim yöntemlerine ilişkin soruları içeren ölçme aracı ifadeleri araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Araç hazırlandıktan sonra 2 uzman eğitim bilimci ve 4 uzman müzik eğitimcisinden uzman görüşü alınmış, ölçme aracındaki ifadeler kontrol edilerek gerekli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının geçerlik ve güvenirliğinin belirlenmesi amacı ile 57 müzik öğretmenine ölçek uygulanmış ve ölçeğin "Chronbach Alfa" katsayısı .911 olarak belirlenmiştir. Ölçek, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde 9 soruluk bir kişisel bilgi anketi, ikinci bölümde ise 1'i açık uçlu olmak üzere toplam 32 sorudan oluşan "Orff ve Kodaly Öğretim Yaklaşımları Ölçeği" bulunmaktadır.

Ölçek beşli likert tipi dereceleme ölçeğinden oluşmaktadır. Hiç (1), nadiren (2), arasıra (3), sıklıkla (4), her zaman (5) ölçeğin seçeneklerini oluşturmaktadır. Ölçeğin ikinci kısmına yönelik puan aralıkları da şöyledir.

Tablo 2. Ölçekte Yer Alan Seçeneklere Ait Puan Aralıkları

Seçenek	**Puan aralığı**
Hiç (1)	1.00-1.80
Nadiren (2)	1.81-2.60
Ara Sıra (3)	2.61-3.40
Sıklıkla (4)	3.41-4.20
Her Zaman (5)	4.21-5.00

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri, öğretmenlerin kullandıkları müzik öğretim yöntemleri ve okullarda bulunan müzik aletleri ile okulların fiziksel şartlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Kişisel Bilgilere Yönelik Bulgular

Tablo 3'e göre Denizli örnekleminin %14'ü kadın, %4'ü ise erkektir. %38,9'u 5-10 yıllık, %33,3'ü 15-20 yıllık, %16,7'si 1-5 yıllık, %5,6'sı 10-15 ve 20-25 yıllık öğretmendirler. %83,3'ü eğitim fakül-

tesi, %11,1'i Güzel Sanatlar Fakültesi, %5,6'sı konservatuvar mezunudur. Örneklemin %100'ünün devlet okullarında çalıştığı belirlenmiştir. %88,9'u son 5 yılda hizmetiçi eğitime katılmamış, %11,1'i katılmıştır. Son 5 yıl içinde örneklemin %100'ü özel bir kursa katılmamıştır. Örneklemin %61,1'inde müzik sınıfı bulunmakta, %38,9'unda ise bulunmamaktadır. Örneklemin %33,3'ü müzik sınıfını sıklıkla, %33,3'ü nadiren, %22,2'si her zaman, %5,6'sı ise ara sıra yeterli bulmakta, %5,6'sı hiçbir zaman yeterli bulmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin deneyimli öğretmenler oldukları, hizmetiçi eğitime çoğunluğunun katılmadığı, özel kursa hiçbirisinin katılmadığı, okulların yarısından çoğunda müzik sınıfının bulunduğu fakat orta düzeyde yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 3. KKTC ve Denizli Müzik Öğretmenlerinin Kişisel Bilgileri

Soru	**Maddeler** **f**		**KKTC**		**Denizli**	
			%	**f**	**%**	
1	Cinsiyet	Kadın	14	77,8	14	77,8
		Erkek	4	22,2	4	22,2
2	Hizmet Yılı	1-5 yıl	5	27,8	3	16,7
		5-10 yıl	5	27,8	7	38,9
		10-15 yıl	4	22,2	1	5,6
		15-20 yıl	3	16,7	6	33,3
		20-25 yıl	1	5,6	1	5,6
		25 +	-	-	-	-
3	Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu	Eğitim Fakültesi	17	94,4	15	83,3
		Konservatuvar	1	5,6	1	5,6
		Güzel Sanatlar Fakültesi	-	-	2	11,1
5	Çalışılan Kurum Türü	Devlet	14	77,8	18	100
		Özel	4	22,2	-	-
6	Son 5 Yılda Hizmetiçi Eğitime Katılma Durumu	Evet	9	50,0	2	11,1
		Hayır	9	50,0	16	88,9
7	Son 5 Yılda Özel Kursa Katılma Durumu	Evet	3	16,7	-	-
		Hayır	15	83,3	18	100
8	Okulda "Müzik Sınıfı" Bulunma Durumu	Evet	18	100	11	61,1
		Hayır	-	-	7	38,9
9	Müzik Sınıfının Kullanım Bakımından Yeterliliği	Her zaman	7	38,9	4	22,2
		Sıklıkla	8	44,4	6	33,3
		Ara sıra	1	5,6	1	5,6
		Nadiren	1	5,6	6	33,3
		Hiçbir zaman	1	5,6	1	5,6

Tablo 3'e göre KKTC örnekleminin %77,8'i kadın, %22,2'si erkektir. %27,8'i 1-5 yıllık, %27,8'i 5-10 yıllık, %22,2'si 10-15 yıllık, %16,7'si 15-20 yıllık ve %5,6'sı 20-25 yıllık öğretmenlerdir. Örneklemin %94,4'ü eğitim fakültesi, %5,6'sı ise konservatuvar mezunudur. %77,8'i devlette, %22,2'si özel okulda çalışmaktadır. %50'si son 5 yıl içerisinde hizmetiçi eğitime katıldıklarını belirtmişlerdir. %91,6'sının son 5 yıl içerisinde "Müzik Öğretim Yöntemleri" ile ilgili özel kursa katılmadıklarını belirtmişlerdir. Örneklemin yalnızca %16'sı özel bir kursa katıldıklarını belirtmişlerdir. Örneklemin %100'ü okullarında müzik sınıfı olduğunu belirtmişlerdir. %38,9'u sınıflarını her zaman, %44,4'ü sıklıkla, %5,6'sı arasıra, %5,6'sı nadiren yeterli bulmakta, %5,6'sı ise yeterli bulmamaktadırlar. Buna göre örneklemin yarısından fazlası genç öğretmenler olduğu söylenebilir. Örneklemin çoğunun eğitim fakültesi mezunu oldukları ve devlet okullarında çalıştıkları belirlenmiştir. Örneklemin yarısı hizmetiçi eğitime katıldığını belirtmiş, çoğunluğu ise özel kursa katılmamıştır. Okulların tümünde müzik sınıfı bulunmakta ve örneklemin çoğunluğunun sınıflarını yeterli buldukları söylenebilir.

Tablo 4. Okullarda Bulunan Müzik Aletleri:

Çalgılar	KKTC		Denizli	
	f	%	f	%
Piyano	15	83,3	2	11,1
Klavye	12	66,7	14	77,8
Gitar	4	22,2	4	22,2
Bağlama	0	0	6	33,3
Mandolin	0	0	3	16,7
Melodika	3	16,7	3	16,7
Hiçbiri	-	-	2	11,1

Tablo 4'e göre KKTC okullarında %83,3 oranında piyano, %66,7'sinde klavye, %22,2'sinde gitar, %16,7'sinde melodika bulunmaktadır. Buna göre piyano ve kalvyenin yoğunlukla bulunduğu söylenebilir.

Denizli örneklemi okullarının %77,8'inde klavye, %33,3 bağlama, %22,2'sinde gitar, %16,7'sinde mandolin ve melodika %11,1'inde piyano bulunduğu ve %11,1'inde hiçbir çalgının bulunmadığı belirlenmiştir.

Tablo 5. Müzik Öğretmenleri Tarafından Kullanılan Müzik Öğretim Yöntemleri

Yöntemler	KKTC		Denizli	
	f	%	f	%
Orff	15	83,3	8	44,4
Kodaly	5	27,8	5	27,8
Dalcroze	1	5,6	3	16,7
Renklerle Nota Öğretimi	1	5,6	6	33,3
Grafiklemeli	4	22,2	5	27,8

Tablo 5'e göre KKTC örnekleminin en çok kullandıkları yöntem %83,3 ile Orff, %27,8 ile Kodaly, %22,2 ile Grafiklemeli ve %5,6 ile de Dalcroze ve Renklerle Nota Öğretimi olduğu belirlenmiştir. Denizli örnekleminin %44,4'ü Orff, %27,8'i Kodaly ve Grafiklemeli, %33,3'ü Renklerle nota öğretimi ve %16,7'si ise Dalcroze Yöntemini kullandıkları belirlenmiştir.

Tablo 6. Okulda Bulunan Orff Çalgıları

Çalgılar	KKTC		Denizli	
	f	%	f	%
Marakas	12	66,7	10	55,6
Çelik üçgen	13	72,2	10	55,6
Tef	11	61,1	12	66,7
Metalofon	4	22,2	4	22,2
Ksilofon	5	27,8	4	22,2
Agogo	3	16,7	2	11,1
Glockenspiel	3	16,7	1	5,6
Zil	10	55,6	8	44,4
Bas Davul	8	44,4	1	5,6
El Davulu	4	22,2	4	22,2
Trampet	11	61,1	5	27,8
Tahta Bloklar	9	50,0	4	22,2
Bongo	5	27,8	2	11,1
Kastanyet	8	44,4	5	33,3
Tır tır (Guiro)	7	38,9	7	38,9
Parmak zili	8	44,4	7	38,9

Orff çalgılarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanan soruya Denizli örnekleminin verdiği cevaba göre okulların % 66,7'sinde tef, % 55,6'sında marakas ve çelik üçgen, % 44,4'ünde zil, % 38,9'unda tır tır ve parmak zili, % 33,3'ünde kastanyet, % 27,8'inde trampet, % 22,2'sinde metalofon, ksilofon, el davulu ve tahta bloklar, % 11,1'inde agogo, ve bongo, % 5,6'sında ise glockenspiel ve bas davul bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre tef, marakas, çelik üçgen ve zilin okullarda en çok bulunan Orff çalgıları arasında oldukları söylenebilir.

KKTC örnekleminin verdiği cevaba göre okulların % 72,2'sinde çelik üçgen, %66,7'sinde marakas, %61,1'inde tef ve trampet,% 55,6'sında zil, %50'sinde tahta bloklar, %44,4'ünde kastanyet, bas davul, parmak zili, %38,9'unda tır tır, %27,8'inde bongo ve ksilofon, %22,2'sinde metalofon ve el davulu, %16,7'sinde agogo ve glockenspiel bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre çelik üçgen, marakas, tef ve trampetin okullarda en çok bulunan Orff çalgıları arasında oldukları söylenebilir.

3.2. Orff ve Kodaly Yaklaşımlarının Kullanımına İlişkin Bulgular

Tablo 7'ye göre, öğretmenlerin "oyun-dans-devinim odaklı etkinliklere" derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 3,27 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde ara sıra yer vermektedirler. Öğretmenlerin "ritmik doğaçlama" çalışmalarına derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 3,22 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde ara sıra yer vermektedirler. Öğretmenlerin "melodi doğaçlama" çalışmalarına derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 3,16 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde ara sıra yer vermektedirler.

Tablo 7. Orff ve Kodaly Yaklaşımlarının Denizli Örneklemini Oluşturan Müzik Öğretmenleri Tarafından Kullanılma Durumları

İFADELER		Her Zaman		Sıklıkla		Arasıra		Nadiren		Hiç		$\bar{X}$
Orff Yaklaşımına İlişkin İfadeler		**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	
1	"Oyun-Dans-Devinim" odaklı etkinliklere yer verme	1	5,6	3	16,7	14	77,8	-	-	-	-	3,27
2	Ritmik doğaçlama çalışmaları	1	5,6	4	22,2	11	61,1	2	11,1	-	-	3,22
3	Melodi doğaçlama	-	-	7	38,9	7	38,9	4	22,2	-	-	3,16
4	Müziksel araç yaratma	1	5,6	4	22,2	8	44,4	4	22,2	1	5,6	3,00
5	"Ostinato" (sürekli tekrar eden bölüm)	2	11,1	7	38,9	6	33,3	2	11,1	1	5,6	3,38
6	Tekerlemelere yer verme	1	5,6	6	33,3	9	50	-	-	2	11,1	3,22
7	Konuşma kanonları	4	22,2	5	27,8	6	33,3	2	11,1	1	5,6	3,50
8	Yazılı metinler, fotoğraflar ve sanat eserleri gibi yardımcı ögeleri kullanma	2	11,1	8	44,4	6	33,3	2	11,1	-	-	3,55
9	Orff çalgılarını kullanarak düzenlenen çoksesli çalışmaları	1	5,6	6	33,3	2	11,1	3	16,7	6	33,3	2,61
10	Anlamsız kelimeler ve seslerden oluşan ritim ve ezgi çalışmaları	1	5,6	3	16,7	8	44,4	6	33,3	-	-	2,94
11	Grup/toplu çalışmalara derslerde yer verme	8	44,4	6	33,3	2	11,1	1	5,6	1	5,6	4,05
12	"Oyun/Dans/Devinim" etkinliklerinde beden perküsyonundan yararlanma	6	33,3	4	22,2	5	27,8	3	16,7	-	-	3,72
13	İlköğretim müzik ders saatlerinin yeterliliği	-	-	-	-	2	11,1	1	5,6	15	83,3	1,27
Kodaly'e İlişkin İfadeler												
14	"El işaretleri"nin (fonomimi) kullanımı	1	5,6	4	22,2	5	27,8	2	11,1	6	33,3	2,55
15	"Çubuk notasyon" kullanımı	-	-	2	11,1	9	50	3	16,7	4	22,2	2,50
16	"Ritmik Heceleme" çalışmalarına yer verme	10	55,6	6	33,3	2	11,1	-	-	-	-	4,44
17	Hareketli-do (Tonik Sol-fa) sisteminin kullanımı	-	-	1	5,6	7	38,9	5	27,8	5	27,8	2,22
18	Solmizasyon (notaların ilk harflerini yazarak öğretme) kullanımı	-	-	1	5,6	3	16,7	5	27,8	9	50	1,77
19	Küçük3'lü sol-mi aralığı ile başlama yaklaşımının kullanımı	3	16,7	6	33,3	3	16,7	3	16,7	3	16,7	3,16
20	K3'lü aralığının öğretimini izleyen Pentatonik dizilerin öğretimi yaklaşımının kullanımı	1	5,6	2	11,1	7	38,9	2	11,1	6	33,3	2,44
21	Pentatonik dizilerin öğretiminden sonra kromatik dizileri öğretme yaklaşımının kullanımı	-	-	2	11,1	6	33,3	4	22,2	6	33,3	2,22
22	Pentatonik ve kromatik dizilerin öğretiminden sonra modal dizileri öğretme yaklaşımının kullanımı	1	5,6	1	5,6	5	27,8	6	33,3	5	27,8	2,27
23	Çalgıdan önce solfej ve şarkı söyleme becerilerinin geliştirilmesi	11	61,1	4	22,2	2	11,1	1	5,6	-	-	4,38
24	Anadilde yazılmış şarkıların öğrencilerin konuşma yeteneğinin gelişmesine katkısı	9	50	5	27,8	4	22,2	-	-	-	-	4,27
25	Halk ezgileri aracılığı ile müzik öğretimi	7	38,9	5	27,8	5	27,8	1	5,6	-	-	4,00
26	Halk ezgilerinden yola çıkarak uluslararası eserlere yöneliş	8	44,4	4	22,2	5	27,8	1	5,6	-	-	4,05
27	Anadilde şarkı seçimi	8	44,4	9	50	1	5,6	-	-	-	-	4,38
28	Şarkı dağarcığının halk ezgilerinden oluşması	8	44,4	7	38,9	3	16,7	-	-	-	-	4,27
29	Fonomimi tekniğini kullanarak, içten duyum çalışmalarına yer verme	-	-	4	22,2	6	33,3	5	27,8	3	16,7	2,61
30	Eşliksiz şarkı söyleme etkinliklerine yer verme	3	16,7	5	27,8	7	38,9	3	16,7	-	-	3,44
31	İlköğretim müzik ders saatlerinin yeterliliği	-	-	-	-	1	5,6	2	11,1	15	83,3	1,22

Tablo 7'de öğretmenlerin "artık materyallerden müziksel araç yaratma" etkinliklere derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 3,00 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde ara sıra yer vermektedirler. Öğretmenlerin "ostinato" etkinliklerine derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 3,38 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde ara sıra yer vermektedirler. Öğretmenlerin "tekerleme" etkinliklerine derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 3,22 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde ara sıra yer vermektedirler. Öğretmenlerin "konuşma kanonları" etkinliklerine derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 3,50 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde sıklıkla yer vermektedirler. Öğretmenlerin "yazılı metinler, fotoğraflar ve sanat eserleri gibi yardımcı ögelere" derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 3,55 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde sıklıkla yer vermektedirler. Öğretmenlerin "Orff çalgılarını kullanarak düzenlenen çoksesli çalışmalara" derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 2,61 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde ara sıra yer vermektedirler. Öğretmenlerin "anlamsız kelimeler ve seslerden oluşan ritim ve ezgi çalışmalarına" derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 2,94 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde ara sıra yer vermektedirler. Öğretmenlerin "grup/toplu düzenlenen çoksesli çalışmalara" derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 4,05 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde sıklıkla yer vermektedirler. Öğretmenlerin "Oyun/dans/devinim eksenli etkinlerde beden perküsyonu çalışmalarına" derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 3,72 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde sıklıkla yer vermektedirler. Öğretmenlerin "müzik ders saatlerinin yeterliliğine" yönelik ifadenin ortalaması 1,27 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler müzik ders saatlerini hiçbir şekilde yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin "el işaretleri"nin kullanımına derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 2,55 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde nadiren yer vermektedirler. Öğretmenlerin "çubuk notasyon" kullanımına derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 2,50 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde nadiren yer vermektedirler. Öğretmenlerin "ritmik heceleme" çalışmalarına derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 4,44 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde her zaman yer vermektedirler. Öğretmenlerin "hareketli-do" sisteminin kullanımına derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 2,22 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde nadiren yer vermektedirler. Öğretmenlerin "solmizasyon" kullanımına derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 1,77 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde hiç yer vermemektedirler. Öğretmenlerin "aralık öğretimine küçük3 sol-mi aralığı ile başlama" yaklaşımının kullanımına derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 3,60 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde sıklıkla yer vermektedirler. Öğretmenlerin "k3'lü aralığının öğretimini izleyen pentatonik dizilerin öğretimi yaklaşımının" kullanımına derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 2,44 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu yaklaşıma derslerinde nadiren yer vermektedirler. Öğretmenlerin "pentatonik dizilerin öğretiminden sonra kromatik dizilerin öğretimi yaklaşımının" kullanımına derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 2,22 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu yaklaşıma derslerinde nadiren yer vermektedirler. Öğretmenlerin "pentatonik ve kromatik dizilerin öğretiminden sonra modal dizileri öğretme yaklaşımının" kullanımına derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 2,27 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu yaklaşıma derslerinde nadiren yer vermektedirler. Öğretmenlerin "çalgıdan önce solfej ve şarkı söyleme becerilerinin geliştirilmesi" yaklaşımının kullanımına derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 4,38 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu yaklaşıma derslerinde her zaman yer vermektedirler. Öğretmen-

lerin "anadilde yazılmış şarkıların öğrencilerin konuşma yeteneğinin gelişmesine katkısına" yönelik ifadenin ortalaması 4,27 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu yaklaşıma derslerinde her zaman yer vermektedirler. Öğretmenlerin "halk ezgileri aracılığı ile müzik öğretiminin daha etkili olacağına" yönelik ifadenin ortalaması 4,00 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu yaklaşıma derslerinde sıklıkla yer vermektedirler. Öğretmenlerin "halk ezgilerinden yola çıkarak uluslararası eserlere yer vermelerine" yönelik ifadenin ortalaması 4,05 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu yaklaşıma derslerinde sıklıkla yer vermektedirler. Öğretmenlerin "şarkı seçiminin ana dilde olmasına özen gösterme durumuna" yönelik ifadenin ortalaması 4,38 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler anadilde şarkı seçimini her zaman desteklemektedirler. Öğretmenlerin "şarkı dağarcığının halk ezgilerinden oluşmasına" yönelik ifadeye verdikleri cevabın ortalaması 4,27 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu yaklaşıma derslerinde her zaman yer vermektedirler. Öğretmenlerin "fonomimi tekniğini kullanarak, içten duyum çalışmalarına yer verme durumuna" yönelik ifadeye verdikleri cevabın ortalaması 2,61 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu yaklaşıma derslerinde ara sıra yer vermektedirler. Öğretmenlerin "eşliksiz şarkı söyleme etkinlikleri çalışmalarına yer verme durumunuza" yönelik ifadeye verdikleri cevabın ortalaması 3,44 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu yaklaşıma derslerinde sıklıkla yer vermektedirler. Öğretmenlerin "İlköğretim müzik ders saatlerinin yeterliliğine" yönelik ifadeye verdikleri cevabın ortalaması 1,22 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler ders saatlerini yeterli bulmamaktadırlar.

Tablo 8. Orff ve Kodaly Yaklaşımlarının KKTC Örneklemini Oluşturan Müzik Öğretmenleri Tarafından Kullanılma Durumları:

İFADELER		Her Zaman		Sıklıkla		Arasıra		Nadiren		Hiç		$\bar{X}$
Orff Yaklaşımına İlişkin İfadeler		**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	
1	"Oyun-Dans-Devinim" odaklı etkinlikler	1	5,6	4	22,2	9	50,0	1	5,6	3	16,7	2,94
2	Ritmik doğaçlama çalışmaları	3	16,7	7	38,9	6	33,3	1	5,6	1	5,6	3,55
3	Melodi doğaçlama	1	5,6	5	27,8	8	44,4	4	22,2	-	-	3,16
4	Müziksel araç yaratma	-	-	7	38,9	6	33,3	1	5,6	4	22,2	2,88
5	"Ostinato" (sürekli tekrar eden bölüm)	1	5,6	5	27,8	9	50,0	1	5,6	2	11,1	3,11
6	Tekerlemelere yer verme	1	5,6	3	16,7	5	27,8	5	27,8	4	22,2	2,55
7	Konuşma kanonları	2	11,1	4	22,2	6	33,3	2	11,1	4	22,2	2,88
8	Yazılı metinler, fotoğraflar ve sanat eserleri gibi yardımcı ögeleri kullanma	4	22,2	3	16,7	9	50,0	-	-	2	11,1	3,38
9	Orff çalgılarını kullanarak düzenlenen çoksesli çalışmaları	3	16,7	6	33,3	5	27,8	3	16,7	1	5,6	3,38
10	Anlamsız kelimeler ve seslerden oluşan ritim ve ezgi çalışmaları	1	5,6	3	16,7	9	50,0	3	16,7	2	11,1	2,88
11	Grup/toplu çalışmalara derslerde yer verme	3	16,7	9	50,0	3	16,7	1	5,6	2	11,1	3,55
12	"Oyun/Dans/Devinim" etkinliklerinde beden perküsyonundan yararlanma	3	16,7	5	27,8	4	22,2	4	22,2	2	11,1	3,16
13	İlköğretim müzik ders saatlerinin yeterliliği	-	-	-	-	5	27,8	6	33,3	7	38,9	1,88
Kodaly'e İlişkin İfadeler												
14	"El işaretleri"nin (fonomimi) kullanımı	-	-	5	27,8	5	27,8	3	16,7	5	27,8	2,55
15	"Çubuk notasyon" kullanımı	1	5,6	-	-	8	44,4	7	38,9	2	11,1	2,50
16	"Ritmik Heceleme" çalışmalarına yer verme	3	16,7	6	33,3	6	33,3	1	5,6	2	11,1	3,38
17	Hareketli-do (Tonik Sol-fa) sisteminin kullanımı	1	5,6	4	22,2	4	22,2	5	27,8	4	22,2	2,61

18	Solmizasyon (notaların ilk harflerini yazarak öğretme) kullanımı	2	11,1	2	11,1	4	22,2	2	11,1	8	44,4	2,33
19	Küçük3 sol-mi aralığı ile başlama yaklaşımının kullanımı	5	27,8	5	27,8	7	38,9	-	-	1	5,6	3,72
20	K3'lü aralığının öğretimini izleyen Pentatonik dizilerin öğretimi yaklaşımının kullanımı	1	5,6	6	33,3	6	33,3	1	5,6	4	22,2	2,94
21	Pentatonik dizilerin öğretiminden sonra kromatik dizileri öğretme yaklaşımının kullanımı	-	-	6	33,3	5	27,8	2	11,1	5	27,8	2,66
22	Pentatonik ve kromatik dizilerin öğretiminden sonra modal dizileri öğretme yaklaşımının kullanımı	-	-	6	33,3	6	33,3	2	11,1	4	22,2	2,77
23	Çalgıdan önce solfej ve şarkı söyleme becerilerinin geliştirilmesi	6	33,3	3	16,7	8	44,4	-	-	1	5,6	4,00
24	Anadilde yazılmış şarkıların öğrencilerin konuşma yeteneğinin gelişmesine katkısı	7	38,9	9	50,0	1	5,6	-	-	1	5,6	4,16
25	Halk ezgileri aracılığı ile müzik öğretimi	5	27,8	7	38,9	4	22,2	-	-	2	11,1	3,72
26	Halk ezgilerinden yola çıkarak uluslararası eserlere yöneliş	7	38,9	6	33,3	2	11,1	1	5,6	2	11,1	3,83
27	Anadilde şarkı seçimi	3	16,7	9	50,0	4	22,2	1	5,6	1	5,6	3,66
28	Şarkı dağarcığının halk ezgilerinden oluşması	2	11,1	5	27,8	10	55,6	1	5,6	-	-	3,44
29	Fonomimi tekniğini kullanarak, içten duyum çalışmalarına yer verme	-	-	2	11,1	8	44,4	6	33,3	2	11,1	2,55
30	Eşliksiz şarkı söyleme etkinliklerine yer verme	3	16,7	4	22,2	8	44,4	3	16,7	-	-	3,38
31	İlköğretim müzik ders saatlerinin yeterliliği	-	-	2	11,1	5	27,8	7	38,9	4	22,2	2,27

Tablo 8'e göre KKTC örneklemindeki öğretmenlerin "oyun-dans-devinim odaklı etkinliklere" derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 2,94 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde ara sıra yer vermektedirler. Öğretmenlerin "ritmik doğaçlama" çalışmalarına derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 3,55 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde sıklıkla yer vermektedirler. Öğretmenlerin "melodi doğaçlama" çalışmalarına derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 3,16 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde ara sıra yer vermektedirler. Öğretmenlerin "artık materyallerden müziksel araç yaratma" etkinliklere derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 2,88 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde ara sıra yer vermektedirler. Öğretmenlerin "ostinato" etkinliklerine derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 3,11 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde ara sıra yer vermektedirler. Öğretmenlerin "tekerleme" etkinliklerine derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 2,55 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde nadiren yer vermektedirler. Öğretmenlerin "konuşma kanonları" etkinliklerine derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 2,88 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde ara sıra yer vermektedirler. Öğretmenlerin "yazılı metinler, fotoğraflar ve sanat eserleri gibi yardımcı öğelere derslerinde yer vermelerine" yönelik ifadenin ortalaması 3,38 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde ara sıra yer vermektedirler. Öğretmenlerin "Orff çalgılarını kullanarak düzenlenen çoksesli çalışmalara derslerinde yer vermelerine" yönelik ifadenin ortalaması 3,38 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde ara sıra yer vermektedirler. Öğretmenlerin "anlamsız kelimeler ve seslerden oluşan ritim ve ezgi çalışmalarına derslerinde yer vermelerine" yönelik ifadenin ortalaması 2,88 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde ara sıra yer vermektedirler. Öğretmenlerin "grup/toplu düzenlenen çoksesli çalışmalara derslerinde yer vermelerine" yönelik ifadenin ortalaması 3,55 çıkmıştır. Buna göre öğ-

retmenler bu etkinliklere derslerinde sıklıkla yer vermektedirler. Öğretmenlerin "Oyun/dans/devinim etkinliklerinde beden perküsyonu çalışmalarına derslerinde yer vermelerine" yönelik ifadenin ortalaması 3,16 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde ara sıra yer vermektedirler. Öğretmenlerin "müzik ders saatlerinin yeterliliğine" yönelik ifadenin ortalaması 1,88 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler müzik ders saatlerini nadiren yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin "el işaretleri"nin kullanımına derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 2,55 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde nadiren yer vermektedirler. Öğretmenlerin "çubuk notasyon" kullanımına derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 2,50 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde nadiren yer vermektedirler. Öğretmenlerin "ritmik heceleme" çalışmalarına derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 3,38 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde ara sıra yer vermektedirler. Öğretmenlerin "hareketli-do" sisteminin kullanımına derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 2,61 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde ara sıra yer vermektedirler. Öğretmenlerin "solmizasyon" kullanımına derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 2,33 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde nadiren yer vermektedirler. Öğretmenlerin "aralık öğretimine küçük3 sol-mi aralığı ile başlama" yaklaşımının kullanımına derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 3,72 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu etkinliklere derslerinde sıklıkla yer vermektedirler. Öğretmenlerin "k3'lü aralığının öğretimini izleyen pentatonik dizilerin öğretiminin kullanımına derslerinde yer vermelerine" yönelik ifadenin ortalaması 2,94 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu yaklaşıma derslerinde ara sıra yer vermektedirler. Öğretmenlerin "pentatonik dizilerin öğretiminden sonra kromatik dizilerin öğretimi yaklaşımının kullanımına derslerinde yer vermelerine" yönelik ifadenin ortalaması 2,66 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu yaklaşıma derslerinde ara sıra yer vermektedirler. Öğretmenlerin "pentatonik ve kromatik dizilerin öğretiminden sonra modal dizileri öğretme yaklaşımının kullanımına derslerinde yer vermelerine" yönelik ifadenin ortalaması 2,77 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu yaklaşıma derslerinde ara sıra yer vermektedirler. Öğretmenlerin "çalgıdan önce solfej ve şarkı söyleme becerilerinin geliştirilmesi" yaklaşımının kullanımına derslerinde yer vermelerine yönelik ifadenin ortalaması 4,00 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu yaklaşıma derslerinde sıklıkla yer vermektedirler. Öğretmenlerin "anadilde yazılmış şarkıların öğrencilerin konuşma yeteneğinin gelişmesine katkısına" yönelik ifadenin ortalaması 4,16 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu yaklaşıma derslerinde sıklıkla yer vermektedirler. Öğretmenlerin "halk ezgileri aracılığı ile müzik öğretiminin daha etkili olacağı yaklaşımı" yönelik ifadenin ortalaması 3,72 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu yaklaşıma derslerinde sıklıkla yer vermektedirler. Öğretmenlerin "halk ezgilerinden yola çıkarak uluslararası eserlere yer vermelerine" yönelik ifadenin ortalaması 3,83 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu yaklaşıma derslerinde sıklıkla yer vermektedirler. Öğretmenlerin "şarkı seçiminin anadilde olmasına özen gösterme durumuna" yönelik ifadenin ortalaması 3,66 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler anadilde şarkı seçimini sıklıkla desteklemektedirler. Öğretmenlerin "şarkı dağarcığının halk ezgilerinden oluşmasına" yönelik ifadeye verdikleri cevabın ortalaması 3,44 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu yaklaşıma derslerinde sıklıkla yer vermektedirler. Öğretmenlerin "fonomimi tekniğini kullanarak, içten duyum çalışmalarına yararlanma durumuna" yönelik ifadeye verdikleri cevabın ortalaması 2,55 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu yaklaşıma derslerinde nadiren yer vermektedirler. Öğretmenlerin "eşliksiz şarkı söyleme etkinlikleri çalışmalarına yer verme durumuna" yönelik ifadeye verdikleri cevabın ortalaması 3,38 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bu yaklaşıma derslerinde ara sıra yer vermektedirler. Öğretmenlerin "ilköğretim müzik ders saatlerinin yeterliliğine" yönelik ifadeye verdikleri cevabın ortalaması 2,27 çıkmıştır. Buna göre öğretmenler ders saatlerini nadiren yeterli bulmaktadırlar.

38. Soruya İlişkin Bulgular ve Yorumları

Denizli örnekleminde bulunan müzik öğretmenlerinin bu öğretim yöntemlerini derslerinde uygulayabilmek için önerileri şu şekilde sınıflandırılabilinir:

Tablo 9. Denizli Örnekleminin 38. Soruya İlişkin Görüş ve Önerileri

	Denizli Örneklemindeki Müzik Öğretmenlerinin Öneri İfadeleri	f	%
1	Ders saatleri artırılmalıdır.	17	94,4
2	Donanımlı müzik sınıfları mutlaka her okulda bulunmalıdır.	13	72,2
3	Sınıflardaki öğrenci sayıları az olmalıdır.	8	44,4
4	Müzik dersi seçmeli olmalıdır.	4	22,2
5	Kaliteli Orff çalgıları tüm okullarda yeterli sayıda bulunmalıdır.	5	27,7
6	Hizmetiçi eğitim, seminer, konferans ve workshoplar bakanlık desteği ile verilmelidir.	6	33,3
7	Orff müzik öğretimi yönteminin eğitimi üniversitelerde verilmelidir	5	27,7
8	İlköğretim 4. Sınıfta başlayan müzik eğitiminin 1 veya 2. Sınıfta başlaması	1	5,5
9	Okul öncesi bölümlerde de Orff eğitimi üzerine çalışmalar yapılıp bu öğretim yöntemi öğretilmelidir	2	11,1
10	Okullardaki çalgı eksiklikleri giderilmelidir.	5	27,7
11	Ders kitabının düzeye uygun örneklerle zenginleştirilmelidir.	8	44,4
12	Program tekrar düzenlenmelidir.	6	33,3
13	Düzenli olarak Müzik Öğretmenleri sempozyumu düzenlenmelidir.	1	5,5
14	Müzik dersi etütleri açılmalıdır.	2	11,1

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin müzik dersleri ile ilgili olarak % 94,4 gibi büyük bir oranda ders saatlerine ilişkin eksiklikler duydukları görülmektedir. Ders saatlerinin azlığı kadar, kendilerine ait bir müzik sınıfının olmayışı % 72,2, okul çalgıları ile Orff yaklaşımına ilişkin müzik aletlerinin yeterli sayıda olmaması % 27,7 oranında verimli ders yapamamalarının sebeplerindendir. Bununla birlikte öğretmenlerin % 33,3'ünün bu öğretim yöntemlerine ilişkin bilgilerinin olmaması ya da çok az olması nedeni ile hizmet içi eğitim, seminer, konferans talebinde bulunmaları çok normal bir istek olarak algılanmalıdır. Sınıfta bulunan öğrenci sayılarının çok fazla olması da öğretmenlerin % 44,4'ünün bu öğretim yöntemlerini uygulayamamalarında önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. İlköğretim Müzik Öğretim Programı'nın ve öğretmen ve öğrenci ders kitaplarının tekrar düzenlenmesi isteği de alanda birebir çalışan ve bu sistemin içinde bulunan öğretmenlerin samimi düşünceleridir.

KKTC örnekleminde bulunan müzik öğretmenlerinin bu öğretim yöntemlerini derslerinde uygulayabilmek için önerileri şu şekilde sınıflandırılabilinir:

KKTC örneklemini oluşturan öğretmenlerin %22'sinin görüş birliğinde oldukları fikir, müzik ders saatlerinin arttırılmasıdır. Mevcut Orta Öğretim Müzik Dersi Öğretim Programının tamamen değiştirilip, geliştirilmesi konusunda ise müzik öğretmenlerinin %16,7'si hemfikirdir. Orff çalgıların okullara sağlanması ve Orff yönteminin sınıflarda uygulanması, hizmetiçi eğitim ve uygulamalı seminerlerin düzenlenmesi ve sınıf mevcutlarının müzik dersi yapmaya uygun sayıya düşürülmesi konuları da müzik öğretmenlerinin %11'inin ortak görüşleri arasındadır.

Tablo 10. KKTC Örnekleminin 38. Soruya İlişkin Görüş ve Önerileri

	KKTC Örneklemindeki Müzik Öğretmenlerinin Öneri İfadeleri	f	%
1	Okulların bu aletleri sağlamaları, yöntemlere gereken önemi vermeleri, öğretmenlerin bu yöntemleri uygulamaları ve aletleri sınıfta kullanmaları gerekmektedir.	2	11,1
2	Genellikle ortaöğretimde Orff tekniğinin daha eğlenceli olabileceğini düşünüyorum, özellikle tartım duygusunu güçlendireceği hakkında hiçbir şüphem olmadığını belirtmek isterim.	1	5,5
3	Öncelikle öğretmenlerin bu konudaki bilgilerini ve uygulamalarını daha da geliştirmeleri gerekiyor. Aynı zamanda okulun imkanlarının bu yönden geliştirilip, öğrencilerin ilgisini arttırmak için motive edilmesi gerekiyor	1	5,5
4	Öğretmenlikte 4. Senemdeyim, 4 okul değiştirdim hepsinde Orff çalgılarını kullandım. Şu andaki okulum T.M.K.'da sınıf sayısı daha az olduğu için rahatlıkla kullanabiliyorum.	1	5,5
5	Mevcut müfredat programının tamamen değiştirilip, öğrencinin katılımını sağlayacak, kültürünü geliştirecek programlar yapılmalıdır.	3	16,7
6	Ders saatlerinin arttırılması	4	22,2
7	Daha çok hizmetiçi eğitim düzenlenmelidir, bu yöntemlerin uygulamalı seminerlerle anlatılıp öğretilmesi daha yararlı olabilir.	2	11,1
8	Sınıflarımızın çok kalabalık olmaması gerekmektedir	2	11,1
9	Müzik dersinin esas amacı gözden geçirilmeli ve amaca uygun hedefler yeniden yazılmalı, yazılırken bu amaçlarla Orff ve Kodaly'nin felsefesi birleştirilmeli. Bu sentez ve beklentiler halihazırda çalışan öğretmenlere anlatılmalı. Orff'un sadece müzik eğitimiyle ilgili olmadığı bir yaşam felsefesi olduğu paylaşıma, kendine güvene, çoğalmaya, hoşgörüye dayalı bir yaklaşımın öncelikle öğretmenlere anlatılması gerekmektedir.",	1	5,6
10	Orff ve Kodaly müzik yöntemlerinin ülkemiz gerçeklerine uyarlanabileceğine inanmak istiyorum, ama realite ne yazık ki öyle toz pembe değil. Hayal etmek ve uygulamak farklıdır. Arabesk bir toplumun Orff ve Kodaly gibi dünyaya mal olmuş, iki bestecinin anlaşılması için en az 300 yıl geçmesi gerekir.	1	5,6
11	Sınıflarda müzik ses sistemi, bilgisayar, teyp gibi teknolojik aletlerde bulunsa çok daha canlı dersler yapılabilir	1	5,6

4. Sonuç ve Öneriler

Müzik eğitimimizde kullanılan ya da kullanılması önerilen çağdaş müzik öğretim yaklaşımlarından olan Kodaly ve Orff'un uygulanma durumlarına ilişkin yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır.

KKTC örneklemindeki tüm okulların müzik sınıfına ve Orff çalgılarının büyük bir kısmına sahip olmalarına rağmen, müzik öğretmenlerinin Kodaly ve Orff yaklaşımlarındaki teknikleri uygulayamamalarının altında yatan en büyük etkenler güncel ve çağdaş bir müzik öğretim programının olmaması, müzik ders saatlerinin yetersizliği, hizmetiçi eğitim ihtiyacı ve sınıf mevcutlarının müzik dersi yapmaya elverişli sayıda olmamasıdır.

Buna ek olarak, Denizli örneklemini oluşturan müzik öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun söz konusu müzik öğretim yaklaşımlarına yönelik olarak eğitim almamış oldukları, hizmetiçi eğitim çalışmalarına ve seminerlere ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Kendine özgü çalışma biçimleri ve araç-gereçleri olan bu yöntemleri kalabalık sınıflarda, yetersiz zaman dilimi içerisinde uygulayamadıkları belirlenmiş, müzik ders saatlerinin, sadece bu yaklaşımları uygulamak için değil, klasik yöntemler ile yapılan müzik dersleri için bile oldukça yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Örneklemi oluşturan müzik öğretmenlerinin Orff ve Kodaly Müzik Öğretim Yaklaşımları içerisinde yer alan tekniklere derslerinde ara sıra yer verdikleri saptanmıştır.

Öneriler:

1. İlköğretim ve Ortaöğretim müzik ders saatleri artırılmalıdır.

2. Müzik öğretim yöntemlerine ilişkin hizmet içi eğitim bakanlık destekli olarak verilmelidir.

3. Her okulda donanımlı müzik sınıfları bulunmalıdır.

4. Bu müzik öğretim yaklaşımları üzerine deneysel araştırmalar yapılmalı ve yetkililerin dikkatine sunulup insanın sağlıklı gelişimi açısından müzik eğitiminin önemi vurgulanmalıdır.

5. Müzik öğretmeni yetiştirme programı günümüz müzik öğretim yöntemlerine göre tekrar ele alınmalı, okulöncesi müzik eğitimi, ilköğretim ve ortaöğretime özgü güncel müzik öğretim yöntemlerine ilişkin ayrıntılı dersler koyulmalıdır.

6. İlköğretim Müzik Öğretim Programı tekrar gözden geçirilmeli ve günümüz öğretim metotlarından yararlanılarak geliştirilmelidir.

7. Orff ve Kodaly müzik öğretim yaklaşımları Türk müzik eğitim sistemine uyumlu bir hale getirilmesi ile ilgili projeler tasarlanmalı, bu konularda daha fazla çalışma yapılmalıdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Ekici, (1998). *Orff Çalgıları ve Müzik Eğitiminde Kullanım Yöntemleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Frazee, (2006). *Orff Schulwerk Today.* Germany: Schott Music Corporation

Gültek, (2007). *Zoltan Kodaly ve Kodaly* Yöntemi (çeviri makale). MuzikEğitimcileri.net web sayfası. Erişim tarihi: 05.12.2010

Kalyoncu, (2006). *Türkiye'de Orff-Schulwerk Uygulamaları*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Örneği. Yaratıcı Drama Dergisi 1-2 s. 89-101.

Toksoy ve Beşiroğlu, (2006). *Orff Yaklaşımı Çerçevesinde İlköğretim I. Kademesinde Müzik ve Hareket Eğitimine Başlangıç İçin Bir Model Önerisi.* İTÜ Dergisi/b. Sosyal Bilimler, 3 (2) 23-34.

Yıldırım, (1995). *Kodaly Yöntemi ile Müzik Eğitimi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yıldırım, (2009). *Kodaly Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi, Özyeterlik Algısı ve Keman Çalmaya İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yiğit, (2000). *Müzik Eğitiminde Kodaly Metodunun Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE TÜRK BESTECİLERİNE AİT PİYANO MÜZİĞİ REPERTUARININ İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Özlem ÖMÜR, Ankara Üniversitesi

ÖZET

Piyano eğitimi, gerek mesleki gerekse genel ve özengen müzik eğitimi içerisinde en önemli yere sahip eğitimlerden biridir. Ülkemizde, piyano eğitimi repertuarında seslendirilen eserlere bakıldığında, belirli bazı Türk bestecileri ve bu bestecilerin eserlerinin dışında Türk piyano müziğine çok fazla yer verilmediği gözlenmektedir. Bu durum, Türk bestecilerinin eserleriyle oluşturulmuş piyano repertuarının incelenmesi gerektiği fikrini doğurmuştur. Bu fikirden yola çıkarak gerçekleştirilen araştırmada, Cumhuriyetin ilanından günümüze, Türk bestecilerinin piyano için bestelenmiş eserlerinin dökümü yapılmış ve hangi eser türünden ne kadar örneğin verildiği tespit edilmiştir. Yapılan araştırma ile, piyano müziği için eser yazmış bestecilerin ve eserlerinin tanıtılarak, piyano eğitimi repertuarına yeni Türk bestecileri ve yeni eserlerin kazandırılacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Türk bestecileri, piyano repertuarı, sayısal değişim*

1. Giriş

Ülkemizde, çok sesli müzik alanındaki gelişmeler, kuşkusuz ki cumhuriyetin ilanından sonra gerçekleşmiştir. Ankara'da önce Musiki Muallim Mektebi'nin açılması, ardından Devlet Konservatuvarı'nın kurulması, çok sesli müzik alanında yeni kuşakların yetiştirilmesi yönündeki ilk adımlar olmuştur. En büyük adımsa, Türk gençlerinin müzik alanında eğitim görmeleri için Avrupa'ya gönderilmiş olmalarıdır. Bu durum, ilk kuşak bestecilerimizin yetişmesini sağlayan en önemli unsurdur. Cumhuriyetin ilk kuşak bestecileri olarak "Türk Beşleri" adıyla bilinen bestecilerimizin eserleri, gerek yurt içi gerekse yurt dışında en çok tanınan, çalınan ve kayda alınan eserler olmuşlardır.

Ece'nin (2007), "Çoksesli Türk Müziği Bestecileri İle İlgili Lisansüstü Tez ve Yayınlar Antolojisi" çalışmasında, "Türk Beşleri" ve cumhuriyetin ilk kuşağında yer alan diğer bestecilerin, aynı zamanda, lisansüstü araştırmalarda da, haklarında en çok çalışma yapılan besteciler oldukları görülmektedir. Yine Ece'nin (2007) aynı çalışmasında Türk bestecilerinin eserleri ile ilgili olarak yapılan araştırmalara bakıldığında, en çok araştırmanın bestecilerin piyano eserleriyle ilgili olduğu görülmektedir. Bu durum, bir açıdan, bestecilerin piyano için yazılmış eserlerine gösterilen önemi de

vurgulamaktadır. Ancak, piyano için yazılmış eserler kuşkusuz ki bu bestecilerimizin ve yine ilk kuşakta yer alan diğer bestecilerin eserleriyle sınırlı kalmamış, daha sonraki kuşaklarda da çok değerli besteciler, piyano için farklı formlarda ve isimlerde eserler vermeye devam etmiştir ve etmektedir.

Piyanonun, evrensel çalgılar içerisinde popülaritesi en yüksek çalgı olması sebebiyle tüm bestecilerin piyano için eser yazmaları; öncelikle kendilerinin tanınması, sonra da ülkemiz müzik kültürü açısından önemli sayılabilecek bir husustur. (Ömür ve Albuz, 2010)

Bu görüş doğrultusunda, cumhuriyetten günümüze kadar geçen süreçte, piyano müziği repertuarımıza katkı sağlayan besteciler ve eserlerine yönelik bir bilgi ediniminin gerekli olduğu fikri ortaya çıkmıştır.

1.1. Amaç

Bu çalışma, 1920-2010 yılları arasındaki 90 yıllık süreci, Türk bestecilerinin piyano eserleri ve bu eserlerin sayısal gelişimi açısından inceleyen ilk çalışma olması nedeniyle önemlidir ve bu nedenle, konuyla ilgili daha önce yapılmış olan çalışmalardan farklı bir özellik taşımaktadır.

Bu çalışmada, cumhuriyetin ilanından günümüze, piyano müziği için eser yazmış Türk bestecilerinin ve eserlerinin tanıtılması ve bu doğrultuda yeni Türk bestecileri ve yeni eserleri ile, piyano eğitimi repertuarının genişlemesine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 1920-2010 (90 yılda) yılları arasında piyano için eser yazan besteciler kimlerdir?

2. 1920-2010 yılları arasında Türk bestecileri piyano eserleri, türlerine göre sayısal olarak nasıl bir dağılım göstermektedir?

3. Türk Beşleri'nden günümüze Türk bestecilerinin piyano eser sayıları, tarihsel süreç içerisinde sayısal olarak nasıl bir değişim göstermektedir?

1.2. Sınırlılıklar

Araştırma dönemini kapsayan 90 yıllık süreçte yaşamış, yaşamakta olan ve piyano için eserleri bulunan başka besteciler olduğu muhakkaktır. Ancak araştırmada, elde edilen ve var olan kaynaklar içerisinde yer alan eserler ve bestecilere yer verilmiştir. Bu nedenle araştırma;

- konuya ilişkin edinilen, çalışmanın 'verilerin toplanması' kısmında açıklanan en güncel iki kaynaktan elde edilen verilerle ve,

- 1920-2010 yılları arasında piyano için eser yazmış Türk bestecileri ve bu bestecilerin piyano eserleriyle sınırlandırılmıştır.

2. Literatür

Ülkemizde Türk bestecilerinin çalışmalarının incelendiği birçok lisansüstü tez ve makale / bildiri yapılmıştır ve yine bestecilerimizin çalışmalarının derinlemesine irdelendiği araştırmalar yapılmaya devam etmektedir. Araştırmada, Türk bestecileri ile ilgili yazılmış pek çok kitaba ulaşılmış, ancak bestecilerin özellikle piyano eserlerinin listelendiği, detaylı olarak incelendiği ve analiz edildiği kapsamlı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak yapılan araştırmaya literatür oluşturan lisansüstü

(master-doktora-sanatta yeterlilik) tezlerin, bilimsel makalelerin ve sempozyum/kongre bildirilerinin dökümü aşağıda verilmiştir.

Yapılan literatür taramasında, Türk bestecileri ve piyano eserleri ile ilgili olarak; eserlerin eğitim amaçlı kullanılabilirliği (Sönmezöz,1998), eğitimdeki yeri (Kıratlı, 1998); piyano edebiyatında aksak ritim (Köse, 2002); Kodallı ve piyano eserleri (Önal, 2003); bestecilerin 20.yy modernist anlayışı (Çöloğlu, 2005); genç Türk bestecilerinin kullandıkları ritimsel elemanlar (Bulut, 2007) ve piyano konçertolarındaki konçertant öğeler (Orkut, 2009) konularını içeren lisansüstü tezler ile; yine araştırma konusu ile paralellik gösteren "Piyano başlangıç öğrencileri için çağdaş Türk bestecilerinin eserlerinden oluşan bir antoloji oluşturma denemesi" (Ensari, 1990) ve "Cumhuriyet dönemi çok sesli Türk müziği bestecileri eser sözlüğü" (Oruç, 1992) başlıklı araştırmalar bulunmuştur. Yine yapılan taramada, konuyla ilgili olarak; "1904-2004 Yılları Arasında Çağdaş Türk Bestecilerinin Biyografik Özellikleri ve Eğitim Süreçleri" (Ece, 2006), "Çoksesli Türk Müziği Bestecileri ile İlgili Lisansüstü Tez ve Yayınlar Antolojisi" (Ece, 2007), "Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümlerindeki Piyano Eğitiminde Çağdaş Türk Piyano Müziği Eserlerinin Yeri" (Sungurtekin, 2002) , "Çağdaş Türk Müziğinin ve Bestecisinin Durumu" (Doğuduyal, 2002) başlıklı makaleler bulunmuş, ayrıca ; "Deneyler Çağı 20. Yüzyıl ve Çağdaş Türk Müziği" (Berki, 2002), "Bestecilik ve Eğitimi" (Acim, 2003), "Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Çağdaş Türk Piyano Eserlerinin Yeri ve Önemi" (Sönmezöz, 2004), "Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Piyano Eğitimi Sürecinde Çağdaş Türk Müziği Dağarının Yeri ve Önemi" (Karahan, 2009) konulu bildirilere rastlanmıştır.

Araştırma için gerçekleştirilen detaylı tarama sonucunda, daha önce bestecilerin piyano için yazmış oldukları eserlerin betimsel özellikleri ile anlatılmamış olduğu, ilk kez, yapılan bu araştırma ile 1920'den günümüze en geniş katılımlı ve detaylı bir Türk bestecileri piyano literatürünün tarihsel ve bestecilere göre dağılımının yapıldığı görülmektedir. Yine ilk kez bu araştırma ile, geçen 90 yıl içinde piyano literatüründeki değişimin grafik yolu ile gözler önüne serildiği bir çalışma ortaya konmaktadır.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırma tarama modelinde yapılmış betimsel bir araştırmadır. Çalışma ile Türk bestecilerinin piyano eserleri, 90 yıllık süreçte belirlenmiş, gruplanmış ve tarihsel süreç içindeki sayısal değişim, grafikle sunularak ortaya konulmuştur.

3.2. Verilerin Toplanması

Araştırma için, Antep (2006) tarafından hazırlanan "Türk Bestecileri Eser Kataloğu -Çağdaş Türk Müziği Bestecilerinin Yapıtlarından Oluşturulmuş Eser Listesi", temel kaynak olarak kullanılmıştır. Ayrıca, literatür kısmında da belirtildiği gibi, YÖK'te kayıtlı olan Türk bestecileri üzerine yazılmış tüm tezler ve konuyla ilgili kitap, makale/ bildiriler araştırılmıştır. Araştırılan çalışmalar içerisinde, Bulut (2007) tarafından yazılan "Genç Türk Bestecilerinin Eser Yaratma Süreçlerinde Kullandıkları Ritimsel Elemanlar" adlı Yüksek Lisans tezinde, 1971 ve sonrası doğumlu bestecilere ilişkin döküme rastlanmıştır. Tezin, diğer kaynakta yer almayan genç bestecileri içeren yazılı bir kaynak olması, daha çok besteci ve piyano eserine ulaşılabileceğinin saptanması, dolayısı ile araştırmanın daha da detaylanıp, geniş bir kapsamda yer alması düşüncesinden hareketle söz konusu tez, ikinci kaynak olarak seçilmiştir. Bu kaynaktan yola çıkarak söz konusu besteciler araştırılmış ve bestecilerin piyano eserlerine ulaşılmıştır.

Araştırmada, kaynakların taranması sonucu elde edilen veriler, "Solo Piyano Eserleri", "Dört El-İki ve/veya Daha Fazla Piyano İçin Eserler" ve "Piyano ve Orkestra Eserleri" adı altında üç kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorilerde bestecilerin adı, doğum/ölüm tarihleri, eserlerinin özgün isimleri ile listesi ve eserlerin yazım yılları belirtilmiştir. Besteciler ve eserleri, 1920'den 2010'a kadar, 10'ar yıllık gruplar halinde listelenmiştir. Bu sayede, eserlerin, yıllara göre nasıl bir sayısal değişim gösterdiği belirlenmiştir. Kategorilerde, bestecilerin yaptıkları düzenlemeler dikkate alınmamıştır.

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, Türk bestecilerinin piyano eserlerinin, kategoriler halindeki dökümlerine ve eser sayılarının on'lu yıllar arasındaki sayısal değişiminin yüzde ve frekans dağılımına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1: Solo piyano eserleri

BESTECİ ADI	ESER ADI	YILI
(1) Ahmet Adnan SAYGUN (1907-1991)	1. "Süit" (Piyano İçin Beş Parça) Op.2	1931
	2. "İnci'nin Kitabı" Op.10 (Piyano İçin Yedi Kısa Parça)	1934
	3. "Sonatina" Op.15	1937
	4. "Anadolu'dan" (Piyano İçin Üç Halk Dansı) Op.25	1945
	5. "Küçük Şeyler" Op.51	1950-52
	6. "Aksak Tartılar Üzerine On Etüd" Op.38	1964
	7."Aksak Tartılar Üzerine On İki Prelüd" Op.45	1967
	8."Aksak Tartılar Üzerine On Beş Parça" Op.47	1971
	9."Aksak Tartılar Üzerine On Taslak" Op.58	1976
	10."Piyano Sonatı" Op.77	1990
(2) Ahmet Samim BİLGEN (1910-2005)	1."Piyano İçin Üç Parça" (Ilgaz-Köye Dönüş-Kadınlar mı Erkekler mi?)	1930-35
	2. "Nocturne"	1980
	3. " Ballade"	1980
(3) Ahmet YÜRÜR (1941-)	1. "Piyano Sonatı"	1968
	2. "Amerikan Süiti" No.1	1978
	3. "Amerikan Süiti" No.2	1980
	4. " Füg"	1981
	5. " Koral Üstüne On İki Çeşitleme"	1981
	6." Amerikan Süiti" No.3 (Piyanonun İç Bölümü İçin)	1985
	7. " Karanlık"	
(4) Ali DARMAR (1946-)	1. "6 Piyano Prelüdü"	1971-1986
	2. "Piyano Sonatı"	1986
	3. "Piyano İçin Elegie"	2001
(5) Ali Doğan SİNANGİL (1934-)	1. "Piyano Parçası" Op.7	1970
	2. "Piyano İçin Sonat" Op.16	1994
(6) Ali Rıza SARAL (1960-)	1. "Piyano Sonatı"	1995
	2. "Piyano İçin Sonat"	2001

(7) Atilla Kadri ŞENDİL (1975-)	1. "Aktarma A"	1998
	2. "Aktarma B"	1998
	3. "Paris Dönüşü"	2000
	4. "Kendimi Çok İyi Hissediyorum"	2000
	5. "Kelimelerin Ötesinde"	2003
	6. "Beş Gün"	2004
(8) Aydın ESEN (1962-)	1. "6 Piyano Prelüdü"	1972-74
	2. "Etüdler"	1975
	3. "Space"	1975
	4. "Sonat"	1987-88
	5. "Sonat"	1990
	6. "2 Etüd"	1990-91
	7. "Tünel"	1990-92
	8. "Opus"	1992
	9. "Mini"	1994
	10. "Seda"	
	11. "Hadi"	
	12. "Anadolu"	
(9) Aydın KARLIBEL (1957-)	1. "Entropi" (Piyano İçin 6 Prelüd)	1975-1993
	2. "Fantezi"	1977
	3. "Heceler" (Piyano İçin Süit)	1977
	4. "Fuga Alla Turca"	1992
	5. "Gençlik Albümü" (Piyano İçin 16 Parça)	1993-97
	6. "Eski İstanbul'a Dair Tarihi Resimler"	1994
	7. "Sonata Quasi Fantasia"	2003
(10) Ayşegül Kostak TOKSOY (1977-)	1. "Tema ve Varyasyonlar"	
	2. "Sonatine"	
(11) Berkant GENÇKAL (1977-)	1. "15 Kısa Piyano Parçası"	
(12) Betin GÜNEŞ (1957-)	1. "Piyano Parçaları" Op.5	1979
	2. "Piyano Parçaları" Op.8	1980
	3. "Kurşunkalem ve Piyano İçin Parça" Op.11	1983
	4. "Mono-ton" Op.35	1998
	5. "Piyano Parçası" Op.56	1998
	6. "Hasidocerede" Op.101	1998
	7. "Menschlichkeit gewinnt" Op.102	2005
(13) Burhan ÖNDER (1957-)	1. "Hüzün" (Piyano İçin Sözsüz Şarkı)	1977
(14) Bülent AREL (1919-1990)	1. "Halk Türküleri"	1945
	2. "Tema ve Yedi Çeşitleme"	1947
	3. "La Dance"	
(15) Bülent TARCAN (1914-1991)	1. "İki Etüd"	1935-36
	2. "Piyano Süiti" Op.11	1956
	3. "On Türk Piyano Parçası"	1968
	4. "Parafraz"	1986

(16) Can Aksel AKIN (1977-)	1 "Prelüdler"	1996-99
	2. "Sonata quasi una Fantasia"	2000
	3. "Nymph'in Günlüğünden" (Piyano İçin Albüm)	2002
(17) Cemal Reşit REY (1904-1985)	1. "Sarı Zeybek" (Piyano İçin Dans Bölümü)	1926
	2. "Türk Manzaraları (Süit:Anadolu Dans Motifleri Üstüne Altı Parça)	1928
	3. "Güz Hatıraları"	
	4. "Sonatin"	1928
	5. "Güneş Manzaraları" (Anadolu Dans Havaları Üstüne Altı Parça)	1931
	6. "Sonat"	1936
	7. "Hatıradan İbaret Kalan Şehirde Gezintiler"	1941
	8. "Fantezi"	1948
	9. "İki Parça"	1959
	10. "Improvisation"	1983
(18) Cenan AKIN (1932-)	1. "Görünümler" Op.21 (Piyano İçin On Parça)	
	2. " Horon ve Uzun Hava"Op.12	1963
	3. " Altı Şarkı" Op.3	1973
	4. " Küçüklerin Dünyası" Op.4	1974
	5. "Dağlar,Karakoyun" Op.15	1975
	6. "Duyuş" Op.16	1977
	7. " Bir Halk Türküsü Üzerine Çeşitlemeler" Op.24	1987
	8. " Piyano Albümü"	1997
(19) Cengiz TANÇ (1933-1997)	1. " On Küçük Piyano Parçası"	1959
	2. "İmge I"	1962
	3. " İmge II"	1965
	4. "Üç Meditasyon"	1975
	5. " İmge III"	1990
	6. " İmge IV"	1994
(20) Cezmi ERİNÇ (1910-1992)	1. " Dört Türk Ezgisi" Op.9	
(21) Çetin IŞIKÖZLÜ (1939-)	1. "Piyano Metodu-Almanca" (Artikülasyon Egzersizleri)	1982
	2. "Ballade"	1990
(22) Deniz İNCE (1965-)	1. "Hava"	1989
	2. "Mixdown" (İki Piyano)	1992
	3." Like, Like Not"	1996
(23) Ekrem Zeki ÜN (1910-1987)	1. "Duyuş"	1934
	2. "Sonat"	1956
	3. "İlkel Duyuş"	1959
	4. "Prelüd"	1959
	5. "Küçük Parçalar"	1960
	6. "Doğaçlama, Güzelleme, Yiğitleme	1962
	7. "Köçekçe"	1962
	8. "Kaşık Havası"	1970
	9. "Çocuklar İçin"	1970
	10. "Anadolu"	1970
	11. "Alp Ertunga"	1972
	12. "İki Oyun Havası"	1976
	13. "Peşrev"	

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

(24) Ebru GÜNER (1974-)	1. " Nightmare"	1994
	2. "Pazartesi Sabahı (12-ton)	1995
	3. "Pasaport (Atonal)	1996
	4. "Çelişki" (Polimodal)	1997
	5. " Prometheus'un Dansı" (Polimodal)	1998
	6. "Vide"	2000
	7. "Egg-Rag"	2001
	8. " Magnetic Blue/B"	2002
	9. "Boş/luk"	2003
(25) Emre ARACI (1968-)	1. "Prelude alla Turca"	2004
(26) Erdal TUĞCULAR (1960-)	1. "Türkünün Rengi" (Piyano İçin 23 Parça)	2003
(27) Ertuğ KORKMAZ (1960-)	1. "Piyano İçin Parçalar"	1984-89
(28) Ertuğrul BAYRAKTAR (1951-)	1. "Piyano İçin Üç Parça"	
(29) Ertuğrul Oğuz FIRAT (1923 -)	1. "Atatürk Savaşta ve Barışta" Op.30	1961-68
	2. "Yerel Ezgiler Üzerine İmgesel Danslar" (Piyano İçin 6 Parça) Op.36	1964-69
	3. "Bölünmüş Uzantı" (Piyano İçin İki Bölüm) Op.37	1968-69
	4. "Bağımsızlık Tutkusuna Sonat" Op.38	1969
	5. "Piyano İçin Üç Parça" Op.50	1970-78
	6. "Ferenc Liszt'i Anış" Op.77	1986
	7. "Cehennemde Bir Mevsim Çalınmalıdır" (Piyano İçin Dikbaş-Özlemsel 4 Parça) Op.79	1986
	8. "Karanlığın İçyüzüne Dört Bakış" (Piyano Sonatı) Op.84	1994
	9. "Piyano İçin Altı Bölüm" Op.86	1996-97
	10."Küğdeki Resimler 1" (Piyano İçin 5 Bölüm)	2000-2001
	11."Küğdeki Resimler 2" (Piyano İçin 5 Bölüm)	2001
(30) Ertuğrul SEVSAY (1954-)	1. "Halikarnas" (Piyanı Süiti)	1984
	2. "Çeşitlemeler"	1985
	3. "En Tango Mio"	1993
	4. "Tres Noches en San Telmo"	1994
(31) Evrim DEMİREL (1977-)	1. "Piyano İçin Prelüd"	1997
(32) Faik CANSELEN (1911-2009)	1. "Küçük Parçalar Albümü"	1929
	2. "Hep Aynı Şey"	1934
	3. "Ağıt"	1935
	4. "Oyun Havası"	1936
	5. "Çocuk ve Gençler İçin Piyano Parçaları"	1938
	6. "10 Prelüd ve Füg"	1939
	7. "Tema ve 12 Varyasyon"	1940
	8. "1.Piyano Sonatı (Klasik)	1941
	9. " 2.Piyano Sonatı" (Romantik)	1941
	10. "3. Piyano Sonatı" (Modern, Füglü)	1942
	11. "Gelin Ayşe"	1943
	12. Füg-Do Majör"	1950
	13. "Dans" (Piyano İçin Rondo)	1958

Faik CANSELEN (Devamı)

(33) Fazıl SAY (1970-)	1. "Sonat"	1984
	2. "Phrigian"	1984
	3. "Prelüd"	1985
	4. "Süit"	1986
	5. "Kutsal Ses"	1987
	6. "İpek Yolu"	1989
	7. "Paganini Çeşitlemeleri"	1990
	8. "Dört Nasreddin Hoca Dansı" Op.1	1990
	9. "Eski Bir Anadolu Güncesi" Op.1	1991
	10. "Fantezi Parçası" Op.2	1993
	11. "Alla Turca Caz Fantezisi"	1993
	12. "Kara Toprak"	1997
	13. "3 Ballad"	1997
(34) Ferit Hilmi ATREK (1908- 2006)	1. "Beş Prelüd"	1929-32
	2. "Büyük Mi Bemolden Piyano Sonatı"	
	3. "Büyük La Bemolden Piyano Sonatı"	
	4. "Büyük Do'dan Piyano Sonatı"	
	5. " Küçük Piyano Parçaları"	
	6. "Büyük Sol'den Sonatin"	
(35) Ferit TÜZÜN (1929-1977)	1. "Piyano Parçaları"	1948
	2. "Tema ve Çeşitlemeler"	1950
	3. " Canzonetta ve Gavota"	1950
(36) Hasan Ferid ALNAR (1906-1978)	1. "Piyano İçin Fügler"	1925-27
	2. "Piyano İçin Üç Etüd"	1927
	3. "Piyano Parçaları"	1927-28
	4. "Oyun Havaları"	1932
	5. "Sekiz Piyano Parçası"	1935
	6. "Prelüd ve Füg"	1961
(37) Hasan Niyazi TURA (1982-)	1. "Sonatin"	2005
	2. "Ah Bir Ateş Ver" Halk Ezgisi Üzerine Fantezi	2005
(38) Hasan UÇARSU (1965-)	1. "Piyano İçin Üç Küçük Parça"	1984-86
	2. "İki Bölümlü Piyano Sonatı"	1989
	3. "Bir Yaz Yolculuğundan Arta Kalanlar: Dört Antik Kentin Öyküsü"	1995
	4. "Dokuz Kısa Piyano Parçası"	1988-95
(39) İlhan BARAN (1934-)	1. "Üç Soyut Dans"	1968
	2. "Küçük Süit"	1969
	3. "Çocuk Parçaları"	1970
	4. "Üç Bagatel"	1974
	5. "İki Sesli Sonatina"	1974
	6. "Siyah-Beyaz"	1975
	7. "Mavi Anadolu"	

(40) İlhan Kemal MİMAROĞLU (1926-)	1. "Üç Parça"	1952
	2. "Pieces Sentimentales"	1957
	3. "Anı ve Günce Sonatı"	1966
	4. "Session"	1977
	5. "Ulrike, My Hope"	1977
	6. "Rosa"	1978
	7. "Valses ignobles et sentencieuses"	1984
	8. "Öbür Günceden"	1992
	9. "L'Eruption de la fin"	1994
	10. "Caps'n Rollers"	1994
	11. "Closely Farfetched Refrains"	1996
	12. "22 Parça" (Sağ El İçin)	1998
(41) İlhan USMANBAŞ (1921-)	1. "Altı Prelüd"	1945
	2. "Ölümsüz Deniz Taşlarıydı"	1965
	3. "Soruşturma"	1965
	4. "Biçim/Siz (I,II,III)	1968
	5. "Dört Kolay 12-ton Parçası"	1970
	6. "Piyano İçin Müzik 94"	1994
(42) İlteriş SUN (1961-)	1. "Piyano İçin Parçalar"	1975-79
(43) İpek Mine)ALTINEL (1966-)	1. "Çeşitlemeler"	1988
(44) İsmail SEZEN (1971-)	1. "Süit" (Piyano İçin Dört Bölümlü)	1995
	2. "Piyano İçin İki Parça"	1996
(45) İstemihan TAVİLOĞLU (1945-2006)	1. "Gençler İçin I" Op.11	1978
	2. "Gençler İçin II" Op.13	1980
	3. "Dönüşüm" Op.14	1984
	4. "Mi" (Piyano İçin Üç Prelüd)	
(46) Kamran İNCE (1960-)	1. "Mavi Yolculuk"	1982
	2. "Dostum Mozart"	1987
	3. "Kaçınılmaz Kuşku"	1988
	4. "In Memoriam"	1999
	5. "Kapılar"	2002
	6. "Şehrazade Hayatta"	2003
(47) Kemal İLERİCİ (1910-1986)	1. "Dilek Kızıma"	1960-64
	2. "Ülkü'ye Serçe Kardeşten Armağanlar"	1967
48) Kemal SÜNDER (1933-2004)	1. "Prelüd ve Marş" Op.1/a	1958
	2. "Altı Masal" Op.7	1966
	3. "Piyano Süiti" Op.9	1968
	4. "On İki Çocuk Parçası" Op.13	1971
	5. "Sonatina No.1" Op.12	1973
	6. "Sonatina No.2" Op.19	1978
(49) Levent KUTERDEM (1978-)	1. "Korku Tüneli"	1996-97
	2. "Renkler"	

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

(50) Mahir CETİZ (1977-)	1. "Face"	
	2. "4 Fantezi Parçası"	
	3. "Pastiches"	
	4. "Triptych"	2005
(51) Mehmet AKTUĞ (1959-)	1. "Etüd"	1981
(52) Mehmet NEMUTLU (1966-)	1. "İki Mazurka" (Skriyabin Üslubunda)	1988
	2. "Piyano Parçası" (Faure Üslubunda)	1989
	3. "Piyano Parçası" (Debussy Üslubunda)	1989
	4. "İki Şerit ile Dört Levha"	1991
	5. "Çatışkılar Oyunu"	1994
	6. "Beş Dans"	2000
(53) Mehmet OKONŞAR (1961-)	1. "Chameleon"	1986
	2. "Emulation"	1995
	3. "Rhythm Studies" (Series1-2)	
	4. "Wedding Süite"	
	5. "Mandel-Fractal Studies"	
	6. "The Temples of Kyoto"	
(54) Meliha DOĞUDUYAL (1959-)	1. "Distortion"	1986
	2. "İsim-Siz"	1993
	3. "Perge"	1998-99
	4. "Yollanmamış Mektuplar"	2000
	5. "İki Kısa Parça"	2002
	6. "Gece Hikayeleri"	2004
(55) Mesruh SAVAŞ (1978-)	1. "İki Prelüd"	1997
	2. "Prelüdler"	2005
(56) Mete SAKPINAR (1954-)	1. "Üç Parça"	1986
	2. "Dilara"	1988
	3. "Valssimo"	1994
(57) Metin MUNZUR (1977-)	1. "Şeytanın Dansı I"	1996
	2. "Şeytanın Dansı II"	1996
	3. "Kabus"	1997
(58) Mithat FENMEN (1916-1982)	1. "Vals"	1932
	2. "Köyden Geçerken"	1938
	3. "İki Parça"	1940
(59) Muammer SUN (1932-)	1. "Yurt Renkleri 1.defter" (Piyano İçin Süit)	1954
	2. "Yurt Renkleri 2.defter" (Piyano İçin Süit)	1956
	3. "Yurt Renkleri 3.defter"(Piyano İçin Süit)	1959-1977
	4. "Yurt Renkleri 4.defter" (Piyano İçin Süit;12 Parça)	1975-1992
	5. "Yaprak Notalar"	1977-79
(60) Muhiddin DÜRRÜOĞLU-DEMİRİZ (1969-)	1. "Altı Prelüd"	1985-87
	2. "Le Tourneur" (Piyano İçin Semazen)	1993
	3. "Prelude to Orient Express"	2002

(61) Necati GEDİKLİ (1944-)	1. "Üç Parça Op.1"	1967
	2. "İzlenimler Op.5"	1969
	3. "Üç Atonal Parça" Op.7	1970
	4. "Aslı'ya Öğütler" Op.18	1984
	5. "Başkalaşımlar"	1985
(62) Necdet LEVENT (1923-)	1. "Dört Parça" Op.6	1963
	2. "On Parça" Op.16	1978-79
(63) Necil Kazım AKSES (1908-1999)	1. "Prelüd ve Fügler"	1929
	2. "Turkische Invention"	
	3. " Beş Piyano Parçası"	1930
	4. "Piyano Sonatı"	1930
	5. "Minyatürler"	1936
	6. "Eskilerden İki Dans"	
	7. "On Piyano Parçası"	1964
(64) Nejat BAŞEĞMEZLER (1950-)	1. "Bişeyler" (Piyano İçin Parçalar)	2003
(65) Nevit KODALLI (1924-2009)	1. "Piyano İçin Ballad" (Destan) Op.1	1942
	2. "Piyano Parçaları"	1945
	3. "Çocuklar İçin Beş Piyano Parçası" (Ostinato) Op.5	1946
	4. " Piyano Sonatı" Op.12	1950
(66) Nihan ATLIĞ-SIMPSON (1960-)	1. "Beş Piyano Parçası"	1982
	2. "Sonatin"	1983
(67) Nuri Sami KORAL (1908-1990)	1. "Piyano İçin Dört Parça"	1934
	2. "Ninni ve Bir Türkü"	1935
(68) Onur DÜLGER (1980-)	1. "Hiçlik"	2000
(69) Onur ÖZMEN (1981-)	1. "Türk Süiti"	1997
	2. "Üç Şey"	1997-98
	3. "Üç Piyano Parçası"	1997-98
	4. "Enfarktüs Geçiren Zeybek"	1998
	5. "Ekim 298"	1998 70
	6. " Piyano İçin 10 Küçük Arayış" Op.13	1999-2004
	7. "Kendim İçin Müzik"	2000
	8. "Bir Garip Lacivert" (İki Küçük Öykü)	2000
(70) Onur TÜRKMEN (1972-)	1. " Divisions"	2004
(71) Özge GÜLBEY (1978-)	1. "Piyano İçin Onbeş Prelüd"	2000
	2. "Üç His" (Piyano İçin Prelüdler)	2000
	3. "Hikayeler" (Piyano Dizisi)	2003
	4. "Motifsel Skeçler" (Piyano Dizisi)	2005
	5. "Sette" (Piyano Dizisi)	2006
(72) Özkan MANAV (1967-)	1. "Bölüm 1" Op.7	1994
	2. "Bölüm 2" Op.12	1998
	3. "Bölüm 3" Op.15	2001
	4. "Bölüm 4" Op.16	2001
(73) Perihan ÖNDER-RİDDER (1960-)	1. "Çağrı I,II ve III"	1976
	2. "Piyano ve Piyanist İçin Vaiz"	1988
	3. "Karga / Rabe" (Çocuklar İçin Piyano Parçaları)	2004
(74) Sabahattin KALENDER (1919- ?)	1. "Piyano Sonatı"	1942

(75) Sayram AKDİL (1940-)	1. "Altı Piyano Parçası"	1971-79
	2. "Yunuslar" (Piyano Parçaları)	1993-2001
	3. "Yaşasın Çocuklar" (17 Küçük Piyano Parçası)	2004
(76) Selen GÜLÜN (1972-)	1. "Combined Piano Pieces No.1,2,3"	2001
(77) Selman ADA (1953-)	1. "Kırk Haramiler" Op.1	1960
	2. "Köçekçe" Op.2	1964
	3. "Beş Parça" Op.3	1965
	4. "Köye Doğru" Op.4 (Piyano İçin Süit)	1967
	5. "Nişabur" (Piyano İçin Tek Bölümlü Sonat) Op.5	1973
	6. "12 Amodal Prelüd" Op.9	1980-91
	7. "Asimages" (Sihr-i Aşk-Piyano İçin 20 Parça) Op.11	1994
	8. "Taslaklar" (Piyano İçin 5 Etüd)	1998
	9. "Rhapsodie" Op.14	1998
	10."Jeux de Piano" Piyano Oyunları (Gençler İçin 24 Parça)	2000
	11. "Deutsche Volksliederbuch" Op.32	2003
	12. "Übungsbuch für Sanger" Op.33	2003
	13. "Mini Piyano" (Piyano İçin Küçük Parçalar)	2004
	14. "Le Cahier d'Aylin" (Piyano İçin 15 Parça)	2005
	15. "Le Cahier d'Aiche" (Piyano İçin 12 Parça)	2005
(78) Semih KORUCU (1965-)	1. "Piyano İçin 2 Parça"	1992
	2. "Sonat"	1992
	3. "Disintegretion,Integration	1993
	4. "MEKANizma"	1997
	5. "Durağan Olan-Farklı Olanların Uyumu"	2005
(79) Server ACİM (1961-)	1. "Tocatta"	2001
	2. "Mini-Ballade"	2002
(80) Sonat MUTVER (1976-)	1." Kanon Albümü"	1999
	2. "Füg Albümü"	1999
	3. "Prelüdler"	2001
(81) Tolga Zafer ÖZDEMİR (1975-)	1. "Mesopotamia Suite"	1996
	2. "Little"	1999
	3. "Crown Dream of a Clown"	2001
(82) Turgut ALDEMİR (1943-)	1. "Dokuz Küçük Piyano Parçası"	1969
	2. "Kipranos"	1970
	3. "Invention I"	1987
(83) Uğraş DURMUŞ (1978-)	1. "Piyano İçin 13 Prelüd"	1995-99
	2. "Belli-Belirsiz"	2002
(84) Ulvi Cemal ERKİN[1] (1906-1972)	1. "Beş Damla"	1931[2]
	2. "Çocuklar İçin Yedi Kolay Parça"	1937
	3. "Duyuşlar" (Piyano İçin 11 Parça)	1937
	4. "Sonat"	1946
	5. "Altı Prelüd"	1965-67[3]
(85) Yalçın TURA (1934-)	1. "Beş Kısa Parça"	1952
	2. "Sonat"	1959
(86) Yiğit AYDIN (1971-)	1. " Piyano İçin Parça"	1997

[1] Tablodaki besteci isimleri alfabetik olarak sıralanmıştır. Eserler ise, bestelendikleri yıllara göre kronolojik olarak yazılmıştır.
[2] İl bilgileri bulunmayan eserlerde yıl sütunu boş bırakılmıştır
[3] Yıl sütunundaki iki ayrı tarih, bestecilerin eserleri yazmaya başladıkları ve tamamladıkları yılları ifade etmektedir

(87) Yiğit KOLAT (1984-)	1. "Fantezi"	1997
	2. "Kara Zeybek"	1998
	3. "İki Kaçış Sahnesi"	1999
	4. "Mavi Prelüd"	2000
	5. "Paranoya"	2000
	6. "Çeşitlemeler"	2000
	7. "Beş Öykü"	2000
	8. "Üç Prelüd"	2001
	9. "Küçük Karabalık"	2002
	10. "Zeybek"	2003
	11. "Milonga"	2003
	12. "Ambigram"	2004
(88) Yüksel KOPTAGEL (1931-)	1. " Tamzara" (Piyano İçin Türk Dansı)	1957
	2. "Schumanniana"	1957
	3. "Fossil Süite"	1957
	4. "Marcia Funebre"	1958
	5. "Farelerin Dansı"	1959
	6. "Minorka Sonatı"	1959
	7. "Epitafio"	1960
	8. "Toccata"	1960
	9. "Piyano İçin Üç Parça"	1961
	10. "Etüd"	1961
	11. "Prelüd"	1961
	12. "Ninni"	1964
	13. " Küçük Brian'ın Günlüğü"	1973
(89) Zeynep GEDİZLİOĞLU (1977-)	1. "Kuşku"	1995
	2. "İsimsizler"	1997
	3. "Pentagramme"	2003

Solo piyano eserlerinin dökümü yapıldığında, 89 bestecinin eserlerine rastlanmıştır. Bu kategoride en fazla eseri bulunan besteci,15 beste ile Selman Ada'dır. Ada'yı, 14 beste ile Aydın Esen,13 beste ile Ekrem Zeki Ün, Faik Canselen ve Fazıl Say, 12 beste ile İlhan Kemal Mimaroğlu ve Yiğit Kolat izlemektedir. Eserlerin tarihsel sıralamasına bakıldığında ilk solo piyano eserinin Cemal Reşit Rey tarafından 1926 'da yazıldığı (Sarı Zeybek), son eserin ise (Sette –Piyano Dizisi) 2006 tarihiyle Özge Gülbey'e ait olduğu görülmektedir. "Solo Piyano Eserleri" kategorisinde, sonat, etüt, prelüd, vb. gibi belirli formda eserlerin yanı sıra, sadece isim verilmiş ve türü belirtilmemiş solo eserlerin sayısının çokluğu dikkat çekicidir.

Tablo 2 : Dört el-iki ve/veya daha fazla piyano için eserler

BESTECİ ADI	ESER ADI	YILI
(1)Ahmet Adnan SAYGUN (1907-1991)	1. Ballade (İki Piyano) Op.56	1975
	2. Üç Piyano İçin Poem Op.73	1986
	3. İki Piyano İçin Poem Op.76	1989
(2) Ahmet Yekta MADRAN (1885-1950)	1. Ölüm Marşı (İki Piyano)	
(3) Ali DARMAR (1946-)	1.Dört El Piyano İçin İki Dans	1992
	2.İki Piyano İçin Katibim Fantezisi	1993
(4) Aydın KARLIBEL (1957-)	1."Aquaphonie" (Piyano İçin Triloji)	1975
(5) Aydın ESEN (1962-)	1 İki Piyano İçin Parçalar	1992-94
(6) Berkant GENÇKAL (1977-)	1 İki Piyano İçin İki Bölümlü Parça	
(7) Cemal Reşit REY (1904-1985)	1.Dört El Piyano İçin Sonat	1924
	2.On İki Prelüd ve Füg (İki Piyano İçin)	1969
(8) Ekrem Zeki ÜN (1910-1987)	1.İki Piyano Parçası	1934
(9) Ertuğrul Oğuz FIRAT (1923-)	1. İki Piyano İçin Küğ	1965
(10) Fazıl SAY (1970-)	1. Yansıtmalar Op.1 (İki Piyano)	1990
(11) İlhan USMANBAŞ (1921-)	1. İki Piyano İçin Üç Bölüm	1957
(12) Kamran İNCE (1960-)	1. "Çapraz Kıvılcımlar" (Dört El Piyano)	1986
(13) Kemal SÜNDER (1933-2004)	1. Konçertino (İki Piyano) Op.14	1973
(14) Sıdıka ÖZDİL (1960-)	1. Sevgi ve Duygu (Dört El Piyano)	1986
(15) Turgay ERDENER (1957-)	1. Pardon (İki Piyano-Dört Piyanist)	1987
(16) Ulvi Cemal ERKİN (1906-1972)	1. Dört El İki Piyano İçin Klavierkonzert	1951
(17) Uğraş DURMUŞ (1978-)	1. İki Piyano İçin Müzik	1999

"Dört El-İki ve /veya Daha Fazla Piyano İçin Eserler" kategorisinde,17 bestecinin eserleri olduğu görülmüştür. Bu kategoride en fazla eser sayısı, 3 beste ile Ahmet Adnan Saygun'a aittir. Eserlerin 13 tanesi iki piyano için yazılmıştır. Tarihsel sıralamaya göre, Cemal Reşit Rey'in dört el piyano için 1924'te yazdığı sonat, bu kategorideki ilk eser, Uğraş Durmuş'un 1999'da yazdığı "İki Piyano İçin Müzik " adlı eseri ise son eser olarak görülmektedir."Dört El-İki ve /veya Daha Fazla Piyano İçin Eserler" kategorisinde, 1940-1949 yılları arasında hiç eser yazılmadığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde 2000-2010 yılları arasını kapsayan son 10 yıllık dönemde de, bu kategoride hiç bir eserin bulunmaması dikkat çekicidir.

Tablo 3: Piyano ve orkestra eserleri

BESTECİ ADI	ESER ADI	YILI
(1)Ahmet Adnan SAYGUN (1907-1991)	1."Burlesque" (Piyano ve Orkestra İçin Tek Bölüm)	1993
	2. Piyano Konçertosu Op.34 No.1	1951-1957
	3. Piyano Konçertosu Op.71 No.2	1985

(2) Ahmet YÜRÜR (1941-)	1. Oda Orkestrası ve Piyano İçin Konçertino	1982
(3) Aydın ESEN (1962-)	1. Piyano Konçertosu	1976
	2.Deep-Kontrbas (Piyano, Orkestra)	1980
	3. "Twist" Piyano İçin Konçerto	1994
(4) Aydın KARLIBEL (1957-)	1. Piyano ve Orkestra İçin Fantezi "Büyükada"	1974
	2. Piyano ve Orkestra İçin Konçerto No.1	1995
	3. "In Memoriam Vedat Kosal" Sağ El İçin Konçerto (Konçertonun 2.Bölümünden Düzenleme)	2001
(5)Berkant GENÇKAL (1977-)	1. Piyano Konçertosu	2004
(6) Betin GÜNEŞ (1957-)	1. Piyano Konçertosu Op.38	1994
(7) Bülent TARCAN (1914-1991)	1. Birinci Piyano Konçertosu	1942-43
	2. İkinci Piyano Konçertosu	1979-80
(8) Cemal Reşit REY (1904-1985)	1. Kromatik Konçerto	1932
	2. Piyano Konçertosu No.1	1946
	3.Katibim (Piyano ve Orkestra İçin Çeşitlemeler)	1953
	4. Eski Bir İstanbul Türküsü "Katibim" Üzerine Çeşitlemeler	1961-62
	5. Piyano ve Orkestra İçin Konçerto No.2	1978
(9) Çetin IŞIKÖZLÜ (1939-)	1. İki Piyano ve Orkestra İçin Konçerto	1988
	2.Piyano Konçertosu	1997
(10) Ekrem Zeki ÜN (1910-1987)	1.Birinci Piyano Konçertosu (Piyano,Timpani ve Yaylı Çalgılar)	1955-56
	2. İkinci Piyano Konçertosu	1976
(11) Ertuğrul Oğuz FIRAT (1923-)	1. Piyano Konçertosu No.1 "Yitmiş Işık Çizgisi Ardından" Uyanış-Atatürk'ün Anısına Op.46	1969-72
	2.Piyano Konçertosu No.2 " Korkaklığa, Sessizliğe,Ölüme Karşı Yanıttır" Op.56	1979
(12) Fazıl SAY (1970-)	1. Senfoni Konçertant	1994
	2.Piyano Konçertosu No.2 "İpek Yolu"	1994
	3. Piyano Konçertosu No.3 "Anadolu'nun Sessizliği"	2001
	4. Paganini Jazz	2003
	5. Alla Turca	2003
	6.Piyano Konçertosu No.4 "Thinking Einstein"	
(13) Ferit Hilmi ATREK (1908- 2006)	1. Piyano Konçertosu	
(14) Hasan Niyazi TURA (1982-)	1."Folie à Deux" (2 Piyano ve Orkestra İçin Konçerto)	2002
(15) Kamran İNCE (1960-)	1. Piyano Konçertosu	1984
	2."Likya'yı Anımsarken"	1996
(16) Kemal ÇAĞLAR (1938-1996)	1."Çeşitlemeler"	1974
(17) Kemal SÜNDER (1933-2004)	1. Piyano Konçertosu Op.4	1962-64
(18) Mahir CETİZ (1977-)	1. Piyano Konçertosu	
(19) Mete SAKPINAR (1954-)	1. Piyano Konçertosu No.1	1985
	2. Piyano Konçertosu No.2	1998
(20) Metin MUNZUR (1977-)	1."Diyalog"	2001
	2. Piyano ve Orkestra için Konçertino	2002
(21) Mithat FENMEN (1916-1982)	1. Konçertino	1943
(22) Okan DEMİRİŞ (1942-)	1. Piyano Konçertosu	1971
(23) Sıdıka ÖZDİL (1960-)	1.Hittites	1994
(24) Tolga Zafer ÖZDEMİR (1975-)	1.Sirenes (Piyano Konçertosu)	2005
(25) Ulvi Cemal ERKİN (1906-1972)	1. Konçertino	1931
	2. Piyano Konçertosu	1942
(26) Yiğit KOLAT (1984-)	1. Piyano ve Orkestra İçin Müzik	2002
	2. Piyano ve Orkestra İçin Müzik	2005
(27) Yüksel KOPTAGEL (1931-)	1. Capriccio	1962

"Piyano ve Orkestra Eserleri" kategorisinde, 27 besteciye ait toplam 48 eserin olduğu görülmüştür. Bu kategoride en fazla eser sayısı 6 beste ile Fazıl Say'a aittir. İlk piyano ve orkestra eserleri, 1931'de yazdığı "Konçertino" ile Ulvi Cemal Erkin'e ve 1932'de bestelenen "Kromatik Konçerto" ile Cemal Reşit Rey'e ait eserlerdir. Tolga Zafer Özdemir tarafından yazılan "Sirenes"- Piyano Konçertosu (2005) ve Yiğit Kolat 'ın "Piyano ve Orkestra için Müzik" (2005) eseri ise tarihsel sıralamaya göre kategorinin son eserleridir. Piyano ve orkestra için, yalnızca 1920-1929 yılları arasında eser yazılmadığı belirlenmiştir. Bu kategorideki eser sayısının, özellikle son 20 yıl içinde belirli bir artış gösterdiği gözlenmiştir.

Tablo 4: Türk bestecilerinin piyano eser sayılarının on'lu yıllar arasındaki sayısal değişiminin yüzde ve frekans dağılımı

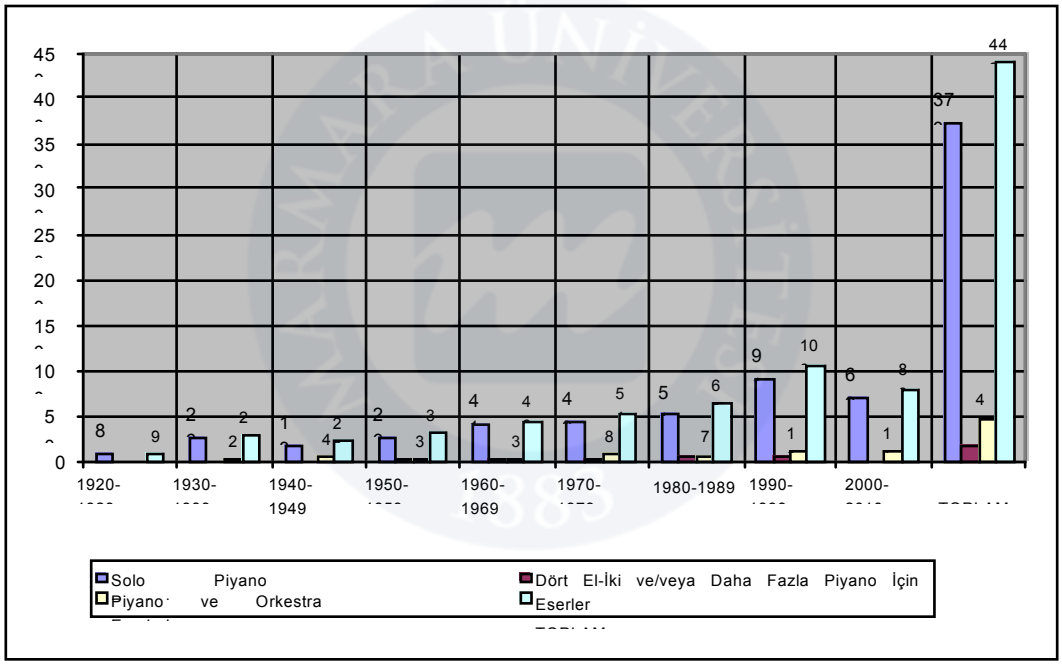
	Solo Piyano Eserleri		Dört El-İki ve/veya Daha Fazla Piyano İçin Eserler		Piyano ve Orkestra Eserleri		TOPLAM	
Yıllar	f	%	f	%	f	%	f	%
1920-1929	8	2,14	1	5,26			9	2,04
1930-1939	26	6,97	1	5,26	2	4,16	29	6,59
1940-1949	18	4,82			4	8,33	22	5,00
1950-1959	26	6,97	2	10,52	3	6,25	31	7,04
1960-1969	41	10,99	2	10,52	3	6,25	46	10,45
1970-1979	43	11,52	3	15,78	8	16,66	54	12,27
1980-1989	51	13,67	5	26,31	7	14,58	63	14,31
1990-1999	91	24,39	5	26,31	10	20,83	106	24,09
2000-2010	69	18,49			11	22,91	80	18,18
TOPLAM	373	100	19	100	48	100	440	100

Tablo 4, iki farklı yönden ele alınmış ve yüzdelik değerler bu farklılığa göre değerlendirilmiştir. Yıllara göre sıralama yapılırken, hem başlangıç hem bitiş tarihi verilmiş olan eserlerin, bitiş tarihleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4'te, On'lu yıllar arasındaki dağılıma dikkat edildiğinde, bestecilerin 1920'den günümüze kadar geçen 90 yıl içinde en fazla 1990-1999 yılları arasında % 24,09 oranında 106 farklı eser verdikleri, sözü edilen yılları sırayla, %18,18 / 80 eser ile 2000-2010, %14,31 / 63 eser ile 1980-1989, %12,27/ 54 eser ile 1970-1979, % 10,45 / 46 eser ile 1960-1969, % 7.04 / 31 eser ile 1950-1959, % 6.59 / 29 eser ile 1930-1939 ve son olarak da %2.04 / 9 eser ile 1920-1929 yıllarının izlediği görülmektedir. Diğer bir bakış açısı ile, eserler yazım tercihlerine göre değerlendirildiğinde, bestecilerin en çok "Solo Piyano Eserleri" üzerine beste yapmayı tercih ettikleri görülmektedir. Bunu sıra ile "Piyano ve Orkestra Eserleri" ve "Dört El-İki ve/veya Daha Fazla Piyano İçin Eserler" takip etmektedir. Eser sayılarına kategoriler bazında bakıldığında; "Solo Piyano Eserleri" içerisinde, en fazla eserin 1990-1999 yılları içerisinde yazıldığı görülmektedir. "Dört El-İki ve/veya Daha Fazla Piyano İçin Eserler" kategorisi içerisinde en fazla eser sayısı 1980-1989 ve 1990-1999 yıllarına aittir. Bununla birlikte, 1940'dan 1949'a kadar geçen 10 yıl içinde kategoriye girecek herhangi bir esere rastlanmamıştır. Aynı şekilde, son 10 yıl içinde de bestecilerin bu kategoride hiç eser yazmamış olmaları, dikkat çekicidir. "Piyano ve Orkestra Eserleri" kategorisinde ise en fazla eser sayısı 2000-2010 yıllarında verilmiştir.1920-1929 yılları arasında ise bu kategoriye girecek esere rastlanmamıştır.

Türk bestecilerinin piyano eserlerinin taranması ve yıllara göre sıralanması sürecinde, yılı belirtilmemiş eserlere de rastlanmıştır. Toplam 474 eser içerisinde 34 eserin tarihleri ile ilgili bilgi bulunamamıştır. 474 eser içinde bu eserlere doğal olarak dağılımda yer verilememiş, döküm, tarihleri belli olan 440 eserden oluşturulmuştur. Grafikte, Türk bestecilerinin piyano eser sayılarının on'lu yıllar arasındaki sayısal değişimi gösterilmektedir.

Grafik 1: Türk bestecileri piyano eser sayılarının on'lu yıllar arasındaki sayısal değişimi



5. Sonuç

1920'den günümüze kadarki süreçte, Türk bestecilerinin piyano eserlerini ve bu eserlerin sayısal gelişimini incelemek amacıyla yapılan çalışmada yanıt aranan sorulara ilişkin şu sonuçlara varılmıştır:

1. Elde edilen verilere göre, 1920-2010 yılları arasında piyano için eser yazmış Türk bestecisi sayısı toplam 93'dür. Bestecilerin isimleri, "Bulgular ve Yorum" kısmındaki tablolarda alfabetik olarak verilmiştir. Veriler sonucunda, 93 besteci içinde yalnızca 4 tanesinin piyano için solo eser yazmadığı tespit edilmiştir. "Solo Piyano Eserleri" kategorisinde, belli bir tür belirtilmeden yalnızca isim verilmiş solo eserlerin çoğunluğu oluşturduğu tespit edilmiştir.

2. 1920-2010 yılları arasında piyano için toplam 474 eser yazıldığı tespit edilmiştir. Bu eserler, "Solo Piyano Eserleri", Dört El-İki ve/veya Daha Fazla Piyano İçin Eserler" ve "Piyano ve Orkestra Eserleri" başlıkları altında üç kategoriye ayrılmıştır. Verilere bakıldığında, bestecilerin en çok solo piyano eseri besteledikleri görülmektedir.

3. Türk bestecilerine ait piyano eserleri, 1920'den 2010'a kadar, 10'ar yıllık gruplar halinde listelenmiştir. Toplam 474 eser arasında 34 eserin bestelenme tarihlerine ilişkin bir bilgiye ulaşılamadığı

için bu eserler, listeye dahil edilememiştir. Eserlere ait sayısal dağılıma bakıldığında en çok eserin 1990-1999 yılları arasında bestelendiği görülmüştür. 440 eserin bulunduğu listede 106 eser, bu yıllar arasında bestelenmiştir. Son 10 yıllık süreçte ise piyano ve orkestra eserlerinin ağırlık kazanması söz konusu olmasına rağmen, eser sayısında genel bir düşüş saptanması, araştırmada dikkat çeken bir durum olmuştur.

Ortaya çıkan sonuca göre, 1920-2010 yılları arasında piyano için eser yazmış, isimlerine ulaşılabilen besteci sayısı 93'dür. Veriler, bu bestecilere ait, yine ulaşılabilen piyano eseri sayısının 474 olduğunu göstermektedir. Bu rakamın 90 yıllık bir süreci kapsadığı düşünüldüğünde, çok da yüksek bir rakam olmadığı rahatlıkla söylenebilir. Özellikle yeni kuşakta her geçen gün sayıları artan bestecilerimizin olduğu göz önüne alındığında, son birkaç yıla ait eserlerin henüz yazılı kaynaklara aktarılmamış olması ve/veya araştırma konusu ile ilgili olarak bulunan en son yazılı kaynağın da 2007 tarihli olması sebebiyle, son 10 yıllık süreçte doğal olarak artması beklenen eser sayısının düşüş göstermesi, yukarıda ifade edilen nedenlerden kaynaklanmış olabilir. Ancak yine de bu sonucun, üzerinde durulması gereken bir durum olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre belirlenen öneriler şunlardır:

- Son 10 yıllık dönemde, piyano eser sayısının bir önceki döneme göre düşüş göstermesinin nedenleri, farklı açılardan (sosyo-ekonomik, politik, vb…) araştırılarak ele alınabilir.

- Eserlerin, düzeylerine göre, eğitimde kullanılabilirlikleri incelenip belirlenerek, eğitimciler tarafından Türk eserleri repertuarına alınmaları sağlanabilir.

- Konservatuvarların kompozisyon bölümünden mezun olmuş ya da olacak öğrencilerin yazdıkları, henüz seslendirilmemiş piyano eserleri üzerine bir araştırma yapılarak çalışma genişletilebilir.

- Ulusal ve uluslararası boyutta, beste yarışmalarının sayısının arttırılması ve eserlerinin seslendirilerek kayıt altına alınmasının sağlanması gibi oluşumlarla, Türk bestecilerini daha fazla eser üretmeye teşvik edecek unsurlar oluşturulabilir.

- Diğer çalgılar için de bu çalışmaya benzer bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKLAR

Acim, S. (2003). *Bestecilik ve Eğitimi*. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu Bildirisi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Antep,E. (2006). *Türk Bestecileri Eser Kataloğu -Çağdaş Türk Müziği Bestecilerinin Yapıtlarından Oluşturulmuş Eser Listesi*. Ankara: Sevda-Cenap And Müzik Vakfı Yayınları

Berki,O.T. (2002). *Deneyler Çağı 20. Yüzyıl ve Çağdaş Türk Müziği.* Uluslararası Avrupa'da ve Türk Cumhuriyetleri'nde Müzik Kültürü ve Eğitimi Kongresi Bildirisi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bulut, M.Ö. (2007). G*enç Türk Bestecilerinin Eser Yaratma Süreçlerinde Kullandıkları Ritimsel Elemanlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çöloğlu, M.E. (2005). Türk B*estecilerinin 20. YY Müziğinin Modernist Anlayışlarıyla Etkileşimi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Doğuduyal, M. (2002). Çağdaş Türk Müziğinin ve Bestecisinin Durumu. Sanat Dünyamız (*üç* aylık *kültür ve sanat dergisi),* 85, 75-87

Ece, A.S. (2006). 1904-2004 Yılları Arasında Çağdaş Türk Bestecilerinin Biyografik Özellikleri ve Eğitim Süreçleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Güzel Sanatlar Özel Sayısı.

Ece, A.S. (2007). Çoksesli Türk Müziği Bestecileri ile İlgili Lisansüstü Tez ve Yayınlar Antolojisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2) 148-164.

Ensari, M. (1990) P*iyano Başlangıç Öğrencileri İçin Çağdaş Türk Bestecilerinin Eserlerinden Oluşan Bir Antoloji Oluşturma Denemesi.* **(**Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karahan, A.S. (2009) *Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Piyano Eğitimi Sürecinde Çağdaş Türk Müziği Dağarının Yeri ve Önemi.* 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Kıratlı, J. (1998) *Piyano Dağarı ve Eğitiminde Türk Bestecilerin Yeri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Köse, Ö. (2002) C*umhuriyet Dönemi Türk Bestecilerinin Piyano Edebiyatında Aksak Ritm.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Orkut,B.E.(2009) P*iyano Konçertosu ile Türk Bestecilerin Piyano Konçertolarında Ele Aldıkları Konçertant Öğelerin Saptanması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Oruç, E. (1992) *Cumhuriyet Dönemi Çok Sesli Türk Müziği Bestecileri Eser Sözlüğü (Kılavuz)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKUL ŞARKILARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ[1]

Yrd. Doç. Dr. Sadık YÖNDEM, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Ahmet Süleyman BİLGİN, Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu

ÖZET

Bu araştırmada ilköğretim öğrencilerinin okul şarkılarına yönelik görüşleri, bu görüşler üzerinde etki sahibi olabilecek değişkenlerle ilişkilendirilerek incelenilmiştir. Araştırma İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde üç farklı eğitim bölgesinden seçilen dört ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak beşli likert tipinde bir öğrenci anketi geliştirilerek uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin, okul şarkılarında işlenilen konulara, okul şarkılarının sözel yapılarına, şarkı öğrenme/seslendirme süreçlerinde bir çalgı eşliğinde ya da işitsel unsur içeren cihazların eşliğinde yapılan dersin etkisine, yönelik olumlu ya da olumsuz bazı görüşleri tespit edilmiştir.

1. Giriş

Cumhuriyetin ilk yıllarında diğer pek çok alanda olduğu gibi müzik ve müzik eğitimi alanlarında da yenileşme hareketleri yapılmıştır. Musiki Muallim Mektebi'nden günümüze ve eğitim/öğretimin tüm kademelerine yönelik çeşitli müzik eğitimi programları geliştirilmiş; bu programlar tüm artıları ve eksileriyle denenmiştir. Programlarda ulaşılmak istenilen hedefler, ülkenin siyasi görüşüne uygun olarak oluşturulmuş ancak zaman zaman hedeflere ulaşmakta bir takım güçlükler yaşanmıştır. Küçüköncü (2003), "örgün genel müzik eğitimini düzenlemek için 1924 – 1936 – 1948 – 1968 yıllarında hazırlanan programların, programcılık anlayışı bakımından ulaşılması zor hedef ve davranışlara sahip olduğu…"nu belirtmiş; programların istenilen doğrultuda uygulanabildiğini söylemenin zor olduğuna vurgu yapmıştır. Zira uyulması gereken ilkeler her öğretmen tarafından aynı biçimde algılanabilir durumda değildir; okullardaki öğretme/öğrenme ortamları, araç – gereç (çalgı) bakımından yeterli donanıma sahip değillerdir. Ayrıca günümüzde müzik derslerinin, ilköğretimlerde ve ortaöğretimlerde haftada sadece 1'er ders saati ile sınırlı tutulması (hatta ortaöğretimlerde müzik dersinin seçmeli olması) oldukça düşündürücüdür. Ülkenin temel aldığı felsefeyi öğrencilerde oluşturmada ve istenilen hedeflere ulaşmada bu sürenin ne derece yeterli olabileceği sorusu akıllara gelmektedir.

[1] Bu çalışma Ahmet Süleyman Bilgin'in Sadık Yöndem danışmanlığında yaptığı yüksek lisans tezinden derlenmiştir.

1.1. Amaç

Bu araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin okul şarkılarına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

1.2. Problem Durumu

Gelişen teknolojinin insan yaşamına daha fazla girmesi toplumların yaşayış biçimlerini etkilemektedir. Uygulandığı alanlara yeni boyutlar getiren teknoloji, insanların beklentilerini ve beğenilerini şüphesiz ki değiştirmektedir. Vaktiyle saklambaç, körebe vb oyunlar oynayan çocuk profili günümüzde bilgisayar oyunları oynayan, internet kullanan ve pek çok büyüğün kullanmakta zorluk çektiği teknolojik aletleri rahatlıkla kullanabilen çocuk profiline dönüşmüştür. Kitle iletişim araçları ile toplumları her gün daha fazla etkisi altına alan popüler kültür özellikle çocukları daha fazla etkilemektedir. Dolayısıyla eğitim öğretim süreçlerinde kullanılan materyaller, içinde bulunduğumuz çağ ile uyumlu olmak durumundadır.

Müzik dersinde, öğrencilerin çeşitli medyalardan yararlanılarak farklı müzik türlerini dinlemeye/izlemeye istekli oldukları ancak okul şarkılarını öğrenmeye aynı derecede istekli olmadıkları gözlenmiştir. Böylelikle belli değişkenler bazında ilköğretim öğrencilerinin okul şarkılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi gereği doğmuştur. Bu doğrultuda şu soruya yanıt aramak konuya açıklık getirebilecektir;

İlköğretim okullarında okuyan öğrencilerin okul şarkılarına yönelik görüşleri ne yöndedir?

Konuyu alt basamaklarına ayırarak daha da açmak amacıyla ayrıntılı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul şarkılarının konularına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

2. Okul şarkılarında kullanılan sözlere yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

3. Öğretmenlerin, çeşitli materyallerden yararlanma durumlarına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

3.1. Öğretmenlerin, okul şarkılarının öğretimi ve şarkıların yeniden seslendirilmesi süreçlerinde çalgı kullanmalarına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

3.2. Öğretmenlerin, okul şarkılarının öğretimi ve şarkıların yeniden seslendirilmesi süreçlerinde çeşitli medyalardan (kaset, CD çalar, video, bilgisayar v.b.) faydalanmalarına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

4. Öğrenciler, işitsel unsurlar içeren medya kanallarından ne sıklıkla faydalanmaktadırlar?

4.1. Öğrencilerin radyo dinleme sıklıkları nedir?

4.2. Öğrencilerin internet kullanma sıklıkları nedir?

4.3. Öğrencilerin televizyon izleme sıklıkları nedir?

2. Yöntem

Yapılan araştırmada ilköğretim öğrencilerinin okul şarkılarına yönelik görüşlerini çeşitli değişkenler bazında ortaya koymak amaçlanılmıştır. Bu yönüyle araştırma, mevcut durumu ortaya koyması bakımından betimsel bir nitelik teşkil etmiş ve araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde bulunan toplam 32 ilköğretim okulu ve bu okullarda okumakta olan tüm beşinci ve sekizinci sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Gaziosmanpaşa ilçesinin coğrafi olarak dört farklı yerinden ve üç farklı eğitim bölgesinden seçilen dört okulda okuyan ilköğretim beşinci ve ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri araştırmanın örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Üç farklı eğitim bölgesinden seçilen bu dört ilköğretim okulu sırasıyla 1. Eğitim bölgesinden Yıldıztabya İlköğretim Okulu, 2. Eğitim bölgesinden Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu, Dedekorkut İlköğretim Okulu ve 3. Eğitim bölgesinden Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Okulu'dur.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Sınıf ve Cinsiyete Göre Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımı

KIZ		CİNSİYET		TOPLAM
		ERKEK		
SINIF	5.SINIF (f)	116	123	239
	%	%22,5	%23,8	%46,3
	8.SINIF (f)	152	125	277
	%	%29,5	%24,2	%53,7
	TOPLAM (f)	268	248	516
	%	%51,9	%48,1	%100

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırma için verilerin toplanmasında, öğrencilerin okul şarkılarına olan bakış açılarını çeşitli değişkenler bazında inceleme amacıyla geliştirilmiş öğrenci anketi kullanılmıştır. İki bölümden oluşan veri toplama aracının ilk bölümünde örneklem grubunun kişisel özellikleri ile ilgili sorular, ikinci bölümünde ise örneklem grubunun, okul şarkılarına olan bakış açılarını çeşitli değişkenler bazında ortaya çıkarmaya yönelik sorular bulunmaktadır.

Veri toplama aracı geliştirilirken ilk olarak ilköğretim öğrencileri müzik dersi süreçlerinde gözlemlenmiş; müzik eğitimcileri ve öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri toplanarak önerme maddeleri hazırlanmıştır. Sonrasında önerme maddeleri eğitim fakültesi öğretim üyeleri tarafından incelenmiş; bu doğrultuda taslak veri toplama aracı hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak veri toplama aracı, uzmanlık alanı eğitimde ölçme, değerlendirme ve istatistik olan çeşitli öğretim üyelerinin incelemesine sunulmuştur. Bu inceleme sonucunda taslak veri toplama aracındaki madde sayısı, başta belirlenen yirmi beş önerme maddesinden ölçme aracının güvenirliğini yükseltmek amacıyla bazı maddelerin çıkarılmasıyla on dört olarak belirlenmiştir. Son olarak uzman öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda taslak veri toplama aracında bazı değişiklikler yapılmış ve veri toplama aracına son hali verilmiştir.

2.3. Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS for Windows 10.0 paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan betimsel istatistik türü olan çapraz tablolar (crosstabs) oluşturularak, verilen yanıtlardaki yığılmalar ve maddeler arasındaki ilişkiler incelenmiş, elde edilen istatistiksel veriler sonucunda belli sonuçlara ulaşılarak yorumlar yapılmıştır.

3. Bulgular

Okul şarkılarının konularına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, herhangi bir müzik türü kastedilmeksizin dinledikleri şarkıların konularına önem verme/vermeme durumları sorgulanmış ve örneklem grubunun büyük çoğunluğunun (%43,9'unun) dinledikleri şarkılarda konuya önem verdikleri görülmüştür.

Tablo 2. Okul şarkılarının konularının günümüze uygunluğuna yönelik öğrenci görüşleri

Okul şarkılarında işlenilen konuları günümüze uygun buluyorum.							TOPLAM
Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum	Kısmen	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum		
SINIF	5.SINIF (f)	32	19	62	71	51	235
	%	%13.6	%8.1	%26.4	%30.2	%21.7	%100
	8.SINIF (f)	34	55	114	50	19	272
	%	%12.5	%20.2	%41.9	%18.4	%7	%100
TOPLAM (f)		66	74	176	121	70	507
%		%13	%14.6	%34.7	%23.9	%13.8	%100

Tablo 2'ye bakıldığında *"okul şarkılarını günümüze uygun buluyorum*" görüşüne beşinci sınıf öğrencilerinin %30,2'si, "katılıyorum" seçeneğini işaretlemişken; sekizinci sınıf öğrencilerinin %41,9'u "kısmen" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu doğrultuda beşinci sınıf öğrencilerinin okul şarkılarında işlenilen şarkıları günümüze uygun buldukları ancak sekizinci sınıf öğrencilerinin bu konuda kararsız oldukları görülmüştür. Her iki sınıf birlikte değerlendirildiğinde toplamda %34,7'lik grubun, konu olarak okul şarkılarının günümüze uygun olup olmadığı konusunda kararsız oldukları görülmüştür.

Tablo 3. Okul şarkılarında işlenilen konuların öğrencilerin yaşlarına uygunluğuna yönelik öğrenci görüşleri

Okul şarkılarında işlenilen konuları yaşıma uygun buluyorum							TOPLAM
Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum	Kısmen	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum		
SINIF	5.SINIF (f)	49	24	65	52	49	239
	%	%20.5	%10	%27.2	%21.8	%20.5	%100
	8.SINIF (f)	79	61	66	49	21	276
	%	%28.6	%22.1	%23.9	%17.8	%7.6	%100
TOPLAM (f)		128	85	131	101	70	515
%		%24.9	%16.5	%25.4	%19.6	%13.6	%100

Tablo 3'teki verilere bakıldığında "*Okul şarkılarında işlenen konuları yaşıma uygun buluyorum"* görüşüne beşinci sınıf öğrencilerinin %27,5'i "kısmen" seçeneğini sekizinci sınıf öğrencileri ise %28,6'sı "hiç katılmıyorum" seçeneğini, işaretlemişlerdir. Bu verilerden hareketle sekizinci sınıf

öğrencilerinin okul şarkılarında işlenilen konuları kendi yaşlarına uygun bulmadıkları, beşinci sınıf öğrencilerinin ise bu konuda kararsız oldukları görülmüştür. Bu sonucun sekizinci sınıf öğrencilerinin yaşça beşinci sınıf öğrencilerinden daha büyük olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 4. Okul şarkılarında işlenilen konularının, öğrencilerin kendi yaşlarından küçüklere hitap etme durumuna yönelik öğrenci görüşleri

Bence okul		şarkılarının konuları, yaşça benden daha küçüklere hitap ediyor					
Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum	Kısmen	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum		TOPLAM
SINIF	5.SINIF (f)	51	40	41	36	70	238
	%	%21.4	%16.8	%17.2	%15.1	%29.4	%100
	8.SINIF (f)	19	32	59	61	104	275
	%	%6.9	%11.6	%21.5	%22.2	%37.8	%100
	TOPLAM (f)	70	72	100	97	174	513
	%	%13.6	%14	%19.5	%18.9	%33.9	%100

Tablo 4' e göre Öğrencilerin "*Bence şarkılarının konuları, yaşça benden daha küçüklere hitap ediyor*" görüşüne, beşinci sınıf öğrencilerinin de %29,4'ü, sekizinci sınıf öğrencilerinin ise %37,8'i "tamamen katılıyorum" seçeneğini işaretlemiş oldukları görülmüştür. İki sınıf düzeyinin "tamamen katılıyorum" seçeneğindeki ortalama değeri %33,9'dur. Böylelikle, öğrencilerin, okul şarkılarında işlenilen konuların yaşça kendilerinden daha küçüklere hitap ettiğini düşündükleri görülmüştür.

Okul şarkılarında kullanılan sözlere yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, herhangi bir müzik türü kastedilmeksizin dinledikleri şarkıların sözlerine önem verme durumları sorgulanmış ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%47,2) dinledikleri şarkılarda sözlere önem verdikleri görülmüştür.

Tablo 5. Okul şarkılarının sözlerine yönelik öğrenci görüşleri

Bence okul		şarkılarının sözleri yeterince güzel					
Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum	Kısmen	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum		TOPLAM
SINIF	5.SINIF (f)	42	30	70	51	41	234
	%	%17.9	%12.8	%29.9	%21.8	%17.5	%100
	8. SINIF (f)	51	54	109	41	18	273
	%	%18.7	%19.8	%39.9	%15	%6.6	%100
	TOPLAM (f)	93	84	179	92	59	507
	%	%18.3	%16.6	%35.3	%18.1	%11.6	%100

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin %29,9'unun "kısmen" seçeneğinde yığıldığı görülmüştür. Sekizinci sınıfların verdikleri yanıtlara bakıldığında da benzer biçimde %39,9 oranında "kısmen" seçeneğinde yığılma olduğu görülmüştür. Örneklem grubunun bu soruya verdiği yanıtlardan hareketle her iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin okul şarkılarının sözlerini kısmi anlamda güzel buldukları görülmüştür.

Tablo 6. Okul şarkılarındaki sözlerin, öğrencilerin okul dışında dinledikleri şarkılara benzemesine yönelik öğrenci görüşleri

Bence okul		şarkıları söz bakımından okul dışında dinlediğim şarkılara benzerse daha güzel olur					
Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum	Kısmen	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum		**TOPLAM**
SINIF	5.SINIF (f)	37	35	51	41	72	236
	%	%15.7	%14.8	%21.6	%17.4	%30.5	%100
	8.SINIF (f)	20	36	62	73	85	276
	%	%7.2	%13	%22.5	%26.4	%30.8	%100
	TOPLAM (f)	57	71	113	114	157	512
	%	%11.1	%13.9	%22.1	%22.3	%30.7	%100

Tablo 6'da Okul şarkılarındaki sözlerin, öğrencilerin okul dışında dinledikleri şarkılara benzemesinin güzel olup olmayacağı ile ilgili soruya her iki sınıf düzeyinin de yüksek oranda olumlu yaklaştığı görülmüştür. Beşinci sınıf öğrencilerinin %30,5'i, sekizinci sınıf öğrencilerinin de %30,8'i "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yığılma göstermişlerdir. Bu sonucun, öğrencilerin, gündelik hayatlarında yoğunluklu olarak dinledikleri şarkıların sözlerini kendilerine daha yakın hissettiklerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin, çeşitli materyallerden yararlanma durumlarına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

a. Öğretmenlerin, okul şarkılarının öğretimi okul şarkılarının öğretimi ve şarkıların yeniden seslendirilmesi süreçlerinde çalgı kullanmalarına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir

b. Öğretmenlerin, okul şarkılarının öğretimi ve şarkıların yeniden seslendirilmesi süreçlerinde çeşitli medyalardan (kaset, CD çalar, video, bilgisayar v.b.) faydalanmalarına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin öğrencilere okul şarkılarını öğretme ve şarkıların yeniden seslendirilmeleri süreçlerinde bir çalgıdan ya da bir medyadan faydalanma durumlarına yönelik öğrenci görüşleri toplanmıştır.

Tablo 7. Okul şarkılarının bir çalgı eşliği ile öğretilmesinin/söyletilmesinin öğrencileri olumlu etkileyip etkilemeyeceğine yönelik öğrenci görüşleri

		Bence, okulda şarkı öğrenirken ya da şarkıyı söylerken öğretmenimizin bir çalgı (gitar,org, vb) çalması o şarkıyı sevmemizi sağlayabilir					TOPLAM
		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	
SINIF	5.SINIF (f)	16	18	43	56	103	236
	%	%6.8	%7.6	%18.2	%23.7	%43.6	%100
	8.SINIF (f)	9	19	33	62	150	273
	%	%3.3	%7	%12.1	%22.7	%54.9	%100
TOPLAM (f)		25	37	76	118	253	509
%		%4.9	%7.3	%14.9	%23.2	%49.7	%100

Tablo 7'deki verilere bakıldığında örneklem grubunu oluşturan iki farklı sınıf düzeyinin benzer yanıtlar verdikleri görülmüştür. Beşinci sınıf öğrencilerinin %43,6'sı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin %54,9'u "tamamen katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Bu veri öğrencilerin bir şarkıyı öğrenme süreçlerinde ya da bir şarkıyı seslendirme süreçlerinde bir çalgının eşliğini duymaktan memnun olacaklarını göstermiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin okul şarkılarına çalgı ile eşlik etme durumlarına yönelik öğrenci görüşleri

		Biz okul şarkılarını söylerken öğretmenimiz bir çalgı (gitar, org, vb) çalıyor					TOPLAM
		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	
SINIF	5.SINIF (f)	62	32	53	34	52	233
	%	%26.6	%13.7	%22.7	%14.6	%22.3	%100
	8 SINIF (f)	37	31	87	47	67	269
	%	%13.8	%11.5	%32.3	%17.5	%24.9	%100
TOPLAM (f)		99	63	140	81	119	502
%		%19.7	%12.5	%27.9	%16.1	%23.7	%100

Tablo 8'de öğrencilerin yanıtlarındaki yığılma noktalarına bakıldığında beşinci sınıf öğrencilerinin %26,6'sının "hiç katılmıyorum", sekizinci sınıf öğrencilerinin %32,3'ünün "kısmen" seçeneklerinde yığıldıkları görülmüştür. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan hareketle öğretmenlerin, ilköğretim birinci kademe müzik derslerinde herhangi bir çalgı ile eşlik yapmadıkları; ilköğretim ikinci kademede ise çoğunlukla olmasa bile zaman zaman çalgı ile eşlik yaptıkları yorumunda bulunulabilinir.

Tablo 9. Okul şarkılarının görsel – işitsel cihazlar desteği ile sunulmasının öğrencileri olumlu etkileyip etkilemeyeceğine yönelik öğrenci görüşleri

Bence, okulda Hiç katılmıyorum		öğreneceğimiz şarkıların varsa video görüntülerini izlemek ya da ses kayıtlarını dinlemek o şarkıyı sevmemizi sağlayabilir					TOPLAM
		Katılmıyorum	Kısmen	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum		
SINIF	5.SINIF (f)	32	25	52	57	69	235
	%	%13.6	%10.6	%22.1	%24.3	%29.4	%100
	8. SINIF (f)	21	28	65	73	85	272
	%	%7.7	%10.3	%23.9	%26.8	%31.3	%100
TOPLAM (f)		53	53	117	130	154	507
%		%10.5	%10.5	%23.1	%25.6	%30.4	%100

Tablo 9'da görüldüğü üzere beşinci sınıf öğrencilerinin %29,4'ü ve sekizinci sınıf öğrencilerinin %31,3'ü "tamamen katılıyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu veri ile örneklem grubunu oluşturan iki farklı sınıf düzeyinin de öğretmenlerinin şarkı öğretimi ve seslendirilmesi sürecinde bir medyadan faydalanmalarının, öğrencilerin, öğrenilen/seslendirilen şarkıyı sevmelerini sağlayabileceğini düşündüklerini göstermiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin okul şarkılarını görsel – işitsel cihazlar ile sunma durumlarına yönelik öğrenci görüşler

Öğretmenimiz, Hiç katılmıyorum		öğrendiğimiz şarkıların varsa video görüntülerini izletiyor ya da ses kayıtlarını dinletiyor					TOPLAM
		Katılmıyorum	Kısmen	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum		
SINIF	5.SINIF(f)	66	22	57	41	50	236
	%	%28	%9.3	%24.2	%17.4	%21.2	%100
	8.SINIF(f)	73	47	51	44	58	273
	%	%26.7	%17.2	%18.7	%16.1	%21.2	%100
TOPLAM (f)		139	69	108	85	108	509
%		%27.3	%13.6	%21.2	%16.7	%21.2	%100

Tablo 10'daki yanıtlar incelendiğinde örneklem grubunun belli seçeneklerde yığılmadıkları görülmüştür. Beşinci sınıfların %28'i "hiç katılmıyorum", %24,2'si "kısmen" ve %21,2'si "tamamen katılıyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin ise %26,7'sinin "hiç katılmıyorum", %21,2'sinin "tamamen katılıyorum" ve %18,7'sinin de "kısmen" seçeneğini yanıtladıkları görülmüştür. Bu veri şarkı öğretme / seslendirme süreçlerinde görsel ve işitsel unsurlar içeren cihazlardan bazı öğretmenlerin faydalandıkları, bazı öğretmenlerin ise faydalanmadıkları şeklinde yorumlanılabilinir.

Öğrenciler, işitsel unsurlar içeren medya kanallarından ne sıklıkla faydalanmaktadırlar?

a. Öğrencilerin radyo dinleme sıklıkları nedir?

b. Öğrencilerin internet kullanma sıklıkları nedir?

c. Öğrencilerin televizyon izleme sıklıkları nedir?

Örneklem grubunun okul şarkılarına olan bakış açılarında radyo, TV ve internet kullanımının etki sahibi olup olmadığını yordayabilmek amacıyla öğrencilerin bu medyalardan yararlanma sıklıkları incelenmiştir.

Tablo 11. Örneklem grubuna ait radyo dinleme sıklıkları

Her gün		Radyo dinleme sıklığı				TOPLAM
		Birkaç günde bir	Nadiren	Hiç		
SINIF	5.SINIF (f)	30	65	65	69	229
	%	%13.1	%28.4	%28.4	%30.1	%100
	8.SINIF (f)	49	67	103	47	266
	%	%18.4	%25.2	%38.7	%17.7	%100
	TOPLAM (f)	79	132	168	116	495
	%	%16	%26.7	%33.9	%23.4	%100

Tablo 11'de Örneklem grubunun radyo dinleme sıklıklarına bakıldığında beşinci sınıf öğrencilerinin %30,1'inin "hiç", sekizinci sınıfların ise %38,7'sinin "nadiren" seçeneklerinde yığıldıkları görülmüştür. İki sınıf düzeyinin ortalamasına bakıldığında %33,9 oranında "nadiren" seçeneğinde yığılma olduğu görülmüştür. Bu veri, her iki sınıf düzeyinin radyo kullanma oranlarının oldukça düşük olduğunu göstermiştir.

Tablo 12. Örneklem grubuna ait internet kullanma sıklıkları

Her gün		İnternet kullanma sıklığı				TOPLAM
		Birkaç günde bir	Nadiren	Hiç		
SINIF	5.SINIF (f)	67	98	42	25	232
	%	%28.9	%42.2	%18.1	%10.8	%100
	8. SINIF (f)	120	87	43	21	271
	%	%44.3	%32.1	%15.9	%7.7	%100
	TOPLAM (f)	187	185	85	46	503
	%	%37.2	%36.8	%16.9	%9.1	%100

Tablo 12'de Örneklem grubunun internet kullanma sıklıkları incelendiğinde, beşinci sınıf öğrencilerinin %42,2'sinin "birkaç günde bir",sekizinci sınıf öğrencilerinin ise %44,3'ünün "her gün" seçeneklerinde yığıldıkları görülmüştür. Her iki sınıfın da genel yığılması %37,2 oranında "her gün" seçeneğinde olmuştur. Bu veri her iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin ortalama her gün internet kullandıklarını göstermiştir.

Tablo 13. Örneklem grubuna ait televizyon izleme sıklıkları

Her gün		Televizyon izleme sıklığı				TOPLAM
		Birkaç günde bir	Nadiren	Hiç		
SINIF	5.SINIF (f)	179	45	3	3	230
	%	%77.8	%19.6	%1.3	%1.3	%100
	8.SINIF(f)	199	46	23	2	270
	%	%73.7	%17	%8.5	%0.7	%100
	TOPLAM (f)	378	91	26	5	500
	%	%75.6	%18.2	%5.2	%1	%100

Tablo 13'e bakıldığında beşinci sınıf öğrencilerinin %77,8'inin, sekizinci sınıf öğrencilerinin %73,7sinin ve her iki sınıf düzeyinin ortalamasına bakılacak olduğunda örneklem grubunun toplam %75,6'sının her gün televizyon izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Görsel ve işitsel unsurlar içeren medya türlerinin kullanım sıklıkları ile ilgili veriler, örneklem grubunun nadiren radyo dinlediğini ancak buna karşın her gün internet kullandığını ve her gün televizyon izlediğini ortaya çıkarmıştır.

Radyo ve TV, doğaları gereği işitsel unsurlar içermektedirler. Yapılan yayının ana içeriğinin müzik olmadığı durumlarda bile programlarda ve reklamlarda müziğin yoğunlukla kullanıldığı görülmektedir. İnternetin müzikle ilişkisi ise radyo ve TV'ye göre biraz daha farklıdır. Ziyaret edilen her internet sayfasında kendiliğinden çalan bir müzik olmayabilmekte ancak bazı internet sayfalarında, uygulamalarında ve oyunlarında müzik bulunabilmektedir. Bunun yanı sıra istenilen müzik türü ile ilgili epeyce bilgi sağlayabilmek, dahası istenilen müziği istenilen anda elde edebilmek internetin, kullanıcılara sağladığı kolaylıklardandır. Öğrencilerin radyodan, internetten ve özellikle de televizyondan sıklıkla yararlandıkları göz önüne alındığında, bu medyaların öğrencilerin müzikal beğenilerinin oluşmasında yönlendirici bir etkiye sahip olabilecekleri düşünülebilinir. Bu bağlamda öğrencilerin, her gün kullandıkları medya türlerinden müzikal anlamda beslendikleri; dolayısıyla müzikal beğenilerini – doğru ya da yanlış yargısına varmaksızın – bu kanallardan aldıkları örnekler doğrultusunda oluşturdukları düşünülebilinir.

4. Sonuçlar ve Tartışma

İlköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul şarkılarına yönelik görüşleri çeşitli değişkenler bazında incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda her iki sınıf düzeyinin küçük farklılıklar gösterse de genel itibari ile benzer özellikler taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

1- Beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin okul şarkılarında işlenilen konuların kendi yaşlarına uygunluğuna ilişkin kararsız oldukları görülürken sekizinci sınıf öğrencilerinin okul şarkılarında işlenilen konuları kendi yaşlarına uygun bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf ayrımı olmaksızın örneklem grubunun, okul şarkılarında işlenilen konuların, yaşça kendilerinden küçüklere hitap ettiklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

2- Öğrencilerin okul şarkılarının sözel yapılarını kısmi anlamda güzel buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıflar arasında herhangi bir faklılaşma olmadan okul şarkılarının sözlerinin, öğrencilerin okul dışında dinledikleri şarkılara benzerse öğrenciler tarafından daha güzel bulunacağı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde okul şarkılarının müziklerinin, öğrencilerin okul dışında dinledikleri şarkılara benzerse, öğrenciler tarafından daha güzel bulunacağı sonucuna ulaşılmıştır.

3- Ortalama on bir yaşlarında olan beşinci sınıf düzeyi ile ortalama on dört yaşlarında olan sekizinci sınıf düzeyi, yapılan incelemelerde benzer özellikler göstermişlerdir. Okul şarkılarını, işledikleri konulara ve sözel yapılarına göre değerlendiren ilk iki alt problemde sınıf düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu verilerden hareketle örneklem grubunun okul şarkılarına olan bakış açılarında sınıf düzeyi bazında farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4- İki cinsiyet grubunun da okul şarkılarında işlenilen konuların günümüze uygunluğuna ilişkin olarak kararsız olduklarını bulgulanmış; incelenen bu madde ile ilgili olarak cinsiyet bazında bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul şarkılarında işlenilen konuların öğrencilerin yaşlarına uygunluğu ile ilgili maddede bir farklılaşma bulgulanmıştır. Buna göre, erkek grubunun okul şarkılarında işlenilen konuların kendi yaşlarına uygunluğuna dair kararsız oldukları görülürken, kızların okul şarkılarında işlenilen konuları kendi yaşlarına uygun bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul şarkılarında işlenilen konuların öğrencilerin kendilerinden daha küçüklere hitap edip etmediği ile ilgili olarak; cinsiyet bazında farklılık olmaksızın her iki grubun da, okul şarkılarında işlenilen konuların yaşça kendilerinden daha küçüklere hitap ettiklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Okul şarkılarının sözel yapıları ile ilgili incelemelere bakıldığında cinsiyet bazında herhangi bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. İlgili maddeler incelendiğinde her iki cinsiyet grubunun, okul şarkılarının sözlerini kısmen güzel buldukları; okul şarkılarının sözlerinin öğrencilerin okul dışında dinledikleri şarkılara benzerse daha güzel olabileceğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

5- Şarkı öğrenilmesi ve seslendirilmesi süreçlerinde bir çalgıdan ya da medyadan faydalanmanın öğrencilerin o şarkıyı sevmelerini sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Veri toplama aracında yer alan, öğrencilerin sıklıkla dinledikleri müzik türlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bölümde elde edilen veriler, öğrencilerin büyük çoğunluğunun rap ve hip – hop türünü dinlediklerini göstermiştir. Öğrencilerin sıklıkla dinledikleri müziklerin sıralamasında ikinci sırada ise Türkçe sözlü pop müziği gelmiştir. Bu verilerden hareketle öğrencilerin okul dışında dinledikleri müziklerdeki altyapılara alıştıkları; okulda öğrenecekleri/seslendirecekleri şarkıların da kısmi anlamda benzer özellikler göstermesinin, şarkıyı öğrencilerin gözünde daha renkli hale getirebileceği düşünülebilinir. Özetle öğrencilerin şarkı öğrenme ve söyleme süreçlerinde öğretmenlerinin bir çalgıdan ya da medyadan faydalanmalarının, öğrencilerin öğrenilen/seslendirilen şarkıyı sevmelerini sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

6- Örneklem grubunun radyo dinleme, internet kullanma ve televizyon izleme sıklıkları ile ilgili toplanan veriler doğrultusunda örneklem grubunun nadiren radyo dinlediği, ortalama her gün internet kullandığı ve çok büyük çoğunluğunun her gün televizyon izlediği, dolayısıyla örneklem grubunun medyalardan yoğun bir biçimde yararlandığı görülmüştür. Öğrencilerin medyalardan yoğunluklu olarak yararlandıkları düşünüldüğünde; öğrencilerin, okul şarkılarında işlenilen konulara ve kullanılan sözlere yönelik olumlu bir yargılarının olmamasının, okul şarkılarını, yoğunlukla beslendikleri medya kanallarında karşılaştıkları müziklerle karşılaştırmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.1. Tartışma

Yapılan araştırmada ilköğretim öğrencilerinin okul şarkılarına yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bu yönüyle Siebenaler'ın (2008) ve Isbell'in (2007) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Dolayısıyla okul müziğine yönelik ilginin tüm dünyada düşüşte olması ilginç bir noktadır. Öğrencilerin sıklıkla dinledikleri müzik türleri göz önüne alındığında öğ-

rencilerin, popüler kültürden beslendikleri, dolayısıyla okul müziğine uzaklaştıkları sonucuna ulaşılabilinir. Öğrencilerin sıklıkla dinledikleri müzik türleri, küçük farklılıklar göstermektedir. Ancak bu bulgu öğrencilerin, popüler kültürden ne derece beslendiklerini ortaya koymaktadır ve bu bakımından diğer araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda gelişen teknolojiyle birlikte öğrencilerin müzikal beğenilerinin değiştiği saptanmış ve bu durum üzerine müzik eğitimi açısından çözüm yolları araştırılmıştır. Ruebsaat tarafından yayınlanan (1999) araştırma Kanada'da müzik müfredatının 1919 ve 1995 yılları arasında geçirdiği değişimlere dikkat çekmiştir. Bu değişimlere bakıldığında müfredata popüler müziğin girdiği görülmektedir. Böylelikle Kanada'da müzik müfredatında yapılan bu değişikliklerle ilgili olarak öğrencilerin beğenilerinin dikkate alındığı, dolayısıyla okul müziği ile öğrencilerin müzik beğenileri arasında bir uçurum oluşmasının engellenmeye çalışıldığı düşünülebilinir. Benzer biçimde Isbell'in araştırmasına dahil ettiği bazı çalışmalar okullarda (müzik derslerinde) popüler müziğin kullanılması fikri üzerine yoğunlaşmışlardır. Bu yolla öğrencilerin okul müziğinden uzaklaşmalarının önlenmesi ve müzik dersinin daha etkili kullanması amaçlanmıştır.

Popüler kültürün sunduğu müzik türleri ile beslenen öğrencilerin belli bir müzikal alt yapıya alıştıkları söylenilebilinir. Burada, öğrencilerin bir müziği dinlerken şarkıcıya eşlik eden tüm unsurlara (çalgısal ve elektronik) farkında olmadan alıştıkları kastedilmektedir. Helga Rut Gudmundsdottir tarafından 1996 yılında Montreal'de yapılan bir çalışma ilköğretim düzeyindeki çocukların aynı anda çalınan iki melodiyi büyük bir doğruluk oranında tanıyabildiklerini ve bu yeteneğin yaş ilerledikçe daha da yükseldiğini göstermiştir. Dolayısıyla öğrencilerin, dinledikleri müziklerde şarkıcıların melodilerini ve bu melodilere eşlik eden diğer çalgıların melodilerini ayırt edebilmeye yönelik geliştirilebilir yeteneklere sahip oldukları düşünülebilinir. Şarkıların seslendirilmeleri süreçlerinde öğrencilerin söyledikleri melodiler dışında melodiler çalmak (öğrencilere eşlik etmek) ve öğrencilerin, şarkılarını söylerlerken eşlik melodilerini dinlemeye çalışmalarını istemek, öğrencilerin müzikal işitme yeteneklerini geliştirmeye yönelik çalışmalar arasında sayılabilinir.

Müzik öğretmenlerinin şarkı öğretimi/seslendirilmesi süreçlerinde bir çalgı ya da medya eşliğini kullanmalarının bu süreçleri zevkli hale getireceği; aynı zamanda eşliklerin öğrencilerinin müziksel duyma yeteneklerinin gelişimine katkıda bulunabileceği düşünülebilinir. Öğrencilerin gündelik hayatları içerisinde dinledikleri müzik türleri, genellikle şarkıcıya eşlik eden çok çeşitli çalgılar bulundurmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin beğenerek dinledikleri müziklerin yanında okul şarkılarının herhangi bir çalgı / medya kullanılmadığında ve müzikal anlamda zenginleştirilmediğinde yeterince etkili olamayacağı unutulmamalıdır.

5. Öneriler

1. Öğretilecek şarkıların öğrencinin yaş aralığına uygun olması yaşının altında ya da üzerinde şarkı seçilmemesine dikkat edilmelidir.

2. Şarkı öğretimi ve seslendirilmesi süreçlerinde bir çalgıdan ya da önceden hazırlanmış bir medyadan yararlanılmalıdır.

3. Repertuar seçiminde tüm sınıf düzeylerine ait müzik kitapları incelenmeli; konusal, sözel ve ses genişliği (aralığı) bakımından sınıf düzeylerine uygun olmayan şarkılar öğretimde kullanılmamalıdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

4. Beste yapılmak istenilen yaş grubunun ilgi alanlarına ve genel itibariyle dili kullanış biçimlerine yönelik araştırma yapılmalı, yapılacak bestenin sözleri bu çalışmalardan elde edilen bilgiler doğrultusunda oluşturulmalıdır.

5. Öğrencilerin yaş dönemleri ile beğenileri arasında ilişki kuran; hangi yaş döneminin hangi tür şarkıları daha çok beğendiğini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma yapılabilinir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Büyüköztürk, Ş (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çavuşoğlu, E (2006). *Türkiye'deki İlköğretim Okullarının II. Kademesinde Müzik Eğitiminde Kullanılan Okul Şarkılarının Prozodi Yönünden İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi

Erdoğan, E. (2003). İlköğretim I. Kademe Çocuk Şarkılarının Ses Genişliği ve Prozodi Açısından *İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi.

Göher, F.(2006). *Türk ve Batı Çocuk Şarkılarının Karşılaştırmalı Analizi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.

Gudmundsdottir, H. R. (1996). *Childen's Ability to Identify Two Simultaneous Melodies.* Ottawa, Canada: National Library Of Canada.

Isbell, D. (2007). *Popular Music and the Public School Music Curriculum.* Update: Applications of Research in Music Education**;** cilt: 26, sayı: 1, ss 53–63

Küçüköncü, H. Y. (2003). *Müzik Eğitiminin Ülkemizde Çağdaş Anlamda İstenilen Düzeye Ulaşabilmesi* İçin Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dallarının Ders ve Ders Dışı Etkinliklerinin İçerik Bakımı*ndan Düzenlenmesindeki Önemi*. Malatya: Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik SempozyumuBildirisi. İnönü Üniversitesi.

Nacakcı, Z. (2008) "İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumları", *www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/pamukkale/Z-Nacakci.pdf.*

Nebi, G. (2005). *Makedonya ve Türkiye İlköğretim Okulları 6, 7 ve 8. Sınıflarda Okutulan Müzik Ders Kitaplarındaki Eğitim Müziği Eserlerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi"*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Ruebsaat, U. H. (1999). *What The Songs Say: An Examination Of The Role Of Song In The BC Music Curricula And Their Required Song Books,* 1919–1995. Ottawa, Canada: National Library Of Canada.

Siebenaler, D. (2008). *Children's Attitudes Toward Singing and Song Recordings Related to Gender, Ethnicity, and Age.* Update: Applications of Research in Music Education ; cilt: 27, sayı: 1, ss 49–56

Sun, M. ve Seyrek, H. (1993). *Okul Öncesi Eğitiminde Müzik.* İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.

II. MEŞRUTİYETTEN ÇOK PARTİLİ DÖNEME KADAR İLKOKUL MÜZİK DERSİ MÜFREDAT PROGRAMLARININ AMAÇ VE İÇERİK AÇISINDAN İNCELENMESİ

Sema SEVİNÇ
Öznur ÖZTOSUN ÇAYDERE

1. Giriş

Ülkemizde ve dünyada bilim ve teknolojideki hızlı değişim–gelişim bütün alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da sürmektedir. Toplumların her alanda kalkınmasında ve gelişmesinde eğitimin rolü büyüktür ve ortadadır. Eğitimin üç ana öğesi olan **öğrenci, öğretmen ve program eğitim programının temel taşlarıdır. Ülkemizde geçmişten günümüze programların bu konuda uzman kişilerce incelenip çağımıza uyarlama çalışmaları hep sürmüş ve sürecektir. Bu anlayışla** eğitim programı ve eğitim sistemi paralellik gösterdiği ölçüde anlam kazanır. Bu bağlamda, program eğitimcinin işini kolaylaştıracak bir araç olması sebebi ile Türkiye'de Cumhuriyetten günümüze uygulanan programlara özel önem verilmiştir. Bu önem sebebi ile araştırmada, II. Meşrutiyetten çok partili döneme kadar olan ilkokul müzik müfredat programları ele alınmıştır.

Araştırmada, II. Meşrutiyetten Çok partili döneme kadar olan ilköğretim müzik dersi programların amaçlar, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme bazında incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca Programların amaç ve içerik açısından birbiri ile olan ilişkisi de ele alınmıştır ve özünde çağdaş program anlayışının öğeleri ele alınarak programlarla ilgili bir değerlendirme de yapılmıştır.

1.1. İkinci Meşrutiyet Dönemi ve İlköğretim

II. meşrutiyet dönemi 1908'den 1920'ye kadar süren dönemdir. "1908 yılında, ikinci meşrutiyetin ilan edilmesi ve 1876 Anayasasının yeniden yürürlüğe girmesi ile birlikte, çökmekte olan imparatorluğu, eğitimin ve öğretmenlerin kurtaracağı şeklinde bir görüş ileri sürülmüş ve bunu eğitimdeki yenilikler izlemiştir" (Tazebay, 2000). II. Meşrutiyet döneminde politik zorlamalar dolayısıyla devletin ilköğretim politikası etkinleşmeye başlamıştır. İlköğretim ülkede, malî yardımlar, öğretmen meselesi, okul yapımları, öğretim araç ve gereçlerine katılmalar şeklinde devlet tarafından kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Genel bir ilköğretim yasası çıkarma çalışmalarına girişilmiştir (Ergün, 1996).

"1913'de Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkati (İlköğretim geçici kanunu) çıkarılmış ve bu kanun, "geçici" başlığına rağmen Cumhuriyet yıllarında da birçok maddeleri yürürlükte kalmıştır" (Akyüz, 2010). Bu kanunun ilköğretime olan katkıları şöyledir:

• İlköğretimin zorunlu ve devlet okullarında meccani (parasız) olduğunu hükme bağlanarak, parasız öğretim ilk kez bu kanunla kabul edilmiştir.

• Kanun, okulların örgütsel yapısı bakımından önemli bir değişiklik getirerek, o zamana kadar iptidai ve rüşdi adları ile mevcut olan okullar birleştirilmiştir. Birleştirilen bu okullar Mekatib-i İpdidaiye-i Umumiye adını alarak, ilköğretim altı yıl olmuştur ve her biri iki yıl süreli üç devreye ayrılmıştır: *Devre-i Ula, Devre-i Mutavasıta (vasatiye), Devre-i Aliye*

• 1915 Ana Mektepleri Nizamnamesi yayımlanmıştır. Büyük kentlerde anaokulları açılmıştır.

• Bu kanunla ilkokul programı şu derslerden oluşmuştur: Kıraat, Hat, Lisan-ı Osmani, Hesap, Hendese, Coğrafya, tarih, Dürus-i Eşya, Malumat-ı Tabiiye ve Tatbikatı, Hıfzısıhha, Malumat-ı Medeniyye ve Ahlakiye ve İktisadiye, Elişleri ve Resim, Terbiye-i Bedeniyeve Mektep oyunları, Talim-i Asker-i (erkek Çocuklara), İdare-i Beytiye ve Dikiş (Kız çocuklara) (Akyüz, 2010).

Ayrıca bu dönemde bir pedagoji eseri niteliğinde olan, 1915 yılında İ. Hakkı Baltacıoğlu ve Süleyman Paşazade Sami Bey'in içinde bulunduğu bir kurul tarafından, "Tedrisat-ı İptidaiye Talimatnamesi" adında bir yönerge hazırlanmıştır (Binbaşıoğlu, 2009). İkinci meşrutiyet döneminde başlayan batılılaşma ve yenilikler cumhuriyet dönemi ile birlikte akılcı, çağdaş değişim ve gelişim hakini almıştır.

Cumhuriyet Dönemi ve İlköğretim (1923'den 1936'ya kadar)

1923 yılında Cumhuriyet ilan edilmiş ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulmuştur. 1923'ten sonra pek çok alanda oldukça hızlı ve anlamlı değişiklikler olmuştur.

Cumhuriyetle birlikte, hem siyasal alanda hem de diğer kültürel alanlarda Osmanlıdan farklı bir şekilde ciddi ve kararlı adımlar atılmıştır. 1921 Anayasasında laiklik ilkesi kabul edilerek hem eğitimde, hem de pek çok alanda laik anlayış dikkatle uygulanmıştır.

Cumhuriyet hükümeti kurulduğunda, Osmanlı Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinin eseri olan mektep-medrese ikiliği aynen devam ediyordu. İkinci Meşrutiyetten itibaren medreselerde girişilen ıslah teşebbüsleri, bu ikiliği bozma yolunda bir şey yapamamıştı. Bundan sonra 1923 yılında öğretimin birleştirilmesi konusu tartışılmaya başlandı (Karataş, 2002). 1924 tarihinde 430 sayılı "*Tevhid-i Tedrisat Kanunu "*çıkarılarak;

• Tüm eğitim ve öğretim kurumları Eğitim bakanlığına bağlanarak eğitim işlerinin tek elden yürütülmesi sağlanmış,

• Medreseler kapatılmış; buradaki öğrencilerin bulundukları yerlere göre ilk, orta, lise ve öğretmen okullarına aktarılması sağlanmış, hocaların ise isterlerse okullarda din dersi öğretmenliklerine atanabilecekleri belirtilmiştir (Akyüz, 2010).

Atatürk 1925'ten başlayarak, Türkiye Devletinin kültürel batılılaşma yolundaki devrimlerine girişmiştir. 1925'te Şapka Kanunu, 1926'da Türk Medeni Kanunu çıkarılmıştır. Din adamları, ibadet dışında diğer vatandaşlar gibi giyinecektir ve 1925'te tarikatlar kaldırılmıştır. 1926'da milletlerarası takvim, saat, rakam ve tatil günleri kabul edilmiştir. 1928 yılında Lâtin harfleri temel alınarak yeni bir alfabe kabul edilmiştir (Karataş, 2002). Bu tarihle eğitim ve öğretim alanında büyük bir adım söz konusu olmuştur. Böylece eğitimin her alanında yapılan yenilik ve gelişmeler anlam bulmuştur.

Bakanlık tarafından, 1924'de ilkokul eğitiminin karma olmasını; kızların erkek okullarına, erkeklerin de kız okullarına kaydolabilecekleri kararı alınmıştır. 22 Mart 1926'da "Maarif Teşkilâtı

Kanunu" ile Cumhuriyetin eğitim öğretim sistemi yeniden düzenlenmiştir (Karataş, 2002). İlkokul eğitiminin karma olması özünde kız ve erkek öğrenciler için eşitlik anlayışının en önemli göstergesi olmuştur.

Cumhuriyet döneminin ilk yılında *"İlk Mektep Müfredat Programı"* değişmemiş 1915 tarihli programın uygulamasına 1924 yılına kadar devam edilmiştir. 1924 yılında "İkinci Heyet-i İlmiye" toplantısı yapılmış, ilk ve orta öğretim için ders kitapları yazdırılmıştır. "İkinci Heyet-i İlmiye" tarafından Cumhuriyet döneminin ilk müfredat programı hazırlanmış ve bu müfredat programı ile devreler ortadan kaldırılmış, beş sınıf bir bütün olarak ele alınmıştır. Ayrıca ilköğrenim süresi altı yıldan beş yıla indirilmiştir (Karataş, 2002).

Eğitim sistemindeki bu köklü değişiklikler ilkokul müzik eğitimi alanında da kendisini göstermiştir."Türkiye'de müzik eğitiminin modernleşmesi ve çağdaşlaşması sürecinde müzik eğitimi alanında adım adım oluşup belirginleşen parçacıl Osmanlı modernleşmesi Atatürk'ün önderliğinde bütüncül cumhuriyet çağdaşlaşmasına dönüşmüştür. Bu dönüşümle birlikte çağdaş Türk müzik eğitimi öz ve biçim olarak köklü, hızlı ve kapsamlı bir gelişim sürecine girmiştir" (Uçan, 2007).

2. Yöntem

Araştırmada, betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. "Betimleme, olayları obje ve problemleri anlama ve anlatmada ilk aşamayı oluşturur. Bilimsel etkinlikler olayların betimlenmesi ile başlar. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur" (Kaptan, 1995). İlköğretim okullarında uygulanan müzik dersine ait 1913, 1924, 1926, 1936, programlarına ulaşılarak programlar önce program öğeleri açısından incelenmiş ve ardından birbiri ile ilgili olan ilişkisi betimlenmiştir.

2.1. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

İlköğretim müzik dersinin 1913, 1924, 1926, 1936, yıllarındaki müfredat programlarına, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış ilgili program kitapları yolu ile ulaşılmıştır. Bu kitaplar incelenerek ilgili programlar, çağdaş program anlayışının öğeleri olan; amaç, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme yönünden ele alınmıştır. Ayrıca bu konuda ki araştırmalar taranarak, ilgili olanları tespit edilmiş ve araştırmada veri olarak işlenmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde çağdaş program anlayışına göre cumhuriyet dönemi programları olan 1924, 1926, 1936 "ilköğretim müzik dersi müfredat programları" amaç, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme yönünden ele alınmıştır, 1924, 1926, 1936 programları ise amaçlar ve içerik yönünden karşılaştırılmıştır. 1913 ikinci meşrutiyet programında ise müzik dersi sadece haftalık müzik ders saati yönünden ele alınmıştır.

3.1. 1913 Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredat Programının İncelenmesi

3.1.1. İkinci Meşrutiyet Döneminde Müzik Dersi

1913 ilköğretim müfredat programında müzik dersine ait bölüme ulaşılamamış programda sadece

ders dağıtım çizelgesinde müzik dersine Musiki(Gına) adı altında yer verildiği görülmüştür. Bu durumun bir sonraki yapılacak araştırmada tekrar ele alınması ve araştırılması gerekmektedir.

Çizelge 1. İkinci Meşrutiyet Döneminde Haftalık Müzik Ders Saatleri

II. Meşrutiyet Dönemindeki Programlar	Devre-i Ula		Devre-i Mutavasıta (vasatiye)		Devre-i Aliye	
	1.sınıf	2.sınıf	1.sınıf	2.sınıf	1.sınıf	2.sınıf
1913'de Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkati (İlköğretim geçici kanunu) ile okutulacak derslerin	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
1913 "Mekatib-i İpdidaiye Ders Müfredatı" adını taşıyan 6,5,4,3 Dersane ve Muallimli(öğretmenli) ilkokullar için hazırlanan ilköğretim programı	2	2	2	2	2	2
1914 Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatı"nda "nümune Mekatib-i"	1	1	1	1	1	1

Çizelge 1' de görüldüğü gibi 1913'de Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkati (İlköğretim geçici kanunu) ile okutulacak derslerin içerisinde müzik dersi mevcut değildir (Akyüz, 2010). Ancak Bu kanun doğrultusunda hazırlanan ve "Mekatib-i İpdidaiye Ders Müfredatı" adını taşıyan 6,5,4,3 Dersane ve Muallimli(öğretmenli) ilkokullar için hazırlanan ilköğretim programında öngörülen ders dağıtım çizelgesinde müzik dersi Musiki(Gına) adı altında altı sınıfta da haftada iki saat olarak mevcuttur (Tazebay, 2000).

1914 Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatı"nda "nümune Mekatib-i" adıyla bilinen örnek ilkokullar için hazırlanan ders dağılım cetvelinde ise müzik dersi musiki (Gına ve bazı Al-i musiki) adıyla altı sınıfta da haftada bir saat olarak yer almaktadır (Tazebay, 2000).

1915 Mekatib-i İptidaiye-i Umumiye Talimatnamesi"nde üç devreli ve altı sınıflı ilkokul programında bulunan dersler içerisinde musiki(Gına) adı altında müzik dersi mevcuttur (Tazebay, 2000). Ancak ders saati ile ilgili bilgiye ulaşılamamıştır.

3.2. 1924 İlkokul Programının İncelenmesi

3.2.1. Amaçlar

1924 İlkokul müzik dersi müfredat programında amaçlar adı altında her hangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

3.2.2. İçerik

1924 İlkokul müzik dersi müfredat programında ders saatleri şu şekildedir: Birinci, ikinci, üçüncü sınıflarda müzik dersi ikişer saat, dördüncü ve beşinci sınıflarda birer saat olarak belirtilmiştir. Konular birinci, ikinci, üçüncü sınıf için birlikte, dördüncü sınıf için ayrı, beşinci sınıf için ayrı olarak kısaca belirtilmiştir. Ayrıca ilk mekteplerde çocuklara verilecek ders kitapları içerisinde müzik ders kitabı mevcut değildir.

İlkmekteplerin I-II-III. sınıflarında öğrencilere; ritme dikkat edilerek düzgün ve temiz seslerle, tek sesli uygun olan güzel şarkıların öğretilmesi programın içeriğini oluşturmaktadır. İlkmekteplerin IV. Sınıflarında öğrencilere; majör ve minör gamlar iki ve üç sesli küçük şarkıların söyletilmesi

belirtilmiştir. Solfeje ait basit bilgilerle birlikte süre değerlerine ağırlık verilen çalışmalardan bahsedilmektedir. İlkmekteplerin V. Sınıflarında öğrencilere; Dördüncü sınıfın konularının tekrarı ve ek olarak sekizlik ve onaltılık süre değerlerin öğretilmesine ilişkin konulara yer verilmiştir. Program aşağıda belirtileceği gibi sadece konulardan ibarettir. Şöyleki;

Birinci İkinci Üçüncü Sınıflar İçin:

İlkmekteplerin I-II-III. Sınıflarında, şifai(sözlü) olarak tek sesli şarkılar talim edilir(öğretilir). Çocukların seviyesine mütenasip (uygun) güzel parçalarla talebenin kulakları ve sesleri terbiye edilir. Seslerin düzgün ve temiz olarak çıkmasına ve burundan çıkarttırılmamasına dikkat edilmelidir. İntihab (icra) edilecek şarkılarda büyük fasılalar (aralık) bulunmamalı ve teganniyatta (şarkı söylemede) bilhassa ritim temrinine itina olunmalıdır(dikkat edilmelidir).

Dördüncü Sınıflar İçin:

İlkmekteplerin IV. Sınıflarında, Majör ve minör gamları ile iki ve üç sesli küçük fasılalı ufak şarkılar teganni ettirilecektir. Solfeje ait basit ve ibtidai (ilk) mübahis (bahis) : Çizgiler ve beyazlar (portedeki çizgiler ve boşluklar) notaların çizgi üzerinde ve beyazlarda bulunmamasına nazaran isimleri, dokuz şekil (dört boşluk- beş çizgi) beş çizgi üzerinde ve dört, beyazda darp (vurmak) imtidadın(uzatma) izahı. Dörtlük, iki dörtlük ve bir dörtlük kıymetlerle bunlara ait sukutların(susların) izahı ve bu kıymetlerin darplara(vuruş) tatbiki.

Beşinci Sınıflar İçin:

Teganniyatta tavsi (ortayavaş) edilmiş fasılalarla iki sesli şarkılara devam. Çizgi altında sol'e kadar çizgi üzeründe re'ye kadar hat-ı manzumlardaki notalar öğretilir. Sekizlik ve onaltılık kıymetler sukutları ile beraber darplara tatbik ettirilir (1924, Programı)

3.2.3. Eğitim Durumu

1924 İlkokul müzik dersi müfredat programı incelendiğinde programda "eğitim durumu" için her hangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

3.2.4. Değerlendirme

1924 İlkokul müzik dersi müfredat programı incelendiğinde programda "değerlendirme" için her hangi bir bilgiye rastlanmamaktadır.

3.3. 1926 İlkokul Programının İncelenmesi

3.3.1. Amaçlar

Programda Amaçlar, İlk mekteplerde okutulan musiki dersinin hedefleri şeklinde belirtilmiştir. Bu hedefler olarak belirtilen üç ana maddenin bulunduğu kısımda amaçlar; çocukların kulak ve hançerelerini geliştirmek, müzik zevki kazandırmak ve kolay şarkılar yolu ile basit nota bilgisi kazandırmak şeklinde belirtilmiştir. Bu durum programda "İlk mekteplerde okutulan musiki dersinin hedefleri" adı altında şu şekilde ifade edilmektedir:

1.Çocukların sin ve iktidarı ile mütenasip şarkıları taganni edebilecek surette samia(kulak) ve hançerelerini tekemmül ettirmek.

2. Çocuklarda musiki zevki uyandırarak onlarda güzellik hislerini tenmiye etmek.

3. Basit nota malümatı vererek kolay şarkıları notaları ile okumak iktidarını iktisap (kazandırmak) ettirmek (1926 programı).

3.3.2. İçerik

1926 İlkokul müfredat programında birinci, ikinci, sınıflarda müzik dersi ikişer saat, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda birer saat olarak belirtilmiştir. Birinci, ikinci, üçüncü, sınıflar için bir paragraf olarak, dördüncü sınıf için ayrı bir paragraf beşinci sınıf için ayrı bir paragraf olarak açıklanarak sıralanmış konulardan ve açıklamalardan oluşan müzik dersinin içeriği söyle açıklanabilir.

Konular birinci, ikinci, üçüncü, sınıflar için bir paragraf olarak;

• Musiki öğretiminde dikkat edilecek noktalar doğrultusunda kolay şarkıların öğretimi olarak belirtilmiş,

• İlk üç yıl nota ve nazariyat öğretiminin olmayışından bahsedilmiştir (1926 Programı).

Konular dördüncü sınıf için ayrı bir paragraf olarak;

• Birinci, ikinci, üçüncü, sınıflardaki gibi şifahen (sözlü= müzikte kulaktan anlamında) öğretilen çocuk şarkılarına devam edileceği,

• Diğer taraftan nota öğretimine başlanacağı,

• Notalar portenin altındaki "si" den portenin üzerindeki "do" ya kadar,

• Dörtlük-ikilik-birlik süre değeri ve bu süre değerlerine ilişkin suslar,

• Üç dörtlüklük usulün öğretimi,

• Bu konuların ayrı ayrı derslerde tekrarı ve anlaşılmasının ardından, şarkılar üzerinde tüm bu çalışmaların yapılacağı da dile getirilmiştir (1926 Programı).

Konular beşinci sınıf için ayrı bir paragraf olarak;

• Bu sınıfta da şifahen (sözlü= müzikte kulaktan anlamında) öğretilen çocuk şarkılarına devam edileceği,

• Müzik dersine çeşit ve cazibe getireceği düşünülen çift sesli şarkıların öğretilmesinin tavsiyesi,

• Beşinci çizgideki "fa" notasına kadar nota öğretimine devam edileceği,

• Sekizlik süre değeri ve bu değere ait sus işaretinin öğretiminin,

• Üç dörtlük, dört dörtlük usuller,

• Bağ ve tekrar işaretlerinin öğretiminin konu olmasından,

• Bir "oktav" dahilinde notaların öğretilmesi

Programda konu olarak belirtilmiştir (1926 Programı).

3.3.3. Eğitim Durumu

1926 müzik ders programında Hedeflerin ardından "musiki tedrisatında dikkat edilecek hususlar" başlığında 12 madde halinde belirtilmiştir.

- Kulak terbiyesinden,
- Kulak terbiyesi ve hançerenin de terbiyesinden,
- Kulak terbiyesi ve hançerenin terbiyesinde dikkat edilmesi gereken durumlar: *(yedi madde halinde belirtilmiştir bunlar aşağıda açıklanmıştır)*
- Okul şarkıları garp musikisi esaslarına uygun olacaktır,
- Şarkılar çocuk ses aralıklarına uygun olmalıdır,
- Şarkılar prozodi kurallarına uygun olmalıdır,
- Bilhassa küçük sınıflardaki öğretilen şarkıların çocuklara uygun aralıklarda olmalıdır,
- Şarkıların sözleri çocukların yaşlarına, hayal dünyalarına ve hissedebilecekleri duygulara uygun olarak seçilmelidir,
- Şarkıların konusu, vezni ve makamı uyumlu olmalıdır,
- Şarkılar yaşanan günlerin ve ortamın önemi unutulmadan seçilmelidir, (örneğin kış mevsiminde kar şarkısı gibi)
- Şarkı söylerken bağırılmamalıdır,
- Şarkının sözlerinin şarkıyı öğretmeye başlamadan önce anlatılmalıdır,
- İlahi öğretmenin yasaktır, kız çocuklar için marşlar yerine kadınlarla ilgili yazılmış şarkılar öğretilmeli ayrıca, garp usulü ile bestelenmiş ninnilerin öğretilebilir ancak, evlerde söylenen adi (sıradan) ninnilerin öğretilmeyecektir,
- Notalarla ara namelerin okutulmayacaktır,
- Küçük sınıflarda talebeye şarkılı oyunlar ve rontların öğretilecektir,
- Çocukların müzik dersinde sıkılmalarını önlemek için sınıfı gruplara ayırarak öğrenilen şarkı kısım kısım söyletilebilecek, sesi müsait olanlara solo söyletilebilecektir,
- Öğretmen şayet bir müzik aleti çalıyorsa şarkı öğretiminde çalgısını kullanabilir ancak şarkı öğretiminden sonra çalgısını kullanmayacaktır,
- Öğrenciler şarkıyı öğrendikten sonra şarkıyı ayakta söyleyecektir,

Şeklinde programda belirtilmiştir (1926 Programı).

3.3.4. Değerlendirme

1926 programında, 1928 yılında yürürlüğe konulan ilk mektepler talimatnamesine göre "musiki ve jimnastik derslerinin notları sınıf geçmeye tesir etmez, bitirme sınavında etki eder. Bu yönet-

meliğe göre, ilkokulu bitirme sınavlarında musiki imtihanı şifahi (sözlü) olarak icra edilir (yapılır) (Altunya, 2001).

3.4. 1936 İlkokul Programının İncelenmesi

3.4.1. Amaçlar

1936 İlkokul müzik dersi müfredat programında amaçlar bir paragraf halinde hedefler adı altında açıklanmıştır. Bu açıklama; şu şekilde ifade edilmektedir:

"Çocukların samiasını (kulağını), sesini, ritim duygusunu inkişaf ettirmek, onlarda müzik sevgisi ve zevkini, uyandırmak ve beslemek suretiyle neşeli enerjik yurduna ve milletine bağlı bir Türk vatandaşı yetiştirmek maksadına yardımcı olmaları" (ilkokul programı 1936, s:213).

Yukarıdaki tek paragraf halinde verilen "Hedefler" başlığındaki bilgilerin ardından, "Direktifler" başlığında dokuz maddelik bir bölüme yer verilmiştir. Bu maddelerden ilk altısı ilkokul müzik derslerinin genel amaçları ile yedi-sekiz ve dokuzuncu maddeler ise eğitim durumu ile ilgilidir. Amaçlar olarak düşünülen bu ifadeler, çağdaş program anlayışına göre ifade edilmemiştir. Ancak 1936 programındaki "direktifler" programda hem amaçları hemde eğitim durumunu içine aldığı söylenebilir. Bu durumun çağdaş program anlayışı için özünde bir başlangıçtır denilebilir. Bu "Direktifler" şu şekilde ifade edilmektedir:

1. Müzik, milleti bir bütün halinde tutan sosyal bağlardan biridir. Bu sebeple ilkokulda müzik dersine büyük değer verilmiştir. Müzik dersleri çocukları sınıf ve okul beraberliğine götürecek ve onlara Türk topluluğunun birbirine bağlı fertleri olduklarını hissettirecektir. Dersin bu sosyal rolü göz önünde bulundurulmalı derslere buna göre bir istikamet verilmelidir.

2. Samianın (işitme), sesin ve ritim duygusunun eğitimi çok mühimdir. Bunun yanında, seslerin şekilde ifadesi demek olan müzik yazısına (notaya) ait basit bilgide kazandırılacaktır. Çocuklar seslerin perdelerini devamını ve şiddetini kendi seviyelerine uygun işaretlerle (el işaretleri, yazı işaretleri) resimlerle anlatmaya alıştırılırlar. İkinci devrede de porte üzerinde nota temrinleri yaptırılır. İşin tekniğini gösterir yazılar ders maddelerinin sonunda yazılıdır.

3. Müzik dersi bir yaşama ve ifade dersidir. Bu cihetten(sebep) çocuklarda müzik zevk ve sevgisi uyandırmak, beslemek, müzik parçaları söylemek isteğini kuvvetlendirmek önemli bir yer alır. Samia(İşitme) ve ses eğitimi temrinleri, müzik yazısı için yapılacak temrinler çocukların müzik söylemek ve hareket etmek ihtiyaçlarını körletecek veya mani olacak bir mahiyet almamalıdır. Müzik, çocuklar tarafından beklenen ve istenen bir yaşama dersi değerini kaybetmeyecektir.

4. Talebeye müzik zevk ve sevgisini verebilmek için önce öğretmenin müzikten zevk alınası gerektir. Her okulun bir öğretmen korosu olmasına, hiç değilse vakit vakit bir ağızdan şarkı söyleyebilmeleri için tertibat alınmasına ihtiyaç vardır. Bir okulun veya bir okul grubu öğretmenlerinin haftanın muayyen zamanlarında toplanarak müzikten anlayan arkadaşlarından, mütehassıslardan faydalanmaları, dersin tekniğine ait bilgi ve iktidar kazanmaları, bunun yanında çocuklara öğretmek veya bir arada söylemek üzere parçalar öğrenmeleri lazımdır.

5. Okulda çocuklara müzik zevki verecek yardımcı vasıtalardan istifade etmelidir. (Radyo, gramofon, piyano…. vs) Çocuklara zaman zaman seçilmiş müzik parçaları dinletilmelidir. Bunun için okulun büyükçe salonunda veya odasında müzik saatleri hazırlanacak, burada radyo, gramofondan veya bir müzik aleti çalan öğretmenlerden faydalanılarak çocuk, halk ve sanat müziği dinlenecektir.

Talebe velileri arasından müzik bilenleri veya hariçten tanıdık sanatkarları mümkün oldukça okula çağırarak bu saatlerde çocuklara müzik dinletmekte faydalıdır. Müzik saatlerinde çalınacak ve söylenecek parçaların ve bu işte yardımcı olacak kimselerin dikkatle seçilmesi lazımdır. Şehrin konserlerinden, muhtelif teşekküllerin(okullar, halkevleri, müzik kolları….vs) müzik faaliyetlerinden de talebe faydalandırılmalıdır. Bu teşekküllerde yalnız talebe için konserlerde hazırlattırılabilir.

6. Çocukların her fırsatta müzik parçaları söylemelerine imkan verilmesi, çocuk için evde, arkadaşları ile birlikte, gezintilerde müzik söylemek bir ihtiyaç olmalıdır. Bu vesilelerle müzik söylemek adabı da öğretilecektir. (nerede, ne zaman müzik söylenir, çok bağırmamak, başkalarını rahatsız etmemek)

7. İlkokullarda öğretilecek parçalarda aranacak vasıflar şunlardır:

a) İlk sınıflarda parçalar mümkün olduğu kadar kısa olmalı, yapılması güç fasılalar bulunmamalıdır.

b) Parçalara adına ve güftesine göre değil, daha ziyade melodisine göre değer verilecektir.

c) Parçaların bestesi çocuk sesinin hududunu geçmeyecektir.

d) Güfte ile beste arasında tam bir uygunluk olacaktır.

e) Parçalar basit bir üslupla ve sınıfın zevk seviyesine uygun olarak bestelenmiş bulunmalıdır.

f) Güftede taşıdığı duygu ve fikir bakımından çocuk seviyesine uygun olmalıdır.

8. Her öğretmenin çeşitli bir repertuarı olmalıdır. Bu repertuarda şu gibi parçalar bulunmalıdır:

a) Küçük yaştaki çocuklar için rontlar, işaretli şarkılar, şarkılı oyunlar, masallar.

b) Biraz daha büyük talebe için tasviri mahiyette şarkılar (mevsimler, aylar, tabiat, hayvanlar, çiçekler, ev, köy düğünü, bayram, kışın, okulun,evin, denizin zevkleri).

c)Mahalli, nezih müzik parçaları

d) İş hayatına ait şarkılar (tarlada çalışanlar, tohumcular, hasatçılar, satıcılar… vs).

e) Ahlaki ve milli şarkılar (aile, dostluk, sosyete, Türkiye, cumhuriyet, hürriyet, vatan, fen kahramanları, insanlık, meziyet ve kusurlar, neşe, yiğitlik, acıma… vs).

f) Sabahleyin derse girerken ve akşamüstü okulu terk ederken sınıfta veya avluda toplu olarak zaman zaman söylenen parçalar.

9. Müzik dersinde çocukların sıhhati için şunlara dikkat edilir:

a) Bu dersler temiz bir havada yapılmalıdır.

b) Şarkı söylenirken, dar elbise, sıkı boyun bağı, teneffüs ederken göğüs ve karın hareketlerini zorlaştıracak engelleri kaldırmak.

c) Çocukların doğru ve normal vaziyet almalarına dikkat etmek

d) Çocukların bağırmalarına meydan vermemek

e) Nezleli ve boğazından rahatsız çocuklara şarkı söyletmemek

f) Müzik dersinin, büyük yorgunluk veren cimlastik ve oyunlardan sonra gelmemesine çalışmak (bundan kaçınmak imkânsızsa önce ritim temrinleri yapılır veya şarkının güftesi hafif sesle fısıldanarak tekrar ettirilir) (1936, programı).

3.4.2. İçerik

1936 İlkokul müzik dersi müfredat programında ders saatleri şu şekilde belirtilmiştir: Birinci devre, birinci, ikinci, üçüncü sınıflarda müzik dersi birer saat, İkinci devre dördüncü ve beşinci sınıflarda yine birer saat olarak belirtilmiştir.

1936 İlkokul müzik dersi müfredat programında konular, "Ders Maddeleri" başlığı altında her sınıfa özel olarak hazırlanmıştır. Konular sınıflara göre birbirini takip eder şekilde ve kısaca belirtilmiştir. Ancak, konuların müzik eğitimi açısından sınıf öğretmenleri için ağır olduğu ve o yıllarda sınıf öğretmenlerinin belirtilmiş konuları işleyebilecek donanıma sahip olmalarının güç olduğu söylenebilir. Ancak, 1936 programın tamamı, ülkemizde program çalışmalarının sürmesi ve geliştirilmesi bakımından oldukça değerlidir ve önemlidir. Aşağıda bu durumun programdaki hali mevcuttur:

Sınıf I: Burada yalnız tek sesli muhtelif şarkılar, şarkılı oyunlar, marşlar, ritmik hareketli şarklılar, işaret (jest)'li şarkılar öğretilecektir. Ritimleri canlı ve oynak parçalara daha çok yer verilecektir.

Sınıf II: Tek sesli şarkılara devam. Yılın ilk yarısında, Do-Sol beşlisi, ikinci yarısında Do Majör gamının temel akoru Do-Mi-Sol notları üzerinde temrinler. Bu notlar ayrı ayrı teganni edileceği gibi üç kısma ayırıp her gruba bir not vermek suretiyle üç not aynı zamanda teganni ettirilir. Bu son şekil bil hassa çok sesli musiki eğitimine başlangıç olur.

Sınıf III: Tek ve çift sesli şarkılara devam. Gamın ilk beş notası olan pentekort üzerinde temrinler. Burada bilhassa do-mi, mi-do;do-fa, fa-do; re-sol, sol-re gibi dörtlük fasılalar ayrıca üretilecektir.

Sınıf IV: Tek ve çok sesli şarkılara devam. Do majör gamının notları üzerinde temrinler. Burada üçüncü sınıfta olduğu gibi bütün fasılalar öğretilecektir. (İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda yapılacak temrinler sadece fonomimi, tünek, ses merdiveni gibi basit vasıtalarla yapılır).

Sınıf V: Tek ve çok sesli şarkılara devam. Porte, sol anahtarı ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda muhtelif vasıtalarla sesleri öğretilmiş olan notların porte üzerindeki yerleri ve adları. Notların porte üzerindeki yerleri öğretilirken ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda gözetilmiş olan tedriç burada da gözetilecek ve sıra ile do- sol, do-mi-sol, do-re-mi-fa-sol, do-re-mi-fa-sol-la-si-do, ve sonunda çocuk sesi vüs'atinin notları öğretilecek ve üzerlerinde bir-iki sesli muhtelif temrinler yapılacaktır. Bu temrinlerde dörtlük not ve sükût, ikilik not ve sükût kıymetleri ile 2/4, 4/4, 3/4' lük usuller kullanılacaktır. Bütün temrinlerde (pp, p, mf, f, ff) gibi başlıca nüans işaretleri ve (allegro, andante ve largo) gibi hareketler kullanılarak talebede nüans ve hareket şuuru uyandırılır (1936, Proramı).

3.4.3. Eğitim Durumu

1936 İlkokul müzik dersi müfredat programında, "öğretim vasıtaları" adı altında o ders de kullanılacak araç gereçler ve bu araç gereçlerden nasıl yararlanılacağı belirtilmiştir. "Öğretim Vasıtaları" 12 madde halinde her maddenin alt başlıkları ile birlikte programda belirtilmiştir.

Çağdaş program anlayışının öğelerinden biri olan "eğitim durumu" 1936 programında "Öğretim Vasıtaları" adı altında ele alınmıştır. Yine bu programda eğitim durumu; yöntem, araç gereç ve

kaynakların belirtilmesi ile aslında çağdaş program anlayışı ile paralellik göstermektedir. Bu durum aşağıda programdaki hali ile belirtilmiştir:

"Çeşitli, neşeli ve talebeyi ilgilendirecek bir ders tertibi için kullanılacak vasıta 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 irtifa (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. Usul (Ölçü) vurma temrinleri

7. Nüans temrinleri

8. Hareket temrinleri

9. Teneffüs (Solunum) temrinleri

10. Öğretilen notalar üzerinde tatbikat (uygulama) şarkıları

11. Teorik bilgi (dördüncü ve beşinci sınıflarda ve çok basit şekilde)

12. Çocuk çalgıları ve orkestraları (1936, Programı).

Yukarıdaki öğretim vasıtaları ile ilgili 12 maddenin her biri programda açıklanmıştır. Buna göre; 1936 programında kullanılan öğretim yöntemi olarak; "fonomimi, tünek, musiki merdiveni" belirtilmiştir. Kulaktan öğretimin ve nota ile öğretimin öğretmen tarafından nasıl uygulanacağı programda açıklanmıştır. Ayrıca "fonomimi, tünek, musiki merdiveni" yöntemlerinin nasıl kullanılacağına dair bilgiye de programda yer verilmiştir.

1936 programında kullanılan kaynak araç gereç olarak; Programda öğretmen için keman, piyano, gramofon kullanılabileceği, yine programda öğrenci için ise, ağız armonikası, çelik üçgen, çan, çıngırak, trampet, zil, tambur, küçük davul, kastanyet, perdeli düdükler olarak belirtilmiştir. Öğretmenler için kaynak oluşturacak şarkıların özellikleri yukarıda belirtilen "direktiflerin" sekizinci maddesinde açıklanmıştır. Ancak hangi şarkıların kullanılacağı belirtilmemiştir.

3.4.4. Değerlendirme

1936 İlkokul müzik dersi müfredat programı döneminde değerlendirme için her hangi bir bilgiye rastlanmamaktadır. Ancak, 1936'da da 1924 programı yönetmelik hükümleri geçerlidir. Şöyle ki 1928 yılında yürürlüğe konulan ilk mektepler talimatnamesine göre "musiki ve jimnastik derslerinin notları sınıf geçmeye tesir etmez, bitirme sınavında etki eder. Bu yönetmeliğe göre, ilkokulu bitirme sınavlarında musiki imtihanı şifai (sözlü) olarak icra edilir (yapılır) (Altunya, 2001).

3.5. "1924, 1926, 1936" Müzik Müfredat Programlarının Karşılaştırılması

3.5.1. "1924, 1926, 1936" Müzik Müfredat Programlarının Ders Saatleri

Yönünden Karşılaştırma

Çizelge 2. Yıllara Göre Müzik Dersi Programları Haftalık Ders

Dağılım Çizelgesi

Sınıflara göre / Yıllara göre	**Birinci Sınıf**	İkinci **Sınıf**	Üçüncü **Sınıf**	**Dördüncü Sınıf**	**Beşinci Sınıf**
1924 müzik ders saati	2	2	2	1	1
1926 müzik ders saati	2	2	1	1	1
1936 müzik ders saati	1	1	1	1	1

Cumhuriyetin ilk yıllarında haftalık müzik ders saatleri Çizelge 2'de belirtildiği gibidir. Yukarıda da görüldüğü gibi müzik dersi haftalık ders saatleri giderek azalmıştır.

3.5.2. "1924, 1926, 1936" Müzik Müfredat Programlarının İçerik Yönünden

Karşılaştırılması

1924, 1926 ve 1936 ilköğretim *birinci sınıf* müzik dersi için müfredat programlarının konularına bakıldığında; üç programda da ilköğretim birinci sınıfta nota eğitimi yoktur.

1924, 1926 ve 1936 ilköğretim *ikinci sınıf* müzik dersi için müfredat programlarının konularına bakıldığında; 1924 ve 1926 müfredat programında nota eğitimi yapılmazken, 1936 programında nota eğitimine yer verildiği görülmektedir.

1924, 1926 ve 1936 ilköğretim üçüncü sınıf müzik dersi için müfredat programlarının konularına bakıldığında; 1924 ve 1926 müfredat programında nota eğitimi yapılmazken,1936 programında nota eğitimine yer verildiği ve çift sesli şarkılardan bahsedildiği görülmektedir.

1924, 1926 ve 1936 ilköğretim *dördüncü sınıf* müzik dersi için müfredat programlarının konularına bakıldığında; üç programda da ilköğretim dördüncü sınıfta nota eğitiminden bahsedilmiştir. Ancak her program bir sonraki programa göre daha detaylı olarak hazırlanmıştır. Şöyle ki 1924 programında sadece nota eğitiminin verileceği, 1926 programında ise nota eğitiminde hangi konuların ele alınacağı, 1936 programında ise ilave olarak nota öğretimi yapılırken ve çift sesli şarkılar öğretilirken hangi öğretim yönteminin kullanılacağı anlatılmıştır.

1924, 1926 ve 1936 ilköğretim *beşinci sınıf* müzik dersi için müfredat programlarının konularına bakıldığında; üç programda da ilköğretim beşinci sınıfta nota eğitiminden bahsedilmiştir. Ancak her program bir sonraki programa göre daha detaylı olarak hazırlanmıştır. Şöyle ki 1924 programında sa-

dece nota eğitiminin verileceğinden 1926 programında ise nota eğitiminde hangi konuların ele alınacağından, 1936 programında ise daha detaylandırılarak açıklanmıştır. İlave olarak 1924 programında bulunmayan ancak 1926 ve 1936 programlarında bulunun bir detay ise çift sesli şarkılardır. Buradan gelecekte çağdaş bir anlayışla müzik programlarının yapılmasına bir adım atıldığı anlaşılmaktadır.

3.5.3. "1924, 1926, 1936" Müzik Müfredat Programlarının Amaçlar Yönünden Karşılaştırılması

1924 İlkokul müzik dersi müfredat programında amaçlar adı altında her hangi bir bilgiye rastlanmazken, 1926 Programında ise amaçlar; çocukların kulak ve hançerelerini geliştirmek, müzik zevki kazandırmak ve kolay şarkılar yolu ile basit nota bilgisi kazandırmak şeklinde belirtilmiştir. 1936 programında ise amaçlar; 1926'da ki amaçlara ilaveten bir amaç daha eklenmiştir ki bu amaç, günümüzde ve gelecekte ülkemiz var oldukça değişmemesi gereken bir amaç olan; "neşeli enerjik yurduna ve milletine bağlı bir Türk vatandaşı yetiştirmek maksadına yardımcı olmak" amacıdır. Bütün bunlar bize, ülkemizde cumhuriyetin ilanından sonraki bu kısa süre zarfında ülkemizde ilköğretim müzik müfredat programlarının aslında ne kadar hızlı yol aldığını göstermektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

1913'de Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkati (İlköğretim geçici kanunu) ile okutulacak derslerin içerisinde müzik dersi mevcut değildir (Akyüz, 2010). Ancak Bu kanun doğrultusunda hazırlanan ve "Mekatib-i İpdidaiye Ders Müfredatı" adını taşıyan 6,5,4,3 Dershane ve Muallimli(öğretmenli) ilkokullar için hazırlanan ilköğretim programında öngörülen ders dağıtım çizelgesinde müzik dersi Musiki(Gına) adı altında altı sınıfta da haftada iki saat olarak mevcuttur (Tazebay, 2000).

"Cumhuriyetin ilk döneminde millî bir nitelik taşıyan programların temel felsefesi, yetişecek nesillere Cumhuriyet rejimini benimsetmek olmuştur" (Fer, 2005). Cumhuriyetle birlikte, hem siyasal alanda hem de diğer kültürel alanlarda Osmanlıdan farklı ciddi ve kararlı adımlar atılmıştır. 1921 Anayasasında laiklik ilkesi kabul edilerek hem eğitimde, hem de pek çok alanda laik anlayış dikkatle uygulanmıştır. Bu bağlamda, 1924, 1926 ilköğretim müzik dersi müfredat programları cumhuriyetin ilk yıllarına ait programlar olması ve laiklik ilkesinin ilkokul müzik eğitiminde de uygulanması bakımından oldukça önemli bir yere ve değere sahiptir. "1930'lu ve 1950'li yıllarda yapılan programlarda ise, daha çok Dünyaya ve gelişmiş ülkelere açılma eğilimi ağırlık kazanmış, öğrencilere, eskiye göre daha fazla bilgi yükleme ve entelektüel insan yetiştirme düşüncesi ön plânda tutulmuştur" (Fer, 2005). Programlara çağdaş program anlayışı çerçevesinde bakıldığında karşımıza çıkan; programların her yeni programla bir gelişim ve önceki program ışığında bir değişim gösterdiğidir.

Genel ilköğretim program anlayışı bakımından; 1926 programı, bugünkü programların dayandığı altı temel esası kapsaması bakımından önemlidir. Şöyle ki; (1) Toplu öğretim sistemi, (2) İlkokulun amaçları, (3) Derslerin özel amaçları, (4) Öğretimde takip edilecek yollar, (5) İlk okuma-yazma öğretiminde uygulanan çözümleme metodu, (6) Beş sınıflı ilkokulun birinci ve ikinci devreye ayrılması (Gözütok, 2003). Müzik müfredat programı açısından ise, anlamlı ve geçerli bir öncü olması bakımından önemlidir.

"1936 programında "İlkokulun Hedefleri" başlığını taşıyan ilk bölümde "Ulusal Eğitim" ilkelerine yer verilmiştir. Daha sonra, "İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri" üzerinde durulmuştur. Bu program 1948 yılına kadar uygulamada kalmıştır" (Gözütok, 2003). 1936 müzik müfredat programına bir amaç daha eklenmiştir ki bu amaç, günümüzde ve gelecekte ülkemiz var oldukça değiş-

meyecek tek amaç olan; "neşeli enerjik yurduna ve milletine bağlı bir Türk vatandaşı yetiştirmek maksadına yardımcı olmak" amacıdır. Bu durum bize, ülkemizde cumhuriyetin ilanından sonraki bu kısa süre zarfında ülkemizde ilköğretim müzik müfredat programlarının aslında ne kadar hızlı yol aldığını ve milli değerlerin milli bilincin öneminin kavratılması açısından önemli adımlar atıldığını göstermektedir.

1924, 1926 ve 1936 ilköğretim müzik dersi müfredat programları içerik yönünden karşılaştırıldığında ilköğretim müzik dersi müfredat programları için bu süreçte söylenebilecek en önemli konu şudur ki; bu süreçte programların oldukça büyük bir yol aldığıdır. Ancak programın uygulanabilirliği konusunda ise; yani sınıf öğretmenlerinin programı nasıl uygulayabilecekleri ise, programların gelişim durumları ile paralellik göstermemektedir. Buradaki konuları sınıf öğretmeninin işleyebilmesi için, yeterli donanıma ve özelliklere sahip olmaları gerekir. Bu donanım ve özelliklerin sınıf öğretmenlerinde o tarihlerde bulunmasının oldukça zor olduğu söylenilebilir. Kaldı ki günümüzde de sınıf öğretmenlerinden beklenen durum hiç de farklı değildir. Sınıf öğretmenlerinin müzik derslerinde müzik öğretmeni kadar yeterli olması konusu şüphelidir.

"Etkili bir program, bireylerin günümüz ve gelecek yaşamını sürdürebilmek için hangi yeterliklere sahip olması gerektiğini içerdiği kadar, hem toplumun, hem de bireyin farklı gereksinimlerini karşılamak durumundadır."(Fer, 2005). Programların programı uygulayıcılar içinde özenle ve günün koşulları doğrultusunda düzenlenmesi bir ihtiyaç olarak görülebilir.

1924-1926-1936 ilköğretim programları için söylenebilecek son söz ise, İlköğretim alanında yapılan yeniliklerin Atatürk'ün önderliğinde dönemin pek çok olumsuz şartlarına rağmen oldukça hızlı ve anlamlı bir şekilde gerçekleşmiş olmasıdır.

Ülkemizde ilköğretim müzik eğitimi programlarının gelişimi için bu konudaki araştırmalar sürdürülmelidir. Ülkemizde müzik ilköğretim programları uygulamaya yönelik olarak ele alınmalıdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Akyüz. (2010). *Türk eğitim tarihi.* Ankara. (17. Baskı) Pegem yayınları. s:268-269-330

Altunya. (2001). *Türkiye'de cumhuriyet döneminde uygulanan İlkokul müzik dersi programlarının çağdaş program geliştirme ilkelerine göre değerlendirilmesi,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu. İzzet Baysal Üniversitesi.s.73-74

Binbaşıoğlu. (2009). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Ankara. Anı Yayıncılık.s:269

Ergün. (1996). İkinci *meşrûtiyet devrinde eğitim hareketleri.* Ankara. (Erişim Tarihi:Kasım 2010) http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun3.htm

Fer. (2005).*Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programı Üzerine Bir Değerlendirme.* Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu. İstanbul. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.

Gözütok. (2003). *Türkiye'de program geliştirme çalışmaları.* Milli eğitim dergisi 160.http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/kutlu.htm (ErişimTarihi:Kasım 2010).

Karataş. (2002). *Batılılaşma döneminde ders program değişimi.* Yayımlanmamış yükseklisans tezi. Afyon. Kocatepe Üniversitesi. s:28-29-30-120.

Kaptan.(1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri.* Ankara. Tekışık web ofset. s:59.

Tazebay. (2000). İlköğretim programları ve gelişmeler progra *m geliştirme ilke ve teknikleri*

açısından değerlendirilmesi. Ankara. Nobel yayın dağıtım s.21-22-23-24

Uçan. (2007). Atatürk ve Müzik eğitimi.(Editör). Güngör. *Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze dil, kültür, eğitim.* Ankara.Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi. Makaledeki s:596 İncelenen Programlara ait kaynakça

Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı. *İlkokul Programı*. (1936). İstanbul. Devlet basımevi. s:213-236

Maarif Vekaleti . İlkmekteplerin müfredat programı. (ilk tedrisat dairesi).(1340-1924) İstanbul. Matba-i Amire. s:56-57

Marifi umumiye nezareti. *mekatib-i ibtidaiye ders m*üfredatı 6,5,4 ve 3 dersane ve *muallimli mekteplere mahsus*. (1329-1913). Matba-i Amire.

İlkmekteplerin müfredat programı. (1926). İstanbul. Devlet matbaası. s:111-114 (milli kütüphane: 1946 A 1064)

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEKİ YETERLİK ALGILARI VE MESLEKİ GÜDÜLENME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Doç. Dr. Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU, Marmara Üniversitesi
Özlem TUZCU

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlik Algı Düzeyleri ile Müzik Öğretmenliği'ne Güdülenme Düzeyleri arasındaki ilişkilerin saptanmasıdır. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının Mesleki Yeterlik Algı Düzeyleri ve Müzik Öğretmenliği'ne Güdülenme Düzeyleri ile bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Tarama yöntemi ile yapılan bir alan araştırması olan bu çalışmanın örneklem gurubunu, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı (n=41), Karadeniz Teknik Üniversitesi Güzel sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı (n=27) ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı (n=27) 4. sınıfında öğrenim gören toplam 95 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. *Araştırmada 3 temel veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci veri toplama aracı, öğrencilerin demografik özelliklerini elde etmek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğrenci Bilgi Formu", ikinci veri toplama aracı, öğrencilerin "Mesleki yeterlik" düzeylerini ölçmek amacı ile Gibson ve Dembo tarafından 1984 yılında geliştirilen ve 2004 yılında Diken tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Yeterlik Ölçeği", üçüncü veri toplama aracı ise, öğrencilerin mesleklerine güdülenme düzeylerini ölçmek amacı ile Onuk tarafından 2007 yılında oluşturulan, "Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği"dir. Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar kullanılmıştır.*

Anahtar Kelimeler: *Müzik Öğretmenliği, Güdülenme, Öz-yeterlik*

1. Giriş

"Güdülenme amaca yönelik bir davranış dizisi başlatan, yönlendiren, devamını sağlayan ve sonlandıran bir süreç veya süreçler zinciridir" (Arık, 1996, s. 18). "Organizmanın harekete geçmesi, belirli bir hedefe doğru belirli bir çaba sarf ederek, bu hedefe ulaşmak için gereken tepkileri yapması, güdülenme şartlarının sebep olduğu bir durumdur" (Arık, 1996, s. 24). "Öz-yeterlik ise, bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine

ilişkin kendi yargısına denir" (Bandura, 1986, s.391). "Özyeterlilik bir inançtır, bu nedenle birey bir görevi yerine getirmek için sahip olunması gerekenden daha çok ya da daha az kapasiteye ya da potansiyele sahip olduğuna inanabilir" (Kotaman, 2008. s. 114).

"Sosyal öğrenme kuramının temsilcisi A. Bandura'ya göre, bireyin belli bir işi başarma konusunda sahip olduğu becerilerinin, niteliklerinin o işi yapmaya, başarmaya yeter düzeyde olup olmadığına dair inançları; yani öz-yeterlik inançları, bireyin o işi başarmaya güdülenmesini etkiler" (Duy ve diğ., 2009, s. 484). "Ayrıca güdülenme, öğrencilerin öğrenmeyi geliştiren görevlere daha etkin ve uzun süreli katılım sağlamalarını mümkün kılmaktadır. Bu nedenle güdülenme öğrenme etkinliği için kritik önem taşımaktadır." (Kotaman, 2008. s. 112)." Öz-yeterlik ise öğrencilerin işlerindeki performansları ve motivasyonları arasında ilişki sağlamak için kullanışlı bir alan sağlar" (Chowdhury ve Shahabuddin, 2007, s. 3).

"Öz-yeterlik algısı bireyin yapmış olduğu seçimleri etkiler, bireyler kendilerini rahat ve yeterli gördükleri durumları, görevleri seçerler. Ayrıca bireyin yapmayı seçtiği şeyde başarılı olmak için ne kadar çaba göstermesi gerektiğini ve ne kadar kararlılık göstereceğini belirler" (Duy ve diğ., 2009, s. 485). "Yüksek öz-yeterlik inançları, güçlü amaçların belirlenmesine yol açar. Düşük düzeydeki öz-yeterlik inançları, motivasyonun gelişmesini engeller. Bu nedenle öğretmenlerin etkili bir öğrenme ortamı düzenlemeleri gerekir. Böyle bir ortamda öğrenciler, öğrenmeye dönük yüksek düzeyde öz-yeterlik, motivasyon ve başarı performansı sergiler" (Akt. Yazıcı ve diğ., 2008, s. 436).

Chowdhury ve Shahabuddin'in (2007), Bangladeş'te özel bir üniversitede, başlangıç pazarlama eğitimi gören öğrenciler arasında öz-yeterlik ve motivasyonun, akademik başarıyı nasıl etkilediğini incelemek için yaptıkları araştırmanın sonuçları öz-yeterlik performans; öz-yeterlik içsel motivasyon; öz-yeterlik dışsal motivasyon; içsel motivasyon performans, dışsal motivasyon performans arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak akademik başarı, öz-yeterlik ve motivasyon tarafından etkilenmektedir. Bu çalışma göstermiştir ki, yüksek bir akademik başarıya sahip olan öğrenciler aynı zamanda yüksek bir öz-yeterlik ile içsel ve dışsal motivasyona sahiptir.

Eğitim alanında daha çok öğrenme ve başarı üzerinde etkisi araştırılan güdülenme ve öz yeterlik algısı (Onuk, 2007; Denizoğlu, 2008; Kotaman, 2008), doğal olarak öğretmenlik eğitimi üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Gibson ve Dembo, 1984). Öğretmen adaylarının üniversitede başarılı bir öğrenim süreci geçirmelerinde ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tüm nitelikleri kazanmalarında, güdülenmenin ve öz yeterlik algısının önemli bir etmen olduğu anlaşılmaktadır. Alandaki araştırmalara bakıldığında müzik öğretmeni adayları arasında, güdülenme ve öz yeterlik algısının ilişkisini inceleyen ve özellikle mesleki güdülenme veya mesleki öz yeterlik düzeylerini ölçen çok az sayıda araştırmaya rastlanmıştır.

Bu araştırma Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlik Algıları ile Mesleki Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi inceleyecektir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır;

1. Müzik Öğretmeni adaylarının "Öğretmen Öz Yeterlik" ve "Müzik Öğretmenliğine Güdülenme" düzeyleri "Eğitim gördüğü kurum" değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Müzik Öğretmeni adaylarının "Öğretmen Öz Yeterlik" ve "Müzik Öğretmenliğine Güdülenme" düzeyleri "Cinsiyet" değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Müzik Öğretmeni adaylarının "Öğretmen Öz Yeterlik" ve "Müzik Öğretmenliğine Güdülenme" düzeyleri "Üniversiteye gelinen bölge" değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Müzik Öğretmeni adaylarının "Öğretmen Öz Yeterlik" ve "Müzik Öğretmenliğine Güdülenme" düzeyleri "Okuduğu bölümden memnuniyeti" değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Müzik Öğretmeni adaylarının; Öğretmen Öz Yeterlik ve Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama yöntemi ile yapılan bir alan araştırmasıdır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; Türkiye'deki Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında, dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Marmara Üniversitesi Güzel sanatlar Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı (n=41), Karadeniz Teknik Üniversitesi Güzel sanatlar Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı (n=27) ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel sanatlar Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı (n=27)'nda öğrenim gören 95 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 27'si (%28,4) Abant İzzet Baysal Üniversitesi; 27'si (%28,4) Karadeniz Teknik Üniversitesi; 41'i (%43,2) Marmara Üniversitesi'nde öğrenim görmektedir. 57'si (%60,6) Kız; 37'si (%39,4) Erkektir. 9'u (%9,5) İç Anadolu; 1'i (%1,1) Doğu Anadolu; 30'u (%31,6) Marmara; 9'u (%9,5) Ege; 40'ı (%42,1) Karadeniz; 6'sı (%6,3) Akdeniz bölgelerinden üniversite eğitimi almaya gelmiştir. Öğretmen adaylarının 17'si okuduğu bölümden (17,9) tamamen, 26'sı (%27,4) oldukça, 39'u (%41,1) kısmen ,5'i (%5,3) biraz memnun iken, 8'i (%8,4) okuduğu bölümden hiç memnun değildir. 9'u (9,5) kendini akademik olarak tamamen, 42'si (44,2) oldukça, 36'ü (37,9) kısmen, 7'si (7,4) biraz başarılı bulurken, 1'i hiç başarılı bulmamaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada 3 temel veri toplama aracı kullanılmıştır.

Öğrenci Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan öğrenci bilgi formu, örneklem grubundan kişisel bilgiler toplamak amacıyla araştırmacı tarafında geliştirilen 16 maddelik bir soru grubudur. Ancak araştırmada, gerekli görülen sorular hesaplamalara katılmıştır.

Öğretmen Yeterlik Ölçeği

İlk olarak Gibson ve Dembo (1984) tarafından öğretmen yeterliklerini belirlemeye yönelik, 30 maddelik Öğretmen Yeterlik Ölçeği (Teacher Efficacy Scale), Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, Diken (2004) tarafından yapılmıştır. Türkçe'ye uyarlandıktan sonra Türk öğretmenlerde geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir. Yapı Geçerliği Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) ile incelenmiş, 21 maddelik orijinal ölçekten 16 madde, iki alt boyutta (faktör) toplanmıştır. Bu boyutlar Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler) ve Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler) olarak adlandırılmıştır. Ölçek, 5'li likert tipi derecelendirmeyle düzenlenmiştir. (Diken, 2004; akt. Derman, 2007, s.60).

Müzik Öğretmenliği Güdülenme Ölçeği

Müzik öğretmenliğine güdülenmenin ölçülebilmesi için, Onuk'un 2007 yılında; Cokley, Bernard ve ekibinin hazırladığı "A Psychometric Investigation Of The Academic Motivation Scale Using A United States Sample" adlı çalışmada geliştirilen akademik güdülenme ölçeğinden uyarladığı Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği kullanılmıştır.

Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği isimli veri toplama aracının yapı geçerliliği ve madde analizi için örneklem grubunun % 22,16'sına, 43 kişiye ön uygulaması yapmıştır. Aracın yapı geçerliliğinin sağlanabilmesi için faktör analizi yapılmıştır. Ölçek 23 likert tipi soru maddesinden oluşmaktadır. 6 alt boyutu vardır: Bu boyutlar ve sorular; (1) Bilmek için içsel güdülenme 4 soru, (2) Deneyim için içsel güdülenme 5 soru ve (3) Başarı için içsel güdülenme 5 soru, (4) Özümseme (Kimlikselleştirme) ve İçe yansıtma 3 soru, (5) Dışsal belirleyiciler 3 ve (6) Güdülenmesizlik (Amotivasyon) 3 soru olarak sıralanmış ve kümelenmiştir (Onuk, 2007).

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 15.0 programı kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında İlişkisiz grup (Independent samples) t testi kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikiden fazla grup durumunda, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında, Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Müzik Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen Yeterlik" ve "Müzik Öğretmenliğine Güdülenme" Düzeyleri "Eğitim Gördüğü Kurum" Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Tablo 1. Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği Puanlarının "Eğitim Gördüğü Kurum" Değişkenine Göre Dağılımı

	Eğitim Gördüğü Kurum	n	$\overline{X}$	ss	F	p
Öğretmen Yeterlik	Abant İzzet Baysal	27	3,204	0,429	3,264	0,043*
	Karadeniz Teknik	27	3,096	0,538		
	Marmara	41	3,370	0,380		
Müzik Öğretmenliğine Güdülenme	Abant İzzet Baysal	27	1,935	0,620	0,973	0,382
	Karadeniz Teknik	27	2,041	0,653		
	Marmara	41	2,176	0,773		

*p<.05

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının Öğretmen Yeterlik düzeyleri ile "Eğitim Gördükleri Kurum" değişkeni arasındaki farkı incelemek için yapılan Anova ve Tukey testi sonucunda; adayların Öğretmen Yeterlik puanları ile "eğitim gördükleri kurum" değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<.05). Aritmetik ortalamalara

bakıldığında ise, "Eğitim Gördüğü Kurum" Marmara Üniversitesi olan öğretmen adaylarının "Öğretmen Yeterlik" düzeyleri ($\overline{X}$=3,204), Karadeniz Teknik Üniversitesi ($\overline{X}$ =3,096) üniversitelerinde eğitim gören öğretmen adaylarının "Öğretmen Yeterlik" düzeylerine kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının Müzik Öğretmenliğine Güdülenme düzeyleri, "eğitim gördükleri kurum" değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermemektedir (p>.05). Sonuç olarak farklı fakültelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının "Müzik Öğretmenliğine Güdülenme" düzeylerinin eşit olduğu söylenebilmektedir.

Müzik Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen Yeterlik" ve "Müzik Öğretmenliğine Güdülenme" Düzeyleri "Cinsiyet" Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Tablo 2. Öğretmen Yeterlik ve Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği Puanlarının "Cinsiyet" Değişkenine Göre Dağılımı

	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	ss	t	p
Öğretmen Yeterlik	Kız	57	3,243	0,474	-0,094	0,925
	Erkek	37	3,252	0,433		
Müzik Öğretmenliğine Güdülenme	Kız	56	2,078	0,714	0,152	0,880
	Erkek	36	2,055	0,697		

Tablo 2'den de anlaşılabileceği gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının **Öğretmen Yeterlik** düzeyleri, "Cinsiyet" değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermemektedir (p>.05). Sonuç olarak kız ve erkek öğretmen adaylarının "**Öğretmen Yeterlik**" düzeylerinin eşit olduğu söylenebilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının "Müzik Öğretmenliğine Güdülenme" düzeyleri, "cinsiyet "değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermemektedir (p>.05). Sonuç olarak kadın ve erkek öğretmen adaylarının "Müzik Öğretmenliğine Güdülenme" düzeylerinin eşit olduğu söylenebilmektedir.

Müzik Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen Yeterlik" ve "Müzik Öğretmenliğine Güdülenme" Düzeyleri "Üniversiteye Gelinen Bölge" Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Tablo 3. Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği Puanlarının "Üniversiteye Geldiği Bölge" Değişkenine Göre Dağılımı

	Bölge	n	$\overline{X}$	ss	F	p
Öğretmen Yeterlik	Marmara	30	3,292	0,376	3,664	0,029*
	Karadeniz	40	3,110	0,489		
	Diğer	25	3,404	0,432		
Müzik Öğretmenliğine Güdülenme	Marmara	30	2,114	0,670	0,155	0,856
	Karadeniz	40	2,077	0,635		
	Diğer	25	2,009	0,842		

*p<.05

Tablo 3'e göre, örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının "Öğretmen Yeterlik" düzeyleri ile "Üniversiteye Geldiği Bölge" değişkeni arasındaki farkı incelemek için yapılan Anova Tukey testi sonucunda; adayların Öğretmen Yeterlik puanları ile "Üniversiteye Geldiği Bölge" değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<.05). Aritmetik ortalamalara bakıldığında ise, "Üniversiteye Geldiği Bölge" Karadeniz bölgesi olan öğretmen adaylarının "Öğretmen Yeterlik" düzeylerinin ($\overline{X}$=3,110), "Üniversiteye Geldiği Bölge" Diğer bölgeler (İç Anadolu, Doğu Anadolu, Ege ve Akdeniz Bölgesi) olan öğretmen adaylarının ($\overline{X}$=3,404) "Öğretmen Yeterlik" düzeylerine kıyasla anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır. Tablo 3 incelendiğinde; örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının "Müzik Öğretmenliğine Güdülenme" düzeyleri, "Üniversiteye Geldiği Bölge" değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermemektedir (p>.05). Sonuç olarak Üniversiteye farklı bölgeden gelen öğretmen adaylarının "Müzik Öğretmenliğine Güdülenme" düzeylerinin eşit olduğu söylenebilmektedir.

Müzik Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen Yeterlik" ve "Müzik Öğretmenliğine Güdülenme" Düzeyleri "Okuduğu Bölümden Memnuniyet" Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4. Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği Puanlarının "Okuduğu Bölümden Memnuniyet" Değişkenine Göre Dağılımı

	Bölümden Memnuniyet	n	$\overline{X}$	ss	F	p
Öğretmen Yeterlik	Tamamen	17	3,175	0,553	1,740	0,148
	Oldukça	26	3,395	0,360		
	Kısmen	39	3,237	0,428		
	Biraz	5	3,246	0,495		
	Hiç	8	2,945	0,521		
Müzik Öğretmenliğine Güdülenme	Tamamen	17	1,820	0,738	3,466	0,011*
	Oldukça	26	1,820	0,537		
	Kısmen	39	2,194	0,617		
	Biraz	5	2,691	1,199		
	Hiç	8	2,445	0,722		

*p<.05

Tablo 4'ten de anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının Öğretmen Yeterlik düzeyleri, "Okuduğu Bölümden Memnuniyet" değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermemektedir (p>.05). Sonuç olarak Okuduğu bölümden farklı memnuniyet düzeyine sahip öğretmen adaylarının "Öğretmen Yeterlik" düzeylerinin eşit olduğu söylenebilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Müzik Öğretmenliğine Güdülenme düzeyleri ile "Okuduğu Bölümden Memnuniyet" değişkeni arasındaki farkı incelemek için yapılan Anova LSD testi sonucunda; adayların Müzik Öğretmenliğine Güdülenme puanları ile "Okuduğu Bölümden Memnuniyet" değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<.05). Aritmetik ortalamalara bakıldığında ise, Okuduğu bölümden tamamen memnun olan ($\overline{X}$=1,820) ve Okuduğu bölümden oldukça memnun olan ($\overline{X}$=1,820) öğretmen adaylarının "Müzik Öğretmenliğine Güdülenme" düzeyleri, Okuduğu bölümden kısmen memnun olan ($\overline{X}$=2,194), Okuduğu bölümden biraz memnun olan ($\overline{X}$=2,691) ve Okuduğu bölümden hiç memnun olmayan ($\overline{X}$=2,445) öğretmen adaylarının "Müzik Öğretmenliğine

Güdülenme" düzeylerine kıyasla anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

Müzik Öğretmeni Adaylarının; "Öğretmen Yeterlik" ve "Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri" Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Tablo 7. Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Toplam Puanları ile Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının İlişkisine İlişkin Korelasyon Analizi

Değişken	Değişken	r	p
Müzik Öğretmenliğine Güdülenme	Öğretmen Yeterlik	-0,42	0,000*

*p<.05

Tablo 7'den de görülebileceği gibi, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Müzik Öğretmenliğine Güdülenme toplam puanları ile Öğretmen Yeterliği toplam puanları arasında %42 düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<.05). Örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının, Müzik Öğretmenliğine Güdülenme düzeyleri arttıkça, **Öğretmen Öz Yeterlik** düzeyleri azalmaktadır.

4. Öneriler

Bu araştırma Müzik Öğretmeni Adaylarının, Öğretmen Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenliğe Güdülenme Düzeyleri arasındaki ilişkileri karşılaştırarak, bu unsurların kendi aralarındaki bağıntıları ortaya koymak adına yapılan ilk araştırmalardan birini oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak geliştirilen öneriler aşağıda açıklanmıştır.

1. Araştırmada, okuduğu bölümden yüksek derecede memnun olan öğretmen adaylarının Müzik Öğretmenliğine güdülenmelerinin düşük çıkması ve Müzik Öğretmenliğine Güdülenme düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının da okudukları bölümden kısmen memnun veya memnun olmaması, öğretmenlik eğitimi veren kurumların programını, verilen eğitimin öğretmen adaylarının mesleki beklentileri ile ilişkili olarak düzenlenmesi ve bu beklentileri araştıracak başka bir araştırma yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2. Karadeniz Teknik Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik düzeylerinin Marmara Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre düşük çıkması ve benzer şekilde, öğrenim gördükleri üniversitelere Karadeniz bölgesinden gelen öğretmen adaylarının Öz Yeterlik düzeylerinin düşük çıkması göz önünde bulundurulduğunda, Karadeniz bölgesindeki öğretmen adaylarının Karadeniz bölgesinin hangi özellikleri dolayısıyla Öğretmen Yeterlik düzeylerinin düşük olduğu durumu, başka bir araştırmanın konusu olabilir.

3. Müzik Öğretmeni Adaylarının, Müzik Öğretmenliğine Güdülenme düzeyleri arttıkça, **Öğretmen Öz Yeterlik** düzeyleri azalmaktadır. Buradan hareketle öğretmen adaylarının aldıkları mesleki formasyon derslerinin onlara gerekli yeterlikleri kazandırıp kazandırmadığı ya da mesleki yeterliği yüksek olan öğretmen adaylarının hangi sebeple öğretmenlik mesleğine güdülenmedikleri başka araştırmaların konusu olabilir.

KAYNAKLAR

Arık, İ. A. (1996). *Motivasyon ve Heyecana Giriş.* İstanbul: Çantay.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Chowdhury M. S. & Shahabuddin A. M. (2007) College Quarterly web page. Self-efficacy, motivation and their relationship to academic performance of Bangladesh College Students. *The entity from which ERIC acquires the content, including journal, organization, and conference names, or by means of online submission from the author*. College Quarterly, *10* (1) 1-9. <http://www. collegequarterly.ca> (2010 Mart 19)

Cokley, Bernard, Cunningham, Motoike, (2001) *A Psychometric Investigation of The Academic Motivation Scale Using a United States Sample***,** Measurement & Evaluation in Counselling & Development, 34 (2).

Diken, İ. H. (2004). *Öğretmen Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.* Eğitim Araştırmaları, 16, 102-112.

Denizoğlu, P. (2008). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri, Öğretme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Ararsındaki İlişkinin Değerlendirmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Duy, B. (2009). Güdülenme ve Bireysel Farklılıklar. A, Kaya (Der.), *Eğitim Psikolojisi* (s.473-511). Ankara: Pegem Akademi.

Gibson, S. ve Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76(*4), 569-582.

Onuk, Ö. (2007). *Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenmeleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması, *Eğitim Fakültesi Dergisi 21* (1), 111-133

Yazıcı, H. (2008). Motivasyon. Y, Özbay, S.Erkan (Der.), *Eğitim Psikolojisi* (s.423-449). Ankara: Pegem Akademi.

KAS GRUPLARININ ANATOMİK YAPISI İLE FLAMENKO GİTAR ÇALIMINDA KULLANILAN SAĞ – SOL EL TEKNİKLERİNİN İLİŞKİLENDİRİLMESİ

Serhat DOĞU
Doç. Dr. Nilgün SAZAK, Kocaeli Üniversitesi

1. Giriş

Herhangi bir enstrüman çalmak için bedenimizi ve uzuvlarımızı kullanırız. Müzik yapmanın önemli bir boyutunu mekanik gerçeklikler oluşturur. Ses çıkarmak için maddeye ve maddelerin etkileşimine ihtiyaç vardır. Madde öğelerinin doğru biçimde etkileşimini sağlamak için de, kas gruplarının anatomik yapısının bilinip uygulamada kullanılmasına ihtiyaç vardır.

Gitar çalımı, her iki elin de etkin bir şekilde kullanımını gerektirir. Gündelik yaşamda kullanmadığımız kasları ve eklemleri gitar çalarken kullanırız. Bu gerçeklikten yola çıkıldığında eklemlerin ve kas gruplarının incelenmesi , her teknik üzerindeki rollerinin bilinmesi gitar çalımında çok etkili gelişmelere yol açabilecek ve zor olduğu düşünülen birçok teknik kas gruplarının işlevinin bilinmesi ile başarılabilecektir. Bu amaca ulaşmak için anatomi bilimi ilk başvurulacak disiplin olacaktır.

Günümüze kadar gitar eğitiminde kullanılan egzersizler çoğunlukla usta gitaristlerin deneyimlemeleri ile oluşturulmuş ve nesilden nesile notalar üzerinden bazı izah ve resimlerle birlikte aktarılmıştır. Profesyonel pek çok gitarist teknikleri kendi anatomilerine uygun bir şekilde geliştirdikleri için başarılı olmuşlardır. Bu durumun farkına varmayan pek çok öğrenci beğendikleri gitaristlerin tekniklerini taklit etmeye çalışmakta, o tekniği kendi anatomik yapılarına uygun bir hale getirmeye çalışmadığı gözlenmektedir.

Günümüzde bir gitaristin uzman birer **anatomist ve fizyoterapist** ile beraber hareket etmesi olumlu sonuçlar doğuracaktır. Gitaristler teknik yetersizliklerinin sebeplerini araştırırken Anatomik ve Fizyolojik sebepleri de irdelemelidirler. Tüm bunlardan önce tekniklerin nasıl yapılması gerektiği konusunda hareketi tanımlayan izahlara ihtiyaç vardır. Bu açıklamalar Anatomi bilgisinin artmasıyla ve Kasların Fizyolojik özelliklerinin bilinmesiyle daha geniş ve daha açık ifadeler kazanacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile Gitar çalan kişilerin daha rahat ve daha doğru bir şekilde teknik becerilerini

geliştirmelerine yardımcı olacak çözümler aramak,bazı tekniklerin daha net izahlarının yapılabilmesine katkıda bulunmak, farklı disiplinlerin müziğe katkılarının farkındalığını artırmak, yeni fikir ve düşüncelere ilham kaynağı oluşturmak amaçlanmıştır.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Flamenko gitar çalımında kullanılan sağ el tekniklerinin (arpej, tremolo, pikado, alzapua, rasqueado) sağ el kaslarında yapılanması nasıl gerçekleşmektedir?

2. Flamenko gitar çalımında kullanılan sol el tekniklerinin sol el kaslarında yapılanması nasıl gerçekleşmektedir?

3. Flamenko gitar çalımında kullanılan sağ-sol el tekniklerinin gelişimini sağlamak amacıyla kas gruplarını hazırlayıcı ısınma egzersizleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, Flamenko gitar çalımında usta çırak ilişkisine dayanan öğretim yöntemlerinin açıklanması zor anlatımlarından sıyrılıp; bilimsel temelli, çalıcıların anatomik yapısıyla özdeşleştirilebilen sağ-sol el teknikleri oluşturabilmesi açısından önemli görülmektedir.

2. Yöntem

Bu araştırma ile flamenko gitar çalımında sağ-sol el kullanımının belirli kas gruplarıyla ilişkilendirilerek tanımlanması yoluyla, durum tespiti yapmak amaçlanmıştır. Araştırma bu yönüyle tarama modelli bir çalışmadır. Flamenko gitar çalımında kullanılan sağ – sol el tekniklerinin kas gruplarıyla ilişkilendirilmesi aşamasında uzman görüşlerine ihtiyaç duyulmuş ve Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi Anatomi ABD Öğretim Üyesi Doç. Dr. Tuncay ÇOLAK ile sağ – sol el çalım teknikleri tek tek irdelenip veriler elde edilmiştir. Bu sayede, gitar çalımında kullanılan tüm kas ve eklemler tanımlanarak isimlendirilmiştir. Ayrıca kas gruplarının çalmaya hazırlanması amacıyla ısınma egzersizleri örneklendirilmiştir.

Flamenko Gitar Çalımında Kullanılan Sağ El Teknikleri:

Bu araştırmada temel anlamda en çok kullanılan ve kas faaliyetinin ön planda olduğu teknikler olması itibari ile aşağıda belirtilen 5 teknik üzerinde araştırma yapılmıştır.

Arpej: Tellerin parmak ucu ya da tırnak ile ile parmak ana ya da ara eklem aracılığı ile çekilmesi .

Pikado: Tellerin parmak ucu ya da tırnak ile alternatif olarak çekildikten sonra üstteki tele yaslanması.

Alzapua : Başparmağın üst ve altını kullanarak telleri tek tek ya da grup olarak tınlatması .

Rasqueado: Sağ el parmaklarını içten dışa doğru hareket ettirerek telleri tırmıklamak.

Tremolo : Tek tel üzerinde tüm sağ el parmaklarının tele sırasıyla parmak ucu ya da tırnak ile vurması.

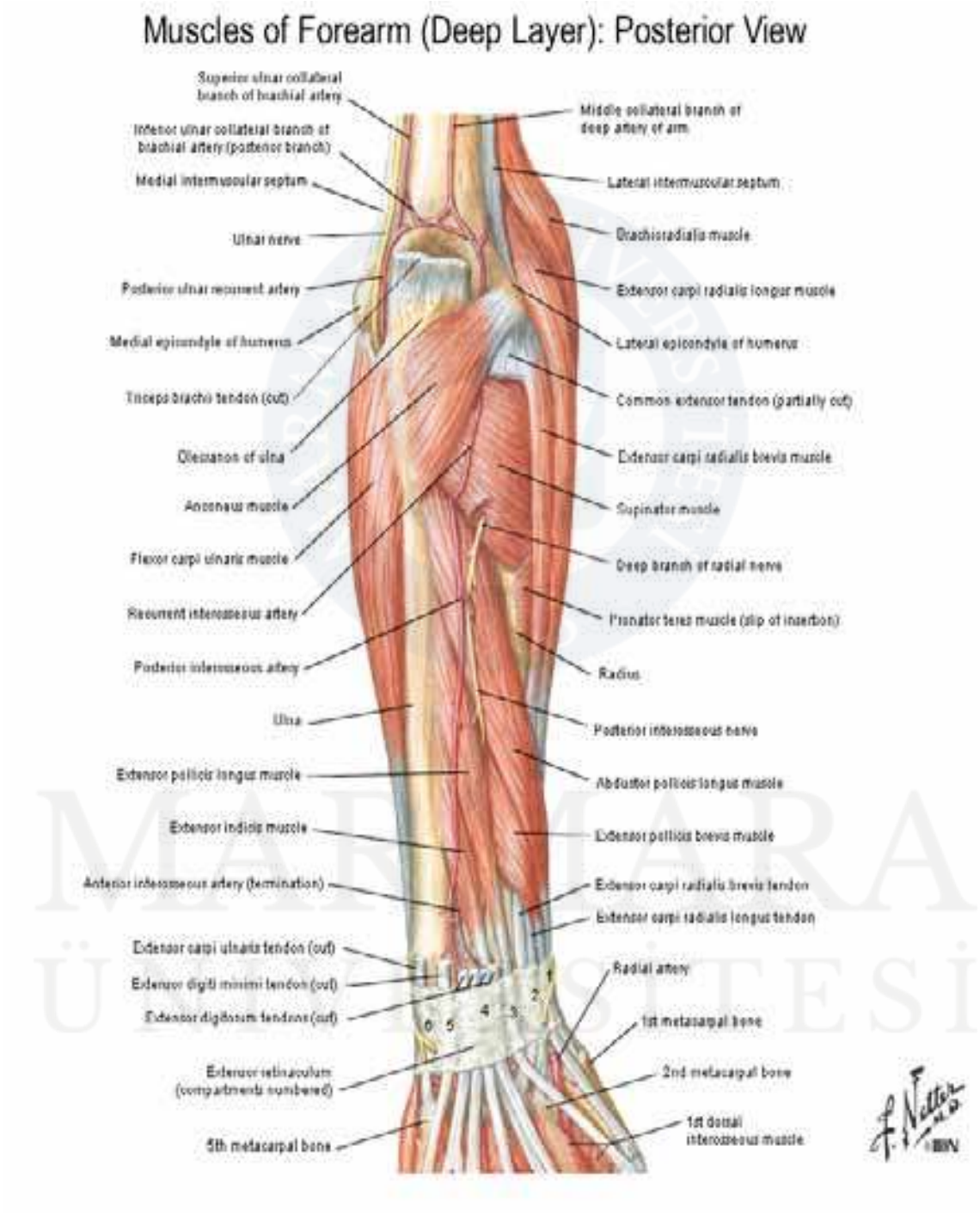


El Kasları:

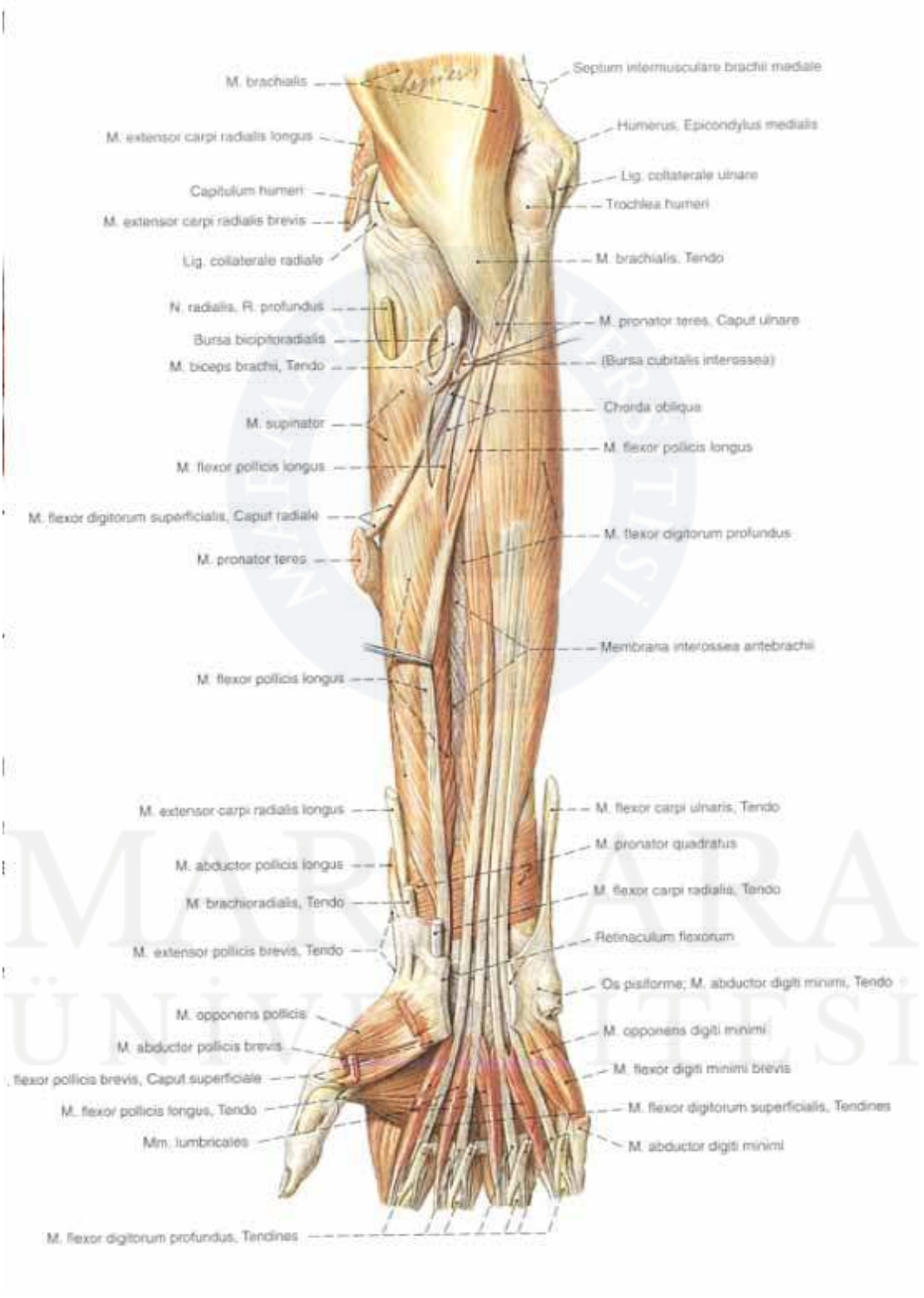
Şekil 1. Örnek El Anatomi Haritası-www.handmuscles.com

Yukarıdaki resimde işaret edilen ve adlandırılan kas gruplarına bakıldığında bir anlam ifade etmesi gerekiyor. Bunun için de Latinceden yardım almak gerekli. Örneğin "Abductor digiti minimi brevis " adlı kas abductor sıfatı ile yaptığı işi (abduksiyon) ve digiti minimi ifadesi ile küçük parmak oluşunu ve brevis sıfatı ile kısa küçük parmak kası olduğunu ifade eder. Özetle küçük parmağın abduksiyon(uzaklaştırma) yapması için çalışan kısa kas ifade edilmektedir.

Ön Kol Kasları:



Şekil 2. Ön Kol Kasları Ekstensörler-Sobotta Anatomi Atlası (1994, s.217)



Şekil 3. Ön Kol Kasları Fleksörler, Sobotta Anatomi Atlası (1994, s.218)

El Kasları ve Eklemleri

Elimizin üzerindeki Deri, palmar aponeurosis ve flexor retinaculum kaldırıldığında flexor digitorum superficialis tendonları görülebilir. (Bknz :Basitten Ayrıntılıya El kasları) Tendonlara medial pozisyonda olanlar küçük parmak üzerinde hareket eden kaslardır. Tendonlara lateral pozisyonda olanlar başparmak üzerinde etkisi olan kaslardır. Bu iki grup kas derin Fascia ile örtülüdür.

Elin içinde olan kasları bölge ya da derinliğe göre 3 grupta inceleyebiliriz.

Bölgesel kas grupları **thenar** ve **hypothenar** olarak iki gruba ayrılır. Thenar grubu kasları 3 tanedir ve başparmak üzerinde etki ederler. Hypothenar grubu kasları 3 tanedir ve küçük parmak üzerinde etki ederler.

Geri kalan kaslar basitten ayrıntılıya doğru aşağıdaki resimlerde görüldüğü gibi sınıflandırılabilir. **Palmar aponeurosis** çıkarıldığında, ilk tabaka **flexor digitorum superficialis tendonlarından** oluşur. Bu tabaka ve diğerleri aşağıda gösterilmiştir. Tüm resimler dikkatle incelendiğinde parmaklar ve kas ilişkileri gözlenebilmektedir.

Thenar: El ayasının baş parmak hizasındaki kabartısı, elayası, tenar

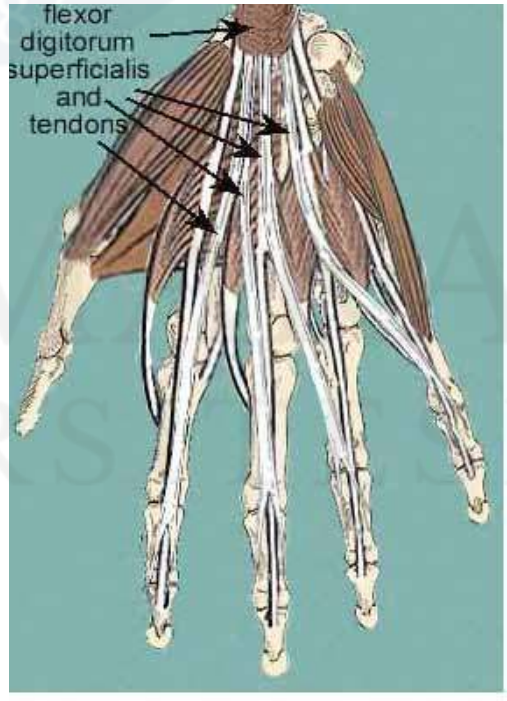
Hypothenar: Karşı tenar

Palmar: Avuçla ilgili

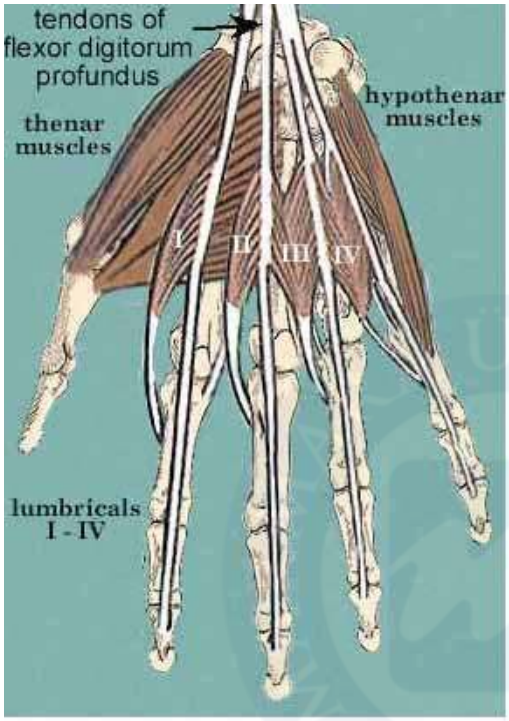
Basitten Ayrıntılıya El Kasları



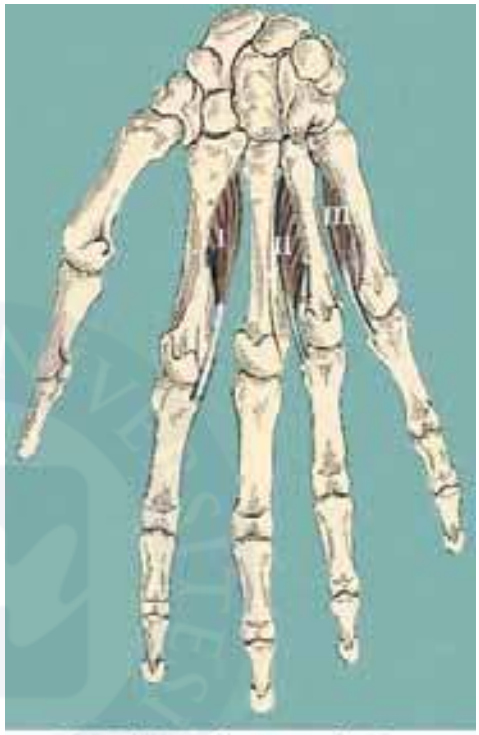
Şekil 5-Palmar aponeurosis



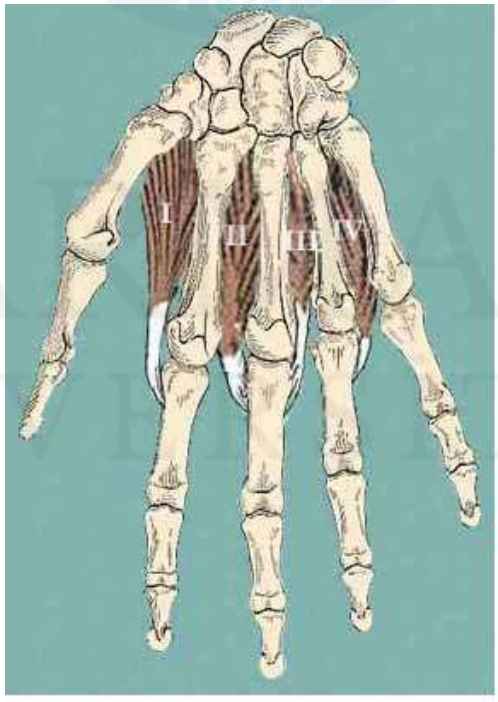
Şekil 6- Yüzeysel flexor digitorum



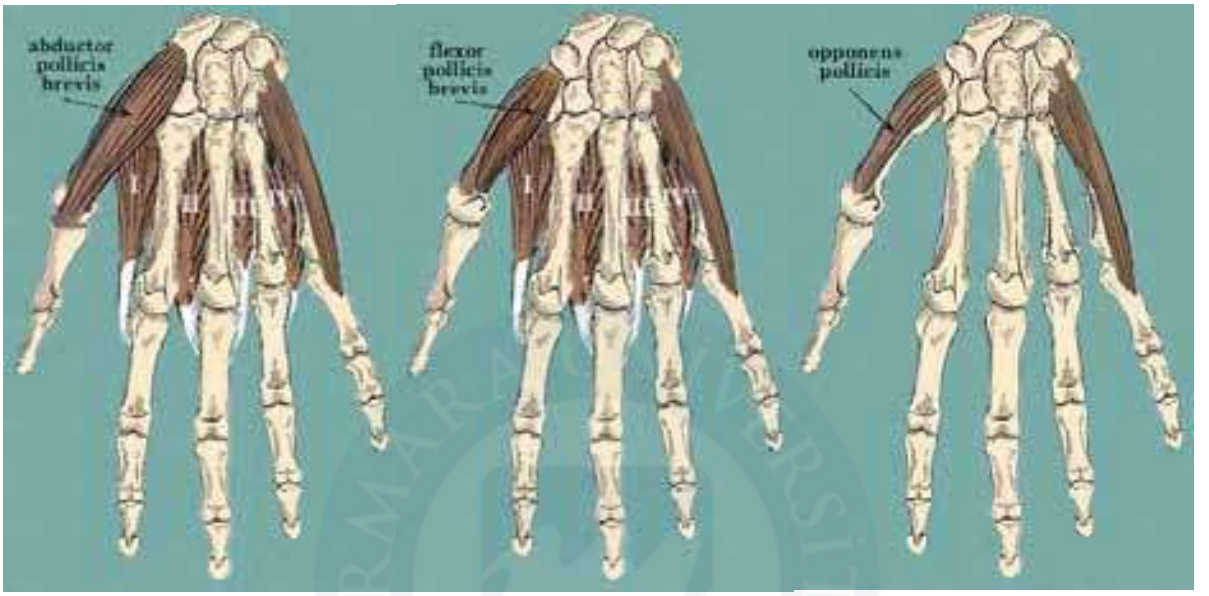
Şekil 7-Lumbrical Kaslar



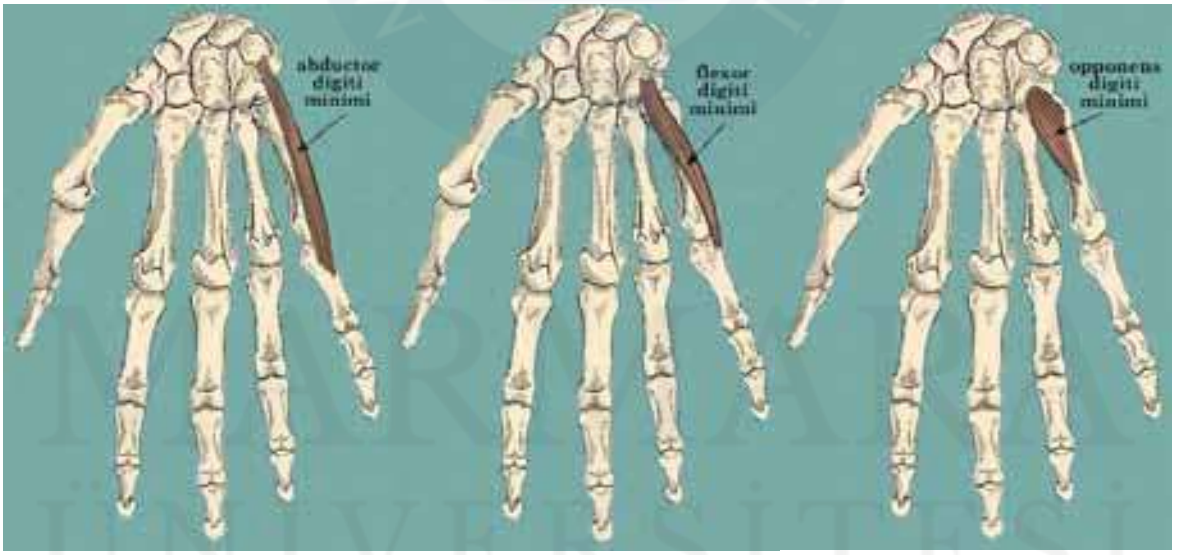
Şekil 8-Palmar Interessoi Kasları



Şekil 9- Dorsal İnterossei Kasları



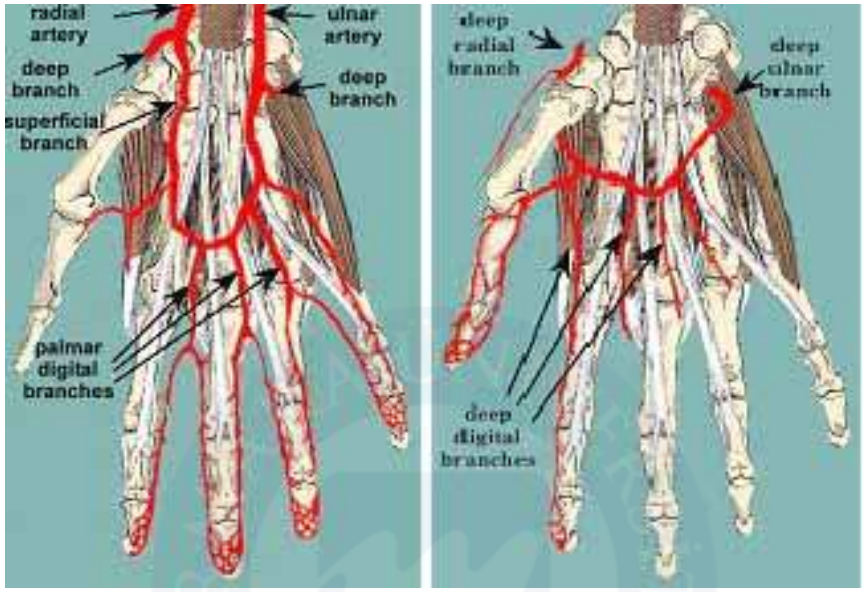
Şekil 10. Thenar Eminence Kasları (Tenar Çıkıntı Kasları)



Şekil 11. Hypothenar Eminence Kasları (Karşı Tenar Çıkıntı Kasları)

Şekil 5-Şekil 11 arasındaki tüm şekiller www.handmuscles.com adresinden alınmıştır.

El Damarları



Şekil 12. Yüzeysel El Damarları-www.handmuscles.com

Damarlar kasları besleyen kanı taşıdığı için hareketi etkileyen unsurlardır. Damarların sıkışmaması ve hedef kas gruplarını beslemesi gereklidir. Bu nedenle ana damarların yerlerinin bilinmesi gerekli ve faydalıdır. Bu sayede hareketin izahında ve yapılışında dikkat edilmesi gereken unsurlardan birisi pozisyonun kan dolaşımını engelleyip engellemediğidir. Aksi takdirde uyuşma ve hissizlik yaşanabilir.

3. Bulgular ve Yorum

Flamenko Gitar çalımında kullanılan ana teknikler, tanımları ve ilişkili oldukları kas grupları uzman görüşlerine dayanılarak aşağıda belirtilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Flamenko gitar çalımında kullanılan sağ el tekniklerinin kas grupları ile ilişkilendirilmesi sırasıyla gösterilmektedir.

Arpej-Tremolo

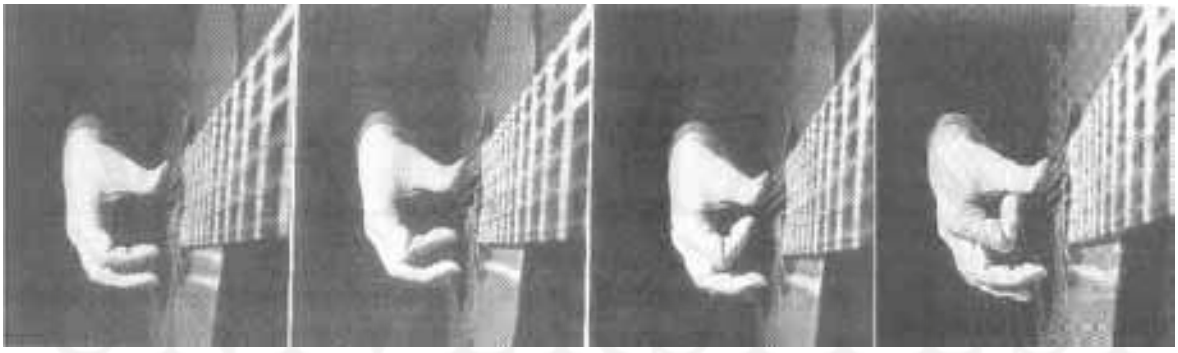
El Pozisyonu ve yapılan hareketler gözönünde bulundurulduğunda el bilek ve parmak fleksörlerinin ekstensör kas grubuna göre daha aktif çalıştığı görülür. **Fleksör digitorum Superficialis** ve **Fleksör digitorum profundus** kasları özellikle orta eklemden başlatılan hareketi sağlar.

Tele karşı direnç gösteren grup bu bahsedilen fleksör kaslardır. Bu kasların fazla kullanımı kas kuvvetini artıracağı gibi eklem,kas ve sinirlerde minimize hasarlara da neden olabilir. Bu tekniklerde ön kol kasları dışında **lumbricalis** adı verilen kaslar da aktif olarak çalışmaktadır.



Şekil 13. El Fleksör Kasları

El pozisyonunun , hareketin ve kullanılan kas gruplarının aynı olmasından dolayı bu iki tekniğin beraber ele alınması uygundur. Tek farkı arpejin farklı teller üzerinde ,tremolonun ise tek bir tel üzerinde uygulanmasıdır.



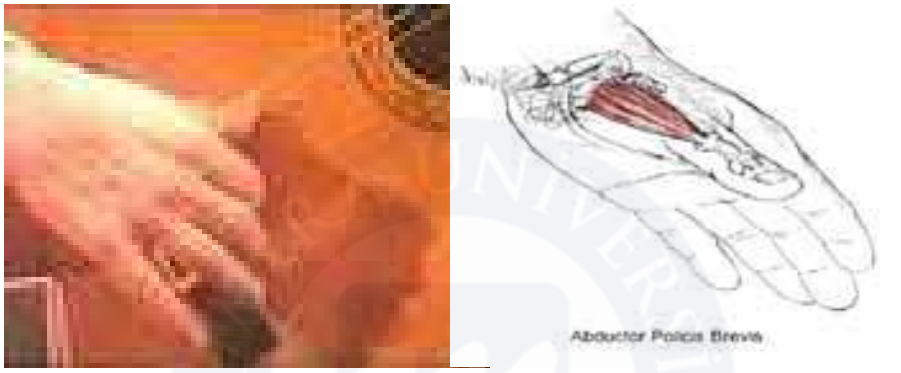
Yukarıdaki Resimler Juan Martin, El Arte de La guitarra Flamenca kitabından alıntıdır.

ALZAPUA

Bu teknik incelendiğinde başparmak kaslarını,işaret parmağını ve küçük parmağı hareket ettiren kaslar aktif olarak çalışmaktadır.

Başparmak abduksiyonda, işaret parmağı abduksiyonda ve i parmağı fleksiyon durumundadır. Küçük parmağın abduksiyonda tutulması hareketin dengesi açısından önemli bir ayrıntıdır.

Başparmak sabit ve orta eklem kırılmadan düz bir çizgi halinde durur. Bu sebeple ana eklem abduksiyonda ve bilek etrafında rotasyonu sonucunda gerçekleştirilir. Başparmak orta eklemden kırılmadan tellere dik bir pozisyonda olmalıdır. Tırnak uzunluğu ve tırnağın telle temas eden kısmı tellere takılmayacak şekilde törpülenmelidir. Alzapuada kol gitara adeta sarılarak başparmak tellere ortalama 90 derece açıyla temas eder.

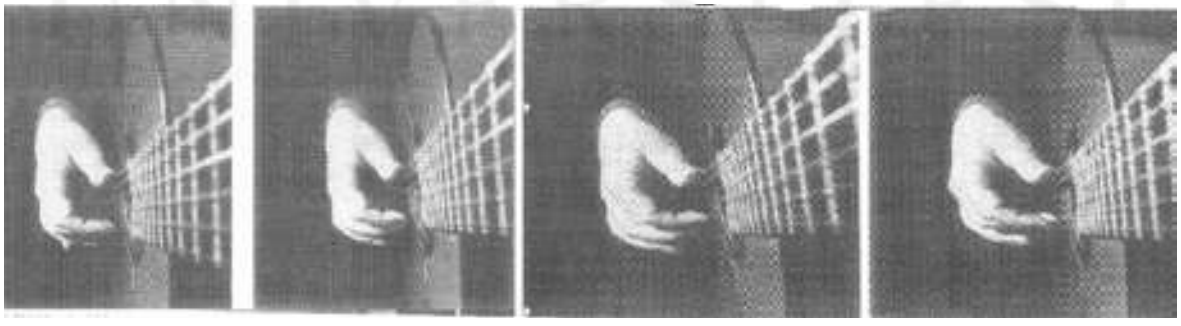


Şekil 14. Alzapua Tekniği Pozisyonu ve İlişkili Başparmak Kası

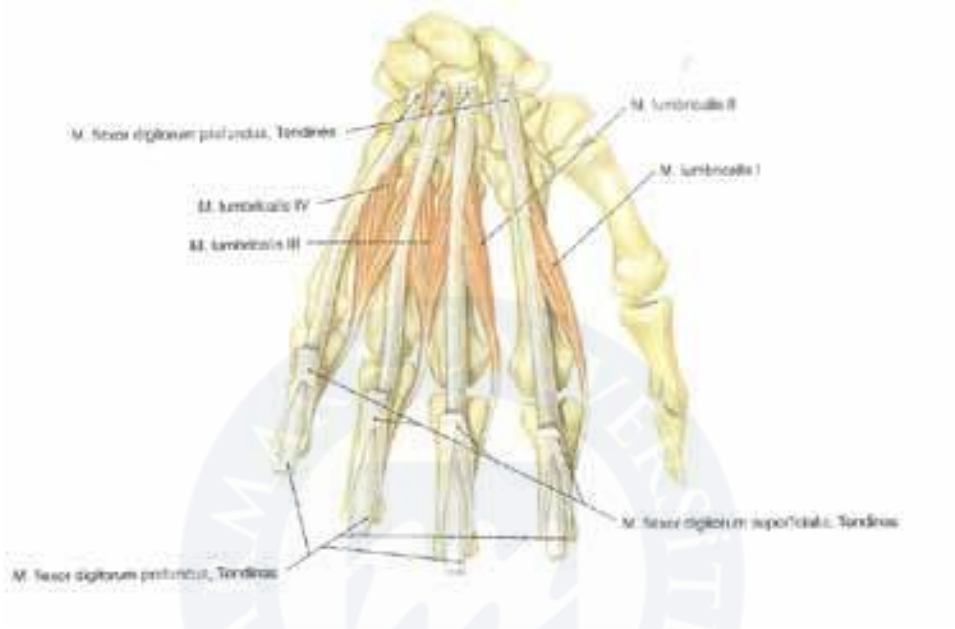
Pikado

Bu teknikte de ön kol fleksör kasları aktif olarak çalışmakla beraber **lumbricalisler** daha aktif olarak kullanılmaktadır. Lumbricalislerle ilgili önemli bir ayrıntı arpej ve pikado için olduğu gibi özellikle pikado tekniği kullanılırken tercih edilen parmaklar hakında önemli bir ipucu verir. Lumbricalisler incelendiğinde işaret parmağının uzantısı olan lumbrical tek başlıdır. Medius ve anulus parmakları olan orta ve yüzük parmakları bağlantılı olduğu için bağımsız hareket yetenekleri sınırlıdır. Aynı şekilde m ve a parmakları da birbiriyle bağlantılı olarak çalışır. Bu durumda Pikado yapılırken i-m,i-a,i-x,m-x parmaklarının kullanılması daha doğru kombinasyonlar yaratacaktır.

Pikado tekniğinde tırnaklarla telin temas ettiği kısımların doğru törpülenmesi ve hareketin bileği zorlamayacak bir açıda gerçekleştirilmesi gereklidir. Pikado yaparken kol gitara sarılmaz ,resimdeki gibi kol üstten hafif bir açıyla alt kol gitara dayalı bir şekilde durur. Parmak ucu ya da tırnak mutlaka bir üst tele (en üst tel hariç) yaslanmalıdır.



Yukarıdaki Resimler Juan Martin, El Arte de La guitarra Flamenca kitabından alıntıdır.

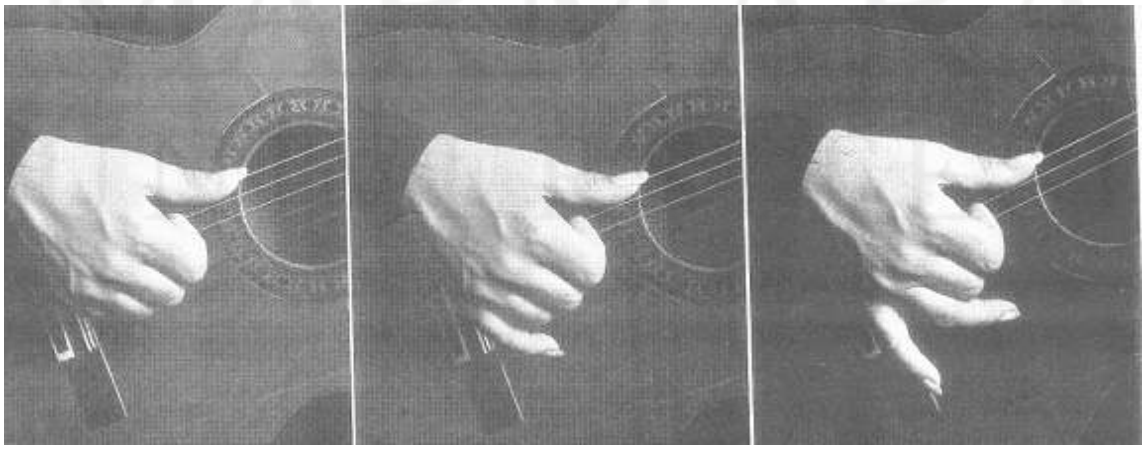


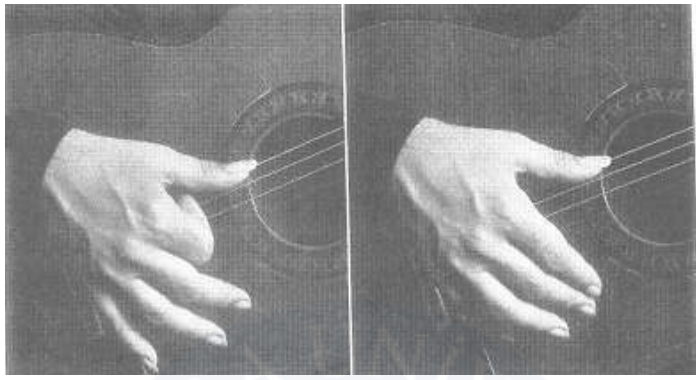
Şekil 15. Lumbrical Kasları

Rasqueado

Bu teknik göz önüne alındığında tele karşı direnç gösteren kaslar ekstensör kas grubudur. Tüm parmakların farklı kombinasyonları ile yapılan rasqueado tekniğinde tüm parmaklara giden ekstensörler aktiftir. Sağ el parmaklarının teller üzerinde dışa doğru fiske atmasıyla uygulanır.

İndicis (İşaret) parmağı fleksör kasları da Rasqueado tekniğinde kullanılır . Diğer parmaklarda ise fleksörler devreye girmez.

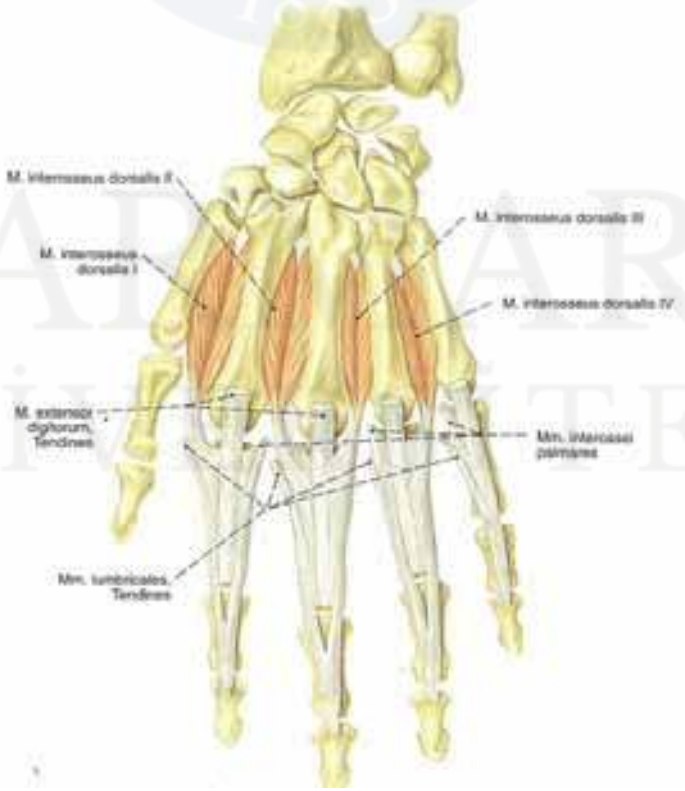




Yukarıdaki Resimler Juan Martin, El Arte de La guitarra Flamenca kitabından alıntıdır.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Flamenko gitar çalımında kullanılan sol el tekniklerinin kas grupları ile ilişkilendirilmesi aşamasında, baş parmağın sabit dirençle tutulduğu bare basma tekniği de dahil tüm parmakların hareketinde, hareket esnasında fleksör ve extensör kasları çalışır , sağ elden farklı olarak orta_parmağa göre abduksiyon hareketini sağlayan kaslar çalışmaktadır. Bu kaslar alttaki resimde sırasıyla I-II-III ve IV olarak numaralandırılmış olan dorsalis kaslarıdır.



Şekil 16. Dorsal Kasları

Guyton&Hall ,Textbook of Physiology kitabında yer alan iskelet Kaslarının geliştirilme prensibi baz alınarak sol el için bir egzersiz geliştirilmek istendiğinde iki parmağın diğer elle tutularak yana doğru açılmaya çalışılması ile açılmaya karşı bir direnç oluşturulur ve yana doğru açılmayı ve genişlemeyi sağlayan kaslar geliştirilebilir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Flamenko gitar çalımında kullanılan sağ-sol el tekniklerinin gelişimini sağlamak amacıyla kas gruplarını hazırlayıcı ısınma egzersizleri belirlenmek istendiğinde öncelikle sağ ve sol elin ne oranda kullanıldığının ve ne kadar geliştirilmesi gerektiğinin bilinmesi gerekmektedir.Bunun için Antropometrik ölçümlere ihtiyaç duyulur.

İnsan vücudunun oranlarının ölçülerini karşılaştırmalı olarak inceleyen bilim dalı Antropolojidir. Antropometrik ölçümler kişiye özel gitar yapımı, gitar seçiminde olduğu gibi kişiye özel egzersizler üretilmesi açısından önemlidir.

Beş maddede incelenir:

1. Tenar, hipotenar kalınlıkları
2. Bilek kalınlığı
3. Eklem açıklığı
4. Parmak uzunluğu
5. Parmak kalınlığı

Antropometrik ölçümlerin yapılmasında ihtiyaç duyulan aletler,

1. Dinamometre
2. Gonyometre
3. Kaliper

Dinamometre ile kas kuvvet ölçümü yapılır. Gonyometre ile eklem açıklığı ölçülür. Kaliper ile çap ölçümü yapılır. Bu ve buna benzer ölçümler kişisel farklılıkları ortaya koyarak teknik egzersizler için yol gösterici faktör oluşturular. Örneğin sol el parmak uzunluğu yeterli olan kişinin dorsalis kaslarını abduksiyon için çalıştırması gereksizdir. Aynı şekilde sol el parmakları yeterince uzun olmayan kişi parmaklarının daha fazla açılması için dorsal kaslarını abduksiyon(açma,genişletme) hareketi ile bir dirence karşı çalıştırılmalıdır.

Guyton&Hall,Textbook of Physiology,(1996,s.1064) kitabında ,egzersizlerin kaslara olan etkisi göz önüne alındığında kas gelişimin başlıca ilkeleri şu şekilde ortaya koyar: Yük altında olmadan fonksiyon yapan kaslarda saatlerce süren egzersizlerde bile kuvvet çok az artar . Bu durum gitarsız yapılan egzersizlerde tel direncine benzer bir yük unsurunun olması gerektiğini gösterir. Direnç olmadan yapılan egzersizlerde kaslarda gelişme gözlenmeyecektir. Diğer taraftan , maksimal gücün yüzde 50 sinden daha fazla güçlü kasılan kaslarda kasılmalar her gün yalnız birkaç kere tekrarlansa bile kuvveti çok kısa zamanda gelişir. Bu ilkdeden hareketle , kasları geliştirme deneylerinde , altı maksimale yakın kontraksiyon, haftada 3 gün , 3 set halinde uygulanırsa , kronik kas yorgunluğu

yaratmadan , kas kuvvetini optimal düzeye yükseltmek mümkün olur. 6-8 haftalık bir program ile kas kuvveti yaklaşık olarak yüzde 30 oranında artar ve sonra bir platoya erişir , yani sabit kalır.

Gitar çalan birisinin sol el küçük parmağının sağ ele oranla daha çok geliştiği görülür .bunun sebebi sol el tekniklerinde digiti minimi (küçük parmak) kaslarının daha çok kullanılmasıdır.

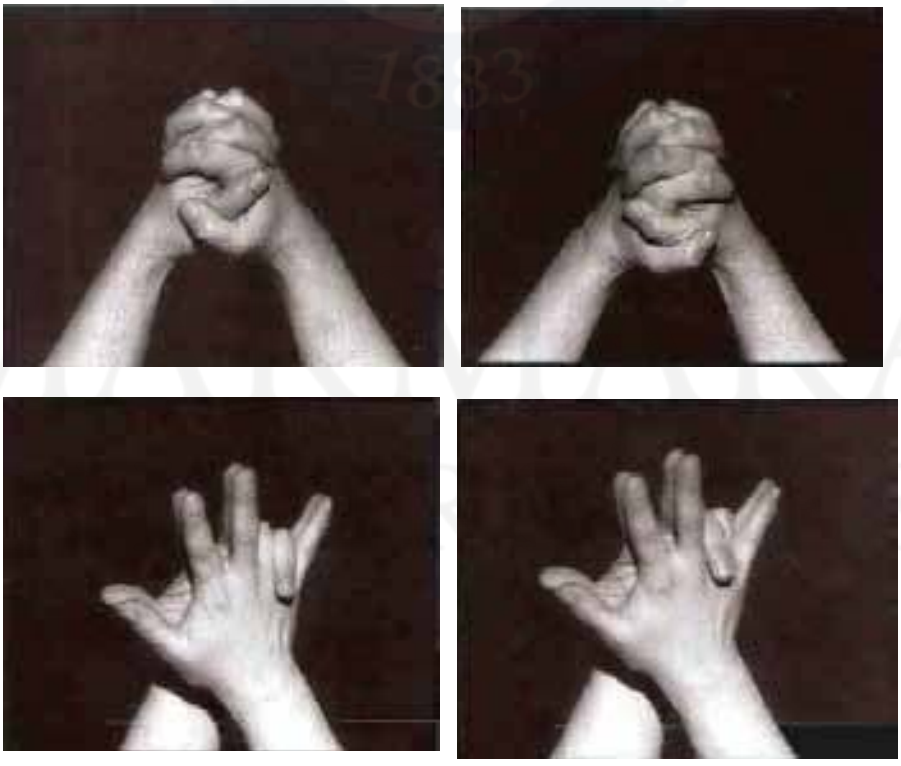
Isınma Egzersizleri Ve Önemi- Pubmed,Warming-up and stretching for improved physical performance and prevention of sports-related injuries.Shellock FG, Prentice WE yayınında belirtildiği gibi d**üzenli Isınma Hareketlerinin (Warm-up) Yararları şöyle sıralanabilir:**

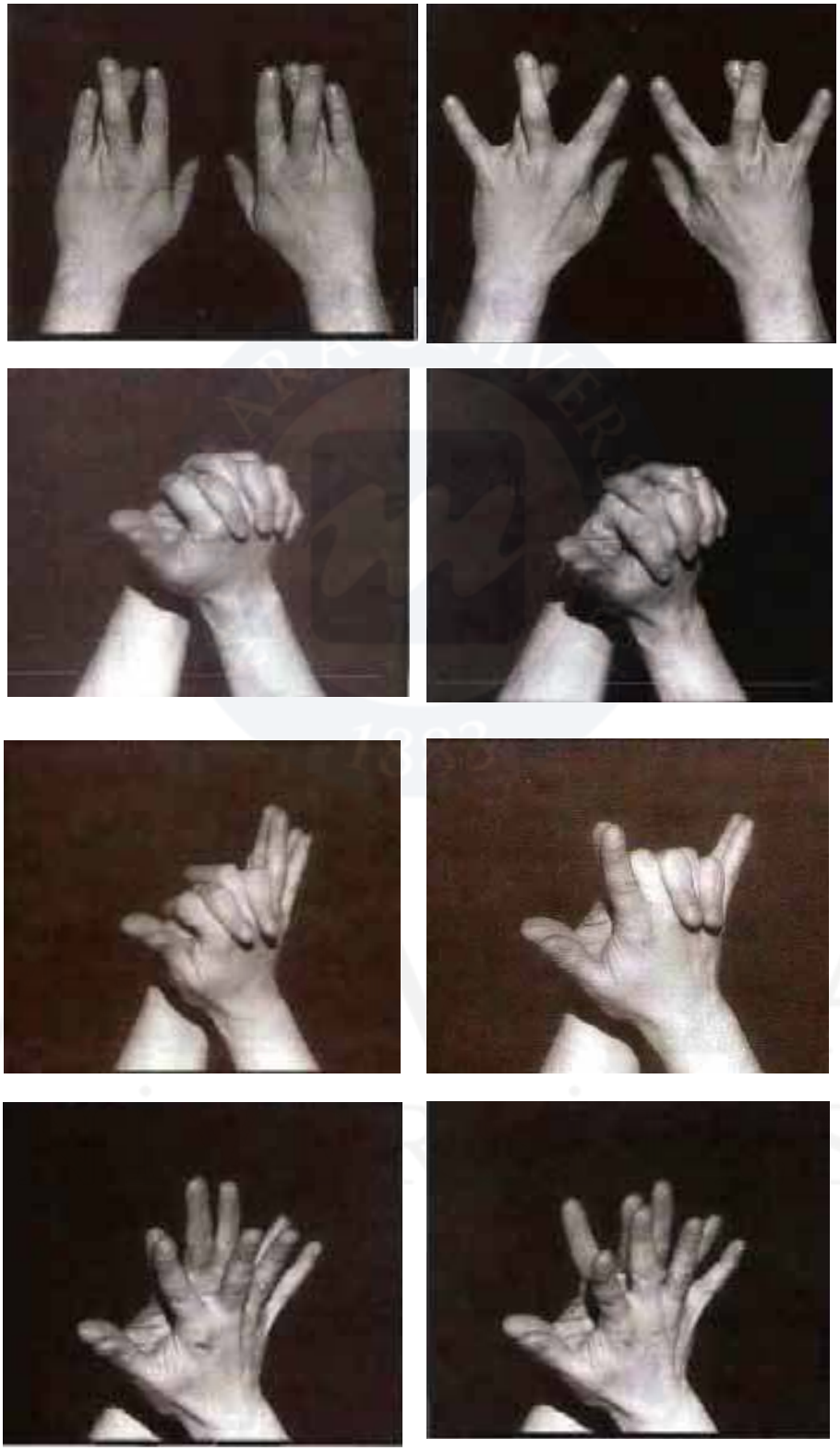
- Kas ısısının Artırılması – Isınma egzersileri sırasında kas sıcaklığı artar. Isınmış bir kas daha güçlü kasılır ve daha hızlı gevşer. Bu sayede hız ve mukavemet elde edilir.Aynı zamanda kasta aşırı gerginlik ve hasar oranı azalır.

- Kan damarlarının Genişlemesi,Açılması – Bu durum kan dolaşımına karşı olan direnci azaltır ve kaslara daha çok enerji akışı sağlanmış olur, aynı zamanda kalp daha az strese maruz kalır.

- Hareket çeşitliliği ve Kabiliyetinin Artması – herhangi bir eklem etrafındaki hareket kabiliyeti artar.

- Mental Hazırlık – Iısnma hareketleri herhangi bir eyleme mental anlamda hazırlanmayı , odaklanmayı sağlar.









Yukarıdaki resimler **"Lorraine C. & Gregory G. Irwin" in Finger Fitness** adlı kitabından alıntılanmış görüntülerdir.Kitapta birçok hareket verilerek parmakların daha özgür hareket edilmesi amaçlanmıştır. Fizyoloji ile notlara bakıldığında bu hareketler herhangi bir dirence karşı yapılmadığı için kasların güçlenmesine katkıda bulunmazlar. Bu hareketler çok iyi birer ısınma hareketleridir. Aynı zamanda her bir parmağın bağımsız bir şekilde çalıştırılabilmesi için de faydalı çalışmalardır. Gitar çalman önce ve günlük periyotlar ile uygulanması performansa olumlu anlamda etki yapabilir. Dikkat edilmesi gereken yine Fizyolojik açıdan bakıldığında aşırı esnetme ve germeler yapılmamasıdır. Aksi takdirde el bilek bölgesinde hasarlara yol açılabilir.

4. Sonuç ve Öneriler

1. Arpej ve tremolo tekniğinde el pozisyonu ve yapılan hareketler izlendiğinde, el bilek ve parmak fleksörlerinin ekstensör kas grubuna göre daha aktif çalıştığı görülür. Fleksör digitorum Superficialis ve Fleksör digitorum profundus kasları özellikle orta eklemden başlatılan hareketi sağlar.

2. Alzapua tekniği incelendiğinde başparmak kaslarını,işaret parmağını ve küçük parmağı hareket ettiren kaslar aktif olarak çalışmaktadır.Başparmak abduksiyonda, işaret parmağı abduksiyonda ve i parmağı fleksiyon durumundadır. Küçük parmağın abduksiyonda tutulması hareketin dengesi açısından önemli bir ayrıntıdır.

3. Pikado tekniğinde ön kol fleksör kasları aktif olarak çalışmakla beraber **lumbricalisler** daha aktif olarak kullanılmaktadır. Lumbricalislerle ilgili önemli bir ayrıntı arpej ve pikado için olduğu gibi özellikle pikado tekniği kullanılırken tercih edilen parmaklar hakında önemli bir ipucu verir. Lumbricalisler incelendiğinde işaret parmağının uzantısı olan lumbrical tek başlıdır. Medius ve anulus parmakları olan orta ve yüzük parmakları bağlantılı olduğu için bağımsız hareket yetenekleri sınırlıdır. Aynı şekilde m ve a parmakları da birbiriyle bağlantılı olarak çalışır. Bu durumda Pikado yapılırken i-m,i-a,i-x,m-x parmaklarının kullanılması daha doğru kombinasyonlar yaratacaktır.

4. Rasqueado tekniğinde tele karşı direnç gösteren kaslar ekstensör kas grubudur. Tüm parmakların farklı kombinasyonları ile yapılan rasqueado tekniğinde tüm parmaklara giden ekstensörler aktiftir. Sağ el parmaklarının teller üzerinde dışa doğru fiske atmasıyla uygulanır. İndicis (İşaret) parmağı fleksör kasları da Rasqueado tekniğinde kullanılır . Diğer parmaklarda ise fleksörler devreye girmez.

5. Flamenko gitar çalımında kullanılan sol el tekniklerinin kas grupları ile ilişkilendirilmesi aşamasında, baş parmağın sabit dirençle tutulduğu bare basma tekniği de dahil tüm parmakların hareketinde, hareket esnasında fleksör ve extensör kasları çalışır , sağ elden farklı olarak orta parmağa göre abduksiyon hareketini sağlayan kaslar çalışmaktadır. Bu kaslar alttaki resimde sırasıyla I-II-III ve IV olarak numaralandırılmış olan dorsalis kaslarıdır.

6. Yük altında olmadan fonksiyon yapan kaslarda saatlerce süren egzersizlerde bile kuvvet çok az artar . Bu durum gitarsız yapılan egzersizlerde tel direncine benzer bir yük unsurunun olması gerektiğini gösterir. Direnç olmadan yapılan egzersizlerde kaslarda gelişme gözlenmeyecektir.

Elde edilen sonuçlara dayanarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Gitar eğitimi veren okul ve kurumlarda Anatomi ve Fizyoloji dersi verilmesi faydalı olacaktır.

2. Bununla birlikte açılacak Akustik Dersi de ses üretimi hakkında yorum yapabilmek adına faydalı fikirler kazandıracaktır.

3. Gitar çalmaya başlamadan önce ısınma egzersizlerinin yapılma gerekliliği göz önüne alındığında el açma egzersizlerinden önce yapılması uygun olan kas ve eklem yapısıyla uyumlu ısınma egzersizleri üretmek için Fizyoterapistlerle işbirliği yapılmalıdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

SOBOTTA Anatomi Atlası

Guyton&HALL, Textbook of Physiology,1996

Pubmed, Warming-up and stretching for improved physical performance and prevention of sportsrelated injuries.Shellock FG, Prentice WE.

Doçent Dr. Tuncay Çolak, Kocaeli Üniv. Tıp Fakültesi

Juan M. (1973). *El Arte de La Guitarra Flamenca*.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

İLKÖĞRETİM OKULLARININ İKİNCİ KADEME (6. 7. 8.) SINIFLARINDA OKUTULAN MÜZİK DERSLERİNDE YAPILAN DÜZENLİ ÇALGI ve SES EĞİTİMİ UYGULAMALARININ, ÖĞRENCİLERİN MÜZİĞE İLİŞKİN BİLİŞSEL, DUYUŞSAL, DAVRANIŞLARI, MÜZİK YAŞANTISI ve BENLİK SAYGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Dr. Şafak TUNALIOĞLU, Türkan Sabancı
Görme Engelliler İlköğretim Okulu ve İş Okulu

1. Giriş

Bu çalışmada, ilköğretim ikinci kademe okullarındaki müzik derslerinde uygulanan düzenli ses ve çalgı eğitimi uygulamalarının, öğrencinin, müziksel bilgisi, tutumu, müzik yaşantısı ve benlik saygısı düzeyleri üzerindeki etkilerinin, ne boyutta olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla bir Müziksel Bilgi Testi, Müziksel Tutum Ölçeği, Müzik Yaşantısı Anketi ve Benlik Saygısı testi geliştirilmiştir. Bu testler sekiz ay süresince çalgı eğitimi uygulanan deney ve ses eğitimi uygulanan kontrol gruplarına çalışmanın öncesinde ve sonrasında uygulanmış, elde edilen sonuçlar bilimsel istatistik yöntemler kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Araştırma "öntest sontest gruplu kontrol model" çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. "Öntest – sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır.

2. Yöntem

2.1. Örneklem

Yapılan bu araştırma deneysel bir nitelik taşıdığı için, çalışma grubunun belirlenmesi aşamasında, çok fazla sayıda deneğe gerek yoktur. Bu nedenle, sadece bir okulun belirlenmesi ve grupların bu okuldan oluşturulması, yeterli olmuştur. Belirlenen okulda bulunan iki 25'er kişilik sekizinci sınıf grubu, deneysel çalışmanın gerçekleştirileceği deney ve kontrol grupları olarak seçilmiştir. Deneysel çalışmanın doğru gerçekleştirilebilmesi için, bu iki sekizinci sınıfın, her yönden birbiriyle eşit özelliklere sahip iki grup olması gerekmektedir. Yapılan ön testler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının, araştırmanın bağımlı değişkenleri açısından birbirine eşit olduğu görülmüştür.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, dört ölçme aracı kullanılmıştır bunlar: 1. Öğrencinin müziksel bilgi düzeyini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan "Müziksel Bilgi Testi" 2. Öğrencinin müziksel tutum düzeyini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan "Müziğe^İlişkin Tutum Ölçeği", 3. Öğrencinin müzik yaşantısının şeklini belirlemek amacıyla hazırlanan "Müziksel Yaşantı Anketi" 4. Öğrencinin benlik saygısı düzeyinin belirlenmesi için ise "Wifam Öz Güven Testi" olarak sıralanabilir. Bu ölçme araçları üzerinde kısaca duracak olursak;

Araştırmada kullanılmak üzere, çoktan seçmeli test sorularından oluşan, bir :müziksel bilgi testi geliştirilmiştir. Test, 38 sorudan oluşmaktadır. Soruların cevapları, dört şıklı olarak hazırlanmıştır. Bilgi testinin genel kapsamının ve soruların belirlenmesinde, ilköğretim okulları ikinci kademe Müzik Dersi Eğitim Programı temel alınmıştır. Bilgi Testinde, müzik dersinin bilişsel hedefleri doğrultusunda, öğrenme sürecinin temel aşamaları olan algılama, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığını belirlemek üzere, bu öğrenme aşamalarını hedef alan test soruları oluşturulmuştur.

Araştırmada, öğrencilerin müziksel tutum düzeyini ölçmek amacıyla oluşturulan tutum ölçeği, dört basamaklı Liker sistem doğrultusunda hazırlanmıştır. Test 15'i olumsuz 40'ı olumlu uçlu toplam 55 maddeden oluşmaktadır. Her maddede öğrenciye, müziksel tutumlara yönelik bir eylem, fikir, düşünce veya duygu cümlesi verilmiş ve öğrenciden, bu cümleye ne derecede katıldığını belirtmesi istenmiştir.

Müzik Yaşantısı Anketi, öğrencinin müziksel yaşantı şeklinin ortaya konması amacıyla hazırlanmıştır. Anketin oluşturulması çalışmalarında ilk olarak, müziksel yaşantıyı belirleyen günlük etkinliklerin neler olduğunun bir listesi çıkarılmıştır. Anketteki sorular, belirlenen bu liste doğrultusunda oluşturulmuştur. Yapılan listede, öğrencinin müzik yaşantısı içerisinde uygulayabileceği olası tüm müziksel davranışlarına tam olarak yer verilmesine ve eksik yön bırakılmamasına, büyük önem verilmiştir.

(Kendim Hakkında Düşüncelerim) diye de adlandırılan benlik saygısı testi, öğrencilerin kendilerine (özüne) ilişkin düşünce duygu ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlar (Soner 1995) Wifam Öz Güven Testi, seksen maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin her biri, öğrencinin öz güveniyle ilgili bir cümleyi dile getirmekte ve bu cümleye öğrencinin katılıp katılmadığı sorulmaktadır. Benlik saygısı konusu, araştırmacının uzmanlık alanı dışında kaldığı için, tez çalışması içerisinde, bu konuya yönelik ölçme aracı geliştirilmemiş, varolan ölçme araçlarından bir tanesi araştırma için seçilmiştir.

2.3. Verilerin Çözümlenmesi

Bu aşamada, her değişkene ait deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön ve son test sonuçları, ilişkili grup "t" testine tabi tutulmuştur. Bu test yardımıyla, uygulanan sekiz aylık eğitim sonucunda, deney ve kontrol gruplarının, araştırmanın bağımlı değişkenleri açısından, nasıl bir gelişme gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu işlem sonucunda, bağımlı değişkenlerin her birinden elde edilen gelişme dereceleri, birbirleriyle karşılaştırılarak, deney ve kontrol gruplarından hangisinin, bu bağımlı değişkenler açısından, daha fazla gelişme gösterdiği belirlenmiştir.

Bunun yanında, araştırmanın ele aldığı bağımlı değişkenler açısından, deney ve kontrol gruplarının vardıkları son düzeyi belirlemek amacı doğrultusunda, son test uygulamaları üzerinde ilişkisiz Grup "t" testi tekniği kullanılmış ve tek yönlü sınama gerçekleştirilmiştir. Böylece, deney ve kontrol gruplarının, ele alınan değişken yönünden vardıkları son düzey belirlenmiş ve hangi grubun, deney sonunda daha yüksek düzeye ulaştığı saptanmıştır.

Sonuç olarak, araştırmada kullanılan ses ve çalgı eğitimi öğretim yöntemlerinden hangisinin, müzik eğitiminde, araştırmanın bağımlı değişkenleri olan müziksel bilgi, müziksel tutum, müzik yaşantısı ve benlik saygısı açısından, daha verimli sonuçlar ortaya koyduğu; genel değerlendirmede hangi öğretim yönteminin, öğrenciye daha yararlı olduğu ve müzik öğretim programındaki hedeflere öğrenciyi daha çok yaklaştırdığı, belirlenmeye çalışılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Müziksel Bilgi Gelişimine Yönelik Bulgular

Bu bölümde amaç, deney öncesi ve sonrası yapılan bilgi testlerinden elde edilen sonuçlar yardımıyla, sekiz ay sonunda, hangi grubun müziksel bilgi yönünden daha fazla ilerleme gösterdiğini ortaya çıkarmaktır. Böylece, çalgı eğitimi ve ses eğitimi uygulamalarından hangisinin, öğrenciyi, müziksel bilgi yönünden, daha üst düzeylere taşıdığı sorusuna cevap bulunmuş olacaktır.

Tablo 1: Deney Grubu Ön-Son Test Müziksel Bilgi Testi Ortalamaları İçin Yapılan İlişkili Grup "t" Testi Sonuçları

	N	Aritmetik ort.	Std. Hata	SS	r	P	"t" testi sonuçları		
							sd	t	p
Bilgi deney 1	25	6.6800	,6946	3.4728	,804	p<,01	24	-3.303	p<0.01
Bilgi deney 2	25	23.8400	1,1686	5.8429					

Deney grubunun Müzik Bilgi Testi ön-son test sonuçlarına göre yapılan ilişkili grup "t" testinde, istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Deney grubunun müzik bilgi puanları, son test lehine anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Bu sonuç, uygulanan çalgı eğitimi öğretim yönteminin, öğrenci üzerinde olumlu bir etki yaptığını ortaya koymaktadır.

Tablo 2: Kontrol Grubu Ön-Son Test Müziksel Bilgi Testi Ortalamaları İçin Yapılan İlişkili Grup "t" Testi Sonuçları

	N	Aritmetik ort.	SS	Std. hata	r	p	"t" testi sonuçları		
							sd	t	p
Bilgi kontrol 1	25	6.8800	5,8546	1,1709	,948	p<,01	24	-10.211	P<0.01
Bilgi kontrol 2	25	10.7600	5.1984	1,0397					

Elde edilen "t" değeri -10,211 olup, istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlıdır. Son test müzik puan ortalaması, öntest müzik bilgi puan ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonuç, uygulanan ses eğitimi öğretim yönteminin de, müziksel bilgi yönünden, öğrenci üzerinde olumlu bir etki yaptığını göstermektedir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Müziksel Bilgi Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları

	N	Aritmetik ort.	SS	"t" testi sonuçları		
				sd	t	p
Deney grubu	25	23.8400	5.8429	48	8.362	P<0.01
Kontrol grubu	25	10.7600	5.1984			

Deney ve kontrol gruplarının son test müziksel bilgi puanı ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup "t" testinde, istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Bu anlamlı farklılık, deney grubu lehine gerçekleşmiştir. Deney grubunun son test müziksel bilgi puan ortalaması, kontrol grubununkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonuç, müzik eğitiminde kullanılan çalgı eğitimi yönteminin, öğrenciyi, müziksel bilgi düzeyi yönünden, ses eğitimine göre daha üst seviyelere taşıdığı; çalgı öğrenmenin, müziksel bilgi yönünden öğrenciyi, daha çok zenginleştirdiği sonuçlarına ulaşmamızı sağlamaktadır.

3.2. Müziksel Tutum Gelişimine Yönelik Bulgular

Kısaca açıklamak gerekirse, bu bölümde amaç; sekiz aylık deney öncesi ve deney sonrasında deney ve kontrol gruplarına uygulanan Müziğe İlişkin Tutum Ölçeğinden elde edilen veriler aracılığıyla, her iki grubun, müziksel tutum gelişimlerini incelemek, karşılaştırmak ve hangi grubunun, müziksel tutum yönünden daha fazla gelişim sağladığını saptamaktır. Böylece, müziksel tutum gelişimi yönünden, çalgı eğitiminin mi yoksa ses eğitiminin mi daha yararlı olduğunun saptanması amaçlanmaktadır.

Tablo 4: Deney Grubu Ön-son Test Müziksel Tutum Ölçeği Ortalamaları İçin Yapılan İlişkili Grup "t" Testi Sonuçları

	N	Aritmetik ort.	Std. hata	SS	r	p	"t" testi sonuçları		
							sd	t	p
Tutum deney1	25	83.7200	4,9185	24.5925	.833	p<,01	24	-14.371	P<0.01
Tutum deney 2	25	138.5600	1,4225	7.1127					

Deney grubunun Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği ön-son test sonuçlarına göre yapılan ilişkili grup "t" testinde, istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Deney grubunun müziksel tutum puanları, son test lehine anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Bu sonuç, uygulanan çalgı eğitimi öğretim yönteminin, müziksel tutum yönünden öğrenci üzerinde olumlu bir etki yaptığını ortaya koymaktadır.

Tablo 5: Kontrol Grubu Ön-son Test Müziksel Tutum Ölçeği Ortalamaları İçin Yapılan İlişkili Grup "t" Testi Sonuçları

	N	Aritmetik ort.	Std. hata	SS	r	p	"t" testi sonuçları		
							sd	t	p
Tutum kontrol 1	25	79,6000	3,8026	19,0132	,926	p<,01	24	-,808	p>0,05
Tutum kontrol 2	25	80,8800	2,8521	14,2604					

Tablo 5'te kontrol grubu Müziğe İlişkin Tutum Ölçer ön-son test puanları için yapılan ilişkili grup "t" testi sonuçları yer almıştır. Elde edilen "t değeri -,808 olup, istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Son test müziksel tutum puan ortalaması, öntest puan ortalamasından anlamlı derecede bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç, uygulanan ses eğitimi öğretim yönteminin, müziksel tutum düzeyi yönünden, öğrenci üzerinde olumlu bir etki yapmadığını göstermektedir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Müziksel Tutum Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları

	N	Aritmetik ort.	Std. hata	SS	"t" testi sonuçları		
					sd	t	p
Deney grubu	25	138,5600	1,4225	7,1127	48	18,098	P<,01
Kontrol grubu	25	80,8800	2,8521	14,2604			

Yukarıdaki tabloda da, önceki ilişkili grup "t" testi sonuçlarını doğrular sonuçları görmek mümkündür. Uygulanan ilişkisiz grup "t" testi verileri bize, ikinci uygulama sonucunda, çalgı eğitimi gören deney grubunun, ses eğitim gören kontrol grubuna göre, müziksel tutum yönünden, çok daha fazla gelişim gösterdiği sonucunu vermektedir.

3.3. Benlik Saygısı Gelişimine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, sekiz aylık deney öncesinde ve sonrasında uygulanan Wifam benlik saygısı testinden elde edilen veriler ışığında deney ve kontrol gruplarının göstermiş olduğu benlik saygısı gelişimi ortaya konacaktır.

Tablo 7: Deney Grubu Ön-son Test Benlik Saygısı Ortalamaları İçin Yapılan İlişkili Grup "t" Testi Genel Sonuçları

	N	Aritmetik ort.	Std. hata	SS	R	p	"t" testi sonuçları		
							sd	t	p
Deney b. saygısı 1	25	57,4800	2,1206	10,6031	,924	p<,01	24	6,276	P<,01
Deney b. Saygısı 2	25	51,5600	1,4800	7,3998					

Tablo 8:Kontrol Grubu Ön-son Test Benlik Saygısı Ortalamaları İçin Yapılan İlişkili Grup "t" Testi Genel Sonuçları

	N	Aritmetik ort.	Std. hata	SS	R	p	"t" testi sonuçları		
							sd	t	p
Kontrol b. saygısı 1	25	57,8400	2,6132	13,0661	,960	p<,01	24	3,820	P<,01
Kontrol b. Saygısı 2	25	53,9200	1,7869	8,9346					

Tablo 9: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Benlik Saygısı Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları

	N	Aritmetik ort.	Std. hata	SS	"t" testi sonuçları		
					sd	t	p
Deney Grubu	25	51,5600	1,4800	7,3998	48	-1,017	P>,05
Kontrol Grubu	25	53,9200	1,7869	8,9346			

Yapılan ilişkili ve ilişkisiz grup "t" testleri bize, ne deney ne de kontrol grubunun, gerçekleştirilen sekiz aylık deney süreci sonucunda, benlik saygısı yönünden bir gelişme sağlamadığını göstermektedir. Bu durum, müzik öğretiminde uygulanan ses ve çalgı eğitimi yöntemlerinin her ikisinin de, öğrenci üzerinde benlik saygısı yönünden, olumlu etkisi olan yöntemler olmadığı sonucuna ulaşmamızı sağlamaktadır.

3.4. Müzik Yaşantısı Gelişimine Yönelik Bulgular

Son olarak bu bölümde de sekiz aylık ses ve çalgı eğitimi öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanan müzik yaşantısı anketinden elde edilen veriler sunularak müzik yaşantısına yönelik deney ve kontrol gruplarının gelişimi ortaya konulacaktır**.**

Tablo 10: Deney ve Kontrol Gruplarında Müzik Dinleme Oranları Yüzdelik Dağılımı

Müzik Dinlerim		**Deney grubu**		**Kontrol grubu**		**Toplam**	
		Ön t.	Son t	**Ön t**	Son t	**Ön t**	Son t
Hiç Bir Zaman	%	12%	0%	0,0	0%	6%	0%
Ara sıra	%	40%	20%	56%	60%	48%	40$
Her zaman	%	48%	80%	44%	40%	46%	60%
Toplam	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Kontrol grubunun, birinci ve ikinci uygulama arasında, müzik dinleme oranı yönünden pek bir değişiklik göstermemesine karşın, deney grubunda önemli bir gelişme olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin %80 gibi büyük bir kısmının, soruyu ikinci uygulamada "her zaman" olarak yanıtlaması, bu gelişmenin en önemli göstergesidir.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Gruplarında Müzik İle İlgili Kitap Okuma Alışkanlığı Değişkeninin Yüzdelik Dağılımı

Müzik Ile ilgili kitap okurum		**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**		**Toplam**	
		Ön t	Son t	**Ön t**	Son t	**Ön t**	Son t
Hiç Bir Zaman	%	68%	8%	40%	32%	54%	20%
Ara sıra	%	32%	72%	60%	64%	46%	68%
Her zaman	%	0	20%	0	4%	0%	12%
Toplam	%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Deneysel süreç sonunda kontrol grubunun durağanlığı ve buna karşılık olarak deney grubunun gelişimi, burada açıkça görülmektedir. Örneğin soruyu hiçbir zaman olarak yanıtlayan deney grubu öğrencilerinin oranı, birinci uygulamada, kontrol grubunun %28 düzeyinde önündeyken, ikinci uygulama sonunda, %24 gerisinde kalmıştır. Benzer gelişim, ters yönlü olarak olumlu yanıtlarda da görülmektedir. Sonuç olarak, deney grubunun, müzikle ilgili kitap okuma yönünden, deneysel süreç sonunda, çok daha fazla gelişim gösterdiğini söylemek mümkündür

Tablo 12: Deney ve Kontrol Gruplarında Bir Çalgı Çalma Alışkanlığı Değişkeninin Yüzdelik Dağılımı

Bir çalgı çalmaya çalışırım		Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
		Ön t	Son t	**Ön t**	Son t	**Ön t**	Son t
Hiç Bir Zaman	%	64%	4%	60%	68%	62%	36%
Ara sıra	%	32%	24%	36%	28%	34%	26%
Her zaman	%	4%	72%	4%	4%	4%	38%
Toplam	%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Çalgı çalma alışkanlığı yönünden, deney ve kontrol grupları arasında, gelişim olarak %70'in üzerinde bir fark bulunmaktadır. Örneğin, birinci uygulamada soruya her iki grup da %4 oranında "her zaman" yanıtı verirken, ikinci uygulamada bu oran, kontrol grubunda aynı kalmış, oysa deney grubunda %72'ye yükselmiştir. Bu durum, deney grubunun gelişiminin, çalgı çalma alışkanlığı yönünden, kontrol grubuna göre çok daha üst boyutlarda gerçekleştiğini göstermektedir.

Tablo 13: Deney ve Kontrol Gruplarında Ufak Besteler Yapma Değişkeninin Yüzdelik Dağılımı

Ufak besteler yapmaya çalışırım		Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
		Ön t	Son t	**Ön t**	Son t	**Ön t**	Son t
Hiç bir zaman	%	72%	12%	80%	88%	76,0%	50%
Ara sıra	%	28%	60%	20%	8%	24,0%	34%
Her zaman	%	0	28%	0	4%	0%	16%
Toplam	%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

İki grup arasındaki gelişim farkı, net olarak anlaşılmaktadır. Örneğin, ilk uygulama sonunda, kontrol grubundaki hiçbir zaman ufak besteler yapmayanların oranı, deney grubuna göre %8 oranında fazlayken, bu oran ikinci uygulamada, %78'e yükselmiştir. Buna karşılık, "arasıra" ve "her zaman" ufak besteler yapan öğrenci oranlarında, ikinci uygulamada kontrol grubunda azalma görülürken, deney grubunda önemli artışlar gerçekleşmiştir. Bu oranlar, deney grubu öğrencilerinin, ufak beste yapma değişkeni açısından, çok daha fazla gelişme gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 14: Deney ve Kontrol Gruplarında Şarkı söyleme Alışkanlığı Değişkeninin Yüzdelik Dağılımı

Şarkı Söylemek		Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
		Ön t	Son t	**Ön t**	Son t	**Ön t**	Son t
Hiç Bir Zaman	%	28%	8%	16%	12%	22%	10%
Ara sıra	%	64%	56%	72%	80%	68%	68%
Her zaman	%	8%	36%	12%	8%	10%	22%
Toplam	%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Deney süreci öncesinde, her zaman şarkı söyleyen deney grubu öğrencilerinin oranı kontrol grubunun %4 gerisindeyken, deney sonrasında, kontrol grubunu %28 önüne geçmiştir. Bunun yanında, deney grubundaki hiçbir zaman şarkı söylemeyenlerin oranı, deney öncesinde kontrol grubunun %12 fazlasıyken, deney sonunda %4 gerisine düşmüştür. Bu Sonuçlar, şarkı söyleme değişkeni yönünden, deney süreci sonunda, deney grubunun kontrol grubuna göre daha fazla gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 15: Deney ve Kontrol Gruplarında Müzik dersini Sevme Değişkeninin Yüzdelik Dağılımı

Müzik dersini seviyorum		**Deney grubu**		**Kontrol grubu**		**Toplam**	
		Ön t	Son t	**Ön t**	Son t	**Ön t**	Son t
Evet	%	48,0%	92%	52,0%	40%	50,0%	66%
Hayır	%	52,0%	8%	48,0%	60%	50,0%	34%
Toplam	%	100%	100%	100%	100%	100,0%	100%

Uygulama sonunda, kontrol grubundaki müzik dersini seven öğrenci oranı deney grubundan %4 daha fazla iken, ikinci uygulama sonunda, %52 oranında gerisinde kalmıştır. Yine ikinci uygulama sonunda, müzik dersini seven kontrol grubu öğrenci oranı, artma yerine azalma göstermiştir. Bu açıklamalar sonucunda, müzik dersini sevme yönünden, deney grubunun önemli boyutta bir gelişim gösterdiği, buna karşılık, kontrol grubunun ise, tam tersi bir gerileme içerisinde olduğu çıkarımları yapılmıştır.

Tablo 16: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Müzik Dersini Sevme Nedenleri Yüzdelik Dağılımları

Sevme Nedenleri		**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**		**Toplam**	
		Ön	Son t	**Ön t**	Son t	**Ön t**	Son t
Eğlendirmek	Evet %	50%	17%	31%	100%	40,0%	43%
Müziği sevmek	Evet %	41%	51.6%	38.5%	40%	40,0%	49%
Öğretmeni sev.	Evet %	91%	48.4%	77%	10%	84%	37%
Faydalı olmak	Evet %	91%	87%	92.3%	0%	92,0%	61%
Toplam		12	23	13	10	25	33

"Müziği sevmek", "dersin faydalı olduğuna inanmak" gibi araştırma tarafından müzik yaşantısının gelişimi için olumlu sayılan kriterlerde, deney grubunun, kontrol grubuna göre çok daha olumlu gelişme sağladığı bu tablodan çıkarılacak sonuçtur.

Tablo 17: Deney ve Kontrol Grupları Müzik Dersini Sevmeme Nedenleri Yüzdelik Dağılımı

Dersi Sevmeme Nedenleri		**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**		**Toplam**	
		Ön t	Son t	**Ön t**	Son t	**Ön t**	Son t
Öğretmen sıkıcı	Evet %	92.4	50%	66.4%	20%	80%	23.6%
Şarkılar sıkıcı	Evet %	30.8	50%	8.3%	86%	20%	82.6%
Çalgıyı sevmiyorum	Evet %	92.4	0%	74.7%	20%	84%	17.3%
Öğrenilenler gereksiz	Evet %	61.	50%	50%	72.6	56	70.8%
Toplam		13	2	12	15	25	17

"Öğretilenlerin gereksiz olduğundan dolayı dersi sevmeme" değişkeni dışında, her iki grubun da, ikinci uygulama sonunda benzer yönde gelişme sağladığı görülmektedir. Bu durum, çalgı ve ses eğitimi yöntemlerinin, müzik dersini sevmeme nedenleri üzerinde benzer etki yaptığı sonucuna ulaşmamızı sağlamıştır.

Tablo 18: Deney ve Kontrol Gruplarında Çalgı Çalma Değişkeninin Yüzdelik Dağılımı

Çalgı çalma		**Deney grubu**		**Kontrol Grubu**		**Toplam**	
		Ön t	Son t	**Ön t**	Son t	**Ön t**	Son t
Evet	%	16%	100%	24%	24%	20,0%	62%
Hayır	%	84%	0%	76%	76%	80,0%	38%
Toplam	%	100%	100%	100%	100%	100,0%	100%

Yukarıda sunulan karşılaştırmalı tablo, çalgı çalma değişkeni açısından, deney ve kontrol gruplarının gelişme farkını çok net bir şekilde gözler önüne sermektedir. 1. uygulama sonunda %8 daha yüksek bir orana sahip olan kontrol grubu, ikinci uygulama sonunda, herhangi bir gelişme göstermemiş ve deney grubunun %76 gerisinde kalmıştır.

Tablo 19: Deney ve Kontrol Gruplarının Okul Dışında Müzik Eğitimi Alma Değişkeni Yüzdelik Dağılımı

Okul Dışında Müzik Eğitimi Alma		**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**		**Toplam**	
		Ön t	Son t	**Ön t**	Son t	**Ön t**	Son t
Evet	%	4%	28%	0%	4%	2%	16%
Hayır	%	96%	72%	100%%	96%	98,0%	84%
Toplam	%	100%	100%	100%	100%	100,0%	100%

Tablo, ders dışında müzik eğitim alma değişkeni yönünden, deney grubunun, daha fazla gelişme gösterdiğini çok açık bir şekilde gözler önüne sermektedir. İkinci uygulama sonunda, kontrol grubu %4 gelişme gösterirken, deney grubu %24 oranında gelişme göstermiştir. Bu oranlar sonucunda, müzik derslerinde kullanılan çalgı eğitimi yönteminin, ses eğitimi yöntemine göre, öğrenciyi, daha yüksek bir oranda, ders dışında fazladan müzik eğitimi almaya yönelttiği sonucuna varılmıştır.

Tablo 20: Deney ve Kontrol Gruplarında Evde Müzik Aleti Bulunma Değişkeninin Yüzdelik Dağılımı

Evde müzik aleti bulunma		**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**		**Toplam**	
		Ön t	Son t	**Ön t**	Son t	**Ön t**	Son t
Evet	%	68%%	100%	36%	36%	52,0%	68%
Hayır	%	32%	0%	64%	64%	48,0%	32%
Toplam	%	100%	100%	100%	100%	100,0%	100%

2. uygulama sonunda, evinde müzik çalgısı bulunduran deney grubu öğrenci oranı %32 artarken, kontrol grubu öğrencilerin oranında, herhangi bir değişiklik meydana gelmemiştir. Dolayısıyla, evde müzik çalgısı bulundurma yönünden, uygulanan çalgı eğitimi destekli müzik öğretiminin, ses eğitimi destekli müzik öğretimine göre, öğrenci üzerinde daha olumlu bir etki yaptığı sonucuna varılmıştır .

Tablo 21: Deney ve Kontrol Grupları Dinlenilen Müzik Türleri Yüzdelik Dağılımları:

		Deney Grubu		**Kontrol grubu**		**Toplam**	
		Ön t	Son t	**Ön t**	Son t	**Ön t**	Son t
Klasik müzik	Evet %	4%	52%	4%	8%	4,0%	30%
Caz	Evet %	8%	40%	4%	0%	6,0%	20%
Pop	Evet %	96%	96%	80%	88%	88,0%	92%
TSM	Evet %	4%	8%	8%	20%	6,0%	14%
THM	Evet %	8%	60%	20%	24%	14,0%	42%
Arabesk	Evet %	16%	20%	20%	36%	18,0%	28%

Araştırma içerisinde Klasik Müzik, Halk Müziği ve Jazz Müziği, dinlenilmesi durumunda, müzik yaşantısı üzerinde olumlu etki yapacak müzik türleri olarak kabul edilmiştir. Bu üç müzik türünde, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre, ikinci uygulama sonunda çok büyük bir gelişme kaydettikleri görülmektedir. Bu gelişim, uygulanan çalgı eğitimi öğretim yönteminin, ses eğitimi yöntemine göre, dinlenilen müzik türleri yönünden öğrenci üzerinde daha olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşmamızı sağlamıştır.

Tablo 22: Deney ve Kontrol Grupları Ön Son Test Konsere Gitme Yüzdelilik Oranları

Klasik Müzik konserine giderim	**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**		**Toplam**	
	Ön t	Son t	**Ön t**	Son t	**Ön t**	Son t
Hiç Bir Zaman	76%	32%	84%	76%	80%	54%
Ara sıra	16%	28%	16%	20%	16%	24%
Her zaman	8%	40%	0%	4%	4%	22%
Toplam	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tablo bize, her iki grubunda da, konsere gitme değişkeni yönünde ikinci uygulama sonunda gelişim sağladığını, ancak, kontrol grubu gelişim düzeyinin, deney grubuna göre, çok küçük boyutlarda kaldığını göstermektedir. Dolayısıyla, öğrencinin Klasik Müzik konserlerine gitme yoğunluğu üzerinde, uygulanan çalgı eğitimine dayalı müzik öğretim yönteminin, ses eğitimine dayalı müzik öğretim yöntemine göre çok daha olumlu sonuçlar yarattığı sonucuna varılmıştır.

Müzik yaşantısına ilişkin anket içerisinde, toplam yirmi beş değişkene yönelik değerlendirme yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının gelişim sağladıkları, aynı kaldıkları veya geriledikleri değişken sayılarını genel toplam olarak gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 23: Deney ve Kontrol Gruplarının Müzik Yaşantısına İlişkin Anket Değişkenleri

Gruplar	Gelişme sağlanan değişken sayısı	Aynı düzeyde kalan değişken sayısı	Gerileyen değişken sayısı	Toplam değişken sayısı
Deney grubu	19	4	2	25
Kontrol grubu	8	5	12	25

Müzik Yaşantısına ilişkin Anket üzerinde yapmış olduğumuz bu son genel değerlendirme, uygulanan sekiz aylık deney süreci sonunda, deney grubunun, kontrol grubuna göre, müzik yaşantısı yönünden, çok üst boyutta olumlu yönde gelişim gösterdiği sonucuna ulaşmamızı sağlamıştır. Bu da, uygulanan çalgı eğitimi destekli müzik öğretim yönteminin, ses eğitimi destekli müzik öğretimine göre, müzik yaşantısı yönünden öğrenciyi çok daha olumlu yönde etkilediği ve müzik yaşantısının gelişimine, çalgı eğitiminin, ses eğitimine göre, daha olumlu katkılar sağladığını göstermiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bulgular bölümünde aktardığımız sonuçlar doğrultusunda, çalgı eğitimi destekli müzik öğretimi gören deney grubunun, hem müziksel bilgi, hem müziksel tutum, hem de müzik yaşantısı değişkenleri yönünden, ses eğitimi destekli müzik öğretimi gören kontrol grubuna göre, çok daha üst boyutta olumlu gelişme gösterdiği görülmüştür. Benlik saygısı değişkeni yönünden ise, her iki grupta da herhangi bir olumlu gelişme saptanmamıştır. Bu durum, uygulanan çalgı eğitimi öğretim yönteminin, ses eğitimi öğretim yöntemine göre, öğrenciyi, müziksel bilgi, müziksel tutum ve müzik yaşantısı yönünden, çok daha yüksek boyutta olumlu etkilediği sonucuna ulaşmamızı sağlamıştır. Varılan bu sonuçlar, sözü edilen üç bağımlı değişken yönünden, araştırmanın genel hipotezini doğrular niteliktedir. Benlik saygısı bağımlı değişkeni açısından ise, araştırmanın genel hipotezini doğrular nitelikte olmayan sonuçlar elde edilmiştir.

Bu sonuç, çalgı eğitimi destekli müzik öğretim yönteminin, müzik eğitimi programının içerisinde yer alan bilgi, tutum ve müzik yaşantısına yönelik hedeflere, öğrenciyi, ses eğitimi destekli müzik öğretim yöntemine göre, daha çok yaklaştırdığı yargısına ulaşmamızı sağlamıştır. Bu doğrultuda, müzik eğitiminde çalgı eğitimi, gerçekleştirilen müzik öğretiminin daha etkili ve daha verimli olması amacıyla, uygulanması gereken en etkili öğretim yöntemi olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın problemine ve alt problemlerine ilişkin sonuçlar bu şekilde aktarıldıktan sonra, son olarak, konuya yönelik olarak araştırmacının aktarmak istediği öneriler üzerinde durulacaktır.

Araştırma sonuçları göstermiştir ki, uygulanan düzenli çalgı eğitimi destekli müzik öğretim yöntemi, öğrenciyi, müziksel bilgi, tutum, ve müzik yaşantısı değişkenleri yönünden, ses eğitimi destekli müzik öğretim yöntemine göre, çok daha üst boyutta olumlu etkilemektedir. Bu nedenle, özellikle ilköğretim ikinci kademe sınıflarında gerçekleştirilen müzik eğitimi uygulamalarında, çalgı eğitimine ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Bilindiği gibi, ilköğretim ikinci kademe öğrencileri, bu dönemde mutasyon dönemini yaşamaktadır. Mutasyon döneminin, özellikle erkek öğrenciler üzerinde, önemli etkileri bulunmaktadır. Geçirdikleri önemli ses değişiminden ötürü erkek öğrencilerin çoğunluğu, bu dönemde seslerini düzgün kullanamamaktadırlar. Bu nedenle, özellikle erkek öğrenciler, ilköğretim ikinci kademede çalgı eğitimine yönlendirilmelidir.

Bunun yanında, müzik kulağı yetersiz olan öğrenciler, müzik derslerinde yapılan ses eğitim esnasında, söylenen şarkıda veya okunan solfej parçasında, doğru sesleri verememektedir. Sınıf içi öğrenci mevcudu ortalamasının 30 ile 40 arasında olduğu ülkemiz okullarında, bu öğrencilerle bireysel olarak ilgilenip dikkatli bir bireysel çalışmayla doğru sesleri verebilmelerini sağlamak, neredeyse imkansızdır. Araştırmacı, sözü edilen bu konuya yönelik olarak deneysel çalışma süreci içerisinde, pek çok örnek olay yaşamıştır. Bu durumda, güzel şarkı söyleme ve solfej yapma yetisini kazanamayan öğrenci, müzikten soğumaktadır.

Oysa müzik derslerinde uygulanan çalgı eğitimi destekli öğretim yöntemiyle, müziğe hiç yeteneği olmayan öğrencilere bile, belli düzeyde çalgı çalabilme yetisi, (kalabalık sınıf ortamı içerisinde bulunsalar dahi) kazandırılabilmektedir. Bunda, şarkı söylemenin ve şarkı söylerken doğru sesleri verebilmenin soyut bir uygulama olmasına karşılık, çalgı çalma işleminin somut ve gözle görülen bir eylem olmasının önemli bir etkisi bulunmaktadır. Öğrenci, basması gereken notayı görerek öğrenmekte, böylece doğru sesi çalabilmektedir. Parçayı çalmak için gerekli olan ritim öğesini de, yine görsel olarak kavrayabilmektedir. Deneysel çalışma süreci öncesi şarkı söylerken yeterli müzik kulağı olmadığı için doğru sesleri veremeyen ve dolayısıyla güzel ve ton içinde kalarak şarkı söyleyemeyen pek çok öğrencinin, deney süreci sonunda, çalgılarında oldukça başarılı sonuçlar elde ettikleri görülmüştür. Sonuç olarak ses eğitimiyle tamamen müzikten soğutulacak olan bu öğrenciler, uygulanan çalgı eğitimi sayesinde, müziği uygulayan ve yaşayan bireyler haline gelmişlerdir. Bu durum, eğitim sürecinin başarısı için önemli bir kazanımdır.

Tüm bu açıklamalardan, müzik eğitiminde ses eğitiminin, tamamen dışlanması gerektiği ve sadece çalgı eğitimine ağırlık verilmesi gerektiği anlaşılmamalıdır. İnsan sesi, öğrencinin üzerinde taşıdığı kullanılması en pratik müzik çalgısıdır. Dolayısıyla, bu çalgıyı güzel kullanabilme yeteneğine sahip olan öğrenciler, müzik eğitiminde ses eğitimi ağırlıklı olacak şekilde eğitilmelidir. Ancak, mutasyon dönemi geçiren, müzik kulağı yetersiz olduğu için veya ses rengi ve fiziksel özellikleri uygun olmadığı için doğru ve güzel sesi veremeyen öğrencilere ses eğitimi verme konusunda ısrarcı olmak, hem zaman kaybıdır, hem de, öğrenciyi müzik yönünden kaybetmek anlamına gelmektedir.

Ele alınan birinci öneriye yönelik bu genel açıklamalardan sonra, araştırmacının konuya yönelik diğer önerilerini şu şekilde sıralamak mümkündür.

Ülkemizde halen uygulanmakta olan ilköğretim ikinci kademe müzik eğitimi ders programının, çalgı eğitimi öğretim yöntemine yeterince önem vermediği görülmektedir. Bu doğrultuda program, "çalgı eğitimi uygulamaları", "öğretim yöntemleri", "kullanılacak çalgılar doğrultusunda izlenecek farklı yollar", "çalgıya yönelik hedef ve davranışlar" gibi temel konulara daha çok ağırlık verecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.

Müzik eğitiminin başarılı olmasında ve öğrenci üzerinde istenen verimin elde edilmesinde en önemli faktörlerden bir tanesi de, müzik öğretmeninin kendisidir. Bu nedenle müzik öğretmeninin, iyi yetişmiş ve öğrencisini belirlenen hedeflere ulaştıracak şekilde bilgi ve beceriye sahip olması, temel koşuldur. Bunun yanında, müzik öğretmeninin, göreve başladıktan sonra, kendi mesleğiyle ilgili oluşan yeni teknikler, sağlanan bilimsel gelişmeler, yeni bakış açıları gibi konularda bilgilendirilmesi, mesleğine yönelik varolan bilgilerinin tazelenmesi gerekmektedir. Bu ise, ancak, hizmet içi eğitim yoluyla sağlanabilir. Ancak, ülkemiz eğitim sisteminde, hizmet içi eğitim uygulamalarına, yeterince önem verilmemektedir. Bu nedenle, müzik öğretmeninin performansı zaman içerisinde düşmekte, yeni gelişmelerden haberdar olmadığı için, öğrencisinden çok daha yüksek boyutta verim elde edecekken, olması gerekenin de altında bir verim düzeyiyle yetinmektedir. Tüm bunların yaşanmaması için, ilköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim yoluyla desteklenmesine büyük önem verilmesi gerekmektedir.

Ülkemiz eğitim fakülteleri müzik eğitimi bölümünden mezun olan ve müzik öğretmeni olarak görev yapan eğitimcilerin, ilköğretim okullarında uygulanabilecek çalgı dağarı yönünden, yetersiz olduğu düşünülmektedir. Müzik eğitimi bölümlerinde okuyan müzik öğretmeni adaylarına, ilköğretimde kullanılabilecek birden fazla müzik çalgısını çok iyi düzeyde çalabilme yetisi kazandırılmalı ve bu alanda geniş bir repertuara sahip olmaları sağlanmalıdır. Bu nedenle, sözünü ettiğimiz bu değişikliklere yönelik olarak, müzik öğretmeni yetiştiren üniversitelerin eğitimi programları içerisinde, konuya yönelik yeni düzenlemeler ve değişiklikler yapılması gerekmektedir.

Ülkemizde ilköğretim ikinci kademe düzeyinde müzik dersi, haftada bir saat (40 dakika) olarak gerçekleştirilmektedir. Hangi öğretim yöntemi kullanılırsa kullanılsın, müziğe ayrılan bu süre, etkili ve verimli bir eğitim için çok yetersizdir. Öğrenciye uygulanan müzik eğitiminin, istenen sonucu vermesi ve öğrencilerin eğitim programlarında belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için, kesinlikle haftalık müzik dersinin saat sayıları arttırılmalıdır.

Müzik dersi içerisinde yapılan çalgı eğitimi, mutlaka ders dışı etkinliklerle desteklenmelidir. Bu nedenle, okul idareleri tarafından, ders dışı çalgı toplulukları, korolar, yılın belirli dönemlerinde yapılacak öğrenci konserleri gibi etkinliklere büyük önem verilmeli ve uygulamaları büyük bir ciddiyetle gerçekleştirilmelidir.

Bilindiği gibi, ülkemizin farklı yörelerinde, kendi öz kültürleri çerçevesinde, farklı yöresel müzik çalgıları kullanılmakta ve bu yöre insanları, kendi bölgelerine özgü bir müzik dağarına sahip bulunmaktadır. O bölgede doğan ve büyüyen öğrenci, doğal olarak, yörenin çalgılarına ve müzik dağarına daha yakındır. Bu nedenle, verilecek müzik eğitiminde, içinde bulunulan yörenin çalgı ve müzik dağarı temel alınarak, müzik eğitimi gerçekleştirilmelidir. Öğrencinin çevresinden başlayıp zamanla evrensel müzik dağarı ve çalgılarına doğru genişletilen bir müzik eğitimi, öğrencinin müziği daha çok benimsemesine yardımcı olacaktır.

Müzik eğitimine yönelik ülkemizde yapılması gereken değişiklikler, konuyla ilgili kurumların birbiriyle koordineli halde çalışması sonucunda amacına ulaşabilir. Yapılacak değişimlerin etkililiği ve uygulamadaki verimliliği için bu ön koşuldur. Bu nedenle, gerek Milli Eğitim Bakanlığı, gerek Kültür Bakanlığı, gerekse müzik eğitimine yönelik bilimsel araştırmalar gerçekleştiren ve müzik eğitimi sistemine öğretim elemanı yetiştiren üniversitelerin, bir bütünlük içerisinde hareket etmesi gerekmektedir. Müzik eğitiminin eksiklikleri ve bu alanda yapılması gerekenler, Milli Eğitim Bakanlığı'nca belirlenip üniversitelerde bu konular üzerine yapılacak araştırmalar desteklenebilir. Yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar doğrultusunda gerçekleştirilecek değişikliklere yönelik uygulama projeleri, yine bu iki kurumun ortaklaşa çalışmaları sonucunda hayata geçirilmelidir. Ülkemiz

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

içerisinde müzik eğitimine yönelik etkili ve sağlam adımların atılması, bu alana yönelik olarak faaliyet gösteren kurumların ortaklaşa çalışmasına bağlıdır.

Toplumların sahip oldukları müziksel yaşantı düzeyi, en belirgin çağdaşlık ölçütlerinden bir tanesidir. Ancak, ülkemizin genel durumuna baktığımızda, müzik sanatının en yoz ve kötü örneklerinin topluma sunulduğu görülmektedir. Bunun en temel nedeni, bu yoz ve kötü müzik örneklerinin, toplumda yoğun olarak ilgi görmesidir. Buna karşılık, ülkemizde çok sesli müziğin en güzel örneklerini veren senfoni orkestralarının sayısı bir elin parmaklarını geçememekte, verdikleri konserlerin çoğunda ise, salonların yarısı bile dolmamaktadır. Türk insanı, çok sesli everensel müziği değil aktif olarak icra etmek, konserine gidip dinlemekten bile zevk almamaktadır. İnsanımıza bu zevk kazandırılmamıştır. Verdiğimiz bu örnekler, toplumumuzun sahip olduğu müzik kültürü düzeyini net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Türk insanının sahip olduğu düşük müzik kültürünün en büyük sorumlularından bir tanesi de eğitimdir. Varolan müzik eğitim sistemindeki eksiklikleri gidermek, eğitime yönelik yöntem ve tekniklerin ülkemiz için en verimli ve etkili olanlarını keşfetmenin yolu, bu alanda yapılacak bilimsel araştırmalardan geçmektedir. Eğitim üzerine yapılacak bu tür araştırmaları, ancak, müzik eğitiminin önemini ve insan üzerindeki olumlu etkilerini kavrayan bir eğitim yönetimi kadrosu destekleyebilir. Bu nedenle, devletin eğitime yönelik yönetim kadrolarında, yukarıda sözü edilen özellikleri taşıyan nitelikli kişilerin yer alması, son derece önemlidir. Ülkemizde uygulanan müzik eğitimi, özellikle yönetim kadrolarında, yeterince önemsenmemiş ve bu önemsemezlik, eğitim sisteminin tüm alt kurumlarına (okullara) yayılmıştır. Bunun için müzik eğitimimiz, yıllarca geri kalmıştır.

Toplum üzerindeki olumlu etkileri kavranmış, bilimsel araştırma ve geliştirme çalışmalarına önem verilen ve elde edilen sonuçları hızla uygulamaya geçirilen kararlı ve tutarlı bir müzik eğitimi uygulaması, belli bir süreç sonucunda gelişecek ve ülkemiz insanı, özlenen çağdaş müziksel beğeni ve yaşantı düzeyine ulaşacaktır. Bir müzik eğitimcisi ve araştırmacı olarak varılacak bu nokta, mesleki anlamda en büyük rüyamızdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

TÜRKİYE VE POLONYA'DA UYGULANAN MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARININ MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ TEMEL YETERLİK ALANLARI AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Tuba YOKUŞ, Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hamit YOKUŞ, Gaziosmanpaşa Üniversitesi

ÖZET

Müzik öğretmenliği eğitimi, bu mesleğe yönelen ve yöneltilen bireyleri müzik alanında öğretmenleştirme sürecidir ve bu süreç genel olarak müzik öğretmenliği mesleğinin gerektirdiği yeterlikler üzerinde odaklanmaktadır. Bu bakımdan ele alındığında müzik öğretmenliği eğitimi, bireylere müzik öğretmenliği yeterliklerini kazandırma ve geliştirme sürecidir. Karşılaştırmalı Eğitim, farklı kültürler ve farklı ülkelerde, iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerlikleri ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, açıklayan ve insanları eğitme yolları hakkında yararlı teklifler getiren bir disiplindir. Bu kapsamda karşılaştırmalı eğitim mevcut eğitim sorunlarını ve nedenlerini, diğer toplumlardaki benzer ya da farklı etkenlere değinerek saptamamıza ve mevcut sorunlara çözüm önerileri getirmemize katkıda bulunur. Bu çalışmada, Polonya ve Türkiye'de uygulanmakta olan müzik öğretmenliği lisans programları, yapılandırılmış nitel içerik analizi yöntemine dayalı olarak araştırmacılar tarafından sınıflandırılan müzik öğretmenliği temel yeterlik alanları açısından karşılaştırılarak incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, her iki programda da müzik öğretmenliği temel yeterlik alanlarına göre sınıflandırılan derslerin sayısal olarak birbirine yakın derecede dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, programlar karşılaştırıldığında müzik öğretmenliği yeterlik alanları açısından temel oluşturacak bazı derslerin benzerlik göstermesine karşın; Türkiye'de uygulanan programın öğretmen adaylarının daha geniş kapsamda çalışma alanı sağlama yönünde temel oluşturduğu (okul öncesi müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi), bununla birlikte bu kapsamın uzmanlık alanını açısından geniş tutulduğu görülmektedir. Diğer taraftan, Polonya'da programın daha çok ilk ve ortaöğretim müzik öğretmenliği yeterlikleri açısından biçimlendirildiği belirlenmiştir. Ayrıca Türkiye'deki müzik öğretmenliği lisans programlarında yer alan bazı derslerin yeniden yapılandırılmasına yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Müzik Öğretmenliği Lisans Programı, Türkiye ve Polonya'da Müzik Öğretmenliği Eğitimi, Müzik Eğitimi, Karşılaştırmalı Eğitim.*

1. Giriş

Müzik eğitimi, örgün eğitim sisteminin önemli eğitim alanlarından biridir. Örgün eğitim kurumlarında müzik eğitimi, müzik öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Müzik öğretmenliği, içerisinde hem genel öğretmenlik bilgisini hem de özel/alan öğretmenlik meslek bilgisini barındıran özel bir ihtisas alanıdır.

Erden (1998)'e göre öğretmen; "örgün eğitim kurumlarında öğretimi sağlayan ve belli bir program çerçevesinde planlı eğitim etkinlikleri düzenleyerek öğrencilerde programlar doğrultusunda istendik davranış değişikliği meydana getiren kişidir" (s. 38). Kaya'ya göre ise öğretmen, "bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün oluşturulmasında, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleştirilmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında başrol oyuncusu"dur (akt. Akbulut, 2007: 2).

Bu tanımlardan yola çıkarak müzik öğretmeni ise; örgün eğitim kurumlarında belli bir program çerçevesinde müzik alanında öğretimi sağlayan, planlı müzik eğitimi etkinlikleri düzenleyerek bireylerde istendik davranış değişikliği meydana getiren, bireylerin sosyalleştirilmesini ve toplumun müziksel kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasını sağlayan kişi olarak tanımlanabilir.

Ülkemizde müzik öğretmenliği eğitiminin Cumhuriyet dönemi ile birlikte başladığı bilinmektedir. 1924 yılında, Musiki Muallim Mektebi'nin açılmasıyla varlık bulan bu öğrenim dalı, Musiki Muallim Mektebinin devamı olan Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümünün 1937-38 yıllarında müzik öğretmeni yetiştirme programına başlamasıyla köklenip gelişmiştir (Uçan, 2001: 156). Müzik öğretmenliği eğitimi uzun yıllar P. Hindemith'in (1895-1963) 1936 yılında oluşturduğu programla gerçekleşmiş, 1982 yılında müzik öğretmenliği eğitiminin üniversiter sisteme dahil edilmesiyle müzik öğretmenliği yetiştirme işi akademik bir boyut kazanmış ve yeni öğretim programları oluşturulmuştur (Kalyoncu, 2004: 1). Programlar oluşturulurken, hem içerik hem de kadrolar itibariyle eğitimbilimi ile öğretmenlik alanını kaynaştıracak şekilde yeniden yapılandırılmaya çalışılmıştır (Erdoğan, 2003: 253).

Öğretmen yetiştirme işlevinin 1982 yılında üniversitelere devredilmesinin ardından, günümüze değin yapılan öğretmen yetiştirmeye yönelik uygulamalar üç dönemi kapsamaktadır. Bunlardan ilki, 1982-1997 yılları arasını içeren başlangıç dönemindeki uygulamalar; ikinci dönem, 1997 yılında gerçekleştirilen geniş kapsamlı yeniden yapılanma ve 2006 yılına kadar olan dönem; üçüncü dönem ise, 2006 yılındaki program güncellemelerine ilişkin yeni düzenleme dönemidir (YÖK, 2007). Günümüzde, Eğitim Fakülteleri GSEB Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında 2006 yılında güncellemeler ve yeni düzenlemeler yapılarak oluşturulan MÖLP uygulanmaktadır (YÖK, 2006).

Üniversitelerde öğretmenlik eğitimi eğitim fakültelerinde gerçekleştirilmekte, müzik öğretmenliği eğitimi ise Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri (GSEB) Müzik Eğitimi Anabilim Dalları tarafından yürütülmektedir. Müzik öğretmenliği eğitimi, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenen Müzik Öğretmenliği Lisans Programı (MÖLP) çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Ülkemizde müzik öğretmenliği lisans programı dört yıllık bir eğitim sürecini kapsamaktadır. Bu programı başarıyla tamamlayan müzik öğretmeni adaylarına "müzik öğretmeni" unvanı verilmektedir ve ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğretmenlik yapabilmektedir. Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalları, müzik öğretmeni yetiştirmek üzere öğrencilerini özel yetenek sınavıyla seçerek belirlemektedir ve uygulamalar sınavı yapan kurumlara ve amaçlarına göre farklılıklar gösterebilmektedir.

Polonya'da ise müzik öğretmenliği eğitimi programı lisans düzeyinde beş yıllık bir eğitim sürecini kapsamaktadır. Müzik eğitimi programından mezun olan öğrenciler ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde müzik öğretmenliği yapabilmektedir (The Stanislaw Moniuszko Academi of Music in Gdansk, 2006, 9). Buna ek olarak, müzik eğitimi alanında genel müzik öğretmenliği dışında dal öğretmenliğine yönelik eğitim programları bulunmaktadır. Bu kapsamda diploma almaya hak kazanan öğrenciler; müzik akademilerinde, üniversitelerde, yüksek pedagoji okullarında ve birinci ve ikinci derece müzik okullarında öğretmenlik yapabilirler (The Stanislaw Moniuszko Academi of Music in Gdansk, 2006:a). Polonya'da öğretmenler yüksek öğretim yeterliklerine sahip olmalıdır. Mesleki müzik eğitimi programı devlet tarafından kontrol edilmektedir. Bu kapsamda her programın 1/3'ünün çekirdek programı kapsaması gerekmektedir. Ülkede çok çeşitli türlerde üniversite dışı ve üniversite yüksek öğretim kurumu vardır. Bunlar üniversite dışı yüksek mesleki okullar, öğretmen eğitimi kolejleri, geleneksel üniversiteler, teknik üniversiteler ve akademilerdir.

Yüksek öğretime giriş için tüm kurumlar final sınavı sertifikası istemektedirler. Kabul, pek çok fakülte tarafından düzenlenen giriş sınavlarına dayanmakta veya serbest alımla yapılmaktadır. Pek çok durumda, bu kurumlar alım prosedürlerini nasıl organize edeceklerine karar verme konusunda serbesttirler.

Üç veya dört yıllık yüksek meslek eğitimi sonunda öğrencilere mesleki yeterlik diploması ve iş piyasasına ya da genişletilmiş yüksek eğitime girme imkanı veren *licencjat* veya *inzynier* unvanını alırlar. 4.5 ila 6 yıllık süresi olan üniversiteler ve diğer üniversite türü kurumlar üniversite yüksek öğretim diploması verirler (Avrupa'daki eğitim sistemi üzerine özet belgeler, 2005: 4).

a. İlköğretim düzeyi: öğretmenin üniversite türü yüksek öğretimi (öğretmenlere *licencjat* veya *magister* ünvanları verilen 3 veya 5 yıl süreli öğretim) veya üniversite dışı yüksek öğretim türünü (öğretmenlerin diploma aldığı 3 yıl süreli öğretim) tamamlamış olması gerekmektedir.

b. Orta öğretim birinci devre düzeyi: *licencjat* veya *magister* derecesi,

c. Orta öğretim ikinci devre seviyesi: *magister* derecesini tamamlamış olmaları gerekmektedir.

1.1. Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Temel Yeterlik Alanları

Müzik öğretmenliği eğitiminin amacına uygun gerçekleşebilmesi adayların temel öğretmen niteliklerini kazanabilecek şekilde eğitilmelerine bağlıdır. Bu da öğretmenlik eğitimi sürecinin ve öğretim programının öğretmen yeterliklerine göre planlanması ve uygulanmasıyla ilişkilidir.

Şahin'e göre yeterlik kavramı, "bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikler"i ifade eder (akt. Akbulut, 2007: 2). Öğretmenlikte ise yeterlik kavramı, bir öğretmenin alanı ile ilgili sahip olması gereken temel nitelikleri ve donanımları ifade eder (Kalyoncu, 2004: 2). Buna göre bir müzik öğretmenin yeterliliği onun alanı ile ilgili sahip olması gereken nitelik ve donanımla değerlendirilebilir.

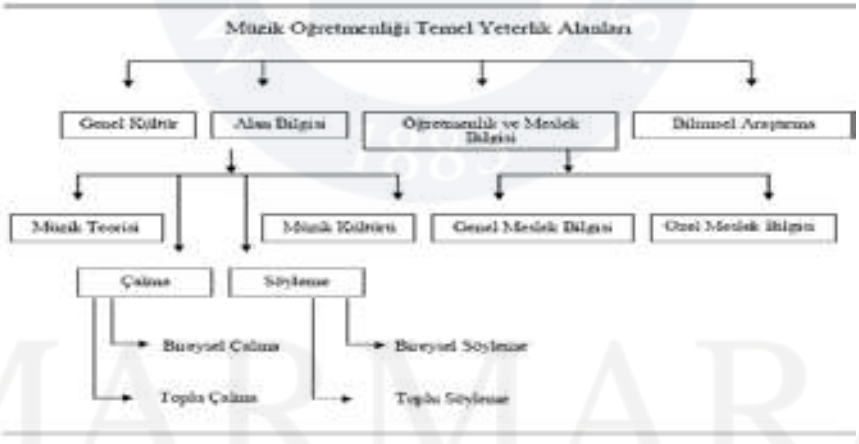
Ülkemizde, Milli Eğitim Temel Kanununda öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda öğretmen nitelikleri Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon" olarak belirlenmiştir (MEB, 1973). Diğer taraftan, MÖLP, alan bilgisi ve becerileri, öğretmenlik ve meslek bilgisi becerileri, genel kültür derslerini içermektedir.

Uçan (2005)'a göre, öğretmen adayları, ayrıca lisans düzeyinde bilimsel çalışma disiplini-anlayışı-yaklaşımı ve anlamlı bir sorunu bilimsel düşünme-araştırma-çözme-raporlaştırma becerisi veya bunları pekiştiren bir yeterlik kazanmalıdır. Aynı zamanda bir müzik öğretmeni, genel-özel müzik öğretim yöntem ve tekniklerine; çağdaş uygarlığın getirdiği müziksel yeniliklere, müzik teknolojisine ait gelişmelere, müzik öğretim yöntem ve tekniklerindeki gelişmelere, bilim ve teknolojiyi her aşamada kullanma ile ilgili bilgi, beceri, davranışlara sahip bulunmalıdır (Küçüköncü, 2006).

Bu kapsamda, YÖK (2007) tarafından lisans derecesini almaya hak kazanan öğrencilerin asgari olarak sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetkinliklere göre tanımlanan genel öğrenim çıktılarında; bireyin "Sahip olduğu bilgi, kavrayış ve becerilerini, geniş bir alandaki kavramları, fikirleri ve verileri bilimsel yöntemler ile değerlendirmek, karmaşık problem ve konuları belirlemek ve analiz etmek için kullanabilmek; kendi alanındaki sıradan problemlerin dışında kanıta ve araştırmalara dayalı öneri ve tartışmalar yapabilme" yeterliğine sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Bu kapsamda bilimsel araştırma ile ilgili dersler müzik öğretmenliği temel yeterlik alanları açısından araştırmacılar tarafından programların karşılaştırılmasından ayrı bir temel yeterlik alanı olarak değerlendirilmiştir.

Yukarıda açıklanan genel öğretmen yeterliklerinden yola çıkarak müzik öğretmeni yeterlikleri araştırmacılar tarafından aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır.

Şekil 1. Müzik Öğretmenliği Temel Yeterlik Alanları



1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve Polonya' da uygulanan müzik öğretmenliği lisans programlarını karşılaştırarak müzik öğretmenliği temel yeterlik alanları açısından benzer ve farklı uygulamaları ortaya koymak ve müzik öğretmenliği lisans programlarının geliştirilmesine yönelik teorik ve pratik katkıda bulunmaktır.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın problemini "Türkiye ve Polonya'da uygulanan müzik öğretmenliği lisans programlarının müzik öğretmenliği temel yeterlik alanları açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?" cümlesi oluşturmaktadır.

1.4. Alt Problemler

i. Türkiye ve Polonya'da uygulanan müzik öğretmenliği lisans programlarının genel kültür temel yeterlik alanı açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

ii. Türkiye ve Polonya'da uygulanan müzik öğretmenliği lisans programlarının alan bilgisi temel yeterlik alanı açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

iii. Türkiye ve Polonya'da uygulanan müzik öğretmenliği lisans programlarının öğretmenlik ve meslek bilgisi temel yeterlik alanı açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

iv. Türkiye ve Polonya'da uygulanan müzik öğretmenliği lisans programlarının bilimsel araştırma temel yeterlik alanı açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

i. Türkiye'de Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Uygulanan Müzik Öğretmenliği Lisans Programı ve Polonya'da Gdansk Stanislaw Moniuszko Müzik Akademisi Lisans Programı,

ii. Araştırmacılar tarafından sınıflandırılan müzik öğretmenliği temel yeterlik alanları ile sınırlandırılmıştır.

2. Yöntem

Çerçevesi bakımından betimsel araştırma niteliğinde olan bu araştırma, özel çerçevesi ve yapıldığı çevre bakımından bir karşılaştırmalı müzik eğitimi bilimi araştırmasıdır. Araştırmanın tipi doküman analizi, yöntemi ise yapılandırılmış nitel içerik analizidir. Analizler programın tüm boyutlarını kapsamayıp araştırmacıların temel aldığı kategorilerle sınırlıdır. Araştırma kapsamında Türkiye ve Polonya'daki müzik öğretmenliği lisans programları genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik ve meslek bilgisi ve bilimsel araştırma olmak üzere dört kategoride sınıflandırılmıştır. Her alanına yönelik derslerin sınıflandırmaları ayrı ayrı tablolaştırılarak karşılaştırılmıştır. Evren örneklemi temsil etmektedir.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında Gdansk Stanislaw Moniuszko Müzik Akademisi'nde (GSMMA) ve Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda (MÜEFGSEBMEABD) uygulanan müzik öğretmenliği lisans programı Şekil 1'de belirtilen müzik öğretmenliği temel yeterlik alanları açısından karşılaştırılmıştır.

Tablo 1.GSMMA ve MÜEFGSEBMEABD'de Uygulanan Lisans Programlarında Yer Alan Derslerin Genel Dağılımı

Alanlar	GSMMA		MÜEFGSEBMEABD	
	f	%	f	%
Genel Kültür	8	17	7	14,3
Alan Bilgisi	21	44,7	23	46,9
Öğretmenlik ve Meslek Bilgisi	14	29,8	16	32,7
Bilimsel Araştırma	4	8,5	3	6,1
Toplam	47	100	49	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi GSMMA'de lisans programında yer alan ders sayısı 47 iken MUEFG-

SEBMEABD'de 49'dur. Lisans programlarında yer alan alanlara ilişkin ders sayısının her iki üniversitede de sayısal olarak birbirine yakın derecede dağılım gösterdiği görülmektedir.

Genel Kültür Derslerinin Karşılaştırılması

Tablo 2. Genel Kültür Dersleri

GSMMA	MÜEFGSEBMEABD
Felsefe	Felsefeye Giriş
Kültür Tarihi	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi
Estetik	Estetik
Yabancı Dil	Yabancı Dil
Güzel Sanatlar	Türkçe: Sözlü Anlatım
Bilişim	Türkçe: Yazılı Anlatım
Beden Eğitimi	Bilgisayar
Temel Latince	

Tablo 2'de görüldüğü gibi, "Felsefe", "Estetik", "Yabancı Dil" dersleri her iki üniversitenin lisans programında da yer almaktadır. Bununla birlikte, GSMMA'da "Kültür Tarihi", "Güzel Sanatlar", "Bilişim", "Beden Eğitimi", "Temel Latince" dersleri genel kültür dersleri kapsamında programda yer alırken, MÜEFGSEBMEABD'nin programında bu derslerden farklı olarak "Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi", "Türkçe: Sözlü Anlatım", "Türkçe: Yazılı Anlatım" ve "Bilgisayar" dersleri yer almaktadır. Buna ek olarak, GSMMA programında genel kültür dersleri on yarıyıla dağılırken; MÜEFGSEBMEABD'nin programında bu derslerin ilk iki yarıyılda yer bulduğu görülmektedir.

Alan Bilgisi Derslerinin Karşılaştırılması

Alan Bilgisi dersleri dört alt başlık altında ele alınarak karşılaştırılmıştır.

Müzik Teorisi Derslerinin Karşılaştırılması

Tablo 3. Müzik Teorisi Dersleri

GSMMA	MÜEFGSEBMEABD
Armoni: Klasik ve Çağdaş Dönem	Müziksel İşitme Okuma Yazma
Müzik Formları Analizi	Armoni-Kontrpuan-Eşlik
Partitür Okuma	Müzik Biçimleri
Kulak Eğitimi	Türk Müziği Çokseslendirme
Kompozisyon ve Düzenlemeye Giriş	Eğitim Müziği Besteleme
Orkestrasyon	
Kontrpuan	
Çağdaş Partitür Analizi	

Tablo 3'te görüldüğü gibi, GSMMA'da yer alan "Kulak Eğitimi", "Müzik Formları Analizi" dersleri MÜEFGSEBMEABD'de yer alan "Müziksel İşitme Okuma Yazma" ve "Müzik Biçimleri"

dersleri benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, GSMMA'da ayrı ayrı yer verilen "Armoni" ve "Kontrpuan" dersleri MÜEFGSEBMEABD'de "Armoni-Kontrpuan-Eşlik" adı altında birlikte ele alınmıştır. Ayrıca, GSMMA'da "Müzik Stilleri Tarihi ve Kompozisyon Teknikleri", " Kompozisyon ve Düzenlemeye Giriş" ve "Orkestrasyon" derslerine birbirinin devamı-tamamlayıcısı olarak yer verildiği düşünülmektedir. MÜEFGSEBMEABD'nin programına bakıldığında ise, "Türk Müziği Çokseslendirme" ve "Eğitim Müziği Besteleme" derslerine yaratıcılık düzeyinde yer verildiği söylenebilir. Fakat bu derslerin daha etkili olmasını sağlayacak öncül derslere (Müzik Stilleri Tarihi ve Kompozisyon Teknikleri, Kompozisyon ve Düzenlemeye Giriş, Orkestrasyon vb.) yer verilmesinin bu dersleri daha verimli hale getireceği düşünülmektedir.

Çalma Derslerinin Karşılaştırılması

Çalma alanına dayalı dersler Bireysel Çalma ve Toplu Çalma alt başlıkları altında iki kısımda ele alınmıştır.

Tablo 4. Bireysel Çalma Dersleri

GSMMA	MÜEFGSEBMEABD
Piyano	Piyano
Diğer Çalgı	Bireysel Çalgı
Okul Çalgıları	Okul Çalgıları
Piyano ve Org Doğaçlaması	Eşlik Çalma
İlgili Repertuar –Egzersizlerle	Elektronik Org Eğitimi

Tablo 4'de görüldüğü gibi, "Piyano", "Okul Çalgıları" ve "Bireysel Çalgı" derslerine her iki programda da yer verilmiştir. MÜEFGSEBMEABD'de tüm dersler çalma üzerine odaklanırken, GSMMA'da yer alan "Piyano ve Org Doğaçlaması" dersi çalma becerisinin yaratıcılık düzeyinde ele alınması bakımından önemli görülmektedir. Buna ek olarak, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) müzik öğretmenliği özel alan yeterlikleri çerçevesinde, "Kuramsal-Uygulamalı Bilgi ve Beceriler" alanı kapsamında doğaçlama uygulamaları gerçekleştirebilmeleri beklenmektedir (MEB 2008). Bu doğrultuda, Türkiye'de müzik öğretmenliği lisans eğitimi programında doğaçlamaya yönelik bir dersin yer alması gerektiği düşünülmektedir.

Tablo 5. Toplu Çalma Dersleri

GSMMA	MÜEFGSEBMEABD
Ensemble	Orkestra/Oda Müziği

Tablo 5'te görüldüğü gibi bu alana yönelik derslerin her iki programda da benzer şekilde ele alındığı görülmektedir.

Söyleme Derslerinin Karşılaştırılması

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Söyleme alanına dayalı dersler Bireysel Söyleme ve Toplu Söyleme alt başlıkları altında iki kısımda ele alınmıştır.

Tablo 6. Bireysel Söyleme Dersleri

GSMMA	MÜEFGSEBMEABD
Ses Üretme ve Ses Üretme Yöntemleri	Bireysel Ses Eğitimi

Tablo 6'da görüldüğü gibi, her iki programda da bireysel söylemeye yönelik derslere yer verilmiştir.

Tablo 7. Toplu Söyleme Dersleri

GSMMA	MÜEFGSEBMEABD
Kadın Korosu	Koro
Erkek Korosu	Geleneksel Türk Halk Müziği Uygulaması
Gregorian Ezgileri	Geleneksel Türk Sanat Müziği Uygulaması

Tablo 7'de görüldüğü gibi, her iki programda da "Koro" derslerine yer verilemesine karşın GSMMA'da koro dersi "Kadın Korosu" ve "Erkek Korosu" olmak üzere iki şekilde ele alınmıştır. MÜEFGSEBMEABD'de ise öğrencilerin kendi kültürlerine ait müzik dağarını tanıması bakımından geleneksel müzik uygulamalarına yer verilmesi önemli görülmektedir.

Müzik Kültürü Derslerinin Karşılaştırılması

Tablo 8. Müzik Kültürü Dersleri

GSMMA	MÜEFGSEBMEABD
Sanat Entegrasyonu	Genel Müzik Tarihi
Ana Hatlarıyla Etnomüzik	Müzik Kültürü
Müzik Stilleri Tarihi ve Kompozisyon Teknikleri	Türk Müzik Tarihi
	Geleneksel Türk Halk Müziği
	Geleneksel Türk Sanat Müziği
	Güncel ve Popüler Müzikler
	Oyun Dans ve Müzik
	Çalgı Bakım Onarım Bilgisi

Tablo 8'de görüldüğü gibi, GSMMA'da bu alana yönelik "Sanat Entegrasyonu" ve "Ana Hatlarıyla Etnomüzik" derslerine yer verilirken, MÜEFGSEBMEABD'de müzik kültürü alanına yönelik derslere kapsamlı bir şekilde yer verildiği görülmektedir. Programda yer alan derslerin geçmişten günümüze, genelden özele birbirini tamamlar-bütünler nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, uluslar arası/kültürler arası etkileşimlerin günümüzde yaygınlaştığı göz önüne alındığında

GSMMA'da yer verilen Ana Hatlarıyla Etnomüzik dersinin müzik eğitimi lisans programlarında yer alması gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Karşılaştırılması

Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri Öğretmenlik Genel Meslek Bilgisi ve Öğretmenlik Özel Meslek Bilgisi dersleri olmak üzere iki kısımda ele alınmıştır.

Tablo 9. Öğretmenlik Genel Meslek Bilgisi Dersleri

GSMMA	MÜEFGSEBMEABD
Psikoloji ve Müzik Psikolojisi	Eğitim Bilimine Giriş
Öğretim Yöntemleri ve Müzik Öğretim Yöntemleri	Eğitim Psikolojisi
Konuşma Biçimiyle Düz Yazı Ve Şiir Yorumu (Teorik)	Öğretim İlke ve Yöntemleri
Konuşma Biçimiyle Düz Yazı Ve Şiir Yorumu (Uygulama)	Rehberlik
	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı
	Sınıf Yönetimi
	Ölçme ve Değerlendirme
	Türk Eğitim Tarihi

Tablo 9'da görüldüğü gibi GSMMA'da Öğretmenlik Genel Meslek Bilgisi alanına yönelik lisans programında yer alan dersler, "Psikoloji ve Müzik Psikolojisi", "Öğretim Yöntemleri ve Müzik Öğretim Yöntemleri"dir. MÜEFGSEBMEABD'de yer alan derslerin sayısal olarak daha fazla olduğu ve dolayısıyla kapsam olarak da genel öğretmenlik mesleğine yönelik daha geniş bir perspektifte ele alındığı söylenebilir. GSMMA'da yer alan derslerin ise, Öğretmenlik Genel Meslek Bilgisi'nin yanında Öğretmenlik Özel Meslek Bilgisi alan derslerini de kapsadığı görülmektedir.

Bununla birlikte GSMMA'da yer alan "Konuşma Biçimiyle Düz Yazı Ve Şiir Yorumu" dersine programda yer verilmesinin öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin üst düzeyde etkili olabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Tablo 10. Öğretmenlik Özel Meslek Bilgisi Dersleri

GSMMA	MÜEFGSEBMEABD
Müzik Eğitimi Yöntemleri ve Teorisi	Özel Öğretim Yöntemleri
Kulak Eğitimi Yöntemleri	Piyano ve Öğretimi
Temel Müzik Öğrenme Yöntemleri	Bireysel Çalgı ve Öğretimi
Koroyla Çalışma Yöntemleri ve Koro Repertuarı	Müzik Toplulukları Eğitimi ve Yönetimi
Yönetme	Eğitim Müziği Dağarı
Toplu Söyleme Yöntemleri	Okul Öncesi Eğitimde Genel Yaklaşımlar
Genel Eğitim Okullarında Dersler	Okul Deneyimi
Müzik Okullarında Dersler	Öğretmenlik Uygulaması
Müziğin Beden Dili	
Müzik Sunum Yöntemleri	

Tablo 10'da görüldüğü gibi, her iki programda da özel meslek bilgisine yönelik dersler kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. GSMMA'da yer alan "Müzik Eğitimi Yöntemleri ve Teorisi" dersi MÜEFGSEBMEABD'de yer alan "Özel Öğretim Yöntemleri"; GSMMA'da yer alan "Koroyla Çalışma Yöntemleri ve Koro Repertuarı", "Yönetme" dersleri MÜEFGSEBMEABD'de yer alan "Müzik Toplulukları Eğitimi ve Yöntemi" ve "Eğitim Müziği Dağarı" dersleriyle benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte GSMMA'da yer alan "Müziğin Beden Dili" dersi müzik öğretmen adaylarının vücut dilini kullanmaları ve dolayısıyla etkili müziksel iletişim kurma becerilerinin gelişmesi açısından önemli görülmektedir. Her iki programda da öğretmenlik uygulamasına dersleri bulunmaktadır. Fakat GSMMA programında öğretmenlik uygulaması "Genel Eğitim Kurumlarında Dersler" ve "Müzik Okullarında Dersler" olmak üzere hem genel eğitim hem de mesleki eğitim kurumlarına yönelik olarak gerçekleşmektedir.

Ayrıca, MÜEFGSEBMEABD'de "Okul Öncesi Eğitimde Genel Yaklaşımlar" dersi öğretmen adaylarının okul öncesi müzik eğitimi yaklaşımlarını tanımaları açısından; "Piyano ve Öğretimi" ve "Bireysel Çalgı ve Öğretimi" dersi, dal eğitimi alanına yönelmesi bakımından dikkat çekicidir. Bu da, uygulanan programın öğretmen adaylarına daha geniş kapsamda (okul öncesi müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi) çalışma alanı sağlama yönünde temel oluşturduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Bilimsel Araştırma Derslerinin Karşılaştırılması

Tablo 11. Bilimsel Araştırma Dersleri

GSMMA	MÜEFGSEBMEABD
Tez Semineri	Bilimsel Araştırma Teknikleri
Tez Konsültasyonu	Proje-Tez
Müzik Eleştirisi ve Sunum Semineri	Topluma Hizmet Uygulamaları
Sosyal İletişim ve Kültürel Projeler	

Tablo 11'de görüldüğü gibi GSMMA'da bilimsel araştırma dersleri kapsamında, "Tez Semineri", "Tez Konsültasyonu", "Sosyal İletişim ve Kültürel Projeler" dersleri lisans programında yer alırken, MÜEFGSEBMEABD'nin lisans programında bu kapsamda, "Bilimsel Araştırma Teknikleri", "Proje-Tez" ve "Topluma Hizmet Uygulamaları" derslerine yer verilmiştir. Programlarda yer alan dersler karşılaştırıldıklarında birebir aynı şekilde ifadelendirilmemesine karşın her iki üniversitenin de Bilimsel Araştırma Alanına yönelik benzer dersleri programlarında uyguladıkları görülmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen verilerden ortaya çıkan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

1. GSMMA'nın ve MÜEFGSEBMEABD'nin müzik öğretmenliği lisans programlarında yer alan ders sayısı birbirine yakındır. Ayrıca müzik öğretmenliği yeterlik alanlarına göre sınıflandırılan derslerin her iki programda da birbirine yakın derecede dağılım gösterdiği görülmektedir.

2. Müzik Teorisi dersleri kapsamında her iki programda da ortak alan derslerine yer verilmiştir. Ancak programlar karşılaştırıldıklarında, GSMMA' da yer alan müzik teorisi derslerinin, daha detaylı bir şekilde ayrı ayrı ele alındığı görülmektedir.

3. Bireysel çalgı derslerine yönelik ortak çalgıların her iki programda da yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte GSMMA' da yaratıcılığa yönelik derslere de yer verildiği göze çarpmaktadır.

4. Söyleme alanına yönelik, Bireysel Söyleme ve Toplu Söyleme dersleri her iki programda da yer almaktadır. Ancak GSMMA'nın programında Toplu Söyleme kapsamında yer alan koro dersinin "Kadın Korosu" ve "Erkek Korosu" olmak üzere ayrı ayrı ele alınarak programa yerleştirilmesi dikkat çekicidir. Bununla birlikte MÜEFGSEBMEABD'nin programında, GSMMA'nın programından farklı olarak geleneksel müzik dağarına yönelik derslere de yer verildiği görülmektedir.

5. MÜEFGSEBMEABD'nin programında yer alan Müzik Kültürü alanına yönelik derslerin, GSMMA'nın programına göre daha kapsamlı bir şekilde ele alındığı görülmektedir. MÜEFGSEBMEABD'nin programında "Genel Müzik Tarihi" ve "Müzik Kültürü" derslerinin yanında geleneksel müzik kültürü derslerine de yer verilmesinin, müzik öğretmen adaylarının bu alana yönelik yeterlikleri açısından faydalı olduğu düşünülmektedir.

6. GSMMA'nın programında Öğretmen Genel Meslek Bilgisi kapsamında yer alan derslerin, Öğretmenlik Özel Meslek Bilgisi alanını da kapsadığı; MÜEFGSEBMEABD' nin programında ise, bu alana yönelik derslerin, Öğretmenlik Meslek Bilgisine yönelik genel eğitim bilimleri kapsamında ele alındığı görülmektedir.

7. Öğretmenlik Özel Meslek Bilgisi'ne yönelik her iki programda da yer verilen benzer dersler bulunmaktadır. GSMMA'nın programında yer alan "Öğretmenlik Uygulaması" dersi hem genel hem de mesleki eğitim kurumlarına yönelik olarak düzenlenmiştir. Bununla birlikte, programda yer alan "Müziğin Beden Dili" dersi öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin gelişmesi bakımından önemli görülmektedir.

8. MÜEFGSEBMEABD'nin programında yer alan "Piyano" ve "Bireysel Çalgı" öğretimi dersleri, programın, müzik öğretmeni adaylarının okul öncesi ve mesleki müzik eğitimi alanlarına yönelik yeterliklerini geliştirmeye yönelik düzenlendiğini düşündürmektedir.

9. Bilimsel Araştırma Dersleri her iki programda da yer almaktadır. Bu alana yönelik derslere programda yer verilmesi, müzik öğretmen adaylarının lisans düzeyinde bilimsel çalışma disiplini ve anlayışı becerilerini kazanmaları açısından önemli görülmektedir.

Türkiye'de müzik öğretmenliği programının ağırlığı genel müzik öğretmenliği gözükmekle birlikte; programın, okul öncesi müzik öğretmenliği, çalgı eğitimi öğretmenliği gibi daha özel alan öğretmenliğine yönelik derslerin de yer aldığı göze çarpmaktadır. Polonya'da ise bu açıdan programın genel müzik öğretmenliği ağırlıklı oluşturulduğu söylenebilir. Bununla birlikte Polonya'da ayrıca "instrumental performing" bölümlerinde dal öğretmeninin yetişmesine de olanak sağlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, Türkiye'de özetle çok yönlü bir müzik öğretmeni yeterlik alanları modelinin ele alındığı söylenebilir.

4.1. Öneriler

1. MÜEFGSEBMEABD'nin lisans programında yer verilen Öğretmenlik Genel Meslek Bilgisi'ne yönelik bazı dersler, GSMMA'nın aynı alana yönelik programında yer verildiği gibi, özel meslek bilgisi dersleri ile bir arada ele alınmalıdır. Örneğin; Eğitim Psikolojisi, Müzik Psikolojisi dersi konuları ile birlikte ele alınabilir.

2. GSMMA'da Öğretmenlik Özel Meslek Bilgisi kapsamında yer alan Müziğin Beden Dili dersinin müzik eğitiminde iletişim becerilerini geliştirdiği düşünüldüğünde, MÜEFGSEBMEABD'nin mevcut müzik öğretmenliği lisans programında da bu alana yönelik bir derse yer verilmelidir.

3. MÜEFGSEBMEABD programında yer alan Armoni-Kontrpuan-Eşlik dersi GSMMA'daki gibi ayrı ayrı ele alınmalıdır.

4. Müzik Teorisi kapsamında MÜEFGSEBMEABD programında yer alan Eğitim Müziği Besteleme ve Türk Müziği Çok Seslendirme derslerine temel oluşturması açısından Müzik Stilleri Tarihi ve Kompozisyon Teknikleri ve Kompozisyona Giriş gibi derslere programda yer verilmelidir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Akbulut, E. (2007). *Günümüz müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır?*. 3 Haziran 2007, http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/say%C4%B120/3-g%C3%BCn%C3%BCm%C3%BCz%20m%C3%BCzik%20e%C4%9Fitimcisi%20nas%C4%B1l%20olmal%C4%B1d%C4%B1r.pdf. Avrupa'daki eğitim sistemleri üzerine özet belgeler: Polonya (b.t.). 3 Haziran 2007, http://www.megep.meb.gov.tr/megep/genel/moduler/ulkeler/Poland%20(TR).doc.

Barışeri, N. Özdek, A. ve Can, M. (2006). *Müzik öğretmenliği lisans programı geliştirme çalışmaları.*

A. A. Yayla ve F. Yayla (Ed.), *Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi ulusal müzik eğitimisempozymu 26-28 nisan 2006* içinde (37-57). Denizli: Anı Yayıncılık.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Erdoğan, İ. (2003). *Çağdaş eğitim sistemleri* (5. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Kalyoncu, N. (2004). Müzik öğretmeni yeterlikleri ve güncel müzik öğretmenliği lisans programı, *SDÜ 1924-2004 musiki muallim mektebinden günümüze müzik öğretmeni yetiştirme sempozyumu* 7-10 Nisan 2004. Isparta.

Küçüköncü, H. Y. (2006). Türk eğitim sistemindeki yeniden yapılanma sürecinde müzik öğretmeni modelleri. A. A. Yayla ve F. Yayla (Ed.), *Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi ulusal müzik eğitimi sempozymu.* 26-28 nisan *2006* içinde (19-36). Denizli: Anı Yayıncılık.

MEB (2008). Müzik öğretmeni özel alan yeterlikleri.

The Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdansk. (2006). *European Credit Transfer System Information Pack.* 9 Mayıs 2007, http://www.amuz.gda.pl.

Uçan, A. (2001). Müzik öğretimi nasıl geliştirilebilir?. A. Say, (Ed.), *Müzik öğretimi* (3. Basım) içinde (152-159). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi* (3. Basım). Ankara: Önder Matbaacılık.

Uçan, A. (2006). Müzik öğretmenliği yeterlikleri. A. A. Yayla ve F. Yayla (Ed.), *Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi ulusal müzik eğitimi sempozymu 26-28 nisan 2006* içinde (68-791). Denizli: Anı Yayıncılık.

YÖK (2006). Müzik öğretmenliği lisans programı.16 Şubat 2007, http://www.yok.gov.tr/egitim.

YÖK (2007). Yüksek öğretim yeterlikleri çerçevesi. Ankara.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK ÖĞRETMENİNİN MESLEKİ BECERİSİ AÇISINDAN ARMONİ EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

Prof. Dr. Turan SAĞER, İnönü Üniversitesi
Engin GÜRPINAR, İnönü Üniversitesi

1. Giriş

Armoni; ahenk, uyum anlamına gelen Yunanca kökenli " Harmonia " kelimesinden gelmektedir. Kısa bir tanımını yapacak olursak iki ya da daha fazla sesin aynı anda duyulmasıdır.Müziğin üç öğesinden biri olan armoni, bir öğrenim alanıdır. Seslerin ilerleyiş ilkelerini inceleyen uyum bilimi ve sanatına armoni denir. Armoni bir sistemdir. Bu sistemin sanatsal incelikleriyle öğrenilmesi, genelde birkaç yıllık bir süreci gerektirir. Armoni öğrenimi, bestecilik eğitiminin esas konularından biridir. Öte yandan çalgı ve ses sanatçılarının da büyük ölçüde yararlandığı bir bilim ve sanat alanıdır. Onu geliştirmek isteyen müzikçilerin armoni kitaplarına yönelmesi ve sistemli bir çalışmaya girişmesi gerekir.

Yukarıda yer verilen tanım ve yaklaşımlardan da anlaşılacağı gibi armoni eğitimi, müzikle ilgili her meslek grubunu ilgilendiren, bilim ve sanatın kesiştiği bir alandır. Bir öğretidir. Bir sistematiği vardır ve öğrenilmesi için bir sürecin yaşanmış olması gerekir. Bir beceridir. Çünkü uygulamalı yanı vardır ve kuram aşamasını aşarak beceriye dönüşmüş olması beklenir.

Bugün " Geleneksel Armoni" olarak nitelenen ve özellikle klasik çağ (1750-1820) ile romantik çağda (1810-1900) egemen olan çokseslendirme yönteminin ilk örnekleri barok çağın başlangıcı sayılan 1600 yıllarına kadar uzanmaktadır.

Rönesans (1450-1600) ve barok (1600-1750) çağın en önemli çokseslendirme yöntemi olan "Kontrapunt"taki "Yatay Çokseslilik" olgusuna karşıt olarak, aynı anda tınlayan seslerin "dikey" ilişkisine dayanan armonik çokseslendirme, bütün barok çağ boyunca kontrapuntla yan yana (kimi zaman da iç içe) kullanılmış olmasına karşın, kullanılan yöntemin teknik yanı ile ilgili yazılı açıklamalar ilk kez 1722 yılında Jean Philippe Rameau tarafından yapılmış konunun teknik yanını ifade eden "armoni bilgisi" terimi de bilindiği kadarıyla ilk kez G.A. Sorge'nin "Armonik Özet ya da Armoni Bilgisi" (Compendium harmonicum oder…Lehre von de Harmonie, 1760) başlıklı kitabında kullanılmıştır. Böylece, pratikteki armonik çokseslendirme, müzik yaşamına girişinden yaklaşık

yaklaşık yüzü aşkın yıl sonra belirli bir kurama bağlanmaya başlamış ve Rameau'nun 1722 yılından başlayan kuramsal açıklamalarını öteki kuramcıların açıklamaları izlemiştir.

Müzik öğretmenliği lisans programlarının amacı, " İlköğretim ve ortaöğretime yönelik genel müzik eğitiminin hedeflerine uygun olarak başta ders içi olmak üzere ders dışı, okul içi ve dışındaki bütün müziksel etkinlikleri verimli ve etkili bir şekilde yürütebilecek müzik öğretmeni yetiştirebilmektir." Müzik öğretmeni, öğrencilerine bilgiyi en doğru şekilde aktarıp şarkının veya çalgının güzelliğine dikkatleri çekebilmeli, onları müzik yapmaya ve yaratmaya heveslendirebilmelidir.

Müzik öğretmenliği programlarında yer alan müzik kuramları eğitimi kapsamın olması gereken dersleri alan müzik öğretmeni adaylarının davranışlarında ne tür değişiklikler beklenir/beklenmelidir? Sorusuna aşağıdaki yanıtlar verilebilir.

Müzik yazısını doğru ve güzel yazabilme,

Müzik yazısını doğru ve anlamına uygun okuyabilme-seslendirebilme,

Dikey ve yatay oluşumları duyabilme,

Çokseslilikteki örgüyü çözümleyebilme, ,

Müzik öğretmenliği mesleğinin vazgeçilmez eşlik çalgılarını yaratıcı eşlikleme anlayışıyla etkili kullanma,

Müziği derinlikli dinleme,

Görüldüğü gibi İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programının başarıyla uygulanmasını gerçekleştirebilecek nitelikte müzik öğretmeni yetiştirmede Müzik Kuramları Eğitimine düşen görev oldukça fazladır.

Müzik kuramlarının bir alt alanı olan armoni dersinde kazanılan bilgiler, mesleki hayatın birçok alanında kullanılabilir. Bu alanların başında okul şarkılarını yaratıcı bir şekilde eşlikleyebilme, bu şarkıları insan sesi veya ikinci bir çalgı için çokseslendirebilme (en azından iki seslendirebilme), tek sesli bir eserin içindeki gizli çok sesliliği duyabilmek olarak ifade edebiliriz. Özellikle müzik öğretmeni, müzik dersinin önemli bir boyutu olan kulaktan şarkı öğretimini mutlaka bir çalgı eşliğinde yapmalıdır. Bu çalgı da en uygun olarak klavyeli, çokseslilik esasına dayalı bir çalgı olmalıdır. Böylelikle öğrenci şarkıya, çalgıya ve çok sesliliğe ilgi duyacaktır, dikkat çekme üst düzeyde olacak ve hedefine uygun bir şarkı öğretimi gerçekleşecektir. Müzik öğretmeninin okul şarkılarına yaratıcı ve etkili bir şekilde eşlik edebilmesinin, çalgısına hakimiyeti ile birlikte önemli bir unsuru da yeterli bir armoni bilgisine sahip olabilmektir ve sistemli bir armoni dersi almış olan bir müzik öğretmeninden bu davranışları kazanmış olması beklenir.

Dr. Bilgin'in "İlköğretim Okullarının 2. Kademesinde Müzik Eğitiminde Kullanılan Şarkıların Müzik Öğretmenleri Tarafından Piyano İle Eşliklenmesi" adlı çalışmasında Ankara' da görev yapan müzik öğretmenlerine uyguladığı anket müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde verilen armoni ve piyano eğitimi ile ilgili önemli bulgular ortaya çıkarmıştır.

" Müzik eğitiminde kullanılan kaynaklarda eşlikli şarkıların yeterince yer almadığı, okul şarkılarının eşliklenmesinin müzik öğretmenlerinin bilgi ve becerisine bırakıldığı,

Müzik öğretmenlerinin yaklaşık yarısının öğrettikleri şarkılara piyano ile eşlik yapabildikleri,

İlk kez notasıyla karşılaştıkları, ya da ilk kez duydukları bir ezgiye piyano ile eşlik yapabilme bakımından kendilerini kısmen ya da çok az yeterli bulduklarını,

Örneklem grubunun yarısı, armoni dersini kapsam ve içerik bakımından müzik öğretmeninin okul şarkılarını eşliklemeye yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmede yeterli bulmadıklarını,

Piyano Eğitiminin, kapsam ve içerik bakımından müzik öğretmeninin okul şarkılarını eşliklemeye yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmede yeterli bulmadıklarını,

Armoni dersinin işlenişindeki öğrenci yoğunluğunun bu dersin hedeflerinde öngörülen davranışların kazandırılmasında olumsuz etkisinin olduğunu,

Armoni ve piyano derslerinde piyano eşlikli okul şarkısı örneklerini inceleme ve uygulama çalışmalarına yeterince yer verilmediğini,

Piyano Eğitimi repertuarında yer alan eşlik modellerinin, okul şarkılarının eşliklemesinde de kullanılabileceğine ilişkin bilgilendirmelere yer verilmediğini göstermektedir."

Bu araştırmada müzik öğretmeninin mesleki becerisiyle ilgili olarak armoni eğitiminin önemini belirten bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı okullarına bağlı çalışan müzik öğretmenleri, örneklemini ise Malatya Merkezinde çalışan 60 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Bu müzik öğretmenleri rastlantısal olarak seçilmiş, her birine 15 sorudan oluşan tutum ölçeği uygulanmıştır.Elde edilen veriler SPSS 17 paket programı kullanılarak frekans, yüzde ve geçerli yüzde olarak analiz edilmiştir.

2. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde armoni eğitimine yönelik görüşler değerlendirilmeye çalışılmıştır**.** Müzik öğretmenlerine armoni eğitimi, kapsamı ve mesleki beceriye etkisiyle ilgili tutum ölçeği uygulanmıştır.

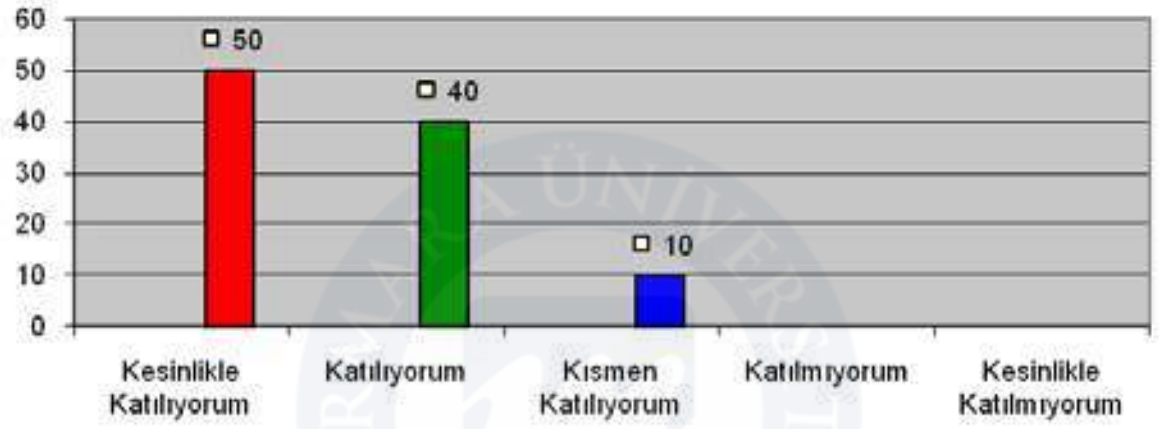
"Armoni dersi, okul şarkılarının eşliklemesinde müzik öğretmenlerinin bilgi ve becerisini arttırmakta mıdır?" sorusuna müzik öğretmenleri aşağıdaki gibi cevap vermişlerdir.

Tablo 1- Armoni dersi , okul şarkılarının eşliklemesinde müzik öğretmenlerinin bilgi ve becerisini arttırmaktadır.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümilatif Yüzde
Kesinlikle Katılıyorum	30	50,0	50,0	50,0
Katılıyorum	24	40,0	40,0	40,0
Kısmen Katılıyorum	6	10,0	10,0	100,0
Toplam	60	100,0	100,0	

Ankete katılanlar, bu değelendirmeye **% 50** oranında **kesinlikle katılıyorum, % 40** oranında **katılıyorum** seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu sonuç armoni dersinin, müzik öğretmenleri tarafından okul şarkılarını eşlikleme konusunda temel bir ders olarak görüldüğünü göstermekedir.

Grafik 1- Armoni dersi , okul şarkılarının eşliklenmesinde müzik öğretmenlerinin bilgi ve becerisini arttırmaktadır.



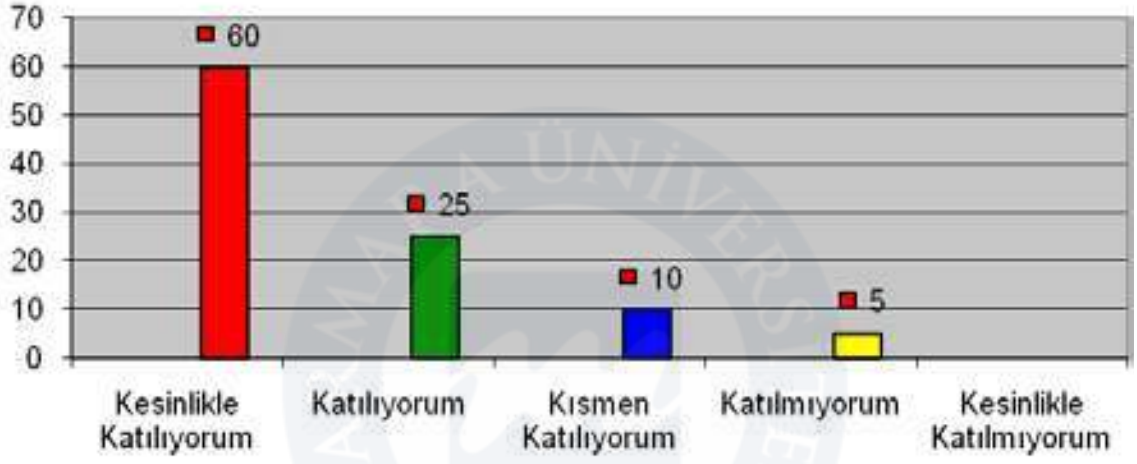
"Armoni dersinin, okul şarkılarının tuşlu bir çalgı veya gitar ile eşlikleme yapılmasında önemli bir rolü var mıdır?" sorusuna müzik öğretmenleri aşağıdaki gibi cevap vermişlerdir

Tablo 2- Armoni dersinin,okul şarkılarının tuşlu bir çalgı veya gitar ile eşlikleme yapılmasında önemli bir rolü vardır.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümilatif Yüzde
Kesinlikle Katılıyorum	36	60,0	60,0	60,0
Katılıyorum	15	25,0	25,0	25,0
Kısmen Katılıyorum	6	10,0	10,0	10,0
Katılmıyorum	3	5,0	5,0	100,0
Toplam	60	100,0	100,0	

Bu soruya, toplamda **% 85 oranında bir katılım** sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç okul şarkılarına piyano, org, gitar gibi çoksesli çalgılarla eşlik yapılabilmesinin temelinde armoni dersinin olduğunu göstermektedir.

Grafik 2- Armoni dersinin, okul şarkılarının tuşlu bir çalgı veya gitar ile eşlikleme yapılmasında önemli bir rolü vardır.



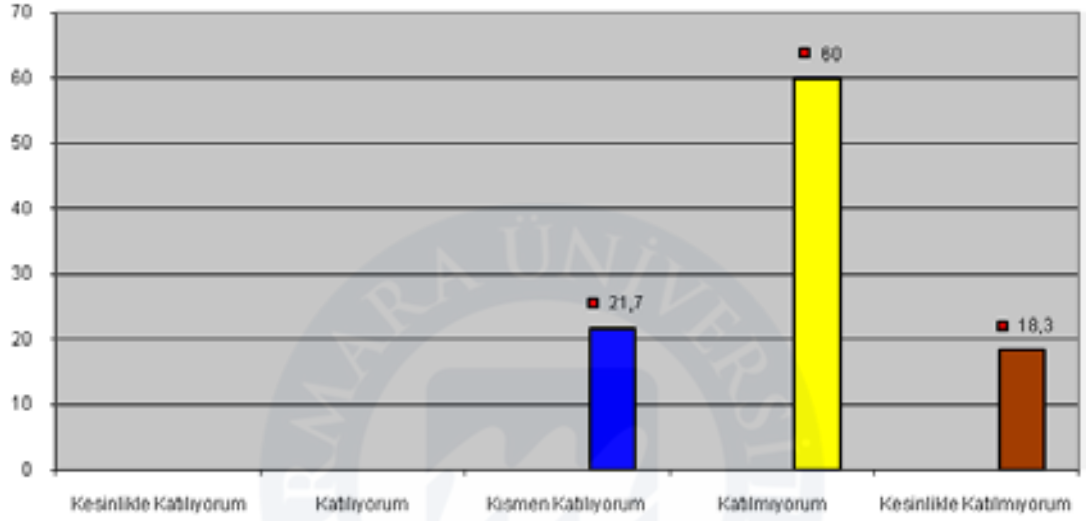
"Armoni dersi, kapsam bakımından okul şarkılarını eşlikleme için yeterli değildir?" sorusuna müzik öğretmenleri aşağıdaki gibi cevap vermişlerdir.

Tablo 3- Armoni dersi,kapsam bakımından okul şarkılarını eşlikleme için yeterli değildir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümilatif Yüzde
Katılmıyorum	36	60	60,0	81,7
Kısmen Katılıyorum	13	21,7	21,7	21,7
Kesinlikle Katılmıyorum	11	18,3	18,3	100,0
Toplam	60	100,0	100,0	

Bu soruya verilen cevapların oluşturduğu toplamdaki **% 78,3 oranındaki** katılmama seçeneği, müzik öğretmenleri tarafından, armoni dersinin okul şarkılarını eşlikleme için kapsam bakımından yeterli olduğunu göstermektedir.

Grafik 3- Armoni dersi, kapsam bakımından okul şarkılarını eşlikleme için yeterli değildir.



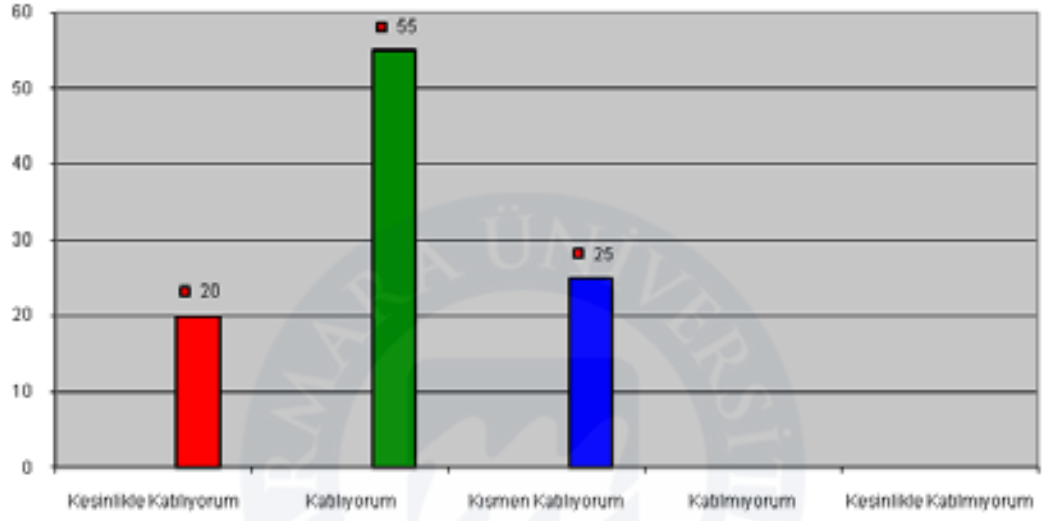
"Armoni dersinde uygun öğretim ortamları oluşturulmadığı için dersin hedeflerinde öngörülen davranışlar öğrencilere kazandırılamamakta mıdır?" sorusuna müzik öğretmenleri aşağıdaki gibi cevap vermişlerdir.

Tablo 4- Armoni dersinde uygun öğretim ortamları oluşturulmadığı için dersin hedeflerinde öngörülen davranışlar öğrencilere kazandırılamamaktadır.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümilatif Yüzde
Katılıyorum	33	55,0	55,0	75,0
Kısmen Katılıyorum	15	25,0	25,0	25,0
Kesinlikle Katılıyorum	12	20,0	20,0	100,0
Toplam	60	100,0	100,0	

Toplamda ortaya çıkan **% 100 oranındaki katılma seçeneği,** müzik öğretmenlerinin armoni dersinde uygun öğretim ortamlarının oluşturulamadığı yönündeki fikrinin kuvvetli bir şekilde destekler niteliktedir.

Grafik 4- Armoni dersinde uygun öğretim ortamları oluşturulmadığı için dersin hedeflerinde öngörülen davranışlar öğrencilere kazandırılamamaktadır.



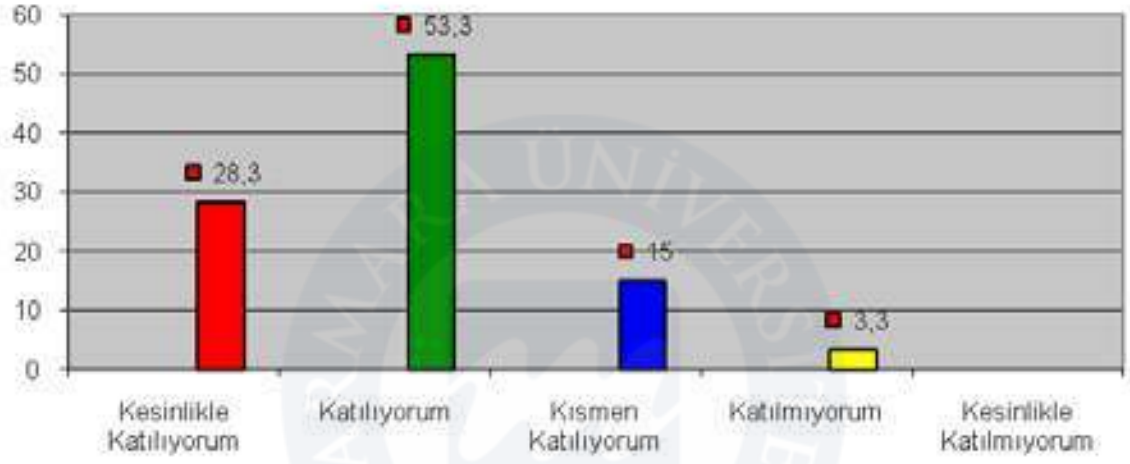
"Armoni derslerinde okul şarkılarının tuşlu çalgılarla veya gitar ile eşlikli olarak söylenmesine yeterince yer verilmemekte midir?" sorusuna müzik öğretmenleri aşağıdaki gibi cevap vermişlerdir.

Tablo 5- Armoni derslerinde okul şarkılarının tuşlu çalgılarla veya gitar ile eşlikli olarak söylenmesine yeterince yer verilmemektedir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümilatif Yüzde
Katılıyorum	32	53,3	53,3	81,7
Kesinlikle Katılıyorum	17	28,3	28,3	28,3
Kısmen Katılıyorum	9	15,0	15,0	96,7
Katılmıyorum	2	3,3	3,3	100,0
Toplam	60	100,0	100,0	

Bu soruya verilen cevapların oluşturduğu toplamda **% 96,7 oranındaki katılma** ,okul şarkıları eşlikleme çalışmalarında tuşlu çalgılar, gitar gibi çoksesli çalgılarla yeterli çalışmaların yapılamadığı görüşünü desteklemektedir.

Grafik 5- Armoni derslerinde okul şarkılarının tuşlu çalgılarla veya gitar ile eşlikli olarak söylenmesine yeterince yer verilmemektedir.



"Tuşlu çalgılar veya gitar ile okul şarkılarının eşliklemesi konusunda armoni dersinde yeterince bilgi ve beceri kazandırılamamakta mıdır?" sorusuna müzik öğretmenleri aşağıdaki gibi cevap vermişlerdir.

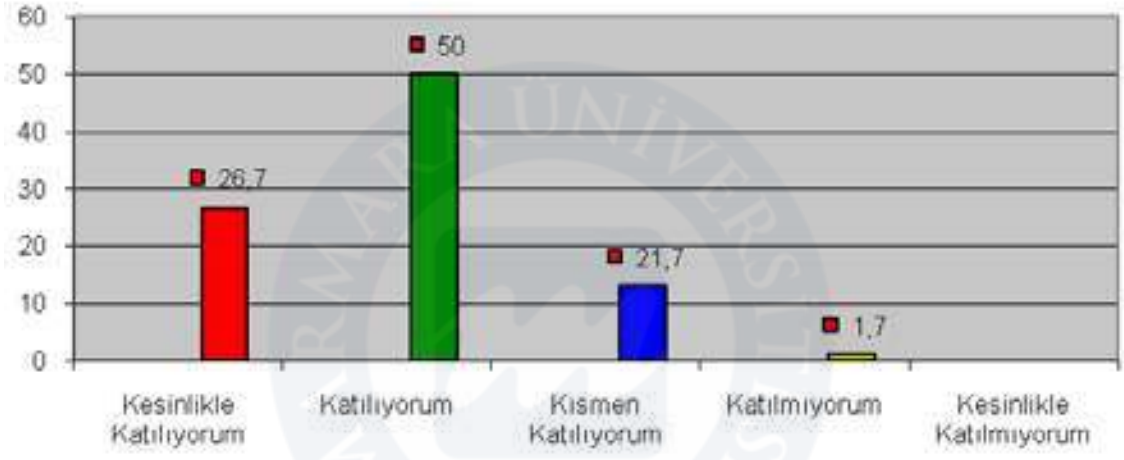
Tablo 6- Tuşlu çalgılar veya gitar ile okul şarkılarının eşlikleme konusunda armoni dersinde yeterince bilgi ve beceri kazandırılamamaktadır

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümilatif Yüzde
Katılıyorum	30	50,0	50,0	76,7
Kesinlikle Katılıyorum	16	26,7	26,7	26,7
Kısmen Katılıyorum	13	21,7	21,7	98,3
Katılmıyorum	1	1,7	1,7	100,0
Toplam	60	100,0	100,0	

Bu soruya verilen cevapların oluşturduğu yüzdelerin dağılımında % **21,7** oranında

kısmen katılma, **% 76,**7 oranında katılım vadır. Bu sonuç, armoni dersinde okullarda kullanılabilecek çoksesli çalgılarla eşlik yapabilme becerisini geliştirme üzerinde yeterli çalışmaların yapılmadığını göstermektedir.

Grafik 6- Tuşlu çalgılar veya gitar ile okul şarkılarının eşlikleme konusunda armoni dersinde yeterince bilgi ve beceri kazandırılamamaktadır.



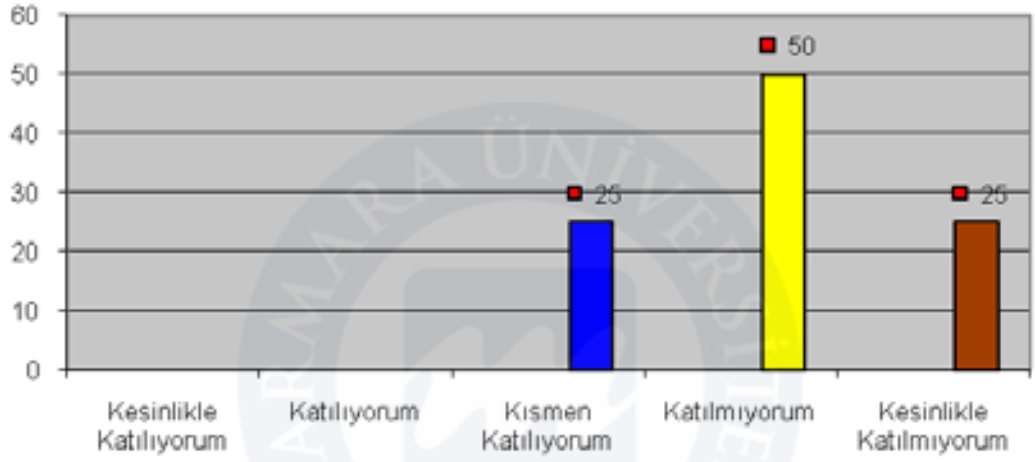
"Armoni dersinin öğretiminde eşlik modelleri yeterince öğretilmekte midir?" sorusuna müzik öğretmenleri aşağıdaki gibi cevap vermişlerdir.

Tablo 7- Armoni dersinin öğretiminde eşlik modelleri yeterince öğretilmektedir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümilatif Yüzde
Katılmıyorum	30	50,0	50,0	75,0
Kesinlikle Katılmıyorum	15	25,0	25,0	25,0
Kısmen Katılıyorum	15	25,0	25,0	100,0
Toplam	60	100,0	100,0	

Eşlik modelleri üzerinde yeterince durulmamaktadır görüşüne toplamda **% 75** oranında katılım olmuştur. Bu sonuç armoni dersinde eşlik modelleri üzerinde fazla durulmadığını gösteriyor.

Grafik 7- Armoni dersinin öğretiminde eşlik modelleri yeterince öğretilmektedir.



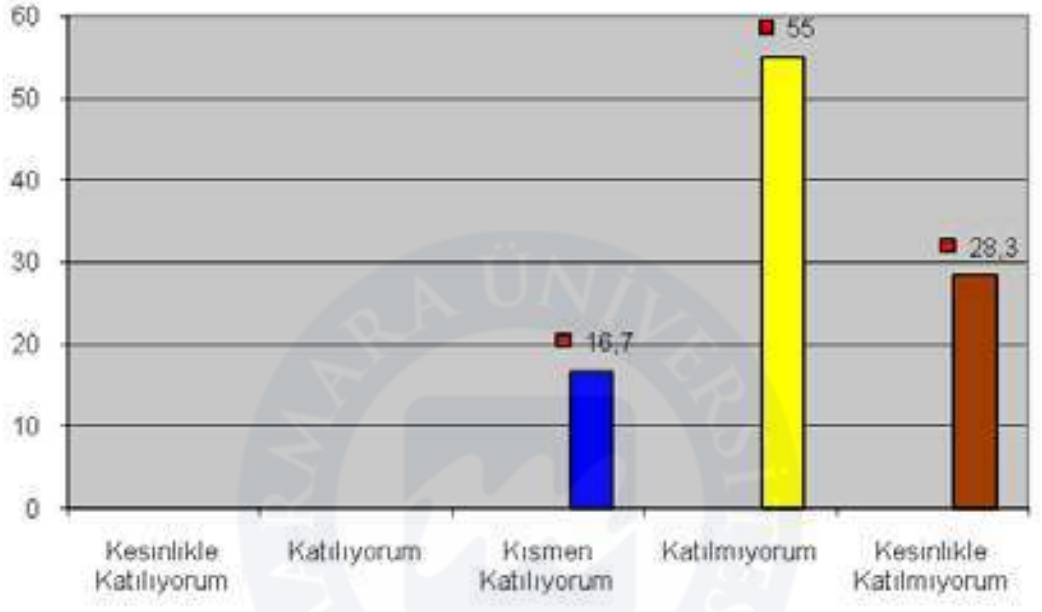
"Armoni dersinde "eşlik" örnekleri üzerinde yeterince durulmakta mıdır?" sorusuna müzik öğretmenleri aşağıdaki gibi cevap vermişlerdir.

Tablo 8- Armoni dersinde eşlik örnekleri üzerinde yeterince durulmaktadır.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümilatif Yüzde
Katılmıyorum	33	55,0	55,0	83,3
Kısmen Katılmıyorum	17	28,3	28,3	28,3
Kısmen Katılıyorum	10	16,7	16,7	100,0
Toplam	60	100,0	100,0	

Bu soruya müzik öğretmenlerinin **% 16,7'si kısmen katılıyorum** derken, **% 83,3** oranındaki bir çoğunluğu eşlik örnekleri üzerinde yeterli çalışmaların yapılmadığı düşüncesindedirler.

Grafik 8- Armoni dersinde eşlik örnekleri üzerinde yeterince durulmaktadır.



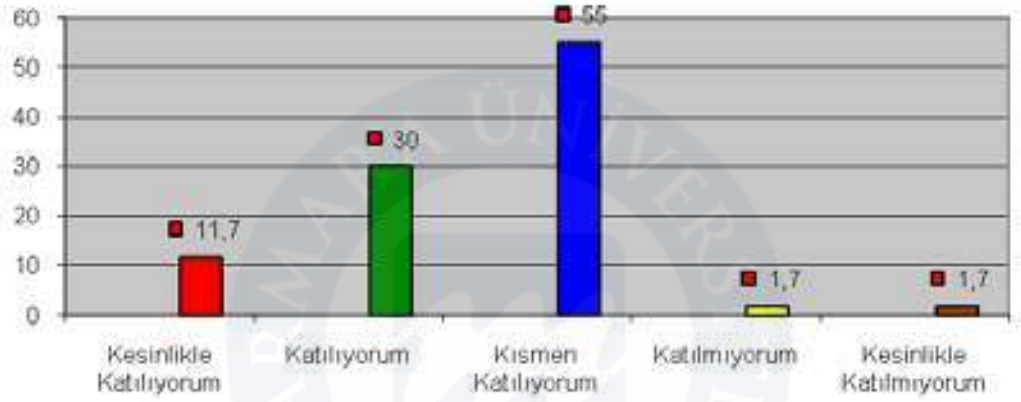
"Armoni dersinde, piyano üzerinde eşliklemeye yönelik, kadanslarla bağlantılı olarak, uygun parmak numaraları kullanımı üzerinde yeterince durulmamakta mıdır?**"** sorusuna müzik öğretmenleri aşağıdaki gibi cevap vermişlerdir.

Tablo 9- Armoni dersinde, piyano üzerinde eşliklemeye yönelik, kadanslarla bağlantılı olarak, uygun parmak numaraları kullanımı üzerinde yeterince durulmamaktadır.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümilatif Yüzde
Kısmen Katılıyorum	33	55,0	55,0	96,7
Katılıyorum	18	30,0	30,0	41,7
Kesinlikle Katılıyorum	7	11,7	11,7	11,7
Katılmıyorum	1	1,7	1,7	98,3
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,7	1,7	100,0
Toplam	60	100,0	100,0	

Bu soruya verilen cevapların oluşturduğu oranlarda kısmen katılanların oranı **% 55'tir.** Bununla birlikte toplamda **% 41,7 oranında** katılma , **% 3,4 oranında** katılmama vardır. Bu sonuçlara göre armoni dersindeki eşlikleme çalışmaları sırasında uygun parmak numaralarının kullanımına daha fazla özen gösterilmesi gerekmektedir.

Grafik 9- Armoni dersinde, piyano üzerinde eşliklemeye yönelik, kadanslarla bağlantılı olarak, uygun parmak numaraları kullanımı üzerinde yeterince durulmamaktadır.



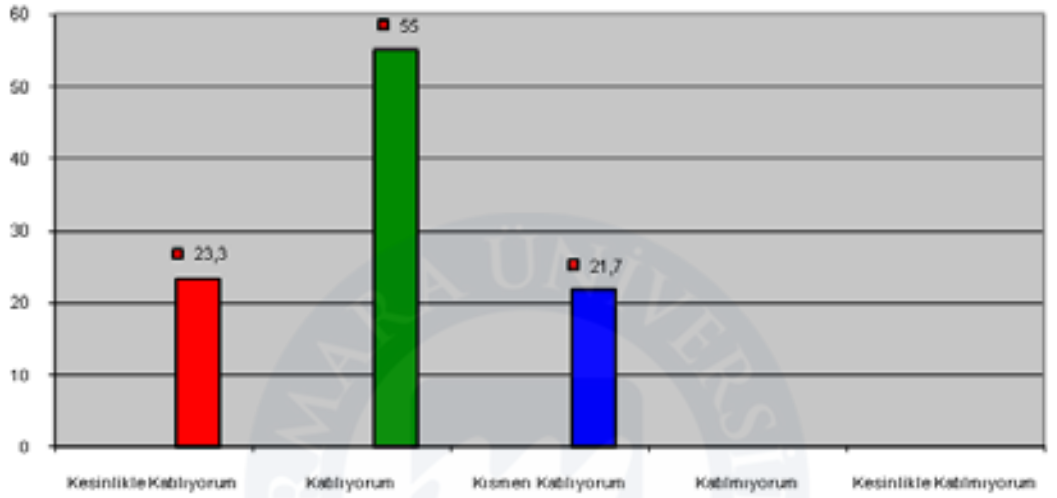
"Armoni dersinde kuram ile uygulama arasında ilişki kurulamamakta mıdır?" sorusuna müzik öğretmenleri aşağıdaki gibi cevap vermişlerdir.

Tablo 10- Armoni dersinde kuram ile uygulama arasında ilişki kurulamamaktadır.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümilatif Yüzde
Katılıyorum	33	55,0	55,0	78,3
Kesinlikle Katılıyorum	14	23,3	23,3	23,3
Kısmen Katılıyorum	13	21,7	21,7	100,0
Toplam	60	100,0	100,0	

Ortaya çıkan sonuçlardan yola çıkarak şunu söyleyebiliriz: % **88,3 oranındaki katılma** ve **% 21,7** oranındaki kısmen katıma eğilimi armoni dersinde teori ve pratik arasıda ilişki kurmada büyük bir sorun yaşandığını göstermektedir.

Grafik 10- Armoni dersinde kuram ile uygulama arasında ilişki kurulamamaktadır.



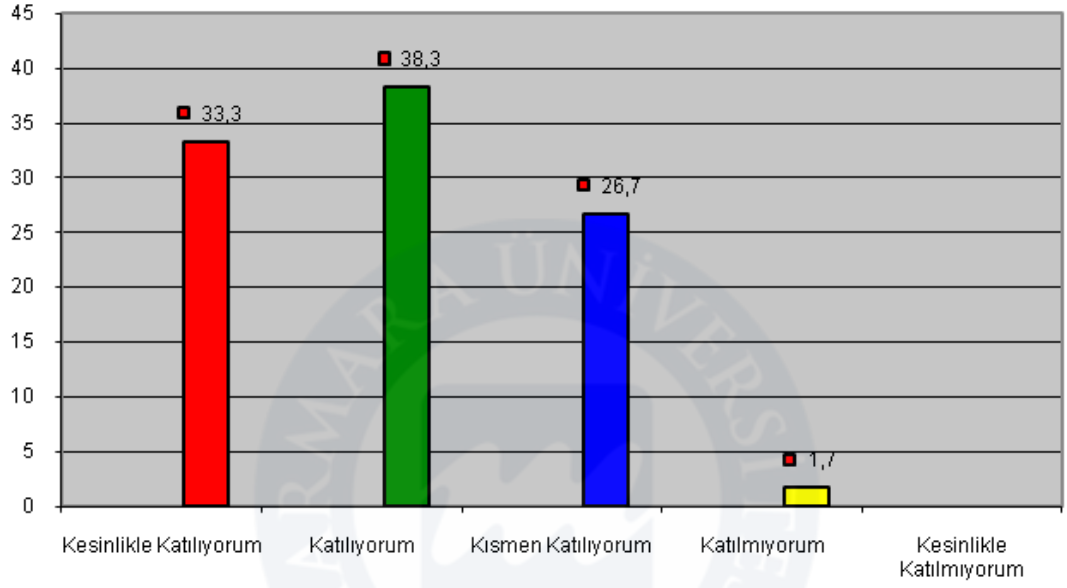
"Armoni dersi, öğrencilere çok sesli müziği sevdirmede oldukça etkili olan bir ders midir?." sorusuna müzik öğretmenleri aşağıdaki gibi cevap vermişlerdir.

Tablo 11- Armoni dersi, öğrencilere çok sesli müziği sevdirmede oldukça etkili olan bir derstir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümilatif Yüzde
Katılıyorum	23	38,3	38,3	66,7
Kesinlikle Katılıyorum	20	33,3	33,3	26,5
Kısmen Katılıyorum	16	26,7	26,7	28,3
Katılmıyorum	1	1,7	1,7	100,0
Toplam	60	100,0	100,0	

Çok sesliliğin tanınıp sevilmesinde armoni dersinin etkili olduğu görüşü **% 71,6** oranında destek bulmuştur.

Grafik 11- Armoni dersi, öğrencilere çok sesli müziği sevdirmede oldukça etkili olan bir derstir.



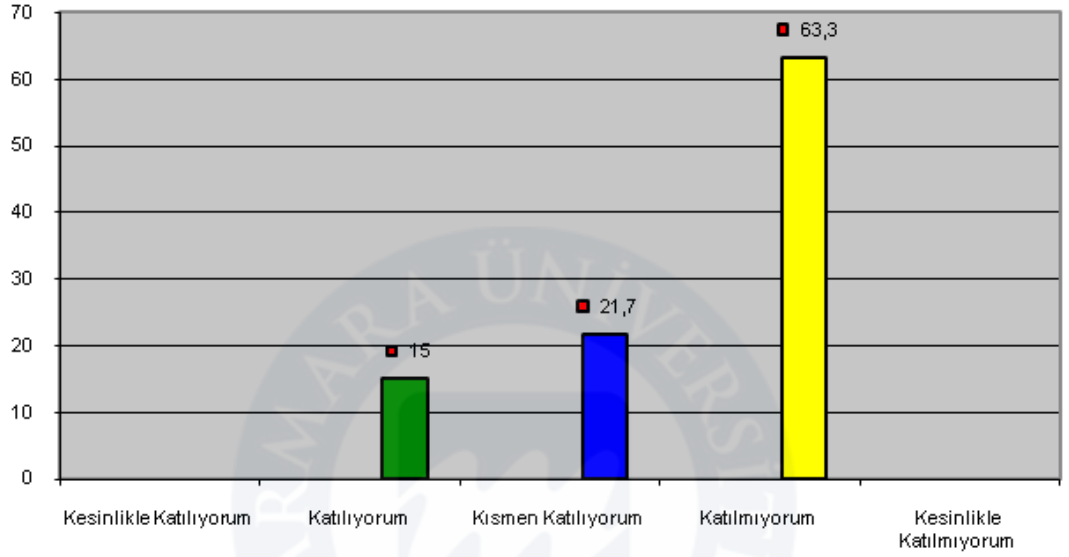
"Armoni ders programının içeriği müzik öğretmeni yetiştirmeye uygun değil midir?" sorusuna müzik öğretmenleri aşağıdaki gibi cevap vermişlerdir.

Tablo 12- Armoni ders programının içeriği müzik öğretmeni yetiştirmeye uygun değildir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümilatif Yüzde
Katılmıyorum	38	63,3	63,3	78,3
Kısmen Katılıyorum	13	21,7	21,7	21,7
Katılıyorum	9	15,0	15,0	100,0
Toplam	60	100,0	100,0	

Müzik öğretmenlerinin **yarısından fazlası**, armoni dersinin içerik bakımından müzik öğretmenliğine bir tezat oluşturmadığı görüşünü desteklemektedir. Bu değerlendirmeye cevap veren öğretmenlerin **% 15'i** bu görüşü desteklemediklerini belirtmişlerdir.

Grafik 12- Armoni ders programının içeriği müzik öğretmeni yetiştirmeye uygun değildir.



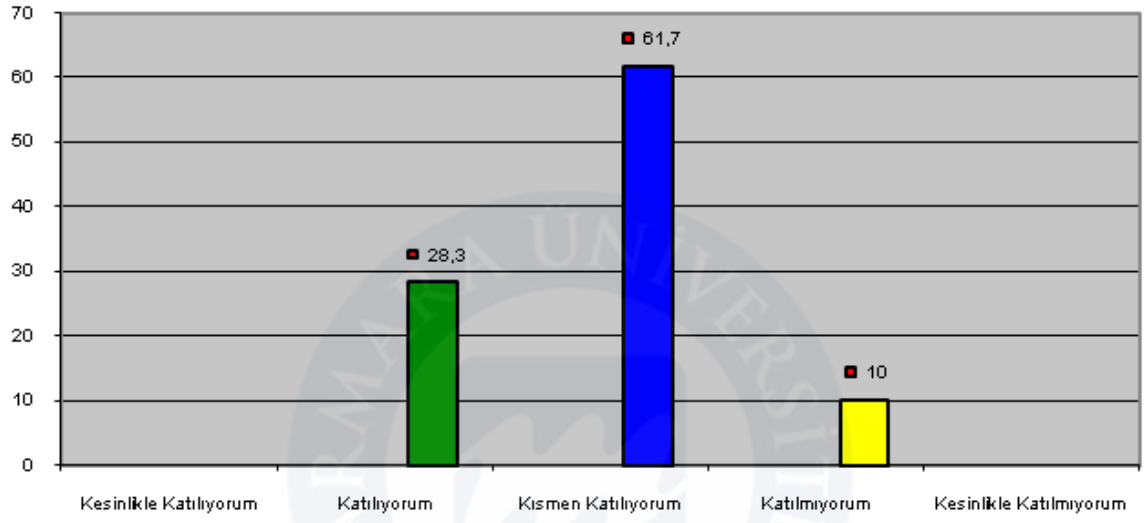
"Armoni dersinde kazanılan bilgiler, ilk defa karşılaşılmış olan bir ezgiyi piyano, gitar gibi çoksesli bir çalgı ile eşlikleme konusunda yeterli beceri kazandıramamakta mıdır?" sorusuna müzik öğretmenleri aşağıdaki gibi cevap vermişlerdir.

Tablo 13- Armoni dersinde kazanılan bilgiler, ilk defa karşılaşılmış olan bir ezgiyi piyano,gitar gibi çok sesli bir çalgı ile eşlikleme konusunda yeterli beceri kazandıramamaktadır.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümilatif Yüzde
Kısmen Katılıyorum	37	61,7	61,7	90,0
Katılıyorum	17	28,3	28,3	28,3
Katılmıyorum	6	10,0	10,0	100,0
Toplam	60	100,0	100,0	

Armoni dersinde elde edilen bilgilerle **ilk defa** karşılaşılmış olan bir ezgi, okul şarkısı gibi müzik örneklerine çokseslilik özelliği olan çalgılarla eşlik yapabilme değerlendirmesine müzik öğretmenlerinin **% 61,7'si** kısmen katılırken **% 28,3'ü** katılıyorum seçeneğini tercih etmişlerdir.Katılmıyorum seçeneği **% 10 oranında** kalmıştır.Bu sonuçtan yola çıkarak Müzik öğretmenlerinin genel olarak armoni dersinde edindikleri bilgilerin ilk defa karşılaştıkları bir müzik örneğini eşliklemede yeterli beceriyi kazandırmadıkları görüşünü savunduklarını söyleyebiliriz.

Grafik 13- Armoni dersinde kazanılan bilgiler, ilk defa karşılaşılmış olan bir ezgiyi piyano,gitar gibi çok sesli bir çalgı ile eşlikleme konusunda yeterli beceri kazandıramamaktadır.



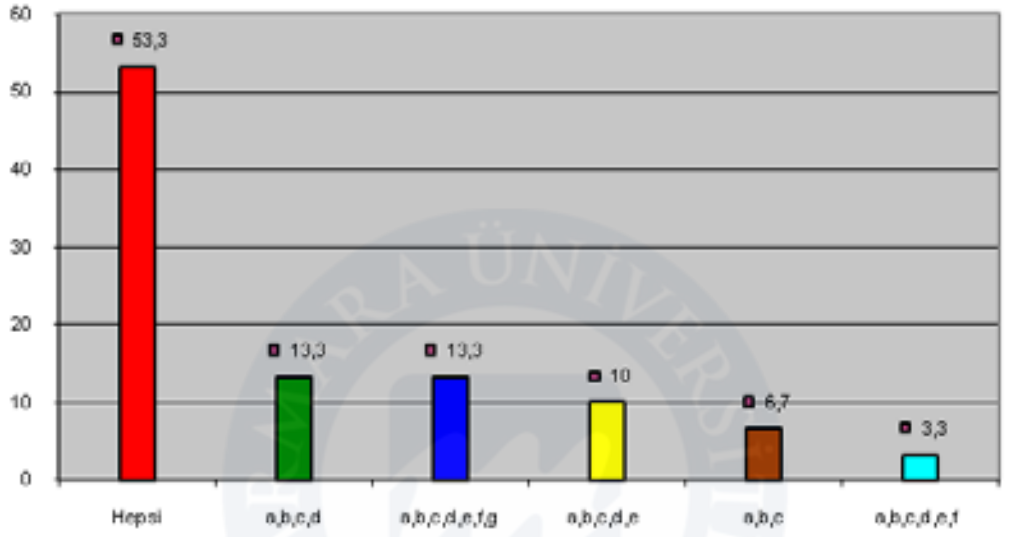
"Aşağıdaki armoni dersi içeriği başlıklarından hangisi veya hangilerinin kavranması müzik öğretmenin mesleki becerisine olumlu yönde katkı sağlar mı?" sorusuna müzik öğretmenleri aşağıdaki gibi cevap vermişlerdir.

Tablo 14- Aşağıdaki armoni ders içeriği başlıklarından hangisi veya hangilerinin kavranması müzik öğretmeninin mesleki becerisine olumlu yönde katkı sağlar.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümilatif Yüzde
Hepsi	32	53,3	53,3	53,3
a,b,c,d	8	13,3	13,3	20,0
a,b,c,d,e,f,g	8	13,3	13,3	46,7
a,b,c,d,e	6	10,0	10,0	10,0
a,b,c	4	6,7	6,7	6,7
a,b,c,d,e,f	2	3,3	3,3	100,0
Toplam	60	100,0	100,0	

Bu soruya verilen cevapların oranlarına baktığımızda, müzik öğretmenlerinin yarısından fazlasının armoni dersinde verilen konu başlıklarının tamamının kavranmasının, müzik öğretmeninin mesleki becerisine olumlu yönden katkı sağladığını düşündüğünü söyleyebiliriz.

Grafik 14- Aşağıdaki armoni ders içeriği başlıklarından hangisi veya hangilerinin kavranması müzik öğretmeninin mesleki becerisine olumlu yönde katkı sağlar.



a) Dizi, tonalite ve aralık bilgisi **b) Akor bilgisi, bağlanışları ve kadanslar**

c) Akorların çevrimleri **d) Akora yabancı sesler**

e) Dominant Yedilisi **f) Dominant Dokuzlusu**

g) Yan basamaklar **h) Alterasyon**

i) Modülasyon

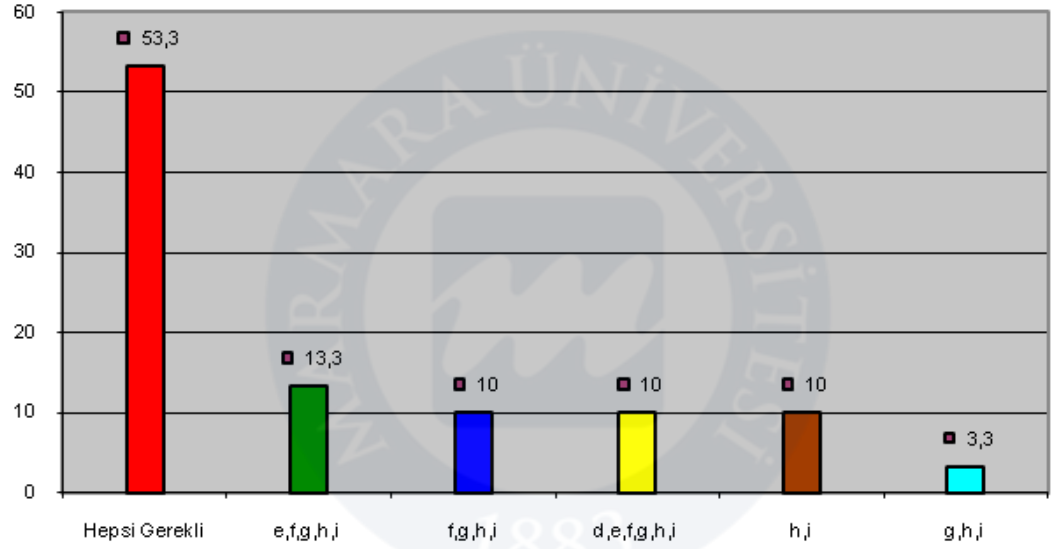
"Aşağıdaki armoni dersi içeriği başlıklarından hangisi veya hangilerinin müzik öğretmenliği programında verilmesini gereksiz buluyorsunuz?" sorusuna müzik öğretmenleri aşağıdaki gibi cevap vermişlerdir**.**

Tablo 15- Aşağıdaki armoni dersi içeriği başlıklarından hangisi veya hangilerinin müzik öğretmenliği programında verilmesini gereksiz buluyorsunuz.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümilatif Yüzde
Hepsi Gerekli	32	53,3	53,3	53,3
e,f,g,h,i	8	13,3	13,3	36,7
f,g,h,i	6	10,0	10,0	23,3
d,e,f,g,h,i	6	10,0	10,0	46,7
h,i	6	10,0	10,0	10,0
g,h,i	2	3,3	3,3	100,0
Toplam	60	100,0	100,0	

Müzik öğretmenlerinin **yarısından fazlası** bütün konuların öğrenilmesini müzik öğretmeninin mesleki becerisi için gerekli olduğu ve bütün konuların öğrenilmesi gerektiğini desteklemişlerdir. Armoni dersinin içeriğiyle ilgili son iki değerlendirme oranları,müzik öğretmenlerinin yarısından fazlasının ders içeriğini gereksiz görmeyip uygun bulduklarını ortaya koymaktadır.

Grafik 15- Aşağıdaki armoni dersi içeriği başlıklarından hangisi veya hangilerinin müzik öğretmenliği programında verilmesini gereksiz buluyorsunuz.



a) Dizi, tonalite ve aralık bilgisi **b) Akor bilgisi, bağlanışları ve kadanslar**

c) Akorların çevrimleri **d) Akora yabancı sesler**

e) Dominant Yedilisi **f) Dominant Dokuzlusu**

g) Yan basamaklar **h) Alterasyon**

i) Modülasyon

3. Sonuçlar

Müzik Öğretmenliği Programı Anabilim Dallarında yer alan armoni dersinin müzik öğretmenin mesleki becerisine nasıl ve ne yönde katkılar sağladığını, bu dersin teori, pratik, işleniş boyutlarında karşılaşılan sorunların neler olduğunu ve ne gibi çözümler üretilebileceğini araştıran bu çalışmada sonuç olarak:

- Armoni dersi, okul şarkılarının eşliklemesinde müzik öğretmenlerinin bilgi ve becerisini arttırmaktadır,
- Armoni dersinin, okul şarkılarının tuşlu bir çalgı veya gitar ile eşlikleme yapılmasında önemli bir rolü vardır,
- Armoni dersi okul şarkılarını eşliklemek için kapsam bakımından yeterlidir,

• Armoni dersi, çokseslilığin tanınıp sevilmesini sağlar,

• Müzik Öğretmenliği programlarında okutulan armoni dersi içerik bakımından müzik öğretmeni yetiştirmeye uygundur,

• Armoni dersini oluşturan bütün konuların öğrenilmesini müzik öğretmeninin mesleki becerisi için gereklidir,

• Olumlu sonuçlarının yanı sıra bazı olumsuz sonuçlara da ulaşılmıştır:

• Armoni dersinde kuram ile uygulama arasında ilişki kurulamamaktadır

• Armoni dersinde, uygun öğretim ortamları oluşturulamadığı için büyük bir oranda dersin hedefleri kazanılamamaktadır,

• Armoni dersinde edinilen bilgiler, ilk defa karşılaşılan bir müzik örneğini çoksesli bir çalgı ile eşliklemek için yeterli gelmemektedir,

• Eşlik modelleri üzerinde yeterince durulmamaktadır,

• Piyano, org, gitar v.b çoksesli çalgılarla yeterli sayıda eşlikleme çalışmaları yapılmamaktadır,

• Armoni dersindeki eşlikleme çalışmaları sırasında uygun parmak numaralarının kullanımına çok fazla önem gösterilmektedir.

4. Öneriler

• Yazılmış eşlikleri olan okul şarkılarının armonik analizleri yapılmalı, kullanılan armonilerin ve seçilen eşlik modellerinin uygunluğu tartışılmalı,

• Armoni eğitiminde eşliği yazılmış şarkı ya da benzeri materyallerden seçilmiş doğru ve güzel örnekler, sınıflandırılarak uygulama amaçlı kullanılmalı,

• Müzik öğretmeninin, öğrencilerinin müzikal duyarlılığını geliştirebilmede eşliğin önemini kavramış olmalarını sağlamalı,

• Pasajların çalınmasında kullanılan parmak numaraları, seçilen eşlik çalgısının öğretimindeki anlayışla uyum içinde olmalı.

• Armoni Eğitimi üzerine yazılmış çok sayıda kaynaktan beslenmek ve bu kaynaklardan, yetişme amacına uygun bir şekilde yararlanmak gerekir,

• Müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde çözümlemeler için koro partisi yerine klavye partilemesi eksen alınmalı, geniş konum (açık serim) çalışmalar, kültürlenme düzeyinde tanıtılmalıdır.

• Armoni eğitimi ders programı, müzik öğretmeni yetiştirmeye yönelik olmalı, çağdaş bir eğitim anlayışı çerçevesinde programın geliştirilmesi için çaba gösterilmelidir,

• Müzik öğretmenliği görevini doğrudan ilgilendiren bu derslerde görsel işitsel araçlar sürekli geliştirilmeli, bilgisayar eğitimine ve müzik programlarına yer verilmeli, bu alanda dış ülkelerdeki yeni yaklaşımların ürünleri de izlenmelidir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Bilgin, S. (1998).. *İlköğretim Okullarının 2 Kademesinde Müzik Eğitiminde Kullanılan Şarkıların Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü Çıkışlı Müzik Öğretmenleri Tarafından Piyano İle Eşliklenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara

Cangal, N. (2002). Armoni. Ankara, Arkadaş Yayınevi, s.13.

Say, A. (2001).*Müziğin Kitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Sevgi, A. (2003). *Nasıl Bir Müzik Öğretmeni ?* . Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, 30-31 Ekim 2003, İnönü Üniversitesi, Malatya, Bildiriler, s.65-68.

Sevgi, A. (2005). Müzik Öğretmenliği Mesleği Gerekleri Doğrultusunda Bir Armoni Eğitimi

GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 1 (2005) 199-211

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

BİREYSEL SES EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME

Dr. Tülay EKİCİ, Dokuz Eylül Üniversitesi

1. Giriş

Ülkemizde nitelikli müzik eğitiminin gerçekleşmesi, nitelikli eğitmenlerin yetiştirilmesine bağlıdır. Nitelikli bir müzik öğretmeni, öncelikle kendi sesini ve müzikal çalgıları iyi kullanabilen, müzik bilgisi ve kültürü ile donanımlı, estetik duyarlılığı gelişmiş çok yönlü kişidir. Bir müzik öğretmeninin en önemli iletişim ve müzikal ifade aracı kendi sesi olduğu için, sesini nasıl kullanacağını ve koruyacağını bilmesi, eğitiminden sorumlu olduğu öğrencilerle etkili iletişim kurması yanında, nitelikli bir müzik eğitimi verebilmesi açısından da oldukça önemlidir. Müzik öğretmeni yetiştirme kapsamında yer alan Bireysel Ses Eğitimi dersinde, müzik öğretmeni adaylarının en temel ve doğal iletişim ve müzikal ifade aracı olan seslerini, en doğru, güzel ve etkili şekilde kullanmalarını sağlamak, sesi doğal haliyle koruyup geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, müzik öğretmeni adaylarının "Bireysel Ses Eğitimi" dersine motive olmaları önemlidir. Çünkü öğrencilerin derse ilgisini, öğrenme isteğini, başarısını ve yaratıcılığını önemli ölçüde etkilemektedir.

Motivasyon yani güdülenme, sözcük anlamı olarak; bireyin işinin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen, iç ya da dış dürtücünün etkisi ile işe ya da öğrenmeye geçme isteği olarak tanımlanmaktadır (Türkçe Sözlük, 1988).

Fidan'a (1985) göre motivasyon, belli durumlarda belli amaçlara ulaşılması ve gerekli davranışların yapılabilmesi için organizmayı harekete geçiren, enerji veren, duygusal bir yükselmeye (coşku, istek) neden olan ve davranışları yönlendiren "itici güç"tür (Özevin, 2006).

İnsan davranışlarının nedenlerine bakıldığında, bireyin davranışa geçme isteğinin, bireyin kendisinden (içsel) ya da çevresinden (dışsal) kaynaklandığı görülmektedir. Mc Clelland'a (1987) göre, bireyin kendisinden kaynaklanan davranışları üç grup değişken belirlemektedir;

- güdüler
- beceri ya da özellik
- bilişsel inançlar, beklentiler, anlayışlar

Bu değişkenler, birbirleriyle etkileşimde bulunarak davranışları belirler (Açıkgöz, 2003).

Güdü, istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere "dürtü" adı verilir. İnsanlara özgü başarma isteği gibi yüksek dürtülere de gereksinme (ihtiyaç) denir. Güdüler, organizmayı uyarır, faaliyete geçirir ve organizmanın davranışını belirli bir amaca doğru yöneltir. Organizmanın davranışında bu iki özellik gözlendiği zaman organizmanın güdülenmiş olduğu söylenebilir. Bu bağlamda güdü kavramı, "organizmayı davranışta bulunmaya iten güç" olarak tanımlanabilir (Cüceloğlu, 1991).

Başaran (1982), güdüyü; bireyi bir amaca ulaştırmak için davranışa iten, eyleme geçiren, bireyin davranışlarını güçlendiren, etkinleştiren, yönelten bir iç güç olarak tanımlamaktadır (Ellez, 2004).

Kısaca, organizmanın hareketini başlatan, yönlendiren ve sürdüren güç/durum olarak tanımlanabilen güdü, insan davranışlarını belirleyen önemli özelliklerden biridir. İnsanlar, karşılanmayan gereksinimlerin yarattığı rahatsızlıktan kurtulmak için harekete geçerler ve bu da harekete geçen kişinin güdülenmesi demektir. Güdüler bir kez ortaya çıkıp doyuruldukları zaman tamamen ortadan kalkmazlar, bir süre sonra yeniden ortaya çıkarlar. Buna güdülerin döngüsel olma özellikleri denir. Güdü döngüsü şu şekilde oluşur;

Gereksinme – Uyarılma – Davranış – Doyum (amaç)

Bu döngüye göre; ihtiyaç hissedilir, ihtiyacı gidermeye yönelik davranış oluşur ve ihtiyaç giderilir.

Can'a (1985) göre, tüm insan davranışları belirli amaç ve hedefleri başarmaya yöneliktir. Böyle bir amaca yönelik davranışı, belli bir ihtiyacı tatmin etme isteği nedeniyledir. Bu nedenle güdüleme sürecinin başlangıç noktası tatmin edilmemiş ihtiyaçlar olmaktadır. (Ellez, 2004).

Maslow da, insanın bazı bilinçdışı dürtülerin baskısıyla, içsel gerilimlerini ortadan kaldırmak için davranışta bulunduğu şeklinde özetlenebilecek geleneksel psikanalitik görüşe karşı çıkmaktadır. Maslow'a göre, insanın davranışlarına yön veren ve güdüleyen onun gereksinimleridir. Ancak bu gereksinimlerin davranışa yön vermesi, onların tümüyle bilinçli olarak duyumsanmasını gerektirmez. Bu bağlamda, birey acıdan kaçmak ya da hazza yönelmek gibi sığ bir kısırdöngü içinde davranışta bulunmaz. Davranış, bireyin otantik özünü üretken biçimde geliştirmeye dönük gereksinimlerinin karmaşık ürünüdür. Ancak bu gereksinimlerin davranış olarak ortaya çıkması için birey tarafından eksiklik olarak algılanması gerekir. Diğer yandan, insanı anlamak ve onunla iletişim kurmak için, onun gereksinim ve beklentilerine duyarlı olmak gerekir. Bu gereksinimler içinde fizyolojik ve güvenlik gereksinimleri olduğu gibi, bağlanma, ait olma, sevilme, kabul görme ve onaylanma gibi sosyal gereksinimler de vardır. Ancak gereksinimler sıra dizini içinde en üstte yer alan amaçlar; kendini gerçekleştirme ve doruk yaşantılara ulaşmadır. Buna göre her organizma kendini gerçekleştirme, tamamlama ve yetkinleştirme amacıyla eylemde bulunur. "İnsan varlığının merkezinde kendini bulur" diyen Maslow, insanın varoluş nedenini, kendini gerçekleştirmek olarak belirtmektedir (Aydın, 2002: 137- 138).

Eğitim açısından ele alındığında, güdü, organizmayı belirli tepkilerde bulunmaya ve sonuç olarak bir şeyler öğrenmeye zorlamaktadır. Buna bağlı olarak, motivasyon yani güdülenme, öğrenme için gerekli ön şartlardan biri olmaktadır. Eğitimde, öğrencilere istendik yönde olumlu davranışların kazandırılması amaçlandığından, eğitimciler için değerli olan öğrenme güdüsüdür. Öğrenme güdüsü

yüksek olan öğrenciler, öğrenmek için özel bir dikkat ve çaba harcar, bilgi edinmeye, kendilerini geliştirmeye değer verir ve bundan zevk alırlar. Güdülerin davranışlara temel oluşturduğu dikkate alındığında, eğitim alanında önemli ölçüde öğretmenlerin katkılarıyla öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı önlemlerin alınmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Ormrod (1999), motivasyonun, öğrenme ve performansı en az dört yolla etkilediğini belirtmektedir:

- Bireyin enerjisini ve çalışma seviyesini yükseltir.
- Bireyi belirli hedeflere yönlendirir.
- Bireyi belirli faaliyetlere başlamaya yönlendirir ve bu faaliyetlerde devam etmesini sağlar.
- Bireyin öğrenme stratejilerini ve bilişsel sürecini etkiler.

Bilişsel süreç ile anlatılmak istenen; dikkat verme, anlamlı öğrenme, yansıtma anlayışı ve varolan bilgi ile yeni bilgi arasındaki tutarsızlığın tanımlanmasıdır. Diğer bir deyişle, öğrenenin gördüğü, duyduğu ve yaptığı üzerine düşünmesidir. Bu tür bilişsel uğraş, yüksek düzeydeki motivasyonun yararlarından biridir (Özevin, 2006).

Weiner'a (1992) göre, motivasyonun başlıca göstergeleri şunlardır:

- Seçme: Bireyin ne yapmakta olduğu (neyi seçtiği).
- Beklememe: Fırsat verilince bireyin o davranışı seçmeden önceki bekleme süresi, tereddüt etmeden seçim yapması.
- Yoğunluk: Bireyin o davranış üzerinde ne kadar sıkı çalışıyor olduğu.
- Kararlılık/Azim: O etkinlikte geçirilen sürenin uzunluğu.
- Duygu: O etkinlikten önce ve sonra hissedilenler (Açıkgöz, 2003).

Newble ve Cannon'a (1989) göre, öğrenci başarısı açısından motivasyon, zekadan daha etkilidir. Yapılan araştırmalar da, motivasyonun öğrenci başarısı üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Fignesi, Gage ve Berliner, (1984) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, zeka düzeyleri aynı, başarı düzeyleri farklı öğrenciler üzerinde çalışılmış ve bunlardan başarı düzeyleri yüksek olanların motivasyon düzeylerinin de yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır (Açıkgöz, 2003).

Eğitim alanında yaşanan en önemli sorunlardan biri öğrencilerin motivasyonudur. Açıkgöz'e (2003) göre, motivasyonun karmaşık bir yapı olması, yani bireyin kendisinden ve çevresinden kaynaklanan çok çeşitli etkenlerden etkileniyor olması bunun nedenlerinden biridir. Motivasyon, öğrencilerin yaşantılarından büyük ölçüde etkilenmektedir ve sonradan kazanılabilir olması nedeniyle değiştirilebilir bir özelliğe sahiptir. Bu bağlamda, özellikle öğretmen, öğrencilerin motivasyonunu yükseltmede etkin bir rol oynayabilir. Çünkü öğretmen, bir öğrencinin yaşamında, özellikle sosyal davranışların öğrenilmesinde önemli modellerden biridir. Bir öğretmenin alanında iyi olması yanında, kişiliği, dış görünümü, konuşması ve davranışları, yaşama ve düşünme biçimi öğrenciler için örnek oluşturmaktadır. Diğer yandan, motivasyonu yüksek olan öğrenciler de, öğretmenlerin motivasyonunu artırmakta, böylece öğretmenler öğrencilerine daha nitelikli eğitim vermeye çalışmaktadırlar.

Eğitimde motivasyonu sağlayan en önemli etkenlerden biri de, çalışmanın gereksinim olarak görülmesidir. Çalışma sonucunda elde edilecek olanlar, önemli bir gereksinim olarak görülürse, kişi bu gereksinimi gidermek için, çalışmayı kendisi isteyecektir. Bu bağlamda, öğrencilerin gereksinimlerinin bilinmesi, onları güdülemede kullanılabilir. Diğer yandan, çalışma sonucunda ulaşılacak hedef iyi belirlenirse ve öğrenci bu hedefe ulaşmak istiyorsa, hedefi düşünmesi onu çalışmaya motive edecektir. Maslow'un (1970) kuramında belirtildiği gibi, bilme-anlama, kendini gerçekleştirme gibi gereksinimler karşılandıkça artan gereksinimlerdir.

Çalışma sonucunda, çok istenilen bir şeyi ödül olarak belirlemek motivasyona katkı sağlar. Ancak, dönüt ve ödül, ceza vb. pekiştireçlerin gerektiğinde ve dikkatli kullanılmasına özen gösterilmelidir.

İnsanlar, genellikle merak ettikleri ve ilgi çekici buldukları konuları daha hızlı öğrenirler. Buna göre, çalışılacak dersle ilgili öğrenciyi meraklandıracak ve ilgisini çekecek konular da, motivasyona katkı sağlayacaktır.

Sınıfların fiziksel yapısı ve koşulları, öğretmenin ders işleme yöntemi, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerinin sağlıklı ve olumlu olması, sınıflarda karşılıklı güvene, sevgiye, anlayışa ve işbirliğine dayalı dostça bir ortamın oluşturulması motivasyon açısından önemlidir.

Sürekli değerlendirmenin yapıldığı, sınav korkusunun yaşandığı bir eğitim ortamında, öğrenciler öğrenmek için değil, not almak için çalışacaklarından, öğrencinin bilgiyi anlayarak öğrenmesi ve yaşamına yansıtabilmesine yönelik bir yaklaşımın izlenmesi daha doğru olacaktır.

Öğrencilerin yeterlilik duygularının gelişmesine yardım edilmesi, öğrenme sürecinde yer alacak etkinliklerle ilgili karar verme ve seçme şansının tanınması, öğrenme- öğretme süreçlerine yenilik getirilmesi, yalnızca hedeflenen başarının değil, gelişme ve çabanın da ödüllendirilmesi, öğrenciler arası işbirliğinin teşvik edilmesi de motivasyonu yükseltecektir (Açıkgöz, 2003).

Bu açıklamalar ışığında, diğer alanlarda olduğu gibi, eğitim alanında da bireyin derse ilgisi, öğrenme isteği, başarısı ve yaratıcılığında motivasyonun önemli olduğu ve bu alanda yapılacak araştırmalara gereksinim olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin Bireysel Ses Eğitimi dersine yönelik motivasyonlarının ölçülmesi, eğitim sürecinin değerlendirilmesi ve doğru yönlendirilmesi açısından oldukça önemli ve gereklidir.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının Bireysel Ses Eğitimi dersine yönelik motivasyonlarının ölçülmesinde kullanılabilecek bir motivasyon ölçeği geliştirmektir. Bireysel Ses Eğitimi dersi için geliştirilen bu motivasyon ölçeğinin, eğitime katkı sağlayacağı, ilgili eğitmenlere, araştırmacılara ve müzik öğretmeni adaylarına yararlı olacağı düşünülmekte, aynı zamanda standart ölçme araçlarıyla derslerin niteliğinin artırılacağı umulmaktadır.

1.1. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Türkiye'de bulunan Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.

2. Bireysel Ses Eğitimi dersi ile sınırlıdır.

1.2. Sayıltılar

Araştırma, öğrencilerin "Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği"ndeki maddeleri gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtacak şekilde cevapladıkları sayıltısına dayanır.

2. Yöntem

Araştırmada ölçek maddelerini oluşturmak amacıyla, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden (78 öğrenci), "Bireysel Ses Eğitimi Dersine Motive Olabilmeniz İçin Beklentileriniz" başlıklı bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu kompozisyonlara içerik analizi uygulanmış ve motivasyonla ilgili olduğu düşünülen görüşler saptanmıştır. Seçilmiş olan görüşlerle, önceden geliştirilmiş motivasyon ölçeklerinden (Özevin, 2006; Acat, tarihsiz) ve ilgili literatürden de yararlanarak, 54 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Öndeneme uygulamasından sonra, amaca hizmet etmeyen, yeterli güvenirlik ve geçerlikte olmayan maddeler atılacağından, olabildiğince fazla madde yazılmasına çalışılmıştır.

Ölçek maddeleri oluşturulurken, ifadelerin sade ve anlaşılır olmasına, boş bırakma tepkisi ya da kalıp yargılara dayalı tepkilerden kaçınmak için ölçek maddelerinin yarısının olumlu, yarısının olumsuz ifadelerden oluşturulmasına özen gösterilmiştir (Tezbaşaran, 1997).

Motivasyon ölçeği, Likert tipi ölçek model alınarak hazırlanmıştır. Likert tipi ölçekler, bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayanır. Bireyin kendini başkalarından daha çok tanıdığı ve anladığı sayıltısına dayanan bu teknikte, bireyin hem bu sayıltıyı karşılayacak içgörüye sahip olması hem de kendisi hakkındaki bilgileri eksiksiz olarak ve çarpıtmadan vermesi beklenir (Tezbaşaran, 1997). Likert tipi ölçek modeline uygun olarak Bireysel Ses Eğitimi (BSE) dersine yönelik motivasyon ölçeğindeki her bir ifade için beş kategori belirlenmiştir. Öğrencilerin, ölçekteki ifadelere katılma derecelerini, "hiç katılmıyorum", "katılmıyorum", "az katılıyorum", "katılıyorum" ve "çok katılıyorum" kategorilerinden birini seçerek belirtmeleri planlanmıştır. Hazırlanan materyale, ölçeğin amacını, madde sayısını ve cevaplama şeklini belirten bir yönerge yazılmış ve 54 madde bu yönergenin altına sıralanmıştır. Daha sonra ölçeğe içerik geçerliği uygulanmıştır. İçerik geçerliği, uzman görüşlerine göre ölçme aracında bulunan soruların (maddelerin), ölçme amacına uygun olup olmadığının, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğinin belirlenmesidir (Karasar, 2002). Ölçek, bu amaçla uzman görüşlerine sunulmuş, beş ses eğitimi uzmanı, üç müzik eğitimi uzmanı, üç psikolojik danışmanlık ve rehberlik eğitimi uzmanı ve bir eğitim bilimi uzmanından alınan görüşler doğrultusunda, madde sayısı 54'den 41'e inmiştir.

Ölçek, son biçimiyle "ölçekteki madde sayısının beş katı" görüşüne uygun olarak (Tavşancıl, 2002), araştırmacı tarafından, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi ve Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'nda öğrenim gören 200 öğrenciye uygulanmıştır.

2.1. Verilerin Çözümlenmesi

Elde edilen verilere, SPSS 15.0 paket programı kullanılarak madde analizi ve faktör analizi yapılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

41 maddeden oluşan öndeneme formunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öndeneme formunun analizi

n	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayısı
200	41	0.90

Maddelerin ayırt edicilik gücünün belirlenmesi için, madde-test korelasyonu yapılmıştır. Bu analize göre, bir maddeden alınan puanlarla tüm ölçekten alınan puanlar pozitif yönde ve yeterince yüksek bir korelasyon gösteriyorsa, o madde ayırt edici kabul edilmekte ve nihai teste alınmaktadır (Erkuş, 2003). Ebel'e göre madde-test korelasyon katsayısı 0.40 ve daha yüksek değere sahip maddeler, çok iyi ayırt edici maddelerdir; 0.30 ile 0.40 arasındaki maddeler iyi, 0.20 ile 0.30 arasında olan maddeler düzeltilmesi gereken maddelerdir (Erkuş, 2003). Büyüköztürk'e (2002) göre de, korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir. Bu görüşler doğrultusunda, madde analizine göre madde-test korelasyon katsayısı 0.30'un altında olan maddeler ölçekten atılmıştır. Ölçekten atılan maddeler ve değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Madde-test korelasyonu 0.30'dan küçük olan maddelerin değerleri

Madde Numarası	Madde-Test Korelasyonu
9	0.05
10	0.04
16	0.28
17	0.17
20	0.23
21	0.04
34	0.23
36	0.09
37	0.28
39	0.16

Öndeneme formundaki diğer maddelerin madde-test korelasyon katsayıları 0.31 ile 0.70 arasında değerler almaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğinin saptanması amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak, ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Ölçek maddelerinin faktörlerle olan ilişkisi ise, faktör yük değeri adı verilen katsayı ile açıklanmaktadır. Aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin belirlenmesinde faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması iyi bir ölçüdür. Ancak az sayıda madde için bu sınır değer 0.30'a kadar indirilebilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Yapılan faktör analizi sonucunda, faktör yük değerleri 0,45'den düşük olan maddeler ölçekten atılmıştır.

Madde analizi ve faktör analizinin Likert ölçeğinde kullanılma nedeni, Likert ölçekleme tekniğinin en önemli konusu olan "tek boyutluluk" özelliğini sağlamak içindir. Tek boyutluluk, bütün maddelerin aynı özelliği ölçmesi anlamına gelmektedir (Tavşancıl, 2002). Faktör analizinde maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde ise düşük yük değerlerine sahip olması (Büyüköztürk, 2002) önemli bir ölçüttür. "BSE Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği" için uygulanan faktör analizinde, ölçek maddelerinin büyük çoğunluğu tek faktörde toplanmıştır. Birinci faktörde toplanan maddelerin faktör yük değerleri Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Birinci faktörde toplanan maddelerin faktör yük değerleri

Madde Numarası	Faktör Yük Değeri	Madde Numarası	Faktör Yük Değeri
1	,76	22	,71
2	,59	23	,62
3	,59	24	,57
4	,72	25	,50
5	,59	26	,48
6	,63	27	,68
7	,75	28	,60
8	,74	29	,55
9		30	,49
10		31	
11	,69	32	
12	,67	33	
13	,45	34	
14	,55	35	,48
15	,68	36	
16		37	
17		38	,45
18	,53	39	
19	,67	40	,58
20		41	,62
21			

Ön deneme formunun analizinde yapılan madde-test korelasyonu ve faktör analizi sonucunda, ölçekten on üç madde atılmış ve nihai ölçekte 28 madde kalmıştır. Kalan maddeler için tekrar analiz yapılarak, madde-test korelasyonlarına ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Nihai ölçekten örnek olarak beş madde Ek 1'de verilmiştir. Nihai ölçeğin analiz sonuçları, Tablo 4 ve Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 4. Nihai ölçeğin analizi

n	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayısı
200	28	0.93

Tablo 5. Nihai ölçekteki maddelerin madde-test korelasyonu sonuçları

Madde Numarası	Madde-Test Korelasyonu	Madde Numarası	Madde-Test Korelasyonu
1	,72	19	,63
2	,54	22	,67
3	,55	23	,58
4	,68	24	,52
5	,54	25	,46
6	,60	26	,44
7	,72	27	,65
8	,71	28	,57
11	,64	29	,51
12	,64	30	,46
13	,41	35	,44
14	,51	38	,42
15	,64	40	,56
18	,49	41	,58

4. Sonuç ve Öneriler

İnsan davranışlarının temelini oluşturan motivasyon, eğitim alanında bireyin derse ilgisini, öğrenme isteğini, başarısını ve yaratıcılığını önemli ölçüde etkilemektedir. Öğrencilerin motivasyonlarının ölçülmesi ve belli bir öğrenme- öğretme süreci sonunda öğrencilerin motivasyon farklılıklarına bakılması, öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi yönünde eğitimcilere fikir verebilir. Bu bağlamda, eğitimin her alanında olduğu gibi, müzik eğitimi alanında da, motivasyonun ölçülebilmesi için araştırmaların yapılması ve ölçme araçlarının geliştirilmesi yararlı olacaktır.

Bu araştırmada "Bireysel Ses Eğitimi" dersine yönelik bir motivasyon ölçeği geliştirilmiştir. 41 maddeden oluşan öndeneme formunun 200 kişiye uygulanmasından sonra yapılan analizler sonucunda, madde-test korelasyon katsayısı 0,30'dan düşük olan ve faktör analizi sonucunda faktör yük değeri 0,45'den düşük olan maddeler ölçekten atılmıştır. Kalan 28 maddenin analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, "BSE Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği" nin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Geçerliği ve güvenirliği saptanan bu motivasyon ölçeğinin, eğitim sürecinin değerlendirilmesi ve doğru yönlendirilmesine katkı sağlayarak müzik öğretmeni adaylarının niteliğini artıracağı, BSE dersi öğretim elemanlarına ve araştırmacılara yararlı olacağı umulmaktadır.

KAYNAKLAR

Aydın, A. (2002). *Yaşamın ve sevginin anlamı.* İstanbul: Kaya Matbaacılık.

Acat, M. B. ve Yenilmez, K. (tarihsiz). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin* **öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri.** Sosyal Bilimler Dergisi.

Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme.* İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Büyüköztürk, Ş. (2003). *Veri analizi el kitabı***.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (1991*). İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ellez, A.M. (2004). *Etkin öğrenme, strateji kullanımı, matematik başarısı, güdü ve cinsiyet ilişkileri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No: 24.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın.

Özevin, B. (2006, Nisan). *Oyun, dans ve müzik dersine ilişkin motivasyon ölçeği.* Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Nobel Yayın.

Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Türkçe Sözlük. (1988). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 549

EK 1

	BİREYSEL SES EĞİTİMİ DERSİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Az katılıyorum	Katılıyorum	Çok katılıyorum
1.	Bireysel Ses Eğitimi (BSE) dersi ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmeye istekliyimdir.					
2.	BSE dersinde ses potansiyelimin geliştiğini hissetmem derse karşı motivasyonumu artırır.					
3.	BSE dersine kesinlikle çalışmış olarak gelirim.					
4.	Bu dersin olduğu gün sevinçli olurum.					
5.	BSE derslerinden sonra öğrendiklerimi tekrarlamaya çalışırım.					

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MARMARA
ÜNİVERSİTESİ

BİREYSEL SES EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK DEĞERLENDİRME FORMUNUN ÖNEMİ

Dr. Tülay EKİCİ, Dokuz Eylül Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sermin BİLEN, Dokuz Eylül Üniversitesi

1. Giriş

Günümüzde eğitimin en önemli işlevi, bilim, teknoloji ve sanat alanlarında nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve bu yolla toplumsal kalkınmaya hizmet etmektir. Bir toplumu oluşturan her bireyin doğuştan sahip olduğu potansiyel gücün ortaya çıkarılması ve bu gücün toplum yararına kullanılması, eğitim sisteminin niteliğine ve işlevselliğine bağlıdır.

Eğitimde niteliğin geliştirilmesi, genel olarak tüm dünyada eğitim kurumlarının en önemli amaçlarından biridir. Bu nedenle, hızla değişen ve gelişen çağa ayak uydurabilmek için eğitim sisteminin kendini yenilemesi bir zorunluluktur. Bu bağlamda, bireyin davranışlarında istenmedik gelişmeleri önlemek ve istendik davranışları kısa sürede gerçekleştirmek için, planlamaya gerek vardır (Bilen, 1999).

Eğitim sistemi, belli amaçlara ulaşabilmek için, bazı öğelerin işbirliği içinde çalışarak, bir arada ve bir bütünü oluşturacak şekilde organize edilmeleridir. Eğitim sistemi de her sistem gibi; "girdi, süreç, çıktı ve değerlendirme" öğelerinden oluşmaktadır. Birbirleriyle etkileşim içinde olan bu öğelerin herhangi birindeki değişiklik, eksiklik ya da yanlış işleyiş, sistemin çalışmasını ve elde edilecek ürünün niteliğini etkileyecektir (Tan ve Erdoğan, 2004). Eğitim sisteminin etkililiği, program geliştirme çalışmalarıyla paralel gitmektedir.

Eğitimde program geliştirme, en genel anlamıyla, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir. Sistemli bir yaklaşımla, bir eğitim programı tasarısının hazırlanmasında, iki ayrı düzeyde karar verilmesi gerekmektedir. Birinci aşamada karar verirken, toplumun, konu alanlarının ve öğrencilerin temel özellikleri, gereksinimleri, beklentileri vb. göz önünde tutulur. Bu aşamada alınacak kararlar çoğunlukla, toplumun, sosyal, politik, ekonomik tercihleri ve planları doğrultusunda belirlenir. İkinci aşamada alınacak kararlar ise, daha özel ve tekniktir. Bu aşamada, birinci aşamada elde edilen bulgular doğrultusunda, programı oluşturan, hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğeleri düzenlenir (Erden, 1998).

Bir eğitim programının öğeleri şunlardır:

- Bireyde gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler (hedefler)
- Hedeflerin göstergesi olan davranışlar (hedef davranışlar)
- İçerik ve konunun örüntüsü (üniteler)
- Her davranışı, her bir öğrenciye kazandıracak eğitim durumları
- Her davranışı, her bir öğrencinin kazanıp kazanmadığını, kazandıysa ne derece kazandığını yoklayan sınama durumları (Sönmez, 2007).

Varış' a (1976) göre, eğitimde amaçların belirlenmesi ve bu amaçlar ile değerlendirme süreçleri arasındaki boşluğun doldurulması önemlidir. Belirlenen amaçlar doğrultusunda davranış değiştirilemediği sürece, eğitimde kaliteyi etkilemek olanaksızdır. Bireyin, topluma yapıcı ve etkin bir şekilde uyumunu sağlayacak, davranışların gelişmesine yön çizecek amaçların, bilimsel bir temele oturması önem taşımaktadır. Uygulanacak öğretim süreçlerinin sürekli gelişmesi için önlem alınması gerektiği gibi, uygulanan öğretim süreçleri ile amaçların ne derece gerçekleştiğini anlamak için, sürekli bir değerlendirme çabasına gerek vardır.

Değerlendirme, bireyde istendik yönde davranış değişmelerinin, önceden belirlenen ölçütlerin ışığında oluşup oluşmadığını ortaya çıkarma sürecidir. Bir eğitim programının değerlendirilmesine, hedeflerin kapsadığı davranışların, öğrenciler tarafından ne derece kazanıldığının ölçülmesiyle başlanır. Programın etkililik derecesi hakkında yargıda bulunmak için, hedeflerin açık seçik bir biçimde saptanmış olması gerekir. Bir program, hedeflere ulaşma oranında etkili ve verimli sayılır (Bilen, 1999).

Eğitim programları gelişigüzel geliştirilemez. Programları daha etkili hale getirecek doğru kararların alınabilmesi, bu kararların dayanaklarının bilimsel çalışmalarla araştırılmasına ve uygulamaların değerlendirilmesine bağlıdır. Değerlendirme, program geliştirme sürecini tamamlar ve yeni gelişmelere olanak hazırlar (Erden, 1998).

Tekin'e (1982) göre, değerlendirme şu amaçlara yönelik yapılmaktadır:

Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme: İki nedenle yapılmaktadır;

a) Öğrencilerin, belli bir kurs, ders ya da ünitenin önkoşulu olan giriş davranışlarına sahip olma derecesini belirlemek,

b) İlgili kursun geliştirmeyi hedeflediği davranışlardan, öğrenciler tarafından önceden edinilenler olup olmadığını belirlemek. Böylece, öğretimin başlangıç noktası saptanarak, öğretim öğrenci düzeyine göre ayarlanabilmektedir. ***Biçimlendirme-Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme:*** Öğretim sürecinin bir parçası olarak görülmelidir. Temel işlevi, öğretim sürerken, her bir ünitedeki öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini belirlemek ve bunların giderilmesi için her öğrenciye önerilerde bulunmaktır.

Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme: Genellikle eğitim dönemi sonunda, ara ara dönem içinde, program hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığına bakılarak, öğrenci, öğretmen ve programa yönelik yargılarda bulunulur.

Öğrenci davranışlarının istendik yönde değişip değişmediği, ölçme ve değerlendirme yoluyla

anlaşıldığı için, bir eğitim programında, ne zaman ve ne sıklıkta ölçme yapılacağı, ne tür ölçme araçlarının kullanılacağı, ölçme sonuçlarının nasıl yorumlanacağı ve bu yoruma göre ne yapılacağı da belirtilmelidir. Eğitimde amaç, öğrenci davranışını istendik yönde değiştirmek olduğundan, değerlendirmede önce öğrenci davranışları ölçülmelidir. Öğrencinin belli bir davranışı geliştirip geliştirmediğini anlamak için, ona bu davranışı yapma fırsatı verilmelidir. Bunu sağlamanın yolu ise, öğrencileri test durumları içine sokmaktır. Değerlendirmede, geçerliği, güvenirliği ve kullanışlılığı yüksek ölçme araçlarının kullanılması önemlidir. Geleneksel biçimiyle öğrencinin değerlendirilmesi, ona belli bir not vererek yapılmaktadır. Not verme, öğrencileri, öğrenme düzeylerine göre sınıflama ya da kategorileme işlemidir. Öğrenciyle ilgili diğer kararlar da, genellikle notlarına bakılarak verilmektedir (Tekin, 1982).

Erden (1998), eğitim sürecinde değerlendirmenin, genellikle iki amaca yönelik olarak yapıldığını belirtmektedir;

a) Öğrencilerin başarısını değerlendirerek, bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek,

b) Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öğe ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek, gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamak.

Öğretimi değerlendirme, yapılan öğretim planının ve uygulanan öğretim etkinliklerinin, hedef davranışları ne derece gerçekleştirdiğinin, yani öğrenmeyi sağlama derecesinin belirlenmesidir. Öğretimi değerlendirme sonucuna göre, öğretimi planlama, öğretimi uygulama, öğretimi ölçme ve değerlendirme etkinliklerine dönüt verilerek, gerekli öğelerde düzeltme ve geliştirme çalışmaları yapılmalıdır. Böylece, daha sonra yapılacak öğretim geliştirilerek, daha üst düzeylerde öğrenme sağlayacak şekilde gerçekleştirilebilir (Senemoğlu, 2005).

Ertürk'e (1979) göre; eğitim durumlarının amaca hizmet edip etmediğini anlamak için, mutlaka ürününe bakmak gerekir. Ürün, yetiştirilen öğrencinin davranışları olduğundan, öğrencinin istendik davranışlara sahip olup olmadığına bakmaya gereksinim vardır. Bu gereksinimin yerine getirilmesi, değerlendirme ile olmaktadır. Değerlendirme, eğitim durumları düzeninin yenilenmesi ve genel olarak eğitim durumları düzeni geliştirme ile ilgili katkıları yanında, hem iyi bir öğretmen yetiştirme aracı, hem de eğitim ve öğretim bilimine yeni katkılar kaynağı olma durumundadır. Eğitime, kendi kendini onarma olanağını veren değerlendirme sürecinin içeriğinin belirtilmesi, hangi çeşidinin ne işe yaradığının gösterilmesi ve eğitim durumlarını değerlendirmede kullanılacak çeşidinin en verimli biçiminin belirlenmesi gerekmektedir. Değerlendirme ile ilgili yaklaşımlar, altı ana grupta toplanabilir:

- Program tasarısına bakarak,
- Ortama (gizli ve olası uyarıcılar düzenine) bakarak,
- Başarıya bakarak,
- Erişiye bakarak,
- Öğrenmeye bakarak,
- Ürüne bakarak yapılacak değerlendirmeler.

Bu yaklaşımlardan, ürüne ve yan ürünlere bakarak yapılacak değerlendirmeler, öğrenci davranışındaki değişmelere ek olarak, diğer öğrenciler ile öğretmenin davranışlarındaki ve ortamdaki başka değişmeleri de hesaba katabileceğinden, daha yararlı görünmektedir. Ürüne bakarak değerlendirme yaklaşımı, aslında bir yaklaşımlar karmasıdır. Ancak, bu karmada erişiye ağırlık vererek ürüne dönüklük esastır. Diğer yaklaşımlar, ürüne bakarak yapılan değerlendirme yoluyla ortaya çıkarılan yetersizliklerin ve ters işleyişlerin olası nedenlerini bulmak için kullanılmaktadır. Erişiye ağırlık vererek ürüne bakılırken, hangi hususlarda tam öğrenmeler, hangi hususlarda eksik öğrenmeler, hangi hususlarda da ters gelişmeler ve istenmedik yan etkiler olduğu ortaya çıkarılarak, ürünün bir betimlemesi elde edilir ve böylece program hakkında bir yargıya varılabilir. Planlanarak gerçekleştirilen öğrenme yaşantıları ve eğitim durumları, eğer istenmedik yan ürünler vermemişse, geçerlidir. Bunlar işleyişte tutulabilir ve yeni program geliştirme etkinliklerine ışık tutacak örnekler olarak kullanılabilir. İstenmedik yan ürün verenler, eğer daha iyi bir seçenek bulunamıyorsa ve esas ürün, istenmedik yan ürüne katlanmaya değerse, kullanışta tutulabilir. Eksik öğrenmelerin gözlendiği durumlarda eğitim durumları, istendik sonucu verme açısından yetersizdir. Böyle durumlarda, eğitim durumlarında onarma ya da hedefte kısıntıya gitme durumu gerekli olabilir. İstenmedik yan etkiler ile ters gelişmelerin gözlendiği durumlarda ise, ya onarma ya da ilgili eğitim durumlarından tamamen vazgeçme söz konusudur (Ertürk, 1979).

Değerlendirme, sanat eğitiminde genellikle tartışmalı bir konudur. Hangi ölçütlere göre, nasıl bir değerlendirme yapılacağı sorusuna tam olarak net bir yanıt vermek güçtür. Değerlendirme, okul düzeyinde belirlenen hedefe göre, öğrencinin davranışlarındaki yeterliliği ölçmek olarak ele alındığında, planlı çalışmalar söz konusudur. Bu tür bir değerlendirme, sanatın çalışma yöntemi diğer derslerden ayrı olduğundan ve öğretmeni öznelliğe düşürebileceğinden zordur. Ayrıca, sanat eğitiminde hedefler önceden belirlense bile, çoğunlukla belirlendiği şekilde yürümemektedir. Öğretmen, bazen üründe yer alan ve birden ortaya çıkan değerleri görmek ve amacını o yönde değiştirmek zorunda kalır. Kısaca, uygulamada görülen anlatımsal ve yaratıcı öğeler yani sanatsallık, değerlendirme kapsamında düşünüldüğünde öznellik artmaktadır. Bu durum, değerlendirmeyi güçleştirmektedir. Öğretisel öğeler (teknik beceri, gördüğünü doğru yansıtma vb.) değerlendirmede ağır bastığında, sonuç daha nesnel olabilmekte, değerlendirme de kolaylaşmaktadır. Sanat öğretiminde, nesnel ve öznel öğeler bir bütündür. Bu nedenle, sanatsal olanla, öğretisel olanı ayırmadan, ürün her yönü ile bir bütün olarak değerlendirilmelidir (Kırışoğlu, 2005).

Öğrencinin gelişimi öğrenmeyi izlediğinden, değerlendirmede en doğru yaklaşım, bireysel gelişim doğrultusunda ve önceden saptanan öğretim hedef ve programına göre değerlendirme yapılmasıdır. Sanat eğitiminde en çok, öğrencinin kendi çalışmaları içinde gelişimini, başarısını ve öğrenmesini ölçen değerlendirme tercih edilmelidir. Bu nedenle, süreç içinde yapılan değerlendirme, sonuç kadar önemlidir.

Sanat eğitiminde, süreç içinde ya da sonuç üzerinde yapılan değerlendirme genellikle üç şekilde olmaktadır:

- **Öğrencinin kendi kendisiyle karşılaştırılarak değerlendirilmesi,**
- **Öğrencinin sınıf arkadaşlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmesi,**

• Öğrencinin saptanan ölçütlere göre değerlendirilmesi

• Kırışoğlu (2005), Eliot W. Eisner'ın, sanat eğitiminde değerlendirmeye yaklaşımını şöyle yansıtmaktadır: "Sanat eğitiminde, ayrı yetenekleri değerlendirmede ayrı değer ölçütleri, ancak her çocuğa sağlanan eşit eğitim olanaklarına dayandırılırsa anlamlıdır."

• Okullarda öğrencilerin çalışmaları, genellikle puanlama yoluyla değerlendirilmektedir. Ancak, sanat dersinin not ile değerlendirilmesi bazı zorluklar içerir. Bu zorluklar şunlardır (Kırışoğlu, 2005: 205):

• Öğrenciye verilen not, hiçbir zaman ürünü oluşturan tüm çabanın tam karşılığı değildir.

• Not ile değerlendirme, olabildiğince nesnel olmalıdır. Bunun için, sonucun, önceden belirlenen hedeflere uyması gerekir. Sanat derslerinde bu durumun elde edilmesi zordur.

• Sonucun değerlendirilmesinde, bir öğrenci sınıfın bütünüyle kıyaslanır ve bireysel ayrılıklar göz ardı edilir. Ayrıca, bu tür değerlendirmelerde süreç genellikle dışlanır.

• Turgut'a (1986) göre, okul sisteminde not ile değerlendirme sanat derslerine yönelik bazı zorluklar içerse de, şu nedenlerle kaçınılmazdır:

• Öğrenciyi başarısından dolayı güdülemek için gereklidir.

• Öğrenci ile ilgili alınacak kararlara dayanak olmaktadır.

• Öğretmen, bu şekilde öğretimde etkisini anlayabilir.

• Okul yöneticilerine ve ilgililere bilgi vermek için gereklidir (Kırışoğlu, 2005).

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, eğitimin her alanında çağdaş eğitim programlarının geliştirilmesinin bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Çağdaş bir eğitim programı; hedefler ve hedef davranışlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. Karşılıklı bir etkileşim içinde olan ve eğitim programlarını oluşturan öğelerin birinde oluşan aksaklık, diğer öğeleri doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Bu nedenle, çağdaş bir eğitim programının tüm öğeleri dikkatle ele alınmalıdır. Bir eğitim programında belirlenen hedef ve hedef davranışların ne derece gerçekleştiği ve düzenlenen öğrenme yaşantılarının, bu hedef ve hedef davranışların gerçekleştirilmesine ne denli uygun olduğu, eğitimin niteliği açısından oldukça önemlidir. Öğrencilerde istendik yönde davranış değişiklikleri oluşturmada, öğrenme yaşantılarının, hedef ve hedef davranışları gerçekleştirmedeki etkisini ortaya koyması açısından, geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi önemli ve gereklidir. Genellikle, bilim alanlarına göre, sanat alanlarında bu konu gözardı edilebilmektedir. Ancak, bilim alanlarında olduğu kadar, sanat alanlarında da geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına gereksinim vardır. Bu bağlamda, Bireysel Ses Eğitimi (BSE) dersi hedef ve hedef davranışlarının gerçekleştirilmesi amacıyla düzenlenen eğitim durumlarının ne derece etkili olduğunun belirlenmesi de, eğitimin niteliği açısından oldukça önemlidir.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmada, müzik öğretmeni yetiştirme kapsamında yer alan Bireysel Ses Eğitimi (BSE) dersine yönelik bir değerlendirme formu geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen değerlendirme formunun, eğitime katkı sağlayacağı, eğitimde niteliği ve başarıyı artırmayı hedefleyen BSE öğretim elemanlarına ve araştırmacılara ışık tutacağı umulmaktadır.

2. Yöntem

Bireysel Ses Eğitimi dersine yönelik bir değerlendirme formu geliştirilmesi amaçlanan bu araştırmada izlenen yol şudur:

- **BSE dersi değerlendirme formu, "Performans Değerlendirme" ve "Öğrenciye İlişkin Görüş ve Düşünce" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.**
- **"Performans Değerlendirme" bölümü için, BSE dersinin hedefleri ve her bir hedefle ilgili hedef davranışlar saptanmış, saptanan hedef ve hedef davranışlarla ilgili maddeler oluşturulmuştur.**
- **Her bir maddenin değerlendirilmesine yönelik 0 ile 4 puan arasında yer alan seçenekler verilmiştir.**
- **Değerlendirme formu, 20 ses eğitimi uzmanının görüşüne sunulmuştur. Görüş ve öneriler doğrultusunda form üzerinde gerekli değişiklikler ve düzeltmeler yapılmıştır.**
- **Değerlendirme formu, son şekliyle Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda BSE derslerini yürüten iki ses eğitmeni tarafından, aynı kurumda öğrenim gören ve Bireysel Ses Eğitimi dersi alan 25 öğrenciye uygulanmıştır.**
- **İki ses eğitmeni, birbirlerinden bağımsız olarak, öğrencilerin şarkı söyleme performanslarını değerlendirme formuyla değerlendirmişlerdir.**
- **Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 12.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiş ve iki ses eğitmeninin değerlendirmesi arasındaki korelasyona bakılmıştır.**
- **Değerlendirme formunun "Öğrenciye İlişkin Görüş Ve Düşünce" bölümünde, öğrencinin, ses eğitimine yönelik bireysel çabalarının değerlendirilmesi hedeflenmiştir.**

Tablo 1.a ve Tablo 1.b'de, BSE dersine yönelik değerlendirme formu örneği görülmektedir

Tablo 1.a BSE dersine yönelik performans değerlendirme formu

Performans Değerlendirme						
Öğrenci Adı: **Sınıfı:**						
Hedefler	**Hedef Davranışlar**	**Puan**				
		0	**1**	**2**	**3**	**4**
Şarkının içerdiği terminolojiyi bilme	Ses eğitimi terminolojisini bilir.					
	Vokal müzik terminolojisini bilir.					
Tekniği doğru kullanabilme	Doğru duruş pozisyonu alır.					
	Solunumu kontrollü kullanır.					
	Ses-soluk bağlantısını doğru kurar.					
	Sesi rezonans bölgesine alır					
	Doğru vokal pozisyonda söyler.					
	Register geçişlerini doğru yapar.					
Şarkıyı doğru söyleyebilme	Ritmik hata yapmadan söyler.					
	Doğru entonasyonla söyler.					
	Doğru artikülasyonla söyler.					
	Şarkı sözlerini doğru telaffuz eder.					
Şarkıyı **stiline uygun söyleyebilme**	Şarkıları dönem özelliklerine göre uygun stilde söyler.					
	Şarkıları türüne göre uygun stilde söyler.					
Eşlikle uyumlu söyleyebilme	Şarkıyı eşlik çalgısıyla uyum içinde söyler.					
Müzikal söyleyebilme	Şarkıda, anlatımın ifade edilmesine yönelik nüansları doğru yapar.					
	Şarkıda, ezginin yansıttığı duyguyu hissederek söyler.					
	Şarkı sözlerinin yansıttığı duyguyu hissederek söyler.					

Tablo 1.b Öğrenciye ilişkin görüş ve düşünce formu

Öğrenciye İlişkin Görüş ve Düşünce						
Öğrenci Adı: **Sınıfı:**						
Hedefler	**Hedef Davranışlar**	**Puan**				
		0	**1**	**2**	**3**	**4**
BSE dersine karşı ilgili olma	Derse düzenli devam eder.					
	Derse hazırlanarak gelir.					
	Ödevleri zamanında yapar.					
	Öğrendiklerini pekiştirmek amacıyla, ders dışında da çalışmalarını sürdürür.					
	Resital, konser vb. etkinliklere katılır.					
	Resital, konser, müzikal, opera vb. etkinlikleri izlemeye isteklidir.					
	Alanla ilgili yayınları izler.					

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, veriler analiz edilerek iki ses eğitmeni arasındaki korelasyon katsayısına bakılmıştır. Tablo 2'de, ses eğitmenlerinin öğrencilerin şarkı söyleme performanslarını değerlendirme karşılaştırmaları yer almaktadır.

Tablo 2. Ses eğitmenlerinin öğrencilerin şarkı söyleme performanslarını değerlendirme karşılaştırmaları

N=25		1. Gözlemci	2. Gözlemci
1. Gözlemci	Pearson Korelasyon	1	.852
	p		.000
2. Gözlemci	Pearson Korelasyon	.852	1
	p	.000	

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde, ses eğitmenleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r = 0.85, p = .000). İki gözlemci arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olması, geliştirilen değerlendirme formunun, BSE dersinin hedefleri doğrultusunda öğrencide gelişmesi gereken hedef davranışları ölçebildiğini göstermektedir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

4. Sonuç ve Öneriler

Bireysel Ses Eğitimi dersine yönelik bir değerlendirme formunun geliştirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada, elde edilen bulgular doğrultusunda iki ses eğitmeni arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, BSE dersine yönelik değerlendirme formunun geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Değerlendirme, eğitim durumlarının işlerliği ve etkililiğine geri dönüt veren eğitim programının önemli bir öğesidir. Genellikle yazılı değerlendirmenin yapılmadığı sanat alanında, geçerli ve güvenilir ölçme araçları olmadan bireysel görüşlere dayalı olarak ya da duygusal bir bakış açısıyla değerlendirme yapılmamalıdır. Bu bağlamda, müzik öğretmeni yetiştirme kapsamında yer alan her ders için geçerli ve güvenilir ölçme araçları geliştirilmesinin bir gereklilik olduğu söylenebilir. BSE dersine yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi, öğrencide adil değerlendirildiği duygusunu yaratacağı gibi, BSE dersi öğretim elemanlarının derslerini belirlenen hedefler doğrultusunda işlemelerini sağlayacaktır. Ayrıca, dersin hedef ve hedef davranışlarının gerçekleştirilmesi amacıyla düzenlenen eğitim durumlarının etkililiği konusunda dönüt verecektir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Kırışoğlu, O.T. (2005). *Sanatta eğitim.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim, öğrenme ve öğretim.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Tan, Ş ve Erdoğan, A. (2004). Öğretimi planlama ve değerlendirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tekin, H. (1982). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Yargı Yayınevi.

Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler".* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 75.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

OKULÖNCESİ DÖNEMDE 5-6 YAŞ ÇOCUKLARINDA MÜZİK EĞİTİMİNİN MATEMATİK KAVRAMLARININ ÖĞRETİLMESİNDEKİ ETKİSİ

Yard. Doç. Dr. Tülin MALKOÇ, Marmara Üniversitesi

1. Giriş

Erken çocukluk döneminde alınan birçok doğru eğitim, sonraki yıllarda çocukların daha başarılı ve etkin bir eğitim içersinde olmasına sebep olmaktadır. Bilhassa matematik kavramlarının temellerinin verildiği bu dönemde çocuğun ortaöğretim dolayısıyla bütün öğretim hayatı boyunca göreceği fen alanlarında başarı sağlanmaktadır. Çünkü kavramlar arası ilişkileri adlandırma yetisine sahip olan çocuk, problem çözmede başarılı olmaktadır. Özellikle çocukların formal matematik öğretimi ile karşılaştığı yıllarda matematik korkusunu bilememeleri hatta matematik problemlerini oyun gibi görmeleri , pozitif bir tutum geliştirmeleri erken çocukluk yıllarındaki matematik yaşantılarına bağlıdır diyebiliriz.Tabiiki matematik kavramlarının erken yaşta öğrenilmesi disiplinler arası bir eğitimdir.Dersler arasındaki etkinlik derecesi öğretmenlerin uygun öğrenme hedeflerini vermesi ile gerçekleşir. Bu tür yöntem ve teknikler öğretmene çok büyük görevler yüklemektedir. Daha doğrusu öğretmenin de uzman öğretmen olmasını gerekli kılmaktadır.

Okul öncesi dönemde verilen eğitimde kullanılan en önemli eğitim, müzik yoluyla kazandırılan davranışlardır.Çünkü çocuk zaten oyun çağındadır ve müzik onun oyunda farkında olmadan kullandığı en önemli ögedir.Pek çok matematiksel kavram şarkı ve ritmik oyunlarla verilebilir. Ses dinleme, sesler arası farklılıkları ayırt etme çalışmaları, sayı kavramları, şekiller her iki disiplinin birbirleriyle iletişimi ile kolaylıkla öğrenilebilir.Çünkü araştırmalara bakıldığında, müziğe ögeleri matematikçilerin çok eski zamanlarada bulduğu bilinmektedir.Müziğin içersindeki matematik , matematiğin öğretilmesindeki müziksel kavramların alışverişi temellere dayanmaktadır.

1.1. Okul Öncesi Dönemde Beş Yaş Çocuğunun Genel Davranış Özellikleri

Çocuğun çevresine ilişkin yeni keşiflerde bulunduğu, çevresini giderek genişlettiği, yetişkin desteğine daha az ihtiyaç duyarak bazı sorumluluklar almaya hazırlandığı bir yaştır. Grup oyunlarından hoşlanır. Grubun dışında kalmak istemez. Arkadaşları ile birlikte olabilmek için bazı fedakarlıklarda bulunması gerektiğini fark eder. Evde ve okuldaki kuralları daha iyi anlar ve uygular (Oktay ve diğerleri, 2003, s.45).

5 yaşındaki çocuk, yeteneklerinden en iyi biçimde yararlanmak ister, 5 yaş çocuğu, yaşadığı kültür çevresine uyum göstermeyi, başarılı bir kontrolle gerçekleştiren çocuktur. Kısaca, 5 yaş çocuğu, yüksek derecede toplumsallaşmış bir birey görünümündendir. 5 yaşındaki çocukta motor becerilerine bakıldığında ince bir çizgi üstünde kolaylıkla yürüyebilir. Oldukça çevik bir biçimde parmak uçlarında koşabilir ve tırmanma, kaydıraktan kayma, sallanma, kazma ve daha pek çok hareket becerisinde etkinleşmiş, ustalaşmıştır. Hareketlerini müziğin ritmine uydurur (Yavuzer, 2000, s.215-216).

Beş yaş çocuğu, dört yaşına göre daha dengeli, tutarlı ve sakin olduğu bir yaştadır. Bu yaş, bir bakıma üç yaş özelliklerine geri dönüş belirtilerinin sergilendiği bir yaştır.

- Sorumluluk alıp yerine getirebilecek duruma geldiği için başladığı işleri bitirmek başarısını gösterir.
- Davranışları öncesine göre daha kontrollüdür.
- Kendisine söylenenleri anlamada, kendinden istenileni yerine getirmede, gerektiğinde izin isteme konusunda epey mesafe almıştır.
- Başkalarıyla ilişkilerinde daha anlayışlı ve olumlu davranışlar gösterir.
- Resim yaparken neyi çizeceğine karar verip onu çizer. Dört yaş çocuğundaki kararsızlıktan kurtulmuştur. Genel olarak daha kararlı ve tutarlı davranır.
- Hayal gücüne daha az başvurur. Dört yaşında gözüken hayali arkadaşlar ortadan kalkmıştır. Çünkü içinde bulunduğu dünya artık ona yetmektedir.
- Çevresindeki nesnelerin ne için kullanıldığını kavrar bir duruma gelmiştir.
- Bu yaş çocuğu annesine hala bağlıdır. Onunla olmayı sever.Ama bir yandan da ev ortamı yetmediği için bir okul öncesi kurumuna gönderilerek çevresini genişletmesi sağlanabilir (Canay, 2004, s.10).

1.2. Okul Öncesi Dönemde Altı Yaş Çocuğunun Genel Davranış Özellikleri

6 yaş, okul öncesi dönemin sonu, okul döneminin başlangıcı ve gelişimin kritik dönemlerinden biridir. 5 yaşında genellikle rahat, uyumlu ve sakin görünen çocuğun, bu yaşın ortalarına doğru değişmeye, daha hareketli ve uyumsuz bir görünüm alamaya başladı dikkat çeker. 6 yaş çocuğu bedenini daha iyi kontrol edebilir. Koşmak, kaymak, müzik eşliğinde dans etmek ve şarkı söylemekten hoşlanır (Oktay, 2000. s.122).

Bu yaş grubunun davranışlarında gelgitler vardır, bir an heyecanlı iken aniden üzgün, içe dönük olabilir. Buna benzer, bir an uyumlu iken bir anda uyumsuz, geçimsiz olabilir. Karşı cins ile bedensel farkını bilir, kız erkek ayrımları yapar, oyunlarında bu ayrıma göre rol almak ister (Morgül, 1995, s.102).

- Beş yaşında bir dengeye ve uysallığa kavuşan çocuk, altı yaşında yeni yönelimler içine gireceğinden dengesini tekrar kaybeder.
- Aşırılıkları sever, davranışları ani değişiklikler gösterir. Bu nedenle sevgi ve nefretini art arda belirtebilir.

• Bu yaş çocuğu kendini merkeze koyar. Herkesin kendisi ile ilgilenmesini ister ve her şeyin onun istediği gibi olmasını ister.

• Annesiyle duygusal çatışma yaşayarak annesini yavaş yavaş dünyasının merkezi olmaktan çıkarır. Bu nedenle ilgisi çevresine yönelir.

• Bu yaş çocuğu sınırsız enerji ile yüklüdür. Bu nedenle çok hareket eder ve her yer ona atlayıp zıplamaya uygun alanlar gibi görünür.

• Bu yaş çocuğunun en tipik özelliği de her şeye heves etmesidir. Heveslendiği şeylerin sonunu getirmeden bırakması da yine bu yaşın tipik bir davranışıdır.

• Altı yaş genellikle çocukların okulla tanışma yaşıdır (Canay, 2004, s.11).

1.3. 5-6 Yaş Dönemi Çocuklarının Müziksel Gelişim Özellikleri

Beş yaş döneminde çocukların, basit şarkıları söylemedeki ve tekrar etmedeki başarıları oldukça yüksektir. Bu durum, onların bir düşünce içeriğini takip edebilme kabiliyetlerinin göstergesidir. Yeni şarkılarda karşılaştıkları değişik sesleri daha iyi ve çabuk fark edebilirler. Basit ritmleri doğru olarak vurabilirler (Andress, 1980, s.5-6).

Beş yaş çocuğu önceki dönemlere göre kelime dağarcıklarını genişlettiklerinden ve artık bildiği kelimeleri anlamlarıyla bütünleştirebildiklerinden şarkı bilgisi derinlik kazanır. Artık sevdiği ve sevmediği şarkılar vardır. Bu yaşın en önemli özelliği tekrardan bıkmamaları, aksine tekrardan zevk almalarıdır. Şarkılar söylemek, dans edip alkış tutmak onlar için belki en eğlenceli işlerdendir (Başer, 2003, s.4).

Altı yaş çocukları özellikle kendi tercih ettikleri şarkıları söylemeyi severler. Ritmik becerileri oldukça yüksektir. Ritim kalıplarını ve tempo kavramını anlayarak uygulayabilirler. Vurmalı çalgıları rahatlıkla kullanabilirler. Bu yaş çocukları müziksel beceri kazanmaktan hoşlanırlar. Müziksel bir konuya ilişkin, duygu ve düşüncelerini, sözcüklerle ifade ederler. Müzikli öyküler ve şiirlerle Türkçe'nin ezgisel bir dil olduğunu anlar ve uygularlar (Okumuş, 2008, s.15).

Altı yaşta ritm duygusu oldukça güçlü olduğu için çocuk, tempo kavramını ve ritmik örnekleri anlayabilir. Notalı ve notasız enstrümanları çalma yetenekleri de gelişmiştir. Ksilofon, metalofon gibi müzik aletleriyle şarkıya eşlik edebilir ve eşlik eden hareketler yapabilirler. Kendi ürettiklerini sınıfta diğerleriyle paylaşmaktan hoşlanır, çalışmak ve iyi şeyler yapmak ister. Müzik alanında kazandığı becerilerle gurur duyar (Sığırtmaç, 2005, s.30).

5 – 6 yaş döneminde çocuklarda vurgulu müzik aletlerini çalma becerisi gelişir, müzik aletlerini hayali olarak kullanmaya başlayabilir.Müziği tanımlamak ve tartışmak için yeterli kelime hazinesi kazanmaya başlar. Müzik aleti çalınırken düzgün ritm vuruşları yapabilir. Başka kişilerle şarkı söylemeye isteklidir (Ürfioğlu, 1989, s.11).

Bu yaş grubu çocuklar, içinde bulundukları kültüre ait çocuk şarkılarının çoğunu ezberleyip söyleyebilirler. Bu yaştaki çocuklar üzerinde müzik hafızası ile ilgili yapılan çalışmalarda, yakın çevrelerindeki ve daha önceden duydukları müziklerde gösterdikleri başarılarının, ilk defa duydukları müziklerde gösterdikleri başarıya oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Öztürk, 2008, s.33).

1.4. Kavramın Yapısı ve Gelişimi

Kavram gelisiminin, çocukların gelisimlerinde önemli bir yer tuttugu bilinmektedir.Ögrenmenin farkına varabilmesi, ögrendiklerini hayat içerisinde kullanabilmesi çocugun gelisimi için son derece etkilidir. Bundan dolayı da ebeveyn ve egitimcilere bu noktada önemli görevler düsmektedir. Çocuga, ögrenebilecegi ve anlayabilecegi daima hissettirilmelidir. Karsılasılacak aksaklıkların çocuklarda hayal kırıklıklarına neden olmamasının saglanması gerekmektedir. Çocukların ögrenme sırasında gösterdikleri en önemli belirti, sürekli hareket halinde olmalarıdır. Bu sekilde davranmalarının en önemli sebebi; ebeveynler tarafından izlenmeleri ve ögrenmeye tesvik edilmeleridir. Ögrenme sırasında her çocuk kendine özgü bir ögrenme parkuru yaratarak, basamakları kendine özgü biçimde tırmanmak istemektedir. Bu durumda egitimcilerin ve ebeveynlerin görevi, çocugun mümkün olan en üst basamaktan ögrenmeye baslamasını saglamaktır. (Eınon, 2000 s.6/8).Aktaran Avşalak

Okulöncesi dönemde çocuklar, nesneleri gruplara ayırabilir, birebir eşleştirme yapabilir, sayılarla ilgili kavramları anlayabilir ve öğrendiklerini aktarabilirler.Kavramlardaki zorluk dereceleri de yaşa bilişsel gelişime bağlı olarak değişmektedir.Somut kavramlar daha rahat öğrenilirken soyut kavramlar benzetme yoluyla öğretilebilir. Çeşitli müziksel faaliyetler ile çocuklara kavramlar öğretilebilir. Şarkı yoluyla, oyun ve dansla v.b.Anlatılmak istenen kavramlar, dramatize edilerek anlatılabilir.Tek sayılar, çift sayılar, üçgen, kare, v.b. gibi.Kavramlara ait bilgileri öğrenebilme, kavramlar arası ilişki kurabilme, becerileri geliştirme ve aktarma müzik yoluyla yapılabilir.

1.4.1. Kavrama Ait Özellikler

Okulöncesi dönemde çocuklar, onlara öğretilen bilgileri çok çabuk alırlar.Alınan bilgiler diğer bilgilerle pekiştirilir ve aktarım kolaylıkla yapılır.Çocuklar zengin dünyaları ile kavramlara ait birçok özellikleri ifade edebilirler.Bunları anlatırken kendilerine ait bir çok yaratıcı özellikten yararlanabilirler.

o ***Kavramın olumlu ve olumsuz örnekleri:*** Olumlu ve olumsuz örneklerinin birlikte sunularak ögretilmesi kavram ögretimini kolaylastırmaktadır.

o ***Örneklerin sırası:*** Kavramın olumlu ve olumsuz örneklerinin tek tek sunulmasıyla kavram ögrenilebilir. Ancak ögrenci ögrendiklerini görecek olursa, daha kolay ögrenir.

o ***Örneklerin benzerligi:*** Kavramların benzerligi; aynı anda sunulan farklı kavramların birbirine yakın anlama gelmesi olarak tanımlanabilinir.

o ***Kavramın açık anlatım ve yaratıcı yöntemlerle sunulması:*** Kavramın iliskili iliskisiz nitelikleri, olumlu, olumsuz örnekleri, kuralların yapısı ve benzeri bilgiler olabildigince somutlastırılarak sunulmalıdır. Yaratıcı yönteme göre ise, sorularla kavramın iliskili iliskisiz niteliklerini, olumlu ve olumsuz örneklerini, kuralları ögrencinin kendisinin bulması saglanmasıdır. (Özyürek, 1983, s.347)

1.5. Müzik ve Matematik İlişkisi

Matematik ve müzik farklı disiplinler olmasına rağmen birbirleriyle ilintilidir. Müzikte ezgileri oluştururken kullanılan ritim kalıpları belirli matematiksel kavramlara ait olup, ölçüleri oluşturur. Bu nedenle müziğin temelindeki matematiksel oranlardan bahsedebiliriz. Müziğin yapısı incelendiği zaman yapısındaki belirli kurallar sayesinde armonik yapısının oluştuğu görülür. Matematik ve müziğin birbiriyle ilişkisinin uyumu çok önemlidir.Müziğin matematiksel kurallarla ifadesi önemli iken, matematik çalışırken müziğin dinlenilmesi matematik performansının artmasına sebep olmaktadır. Bu konudaki araştırmaları incelediğimizde müziğin insan beyni üzerindeki etkisi ve başka bir eğitimi

etkin kılmasının önemi vurgulanmaktadır.O halde bu yeni bir yaklaşım değildir, ama göz ardı edilen bir yaklaşımdır diyebiliriz.

Müzik bilimi kendi içinde kesin kurallara ve ilkelere sahiptir.Matematik bu kuralları, mantık kuralları ile açıklamaya açıklar.Müzik yazısının anlatımında kullanılan sayılar, aynı zamanda evrensel dilin bir parçasıdır.Bu nedenle müzik yaşamın, matematik ise bu yaşamın doğruluğunun bir kanıtıdır. (Kaya,2009,s.4)

Sanat ve bilim genellikle birbirinden ayrı tutulan iki alandır. Bilim "doğru" yu, sanat ise "güzel" i temsil eder. Bilimde teoriler ve ispatlar vardır. Bir teori ortaya atılır ve bu teori belli prensiplere ve kurallara bağlı olarak sonuca ulaştırılır. Sanatta ise bireysel düşünceler daha ön plandadır. Kurallar ve prensipler, değişik zamanlarda değişik ekollere göre farklılık gösterebilir.

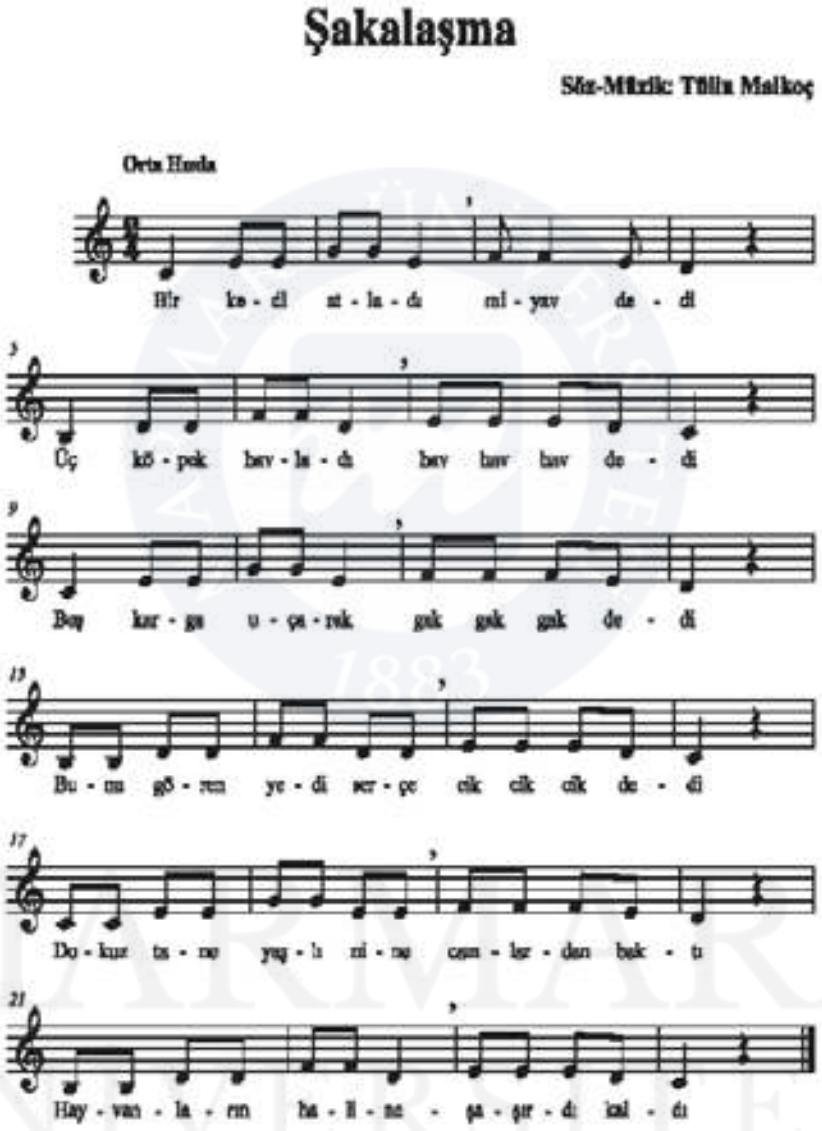
Matematik ve müzik, bilimin ve sanatın iki elemanıdır. Matematik "doğru" olan, müzik ise "güzel" olandır. Matematikte teoriler değişik yaklaşımlarla ispatlanabilir. Matematikçiler bu ispatlarda "güzel" i yakalamayı amaçlarlar. Bir teorinin ispatındaki güzellik matematikçiler için bir doyum noktası olabilir. Aklımıza ispattaki güzellik nedir diye bir soru gelebilir. Daha kısa olması mı? Daha kolay olması mı? Sertöz'ün (1996: 6,7) "Matematiğin Aydınlık Dünyası" isimli kitabında Tosun Terzioğlu bunu " matematiğin iç estetiği" olarak adlandırmaktadır ve bu yüzden matematiği sanatla bağdaştırmakta ve hatta en çok müzikle ilişkilendirmektedir. Öte yandan müzikte "doğru" yu bulmak daha zordur, "güzel" ise zaten müziğin doğasında vardır. Matematikte "doğru" dan sonra akla gelen "güzel", müzikte bunun tam tersi olarak karşımıza çıkar. Müzikte önce "güzel" vardır, sonra "doğru". Ancak bu tartışılabilir. "Hermann Weyl şöyle demiştir, "Çalışmalarımda her zaman doğru ile güzeli birleştirmeyi denedim; fakat bir tanesini seçmek zorunda kalsam, genellikle güzeli seçerim." ... İngiltere'nin önde gelen matematikçilerinden G.H.Hardy ise kitabında şöyle demektedir, "Dünyada çirkin matematiğe yer yok" " (Rothstein,1996: 139). Matematikteki güzel bir ispat insanları kolay kolay ağlatmaz, öte yandan müzikteki güzel bir beste veya icra dünyadaki dengeleri hiçbir zaman değiştiremez.

Matematik, önünüze bir problem koyar ve çözmenizi ister. Bir süre sonra bir bakarsınız ki önünüze konulan problemler birbirleri ile bağlantılı, uyumlu, karışıklıklar içinde çok basit gerçekler gizlenmiş. Sizin bulmanızı bekliyor. Doğru, güzel ve uyumlu. Kimileri matematiğin doğadan geldiğine inanırlar. Matematik zaten vardır ve biz onu anlamaya çalışırız. Kimileri ise matematiği insanların yarattığına inanırlar. " Müzik, nedensiz bir şekilde insanı harekete geçirmede etkilidir, matematik ise nedensiz bir şekilde doğayı harekete geçirmede etkilidir" (Winkel, 2000: 5).Aktaran Karşal

Müzik çalısmaları sırasında; sesli-sessiz sesler, hızlı-yavas vuruslar, yüksek-alçak ritmler, uzunkısa melodiler ile karsılastırma etkinlikleri yapılabilir. Enstrümanlarla yüksek- alçak ses, hızlı yavas vurus çalısmaları yapılabilir. Çocukların isimleri ritm çalışması içinde kullanabilir. Örnegin; Ali için iki kere el çırpılırken, Kamuran için üç kere el çırpılır. El çırpma yerine ayakları yere vurma, yürüme veya her heceye farklı hareket yapma seklinde oyunlar oynanabilir. Ayrıca matematik kavramlarını içeren çok sayıda sarkı bulunmaktadır. Sayıların ritm ve melodilerle birlikte kullanılması, çocugun sayı kavramını ögrenmesini kolaylastırır. (Clements 2001, Aktas 2002). Aktaran Erdoğan.

Okul öncesi dönem çocuklarının eğitiminde müzik eğitimini öncelikle dinleme, şarkı söyleme, oyun içersinde dans ederek kullanma , piyano eğitimi olarak uygulayabiliriz ama matematik eğitimini basit kurallarla ve seviyeye uygun olarak ancak verebiliriz.

1.6. Matematik Kavramlarının Ezgilerle Kavratılması



ŞAKALAŞMA

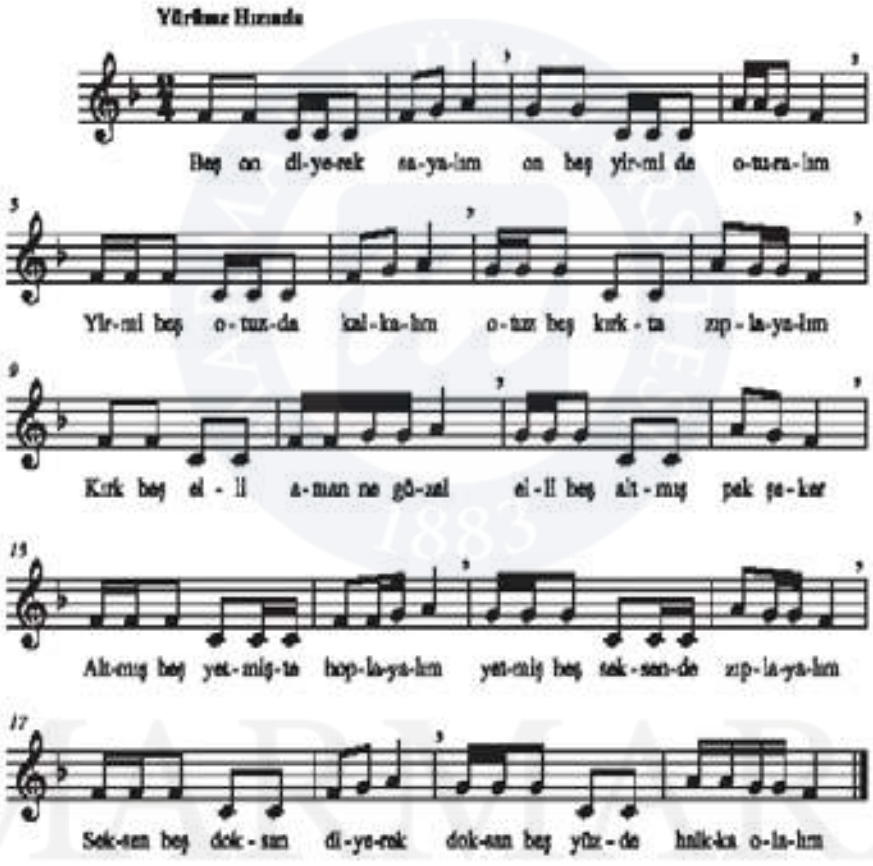
Bir kedi atladı miyav dedi
Üç köpek havladı hav hav hav dedi
Beş karga uçarak gak gak gak dedi
Bunu gören yedi serçe cik cik cik dedi
Dokuz tane yaşlı nine canlardan baktı
Hayvanların haline şaşırıp kaldı



MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Beşer Beşer Sayalım

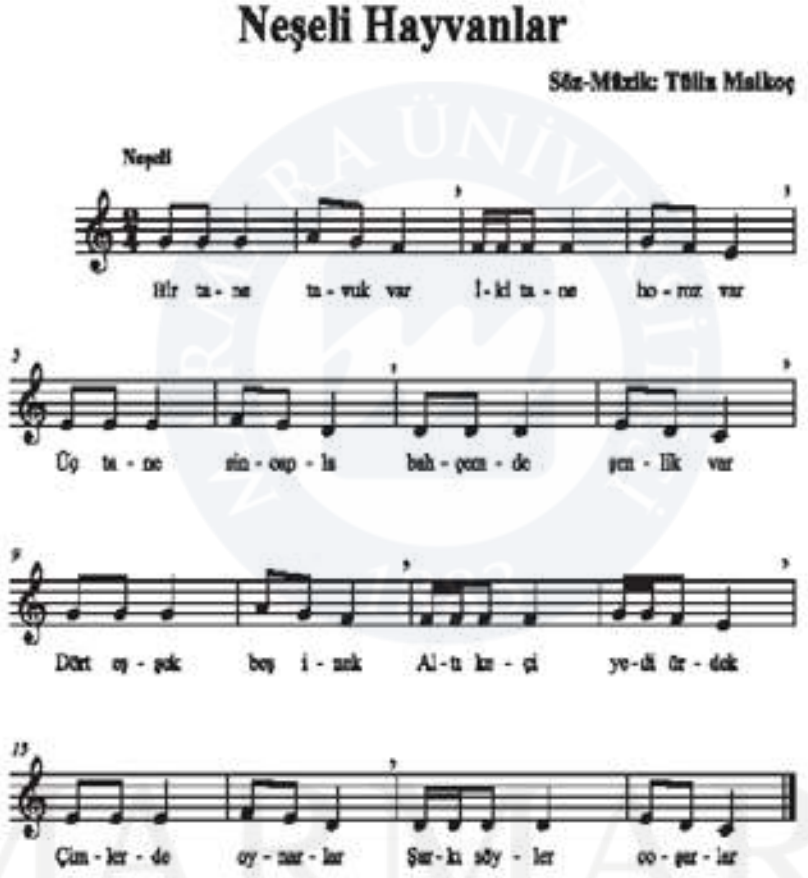
Söz-Müzik: Tülin Malkoç



BEŞER BEŞER SAYALIM

Beş, on diyerek sayalım
On beş, yirmide oturalım
Yirmi beş, otuzda kalkalım
Otuz beş kırkta zıplayalım
Kırk beş, elli aman ne güzel
Elli beş, altmış pek şeker
Altmış beş, yetmişte hoplayalım
Yetmiş beş, seksende zıplayalım
Seksen beş, doksan diyerek
Doksan beş yüzde halka olalım





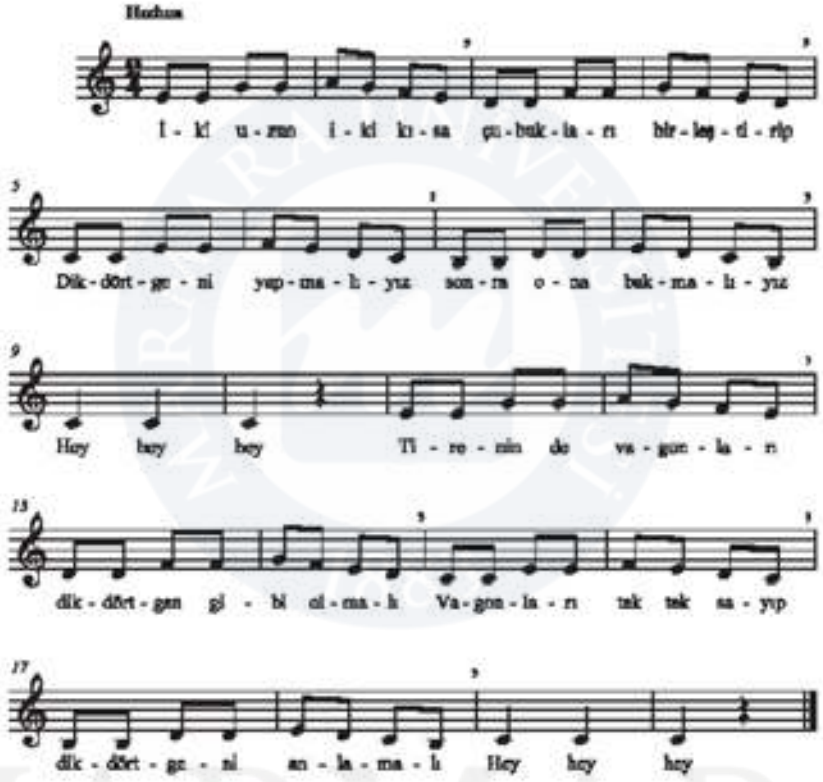
NEŞELİ HAYVANLAR

Bir tane tavuk var, iki tane horoz var
Üç tane sincapla bahçemde şenlik var
Dört eşek beş inek, altı keçi, yedi ördek
Çimlerde oynarlar, şarkı söyler coşarlar

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Dikdörtgen

Söz-Müzik: Tülin Malkoç



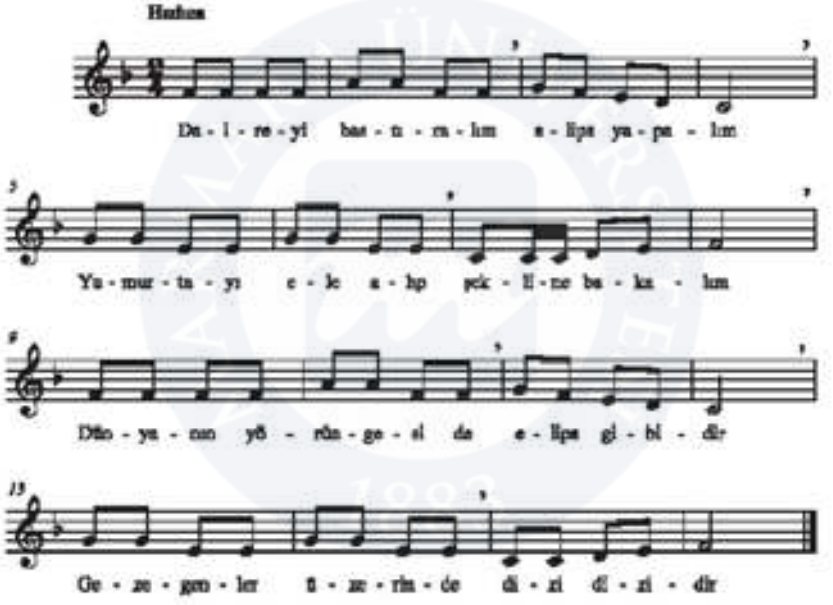
DİKDÖRTGEN

İki uzun iki kısa
Çubukları birleştirip
Dikdörtgeni yapmalıyız
Sonra ona bakmalıyız
Hey hey hey
Trenin de vagonları
Dikdörtgen gibi olmalı
Vagonları tek tek sayıp
Dikdörtgeni anlamalı
Hey hey hey

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Elips

Söz-Müzik: Tülin Malkoç



ELİPS

Daireyi bastıralım
Elips yapalım
Yumurtayı ele alıp
Şekline bakalım
Dünyanın yörüngesi de elips gibidir
Gezegenler üzerinde
Dizi dizidir

2. Öneriler

Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde, pek çok matematikçi ve müzik adamının yaptıkları çalışmalarda; müzik eğitimi sayesinde matematik performansı ve bilişsel aktivitelerin önemini ortaya çıkardıkları görülmüştür.Matematiğin çoğu zaman zor olduğu kavramının ortadan kalkması için yeni yaklaşımlara ihtiyaç vardır.Bu yaklaşımların da küçük yaşta verilmesi gerekmektedir.Korkulacak bir matematik dersi , müzik dersi sayesinde en cazip ders haline gelebilir.O halde;

1. Üniversitelerin Müzik Öğretmenliği ve Okulöncesi Öğretmenliği Bölümlerinde okuyan öğrenciler Matematik ve Müzik ilişkisi konusunda bilinçlendirilmelidir.

2. Okulöncesi kurumlarda görev alan Öğretmenler ve Müzik öğretnenleri, matematik ve müzik ilişkisi ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir.

3. Okulöncesi kurumlarında matematiği sevdirmek, derse ilgiyi çekmek amacıyla müzik ile ilişkilendirilmiş matematik derslerine yer verilmelidir

4. Müzik ile eğitim yalnızca okulöncesi sınıflarda değil, diğer sınıflarda da uygulanmalı ve eğitim- öğretim programı matematik- müzik ilişkisi göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır.

5. Konu ile ilgili araştırmalar daha geniş gruplarla ve farklı yaştaki çocuklarla da gerçekleştirilmelidir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Andress, B. (1980). *Music Experiences İn Early Childhood.* New York: Holt: Rinehart and Winston. İnc.

Avşalak, K. (2008). *Okul Öncesi Dönem 60 – 72 Aylık Çocuklara Uygulanan Müzik Eğitiminin Kavram Gelişimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Canay, A. (2004). *Okul Öncesi Eğitimi İçin Anne Baba Rehberi, Çocuğunuz Ve Siz.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Dikici S. A. (2005). *Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi.* İstanbul: Kare Yayınları.

Erdoğan, S.(2006). *Altı Yaş Grubu Drama Yöntemleriyle Verilen Matematik Eğitiminin , Matematik Yeteneğine Etkisinin İncelenmesi,* Doktora tezi, Ankara.

Karşal, E.(2005) Matematik ve Müzik, *www.mustafasakamuzikatolyesi.com*, Erişim Tarihi. 03.04.2011

Kaya, İ.(2009) *Matematiksel Müzik Teorisine Pythagoras ve Archytas'ın Katkıları*,Yüksek Lisans Tezi,İstanbul.

Malkoç, T.(2009) Şarkılarla Matematik, İstanbul: Akıllı Çocuk Yayınevi

Morgül, M. (1995). *Yaratıcı Drama İle Oynayarak Yaşayarak Öğren.* İstanbul: Ya – Pa Yayınları.

Oktay, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem.* (İkinci Baskı). İstanbul: Epsilon.

Oktay, A. , Tanju G. , Rengin Z. , Özgül P. U. (2003). *Ne Yapıyorum, Neden Yapıyorum, Nasıl Yapmalıyım.* İstanbul: Ya – Pa Yayıncılık.

Okumuş, M., (2008). *Okul Öncesi Dönem 4 – 6 Yaş Grubu Çocukların Müziksel Yaşantılarına Popüler Müziklerin Etkisi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Samsun.

Öztürk, A. (2008). *Okul Öncesi Kurumlarda Uygulanan Müzik Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Özyürek M. (1983). Kavram Ögrenme ve Öğretme. *Ankara Üniversitesi Egitim Bilimleri Dergisi.* (2), s. 347-366.

Pedük, Ş. B.(2007) *Altı yaş Grubundaki Çocuklara Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Olarak Verilen Matematik Eğitiminin Matematik Yeteneğine Etkisinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Ankara.

Ürfioğlu, A. (1989). *Bebeklik ve Okul Öncesi Dönemde Müziğin Gelişimi ve Eğitimi.* İstanbul: Ya – Pa Yayınları.

Yavuzer, H. (2000). *Bedensel, Zihinsel Ve Sosyal Gelişimiyle İlk 6 Yılı.* (12. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

BASBARİTON SESLER İÇİN DÜZENLENMİŞ PİYANO EŞLİKLİ TÜRKÜLERİN SES EĞİTİMİNDE KULLANILABİLİRLİĞİ

Yrd. Doç. Dr. Tülin MALKOÇ, Marmara Üniversitesi
Kazım Erdem ÖZDEMİR

1. Giriş

1.1. Problem Durumu

Başlangıçta evrenin hareketsiz olduğu düşünülürse, doğal olarak sessizliğin de egemen olduğu varsayılabilir. Dolayısıyla, havayı harekete geçirebilecek ses üretiminin temel öğesi olan bir titreşimden de söz edilemez. Dünya nasıl yaratılmış olursa olsun, bu yaratılışa, hareketle birlikte sesin eşlik etmiş olması gerekir. İnsanın bizzat kendisi ve sesi de hareketin bir parçasıdır.

İnsanın tarih sahnesine çıkışından başlayarak sesin ve kullanım alanlarının öneminin gün geçtikçe arttığı söylenebilir. Müziğin ilkel toplumlar için, çoğunlukla yaşam ile ölümü gösteren büyülü bir etki taşıması belki de bundandır. Müziğin türlü türlü biçimleriyle, tarihi boyunca giderek incelmesi ve soyutluk kazanması, kullanım alanlarının artmasıyla açıklanabilmektedir (Karolyi, 2007, s. 9).

İnsanoğlunun müzik yapma serüveninde bilinçli olarak kullandığı en eski, en doğal ses kaynağı kendi sesidir (Karolyi, 2007, s. 133). Hızla uygarlaşan insanın ilkel seslenişlerinin -bir bakıma ilkel şarkılarının- yerini, küçük sözcükler ve motifler, tekerlemeler ve ezgiler almıştır. Daha sonra bu sözcük ve motifler gelişip bir anlam bütünlüğüne ulaşarak, eş deyişle bir fikir cümlesi halini alarak gelişimini az ya da çok; fakat sürekli sürdürmüştür. Ses ile sözün birleşiminden elde ettiği üstün anlatım gücüne sahip olan insan, sesini geliştirmek, daha etkin ve etkili hale getirmek için yüzyıllarca uğraş vermiştir (Top, 1995).

Kültürel, ekonomik ve sosyal sorunlarını çözmüş, dil gelişimini tamamlamış insan toplulukları, daha sanatsal ve estetik düzeyi yüksek sesler oluşturmuşlar ve bu sesleri hayatlarının her alanında kullanmışlardır (Kekeç, 2006).

Bu kültürel gelişimin sonucu olarak; ses sadece güncel hayatta kullanılan bir gereç olmaktan çıkarak sanatın içinde enstrümanların atası olarak kabul edilmiştir. Bu süreçte, sesin kullanımının, sanatın içinde zirveye çıktığı dönem olarak 16. yüzyılın sonlarında ortaya çıkan operanın başlamasını söylememiz yanlış olmaz.

Latincede **"yapıtlar"** anlamına gelen "opera" sözcüğü ile bildiğimiz sanat türü, Rönesans ürünlerinden biri olarak kabul edilir. Tarihsel oluşumuna göz atarsak, operanın Rönesans'la bağlantısını gözleriz kolayca; doğum yeri Floransa, doğum tarihi 1597'dir bu sanatın. Daha önceleri de opera tanımına pek uymamakla birlikte müzikli sahne yapıtlarının her çağın gösteri türleri arasında yer aldığı biliniyor. Eski Yunan'dan başlayarak oyunlara müzik katıp, olayları, günlük yaşantıyı, duygusal tepkileri, sahnede daha etkin vermek, öteden beri insanlığın başvurduğu gösteri düzenlerinden biri olmuştur (Yener, 1990, s. 28).

İnsan sesi için yazılmış olan eserlerin nasıl okunması gerektiğini öğreten en eski metodun, 1562'de Napoli'de C. Maffei tarafından yazılmış olduğu sanılmaktadır. Öte yandan "Gerçek Şarkı Sanatı" başlıklı bir yazısıyla Caccini sanatına yönelen ve Caccini'nin "yeni arioso" türünde yazdığı birkaç aryayı da ilk kez örnek olarak gösteren İtalyan müzikçisi de Ottavio Durante'dir (Altar, 2001, s. 302).

"Ses eğitimi; bireylere konuşma ve/veya şarkı söylemede seslerini doğru, etkili ve güzel kullanabilmeleri için gereken davranışların kazandırıldığı ve içinde konuşma, şarkı söyleme, koro ve şan eğitimi gibi alt ses eğitimi basamaklarını barındıran, disiplinler arası bir özel alan eğitimdir (Töreyin, 2002).

İnsan sesleri, erkek ve kadın olmak üzere ikiye ayrılır. Bu grupta kendi içinde altıya ayrılır.

Erkek Sesleri	Bayan sesleri
Tenor (İnce erkek sesidir)	Soprano (İnce bayan sesidir)
Bariton (Orta erkek sesidir)	Mezzosoprano (Orta bayan sesidir)
Bas (Kalın erkek sesidir)	Alto (Kalın bayan sesidir)

Operanın içinde, bu ses grupları, kendi içlerinde de ayrılarak farklı ses gruplarını oluşturur. Örneğin; basbariton (bas rejisterine sahip olan; ancak üst tonlarını da rahat kullanabilen ses grubudur).

Ülkemizdeki çeşitli üniversitelerin bünyesinde bulunan, devlet konservatuarı opera şan ana sanat dalında ve eğitim fakültesi güzel sanatlar bölümü müzik öğretmenliği anabilim dalı içinde şan eğitimi verilmekte, şan eğitimi (ses eğitimi) içinde de, sesi geliştirecek farklı teknikler uygulanmaktadır. Bunlar; duruş, doğru nefes kullanımı, egzersiz, vokal çalışması ve eser seslendirme olarak sayılabilir.

Teknik açıdan, seslendirilen eserler içinde en üst seviye olarak, arya kabul edilir. Arya, Opera eserinde, solistin orkestra eşliğinde söylediği, genellikle kendi içinde bütünlüğü olan şarkılardır. Ses eğitimi içerisinde aryaların yanı sıra; aria-antiqua, lied, chanson, napoliten ve türkü de seslendirilmektedir.

Türk Halk Edebiyatının içinde yer alan "Türkü", anlam ve içerik bakımından çok geniş bir alanı kapsar. Müzik alanı içerisinde Türk Halk Müziği'nin kökleri, İslamiyet'ten önceki devirlere kadar uzanmaktadır. Türk Halk Müziği'nin tarihi, bir başka deyişle Türklerin tarihi kadar eskidir. "Türkü" terimi, Türk kelimesinden gelmektedir. Bu sözcüğe nispet eki eklenerek "Türki" haline getirilmiş ve zamanla bu sözcük, "Türkü" biçimine dönüşerek halk tarafından benimsenmiştir.

Ses eğitiminde seslendirilen bu türküler, biçim olarak orijinal halk türkülerinden biraz farklılık göstermektedir. Çünkü bunlar "Çağdaş Türk Müziği"ne göre düzenlenmiş, piyano ve orkestra eşliğinde söylenir hale getirilmiştir.

Ses eğitimi dersi içinde seslendirilen çok sesli türküler, ülkemizin yetiştirmiş olduğu değerli bestecilerimizin, halk ozanlarının bestelerini ses sanatçısının ses aralığına ve ses yapısına göre düzenleyerek, orkestra veya piyano eşlik ile söylenilir hale getirmesiyle ortaya çıkmıştır. Bunların içinde her ses grubuna ait düzenlenmiş türküler mevcuttur, özellikle Ahmet Adnan SAYGUN, İlhan BARAN, Muammer SUN ve Ulvi Cemal ERKİN'in basbariton ses grubuna yönelik düzenlemiş oldukları türküler göze çarpmaktadır. Bu noktadan yola çıkarak, araştırmanın problem cümlesi; "Basbariton Sesler İçin Düzenlenmiş Piyano Eşlikli Türkülerin Ses Eğitiminde Kullanılabilirliği Ne Ölçüdedir?"

1.2. Amaçlar

Bu araştırmada; basbariton sesler için düzenlenmiş olan piyano eşlikli türkülerin, basbariton ses grubunun eğitim sürecinde ne ölçüde kullanılabilir olduğunun araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır.

1) Bireysel ses eğitimi derslerinde, basbariton ses grubundaki öğrencilerin piyano eşliği yazılarak düzenlenmiş olan türkülerimizi söyleme konusundaki beceri durumları ne düzeydedir?

2) Basbariton ses grubu için düzenlenmiş piyano eşlikli türkülerin, basbaritonların ses eğitimine uygunluk derecesi ne ölçüdedir?

3) Basbariton ses grubu için düzenlenmiş piyano eşlikli türkülerin, basbaritonların ses eğitiminde, şan tekniği olarak geliştirilmesine ne ölçüde katkısı olacaktır?

4) Basbariton ses grubu için düzenlenmiş piyano eşlikli türkülerin, basbaritonların ses eğitiminde uzun nefes gerektiren cümlelerde, nefesi kontrol etmeye etkisi nedir?

5) Bireysel ses eğitimi derslerinde kullanılan, basbariton ses grubu için düzenlenmiş piyano eşlikli türkülerin, evrensel anlamdaki geçerlilik ve kullanılabilirlik durumu nedir?

6) Basbariton ses grubunun eğitim sürecinde, basbariton ses grubu için düzenlenmiş piyano eşlikli türkülerin kendine özgü bir stili oluşmuş mudur?

1.3. Önem

Bu araştırma sonucunda elde edilecek veriler; Türkiye'deki devlet konservatuarları opera-şan ana sanat dalları ve eğitim fakültesi güzel sanatlar bölümü müzik öğretmenliği ana bilim dallarında eğitimi verilen şan (ses eğitimi) derslerinde, çok sesli türkülerin, basbariton ses grubuna dahil olan öğrencilerin gelişim sürecindeki kullanılabilirliğine yönelik veriler sunması açısından önem taşımaktadır.

1.4. Sayıltılar

Derlenen bilgilerin doğruyu yansıttığı kabul edilmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1) Mersin Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuarı Opera-Şan Anabilim Dalı ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında görev yapmakta olan şan ana sanat dalı öğretim elemanları ile sınırlıdır.

2) Sonuçlar çalışmanın yapıldığı grupla sınırlıdır.

3) Konu ile ilgili ulaşılabilen yerli ve yabancı kaynaklar ile sınırlıdır.

4) 2009-2010 eğitim öğretim yılında yapılan verilerle sınırlıdır.

2. Yöntem ve Teknikler

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada; Mersin Devlet Opera ve Balesi'nde görev yapmakta olan bas ve bariton ses sanatçıları ve ses eğitimi öğretim elemanları tarafından daha önce belirlediğimiz piyano eşlikli türkülerin, şan partisi analizlerinin yapılması istenecektir. Analizler sonrası elde edilecek verilerden anket soruları hazırlanarak, devlet konservatuarı opera-şan ana sanat dalı ve eğitim fakülteleri güzel sanatlar bölümü müzik öğretmenliği anabilim dalında görev yapmakta olan ses eğitimi öğretim elemanlarına istatiksel veri elde etmek üzere uygulanacaktır. Anketten çıkacak sonuca göre, basbariton ses grubu için düzenlenmiş piyano eşlikli türkülerin, lisans düzeyindeki ses eğitimi dersine ne gibi bir etkisi olduğu belirlenecektir. Bu özellikleri ile araştırma deneme modelli araştırma içerinse girmektedir. "Deneme modelli araştırmalar, neden sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacıyla, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2007, s. 87)".

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye' deki devlet konservatuarı opera-şan ana sanat dalları ve eğitim fakültesi güzel sanatlar bölümü müzik öğretmenliği anabilim dallarında görev yapan ses eğitimi öğretim elamanları, örneklemi ise; Marmara Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ile İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Müziği Konservatuarı, Çukurova Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuarı şan ana sanat dalında görev yapmakta olan ses eğitimi öğretim elemanları oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada; anketlerden elde edilen sonuçlar veri olarak kullanılacaktır.

2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 11.5 paket programı kullanılmıştır. Verilerin istatiksel çözümlemesinde; frekans (f), ranj ® ve ortalama (ort) kullanılacaktır. Bulgular önce tablo olarak verilecek, ardından sözel olarak ifade edilecektir.

3. Yorumlar

1) Bireysel ses eğitimi derslerinde, basbariton ses grubundaki öğrencilerin piyano eşliği yazılarak düzenlenmiş olan türkülerimizi söyleme konusundaki beceri durumları ne düzeydedir?

Elde edilen bulgular, anket sorularıyla cevap şeklinde sunulmuştur. Ankette yer alan; "Şan tekniği konusunda ses aralığı açısından icracı için herhangi bir güçlük gözlenmemektedir.", "Eserin yazımında kullanılmış olan gürlük tanımları meydana çıkabilecek olası monotonluk güçlüklerini önemli ölçüde engellemiş, eserin hareket kazanmasını sağlamıştır.", "Eserde anlatılan hikâyenin

artan iç dinamiği çalgı eşliğinin yardımıyla belirginleştirilmiş, ses icrasına destek olarak gürlük ve renk katkısında bulunulmuştur. Bu durum icracının dinamik kaygısını bir kenara bırakıp anlatıma odaklanmasına son derece faydalı olmuştur." gibi sorulara verilen cevaplara göre beceri düzeyleri yüksek bulunmuştur.

2) Basbariton ses grubu için düzenlenmiş piyano eşlikli türkülerin, basbaritonların ses eğitimine uygunluk derecesi ne ölçüdedir?

Elde edilen bulgular, anket sorularıyla cevap şeklinde sunulmuştur. Ankette yer alan; "Yazımda kullanılan ton, basbariton ses arlığına oldukça uygun seçilmiştir.", "Uzun hava formu taşıyan türkünün sözlerinin her girişten önceki ara müzikleri, icracının esere adaptasyonunun ağlanması açısından başarılı bulunmuştur.", "Melodinin akılda kalıcı olması öğrencinin öğrenimine kolaylık sağlayacaktır." gibi sorulara verilen cevaplara göre piyano eşlikli türkülerin, basbaritonların ses eğitimine uygunluk düzeyleri yüksek bulunmuştur.

3) Basbariton ses grubu için düzenlenmiş piyano eşlikli türkülerin, basbaritonların ses eğitiminde, şan tekniği olarak geliştirilmesine ne ölçüde katkısı olacaktır?

Elde edilen bulgular, anket sorularıyla cevap şeklinde sunulmuştur. Ankette yer alan; "Eserin içinde yer alan acelitelerin fazlalığı öğrencinin teknik açıdan gelişimini olumlu yönde etkileyecektir.", "Eserdeki oktav atlamaları öğrencinin gelişimine olumlu şekilde yansıyacaktır.", "Eserin aksak 9/8'lik tartımda oluşu öğrencinin teknik açıdan gelişmesini olumlu yönde etkileyecektir." gibi sorulara verilen cevaplara göre piyano eşlikli türkülerin basbaritonların ses eğitiminde, şan tekniği olarak geliştirilmeye yönelik katkı düzeyleri yüksek bulunmuştur.

4) Basbariton ses grubu için düzenlenmiş piyano eşlikli türkülerin, basbaritonların ses eğitiminde uzun nefes gerektiren cümlelerde nefesi kontrol etmeye etkisi nedir?

Elde edilen bulgular, anket sorularıyla cevap şeklinde sunulmuştur. Ankette yer alan; "Türkünün cümle yapısının şan nefes tekniği açısından rahat olması şan tekniği ile seslendirilmesi açısından son derece olumlu etkidedir.", "Eserin bağlı söylenmesi, öğrencinin müzikal gelişimine katkı sağlayacaktır." gibi sorulara verilen cevaplara göre piyano eşlikli türkülerin uzun nefes gerektiren cümlelerde nefesi kontrol etme düzeyleri yüksek bulunmuştur.

5) Bireysel ses eğitimi derslerinde kullanılan, basbariton ses grubu için düzenlenmiş piyano eşlikli türkülerin, evrensel anlamdaki geçerlilik ve kullanılabilirlik durumu nedir?

Elde edilen bulgular, anket sorularına verilen cevapların genel olarak evrensel anlamdaki geçerlilik ve kullanılabilirlik durumlarını yüksek oranda olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Anket cevaplarından da anlaşılacağı gibi türkülerin hem teknik hem de müzikal açıdan kullanılmaları oldukça uygun bulunmuştur. Türkülerin içinden birkaç türkünün kısmen kullanılamaz olduğu ve nedeni öneri kısmında belirtilmiştir.

6) Basbariton ses grubunun eğitim sürecinde, basbariton ses grubu için düzenlenmiş piyano eşlikli türkülerin kendine özgü bir stili oluşmuş mudur?

Elde edilen bulgulardan da anlaşılacağı gibi Çağdaş Türk Müziği bestecilerimizin düzenleyerek ses eğitimi repertuarına kazandırdıkları basbariton sesler için düzenlenmiş piyano eşlikli türküler, tarz ve teknik açısından ulusumuza özgü bir stilin oluştuğunu göstermektedir. Türk Halk Edebiyatının içinde yer alan "Türkü"lerin barındırdığı stiller "kırık hava ve uzun hava; bozlak, hoyrat, divan, ağıt gibi" kendine özgü tekniğin ve stilin oluşmasına neden olmuştur.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, basbariton sesler için düzenlenmiş piyano eşlikli türkülerin ses eğitiminde kullanılabilirliğine yönelik değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda basbariton sesler için düzenlenmiş piyano eşlikli türkülerin; basbariton sesler için seslendirme konusundaki beceri durumları, basbaritonların ses eğitimine uygunluk derecesi, basbaritonların ses eğitiminde şan tekniği olarak geliştirilmesine katkısının ne ölçüde olacağı ve basbariton ses grubu için düzenlenmiş piyano eşlikli bu türkülerin evrensel anlamdaki geçerlilik ve kullanılabilirliğinin ne ölçüde olacağı, belirlenen üniversitelerdeki öğretim elemanlarına uygulanarak değerlendirilmiştir.

Dört Türk bestecisine ait 26 eser analiz edildiğinde piyano eşliği yazılan bu eserlerin eğitimde kullanılabilirliği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaya paralel olarak eserlerin kullanımı söz konusu iken eğitimde kullanılabilirliğinin öğretim elemanları tarafından az olmasının sebebi sözlü olarak sorgulanmış ve neticede bazı eserlere ön yargıyla yaklaşıldığı ifade edilmiştir. Eserleri yazan bestecilere duyulan saygı ve eserlerin beğenisi ifade edilmiş olup Türk eserlerine fazla zaman ayıramamanın ortaya çıkardığı bir problem açığa çıkmıştır. Bunun sebebinin de repertuardaki yabancı kaynaklı eserlere öncelik tanınması olarak ifade edilmiştir. Son yıllarda Türk bestecilerinin daha gündemde bulunması Türk eserlerinin seslendirilmesi, operalarda, senfonilerde, eğitim kurumlarında yer alması Türk eserlerine daha yakından bakmayı gerektirmiştir. Bu nedenle Türk bestecilerin eserlerine bakış açısı değişmiş ses eğitiminde daha fazla kullanılmaya başlanmıştır. Çağdaş Türk müziği adına bestecilerimizin düzenlemiş olduğu Anadolu kültürünü ifade eden eserlere bakış açısının değişmiş olduğu ortaya konulmuştur.

Araştırmacı, Mersin Devlet Opera ve Balesi'nde görevli bas ve bariton ses sanatçıları ve ses eğitimi öğretim elemanlarının analizleri doğrultusunda anket sorularını hazırlamıştır. Hazırlanan bu sorular daha önce belirlediğimiz üniversitelerin devlet konservatuarı opera-şan ana sanat dalı ve eğitim fakültesi güzel sanatlar bölümü müzik öğretmenliği anabilim dalında görev yapan ses eğitimi öğretim elemanlarına uygulanmıştır.

Bulgular SPSS 11.5 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin düzenlenmesinde değerlendirme gruplarının puanları için histogram tablo içinde frekans ve puan ayrıca analizler için ortalama puan, standart sapma ve ranj testi kullanılmıştır.

Anket sorularına verilen cevapların ortalama puanı %50'nin üzerinde ise bu, o türkünün basbariton ses eğitimi dersinde kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Her türkü için farklı sorular sorulmuş ve ayrı değerlendirmeye tabii tutulmuştur.

Ortalama puan, standart sapma ve ranj değerlerine bakıldığında bütün türkülerin ses eğitiminde kullanılabilirliğine uygun olduğu saptanmıştır; fakat ranj değer farkları ve ortalama puan seviyesinin orta ya da yüksek olma durumu açısından farklılık göstermektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan anlaşıldığı üzere basbariton sesler için düzenlenmiş piyano eşlikli türkülerin lisans düzeyindeki ses eğitimi dersinde önemli bir yer tuttuğu; ancak seviyeye göre değişiklikler gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu konuda çalışmalar yapan Türk bestecilerin desteklenmesinin gerekliliği ve basbariton ses grubundaki öğrencilere ses eğitimi dersinde uygulanacak olan bu türkülerin öğrencilerin gelişimlerinde etkili olacağı sonucuna varılmıştır.

"Basbariton sesler için düzenlenmiş piyano eşlikli türkülerin ses eğitiminde kullanılabilirliği" adlı araştırmamda aşağıdaki yargıları şu şekilde sıralanabilir:

1. Türkülerdeki kullanılan ton, basbariton ses aralığına oldukça uygun seslendirmedeki başarıyı belirli bir düzeyde etkilemektedir.

2. Bestelerdeki prozodi uyumları, seslendirme açısından bir problem teşkil etmemektedir.

3. Piyano eşlikli yazılan türkülerin cümle yapısı nefes-ses tekniği açısından rahatça seslendirilebilecek düzeydedir.

4. Eserlerin basbariton ses tonu aralığında yazılması tiz seslerdeki ünlü harflerle yapılacak olan olumsuz ifadelerin önüne geçmiştir.

5. Uzun hava formu taşıyan türkü sözlerinin her girişten önceki ara müzikleri, icracının esere adaptasyonunun sağlaması açısından başarılı bulunmuştur.

6. Melodilerin genel olarak akılda kalıcı olması öğrencinin öğrenimine kolaylık sağlayacaktır.

7. Eserlerin piyano eşliği olabildiğince ses icracısına yardımcı ve faydalı olabilecek şekilde düzenlenmiştir, özellikle tartım açısından ses icracısına kılavuz ve destek niteliğindedir.

8. Eserlerin yazımında kullanılmış olan gürlük tanımları meydana gelebilecek olası monotonluk güçlüklerini önemli ölçüde engellemiş, eserin hareket kazanmasını sağlamıştır.

4.2. Öneriler

1. Türk müziğine dayalı ezgi, metot ve türküler, kaynak yetersizliğinden dolayı çok sınırlı sayıda kullanılabilmektedir. İstendiğinde herhangi bir operanın içinde yer alan bir aryanın elde edilmesi, kendi bestecilerimizin düzenlemiş oldukları eserleri elde etmemizden çok daha kolaydır. Dolayısıyla ulaşamadığımız eserlerin repertuarımızda sık kullanılması da pek mümkün görünmemektedir. Öncelikli olarak kendi eserlerimize kolay ulaşabilmemizin sağlanması gerekmektedir. Ulusal kültürümüzün, dilimizin, müziğimizin korunması, geliştirilerek gelecek kuşaklara aktarılabilmesi için ses eğitimi alanındaki bu boşluğu doldurmak üzere özellikle şan eğitimcilerine ve bestecilerine fazlaca iş düşmektedir.

Aynı zamanda ses eğitimi veren müzik eğitimcisi de Türk müziği konusunda bilgili ve donanımlı olmalı, aldığı eğitimi Türk müziğine de uygulayabilmeli ve uyarlayabilmelidir.

2. Özellikle A.Adnan Saygun, U.Cemal Erkin, Muammer Sun ve İlhan Baran'ın şan-piyano ve şan-orkestra için bestelemiş ve düzenlemiş oldukları halk türkülerinden oluşan bu eserler, yıllardır devlet konservatuarı opera ve sahne sanatları bölümü şan anabilim dalı ve eğitim fakültesi güzel sanatlar bölümü müzik öğretmenliği şan anabilim dallarında, ses eğitimi repertuarının içerisinde yer almaktadır. Ancak bu türkülerin, gerek notalarının yeteri kadar üniversite kütüphanelerinde veya bölüm kütüphanelerinde bulunmaması, gerek şan eğitimcilerinin öğrencilerinin eğitimleri sırasında repertuarlarında bu türkülere yeteri kadar yer vermemesi, yeni nesil şan öğrencilerinin bu kültürden uzak kalmasına neden olmaktadır.

3. Çağdaş Türk Müziği bestecileri tarafından düzenlenen ulusal kültürümüzü temsil eden türkülerin ses eğitimi içinde daha fazla yer alması gerekmektedir.

4. Geleneksel Türk Halk Müziği makamsal ve ritmik yapısıyla düzenlenen piyano eşlikli türkülerin geliştirilerek daha fazla esere dönüştürülmesi gerekmekte ve öğrencilerin ses eğitiminde Geleneksel Türk Halk Müziği makamsal ve ritmik özelliklerinden daha fazla yararlanmasını sağlamak gerekmektedir. Bu, öğrencilerin Türk müziğini daha iyi tanımalarına imkân verecek çalışmalar, araştırmalar içerisinde olmaları gerekmektedir.

5. Dört bestecinin eserleri incelendiğinde ses sınırı ve armonik yapısı açısından, eğitim fakültelerinde ve eğitim kurumlarında kullanılabilecek eserlerden bazılarına öncelik tanınmıştır ve bu doğrultuda yeni yazılacak eserlerin yapısının tekrar düşünülmesi gerektiği önerilmiştir. Teknik zorlukları olan; fakat bu araştırmada seslendirilebilir diye onaylanan bazı seslendirilme zorluğu taşıyan eserlerin sadece opera sanatçıları tarafından seslendirilmesinin uygun olduğu ifade edilmiştir. Teknik açıdan öğrencileri zorlayıcı olabilecek eserler şunlardır:

* Muammer SUN'un düzenlediği " Köroğlu Bas – Bariton Solu"su,

* Ahmet Adnan SAYGUN'un düzenlediği " Bir Üslupta Kantat Bas Solo"sudur.

6. Bütün bu sonuçlara dayanarak, Türkiye'de ses eğitiminde söz sahibi olan kurum ve kişilerin ortak çalışmalarıyla; ses eğitimi derslerinde kullanılan eserler öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tekrar düzenlenmelidir.

7. Daha önce de belirttiğimiz gibi eserler ayrı ayrı incelenmiş, analiz edilmiş ve sonuca varılmıştır. Bu nedenle eserler arasında karşılaştırma yapmanın olanağı yoktur; fakat "sonuç – tartışma" bölümünde belirttiğimiz gibi anket sorularına verilen cevapların ortalaması % 50'nin altında puan alan eserler ses eğitimi dersinde kullanıma uygun olmadığı belirtilmiştir. % 50'nin altında hiçbir eser yer almamıştır; ancak bazı eserler gerek teknik açıdan basit olması, gerekse pasajlar olarak öğrenciyi zorlayıcı olması açısından sınır olan % 50 puana çok yakındır ve bu eserlerin ses eğitiminde kullanılması öğretim elemanlarının tercihlerine bırakılmıştır. Bu eserler aşağıda ortalama, standart sapma ve ranj değerleriyle belirtilmiştir:

Ulvi Cemal ERKİN'in düzenlediği "Ayın On Dördü" türküsü 20 puan üzerinden;

Ort: 14

Standart Sapma: 2,46

Ranj: 8

Ahmet Adnan SAYGUN'un düzenlediği "Bir İncecik Yolum Gider" türküsü 20 puan üzerinden;

Ort: 14

Standart Sapma: 2,13

Ranj: 7

Ahmet Adnan SAYGUN'un düzenlediği "Eğlen Güzel" türküsü 25 puan üzerinden;

Ort: 14

Standart Sapma: 2,43

Ranj: 9

Ahmet Adnan SAYGUN'un düzenlediği " Bir Üslupta Kantat Bas Solo"su 20 puan üzeriden;

Ort: 14

Standart Sapma: 2,17

Ranj: 10

Muammer SUN'un düzenlediği " Köroğlu Bas – Bariton Solu"su 20 puan üzeriden;

Ort: 14

Standart Sapma: 2,12

Ranj: 10

İlhan BARAN'ın düzenlediği "Yörük Ali" türküsü 10 puan üzeriden;

Ort: 6

Standart Sapma: 1,76

Ranj: 6 olarak belirtilmiştir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN MÜZİK EĞİTİMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. Ufuk YAĞCI, Pamukkale Üniversitesi
Veysel AKSOY, Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı müzik öğretmeni adaylarının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri ve özelde müzik eğitimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaçla Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalında eğitim görmekte olan 16 öğrenciyle nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle veri toplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, her sınıf düzeyinden 2'si kadın 2'si erkek 4 öğrenci olmak üzere 8 kadın ve 8 erkek toplam 16 öğrencidir. Katılımcıların yaşları 18 ile 26 arasında değişmektedir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt edildikten sonra yazıya dökülmüş ve betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşmelerden önce katılımcılara araştırmanın amacını ve kapsamını da anlatan bir izin formu verilmiştir. Katılımcıların görüşmenin kayıt edilmesi ve verilerin kullanımına ilişkin yazılı izinleri alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda beş (5) ana tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; (1) zihinsel yetersizliğin tanımı ve nedenleri, (2) zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme özellikleri, (3) zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin davranış özellikleri, (4) kaynaştırma uygulamaları ve (5) zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin müzik eğitimleri şeklinde bulunmuştur. Bulgular müzik öğretmeni adaylarının bu öğrencilerin ayrı okullarda, uzman kişiler tarafından eğitilmeleri yönünde görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca katılımcılar zihinsel yetersizliği olan öğrencilere müzik eğitimi konusunda eğitim gereksinimlerinin olduğunu belirtmektedirler.

Anahtar Kelimeler: *Müzik öğretmeni adayı, Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler*

1. Giriş

Ülkemizde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerine yönelik ilgi son yıllarda artış göstermektedir. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, özel eğitime gereksinimi olan çocuklar kategorisinde yer alan diğer yetersizlik gruplarına göre, özel öğrenme güçlükleri, dil ve konuşma bozuklukları ve duygu bozukluklarıyla birlikte sık rastlanan yetersizlikler kategorisinde ele alınmaktadırlar (Cavkaytar, 2008).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (2006) göre özel eğitim "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi ifade eder" şeklinde tanımlanmaktadır. Tanımda yer alan uygun ortam kavramı, özel eğitimdeki en az kısıtlayıcı ortam ilkesiyle birlikte ele alındığında bu öğrencilerin bir bölümünün normal eğitim sınıflarında eğitim görmesi söz konusu olmaktadır. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, bir öğrencinin ailesi ve akranlarıyla en fazla birlikte olabileceği ve aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği eğitim ortamıdır (Batu & Kırcaali-İftar, 2005). Bu ortamlar bireyin yetersizliğinin derecesi ve eğitim gereksinimleri göz önünde bulundurularak belirlenmektedir. En az kısıtlayıcıdan en kısıtlayıcıya doğru bir sıralama yapıldığında normal eğitim sınıfları bu sınıflamanın başında yer almaktadır.

1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (573 sy. KHK) hükümleri uyarınca bu çocuklardan durumu uygun olanların normal okullarda akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri yolunda önlemler alınması yasal güvence altına alınmıştır. Bu uygulamaya literatürde, kaynaştırma uygulaması adı verilmektedir.

Alan yazında farklı tanımları olmakla birlikte kaynaştırma uygulaması, özel gereksinimi olan öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında eğitim görmesidir şeklinde tanımlanmıştır (Batu, 2008). 573 sy. KHK de ise kaynaştırma uygulaması "Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş ortamı" olarak tanımlanmaktadır. Kaynaştırma uygulamasında genel amaç, çocuğun en az kısıtlayıcı eğitim ortamında eğitim alması ve bu yolla tüm gelişim alanlarında kendi kapasiteleri doğrultusunda en üst düzeyde gelişim göstermesidir.

Kaynaştırma uygulamasının devam ettiği sınıflarda derse girecek öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikler ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları, öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında ya da bir diğer anlatımla kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşabilmesinde önemli faktörler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, yapılan birçok araştırmanın bulgularına göre normal eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına karşı olumsuz tutum içinde oldukları bildirilmektedir (Batu, 2004).

Batu (2004)'ya göre öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını kabul etmek istemeyişlerinin nedenleri sınıf mevcutlarının kalabalık olması, özel gereksinimi olan bireyler ve eğitimleri konusunda yeterli bilgi sahibi olmama, destek hizmetler almama ve benzeri nedenlerdir. Bu anlamda bakıldığında öğretmenlerin zihinsel yetersizliğin tanımı, nedenleri, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin davranış ve öğrenme özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları önem taşımaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığının 2009-2010 eğitim-öğretim dönemi sonuç verilerine göre zihinsel yetersizlik tanısı almış çocukların 71142'si ülke genelindeki 12079 ilköğretim okulunda kaynaştırma uygulaması kapsamında normal okullarda akranlarıyla birlikte eğitim almaktadırlar. İlköğretim düzeyinde 34914 sınıfta kaynaştırma uygulaması yapılmaktadır. Ortaöğretim düzeyinde 5062 öğrenci 2194 ortaöğretim kurumunda eğitimlerine devam etmektedirler. Ortaöğretim düzeyinde kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıf sayısı ise 2755 olarak bildirilmiştir (http://orgm.meb.gov.tr).

Müzik öğretmeni adaylarının eğitimlerine ilişkin yapılan çalışmalarda özel gereksinimli öğrencilere müzik eğitimi konusunda sınırlı sayıda çalışma yapıldığı bildirilmektedir (Hourigan, 2009). Hourigan (2007) bir başka çalışmasında ABD'de müzik öğretmenliği bölümünde görevli öğretim elemanlarının çok küçük bir bölümünün özel gereksinimli öğrencilere müzik eğitimi konusunda ça-

lıştıklarını bildirmektedir. Colwell ve Thompson (2000), ABD'deki müzik öğretmenliği bölümlerinde yaptıkları araştırmada özel gereksinimli öğrencilere müzik eğitimi kapsamında ya sınırlı sayıda ders bulunduğunu ya da hiç dersin bulunmadığını bildirmektedirler.

Türkiye'de müzik öğretmenliği programları incelendiğinde, bu programlar kapsamında da özel gereksinimli öğrenciler ve özel eğitime ilişkin derslerin yer almadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının, zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileriyle karşılaştıklarında, genel müzik eğitimi doğrultusunda edindikleri bilgi ve becerilerine güvenerek bu öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılamalarının beklenmekte olduğu söylenebilir.

Kaynaştırma uygulamalarının ülke genelindeki yaygınlığı göz önünde bulundurulduğunda müzik öğretmeni adaylarının çalışacakları okullarda özel gereksinimli öğrencilerle karşılaşma olasılıklarının ne kadar yüksek olacağı aşikârdır. Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerle çalışmak durumunda kalacak müzik öğretmeni adaylarının zihinsel yetersizliği olan bireylerin özellikleri, eğitimleri ve özelde müzik eğitimleri hakkındaki görüşleri kaynaştırma uygulamalarının başarısında önemli bir faktör olarak ele alınabilir. Bu nedenle bu çalışmada müzik öğretmeni adaylarının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri ve özelde müzik eğitimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırmada Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve yapılan görüşmeler nitel olarak tümevarım analiziyle analiz edilmiştir.

Nitel veri toplama tekniklerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinde, katılımcıların bireysel dünyasını anlamak, herhangi bir nedenden nasıl etkilendiklerini ve bu etkilenmenin kişiye göre nedenlerini belirlemek amaçlamaktadır (Özengi, 2009). Müzik öğretmeni adaylarının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin müzik eğitimlerine ilişkin görüşlerini ayrıntılı bir biçimde inceleyebilmek amacıyla nitel bir araştırma tekniğinden yararlanılmıştır.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 16 öğrencidir. Katılımcılar her sınıf düzeyinde 2'si kadın 2'si erkek olmak üzere toplam 8 kadın ve 8 erkek öğrencidir. Yaşları 17-26 aralığında olup aritmetik ortalaması 20.3 ve standart sapması 2.41 dir. Katılımcılarda on beşi ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerini "orta" ve biri "alt" sosyo-ekonomik düzey olarak belirtmiştir. Katılımcıların on üçü ailelerinde ve yakın çevrelerinde zihinsel yetersizliği olan herhangi bir birey olmadığını üçü ise aile ve yakın çevrelerinde en az bir zihinsel yetersizliği olan birey olduğunu belirtmişlerdir.

2.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken müzik öğretmeni adaylarının zihinsel yetersizliğin doğasına, zihinsel yetersizliği olan bireylerin öğrenme ve davranış özelliklerine ve müzik eğitimlerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkartmaya yarayacak bir kapsam düşünülmüştür. Ardından pilot görüşmeler yapılmış ve sorulara son şekli verilmiştir. Ayrıca katılımcılara ilişkin kişisel bilgileri elde etmek amacıyla demografik bilgi formu hazırlanmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması için yapılan görüşmeler 2009-2010 eğitim-öğretim döneminde araştırmanın 2. yazarı tarafından gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler 2. yazarın eğitim fakültesindeki ofisinde yapılmıştır. Her görüşme öncesinde etik kurallar gereği araştırmacı tarafından katılımcıya araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verildikten sonra katılımcının araştırmada ses kaydının alınması ve araştırma amaçları doğrultusunda kullanılmasına dair yazılı izni hazırlanan izin belgesini doldurması suretiyle alınmıştır. Ayrıca araştırmacı izin verdiğini ses kaydı alınırken görüşmenin başında da sözel olarak tekrar etmiştir. Görüşme sırasında alınan bilgiler daha sonra yazıya dökülmüş ve analizleri gerçekleştirilmiştir. Yazılı belgelerde katılımcıların gerçek isimleri yerine katılımcı numarası kullanılmıştır. Yazım işlemi tamamlandıktan sonra analizler gerçekleştirilmiştir. Analizler şu sıraya göre yapılmıştır. 1. Verilerin kodlanması. 2. Kodlanan veriler üzerinde uzlaşma sağlanması. 3. Tema ve alt temaların oluşturulması. 4. Oluşturulan tema ve alt temalar üzerinde uzlaşma sağlanması 5. Tema ve alt temaların yazılması 6. Tema ve alt temaların okunarak gerekli düzeltmelerin yapılması.

3. Bulgular

Araştırmada elde edilen bulguları beş ana tema ve ilgili alt temalarla şu şekilde sıralayabiliriz;

1. Zihinsel yetersizliğin tanımı ve nedenleri

1.1. Zihinsel yetersizlik için kullanılan kavramlar.

1.2. Zihinsel yetersizliğin tanımı

1.3. Zihinsel yetersizliğin nedenleri

2. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme özellikleri

2.1. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme hız ve düzeyleri

2.2. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme yöntemleri

2.3. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmesini etkileyen bireysel faktörler

2.4. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin program gereksinimleri

3. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin davranış özellikleri

3.1. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi davranışları

3.2. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin davranış kontrolü

3.3. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin derse katılım ve takipleri

4. Kaynaştırma uygulamaları

4.1. Ayrı eğitim ortamları

4.2. Öğretmen özellikleri

4.3. Öğretim yöntemleri

5. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Müzik Eğitimleri

5.1. Müzik Eğitimi Alma

5.2. Çalgı Eğitimi

5.3. Müzik Eğitiminde Gelişim

5.4. Müzik Eğitmeni

3.1. Zihinsel Yetersizliğin Tanımı ve Nedenleri

Müzik öğretmeni adaylarından zihinsel yetersizliği tanımlamadan önce bu alanda farklı kavramlar olduğunu ve bunların "zekâ geriliği, zihinsel engelli, zihinsel yetersizlik" gibi kavramlar olduğu ve bunlardan hangisini kullanmayı tercih ettikleri sorulmuştur. Katılımcılardan yedisi zihinsel engelli, üçü zeka geriliği ve üçü zihinsel yetersizlik kavramlarını kullanmayı tercih ettiklerini belirtirken üç katılımcı bu konuda görüş bildirmemişlerdir.

Zihinsel yetersizliği tanımlamada katılımcılar, "öğrenmede zorluk, geç öğrenme, geç algılama, algılayamama, anlayamama, düşünememe, kapasite yetersizliği" gibi kavramlar kullanmışlardır. Kavramlar analiz sürecinde bir araya getirildiğinde iki temel tanımın olduğu görülmektedir. Katılımcıların sekizi zihinsel yetersizliği algılama problemleri kategorisinde diğer sekizi de bilişsel süreçlerde yaşanan güçlükler kategorisinde tanımlamışlardır.

Zihinsel yetersizliğin nedenlerine ilişkin olarak katılımcıların büyük bir bölümü genetik kavramını kullanmıştır. Alan yazındaki nedenler kategorilerine uygun olarak genetik yanıtı doğum öncesi nedenlere dâhil edildiğinde katılımcıların doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası nedenler olarak üç kategoride yanıtlar verdikleri görülmüştür. Doğum öncesi nedenler için anne-babanın ilaç, alkol vb. kullanmaları ve gebelik sırasında yaşanan kazalar, doğum sırasında yaşanan nedenler için evde doğum, oksijen yetersizliği, doğum sonrası nedenler için de kaza, psikolojik sorunlar, ailede yaşanan sorunlar ve ebeveyn tutumlarını örnek vermişlerdir.

3.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Öğrenme Özellikleri

Katılımcılar zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme özelliklerini betimlerken ilk olarak öğrenme hızlarının normal öğrencilerle kıyaslandığında daha yavaş olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu benzer şekilde hızın yavaş olduğunu ve geç öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte yine katılımcıların büyük bir çoğunluğu bu öğrencilerin öğrenme ünitesinin tamamını öğrenemeyeceklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılar zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğrenirken görsel, somut, basit şeyleri taklit etme yoluyla öğrenebileceklerini söylemişlerdir. Örneğin 1 nolu katılımcı bu konuda "taklit daha mantıklı geliyor, çünkü görüyor ve daha çabuk kavrıyor diye biliyorum." 4 nolu katılımcı "sizin ona ifade etmeniz lazım, aynısını yapmasını isteyebilirsiniz belki." diyerek bu konudaki görüşlerini ifade etmişlerdir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sahip oldukları bireysel özelliklerin öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkileyebileceğini belirten katılımcılar bu öğrencilerin dikkat problemleri olabileceğini ifade etmişlerdir. Dikkat problemlerinin de beraberinde öğrenmede güçlüklere neden olabileceğini dile getirmişlerdir. 14 nolu katılımcı "dikkatlerini büyük ihtimalle toplayamazlar, bir şeye kolay kolay odaklanamazlar." derken 16 nolu katılımcı "dikkat dağınıklığı gibi özelliği olduğu zaman algıla-

ması yavaşlıyor." diyerek düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak sadece 14 nolu katılımcı bu öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulanması gerektiğini söylemiştir.

3.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Davranış Özellikleri

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin davranış özelliklerinin neler olabileceğine dair katılımcıların verdikleri yanıtlar kategorize edildiğinde üç temel kategori ortaya çıkmıştır. Katılımcıların tamamı bu çocukların sınıfta problem davranışlar sergileyeceğini düşündüklerini söylemişlerdir. 4 nolu katılımcı "dersi dinelemezler, sıraya, masaya vurabilirler, ayakta gezebilirler, bağırabilirler, sınıfta ses çıkarabilirler." 3 nolu katılımcı "bir şeyin olmasını istediğinde mesela ağlayabilir, vurabilir, etrafa zarar verebilir." diyerek bu konudaki düşüncelerini dile getirmişlerdir.

Katılımcıların önemli bir bölümü de zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin davranışlarını kontrol edemeyeceğini belirtmişlerdir. 6 nolu katılımcı "tepkilerini kontrol edemez." 16 nolu katılımcı da "yaptığı hareketin doğru ya da yanlış olduğunu kestiremeyeceklerdir." diyerek bu konudaki görüşlerini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların önemli bir bölümü de davranışsal özellikler içinde bu öğrencilerin derse katılım ve ders etkinliklerine dikkatte sorunlar yaşayacaklarını belirtmişleridir. 5 nolu katılımcı "…veya ne bileyim daha farklı şeylerle ilgileniyor mesela biz onlara resim çizdiriyorsak o etrafa bakıyordur." diyerek bu durumu örneklemeye çalışmıştır.

3.4. Kaynaştırma Uygulamaları

Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olarak katılımcıların tamamının olumsuz görüş ifade ettikleri görülmektedir. 14 katılımcı bu öğrencilerin mutlaka ayrı okullarda eğitim alması gerektiğini ifade ederken, 2 katılımcı da aynı okulda olsa bile ayrı bir sınıfta olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Hiçbir katılımcı zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin normal sınıflarda eğitim alabileceğini söylememiştir.

Kaynaştırma uygulamaları kapsamında öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklere dair ifade ettikleri görüşlerinde, katılımcıların tamamı zihinsel yetersizliği olan öğrencilere eğitim verecek öğretmenlerin bu konuda eğitim almış kişiler olması gerektiğini söylemişlerdir. 5 nolu katılımcı "uzmanlar eğitim verebilir diye düşünüyorum. Çünkü zihinsel engelli eğitimini almış öğretmenler ve uzmanlar daha etkili olabilirler." 9 nolu katılımcı "eğitmenlerin bu konuda özel eğitim almış olması gerekiyor. Eğitim almazsa her zaman sorun yaşayabilir." şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin sahip olmaları gereken kişisel özellikler konusunda katılımcılar öğretmenlerin sabırlı, hoşgörülü olmaları ve bu öğrencilere sevgi göstermeleri gerektiğini söylemişlerdir. 10 nolu katılımcı "çünkü sonuçta onlara daha hoşgörülü davranmak gerekir." 15 nolu katılımcı "ders verecek kişinin sabırlı olması gerekir." Diyerek bu konudaki görüşlerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar bir bölümü de normal sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilere eğitim veremeyeceğini verse de verimli olamayacağını ifade etmişlerdir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde kullanılacak öğretim yöntemleri konusunda katılımcıların büyük bir bölümü, kullanılacak yöntem ve tekniklerin farklılaşması gerektiğini söylemişlerdir. Kullanılacak tekniklerin görselleştirilmiş teknikler olması gerektiğini ve öğrencilerin hoşlanacakları etkinlik ve nesnelerle eğitim verilmesi gerektiğini söylemişlerdir.

3.5. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Müzik Eğitimleri

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin müzik eğitimleri konusunda katılımcıların tamamı bu öğ-

rencilerin müzik eğitimi alabileceklerini ifade etmişlerdir. On dört katılımcı bu öğrencilerin bir çalgı çalmayı öğrenebileceklerini, bir katılımcı bu öğrencilerin bir çalgı çalamayacağını, bir katılımcı da bu konuda bir fikri olmadığını söylemişlerdir.

On katılımcı bu öğrencilerin müzik eğitiminde kısmen ilerleyebileceklerini, üçü ileri düzeyde ilerleme gösterebileceklerini belirtmişlerdir. Diğer katılımcılar bu konuda görüş bildirmemişlerdir.

Katılımcıların yarısı zihinsel yetersizliği olan öğrencilere müzik eğitimini uzmanlaşmış müzik öğretmelerinin verebileceğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte diğer yarısı müzik öğretmenlerinin bu eğitimi verebileceğini söylemişlerdir.

Hali hazırda almakta oldukları müzik öğretmenliği eğitimiyle zihinsel yetersizliği olan öğrencilere müzik eğitimi verebilme konusunda katılımcıların büyük çoğunluğu kısmen verebileceklerini söylemişlerdir. Beş katılımcı da bu öğrencilere müzik eğitimi veremeyeceklerini söylemişlerdir.

4. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak müzik öğretmeni adaylarının zihinsel yetersizlik, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin özellikleri ve eğitimleri ile ilgili akademik ve bilimsel anlamda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Sahip oldukları bilgilerin çoğunlukla kamuoyunda sahip olunan olumsuz tutumlardan kaynaklı yanlış ve özellikle eksik bilgiler olduğu göze çarpmaktadır. Özellikle müzik öğretmenliği programında özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma konularında herhangi bir dersin olmaması nedeniyle öğrencilerin bilgi eksiklikleri olması kaçınılmazdır.

Aynı şekilde, bilgi ve deneyim eksikliği nedeniyle müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumsuz tutum içinde oldukları da görülmektedir. Bu konularda herhangi bir eğitim almamış olmaları nedeniyle bu çocuklara müzik eğitimi verebilme konusunda kendilerini yeterli görmemektedirler.

Müzik öğretmenliği programında bu konuda derslerin yer alması durumunda müzik öğretmeni adaylarının bilgi eksikliğinin giderileceği ve yetersizliği olan bireylere de müzik eğitimi verme konusunda kendilerini daha yeterli hissedebilecekleri söylenebilir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Batu, S. (2004). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri.* S. Eripek (Ed.) Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, 15-28.

Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S. (2008). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri*. İ. H. Diken (Ed.) Özel Eğitim. Ankara: Pegem Akademi, 91-106.

Cavkaytar, A. (2008). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.) Özel Eğitim. Ankara: Pegem Akademi, 3-27.

Colwell, C. M., & Thompson, L. K. (2000). *"Inclusion" of information on mainstreaming in undergraduate music education curricula. Journal of Music Therapy,* 37(3), 205-221.

Hourigan, R. (2007). *Preparing music teachers to teach students with special needs.* Music Education 26 (1).

Hourigan, R. (2007). *Preservice music teachers' perceptions of fieldwork experiences in a special needs classroom*. Journal of Research in Music Education 57(2).

MEB (1997). *573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. http://mevzuat. meb. gov.tr/html/104.html (Erişim tarihi: 01.10.2010)

MEB (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0. html (Erişim tarihi: 01.10.2010)

MEB (2010) İstatistikler. *http://orgm.meb.gov.tr/Istatistikler/2009-2010_GENEL_SONUC.pdf* Güncellenme Tarihi: 05.02.2010 (Erişim tarihi: 01.10.2010)

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

BÜYÜK MENDERES'İN YANIBAŞINDA MÜZİK EĞİTİMCİSİ OLMAK MÜZİK EĞİTİMİ-MİTOLOJİ İLİŞKİSİ

Doç. Dr. Uğur TÜRKMEN, Afyon Kocatepe Üniversitesi

ÖZET

Büyük Menderes, Ege'nin en büyük akarsuyudur ve doğduğu günden bu yana hayata dair her ne varsa tanıklık etmiştir. Doğduğu yerden döküldüğü yere kadar 584 kilometrelik alanda onlarca efsane anlatılır durur. Kıvrımları için "Aşk Yolu" tabiri bile kullanılmıştır. Müziğin özellikle toplumsal işlevleri başta olmak üzere bireysel, kültürel, ekonomik ve eğitimsel işlevlerinin gerçekleşmesi için Mitolojik kaynaklar; örneğin Dinar'dan doğup gelişen Menderes'in yanı başında yaşanan efsaneler önemli birer tarihsel araçlardır. Pan, Marsyas, Midas, Ağlayan-Gülen Gözler, Çoban Mehmet, Kraliçe Simray'ın Laneti, Kumalar Dağı, Karakoyun, Pamukkale, Karahayıt, Ümmü, Evrendede gibi efsane ve hikâyeler müzik eğitiminin işlevlerinin gerçekleşmesinde önemli kültürel unsurlardandır. Bu çalışmada Müzik eğitimi ve mitoloji ilişkisine değinilecek, Dinar Suçıkan'da yaşandığı dile getirilen Marsyas efsanesinden yola çıkılarak müzik eğitiminin işlevlerinin gerçekleşmesindeki süreç üzerinde durulacaktır. Araştırmada; müzik eğitimi mitoloji ilişkisi, kültür ve sanat, müzik toplum ilişkisi, arkeoloji ve müzik konularına değinilecektir. Araştırmada belgesel tarama yöntemi kullanılacak, konuya yönelik veriler ise alanlarında uzman olduğu düşünülen bilim insanlarıyla yapılacak olan yapılandırılmış görüşmelerden elde edilecektir.

Anahtar Kelimeler: *Müzik Eğitimi, Mitoloji, Müzikoloji.*

1. Giriş

1.1. Eğitim

Bireyde davranış değişikliği oluşturma süreci olarak tanımlayabileceğimiz "Eğitim, kişinin topluma yararlı olabilecek nitelikte yetiştirilmesini sağlar. Bu her ulusun vazgeçemeyeceği ortak özelliktir. Ancak eğitim sözcük olarak bir bütün'ü belirler. Ayrıntıya girildiğinde, kişinin sanatsal, sosyal, kültürel ve bilimsel yönden gelişimi söz konusu olur"(Acay,1999;5). Bu gelişimleri kasıtlı kültürlenme olarak da tanımlayabiliriz.

1.1.1. Formal Eğitim-İnformal Eğitim

Belirli hedefleri gerçekleştirmeye yönelik, planlı ve programlı, özel mekân ve ortamlarda profesyonel eğitimciler tarafından gerçekleştirilen, özel hazırlıklar ve çalışmalar gerektiren formal eğitimin aksine informal eğitim; belli bir plan ve program olmasızın doğal ortam ve süreçlerle gerçekleştirilir ve tesadüfi eğitim etkinlikleri ile yürütülür. Zaman ve ortamın değişken olması öğreticilerin profesyonel olmaması informal eğitimi diğer özellikleri arasındadır. "Formal eğitim, istendik öğrenmeleri kasıtlı olarak meydana getirme sürecidir (Senemoğlu,2004;xxiv). Sönmez eğitimin yalnızca okullarda gerçekleşmediğini vurgular. "Ayrıca eğitim yalnızca okullarda yapılmaz; okulların dışındaki kurumlarda da kişiye istendik davranışlar kazandırılıyorsa, o da eğitimdir"(2005;8). Duman; öğrencileri hayata hazırlamada okulların yetersiz kaldıklarını vurgular ve eğitim sürecindeki etkinliklere dikkat çeker. "Eğitim-öğretim sürecinde yapılacak olan etkinlikler öğrencinin; düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenmesi, problem çözme, yeni durumlar karşısında yeni davranış ve düşünceler geliştirmesini sağlamalıdır. Aynı zamanda bu etkinliklerin, bireysel ve işbirliğine dayalı çalışma, kendini her yönden gerçekleştirmek için benlik kavramını geliştirme, başkaları ile iletişim becerilerini kazanma, kendini ve evreni algılayıp anlamlandırarak bilgi üretmeye dayalı zihinsel kapasitesini kullanmasına yönelik olması gerekir" (2007;40).

1.1.2. Müzik Eğitimi

Sönmez eğitimi "kültürel değerleri bireye kazandırma süreci"(2008; 5) olarak tanımlar. Eğitim ve kültür bireylerin ve toplumların gelişim ve değişimlerinde önemli roller üstlenirler. Kültürün yeni kuşaklara aktarılmasında, kültürün oluşturulmasında eğitim önemli bir unsurdur. Yine eğitim kültürden hem etkilenir hem de kültürü etkiler. Toplumun önemli yapı taşlarından olan eğitim ve kültür birbirini tamamlar ve birbirine yön verir. Örneğin, "Çocuk yetişirken kültürün bir kısmını tesadüfen öğrenmektedir. Okulun görevi kültürün birikmiş kısmının rastgele değil, düzenli bir biçimde öğretimini sağlamaktır" (Küçükahmet,2003;8).

Müzik, eğitim ve kültür için vazgeçilmez unsurlardandır. "Müzik, kültürel belleğin ve toplumsal bilinçaltında yerleşik bulunan kültürel değerlerin taşıyıcısı olarak kültürel kimliğin oluşumunda, korunmasında ve sonraki nesillere aktarılmasında önemli rol oynar. Müzikle temel tutumlar, kabuller ve değerlerin esasları bulunur; aynı zamanda, çeşitli yönleriyle müzik, semboliktir ve toplumun örgütlenmesini yansıtır. Çünkü müzik, kültürün diğer tüm alanlarıyla kesişir"(Helvacı,2006;200).

Müzik eğitimi bireylerin ve toplumların kültürlenmesinde, sosyalleşmesinde önemli roller üstlenirler. Uçan; müziğin toplumsal ve kültürel işlevlerini şöyle açıklar "Müziğin toplumsal işlevleri, bireyler, bireyler ile toplum, toplumsal kesimler ve toplumlar arasında tanışma, anlaşma, kaynaşma, paylaşma, yaklaşma, işbirliği, birleşme ve bütünleşme sağlanmasında müziğin oynadığı rolleri kapsar. Müziğin kültürel işlevleri, kültürü artırıcı, kültürel özellikleri taşıyıcı ve kuşaktan kuşağa aktarıcı, kültürler arası ilişkileri zenginleştirici müziksel birikim ve etkinlikleri kapsar" (1994;13).

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları ve Uluslararası Marsyas Kültür Sanat ve Müzik Festivali

Hedeflere görelik, öğrenciye görelik, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yukarıdan aşağıya, aktif öğrenme, uygulanabilirlik, güncellik, açıklık, yaşama uygunluk (yaşam boyu öğrenme) ve yakınlık, pekiştirme, motivasyon, ekonomiklik, transfer edilebilirlik, bütünlük, tekrar edilebilirlik, otorite, özgürlük, geri bildirilebilirlik öğrenme ve öğretme ilkeleri olarak bilinir. Uluslararası Marsyas Kültür Sanat ve Müzik Festivali özellikle aktif öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir

rol üstlenmiştir. Sadece öğrencilerde değil toplumun her yaş ve kesiminde davranışlar kazanılmıştır. "Öğrenme yaşam boyu gerçekleşen bir süreçtir"(Erden ve Akman, 2003;16). Hayata dair her türlü unsur eğitim için bir araç olabilir. Sönmez'in ortaya koyduğu ve yaygınlaştırmaya çalıştığı felsefeye göre "sürekli öğrenci, öğretmen, doğa, konu, toplum, devlet merkezli savların yerine; yeri gelir öğrenci, yeri gelir toplum, yeri gelir doğa, yeri gelir konu, yeri gelir hepsinin bileşkesi merkeze alınabilir"(2008;188). Uluslararası Marsyas Kültür Sanat ve Müzik Festivali öğrenciyi, öğretmeni, doğayı, konuyu, toplumu, kültürü vb bir çok unsuru merkeze alan bir eğitim aracı olarak görülmüş ve başarıya ulaşmıştır.

Günay ve Özdemir'in de belirttiği gibi "ders dışı etkinlikler öğrencilere müzik ile ilgili bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra onları, geleceğe dönük olarak bir çok konuya da hazırlamaktadır. Öğrencinin toplum içerisinde bir birey olarak yerini belirlemekte, yaratıcılığını, yeteneklerini geliştirmekte ve daha bir çok konuda onları yaşama hazırlamaktadır (2006;101). Uluslararası Marsyas Kültür Sanat ve Müzik Festivalinin bu noktada görevini yerine getirdiği düşünülmektedir.

1.1.3. Müzikoloji-Mitoloji ve Müzik

Müzik eğitimi müzik biliminin unsurlarından biridir. "Özellikle Müzik Kuramı ve Tarihi ile Müzik Tarihi, dolayısıyla, bu kapsam içindeki tüm müziksel olguları içeren bir bilim dalı olan müzikoloji, müzik dışında, edebiyattan felsefeye, sosyolojiden antropolojiye bir çok bilim dalından da yararlanır. Bir başka deyişle, bu alanda uğraş veren ve müzikolog olarak adlandırılan kişi, neredeyse sınırsız sayılabilecek bir bilim denizinde kulaç atmak zorundadır" (Akdoğu,2005;214). Mitoloji denizi kulaç atmak isteyenlere yeni fırsatlar yaratabilir.

Azra Elhat "Mitoloji Sözlüğü" adlı kitabının "Mythos ve mythologıa" başlığını taşıyan önsözünde oldukça edebi, nükteli ve bilgi dolu kelimelerle doldurur satırları ve güzel tanımlamalar yapar. Tarih boyunca bu kavramlara kimi zaman değer verildiğini, kimi zaman ise alay edildiğini belirtir. Azra'nın çalışmasından; Heredot'un mitoljiyi güvenilmez ve söylenti olarak gördüğünü, Platon'un ise mythos'u gerçeklerle ilişkisiz, uydurma, boş ve gülünç masallar olarak düşündüğünü öğreniriz. Belli bir düzen ve ölçü içinde söylenen epos'la mythos' un uyuşabildiğini ancak, mythos'la logos'un karşıtlık içinde olduğunu okuruz. Fizik, matematik, yer ve gök bilimleri ile uğraşan bilginlerin mythos'un uydurduğu ve epos'un dile getirdiği tanrı masallarını hor gördüğünü, yerdiklerini, insanları yalancı ve zararlı yollara saptırdığını düşündükleri ile karşılaşırız. Bununla birlikte "Ama" mythologia" sözcüğünde mythos'la logos'un karşıt bu iki kavramın birleştiğini görmüyor muyuz? Mythologia efsaneler bilimi anlamına gelmez mi? Hem gelir hem gelmez" der Azra (2008;6). İlçağda "mythologein" fiilinin masal anlatmak demek olduğu, mytholojilerin bir din, inanç olarak görülmemesi gerektiğini, mythosların şiirle özdeşleştiğini, belli bir kitaba ve inanca bağlı olmadığını, tragedyanın mythoslardan doğduğunu, düşünür" (2008;6).

"Anadolu, bir çok farklı toplum ve kültüre adeta kucak açmış, ev sahipliği yapmıştır. Farklı kültürel yapısı onun zenginliğidir…Anadolu'nun eski çağlardan beri birikip gelişerek gelen müzik değerleri, çağdaş müzik sanatının kökeni için çok değerli bir kaynak durumundadır. Bugünün müziğini daha iyi anlayıp kavrayabilmemiz için Anadolu müziğinin gelişim sürecini iyice inceleyip kavramamızda yarar vardır" (Elbaş,2006;193). Azra ise "Mitoloji deyince Yunan-Roma mitolojisi diye bir kavram akla gelir. Bu anlayış da hatalıdır. Aslında bir Akdeniz çevresi efsaneler topluluğu vardır, onu Yunanistan'a mal etmemiz, bu efsanelerin Yunanistan ve Roma uyruklu yazarların kalemiyle Yunanca ve Latince olarak yazılmış olmalarından ileri gelir"(2008;7-8). der.

Boratav ise konuya farklı bir bakış açısı getirir. "Yurdumuzda, Atatürk devrimlerinden sonra ve onların ışığı altında gelinen tarih ve kültür çalışmalarının olumlu ürünün, yepyeni bir "millet" görüşü yeşerip çiçeklendi. Anadolu halkının geçmişine ve yaşayan kültürüne yeni bir açıdan bakıştır bu; savunucuları arasında Sabahattin Eyuboğlu, Halikarnas Balıkçısı (Cevat Şakir Kabaağaçlı) ve Azra Erhat üçgenini en başta anmak gerek. Onların çeşitli yazılarında ileri sürdükleri ana düşünce şudur: Bütün batı uluslarının kendilerine kültür, sanat, düşün kaynağı saydıkları eski Yunan uygarlığında, bu uluslara kadar-hatta onlardan çok- o uygarlığın ilk beşiği Anadolu topraklarının mirasçısı ve sahibi Türk milletinin de payı vardır"(1999;325).

Boratav nüktedan bir eleştiri getirir, lakin bununla birlikte ne körü körüne Anadolucu, ne de her öğeyi Orta Asya'ya bağlayıcı olunmamasını, sağlam sonuçlara ulaşabilmenin bir şartı da araştırmaları tek yönlü değil iki yönlü yürütmekten geçtiğini düşünür. Boratav "Türk bilim (Türkoloji; Türkiye halkının kültüründeki Orta Asya'lı katkıyı araştırmayı amaç edinen bilim anlamında) ile Türk öncesi Anadolu'nun tarihi, arkeolojisi, mitolojisi, din tarihi, dil bilgisi…birbirini tamamlamalıdır" (1999;326) diyerek önemli bir tespitte bulunur.

Mitoloji ve müzik denince ilk akla gelen hiç kuşkusuz Apollon'dur. "Apollon'un sanat ve müzik yeteneği üzerine de bir çok efsaneler anlatılır. Musa'ların yöneticisi olarak ünlü yunan-lâtin şiirinden başlamak üzere batı şiirinde bugüne dek göklere ağmıştır (Musa'lar). Müzik alanında başka tanrılar ve ölümlülerle giriştiği yarışmalar da bir çok efsanelere konu olmuştur. (Erhat,2008;49)

Müzik ve mitoloji deyince Kaplumbağa'nın kabuğunu boşaltarak yedi tel takan ve ondan güzel sesler çıkaran, Pan kavalını icat ettiği düşünülen ve her ikisi de Apollon tarafından elinden alınan Hermes'i, ilkçağlarda tanrısal bir varlık olarak görülen Musalar'ı, Keçi ayaklı insan yüzlü Tanrı Pan'ı, ve tabiî ki Apollon'a karşı çıkan Marsyas'ı, akla getirmek gerekiyor.

Cambell ve Moyers'in söyleşinde Mitoloji Tanrılar hakkında hikâyeler olarak tanımlanır ve mitolojinin mistik, kozmopolit ve sosyolojik fonksiyonları yanında pedagoji yede dikkat çekilir. "mitin dördüncü bir fonksiyonu daha var ve bence bu fonksiyon herkesin üzerinde düşünmesi gereken bir fonksiyon, her türlü koşul altında insan hayatının nasıl yaşanması gerektiğine dair pedagojik fonksiyon. Mitler bunu size öğretebilir."(2010;53-54).

Büyük Menderes

"Dünyanın tüm akarsuları, geçmişten geleceğe doğru akıp giderler. İşte bunun içindir ki; tüm zamanların tanığıdırlar. Bütün sular, uygarlık ve kültürlerin taşıyıcılarıdır. Neler gördüler, neler duydularsa akıp gittikleri yerlere götürürler. Kimi zaman da oralardaki geldikleri yerlere geri getirirler. Çünkü onlar sınır tanımazlar. Önlerine ne kadar set koyulursa koyulsun, hep aşağılara doğru akar ve engin denizlere kavuşurlar. Bu, onların doğasında vardır. Yani, özgürlüklerine düşkündürler… sular her şeydir, yaşamın kendisidir" (Başkaya,2009;8).

Suyun hayatın sürdürülebilirliğindeki önemi bilinmektedir. Tarihteki hemen tüm toplumlar, uygarlıklar, su kenarına yerleşmişler ve yaşamlarını idame ettirmeye çalışmışlardır. Afrika'da Nil, Hindistan'da Ganj, Amerika'da Missisipi, Asya'da Fırat ve Dicle ve daha bir çok nehir uygarlıklara şahitlik etmiştir. Türk toplum yapısında su kutsal kabul edilmiştir. Türküler yakılmış, tedavilerde kullanılmış, efsanelere konu edilmiştir. Büyük Menderes nehri de geçmişten geleceğe bir çok olaya şahit olmuştur ve dile getireceği bir çok hikaye vardır. Ege'nin en büyük akarsuyu "Büyük Menderes nehri, Ege Bölge'sinin en büyük akarsuyudur. Bu nehrin uzunluğu, doğduğu yerlerden denize döküldüğü yere kadar 584 km, Denizli il sınırı içindeki uzunluğu ise 165 km'dir. Çivril'deki uzunluğu (Gökgöl'den Yahyallı Köyü'ne kadar) yaklaşık 60 km'dir. Bu nehrin tarihteki ilk adının "Anabenon"

olduğu ve "Geri dönen nehir" anlamını taşıdığı rivayet ediliyor. Anlatılanlara göre: Anabeon vadisinde Meander adında bir kişi yaşamakta imiş. Meander, asker ve yiğitliği dolayısı ile ordunun başına komutan seçilmiş. Komutan seçilir seçilmez Pessinus kentine saldırmış. Kanlı bir savaş sonrası Meander'in ordusu yenilmiş. Bu yenilginin acısı üzerine, kendini bir kayanın üzerinden Anabeon ırmağına atmış. Irmak da o günden sonra Meander adıyla anılmaya başlanmış"(Başkaya,2009;14).

Başkaya "Büyük Menderes'in Öyküsü" adlı çalışmasında Büyük Menderes'in doğduğu yer olan Eldere'den (Pınarbaşı) itibaren uzun bir yolculuğa çıkmış ve nehir boyunca geçmişten günümüze yaşanmış hikayeleri dile getirmiştir. Pan'ı, Dinar isminin nerden geldiğini yani, sular kenti anlamına gelen Apemia'yı, Kelanai'yi, ve bu kentlerde yerleşen halkın Büyük Menderes'i nehir ve su tanrısı olarak gördüklerini, Su çıkan'ı ve Maryas'ın acıklı hikayesini, Marsyas'a arka çıkan Kral Midas'ı, ağlayan gülen gözler'i, Cevizin Yaprağı Dal Arasında adlı türkünün Dinar türküsü olduğunu, çoban Mehmet'i, Kraliçe Simray'ın Laneti efsanesini, Kumalar Dağını ve Karakoyun Efsanesini, Çorapçı Zeki'yi, Şefik Sınığ'ın ölürken söylediği sözlerden etkilenen Ceyhun Atıf Kansu tarafından kaleme alınan "Dünyanın Bütün Çiçekleri" şiirinin öyküsünün de Dinar'ın Bostanlı köyünde geçtiğini ve Büyük Menderes'in buna da şahitlik ettiğini, kurtuluş savaşındaki 83 kişinin katlini anlatan Cabar türküsünü, Gündöndü çiçeklerine dönüşen Klytie'yi, Pamukkale sularının hikayesini, Karahayıt'ı, nehir kenarındaki ritüelleri, ümmü kız türküsünün hikayesini, evrendede efsanesini, ve daha bir çok akılda kalıcı ve ilgi çekici konuları Başkaya'nın titiz çalışmasında öğrenebilmekteyiz. Başkaya çalışmasının sonunu şu cümlelerle getirir. "Efesli Herakletios Büyük Menderes nehri İçin şöyle demiş: "Durmadan devinir. Hiç durmaz hep akar." Ey Ege'nin en büyük akarsuyu Büyük Menderes! Bizden de selam söyle Ege Denizine ve geçtiğin yerlere. Ey geçmişten geleceğe akan nehir! Daha çağlar boyu ak, karış engin denizlere"(2009;225).



(Resim 1 Büyük Menderes)

Marsyas

"İnanç, sözlük anlamı ile "kişice ya da toplumca, bir düşüncenin, bir olgunun, bir nesnenin, bir varlığın, gerçek olduğunun kabul edilmesi" demektir. Halk inanışlarından söz edenlerce kavramın Fransızca ve Almanca karşılıkları olan *superstition* ve *Aberlaube* kelimelerinin Türkçeye "batıl itikat", "batıl inanış", "yanlış inanış", "boş inanış", "hurafe", deyimleri ile çevrildiği oluyor."(Boratav,1999;19) Troya savaşı ile Çanakkale arasında bir benzerlik kuran, Hektor'u Mustafa

Kemal'in atası olarak görülebileceğini dile getiren Azra Erhat gibi (2008;126)Marsyas efsanesine inanıp inanmamak kişiye özel bir durum ancak, cennet cehennem, dini inançlar, hıdrellez şenlikleri, yağmur duası vb bir çok inanış ta kişiye özel olmasına rağmen yüzlerce yıldır devam etmekte değil midir?

Hikayeye gelince:

Tanrı Apollon ve yarı tanrı aynı zamanda Anadolulu Marsyas arasındaki dünyanın ilk müzik yarışması hakkında farklı hikâyeler anlatılır. Bununla birlikte Apollon, Marsyas, Kral Midas, Müz'ler, Pan hikayenin değişmeyen unsurlarıdır ve rolleri hemen hemen bellidir. Efsanenin kulaktan kulağa az da olsa değişikliklere uğrayarak günümüze gelmesi de doğaldır.

Tanrı Pan'ın yapıp kullandığı Syrinks denilen yedi borulu kavala karşın, Marsyas iki borulu kavalın bulucusu sayılır. Bu yüzden de kimi kaynaklarda Marsyas'ın Kybele'nin alayından olduğu söylenir, çünkü Ana Tanrıça kültünde tefle birlikte bu kaval kullanılırdı. Ama asıl efsane şöyledir: Bu kavalı bulan tanrıça Athena imiş, günün birinde kaval çalarken bir derenin suyundan yüzüne bakacak olmuş, kavalın yüzünü nasıl buruşturup çirkinleştirdiğini görmüş ve kavalı öfkeyle atıp dere kenarından uzaklaşmış. Bir başka anlatıma göre Hera ve Aphrodite Athena'nın kaval çaldığını görerek onunla alay etmişler, tanrıça da Phrgia'ya giderek duru bir suda yüzünün gerçekten çirkin olduğunu görmüş de kavalı atarken, onu yerden toplayacak olanı en büyük cezalara çarpacağını ant içmiş, Marsyas bunu nerden bilsin, yerde bulduğu kavalı almış ve çalmaya koyulmuş. Marysas bayılmış sesine, o kadar sevmiş ki dünya da bundan güzel ses veren saz olmadığını ileri sürmüş ve Apollon tanrının Lyra'sıyla yarışmayı bile göze almış. Tanrı bu yarışma için bir şart koşmuş: Kim yenerse yenilene istediğini yapacak. Yargıç olarak Tmolos (Bozdağ) tanrısını almışlar. Birinci yarışma sonuç vermemiş, ikincisinde Apollon Marsyas'a meydan okuyarak kavalını tersine tutup çalmasını buyurmuş, kendisi Lyra'yı ters tutunca aynı sesleri çıkardığı halde, Marysas kavalını öttürememiş, bu yüzden de yenik düşmüş. Yarışmayı gözleyen Phrygia Karalı Midas gene de kavalın Lyra'dan üstün olduğunu söyleyince tanrı onun kulaklarını eşek kulakları haline getirmiş (Midas) Ama bununla kalmamış Marsyas'ı tutmuş, bir ağaca bağlamış ve derisini yüzüş. Marsyas bu korkunç işkence içinde can vermiş. Apollon sonradan yaptığına pişman olmuş derler, Lyra'sının yere atarak kırmış, Marsyas'ıda bir ırmak haline getirmiş. Gökbel'de akan Çine çayı işte bu ırmakmış" (Erhat,2008;200).

Efsane genel hatları ile doğru anlatılmışsa da Erhat'ın Çine çayı'na yaptığı gönderme araştırmalarımıza göre doğru değildir. Seyirci'nin de vurguladığı gibi " Yarışmanın yargıcı Frigya'nın ünlü kralı Kral Midas, Yer, Dinar Su çıkan mevkiidir"(1991;92)



(Resim 2:Marsyas flütü ile, Apollon Kitarası ile, İskitli bıçağı ile)



(Resim 3: Marsyas)

Dinar

Afyonkarahisar'ın Akdeniz Bölgesi'nde kalan kesiminde, Denizli-Ankara anayolu üzerinde, "Dinar Ovası" adıyla anılan ovanın doğu kıyısında yer alan ilçesi ve ilçe merkezi olan kent. Yüzölçümü 1286 km² olan Dinar ilçesi kuzeyde Sandıklı, kuzeydoğuda Şuhut, doğuda ve güneyde Isparta ili, güneybatıda Dazkırı İlçesi, batıda ise Denizli ili ile çevrilidir. Eski bir yerleşim yeri olan Dinar, tarihte Kelenai, Apemeia Kibotos gibi adlarla anılmıştır. Yöredeki höyüklerde yapılan kazılar, bölgedeki ilk yerleşimin M.Ö. 3000'li yıllarda gerçekleştiğini göstermiştir. Ulaşım yolları üzerinde önemli bir ticaret, din ve kültür merkezi olan yerleşim, M.Ö.1000 yıllarında önde gelen Frigya kentlerinden biriydi. Kral Midas M.Ö. 8. Yüzyılda başkentini buraya taşıdı. Lidyalılar zamanında da (M.Ö. 660-546) önemini koruyan kent, Pers Kralı II. Dareios Okkos'un (krallık yılları M.Ö. 423-404) M.Ö. 407'de kurduğu büyük Frigya Satraplığı'nın merkezi oldu. Pers Kralı Kserkses buraya bir saray yaptırdı. M.Ö. 333 yılında İskender'in hakimiyeti altına giren Keleinai ve çevresi, daha sonra, Nuh'un Gemisi" efsanesinden dolayı şehrin adı "Apameia Kibotos" şeklini aldı. Apameia daha sonraki dönemlerde sırasıyla Roma, Bizans ve Selçuklu yönetimleri altında yaşadı. Eski dönemlerde zengin bir kent haline gelen Apameia'nın yıkıntıları ile Kserkses Sarayı'nın kalıntıları halen kentin kuzeydoğusunda toprak altındadır. Türk idaresi altına girince "Geyikler" adına alan kent, önce Germiyanoğluları Beyliği'ne bağlı olarak yönetildi, sonra Beyliğin Osmanlı idaresine katılması ile aynı eyalete bağlı bir kaza olarak yönetildi. Eski ihtişamını kaybetmiş, bir hayli küçülmüş olmasına rağmen hâlâ önemli bir yer olarak görülen Geyikler, 1530 yılında merkezi Kütahya olan Anadolu Eyaleti'ne bağlı bir kaza merkezi idi. 17. Yüzyılda kazanın nüfusu azalmış, yerleşim birimleri seyrekleşmiş olduğundan devlet tarafından iskân bölgesi olarak seçildi ve çok sayıda Türkmen aşiretinin iskânına sahne oldu. 1842'de de Hüdavendigâr Eyaleti'ne (Merkezi Kütahya) bağlı bir kaza olduğu bilinen Geyikler, 1860'lı yıllarda (Dazkırı ile birlikte) Hüdavendigâr Vilayeti'nin Karahisar-ı Sahip Sancağı'na bağlı Sandıklı kazasına bağlı bir nahiye haline getirildi. Geyikler Nahiyesi 1909 yılında Karahisar-ı Sahip Sancağı'na bağlı bir kaza (ilçe) oldu. 1912 yılında Geyikler adı değiştirilerek, kazaya "Dinar" adı verildi" (Tekin,2009;bkz).

Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı

Konservatuvarlar, bir ülkenin sanat eğitimine yön vermesi ve kültürünün şekillendirilmesi bakımından önemli etkileri olan kurumlarımızın başında gelmektedir. Türk müzik eğitiminin köklü bir geçmişi vardır. Türk müzik eğitimi Cumhuriyet döneminde özellikle Atatürk'ün düşünce ve görüşleri ile temellenmiş ve yönlendirilmiş çağdaş ve akılcı atılımlar yapılmıştır. Bu atılımların ve çalışmaların odaklandığı ve büyük aşama kaydedildiği mesleki müzik eğitimi veren konservatuvarlar; profesyonel müzikçi ve sahne sanatçısı, sanat eğitimcisi ve bilim insanı yetiştirmesi bakımından örgün müzik eğitiminde önemli eğitim kurumlarımızdandır. A.K.Ü. Devlet Konservatuvarı, 1999 yılında kurulmuş olup, 2001-2002 akademik yılında eğitim-öğretime başlamıştır. Eğitim ve öğretim süresi hazırlık sınıfı ile birlikte beş yıl olan okul; Türk Sanat Müziği Bölümü (Ses Eğitimi, Temel Bilimler), Türk Halk Müziği Bölümü (Çalgı Eğitimi ve Ses Eğitimi) ve Müzik Bölümü (Piyano, Yaylı çalgılar, Nefesli Çalgılar ve Vurmalı Çalgılar) Ana Sanat Dallarının tümünde eğitim ve öğretim vermektedir.

I.Uluslararası Marysas Kültür Sanat ve Müzik Festivali

Konservatuvarı uluslar arası boyuta nasıl taşıyabiliriz düşüncesinin yoğunlaştığı bir dönemde Marsyas efsanesinden haberdar olan AKÜ Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Ali Altuntaş'ın yönlendirmesi ile konservatuvar müdürü Doç. Dr. Artay Yağcı ve müdür yardımcısı Doç. Dr. Uğur TÜRKMEN Dinar belediye başkanı Saffet ACAR ile görüşmek üzere 06 Ekim 2009 tarihinde Dinar'a gidildi. Dinar'da birkaç yıldan beri yapılmakta olan Marsyas etkinliklerinin uluslararası boyuta taşınması çalışmalarının ilk toplantısı 06.10.2009 tarihinde Dinar Belediye başkanlığında yapıldı. Toplantıya Konservatuvar Müdürü Doç. Dr. Artay YAĞCI, Doç. Dr. Uğur TÜRKMEN, Belediye Başkanı Saffet ACAR, Bilgisayar programcısı Turan ÇEKİNİR, Avukat Mehmet ÖZALP, Öğretmen Mehmet ÖZTÜRK katıldı. Tanışma ve düşüncelerin paylaşımından sonra ikinci toplantının Devlet Konservatuvarın da yapılması planlandı. Her toplantı Festival organizasyonuna katkıda bulundu, festivalin eksiksiz gerçekleşebilmesi için ciddi çalışmalar yapıldı.

14 Toplantı sonucunda üç müzik türünü de kapsayan konser etkinliklerinin olması, uluslararası bir sempozyum ve panel, resim sergisi, efsaneyi konu alan belgesel çekimi, efsaneye konu olan yarışma temasına uygun uluslararası bir flüt yarışması yapılması karara bağlandı.

Festival felsefesine ve sonuçlarına burada (özetle) yer vermek gerekli

a) Yerel bir etkinlik uluslar arası bir boyuta taşındı.

b) Belediye ve üniversite işbirliği kurumların strateji belgelerinde yer aldığı gibi önemli birer paydaş oldular.

c) Konserler üç müzik türünde gerçekleşti. (Klasik müzik, Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği) Bu aynı zamanda daha geniş bir katılımcı kitlesine ulaşmanın yolu oldu.

d) Konser içerikleri, sanatçılar konservatuvar öğretim elemanlarınca ve bölümlerce belirlendi. Böylece festivale geniş bir destek sağlanmış oldu ve hemen herkesin fikri alındı.

e) Konser etkinliklerinin bir bölümü öğretim elemanlarına ayrıldı. Böylece konservatuvar eğitimcileri, uluslararası bir festivalde yer aldılar ve mesleki anlamda gelişmelerine katkıda bulundular

f) Konser etkinliklerinin bir bölümü öğrencilere ayrıldı. Bu hem Dinar'daki öğrencilere yönelik olması, hem de öğrenci iken uluslar arası bir festivalde çalabilme şansına sahip olan öğrencilerimiz için önemliydi.

g) Yine toplam 27 öğrencilerimizin gönüllülük esasına göre festivalde görev almaları Afyonkarahisar ve Dinar'da gerçekleştirilen etkinlikler boyunca festival tişört ve şapkaları, görev kimlik kartları ile sanatçılarımızın yanından bir an olsun ayrılmamaları eğitim öğretim açısından da önemliydi. Örneğin gecenin 12 sinde Cihat Aşkın'la tatlı bir sohbet onlar için hayal etmesi bile güzel olan bir ortam.

h) Yarışma, Dinar'ı, Afyonkarahisar'ı, ülkemizi, ve Konservatuvar başta olmak üzere üniversitemizi tanıtmak için büyük bir fırsat olarak görüldü. Türkiye'nin ilk Uluslar arası Flüt yarışması gerçekleşmiş oldu. Koreli, Çinli ve yurt dışında ve ülkemizde eğitim alan genç sanatçıları Dinar'da görmek heyecan yarattı. Yine Solist/Prof. Arife Gülşen TATU, Solist/Conductor/Prof. Benoit FROMANGER, Şef Naci ÖZGÜÇ, R.Altan KALMUKOĞLU, Aycan SANCAR, Onur TÜRKEŞ yarışmanın niteliği açısında önemli bir unsur olarak görüldü.

ı) Hiç kuşkusuz bir çok etkinliğin arasında sempozyumun ve panelin olması önce biraz endişe yarattı. Bununla birlikte salonların her oturumda dolması, akademisyenlere sunumları sonrasında akılcı ve ilgi çekici soruların sorulması sonucu bu endişelerin gereksiz olduğu görüldü. Özellikle geleceğin bilim insanları olacağını düşündüğümüz son sınıf ve yüksek lisans ve sanatta yeterlik öğrencilerimizin değerli bilim insanları ile tanışmaları önemliydi. Hale GÜR (TRT Sanatçısı) ve Şahin AKAY (TRT Sanatçısı) ın katılımıyla renklenen panel ise yerel kıyafetli (şalvarlı) halkında katımlı, söylenen türküler ile adeta bir duygu selinin yaşandı. Festivalin esas amaçları arasında yer alan halkla bütünleşmenin yaşanmasına şahitlik etmek heyecan vericiydi.

i) Gönüllük esasına dayanan festivale halktan, öğrencilerden kurum ve kuruluşların idari ve akademik personelinden, devletin Kültür Bakanlığı başta olmak üzere yetkili kurumlarından desteğin olması festival öncesi ve süresince takdir edildi.

j) Katılan sanatçı, eğitimci ve bilim insanlarının memnuniyeti festivalin sürdürülebilir

olmasına katkıda bulundu.

1.2. Problem Durumu

Araştırma, "müzik eğitimi-mitoloji ilişkisi var mıdır?"sorusuna cevap aramaktadır.

1.3. Alt Problemler

Araştırmanın problemini oluşturan bu soruya bağlantılı olarak cevap aranan alt problemler ise şu şekilde sıralanabilir:

Kısaltma: MUKSMF: Marsyas Uluslar arası Kültür Sanat ve Müzik Festivali

- MUKSMF'li müziğin ekonomik, toplumsal, kültürel, bireysel, eğitimsel işlevlerini gerçekleştirmiş midir?

- Belediyeler, mesleki müzik eğitimi veren kurumların önemli paydaşları arasında mıdır?

- MUKSMF'nin yapısı-işleyişi-içeriği ile bir model midir?

- Mitolojik hikâyeler, müzik eğitiminin önemli araçları arasında mıdır ve eğitimde kullanılabilir mi?

- MUKSMF'li Dinar'ın değişim ve gelişimine katkıda bulunmuş mudur?

- MUKSMF ile arzu edilen hedeflere ulaşılıp ulaşılmış mıdır?

- MUKSMF'li Müzik eğitiminin diğer disiplinlerle (arkeoloji-tarih vb) ilişkisini güçlendirmiş midir?

- Mesleki müzik eğitimi veren kurumların bulundukları bölgelerde MUKSMF'ne benzer bilimsel ve sanatsal faaliyetler gerçekleştirmeli midirler?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma; mitolojinin müzik eğitimi içinde yeri ve öneminin belirlenmesi, amacına hizmet etmektedir. Bu yönüyle, disiplinler arası bir anlayış ile mitolojiye ait bilgi ve belgelerin müzik eğitimi işinde önemli eğitim araçları olacağı düşüncesini ortaya koymaktadır. Mitolojik hikâyelerin müzik eğitimini hedeflerinin ve işlevlerinin etkin olarak gerçekleşmesinde kullanılabileceği düşünülmüştür. Ayrıca araştırma, Türk eğitim araştırmaları içerisinde, konusu ve içeriği ile daha önce böyle bir çalışmanın yapılmamış olması nedenlerinden dolayı da önemlidir.

2.2 Sayıltılar

Mitoloji ve Müzik Eğitimi ilişkisinin belirlenmesi, müzik eğitimini hedeflerinin ve işlevlerinin gerçekleşmesinde önemli roller üstlenip üstlenmediğinin belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışmaya katılanların gönüllülük esasına dayalı olarak dürüstçe cevap verdikleri, yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırma için uygun veri toplama yöntemi olduğu sayıtlılarından hareket edilmiştir.

2.3. Sınırlılıklar

Araştırma; Uluslar arası Marsyas Kültür Sanat Müzik Festivaline katılan, konuya duyarlı olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan bilim insanları, akademisyenler ile sınırlandırılmıştır.

2.4. Araştırmanın Modeli

Araştırma; Tarama modelini esas almaktadır. Bilim insanlarının Uluslar arası Marsyas Kültür Sanat Müzik Festivalindeki gözlemlerini ortaya koyan bir durum tespiti yapmayı amaçlayan betimsel bir araştırmadır. "Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olaya ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır" (Kaptan, 1989;34).

2.5. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni; Uluslar arası Marsyas Kültür Sanat Müzik Festivaline katılan bilim insanları, örneklemini ise; bu evren içerinden araştırmaya katılmaya gönüllü olan bilim insanlarında oluşmaktadır.

2.6. Araştırmanın Veri Toplama Yöntemi

Araştırmaya katılan 10 bilim insanına yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Yapılandırılmış görüşmede "Sorulacak sorular daha önceden yapılandırılmıştır, araştırmacı sadece bu soruları yüz yüze etkileşim sırasında tek yönlü olarak katılımcıya yöneltir ve katılımcıdan sadece bu sorulara yanıt vermesini bekler" (Ekiz, 2003;117). "Bilimsel araştırmada görüşme tekniği, araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan görüşme formu (veri kaydetme cetveli) ile yapılır" (Cebeci,2010;105). Bu çalışmada 12 soruluk yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır ve gönüllü katılımcılara uygulanmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniğinin belirleyici özelliği de, görüşülen

kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarma olmaktadır" (Kuş,2007;87). Görüşme formu; MUKSMF'li müziğin ekonomik, toplumsal, kültürel, bireysel, eğitimsel işlevlerini gerçekleştirip gerçekleştirmediği, Belediyelerin, mesleki müzik eğitimi veren kurumların önemli paydaşları arasında olup olmadığı, MUKSMF'nin yapısı-işleyişi-içeriği ile bir model olup olmadığı, Mitolojik hikâyelerin, müzik eğitiminin önemli araçları arasında ve eğitimde kullanılıp kullanılamayacağı, MUKSMF Dinar'ın değişim ve gelişimine katkıda bulunup bulunmadığı, MUKSMF ile arzu edilen hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığı, MUKSMF'linin Müzik eğitiminin diğer disiplinlerle (arkeoloji-tarih vb) ilişkisini güçlendirip güçlendirmediği, Mesleki müzik eğitimi veren kurumların bulundukları bölgelerde MUKSMF'ne benzer bilimsel ve sanatsal faaliyetler gerçekleştirip gerçekleştirmemeleri yönündeki düşüncelerin belirlenmesine yönelik hazırlanmıştır.

3. Bulgular

Müzik eğitimi ve mitoloji ilişkisi üzerine yapılan bu çalışmaya gönüllü bilim insanları ile bire bir yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular aşağıda sıralanmış olup, birbiriyle örtüşen düşünce ve sonuçlara yer verilmemiş, bulgular araştırmacı tarafından özet olarak aktarılmıştır.

Katılımcılar; MUKSMF'linin müziğin ekonomik, toplumsal, kültürel, bireysel, eğitimsel işlevlerini gerçekleştirdiğini belirtmişler, bununla birlikte bazı değişim ve dönüşümlerin zaman gerektirdiğini ve festivalin sürdürülebilir olması sonucunda bu hedeflere daha etkin ulaşılabileceğini vurgulamışlardır. Katılımcıların; müzisyenlerin toplumsal sorumluluk taşıyan bireyler olduğunu, yöresel motiflerin festivalde kullanılmasının önemli olduğu, genç sanatçı ve bilim insanlarının bireysel gelişimleri için festivalin fırsat yarattığı, festivalin bilim ve eğitim boyutuyla da ele alınmasının formal ve informal eğitimin işlevlerinin gerçekleşmesindeki önemi üzerinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Katılımcılar; Belediyelerin, mesleki müzik eğitimi veren kurumların önemli paydaşları arasında olduğunu, bilimsel ve sanatsal etkinliklerin gerçekleşmesinde "maddi" yönden üniversite gibi kurumların zorlandığını, bu zorlukların giderilmesinde paydaşlara ihtiyaç duyulduğunu ve paydaşlardan en önemlilerinden birinin ise belediyeler olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca belediyelerin bulundukları bölgeyi temsil eden, eğitim kültür bağlamının temelinde bulunan kurumlar olduğu ve bu kurumların önemli paydaşlar arasında yer aldığı katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

MUKSMF'nin yapısı-işleyişi-içeriği ile bir model olabileceğini ifade etmişler. Bununla birlikte bu kadar yoğun bir etkinlik programının her yıl gerçekleşmesinin zor olabileceği düşüncesini iletmişler ve yarışma ve sempozyumun iki yılda bir yapılması, bu kadar yoğun bir konser programının olmaması ve konser sayısının azaltılması, halkla ilişkiler, reklam, ulusal ve uluslar arası basın ile ilişkilerin daha verimli işlemesi gerektiği vb önerilerde bulunmuşlardır.

Katılımcılar; Mitolojik hikâyelerin, müzik eğitiminin önemli araçları arasında olduğunu ve eğitimde kullanılabileceğini belitmişler bununla birlikte konuya duyarlı ve ilgili eğitimci sayısının yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Türk-Anadolu kültürünün sahiplenilmesinde, müzik eğitiminde mitolojik hikayelerin gerçekten önemli olduğu, mitolojinin küçük yaşlardan itibaren akılda kalabilen bir eğitim aracı olduğu vurgulamışlardır.

Katılımcılar; MUKSMF'nin Dinar'ın değişim ve gelişimine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle kültürel ve ekonomik değişimine katkıda bulunmasına değinmişlerdir.

Katılımcılar; MUKSMF ile arzu edilen hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığı, sorusuna çok açık ifadelerle hedeflere ulaşıldığını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar; MUKSMF'li Müzik eğitiminin diğer disiplinlerle (arkeoloji-tarih vb) ilişkisini güçlendirip güçlendirmediği konusunda da olumlu ifadele kullanmışlar ve buna en güzel örneğin sempozyum olduğunu hatırlatmışlardır. Bir katılımcı "Müzik Arkeolojisi" ne olan ilginin bu festivalle artacağını özellikle belirtmiştir.

Katılımcılar; Mesleki müzik eğitimi veren kurumların bulundukları bölgelerde MUKSMF'ne benzer bilimsel ve sanatsal faaliyetler gerçekleştirip gerçekleştirmemeleri yönündeki düşüncelere kesinlikle katıldıklarını buna benzer etkinliklerin hemen her mesleki müzik eğitimi veren kurum tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini, bilgi ve tecrübelerin paylaşılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma genel olarak müzik eğitimi ve mitoloji arasında ilişkinin belirlenmesi, mitolojik bir hikayeden yola çıkılarak gerçekleştirilen bir festivalin müzik eğitiminin hedeflerini gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilmiştir.

MUKSMF'linin müziğin ekonomik, toplumsal, kültürel, bireysel, eğitimsel işlevlerini gerçekleştirdiğini sonucuna ulaşılmıştır. Mitolojik hikâyelerin birer eğitim aracı olarak kullanılması sağlanmalıdır. Özellikle müzik öğretim yöntemleri, müzikte pedagojik metotlar vb derslerini yürüten eğitimciler için bu hikâyeler birer eğitim aracı olarak görülebilirler. Örneğin karakoyun efsanesi yaratıcı drama derslerinin en öneli araçları arasında yer alabilir.

Belediyelerin, mesleki müzik eğitimi veren kurumların önemli paydaşları arasında olduğu anlaşılmıştır. Sadece belediyeler değil; diğer mesleki müzik eğitimi veren kurumlar, valilikler, bakanlıklar, özel kişi ve kuruluşlar, yurt dışındaki kişi, kurum ve kuruluşlar ile de paydaşlıklar kurulabilmelidir.

MUKSMF'nin yapısı-işleyişi-içeriği ile bir model olabileceği anlaşılmıştır. Festivalin başarısında, eğitimci, öğrenci, halk ve idarecilerin gönüllü olarak etkinliklerde yer almasının önemli bir etken olduğu sonucundan yola çıkarak bu model üzerinde çalışılmalı, bilgi ve tecrübelerin paylaşılması, yapıcı eleştirilerin değerlendirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır.

Mitolojik hikâyelerin, müzik eğitiminin önemli araçları arasında olduğunu ve eğitimde kullanılabileceğini anlaşılmıştır. Çalışma içeriğinde yer alan ve sadece Büyük Menderes'in etrafında gelişen hikâyelerde yararlanılabilir. Almanların her bir türkülerini araştırma konusu yaptıkları bilinir. Çevreden evrene ilkesi doğrultusunda mesleki müzik eğitimi veren kurumlar çevrelerindeki hikâyelerden yararlanabilirler, onları birer eğitim aracı olarak kullanabilirler. Azra Erhat'ın Mitoloji Sözlüğü'ne bakmak bunun için yeterli olacaktır.

MUKSMF'nin Dinar'ın değişim ve gelişimine katkıda bulunduğunu anlaşılmıştır. Alışveriş merkezleri, otel, pansiyon gibi barınacak yerler, ulaşım sektörü, yemek ve eğlence sektörü, basım-yayın-dağıtım vb bir çok işletme festival öncesi, süreci ve sonrasında önemli ekonomik girdiler ile karşılaşmışlar ve festivalin sürmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Yine Açılışta 15 bine yakın insanın açık hava konserine gelmesi, hemen tüm etkinliklerin dolması, halkın her birinin evlerini bile açmayı teklif etmeleri festival sonuçlarına örnekler olarak gösterilebilir. Özellikle ulusal ve uluslar arası sponsorluklar, tanıtım organizasyonları ile Dinar'ın ve efsanenin tanıtımı hız kazandırılmalıdır.

MUKSMF ile arzu edilen hedeflere ulaşıldığı anlaşılmıştır. Müzik eğitiminin işlevlerinin gerçekleşmesi, Dinar'ın bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel değişim ve gelişiminin gözlenmesi, bu hedeflere örnek olarak gösterilebilir. Festivalin ağırlıklı olarak Dinar'da yapılması bu hedefelerin gerçekleşmesi yanında kalıcılığına da destek olabilir ve bu düşünce üzerinde durulmalıdır.

MUKSMF'linin Müzik eğitiminin diğer disiplinlerle (arkeoloji-tarih vb) ilişkisini güçlendirdiği anlaşılmıştır. Müzik eğitimi ile başta arkeoloji, edebiyat, tarih, sosyoloji, psikoloji, resim gibi sanat ve bilim dalları ile ortak makro ve mikro çalışmaların yapılması önerilebilir.

Mesleki müzik eğitimi veren kurumların bulundukları bölgelerde MUKSMF'ne benzer bilimsel ve sanatsal faaliyetleri gerçekleştirmesi gerektiği anlaşılmıştır. Sadece Afyonkarahisar, Eskişehir ve Kütahya illeri arasında yer alan Frigya bölgesi üzerinde yer alan mitolojik hikayelerden onlarca sanatsal etkinliğin ortaya çıkarılabileceği düşünülmektedir.

Örneğin "Sanat ve Adalet", "Doğu Batı İlişkisi", "Modlar ve Anadolu", vb konuların, bilimsel ve sanatsal etkinliklerin müzik eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmadan, hayatın gerçek amacının "eyleme geçmek" olduğu anlaşılmıştır. Mitolojik bir hikayenin bir okulu (konservatuvar), bir üniversiteyi (Afyon Kocatepe Üniversitesi) ve bir belediyeyi (Dinar Belediyesi) ve bu kurumların bünyesinde yer alan eğitimci, öğrenci, yönetici, halk vb kesimleri nasıl etkilediği, ekonomik, kültürel, bireysel, toplumsal, eğitimsel ne gibi değişim ve gelişimlerin olduğu anlaşılmıştır. Mesleki müzik eğitimi veren kurumların bulundukları çevrenin değişim ve gelişiminde ne kadar önemli roller üstlendikleri gözlenmiştir. Mitolojinin müzik eğitiminde önemli birer eğitim aracı olduğu ve bilimsel ve sanatsal etkinliklerde kullanılabileceği, belediyelerin önemli birer paydaş olduğu belirlenmiştir. Halk ve üniversite işbirliğinin önemi anlaşılmış ve bu birlikteliğin gerçekleşebileceği belgelenmiştir.

Mesleki müzik eğitimi veren kurumlar; ulusal ve uluslar arası bilimsel ve sanatsal projeler üretmeli ve gerçekleştirmelidirler.

Mesleki müzik eğitimi veren kurumlar; Belediyeler başta olmak üzere paydaşlar bulmalı ve işbirliği yapmalıdırlar.

Mesleki müzik eğitimi veren kurumlardaki eğitimci ve öğrenciler için akademik gelişimlerinde bu tür etkinlikler birer fırsat olarak görülmelidir.

Mesleki müzik eğitimi veren kurumlardaki eğitimciler müzik bilimi ile diğer bilimler arasında iletişime geçmeli ve işbirliği ile bilimsel ve sanatsal etkinlikler gerçekleştirmelidirler.

Mesleki müzik eğitimi veren kurumlar halkın ilgisi çekebilecek onların yaşantılarında yer etmiş, ilgilerini çekebilecek olay ve olguları dikkate almalıdırlar.

KAYNAKLAR

Acay, S. (1999). Şarkı Dağarcığı. Yurtrenkleri Yayınevi, Ankara.

Akdoğu, O., (2005*). "Müziğin Mi Var Derdin Var"* Sude Matbaacılık Ambalaj Sanayi Ve Ticaret, İzmir

Başkaya, M., (2009). *Büyük Menderes'in Öyküsü*, Bilal Ofset, Denizli

Boratav, P.N.,(1999).*Yüz Soruda Türk Folkloru*, Gerçek Yayınevi, İstanbul

Cambell, J., Moyers, B. (2010), *Mitolojinin Gücü*, Mediacat Kitapları, Çev: Zeynep Yaman, İstanbul

Cebeci, S.,(2010).*Bilimsel Araştırma ve Yazma Teknikleri*, Alfa Yayıncılık, İstanbul

Duman, B.(2007). *Neden Beyin Temelli Öğrenme ?*, PegemA Yayıncılık, Ankara

Erhat, A., (2008). *Mitoloji Sözlüğü*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Ekiz, D., (2003).*Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Anı Yayıncılık, Ankara.

Elbaş,O., (2006*) "Eski Çağlarda Anadolu Müziği, Avrupa ve Türk Müzik Değerlerine Etkileri"* Müzik Sanatımız ve AB Süreci Sempozyumu, Sevda Cenap And Vakfı Yayınları, Ankara

Erden, M.-Akman, Y. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Günay, E., Özdemir, M.A(2006). *Müzik Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*, Bağlam Yayıncılık, İstanbul.

Helvacı, Z. (2006). *Kültürel Kimlik Bağlamında Müzik Kültürümüz ve AB Süreci. Müzik Sanatımız ve AB Süreci Sempozyumu*, Sevda Cenap And Müzik Vakfı Yayınları, Ankara.

Kaptan, S. (1989). *Bilimsel Araştırma Gözlem ve Teknikleri*. Tek ışık Aş.,Ankara.

Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd*., Ankara.

Kuş, E., (2007). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*, Anı Yayıncılık, Ankara

Küçükahmet, L. (2003). Öğretimde Planlama Değerlendirme. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Gazi Kitapevi, Ankara.

Seyirci, M. (1991). *"Marsyas* Kültü ve İlk Müzik Yarışması", 2. Afyonkarahisar Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri, Haz: Mehmet Sarlık, Zafer Tesisleri, Afyonkarahisar

Sönmez, V. (2008) *"Öğretim İlke ve Yöntemleri"* Anı Yayıncılık, İstanbul

Tekin, M. (2009). *Dinar Yazıları*, ,Color Ofset, İskenderun.

Uçan, A.(1994). *Müzik Eğitimi. Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar.* Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Ankara.

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDE MÜZİK EĞİTİMİNİN İNCELENMESİ

Yrd.Doç.Dr. Yakup Alper VARIŞ, Ondokuzmayıs Üniversitesi

1. Giriş

İnsan ve insanca yaşam için müzik eğitiminin gereği, işlevi ve önemi tartışılmaz bir gerçektir. Anne karnından ölüme değin süren bu süreç bireyin sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesi ve mutluluğu için vazgeçilmez bir araç vazifesi görmektedir.

Dünyadaki en büyük yatırım insana yapılan yatırımdır. Sahip olduğu kaynaklardan en önemlisinin insan kaynağı olduğunun bilincinde olan ve yatırımlarını ona göre planlayan ülkelerin bugün ön sıralarda yer aldığı görülmektedir. Artık ülkeler, bilgiyi üretmenin yanında onu kullanışlı hale getiren ve transfer etme kabiliyetine sahip beyin gücü peşindedir. Bu sebeple son yıllarda ülkeler, üstün ve özel yetenekli bireylerin eğitimleri konusunda daha hassas bir tutum içerisine girmiş ve bunun için özel eğitim programları geliştirmeye başlamışlardır.

Üstün yetenekli çocuk/öğrenci, zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuk/öğrencileri ifade eder (Bilsem Yönerge 2007: madde 4, j). Bir toplum nüfusunun yaklaşık %5'ini üstün zekâlı ve zekâ geriliği olan bireylerin oluşturduğu bilinmektedir. Bu %5'lik kısmın yaklaşık yarısını ise zekâ ve yetenek bakımından üstün bireyler oluşturmaktadır (Boran&Aslaner, 2008).

Türk eğitim tarihinde üstün yetenekliler için yapılan çalışmaların geçmişi Osmanlı Devleti'nde II.Mahmut zamanında kurulan Enderun Mektebi'ne dayanmaktadır. Bilgili (2004), üstün yetenekli potansiyelin değerlendirilmesine yönelik tarihsel çabaların dünyada ilk ve en ünlü uygulamasının tartışmasız Enderun Mektebi olduğunu vurgulamaktadır.

Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte, sanatçı yetiştirme hedefli girişimlerin başlıcalarından biri de sanat dallarında eğitim görmek üzere yurtdışına öğrenci gönderilmeye başlanmasıdır. Üstün yetenekli çocuklar için 7 Temmuz 1948 tarihinde 5248 sayılı "Harika Çocuk Kanunu" adıyla bir yasa çıkartılmıştır. Bu kanun "İdil Biret ve Suna Kan'ın yurtdışına müzik öğrenimine gönderilmesine dair kanun" adını taşımaktadır. Olağanüstü yetenekli çocukların keşfedilerek, yurtdışında eğitimlerini sürdürmeleri için çıkartılan bu yasadan yararlanarak İdil Biret ve Suna Kan, Fransa' ya, Paris Konservatuarı'na gitmişlerdir (Tunçdemir, 2004).

1948 yılında kabul edilen 5245 sayılı yasayla özel yetenekli çocukların yurtdışında eğitimi olanağı sağlanmıştır. 1956 yılında 6660 sayılı yasayla işlemin kapsamı genişletilmiştir. 6660 sayılı yasa "Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun" adını almıştır. Daha sonraki yıllarda bu yasadan Verda Erman, Gülsin Onay, Hüseyin Sermet ve İsmail Aşan adlı sanatçılarımız yararlanmışlardır. Bu yasa 1970' li yıllarda işlemez hale gelmiştir. Ankara Devlet Konservatuarı eğitimcilerinden Mithat Fenmen ve İlhan Baran öncülüğünde hazırlanan yeni yönetmelik taslağı, üstün yetenekli çocukların Devlet Konservatuarı'nda yoğun ve hızlı bir müzik eğitimi görmeleri için çıkartılmış olan "özel statü", 1976 yılında Bakanlar Kurulu tarafından onaylanmıştır. Bu statü ile kendi alanlarında konservatuarın yüksek bölümünü bitirerek yurtdışına giden öğrenciler olmuştur. Bu statüden ilk olarak yararlananlar; Oya Ünler, Burçin Büke ve Cihat Aşkın olmuştur. 1982-1983 öğretim yılında "Özel Statü" kapsamından yararlanan üstün yetenekli öğrenciler: FazılSay (piyano), Muhittin Dürrüoğlu (piyano), Şölen Dikener (viyolonsel), Yeşim Alkaya (piyano), Çağlayan Ünal (viyolonsel), Ertan Torgul (keman) ve Özgür Balkıs (keman) 1986-1987 yılları arasında mezun olmuşlardır. Yukarıda adı geçen öğrencilerden sonra yasa bir kez daha işlemez hale gelmiştir (Tunçdemir, 1996).

Ülkemizde, 2009 yılının Aralık ayı'nda toplanan Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu (BTYK) 19. toplantısında "Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı"nın hazırlanması kararını almıştır.

BTYK strateji planındaki temel başlıklar:

- *Tanılama*
- *Eğitim modelleri*
- *İnsan kaynakları*
- *Sürdürülebilirlik olarak belirlenmiştir.*

Üstün yetenekli çocukların müzik yeteneklerinin doğru anlatılıp doğru tanımlanması, çocuğa verilecek olan müzik eğitiminin iyi planlanması ve saptanan hedefler doğrultusunda sağlıklı yürütebilmesi çok önemlidir. Bu nedenle aile, eğitim kurumu çocuğun hayatında daha farklı bir önem taşımaktadır (Malkoç, 2004).

Kılıç (2010), Bilim Sanat Merkezleri'nin üstün yetenekli öğrenciler için ülkemizdeki en kapsamlı eğitim model olduğunu öngörmektedir.

1.1. Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)

Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM), üstün yetenekli çocukların ilgi ve yeteneklerini en üst düzeyde kullanabilmeleri amacıyla, 1993 yılında M.E.B Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde üstün yeteneklilerin eğitimleri şubesine bağlı olarak kurulmuştur. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 25/10/2001 tarihli ve 373 sayılı kararı ile "Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi"ne göre kurulan Bilim ve Sanat Merkezlerinin en belirgin özellikleri, eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrencileri okul ortamından uzaklaştırmayacak şekilde planlanıp yürütülmesi, öğrencilerin özel yetenek alanlarıyla ilgili okulda izledikleri program ile merkezde yapacakları çalışmalar arasında sağlıklı ilişkiler kurulmasına özen gösterilmesidir. Bilim ve Sanat Merkezi, okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarına devam eden üstün veya özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin bilincinde olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumudur.

Bilsem'in amaçları, Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak üstün yetenekli öğrencilerin; Atatürk ilke ve inkılâplarını benimseyerek; bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını; yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının erken yaşta fark edilerek geliştirilmesini; yetenek alanı/alanlarının geliştirilmesinin yanı sıra, sosyal ve duygusal gelişimlerinin de sağlanarak bütünlük içinde değerlendirilmesini; bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişmelerini; iş alanlarındaki ihtiyaca yönelik yeni düşünceler önerebilmelerini, teknik buluş ve çağdaş araçlar geliştirebilmelerini; üstün yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini edinmelerine imkân sağlayan şartların, ortam ve fırsatların oluşturularak disiplinler arası çalışmalardaki kazanımlarla sorunları çözmeye ya da ihtiyacı karşılamaya yönelik çeşitli projeler gerçekleştirmelerini; ulusal ve evrensel değerleri tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini ve bu değerlere saygı duymalarını, liderlik, yaratıcı ve üretici düşünce yeteneklerini ulusal ve toplumsal bir anlayışla ülke kalkınmasına katkıda bulunacak şekilde geliştirmelerini; yaşam projelerini gerçekleştirme fırsat ve imkânlarının verilmesini sağlamaktır *(Bilsem Yönerge 2007: madde 6)*. İlk BİLSEM 1994-1995 eğitim-öğretim yılında Ankara Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi adıyla açılmıştır. 1993-2003 tarihleri arasında 17 olan Bilim ve Sanat Merkezleri'nin sayısı 2010 yılı itibariyle 54 İl'de toplam 59'a ulaşmıştır ve yaklaşık 8000 öğrenciye yetenekleri doğrultusunda eğitim verilmektedir. BİLSEM'lerde görevli yönetici ve öğretmen sayısı yaklaşık 700'dür. Bilim ve Sanat Merkezleri, örgün eğitime devam eden üstün yetenekli öğrencilere belirli bir program çerçevesinde belirli günlerde destek eğitimi verilen merkezlerdir.

Alan yazın incelemesi sonucunda ilköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda tanılama yapıldığı görülmekte, okulöncesi ile ilgili Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışma bulunmamaktadır. Bilim ve Sanat Merkezlerindeki işleyiş 25/01/2007 tarihli ve 4 sayılı Talim Terbiye Kurulu Kararı olan Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi ile düzenlenmektedir.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenciler beş aşamalı programa tabi tutulur.

1. Uyum,

2. Destek Eğitimi,

3. Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme

4. Özel Yetenekleri Geliştirme

5. Proje Üretimi/Yönetimi

Kalkınmada ve ileriye gitmede önayak olacağı öngörülen üstün ve özel yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesi bağlamında daha henüz yeni bir yapılanmanın ürünü olan ve ülkemizde kapsamlı bir eğitim modeli olarak öne sürülen Bilim ve Sanat Merkezlerindeki müzik eğitimi çalışmaları konusunda alan yazında bilimsel herhangi bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. Bu noktada bilim ve sanat merkezlerinde gerçekleştirilen müzik eğitiminin *boyutları/kapsamı*, müziksel davranış alanları/biçimleri bakımından *yapısı*, kademeleri/düzeyleri yönünden *işlevi* ve müziksel öğrenme ve öğretme alanları açısından önemi üzerinde çalışma ihtiyacı ön plana çıkmıştır. Araştırmanın amacı, Bilim ve Sanat Merkezleri'nde verilen müzik eğitiminin mevcut durumunu ortaya koymak ve olası sorunların çözümüne katkıda bulunmayı sağlamaktır. Bu nedenle, Bilim ve Sanat Merkezleri'nde nasıl ve ne tür müzik eğitimi verildiği, hangi tür müziksel etkinliklere yer verildiği ve tüm bu uygulamalar bakımından eğitim-öğretim, fiziki ve teknik donanımın mevcut durumunu belirlemeye yönelik soruların cevabı aranmıştır.

2.Yöntem

Ülkemizde Bilim ve Sanat Merkezleri'nde verilen müzik eğitiminin yapısını ve özelliklerini betimlemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde olup nitel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırmalarda veri toplama aracı olarak en sık kullanılan "görüşme yöntemi" kullanılmıştır. Türkiye'nin coğrafi olarak her bölgesinden rastgele örneklem yöntemiyle belirlenmiş olan toplam 7 Bilim ve Sanat Merkezinde çalışan 7 müzik öğretmeniyle görüşme gerçekleştirilmiş ve geniş bir alan yazın taraması yapılmıştır. Araştırmaya katılan kişilerin özellikleri Şekil 1'de gösterilmiştir. Şekil 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 7 kişiden 4'ü kadın, 3'ü ise erkektir.

Şekil 1. Katılımcıların Cinsiyetleri, Mezun Oldukları Kurum ve Eğitim Durumlarına İlişkin Özellikleri

Özellik	**f**
Cinsiyet	
Kadın	4
Erkek	3
Mezun Oldukları Kurum	
Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	4
Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	1
Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	1
Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	1
Eğitim Durumu	
Doktora	-
Yüksek Lisans	-
Lisans	7
Ortaöğretim	-
İlköğretim	-
TOPLAM	**7**

2.1. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri alan yazın taraması ve yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veri toplama araçlarının *kapsam geçerliliğinin* sağlanması için uzman görüşlerine başvurulmuş ve görüşme formu uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından ulaşılabilen kişilerle yüz yüze, telefon ve elektronik posta yoluyla gerçekleştirilmiştir. Her görüşmeden önce araştırmacı; araştırmanın amacını, verilerin nasıl ve nerede kullanılacağını, görüşme yapılan kişilere ait bilgilerin gizliliği konularını özellikle açıklamıştır.

2.2. Verilerin Çözümlenmesi

Veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Toplanan veriler, uzman iki kişi tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Ardından kodlar karşılaştırılmıştır. Araştırmada bulgular kısmında, katılımcıların isimleri açık verilmemiştir. Katılımcılar için K1, K2, K3, ……..K7 kodları kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırma bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Görüşme yapılan katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular ve yorumlar görüşme formundaki soru sırası dikkate alınarak sunulmuştur.

3.1. Bilim ve Sanat Merkezleri'nde Verilen Müzik Eğitiminin Boyutları ve Kapsamına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların Bilim ve Sanat Merkezleri'nde verilen müzik eğitiminin boyutları ve kapsamına ilişkin görüşleri, verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2. Bilim ve Sanat Merkezleri'nde Verilen Müzik Eğitiminin Boyutları ve Kapsamına İlişkin Katılımcı Görüşleri

GÖRÜŞLER			f
Bilim ve Sanat Merkezleri'nde Verilen Müzik Eğitiminin Boyutları ve Kapsamına İlişkin Görüşler	Müzik Eğitiminin Genel Boyutları	Öğrencilere uyum ve destek dönemlerinde daha çok drama, genel müzik kültürü, toplu ses eğitimi ve çalgı eğitimi kapsamında grup halinde eğitim verilmektedir.	1
		Özel eğitim ve proje dönemlerinde daha kapsamlı, çalgı eşlikli konser amaçlı bireysel müzik eğitimi verilmektedir.	2
		Öğrenci profiline göre çalgı, ses ve işitme eğitimi kapsamında genel müzik eğitimi verilmektedir.	5
		Güzel sanatlar lisesi seviyesinde müzik eğitimi verilmektedir.	1
	Müzik Eğitiminin Genel Kapsamı	Temel piyano eğitimi verilmektedir.	1
		İki sesli ve dört sesli koro çalışmaları yapılmaktadır.	3
		Müzik tarihi, güncel ve popüler müzik, müzik türleri ve biçimleri, çalgı türleri bilgisi konusunda araştırmalar yapılmaktadır.	3
		Türk müziği ve Batı müziğinin yapısı, Türk ve Batı müziği bestecileri konularında araştırmalar yapılmaktadır.	2
		Destek 1 ve 2 dönemlerinde tematik yaklaşım doğrultusunda disiplinler arası ortaklaşa proje eğitimi verilmektedir.	1
		Müzik teorisi ağırlıklı çalışmalar yapılmaktadır.	2

Aşağıda "Bilim ve Sanat Merkezinizde müzik eğitiminin boyutları ve kapsamı nedir? sorusuna katılımcıların verdiği cevaplardan bazılarına yer verilmiştir:

"Bilim ve Sanat Merkezleri'nde Verilen Müzik Eğitiminin Boyutları ve Kapsamı" ile ilgili görüşler:

K1: "Müzik eğitimini güzel sanatlar lisesi seviyesine getirdiğimizi söyleyebilirim. Bunun nedeni de yetenekli ve kendilerini geliştiren öğrencilerimizin var olmasıdır. Öğrencilerimiz, müziği kendilerine meslek olarak seçmeyi düşünmemektedir. Ancak sürekli yaşamları boyunca öğrendikleri müzik aletlerini çalmayı sürdüreceklerini belirtmektedirler."

K2: "Son iki senedir Bilim ve Sanat merkezlerine sanat alanında öğrenci tanılaması yapılmadığından mevcut zihinsel tanılanmış öğrenciler arasından yetenekleri gözlemlenen öğrenciler ile uyum, destek, özel eğitim ve proje dönemi çalışmaları kapsamında etkinlikler yapılmaktadır. Bu etkinlikler, uyum ve destek döneminde grup ile özel eğitim ve proje dönemlerinde bireysel olarak gerçekleşmektedir. Uyum ve destek eğitimi dönemlerinde disiplinler arası etkinlikler yapılmaktadır. Bu bağlamda tam olmasa da müzik eğitimi verilmektedir. Öğrencilere uyum ve destek dönemlerinde daha çok drama, çalgı çalma ve genel müzik kültürü kapsamında eğitim verilmektedir. Özel eğitim ve proje dönemlerinde daha kapsamlı, çalgı eşlikli konser amaçlı müzik eğitimi verilmektedir."

K7: "Şu anda sanat alanından sınav yapılmadığı için ilk sene öğrenciler bütün dalları dolaşıyorlar. Bizde de çalgı olarak melodika veriyoruz ve müziğin teorisi hakkında genel bilgiler veriyoruz. Çalgı eğitimine bir sene sonra seçeceğimiz öğrencilerle ki mutlaka öğrenci seçiyoruz, bağlama, keman, gitar, piyano konusunda seçenek sunuyoruz, onlar da seçiyorlar. Bu durumda çalışmalar bireysel olarak yapılıyor. Bir sene sonra da projeye geçiyorlar. Tabi bizim projemiz yine müzik konusunda oluyor. Beste yaptırabiliyoruz. Yine çalgısıyla beraber devam ediyor. Örneğin ilköğretim 2. sınıfta gelen bir öğrenci lise son sınıfa kadar burada eğitim alabiliyor. Bunun için bir kere kazanma hakkı elde etmesi yeterli."

Bu bulgulara göre; bilim ve sanat merkezlerinde verilen müzik eğitiminin genel müzik eğitimi, müzik teorisi, çalgı eğitimi ve ses eğitiminin tümünü kapsayıcı bir özellik ve çeşitlilik gösterdiği, öğrencilerin merkezlere müzik yetenek sınavı gözardı edilerek seçildikleri anlaşılmıştır. Buna göre bilim ve sanat merkezlerinde ortak uygulanan bir müzik eğitimi programının mevcut olmadığı söylenebilir.

3.2. Bilim ve Sanat Merkezleri'nde Müzik Dersinin İçeriğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların Bilim ve Sanat Merkezleri'nde müzik dersinin içeriğine ilişkin görüşleri, verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Şekil 3'de gösterilmiştir.

Şekil 3. Bilim ve Sanat Merkezleri'nde Müzik Dersinin İçeriğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

GÖRÜŞLER			f
Bilim ve Sanat Merkezleri'nde Müzik Dersinin İçeriğine İlişkin Görüşler	**Genel Müzik Eğitimi Kapsamında Yapılan Çalışmalar**	Müziksel işitme eğitimi çalışmaları yapılmaktadır.	4
		Şarkı öğretimine ağırlık verilmektedir.	2
		Müzikli çocuk oyunlarına yer verilmektedir.	2
	Çalgı Eğitimi Kapsamında Yapılan Çalışmalar	Piyano ağırlıklı bir eğitim verilmektedir.	1
		Melodika eğitimi verilmektedir.	1
		Grupça müzik çalışmalarımızda vurmalı çalgılardan yararlanmaktayız.	2
		Çalgı türleri bilgisi konusunda teorik düzeyde çalışmalar gerçekleştirilmektedir.	1
		Bağlama eğitimi verilmektedir.	1
		Keman eğitimi verilmektedir.	2

Bilim ve Sanat Merkezleri'nde Müzik Dersinin İçeriğine İlişkin Görüşler	**Ses Eğitimi Kapsamında Yapılan Çalışmalar**	Okul müzik dağarcığından şarkı ve türkü söyleme çalışmaları yapılmaktadır.	3
		İki sesli ve dört sesli koro çalışmaları yapılmaktadır.	3
		Öğrencilerin ses sınırlarının elverdiği ölçüde şarkı öğretimi yapılmaktadır.	1
		Uyum ve destek dönemi öğrencilerine toplu ses eğitimi verilmektedir.	2
	Besteleme Kapsamında Yapılan Çalışmalar	Söz ve beste yaratma çalışmaları yapılmaktadır.	1
		Kendi ezgini ve ritmini yarat çalışmalarına yer verilmektedir.	1

"Bilim ve Sanat Merkezleri'nde Müzik Dersinin İçeriği" ile ilgili görüşler:

K4: "Önce hazır bulunuşluklara bakılarak öğrencinin müzik birikimi tespit edilir. Orff eğitimi yaparak yetenekli ve daha az yetenekli öğrenciler aynı anda müzik yapmış olurlar. Bu çalışma uyum döneminden başlayarak destek döneminin ilk haftalarına kadar sürer. Ayrıca şarkı dağarına bakılır ve repertuar genişletilir. Destek döneminde müzik teorisine geçilir. Bunun yanı sıra öğrencinin istediği çalgıya yönelik eğitim verilir."

K5: "Müzik dersi merkezdeki tüm öğrencilerin uyum ve destek dönemlerinde mutlaka aldığı derslerdendir. Bireysel yetenekleri fark ettirme döneminde ilgisi ve yeteneği olan öğrenciler haftalık en az 2 ders alırlar. Bu dersler özel yetenekleri geliştirici dönem ve proje döneminin sonuna kadar sürer. Öğrenci liseyi bitirene kadar derslere devam eder. Bu derslerin kapsamı müzik teorisi, çalgı eğitimi, solfej eğitimidir. Bunların yanında müzik türleri ve biçimleri de bu kapsamın içinde yer alır. "

K7: "Öğrenciler daha çok müziği kendileri yapmaktan hoşlandıkları için basit enstrüman çalışmalarına ağırlık veriyorum. Üç veya dört kişilik gruplarla piyano, melodika, flüt, ritim gibi çalgılarla çalışmalar yaptırıp küçük orkestralar kuruyorum. Bunun yanında müzik türlerini tanımaya yönelik etkinlikler düzenliyorum. Yaşlarına uygun seviyede şarkılarla müzik türlerini kavrıyorlar. Destek dönemindeki öğrencilere solfej, diyafram çalışması gibi çalışmalar yaptırıyorum. Çalgı eğitiminde ise piyano, bağlama, gitar, melodika ve flüt kullanıyorum. Zaten müziğe ilgisi olan öğrenciler okul dışında da aldıkları kurslarla verdiğim eğitimi destekliyorlar."

Bu bulgulara göre; bilim ve sanat merkezlerinde verilen müzik eğitiminin örgün eğitim kurumlarına oranla daha kapsamlı olduğu ve çeşitlilik gösterdiği saptanmıştır. Buna göre, bilim ve sanat merkezlerinin müzik alanında yetenekli öğrencilerin gelişimlerinde işlevsel bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Ancak bu merkezlere sadece zihinsel alanda ölçüm yapılarak öğrenci seçilmesinin ve müzik öğretmenlerinin bu öğrenciler arasından müzikal yeteneği yüksek öğrencileri belirlemek durumunda bırakılmalarının müzik eğitiminin niteliksel işlevi bağlamında çeşitli zorluklar yarattığı anlaşılmaktadır.

3.3. Bilim ve Sanat Merkezleri'nde Ne Tür Müziksel Etkinliklere Yer Verildiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların Bilim ve Sanat Merkezleri'nde ne tür müziksel etkinliklere yer verildiğine ilişkin görüşleri, verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Şekil 4'de gösterilmiştir.

Şekil 4. Bilim ve Sanat Merkezleri'nde Ne Tür Müziksel Etkinliklere Yer Verildiğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

GÖRÜŞLER			f
Bilim ve Sanat Merkezleri'nde Ne Tür Müziksel Etkinliklere Yer Verildiğine İlişkin Katılımcı Görüşleri	**Bireysel Müzik Etkinliklerine İlişkin Görüşler**	Bireysel olarak gitar dinletileri gerçekleştirilmektedir.	1
		Ileri düzeydeki öğrencilerle bireysel piyano dinletileri yapılmaktadır.	1
		Bireysel keman dinletileri yapılmaktadır.	1
	Toplu Müzik Etkinliklerine İlişkin Görüşler	Besteci ve dans konulu belgesel ve film gösterimi ile çeşitli müzik ortamlarına yönelik gezi ve gözlemler yapılmaktadır.	1
		Koro ve orkestra düzeyinde olmasa da disiplinler arası çalışmalarda küçük çalgı ve ses toplulukları kurup çeşitli eserleri seslendirmekteyiz.	1
		Küçük ölçekli çalgı gruplarıyla çeşitli etkinlikler yapılmaktadır.	2
		Çalgı eşlikli koro etkinlikleri yapıyoruz.	3
		Toplu çalışmalara yönelik seçilen eserlere düzenlemeler yapılarak seslendirilmektedir.	1

K6: "Öğrenciler mevcut okullarına devam ettiklerinden hepsini bir arada merkezimize toplamak imkansızdır. Ders programları ve saatleri uyuşmaz. Derse gelen öğrencilerle ancak ikili veya üçlü şeklinde topluluklarımız olabiliyor. Eger yıl sonunda bir dinleti planlarsak plan dışında şartları zorlayarak çalışmalar yaparız ama o da belki birkaç günü geçemez. Eğitim bireysel olarak yapılmaktadır. Repertuara göre bireysel çalışılır son provalarda birlikte icra edilir."

K7: "Koro yapma şansımız var ama çok sağlıklı olacağını düşünmüyorum. Çünkü çocuklar farklı devrelerde oldukları için bir araya toparlamamız da güç olabiliyor. O zaman hepsini bir araya toplamak için hafta sonlarını almamız gerekiyor. Sabahçılar sabah gelemiyor, öğlenciler de öğlen gelemiyor, bir de dershaneler var, sınav hazırlıkları vs. Ondan dolayı grup bazında çalışıyoruz. Şu şekilde belki olabilir; her gruba aynı koro parçalarını öğretirsiniz ama işte dediğim gibi tam bir koro olmaz, çünkü birleştirip çalışma şansımız yok. Sonra bir arada toparlarsınız ama kaç çalışma yapabilirsiniz ki? Her sene yıl sonu etkinliklerimiz oluyor. Mesela bundan en son 2 yıl önce yaptık. Çünkü çocuklar ayda bir bize geldikleri için etkinlikler de bir anda çıkmıyor, bir birikim oluyor, o birikimin sonunda yapılıyor. Yani her sene yapabiliriz, ama daha sağlıklı olması için genelde 2 senede bir yapıyoruz. Bunda bireysel çalgılar da oluyor, melodika da çaldırabiliyoruz. Toplu da olabiliyor."

K3: "Müzikal yeteneği yüksek olan öğrenci sayısının çok az olması ve bunlarında farklı dönem öğrencileri olmaları sebebiyle malesef toplu eğitim vermede güçlük çekiyorum."

Bu bulgulara göre; bilim ve sanat merkezlerinde verilen müzik eğitiminin bireysel müzik eğitimi ağırlıklı olduğu saptanmıştır. Bu durumun son yıllarda müzik yeteneği ile ilgili tanılama yapılmaması ve müzik yeteneği yüksek olan öğrencilerin farklı dönemler içerisinde yer almasından kaynaklandığı söylenebilir.

3.4. Bilim ve Sanat Merkezlerinin Müzik Eğitimi Alanı ile İlgili İhtiyaçların Karşılanabilmesi Bakımından Fiziki Ortam, Araç-Gereç ve Donanım Açısından Yeterlilik Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların Bilim ve Sanat Merkezlerinin Müzik Eğitimi Alanı ile ilgili ihtiyaçların karşılana-

bilmesi bakımından fiziki ortam, araç-gereç ve donanım açısından yeterlilik durumuna ilişkin görüşleri, verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Şekil 5'de gösterilmiştir.

Şekil 5. Bilim ve Sanat Merkezlerinin Müzik Eğitimi Alanı ile İlgili İhtiyaçların Karşılanabilmesi Bakımından Fiziki Ortam, Araç-Gereç ve Donanım Açısından Yeterlilik Durumuna İlişkin Katılımcı Görüşleri

GÖRÜŞLER			f
Bilim ve Sanat Merkezlerinin Müzik Eğitimi Alanı ile İlgili İhtiyaçların Karşılanabilmesi Bakımından Fiziki Ortam ve Araç-Gereç Açısından Yeterlilik Durumuna İlişkin Katılımcı Görüşleri	**Fiziki Ortamın Yeterliliğine İlişkin Görüşler**	Fiziki ortam tamamen yeterlidir.	1
		Fiziki ortam kısmen yeterlidir.	4
		Fiziki ortam yeterli değildir.	2
	Araç-Gereç Yeterliliğine İlişkin Görüşler	Müzik eğitimi ile ilgili araç-gereç sayısı tamamen yeterlidir.	1
		Müzik eğitimi ile ilgili araç-gereç sayısı kısmen yeterlidir.	3
		Müzik eğitimi ile ilgili araç-gereç sayısı yetersizdir.	3

"Bilim ve Sanat Merkezlerinin Müzik Eğitimi Alanı ile İlgili İhtiyaçların Karşılanabilmesi Bakımından Fiziki Ortam, Araç-Gereç Açısından Yeterlilik Durumu" ile ilgili görüşler:

K1: "Fiziki donanım ve araç -gereç bakımından yeterli düzeyde olduğumuzu söyleyemem. Merkez adı üstünde merkezde olması gerekirken şehir merkezine maalesef uzaktadır. Bu durum ulaşım ve servis problemini beraberinde getirmektedir. Tabi ki zincirleme olarak öğrenci devamsızlığına yol açmaktadır. Bununla beraber kanımca sanat merkezi misyonu yüklenmiş bir kurumun, bünyesinde farklı sanat türlerinin olduğu, uygulayıcılarının ve fiziki koşullarının tam olduğu bir sanat kompleksi haline dönüşmesi gerekmektedir."

K2: "Fiziki ortam yeterli diyebilirim ancak araç gereçlerin yeterli olduğunu söyleyemem. Ayrıca değişik yaş ve seviyedeki öğrencilerin aynı ders saati içinde olmaları, başka çalışma odalarının da bulunması ihtiyacını doğurmaktadır."

K3: "Fiziki donanım ve araç-gereç sayısı bakımından şahsi kanaatime göre büyükşehirlerdeki bilim ve sanat merkezlerinden yetersiz kaldığımızı söyleyebilirim."

K5: "Bilim ve Sanat Merkezi'mizin müzik alanında fiziki ortamı genel olarak iyi. Müzik birimine ait dört derslik var. Ayrıca duvarları ses geçirmez özellikte yapılandırılmış."

Bu bulgulara göre; bilim ve sanat merkezlerinde fiziki donanımın kısmen yeterli olduğu ancak araç-gereç sayısının yetersiz olduğu saptanmıştır. Bilim ve sanat merkezlerinde müzik eğitimi sürecinin sağlıklı bir biçimde işleyebilmesi, bu birimlerdeki fiziki donanımın ve araç-gereç sayısının yeterliliğiyle de doğru orantılıdır. Bu bağlamda bilim ve sanat merkezlerinde verilen müzik eğitiminin verimli bir biçimde ele alınabilmesi ve sürdürülebilmesi bakımından var olan mevcut eksikliklerin giderilmesi çabalarının ön plana çıkması gerektiği anlaşılmaktadır.

Yukarıda görüşlerin dışında örneklem grubunda yer alan müzik öğretmenlerinin tamamı hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ve bilim sanat merkezleri arasında gerekli eşgüdümün sağlanamadığını vurgulamıştır. Ülkemizde MEB tarafından belirli bir periyodu olmadan düzenlenen hizmet içi eğitim seminerleri öğretmenlerin branş farklılıkları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları dikkate alınmadan plânlanmaktadır. Her yıl hizmet içi seminerlerinin düzenleneceği yönergede belirtilmesine rağmen bu merkezlerdeki öğretmenler için olması gerektiğinden az sayıda seminerler düzenlenmektedir (Gökdere&Küçük, 2003). Akt. (Gökdere&Çepni, 2004).

Bilindiği üzere eğitim öğretim sürecinin başarı düzeyinde öğrenci, öğretmen ve program gibi önemli faktörler önemli rol oynamaktadır. Üstün yeteneklilerin eğitim programlarında görev alacak öğretmenlerin diğer öğretmenlerden bilgi, kabiliyet ve yeterlilikler yönlerinden pozitif yönde farklı olmaları beklenmektedir (Renzulli, 1985; Feldhusen, 1997; Chan, 2001). Akt. (Gökdere&Çepni, 2004). Bu nedenle bilim sanat merkezlerinde çalışan müzik öğretmenleri niteliklerinin geliştirilmesi bağlamında hizmetiçi eğitim ve seminer programlarının gerekliliği ve önemi ön plana çıkmaktadır.

Ayrıca, müzik öğretmenlerinin tamamı, ortak uygulanan bir programa sahip olmadıklarını, bilim ve sanat merkezlerinde sanattan daha çok bilim boyutunun ön plana çıktığını, velilerin bilim ve sanat merkezlerinin işlevi konusunda yeterli fikre sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir.

4. Sonuç

Geniş bir alanyazın araştırmasının yanında bilim sanat merkezlerinde görev yapan ve araştırmanın örneklem gurubunda yer alan müzik öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgular neticesinde; bilim ve sanat merkezlerinde verilen müzik eğitimi; genel müzik eğitimi, müzik teorisi, çalgı eğitimi ve ses eğitiminin tümünü kapsayıcı bir özellik göstermektedir. Bilim ve sanat merkezlerinde uygulanan ortak bir müzik eğitimi programı mevcut değildir. Bilim ve sanat merkezlerinde verilen müzik eğitimi örgün eğitim kurumlarına oranla daha kapsamlı ve çeşitlilik arz eden bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda müzik alanında yetenekli öğrencilerin gelişimlerinde işlevsel bir özelliğe sahiptir. Bilim ve sanat merkezlerine sadece zihinsel alanda ölçüm yapılarak öğrenci alınmaktadır ve müzik öğretmenleri bu öğrenciler arasından müzik yeteneği yüksek öğrencileri belirlemek durumunda kalmaktadır. Bir başka deyişle bilim ve sanat merkezlerinde son yıllarda müzik alanında öğrenci tanılaması yapılmamaktadır. Bu durum ilgili kurumlarda müzik eğitiminin niteliğini olumsuz yönde etkilemesinin yanısıra müzik alanında üstün yetenekli öğrencilerin keşfini güçleştiren bir unsur olarak belirmektedir. Bilim ve sanat merkezlerinde verilen müzik eğitimi bireysel müzik eğitimi ağırlıklıdır. Bilim sanat merkezlerinde sağlıklı ve verimli bir müzik eğitimi sürecinin gerçekleştirilebilmesi ve sürdürülebilmesi bakımından fiziki donanımın kısmen yeterli olduğu, araç-gereç sayısının ise yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Bilim sanat merkezleri arasında gerekli eşgüdümün sağlanamamaktadır ve bu kurumlarda çalışan müzik öğretmenleri hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır. Bilim ve sanat merkezlerinde bilim ağırlıklı bir eğitim süreci ön plana çıkmaktadır. Veliler, bilim sanat merkezlerinde müzik eğitiminin işlevi konusunda yeterli fikre sahip değildir.

5. Öneriler

Ülkemizde üstün ve özel yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerine katkıda bulunmayı amaçlayan bilim ve sanat merkezleri modelinin ortaya konulmasıyla birlikte ülke genelinde yarattığı sonuçlar

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

akılcı bir yaklaşımla değerlendirilmeli ve bu konuda yapılan bilimsel çalışmaların sayısı artırılmalıdır. Bilim ve sanat merkezlerinde sanat boyutu ihmal edilmemelidir. İlköğretim öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağı öğrencilerinin tanılama sürecinde, müzik yetenekleri de incelenmeli ve değerlendirilmelidir. Yetkili kurum ve kişiler bu konuya hassasiyetle yaklaşmalı ve çözüm noktasında ivedilikle harekete geçilmelidir. Bilim ve sanat merkezleri arasında program, öğretim süreci, öğretmen v.b. öğeler bakımından dağınık ve bağımsız bir görünüm arz eden mevcut yapının olumlu getirileri korunarak eşgüdüm halinde daha bütünleşik ve sistematik bir yapıya kavuşturulması sağlanmalıdır. Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan müzik eğitimcilerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları giderilmeli, düzenli aralıklarla bir araya gelmeleri ve fikir alışverişinde bulunmaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda hizmet içi eğitimi verecek olan uzmanların alanlarında tecrübeli ve donanımlı kişilerden seçilmesine özen gösterilmelidir. Bilim ve sanat merkezlerinde verilen eğitimin amacına ulaşabilmesi, daha sağlıklı ve işler bir yapıya kavuşturulması bakımından üniversitelerle işbirliği ve alan uzmanlarının katkıları genişletilmelidir. Veliler, bilim ve sanat merkezlerinde müzik eğitiminin işlevi ve önemi konusunda bilinçlendirilmelidir. Bilim ve sanat merkezleri fiziki ortam ve araç-gereç sayısı bakımından zenginleştirilmelidir. Müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde, gerek alan bilgisi, gerek meslek bilgisi, gerekse genel kültür bakımlarından öğrencilerin donanımlı bir biçimde yetişmelerini sağlayabilecek üstün yetenekli öğrencilere verilecek eğitim kapsamına giren dersler programlara eklenmelidir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Bilgili A.E., (2004). Bir Türk Eğitim geleneği olarak Enderun'un yeniden inşası. *1.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 64.

Boran, A.İ. ve Arslaner, R. (2008). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Matematik Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 15–32.

Chan, D. W. (2001). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: *The Hong Kong teacher perspective teachers of gifted children China Hong Kong*, Roeper Review, 23, 4, 197-202.

Feldhusen, J.F. (1997). *Education teachers for work with talented youth*. In N. Colengelo& G.A.Davis (Eds), Handbook of gifted education (2nd ed., pp. 547-552). Boston: Allyn &Bacon

Gökdere, M., Çepni, S. (2004). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma; Bilim Sanat Merkezi Örneklemi. GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24(2), 1-14.

Gökdere, M., Küçük, M. (2003). Üstün yetenekli öğrencilerin fen eğitimindeki durum: Türkiye örneklemi. *Kuramda ve uygulamada Eğitim Bilimleri* 3(1), 101-124.

Kılıç, R. (2010). *I.Uluslararası Üstün Yetenekliler Sempozyumu Açılış Konuşması.* Koç Üniversitesi, İstanbul.

Malkoç, T. (2004). Üstün Yetenekli Çocuklar ve Müzik Eğitimi. *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi* Yayın Dizisi : 2 ,173. İstanbul.

MEB, (2007). *MEB Bilim Sanat Merkezi Yönergesi*. 25.01.2007 tarih ve 4 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu

Renzulli, J. (1985). *Are teacher of gifted specialist? A land mark desicion on employment practices in special education for gifted.* Gifted Child Quarterly, 29, 24-29.

Tunçdemir, İ. (1996), Çoksesli Müzik Alanındaki Kadın Devlet Sanatçılarımız, Yüksek Lisans

Tezi, A. Ü. Sosyal Bil. Ens. Güzel Sanatlar Eğitimi, Ankara.

Tunçdemir, İ. (2004), Çoksesli Müzikte "Harika Çocuk Kanunu"nun Türk Müzik Kültürüne Etkisi: İdil Biret-Suna Kan Örneği XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

BİREYSEL ÇALGI I DERSİ AKADEMİK BAŞARISININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ[1]

Zeynep GERGİN, Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. H. Seval KÖSE, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ÖZET

*Bireysel çalgı dersleri müzik öğretmenliği eğitiminde ağırlıklı bir yer tutmaktadır. Bu durumun göstergelerinden biri, Musiki Muallim Mektebi öğretim programlarından bu yana uygulanmış ve uygulanmakta olan tüm programlarda yer alıyor olmasıdır. Diğer yandan, öğrencilerin alana özgü mesleki biçimlenmelerinde bireysel çalgıya ilişkin birikimlerinin ne denli önemli olduğu da bir gerçektir. Bu durum, müzik öğretmenlerinin mesleki başarıları bakımından Bireysel Çalgı derslerinin ve dolayısıyla bireysel çalgı donanımının katkılarını da ortaya koymaktadır. Bu araştırmada, müzik öğretmenliği eğitiminde Bireysel Çalgı I dersi başarısı, öğrencilerin bireysel çalgı seçim sürecine katılma durumu, mezun oldukları lise, devam ettikleri üniversite ve cinsiyet değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir? sorusu kapsamında, öğrenci görüşlerine dayalı olarak incelenmektedir. Genel tarama modelinde yürütülen araştırmanın evreni, Türkiye' de Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinin Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı I. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 2009-2010 öğretim yılı güz yarıyılında İnönü Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi Müzik Eğitimi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören, Bireysel Çalgı I dersini alan I. Sınıf öğrencileridir. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen Bireysel Çalgıya İlişkin Tutum Ölçeği' nin Kişisel Bilgiler bölümüne dayalıdır. Bulgular, bu verilerin Bireysel Çalgı I dersine ilişkin başarı puanlarının yer aldığı not çizelgelerine dayalı olarak elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, ö*ğrencilerin Bireysel Çalgı I dersi akademik başarıları arasında, bireysel çalgılarının seçim sürecine katılma durumu ve devam ettikleri üniversite değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Müzik öğretmenliği, bireysel çalgı seçim süreci, bireysel çalgı dersi, akademik başarı.*

[1] Bu çalışma "Bireysel Çalgı I Dersine İlişkin Öğrenci Tutumlarının ve Başarılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlığıyla Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilmiş olan Yüksek Lisans Tezine dayalıdır.

1. Giriş

Müzik öğretmenliği öğretim programlarında yer alan dersler arasında çalgı eğitimi, alan eğitimi bakımından önemli bir işleve sahip bulunmaktadır. "Çalgı eğitimi; bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler oluşturma ya da yeni davranışlar kazandırma sürecidir ve insanın kendisini yakından tanıması, var olan yeteneklerini geliştirip, yeni beceriler elde etmesi bu sayede kendini kanıtlama fırsatı bulması açısından, müzik eğitiminin önemli bir dalını oluşturmaktadır" (Uçan 1997, Uslu, 2006).

Schleuter' e göre çalgı eğitimi, müzik eğitiminin boyutlarından biridir. Bir çalgıyı öğrenme süreci, çalgıyı çalma becerisini gösterebilmek için bir takım becerilerin sistematik olarak kazanılmasından oluşmaktadır (Akt. Özmenteş, 2005).

Mesleki amaçlı müzik eğitimi yapılan örgün eğitim kurumlarından eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği anabilim dallarında verilen çalgı eğitimi Özay (2005)'a göre temelde; çalgı çalmayı öğrenebilme, çalgıyı etkin kullanabilme ve çalgı çalmayı öğretebilme basamaklarını kapsamaktadır (Özay, 2005).

Müzik eğitimi anabilim dallarında "bireysel çalgı eğitimi" dersinin yürütülebilmesi için öğrencilerin tuşlu, yaylı, nefesli, mızraplı çalgılardan birini ya da şan alanını seçmeleri gerekmektedir. Öğrenciler bireysel çalgı derslerinde, seçmiş oldukları çalgının eğitimini almaktadırlar. Ancak bu seçimde öğrencilerin "seçim" sürecine etkin olarak katılıp katılmadıkları tartışılabilir.

Öte yandan müzik öğretmenliği eğitiminde bireysel çalgıya ilişkin performans ve akademik başarı, birçok değişkenle ilişkilendirilebilir. Bunlar, genel akademik başarı ile ilişkili olarak çeşitli araştırmaların da sorunu olarak incelenmiş değişkenlerdir. Dolayısıyla bu ilişkinin Bireysel Çalgı derslerine ilişkin olarak ortaya konması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Başarı kavramı Wolman'a göre (1973) "İstenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir." Başarı bu kadar geniş kapsamlı tanımlanmakla birlikte eğitimde başarı denildiğinde genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan "akademik başarı" kastedilmektedir (Carter, Good,1973, Akt. Erdoğdu, 2006). Bir başka ifadeyle akademik başarı, öğrencinin bir dersteki çalışmalarını yansıtan, o dersten aldığı sınıf geçme notunun aritmetik ortalamasıdır (Erdoğdu ,2006).

Akademik başarı, çocuğun bütün hayatı boyunca ilköğretimden, yüksek öğretimin sonuna kadar tüm öğretim kademelerinde görülen bir olgudur. Hem çocuk hem de aile için büyük önem taşır. Öğrencinin akademik potansiyelini kullanabilmesi için çalışmaya teşvik edilmesi gerekir. Başarılı olan öğrenci, öğrenmeye ilgi duymakta, aldığı yüksek notlar onu mutlu etmektedir. Buna karşılık, akademik amaçlara yönlendirilmemiş öğrencinin, okulda kendini gerçekleştirme motivasyonu düşük olmakta ya da hiç bulunmamaktadır (Yavuzer, 1993).

Cüceloğlu (1991) başarıyı; insanın mükemmellik standardına ulaşıp, bu standartları aşmayı amaçlaması olarak tanımlamakta ve insan ihtiyaçları kapsamında yer alan başarı dürtüsünün davranışı etkilediği, başarı gereksinimi yüksek olan bireylerin yaptıkları işe daha dikkat ettikleri ve herkesten daha iyi yapmaya çalıştıklarını ifade etmektedir.

1.1. Problem Cümlesi

Araştırma; Bireysel çalgı I dersi başarısı, a) öğrencilerin bireysel çalgı seçim sürecine katılma durumuna, b) mezun oldukları liseye, c) devam ettikleri üniversiteye ve e) cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? Sorusunun yanıtını bulmaya dönük olarak yürütülmüştür.

2. Yöntem

Araştırma, genel tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmada, Bireysel Çalgı I dersine ilişkin başarının, öğrencilerin bireysel çalgı seçim sürecine katılma durumu, mezun oldukları lise türü, devam ettikleri üniversite ve cinsiyet değişkenleri açısından değişip değişmediğine bakılmıştır. Araştırmanın veri kaynakları, örneklemi oluşturan öğrencilere ait Bireysel Çalgı I dersi notları ile araştırmacılar tarafından oluşturulan Bireysel Çalgıya İlişkin Tutum Ölçeği' nin Kişisel Bilgiler bölümüdür. Araştırmada akademik başarıya ilişkin betimsel istatistikler, CC ve üstü notlar ölçütünde incelenmektedir.

Araştırmanın evreni Türkiye' de Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı I. sınıfta öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırma bu evren içinde yer alan; 2009-2010 Eğitim-öğretim yılı Güz yarıyılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi Müzik Eğitimi Öğretmenliği bölümlerinin I. Sınıf öğrencileri örnekleminde yürütülmüştür. Veriler, SPSS 11.5 paket programından yararlanılarak aritmetik ortalama, yüzde, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis hesaplamaları ile çözümlenmiştir.

Tablo 2.1.1.Örneklemi Oluşturan Üniversiteler ve Öğrenci Sayıları

Örneklem Grubu

Üniversite	***N***	***Toplam***
Erzurum Atatürk Üniversitesi	25	25
Malatya İnönü Üniversitesi	25	25
Balıkesir Üniversitesi	30	30
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	25	25
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	39	39
Karadeniz Teknik Üniversitesi	30	30
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	30	30
Toplam	204	204

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölüm, araştırmanın problem ve alt problemlerinin çözümüne yönelik olarak, elde edilen verilere dayalı bulguları ve bulgulara ilişkin yorumları içermektedir.

Bireysel Çalgı I dersi başarısı, öğrencilerin bireysel çalgı seçim sürecine katılma durumuna, mezun oldukları liseye, devam ettikleri üniversiteye ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin olarak başarı ile diğer değişkenler sırasıyla karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

a) Bireysel Çalgı I dersi başarıları arasında, öğrencilerin bireysel çalgılarının seçim sürecine katılma durumu bakımından fark var mıdır?

Tablo 3.1. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları ile Bireysel Çalgılarının Seçim Sürecine Katılma Durumuna İlişkin Betimsel İstatistikler

		Başarı									
Bireysel Çalgı Seçim Yöntemi	**N**	**DZ**	**FF**	**DD**	**DC**	**CC**	**BC**	**BB**	**BA**	**AA**	*Toplam*
İstemeden Seçen	N	0	5	6	5	7	2	6	2	3	36
	%	,0	13,9	16,7	13,9	19,4	5,6	16,7	5,6	8,3	100
Kararsız	N	1	5	4	5	13	3	12	9	12	64
	%	1,6	7,8	6,3	7,8	20,3	4,7	18,8	14,1	18,8	100
İsteyerek seçen	N	1	14	5	3	16	9	17	17	22	104
	%	1,0	13,5	4,8	2,9	15,4	8,7	16,3	16,3	21,2	100
Toplam	N	2	24	15	13	36	14	35	28	37	204
	%	1,0	11,8	7,4	6,4	17,6	6,9	17,2	13,7	18,1	100

Tablo 3.1.'e göre öğrencilerin bireysel çalgılarının seçim sürecine katılma durumu ile ders başarıları incelendiğinde, bireysel çalgılarını istemeden seçen öğrencilerin %57,6'sının (19,4+5,6+16,7+5,6+8,3), çalgılarını isteyerek seçen öğrencilerin %77,9'unun (15,4+8,7+16,3+16,3+21,2) CC ve üzerinde bir başarı gösterdikleri anlaşılmaktadır. Kararsız olanların ise bu puan aralığında 76,7 (20,3+ 4,7+ 18,8+ 14,1+ 18.8) oranında yer aldıkları görülmektedir.

Öğrencilerin ders başarılarının bireysel çalgılarını seçim yöntemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları ile Bireysel Çalgılarını Seçim Yöntemlerine İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları

Bireysel Çalgı Seçim Yöntemi	**N**	**Sıra**	**X^2**	**P**	**Anlamlı Fark**
1 İstemeden Seçen	36	78.22			
2 Kararsız	64	105.66	7.68	.02	2-1,
3 İsteyerek Seçen	104	108.96			3-1
TOPLAM	204				

Tablo 3.2. incelendiğinde öğrencilerin başarılarının, çalgılarının seçim sürecine katılma durumu bakımından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, X^2 (sd=2, n=204) = 7.68, p<.05 Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenebilmesi için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları aşağıda yer almaktadır. Tablo 3.3. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları ile Bireysel Çalgılarını Seçim Yöntemlerine İlişkin U-Testi sonuçları

Bireysel Çalgı Seçim Yöntemi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İstemeden seçen	36	55.21	1987.50		
İsteyerek seçen	104	75.79	7882.50	1321.50	.008
TOPLAM	140				
İstemeden seçen	36	41.51	1494.50		
Kararsız	64	55.55	3555.50	828.50	.019
TOPLAM	100				

U-Testi sonuçlarına bakıldığında çalgılarını isteyerek seçen öğrencilerin başarıları ile istemeden seçen öğrencilerin başarıları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. U= 1321.50,P< .05. Kararsız olan öğrenci başarılarının, istemeden seçen öğrenci başarılarına göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu dikkat çekicidir, U= 828.50, P< .05

b) Öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersi başarıları arasında, mezun oldukları lise türü bakımından fark var mıdır?

Tablo 3.4. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları ile Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin Betimsel İstatistikler

		Başarı									
Mezun Oldukları Lise Türü	**N**	**DZ**	**FF**	**DD**	**DC**	**CC**	**BC**	**BB**	**BA**	**AA**	*Toplam*
Ags lisesi	N	2	16	11	8	20	9	24	16	27	133
	%	1,5	12,0	8,3	6,0	15,0	6,8	18,0	12,0	20,3	100
Diğer Liseler	N	0	8	4	5	16	5	11	12	10	71
	%	,0	11,3	5,6	7,0	22,5	7,0	15,5	16,9	14,1	100
Toplam	N	2	24	15	13	36	14	35	28	37	204
	%	1,0	11,8	7,4	6,4	17,6	6,9	17,2	13,7	18,1	100

Tablo 3.4.'e göre öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersi başarıları ve mezun oldukları lise türü incelendiğinde; Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarının %72,1 (15,0+6,8+18,0+12,0+20,3) 'inin CC ve üzerinde başarı gösterdikleri, diğer liselerden mezun olanların ise %76 (22,5+7,0+15,5+16,9+14,1) 'sının CC ve üzerinde başarı gösterdikleri görülmektedir.

Tablo 3.5. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları ile Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin Mann Whitney U Sonuçları

Mezun Oldukları Lise Türü	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*U*	*P*
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	133	103.21	13726.50		
Diğer Liseler	71	101.18	7183.50	4627.50	.81
TOPLAM	204				

Tablo 3.5.'e göre öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları arasında, mezun oldukları lise türleri bakımından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. U= 4627.50, P> .05 İstatistiksel olarak anlamlı bulunmamakla birlikte sonuçlar, genel görüş ve beklentinin tersine diğer lise mezunlarının başarı ortalamasını daha yüksek göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

c) Öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersi başarıları arasında, devam ettikleri üniversite bakımından fark var mıdır?

Tablo 3.6. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları ile Devam Ettikleri Üniversiteye İlişkin Betimsel İstatistikler

Başarı

Devam Ettikleri Üniversite	*N / %*	*DZ*	*FF*	*DD*	*DC*	*CC*	*BC*	*BB*	*BA*	*AA*	*Toplam*
Atatürk Ünv.	N	0	0	0	4	5	1	9	2	4	25
	%	,0	,0	,0	16,0	20,0	4,0	36,0	8,0	16,0	100
İnönü Ünv.	N	0	0	3	2	7	2	4	1	6	25
	%	,0	,0	12,0	8,0	28,0	8,0	16,0	4,0	24,0	100
Balıkesir Ünv.	N	0	7	2	5	3	1	3	5	4	30
	%	,0	23,3	6,7	16,7	10,0	3,3	10,0	16,7	13,3	100
Cumhuriyet Ünv.	N	0	1	1	0	1	0	6	9	7	25
	%	,0	4,0	4,0	,0	4,0	,0	24,0	36,0	28,0	100
Mehmet Akif Ersoy Ünv.	N	2	1	0	2	10	5	5	6	8	39
	%	5,1	2,6	,0	5,1	25,6	12,8	12,8	15,4	20,5	100
Karadeniz Teknik Ünv.	N	0	10	5	0	5	3	7	0	0	30
	%	,0	33,3	16,7	,0	16,7	10,0	23,3	,0	,0	100
Adnan Menderes Ünv.	N	0	5	4	0	5	2	1	5	8	30
	%	,0	16,7	13,3	,0	16,7	6,7	3,3	16,7	26,7	100
Toplam	N	2	24	15	13	36	14	35	28	37	204
	%	1,0	11,8	7,4	6,4	17,6	6,9	17,2	13,7	18,1	100

Tablo 3.6' ya göre öğrencilerin CC'nin üzerindeki başarılarının, Sivas Cumhuriyet Üniversitesinde %92 oranında en yüksek olduğu Karadeniz Teknik Üniversitesinde %50 oranında en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları ile Devam Ettikleri Üniversiteye İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları

Devam Ettikleri Üniversite	*N*	*Sıra*	X^2	*P*
1. Atatürk Üniversitesi	25	112.04		
2. İnönü Üniversitesi	25	106.32		
3. Balıkesir Üniversitesi	30	86.73		
4. Cumhuriyet Üniversitesi	25	141.46		
5. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	39	111.41	30.34	.000
6. Karadeniz Teknik Üniversitesi	30	60.80		
7. Adnan Menderes Üniversitesi	30	104.78		
TOPLAM	204			

Tablo 3.7. incelendiğinde öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersi başarılarının, devam ettikleri üniversiteler bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir, X^2 (sd=6, n=204) = 30.34, p<.05

Bu farklılığın hangi üniversiteler arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.1.8. de verilmiştir.

Tablo 3.8. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları ile Devam Ettikleri Üniversiteye İlişkin Mann Whitney U Sonuçları

Devam Ettikleri Üniversite	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*U*	*P*
1. Atatürk Ünv.	25	20.62	515.50		
4. Cumhuriyet Ünv	25	30.38	759.50	190.50	.015
TOPLAM	**50**				
4. Cumhuriyet Ünv	25	38.90	972.50		
5. Mehmet Akif Ersoy Ünv	39	28.40	1107.50	327.50	.025
TOPLAM	**64**				
2. İnönü Ünv.	25	20.94	523.50		
4. Cumhuriyet Ünv	25	30.06	751.50	198.50	.024
TOPLAM	**50**				
3. Balıkesir Ünv.	30	22.12	663.50		
4. Cumhuriyet Ünv	25	35.06	876.50	198.50	.002
TOPLAM	**55**				
4. Cumhuriyet Ünv	25	39.96	999.00		
6. Karadeniz Teknik Ünv.	30	18.03	541.00	76.00	.000
TOPLAM	**55**				
1. Atatürk Ünv.	25	36.50	912.50		
6. Karadeniz Teknik Ünv.	30	20.92	627.50	162.50	.000
TOPLAM	**55**				
5. Mehmet Akif Ersoy Ünv	39	42.31	1650.00		
6. Karadeniz Teknik Ünv.	30	25.50	765.00	300.00	.000
TOPLAM	**69**				
6. Karadeniz Teknik Ünv.	30	24.77	743.00		
7. Adnan Menderes Ünv	30	36.23	1087.00	278.00	.01
TOPLAM	**60**				

Tablo 3.8 İncelendiğinde öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi başarıları ile devam ettikleri üniversiteler bakımından ortaya çıkan anlamlı fark;

Cumhuriyet Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin Atatürk Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Karadeniz Teknik Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin başarılarının Adnan Menderes Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerine göre daha düşük olduğunu göstermektedir.

d) Öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersi başarıları arasında, cinsiyet değişkenine göre fark var mıdır?

Tablo 3.9. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları İle Cinsiyete İlişkin Betimsel İstatistikler

Başarı

Cinsiyet	*N %*	*DZ*	*FF*	*DD*	*DC*	*CC*	*BC*	*BB*	*BA*	*AA*	*Toplam*
Kız	N	1	11	9	9	23	8	23	19	19	122
	%	,8	9,0	7,4	7,4	18,9	6,6	18,9	15,6	15,6	100
Erkek	N	1	13	6	4	13	6	12	9	18	82
	%	1,2	15,9	7,3	4,9	15,9	7,3	14,6	11,0	22,0	100
Toplam	N	2	24	15	13	36	14	35	28	37	204
	%	1,0	11,8	7,4	6,4	17,6	6,9	17,2	13,7	18,1	100

Tablo 3.9. incelendiğinde öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersi başarıları ile cinsiyete ilişkin sonuçlara göre kız öğrencilerin yaklaşık %71(18.9+6.6+18.9+15.6+15.6) 'inin, erkek öğrencilerin de yaklaşık 70,8 (15.9+7.3+14.6+11.0+22.0) başarılarının CC ve üzerinde olduğu betimlenmektedir.

Tablo 3.10. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları ile Cinsiyete İlişkin Mann Whitney U Sonuçları

Cinsiyet	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*U*	*P*
Kız	122	103.30	12603.00		
Erkek	82	101.30	8307.00	4904.00	.81
TOPLAM	204				

Tablo 3.10.'a göre, öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları arasında cinsiyetler bakımından anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. U= 4904,00 P> .05

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölüm, çalışmada elde edilen sonuçları, sonuçlara dayalı tartışmaları ve çözüme dönük önerileri içermektedir.

Öğrencilerin başarıları ile çalgılarını seçim yöntemi arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Çalgılarını isteyerek seçen öğrencilerin başarıları istemeyerek seçenlere göre daha iyi bulunmuştur. Ayrıca çalgılarını seçmekte kararsız kalan öğrencilerin istemeden seçenlere göre başarılarının daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, derse ilişkin başarı bakımından, kararsızlık tutumunun bile istemeden seçme tutumuna oranla tercih edilebilir bir tutum olabileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin istemedikleri bir çalgıyı öğrenme durumunda kalmalarının/bırakılmalarının, belirtilen derse ilişkin başarı durumundaki etkileri dikkatlerinize sunulmaktadır.

Öğrencilerin başarıları, devam ettikleri üniversiteler bakımından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bulgular, Cumhuriyet Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin Atatürk Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Karadeniz Teknik Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin başarıları, Adnan Menderes Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerine göre daha düşük düzeydedir.

Bu sonuçların da aslında, çalgı seçim sürecinin nasıl planlanıp uygulandığıyla bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu durum, araştırmanın verileri arasında olmamakla birlikte, Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim dalları akademik kadrolarının, çalgı alanları bağlamındaki nicel durumunu düşündürtmektedir. Buna bağlı bir gerçek de, bireysel çalgı seçiminin önemli bir etkeninin, öğretim kadrosunun sayıca durumu olabileceğidir. Dolayısıyla bireysel çalgı seçimi, öğrenci açısından, etkin olarak katılabildiği bir seçimi ifade edebilmekte midir?

Öğrencilerin başarıları mezun oldukları lise türüne ve cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir.

Probleme ilişkin sonuçlara göre, bireysel çalgı seçimi ve devam ettikleri üniversiteler, öğrencilerin derse ilişkin başarıları bakımından etkilidir. Bu sonuç, üniversiteler bakımından farklı bireysel çalgı seçim yöntemleri uygulandığını ortaya koyan bulgularla ilişkilendirildiğinde, bireysel çalgı seçim yöntemlerinin ders başarısını doğrudan etkilediği söylenebilir.

Bireysel çalgı eğitiminde başarıyla, hatırlama düzeyi, benlik kaygısı, rekabetçi tutum, öğrenilmiş çaresizlik vb. diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların, müzik öğretmenliği eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Müzik öğretmenliği eğitiminde bireysel çalgı seçimi konusunda yapılacak araştırmalar yoluyla, öğrencilerin tercih durumlarının nedenleri ile birlikte ortaya konulmasının, derse ilişkin tutum ve başarıyla anlamlı ilişkisi bakımından etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın kapsamı dışında tutulan ve bireysel çalgı türünün, bireysel çalgı dersine ilişkin tutum ve başarıları üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Cüceloğlu, D. (1991). İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Erdoğdu, Y, M. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. ISSN: 1304-0278 Yaz-2006 C. 5 S. 17 adresinden 10..08.2009 tarihinde alınmıştır.

Özay, S. (2005) *Viyola öğretiminde kullanılan Mazas "special etudes op. 36" metodunun sağ el ve sol el teknikleri yönünden incelenmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi-temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar,* Genişletilmiş 2. Basım, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uslu, M. (2006). Türkiye' de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılmasında ve geliştirilmesinde çoksesli müzik eğitimi görüşü, *Müzik ve Bilim Dergisi*, 6. http://www.muzikbilim.com/5m_2006/uslu_m.html.2006 adresinden 25. 09. 2009 tarihinde alınmıştır.

Wollman, B. (1973). *Dictionary of behavioral science,* New York: Van Nostrand Company.

Yavuzer, H. (1993). *Anne, baba ve çocuk.* 8. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KORO EĞİTİMİNDE ALTERNATİF ÖLÇME-DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ

Zeynep KAYA, İnönü Üniversitesi

1. Giriş

1.1. Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Koro Eğitimi ve Önemi

Korolar; "Sayısal oluşum, ses türü, ses kapasitesi ve tını bakımından dengeli, önceden belirlenen bir modele uygun olarak tek ya da çoksesli müzik yapıtlarını seslendirme-yorumlama amacıyla oluşturulan, etkinlikleriyle toplumun kültür ve sanat yaşamına katkıda bulunan ses topluluklarıdır. (Çevik, 1999)

Bir müzik öğretmeninin en çok ihtiyaç duyacağı çalgı kendi sesidir ve oluşturabileceği en basit müzik topluluğu da korodur. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda sekiz yarıyıl süren 'Bireysel Çalgı Eğitimi'nden sonra, 2006–2007 Eğitim Yılı'ndan itibaren yedi yarıyıla yayılan kredisi ile ders saati en fazla olan ders, koro dersidir.

Tablo 1. 1998–1999 Eğitim Yılı'ndaki "Yeniden Yapılanma" ile birlikte koro derslerinin genel görünümü

III. yy	**Toplu Ses Eğitimi**
IV. yy	**Toplu Ses Eğitimi II**
V.yy	**Koro I**
VI. yy.	**Koro II**
VII. yy.	**Koro III**
VIII. yy.	**Koro ve Yönetimi**

Tablo 2. 2006–2007 Eğitim Yılı'nda uygulanmaya başlayan yeni programa göre koro derslerinin genel görünümü

II. yy	**Koro I**
III. yy	**Koro II**
IV. yy	**Koro III**
V.yy	**Koro IV**
VI. yy.	**Koro V**
VII. yy.	**Koro VI**
VIII. yy.	**Koro ve Yönetimi**

Görüldüğü gibi koro dersi, genel müzik eğitiminin olduğu gibi mesleki müzik eğitiminin de zorunlu ve vazgeçilmez bir öğesidir.

Öğrencilerin koro dersindeki başarısı çeşitli değişkenlere bağlıdır. Koro dersinde öğrencinin başarısını etkileyen değişkenlerden biri de duyuşsal ürünlerdir. Öğrencilerin koro derslerinde sorumluluk alarak grup çalışmalarında aktif rol oynaması, akran öğretimi yoluyla kendi kendine ve arkadaşına sorma anlayışıyla çalışmasını sınıfa sunarak arkadaşlarından ve öğretmeninden dönütler alması duyuşsal ürünlerinin gelişimini desteklemektedir.

1.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Geniş anlamda ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir (Tekin, 2004). İşman'a (2006) göre eğitimde değerlendirme, belirlenen hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını ya da ne derece ulaşıldığını gösterir. Değerlendirme, her ne içerikte olursa olsun, eğitim alanındaki bütün çaba ve etkinliklerden elde ettiğimiz başarı derecesini tespit eden ve delillere dayanarak sağlam bir hüküm veya neticeye varmaya çalışmak demektir (Bossing, 1953).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme;

a. Öğretmenin öğrenciyi tanımasını,

b. Öğrenciye güçlü ve zayıf olduğu alanlar konusunda geri bildirim,

c. Öğrenciye, davranışını nasıl değiştireceği veya geliştireceği konusunda geri bildirim,

d. Öğrencinin hangi dersleri almaya hazır olduğu, hangi tamamlayıcı çalışmaları yapmasına gerek bulunduğu, kendisine hangi iş veya okula girmenin tavsiye edilebileceği gibi konular hakkında verilecek kararların temelini hazırlar,

e. Öğretmen ve yöneticiye geleceğe ilişkin planlar yapmasında kaynaklık eder,

f. Eğitim ve öğretim hizmetinin daha nitelikli yapılmasını,

g. Öğretmenin daha iyi bir şekilde rehberlik yapmasını,

h. Öğretmene kendini tanıması ve öğretim yöntemlerinin ne derece yeterli olduğu konusunda geri bildirim,

i. Öğrencinin durumu ve gelişimi hakkında verilerin bilgilenmesine olanak sağlar (Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Temel Kavramlar, b.t.).

1.3. Eğitimde Yeni (Alternatif) Değerlendirme Yöntemleri

Yeni değerlendirme anlayışı; güvenilir, performans temelli, işbirliğine dayalı, etkin ve gerçek yaşama ilişkin öğrenmeleri yansıtan, gerçekçi ve uygulanabilir özelliklere sahip bir yaklaşımı tanımlamaktadır (Spady ve Marshall, 1991).

Haladyna (1997)' nın sınıflandırması temel alındığında bilişsel alanda yer alan davranışlar, bilgi (knowledge), beceri (skills) ve yetenek (ability) olarak sıralanabilir. Bilgi ve beceri kısa sürede, yete-

nek ise uzun sürede öğrenilen davranışlardır. Bilgi, ezberlenen veya kavranan ders içeriğini (noktalama işaretlerini bilme, yazım kurallarına sahip olma, ilke ve kuralları bilme vb.) gösterir. Beceriler ise, bilginin benzer veya farklı durumlarda kullanılmasını (noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat ederek yazma vb.) içeren daha karmaşık bir süreçtir. Bilgi ve beceri düzeyindeki davranışlar, alt düzey zihinsel becerileri ifade eder. Yetenek ise, kazanılmış bilgi ve becerilerin kullanılmasını gerektiren, geliştirilmesi uzun zaman alan, öğrencide gözlenmesi zor olan ve tek bir doğru cevabı olmayan davranışları temsil eder. Bilgi ve becerilerin ölçülmesinde kâğıt-kalem testleri etkili bir şekilde kullanılabilirken, yeteneklerin ölçülmesinde, betimlenmesinde yeni değerlendirme yöntemlerinin daha etkili olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2007).

1.3.1. Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme

Arter ve Spandell (1991)' e göre portfolyo, öğrenciye ve başkalarına öğrencinin bir veya daha fazla alandaki başarılarını sunmak amaçlı olarak öğrenci çalışmalarının toplanmasıdır. Stinggins (1994), portfolyoları öğrencilerin gelişimini ya da başarılarını göstermek için bir araya getirilen öğrenci çalışmalarının bir koleksiyonu olarak tanımlar.

Portfolyo, bir öğrencinin bir ya da daha fazla alanda harcadığı çabayı, ilerlemeyi ve varılan sonuçları gösteren amaçlar doğrultusunda hazırlanmış öğrenci çalışmalarının koleksiyonudur. Bu koleksiyon, konu seçiminde öğrenci katılımını, seçim ölçütlerini, değerlendirme ölçütlerini ve öğrenci yorumlarını içermelidir (Paulson, Paulson ve Meyer, 1991). Frazier ve Paulson (1992)'ye göre portfolyolar çeşitli amaçlar için kullanılabilen esnek ve değerli bir araçtır.

1.3.2. Performansa Dayalı Durum Belirleme

Performans, "edim" (Demirel, 2003); "başarım" (TDK, 2005); iş başarımı, bireyin bir göreve ilişkin neleri yapabildiğinin nicel ve nitel anlatımı (Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu, 2005); "bir işin gerçekleştirilmesine yönelik tüm çabalar" (Eraslan ve Algün, 2005); "bireyin bir işi yaparken gösterdiği çaba" (Thorndike, 1971) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlarda iki nokta dikkat çekmektedir. Birincisi, performans görevini gerçekleştirmeye yönelik çabalar, ikincisi bu çabalar sonucunda performans görevinin tamamlanması ya da ürünün ortaya konmasıdır. Bu iki temel nokta dikkate alınarak performans, "bir öğrenme görevine yönelik tüm çabalar ve ortaya konulan ürün" olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2007).

Önal (2005)' a göre, performans değerlendirme, öğrencinin çeşitli problem durumları karşısında gösterdiği tepkilerin teşhis edilerek eksiklik ve yeterliklerinin öğrenciyle birlikte belirlenmesini sağlayan bir değerlendirme biçimidir.

Performans değerlendirme öğrencilerin öğrendiklerini göstermeleri için bir etkinlik yaptıkları veya bir ürün ortaya koydukları zaman oluşmaktadır (Kutlu, 2003). Dietel, Herman ve Knuth (1991), performansa dayalı durum belirlemenin öğrencinin bilgisi ve yeteneğinin açık bir şekilde gözlenebilmesine olanak tanıdığı görüşüne sahiptirler.

Büyüköztürk (2007), performansa dayalı durum belirlemeyi, "karmaşık yapıdaki öğrenme görevlerini yerine getirmeyi kapsayan, değerlendirmeye ve geliştirmeye yönelik dinamik bir süreç" olarak tanımlar.

Tablo 3. Koro Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği[2]

SINAV PERPORMANSI DEĞERLENDİRME FORMU					
Öğrencinin; Adı-Soyadı Numarası Ses Grubu	Çok İyi (5)	İyi (4)	Orta (3)	Ortanın Altında (2)	Başarısız (1)
1.Entonasyon					
2.Teknik ve Müzikalite					
3.Homojenlik					
4.Artikülasyon ve Diksiyon					
5.Ritmik Birliktelik					
6.Eserin Dinamikleri					
7.Eserin Dönemine Göre Söyleyiş Özellikleri					
8.Koro ve Şefe Genel Uyum					
9.Derslere Devam ve Genel Başarı Durumu					
10.Sahne Hakimiyeti ve Genel Konser Başarısı					

1.3.3. Performansa Dayalı Durum Belirlemede Yöntemler

1.3.3.1. Öz Değerlendirme

Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine **öz değerlendirme** denir. Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini, güçlü ve zayıf yönlerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır. Öz değerlendirmenin olumlu yanları;

1) Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarını,

2) Kendilerini sürecin bir parçası olarak görmelerini sağlar.

3) Ayrıca öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına, kendilerine dışarıdan bakma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur. Öz değerlendirmenin olumsuz yönleri de vardır:

1) Öğrenciler kendi performanslarını değerlendirirken yanlı davranabilirler.

2) Başlangıçta kendini değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılgılara neden olabilir.

3) Yine de öğrenciler daha fazla deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır (Ertürk, 2005).

[2] Koro dersi için uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilmiş performans değerlendirme ölçeği

1.3.3.2. Akran Değerlendirme

Bir grup içinde yer alan bireylerin akran veya akranlarını değerlendirme sürecidir. Yalnız bir puanlama işi değil, aynı zamanda becerilerin geliştirildiği bir öğrenme sürecidir.

1) Okul ve iş yaşamı boyunca bireyler diğerlerinin başarımlarını (edimlerini) değerlendirme gereksinimi duyabilirler.

2) Akran değerlendirme, bireylerin bu tür özelliklerini geliştirirken, kendilerine güvenlerinin artmasını da sağlayabilir.

3) Diğer öğrencilerin değerlendirme sonuçları öz değerlendirmenin bir parçası gibi düşünülebilir ve öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine birincil dereceden katkı sağlar.

4) Akran gruplarıyla diyalog içsel konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağlar.

5) Akran değerlendirmesi kişinin öğretmenin dışında başka birilerinden de dönüt almasına yardımcı olur.

6) Akran değerlendirme, değerlendirmeye temel oluşturan beceriler ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye bir bakış açısı sağlar.

Akranların değerlendirmelerinin adil olup olmayacağı sorunu, bu tür çalışmaların yapıldığı gruplarda akranlar tarafından dile getirilen düşünceler arasında yer alır. *Arkadaşlık puanlaması*, akranlar arasında arkadaşlık durumu arkadaşların birbirlerine yüksek puan vermelerine neden olabilir. *Danışıklı/hileli puanlama*, akranların aralarında anlaşmaları mümkün olabilir, değerlendirmenin ayırıcılığını azaltır. *Güç puanlaması,* gruba hâkim olan bireylerin olduğundan yüksek puan alma durumu. *Parazit puanlama,* grup çalışmalarına katkısı olmadığı halde kimi akranlar diğerlerinin puanlarından yararlanabilir. Bu konuda akranın bir öğretmen kadar yetkin olamayacağı endişesi, burada en önemli durum öğretmen zihniyetinin değişmesidir. Öğretmenlerin akranların bir birlerini değerlendirmede yetkin olup olamayacakları konusuna değil bu konuda becerilerin nasıl geliştireceği üzerine yoğunlaşması gerekir. Akran değerlendirmesi konusunda ilerlemeler, beceri analizi, ölçütlerin geliştirilmesi gibi konularda akranların beceri kazanmasına bağlıdır (Yurdabakan, b.t.).

1.3.3.3. Ortak Değerlendirme

Bir diğer yöntem de birlikte veya işbirlikli değerlendirme olarak da bilinen ortak değerlendirmedir. Öğrencilerin öğretmenleriyle birlikte değerlendirme ölçütlerini saptayarak akranlarını değerlendirmeleridir. Burada değerlendirme hem üyeler hem de öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Akran değerlendirme konusunda gözlenen sorunlar, ortak değerlendirmeyle aşılabilir (Yurdabakan, b.t.).

1.4. Yeni Değerlendirme Yöntemlerinde Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı)

Dereceli Puanlama Anahtarı gözlemlere ait puanları tanımlanmış kategorilerden (ölçüt ya da ölçütler) uygun düsen boyuta kaydetmemizi sağlayan bir değerlendirme aracıdır (Haladyna,1997).

Değerlendirmede rubrik kullanmanın başlıca avantajları şunlardır:

1) Daha objektif ve tutarlı ölçmeye izin verir.

2) Öğretmenler belirli zamanlarda ölçütlerini açıklayabilirler.

3) Öğrenci çalışmasının nasıl değerlendirileceğini ve ne beklendiğini açıkça görür.

4) Öğrenci kendi performansında kullanılacak ölçüt hakkında bilgi sahibi olduğundan ilerleyebilir.

5) Eğitimin etkisine ilişkin dönüt vermede yardımcı olur.

6) Gelişmeyi ölçmek ve belgelemek için ölçütler sağlar (Deniz, 2003).

Rubrik uygulamasının daha verimli olabilmesi için bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Öncelikle öğrenciler, rubrik uygulamasını ve kullanım amacını anlamaya ihtiyaç duymaktadır. Sınıfta rubrik uygulaması yapmadan önce rubriğin ne olduğu ve amacı açıklanmalı ve küçük bir uygulama yapılmalıdır. Öğrencilerin, değerlendirme yaparken her zaman çok iyi olmadıkları görülmektedir. Kendi arkadaşlarını değerlendirirken acımasız, kendilerini değerlendirirken aldatıcı olabilmektedirler. Bunun önüne geçmek için; öğrencilere çalışmanın değeri ve önemi iyi anlatılmalı ve pratik yapmaları sağlanmalıdır (Falchikov, 1986, Yıldız, 2005).

2. Sonuç ve Öneriler

1) Koro dersinde ölçme ve değerlendirme, performansa dayalı görsel ve işitsel gözleme dayanarak elde edilen fikirlerle gerçekleştiğinden, bu derse yönelik ölçme ve değerlendirmenin daha kapsamlı, öğrencilerin de aktif olarak katıldıkları bir sürece dayandırılması, daha esnek bir değerlendirmeyi beraberinde getirir.

2) Koro dersinde portfolyo değerlendirmeye yönelik olarak da, öğrencilerin gelişmelerini takip etmek için, performanslarını sergilerken çekilen video görüntüleri bir dosya haline getirilebilir. Bu dosya yardımıyla öğrencinin gelişimi görüntülere dayanarak takip edilir.

3) Koro dersinde öz-değerlendirme yaparken öğrencinin kendisini, akranlarının ve öğretmenlerinin önünde objektif olarak değerlendirmesi, onun performansına yönelik objektif bir bakış açısına sahip olmasını gerektirir. Bununla birlikte öz-değerlendirme öğrencinin derse yönelik özyeterlik algısını olumlu yönde etkileyebilir.

4) Koro dersindeki akran değerlendirmede, öğrencilerin grup içindeki akranlarını değerlendirmesi, müzik öğretmenliği yaşantılarında kendi öğrencilerini değerlendirirken zorluk yaşamamalarını, değerlendirme kriterlerini göz önünde bulundurmalarını sağlar. Aynı zamanda değerlendirilen öğrenci de öğretmeninin dışında başka birinden dönüt almış olur, bu süreç öz değerlendirmeye de katkıda bulunur.

5) Koro dersindeki ortak değerlendirmede de, hem öğretmen hem de diğer grup üyelerinin ortak değerlendirmesi söz konusu olduğundan, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmeye göre daha çok işbirliğine dayanan ve grup kararının hakim olduğu bir değerlendirme yöntemidir. Bu da öğrencilerin değerlendirme konusunda işbirlikli bir anlayışa sahip olmasını ve ortak karar alırken birbirlerini dinlemelerini sağlar.

KAYNAKLAR

Arter, J., ve Spandel V. (1991) *Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment.* Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory

Bossing, N. L. (tarih) *Orta Dereceli Okullarda Öğretim* (Çev. Necmi Sarı) Cilt I Millî Eğitim Basım Evi, İstanbul 1953. Ali Göçer, Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme.

Büyüköztürk, Ş. (2007) *"Performansa Dayalı Durum Belirleme Nedir?"*, Yayım Yeri (b.d.)

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: PegemA Yayıncılık (7.Baskı).

Coşkun, G. (2007). *Performansa Dayalı Durum Belirlemenin Öğrencilerin Matematik Dersindeki Özyeterlik Algısına, Tutumuna ve Başarısına Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Çevik, S. (1999). *Koro Eğitimi Yönetimi ve Teknikleri*. Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi.

Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü* (İkinci baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Deniz Z. (2003). *"Alternatif Değerlendirme Yöntemleri"*, (ET:02.07.2004), www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyalari/zulfikardeniz.doc

Dietel, R-J, Harmani J.L. ve Knurh, R.A.. (1991). *What does research about assessment*. NCREAL. Oak Brook. Retrieved March 24, 2005 from [http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/assess.htm

Eraslan E. ve Aigün O. (2005). İdeal performans değerlendirme formu tasarımında analitik hiyerarşi yöntemi yaklaşımı. *Gazi Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi Dergisi, 20* (1), 95–106.

Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan.

Falchikov, N. (1986). Product comparisons and process benefits of colloborative peer gropu and self assessments. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 11 (2):146–66.

Frazier, D. M. & Paulson, F. L. (1992). *How Portfolios Motivate Reluctant Writers*. Educational Leadership, 49 (8): 62-65.

Haladyna, T.M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Boston: Allyn and Bacon.

İşman, A. (2006).Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Ankara: Pegema Yay.

Kutlu, Ö. (2003). Tek Soruyla Öğrenci Performansının Belirlenmesi. *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı (17.1.2004),* Sabancı Üniversitesi.

MEB (b.t.). *"Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Temel Kavramlar"* (ET:16.04.2007), <iogm.meb.gov.tr/files/size_ozel/olcme_ve_degerlendirme.pdf>

MEB Teftiş Kurulu. (2005). *Ortaöğretimde/ilköğretimde denetim ve performans değerlendirme esasları.*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Önal İ. (2005). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Performans Dayanaklı Durum Belirleme *Uygulaması Üzerine Bir Çalışma*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, Ankara

Paulson, L. F., Paulson P.R., ve Meyer C. (1991). „"*What Makes a Portfolio a Portfolio*" Educational Leadership, 48, 5, February, 1991: 60–63.

Spady, W., ve Marshall, K. (1991). Beyond traditional outcomes-based education. *Educational Leadership*, 49, 67-72

Stiggins, Richard J. (1994) *Student-Centered Classroom Assessment*. New York: Merrill Publishing Co.

Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Gözden Geçirilmiş 16. Baskı), Ankara: Yargı Yayınları

Türk Dil Kurumu (2005). *"Türkçe sözlük"*. Ankara

Thorndike, R. L. (1971). *Educational measurement.* USA: American Council on Education.

Yıldız, N. (2005). "6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Rubrik Yöntemiyle Özdeğerlendirme Çalışması" *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı,* Sabancı Üniversitesi.

YurdabakanI. (b.t.). "*Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları*" (ET:25.01.2007) http://www.geocities.com/irfanyurdabakan/ALTDEGER.htm

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

PİYANO EĞİTİMİNDE KULLANILAN ETÜDLERİN İNCELENMESİ

Dr. Zeynep Oya ÜNAL, Marmara Üniversitesi

1. Giriş

Müzik eğitiminde belirli zorlukları, güçlükleri yenmek üzere hazırlanan çalışma parçalarına etüd denir. Piyano etüdleri, içinde çalgı tekniğinin değişik güçlüklerini barındıran başlangıç seviyelerindeki egzersizlerden oluşabileceği gibi, ustalık düzeyinde çalma becerisi gerektiren eserlerden de oluşabilir.

''Etüdün belli bir formu yoktur. İki ya da üç bölümlü şarkı, bazen de Rondo formunda yazılmasına karşın çoğunluğu özgün formdadır.'' (Say, 2009:189)

''Piyano eğitiminin daha başlangıcından itibaren teknik becerilerin doğru olarak geliştirilmesi, öğrencilerin etkili ve duyarlı çalmalarını sağlayacak bir yaklaşım olarak görülmektedir. Çünkü piyano eğitiminin temel amacı uygun teknik yardımla eserlerin kendi temposunda ve doğru bir ifadeyle çalınmasını sağlamak olmalıdır. Diğer bir deyişle, elde edilen piyano tekniği, müzikal ifade için anahtar, yorum için ise bir araç olarak kabul edilmelidir.' ' (Fink, 1992:4, aktaran, Ekinci, 2004:50)

''Öğrenme ilkelerinde alıştırma (egzersiz), özellikle beceri konularının öğrenilmesi için büyük bir değer taşır. Alıştırma olmadan, hemen hemen hiçbir beceri kazanılmaz.'' (Binbaşıoğlu, 1995:363)

Piyano çalma becerisinin kazanılabilmesi için de alıştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Gerek piyanoya yeni başlayan öğrencilerin, gerekse ileri seviyelerdeki öğrencilerin, piyano çalarken karşılaştıkları güçlüklere göre uygun egzersizleri içeren teknik çalışma parçalarına ihtiyaçları vardır.

"Technique sözcüğü Yunancadaki Tekhnikos sözcüğünden Fransızcaya geçmiştir. Bu sözcük de tekhne sözcüğünden gelir ki anlamı sanattır. (Şen, s.21)

Piyano tekniğiyle ilgili tanımları incelediğimizde Pamir; piyano tekniğinin fiziksel, ruhsal ve sinirsel koşulların uyum gösterebilmesi bilimidir şeklinde ifade etmiştir. Leber ve Stark'a göre piyano tekniği; enstrümandan doğru yapıda, güzel zengin ton ve nüansın sağlanması yeteneğidir. Küçük ise piyano tekniğini tanımlarken, piyano çalma eylemine doğrudan katılan piyanistlik elemanların uyumudur şeklinde ifade etmiştir.

Tekniği güçlü bir piyanist çaldığı eseri doğru yorumlayıp dinleyici ve besteci arasındaki köprü kurabilir.

Piyano çalarken karşılaşılan teknik güçlüklerin giderilebilmesi için etüdlere ihtiyaç duyulmaktadır. ‘’Düzgün icra edilen bir etüd, dinleyicide, ilerlemiş bir yeteneği ve kontrollü bir parlaklığı çağrıştırmaktadır. Etüd piyanistin parmak becerisini, koordinasyonunu ve fiziksel dayanıklılığını geliştirmeyi amaçlamaktadır. 19.yüzyıl boyunca piyanoyu ciddi ve profesyonelce çalan, ya da öğreten pek çok besteci ve öğretmen, on ikili yirmi dörtlü, ya da ellili etüd setleri yayınlamıştı. Bu alanda en yüksek sayıya ulaşan kişi Viyana’lı carl Czerny’di. Piyano konserlerindeki gösteri unsuru da, etüdlerin gelişmesinde önemli rol oynamıştır.’’ (Gültek, 2007:183)

‘’Piyano tekniği ile ilgili, geçmişte yaşanan tüm deneyimlerden, ileri sürülen tüm yaklaşım ve düşüncelerden günümüzde yararlanıldığı görülmektedir. Bu düşünce ve yaklaşımlar, esasında tarih boyunca her alanda hep görülen, en iyiyi, en güzeli ve en yararlıyı bulma çabalarıdır. Çalgının teknolojik olarak gelişmesi, eserlerin büyümesi, ifade anlayışındaki dönem dönem görülen farklılıklar, çalma tekniklerindeki gelişme, değişme, hatta geçmiş çağlara dönüp geri gelmeler hep aynı paralelde olup biten arayışlardır.’’ (Küçük, 2003:199)

1.1. Araştırmanın Amacı

Piyano eğitiminde kullanılan etüd kitaplarının incelenmesi.

Literatürde farklı bestecilere ait, çeşitli seviyeler için yazılmış çok sayıda piyano etüdü bulunmaktadır. Ancak etüd kitapları incelendiğinde çoğu kez teknik çalışmaların sistemli bir biçimde ardı ardına sıralanmadığı gözlemlenmektedir. Yapılan çalışmayla etüdler içerdikleri teknik çalışmalar bakımından incelenmiştir. Araştırmada piyano eğitiminde kullanılan Czerny op.599, Czerny op.299, Czerny op.136, Czerny op.636, Duvernoy op.176, Berens op.61, Burgmüller op.100 incelenmiş ve araştırma belirlenen etüd kitapları ile sınırlı tutulmuştur.

Piyano etüdlerini incelediğimiz zaman etüdlerin bir kısmının özellikle belirli teknik güçlükler için hazırlandığı, bazılarının ise birden fazla farklı teknik güçlükleri kapsadığı gözlemlenmiştir. Bu teknik güçlükler için hazırlanan çalışmaları şöyle sıralayabiliriz:

1. Üçlü aralıklar için yapılan çalışmalar
2. Altılı aralıklar için yapılan çalışmalar
3. Akor çalışmaları
4. 3 zamanlı kırık arpej çalışmaları
5. Alberti bası ile ilgili çalışmalar
6. Staccato çalışmaları
7. Tutulan notalar ile ilgili çalışmalar
8. Eşitlik ve hız kazandıran çalışmalar
9. Sağ el ile ilgili çalışmalar
10. Sol el ile ilgili çalışmalar
11. İki elin bağımsızlığı ile ilgili çalışmalar

12. Gam çalışmaları
13. 4.ve 5. Parmaklar için yapılan çalışmalar
14. Süslemeler ile ilgili çalışmalar
15. Arpej çalışmaları
16. Kromatik çalışmalar
17. Oktav çalışmaları
18. Ton değişimi ile ilgili çalışmalar
19. Triole çalışmaları

Araştırmada toplam 354 etüd incelenmiştir. Araştırmaya etüd kitaplarındaki eserlerin tonlarına göre ayrılmalarıyla başlanmıştır. Daha sonra etüdler içerdikleri teknik güçlüklere göre gruplandırılmıştır. Bu gruplandırmadan sonra her etüd bulunduğu teknik güçlüğe göre, başlangıç (1), orta (2) ve ileri (3) olmak üzere üç seviyeye ayrılmıştır. Bu seviyelendirme yapılırken, Marmara Üniversitesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalında'ki piyano eğitimi dersi seviyeleri baz alınmıştır. Bazı etüdlerin birden fazla teknik güçlüğü içerdiği gözlemlenmiş bu tip etüdlerde yoğunluk hangi çalışma üzerindeyse etüd o çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Araştırmada Etüdlerin içinde bulunan tenik güçlüklere göre veri tabanı oluşturulmuştur. Daha sonra her etüd içinde hangi tür çalışmalar uygulanıyorsa o çalışma grubuna dahil edilmiştir.

2. Sonuçlar

Araştırmada etüdler seviyelerine göre incelendiğinde şu sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 1. Etüd Kitaplarının Seviyelerine Göre Gruplanması

Eser	Seviye	Toplam seviye	Toplam
Czerny Op. 139	1	20	100
	2	46	
	3	34	
Czerny Op. 299	1	-	40
	2	2	
	3	38	
Czerny Op. 599	1	34	100
	2	57	
	3	9	
Czerny Op. 636	1	-	24
	2	-	
	3	24	
Duvernoy Op. 176	1	-	25
	2	24	
	3	1	
F. Burgmüller Op. 100	1	7	25
	2	18	
	3	-	
H. Berens Op. 61	1	-	40
	2	2	
	3	38	
Tüm eserlerin toplamı			354

Czerny op 139 kitabındaki toplam 100 eserden birinci seviyedeki eserlerin sayısı 20, ikinci seviyedeki eserlerin sayısı 46, üçüncü seviyedeki eserlerin sayısı ise 34 adettir. Czerny op. 299 kitabındaki toplam 40 eserden birinci seviyede uygulanabilecek esere rastlanmamıştır. Bu kitaptaki ikinci seviye eserlerin sayısı 2, üçüncü seviye eserlerin sayısı ise 38 adettir. Czerny op.599 kitabındaki toplam 100 eserden, birinci seviyedeki eserlerin sayısı 34 ikinci seviyedeki eserlerin sayısı 57, üçüncü seviyedeki eserlerin sayısı ise 9 adettir. Czerny op.636 kitabındaki toplam 24 eserden hepsi üçüncü seviyede bulunmaktadır. Duvernoy op. 176 kitabındaki toplam 25 eserden 1 tanesi üçüncü seviyede, 24 tanesi ikinci seviyede olup, birinci seviyede eser bulunmamaktadır. Burgmüller op. 100 kitabındaki toplam 25 eserden 7 tanesi birinci, 18 tanesi ikinci seviyede olup, üçüncü seviyede esere rastlanmamıştır. Berens op.61 kitabındaki 40 eserden 2 tanesi ikinci seviye, 38 tanesi üçüncü seviye olup birinci seviyede eser bulunmamıştır. Sonuç olarak Czerny op. 139 etüd kitabında her seviyeden eserlere yer verirken, op.299 ve op.636 kitaplarında ileri seviyede eserlere yer vermiş, op.599 kitabında orta seviyede yoğunlaşmıştır. Duvernoy op.176 ve Burgmüller op.100 kitapları orta seviyedeki etüdlere yer verirken, Berens op.100 ise ileri seviyeli etüdlere yer vermiştir.

Tablo 2. Birinci Seviye Etüdlerin İçinde Bulunan Çalışmalar

1. SEVİYE	3 lü aralık Ç.	26	**61** ESER
	6 lı aralık Ç.	6	
	Akorlar	23	
	3 Zamanlı kırık arpej Ç.	7	
	Alberti	4	
	Stac.	20	
	Tutulan sesler	9	
	İki el eşitlik ve hız Ç.	3	
	Sağ el hız kazandıran Ç.	17	
	Sol el hız kazandıran Ç.	4	
	İki elin bağımsızlığı Ç.	7	
	Gamlar	7	
	4. ve 5. parmak Ç.	1	
	Süslemeler	1	
	Arpej	4	
	Kromatik çalışmalar	0	
	Oktav Ç.	2	
	Ton değişimi Ç.	0	
	Triole Ç.	4	
Do majör, Fa majör, Sol majör			

Tablo 3. İkinci Seviye Etüdlerin İçinde Bulunan Çalışmalar

2. SEVİYE	3 lü aralık Ç.	33	**149** ESER
	6 lı aralık Ç.	15	
	Akorlar	58	
	3 Zamanlı kırık arpej Ç.	8	
	Alberti	5	
	Stac.	44	
	Tutulan sesler	48	
	İki el eşitlik ve hız Ç.	21	
	Sağ el için hız kazandıran Ç.	40	
	Sol el için hız kazandıran Ç.	18	
	İki elin bağımsızlığı Ç.	6	
	Gamlar	25	
	4. ve 5. parmak Ç.	0	
	Süslemeler	36	
	Arpej	5	
	Kromatik çalışmalar	4	
	Oktav Ç.	8	
	Ton değişimi Ç.	1	
	Triole Ç.	11	
Do maj, Do min, Fa maj, Lab maj, La maj, La min, Mib maj, Mi maj, Mi min, Reb maj, Re maj, Re min, Sib maj, Si maj, Si min, Sol maj, Sol min			

Tablo 4. Üçüncü Seviye Etüdlerin İçinde Bulunan Çalışmalar

3. SEVİYE	3'lü aralık Ç.	44	**144** ESER
	6'lı aralık Ç.	6	
	Akorlar	60	
	3 Zamanlı karık arpej Ç.	4	
	Alberti	1	
	Stac.	44	
	Tutulan sesler	67	
	İki el eşitlik ve hız Ç.	38	
	Sağ el için hız kazandıran Ç.	91	
	Sol el için hız kazandıran Ç.	49	
	İki elin bağımsızlığı Ç.	10	
	Gamlar	33	
	4. ve 5. parmak Ç.	3	
	Süslemeler	26	
	Arpej	23	
	Kromatik çalışmalar	7	
	Oktav Ç.	45	
	Ton değişimi Ç.	8	
	Triole Ç.	7	
Do maj, Do min, Do# maj, Do# min, Fa maj, Fa min, Fa# min, Lab maj, La maj, La min, Mib maj, Mib min, Mi maj, Mi min, Reb maj, Re maj, Re min, Sib maj, Sib min, Si maj, Sol maj, Sol min			

Birinci seviyedeki 61 eseri incelediğimizde, kullanılan tonların Do majör, Sol majör ve Fa majör olduğunu görüyoruz. İkinci seviyedeki 149 eseri incelediğimizde ise kullanılan tonlar; Do majör, Sol majör, Re majör, La majör, Mi majör, Si majör, Fa majör, Sib majör, Mib majör, Lab majör, Reb majör, la minör, mi minör, si minör, sol minör ve do minör. Üçüncü seviyedeki 144 eserde kullanılan tonlar ise; Do maj, Do min, Do# maj, Do# min, Fa maj, Fa min, Fa# min, Lab maj, La maj, La min, Mib maj, Mib min, Mi maj, Mi min, Reb maj, Re maj, Re min, Sib maj, Sib min, Si maj, Sol maj, Sol minördür.

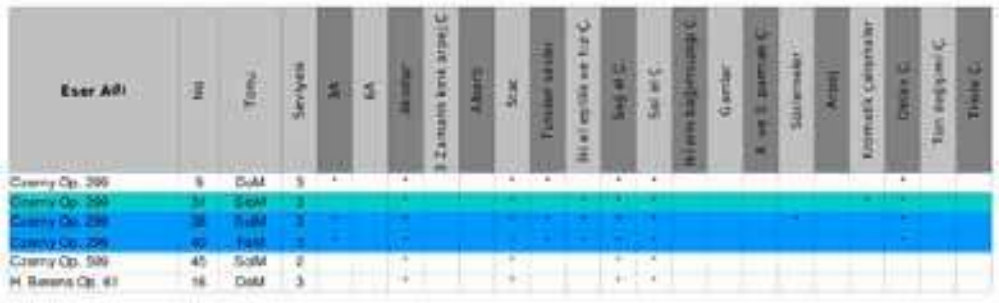
İncelenen her 3 seviyede sağ el için hız kazandıran etüdler çoğunluktadır. 1. seviyedeki etüdler incelendiğinde en çok kullanılan teknik çalışmanın 3'lü aralık, akor ve stac. çalışmaları olduğu gözlemlenmiştir.

2. seviye etüdlerde en çok kullanılan teknik çalışmalar sırasıyla 58 eserle akorlar, 53 eserle 3'lü aralıklar, 48 eserle tutulan sesler, 44 eserle stac. çalışmaları, 40 eserle sağ el hız kazandıran çalışmalar ve 38 eserle süslemeler ile 25 eserle gam çalışmalarıdır.

3. seviye etüdler incelendiğinde en çok kullanılan teknik çalışmaların sağ el hız kazandıran çalışmalar, tutulan sesler, akor çalışmalar, sol el hız kazandıran çalışmalar ve oktav çalışmaları olduğu gözlemlenmiştir.

Üç seviye arasında oktav ve kromatik çalışmalarının en çok 3. Seviye etüdlerde olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 5. En Çok Teknik Çalışmayı İçinde Barındıran Etüdler



İncelenen etüdlerden en çok teknik çalışmayı içinde barındıran eserin Czerny op.299 no.38 olduğu tespit edilmiştir. Bu etüd, 3. seviye olup içinde üçlü aralık, akor, staccato, tutulan sesler, süslemeler, oktav çalışmaları, iki el hız kazandıran çalışmalar, sağ el ve sol el çalışmalarını barındırır.

Tablo 6. İçinde Gam Çalışması Bulunan Etüdlerin Tonlarına ve Seviyelerine Göre İncelenmesi

			Eser Adı	No	Tonu	Seviyesi
Gamlar	Do maj	33	Czerny Op. 139	16	DoM	1
	Fa maj	3	Czerny Op. 139	28	SolM	2
	Lab maj	1	Czerny Op. 139	26	ReM	2
	La maj	4	Czerny Op. 139	54	MiM	3
	La min	2	Czerny Op. 139	55	FaM	2
	Mib maj	5	Czerny Op. 139	61	DoM	3
	Mi maj	4	Czerny Op. 139	64	SiM	2
	Mi min	3	Czerny Op. 139	71	SolM	3
	Re maj	9	Czerny Op. 139	75	Diğerleri	2
	Si maj	2	Czerny Op. 139	76	Diğerleri	2
	Si min	1	Czerny Op. 139	77	DoM	3
	Sib maj	2	Czerny Op. 139	81	SiM	3
	Sol maj	5	Czerny Op. 139	83	MiM	3
	Sol min	1	Czerny Op. 139	93	MiM	3
			Czerny Op. 139	95	LaM	3
			Czerny Op. 139	97	ReM	3
			Czerny Op. 139	100	Minör	2
			Czerny Op. 299	1	DoM	2
			Czerny Op. 299	2	DoM	2
			Czerny Op. 299	3	DoM	3
			Czerny Op. 299	15	DoM	3
			Czerny Op. 299	25	MiM	3
			Czerny Op. 299	28	DoM	3
			Czerny Op. 299	29	MiM	3
			Czerny Op. 299	36	DoM	3
			Czerny Op. 599	10	DoM	1
			Czerny Op. 599	22	DoM	1
			Czerny Op. 599	26	DoM	1
			Czerny Op. 599	27	DoM	1
			Czerny Op. 599	48	SiM	2
			Czerny Op. 599	50	ReM	2
			Czerny Op. 599	55	SolM	2
			Czerny Op. 599	57	DoM	2
			Czerny Op. 599	61	DoM	2
			Czerny Op. 599	63	ReM	2
			Czerny Op. 599	66	LaM	2
			Czerny Op. 599	69	ReM	2
			Czerny Op. 599	70	MiM	2
			Czerny Op. 599	92	DoM	3
			Czerny Op. 599	94	MiM	3
			Czerny Op. 599	97	SolM	3
			Czerny Op. 599	99	SiM	3
			Czerny Op. 636	5	ReM	3
			Czerny Op. 636	8	LaM	3
			Czerny Op. 636	11	ReM	3
			Czerny Op. 636	23	ReM	3
			Duvernoy Op. 176	1	DoM	2
			Duvernoy Op. 176	10	ReM	2
			Duvernoy Op. 176	14	LaM	2
			Duvernoy Op. 176	18	Lamin	2
			Duvernoy Op. 176	21	MiM	2
			F. Burgmüller Op. 100	3	FaM	1
			F. Burgmüller Op. 100	6	DoM	1
			H. Bertini Op. 01	1	DoM	2
			H. Bertini Op. 01	2	DoM	2
			H. Bertini Op. 01	3	DoM	3
			H. Bertini Op. 01	4	FaM	3
			H. Bertini Op. 01	5	DoM	3
			H. Bertini Op. 01	6	DoM	3
			H. Bertini Op. 01	15	Lamin	3
			H. Bertini Op. 01	21	Minör	3
			H. Bertini Op. 01	31	MiM	3
			H. Bertini Op. 01	35	LaM	3
			H. Bertini Op. 01	36	Minör	3
			H. Bertini Op. 01	38	SolM	3

İçinde gam çalışması bulunan etüdler tonlarına göre incelendiğinde en çok kullanılan tonun 15 eserle do majör olduğu saptanmıştır. Ayrıca fa majör, la majör, la minör, lab majör, Mib majör, mi minör, mi majör, re majör, simajör, si minör, sib majör, sol majör, sol minör tonlarında eserler bulunmaktadır.

Tablo 7. İçinde Arpej Çalışması Bulunan Etüdlerin Tonlarına ve Seviyelerine Göre İncelenmesi

			Eser Adı	No	Tonu	Seviyesi
Arpej	Do maj	15	Czerny Op. 139	30	FaM	2
	Do min	1	Czerny Op. 139	37	DoM	2
	Fa maj	4	Czerny Op. 139	41	SolM	2
	Lab maj	1	Czerny Op. 139	55	FaM	2
	La min	1	Czerny Op. 139	70	DoM	3
	Mib maj	1	Czerny Op. 139	85	LabM	3
	Re maj	2	Czerny Op. 299	3	DoM	3
	Re min	1	Czerny Op. 299	11	DoM	3
	Reb maj	2	Czerny Op. 299	12	FaM	3
			Czerny Op. 299	30	DoM	3
			Czerny Op. 299	32	DoM	3
			Czerny Op. 599	20	DoM	1
			Czerny Op. 599	22	DoM	1
			Czerny Op. 599	23	DoM	1
			Czerny Op. 599	84	DoM	2
			Czerny Op. 599	96	ReM	3
			Czerny Op. 599	100	RebM	3
			Czerny Op. 636	7	DoM	3
			Czerny Op. 636	8	DoM	3
			Czerny Op. 636	9	FaM	3
			Czerny Op. 636	12	MibM	3
			Czerny Op. 636	14	Lamin	3
			Czerny Op. 636	18	RebM	3
			Czerny Op. 636	23	ReM	3
			Czerny Op. 636	24	DoM	3
			F. Burgmüller Op. 100	7	SolM	1
			H. Berens Op. 61	7	SolM	3
			H. Berens Op. 61	8	FaM	3
			H. Berens Op. 61	17	DoM	3
			H. Berens Op. 61	19	Domin	3
			H. Berens Op. 61	26	Remin	3
			H. Berens Op. 61	37	DoM	3

İncelenen eserlerde içinde arpej çalışması barındıran etüdler tonlarına göre araştırıldığında en çok Do majör tonunda eser olduğu gözlemlenmiştir.

Piyano eğitimi sırasında öğrenciler kişisel farklılıklarından dolayı, değişik teknik çalışmalarda güçlük çekerler. Kimi öğrenci sağ el eşitliğinde, kimi öğrenci sol el eşitliğinde güçlük çekerken, bir diğeri staccato pasajlarda zorlanabilir. Bu güçlükler öğrenilen tüm yeni teknikler için geçerli olabilir. Yapılan çalışma ile etüdler teknik güçlüklerine göre gruplanıp seviyelendirildiği için çalışmanın piyano eğitiminde sıkça kullanılan kaynak çalışması olacağı, gerek öğrenciler gerekse öğretmenler için kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Binbaşıoğlu, C. (1995), *'Eğitim Psikolojisi*', Gül Yayınevi, Ankara, s.363

Ekinci. H. (2004), *'Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi A.B.D. Piyano Derslerinde Karşılaşılan Teknik alıştırmalar Sorunu Hedefe uygun Teknik Alıştırma Örnekleri'*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, s.49, 50.

Fink, S. (1992), *Mastering Piano Technique*, Amedeus Pres, s.4.

Gültek, B. (2007), *'Bir Çalgının Biyografisi*, Epilog Yayıncılık, Ankara, s.183

Küçük, A. (2003), "Piyano Tekniğinin Tarihi Gelişim Sürecine Genel Bir Bakış", *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu,* Malatya, s.199.

Say, A. (2009), *Müzik Sözlüğü*, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara, s.189.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUL MÜZİK EĞİTİMİNDE SES EĞİTİMİ PROGRAMININ İŞLEVİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Dr. Zuhal ÖZCENGİZ, Marmara Üniversitesi

1. Giriş

Türkiye Cumhuriyetinin kurulma aşamasında müzik eğitiminin etkin okul anlayışına dayalı kurumsal bir yapı içinde, kültürel-toplumsal, sosyal yaşamda önemli bir misyon üstlenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda "15 Temmuz 1923'te Ankara'da toplanan Birinci Heyet-i İlmiye eğitim işlerinin bütün yönleri ile ele alındığı, sorunların tartışıldığı ilk ciddi çalışma olarak bilinir. 26 maddeden oluşan gündemin konuları içinde milli kültür, milli müzik'te yer almaktadır." (Sakaoğlu, 1992) "Tevhid-i Tedrisat Kanunun yürürlüğe girmesi ile müzik eğitimi sağlam bir temele oturtulmuştur. Türk Müzik İnkılabı olarak adlandırılan sürecin temeli, çağdaşlık-ulusallık ve evrenselliktir" (Uçan, 1997)

Müzik oluşumu, gelişimi ve yaygınlaşması ilkesinden hareketle müzik öğretmeni yetiştiren ilk kurum 1 Kasım 1924'te açılan Musiki Muallim Mektebi'dir. Bu kurumsal yapı diğer kurumların açılmasında zemin oluşturmuştur. Tarihsel süreçte "1937-38 Eğitim yılında Gazi Orta Öğretmen ve Terbiye Enstitüsünde Müzik Şubesi, 1942-1947 yıllarında etkinlik gösteren Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü, Güzel Sanatlar Dalında müzik öğretmeni yetiştirme denemeleri, 1970'lerde üç ve dört yıllık Eğitim Enstitüleri, 1980'ler Türkiye'sinin müzik öğretmeni yetiştiren kurumları olarak yer almaktadır. (Uçan, 1982)

Öğretmen yetiştiren kurumsal yapılar içinde ses eğitimi dersi ayrıcalıklı bir yere sahiptir. "Müzik Duygu ve düşüncelerin uyumlu ve ölçülü seslerle anlatıldığı bilim/sanat dalıdır. Ses eğitimi, sesi konuşurken ve şarkı söylerken doğru, güzel ve etkili kullanmaya yönelik verilen bir eğitim olduğu için, sesiyle müzik yapan bireylere seslerini müziğinde gerekliliklerine göre oluşturup, kullanmaları konusunda eğitim verilir. Seslerini temiz bir tonla, doğru tartım ve ritmle, doğru frekanslar da kullanarak güzel ve etkili şarkı söylemek her tür ses eğitiminin asıl amacıdır. Ses eğitiminde, müziğin eserlerinin seslendirilmesindeki işlevi yanında, herhangi ses ve konuşma bozukluklarının tedavisindeki ses terapilerinde kullanılmasından kaynaklanan eğitim alanı" olma durumu vardır. Bu açıdan müzik, ses eğitiminin en bilimsel temellerindendir." (Töreyin, 2008)

Sesin doğru kullanılması ve buna bağlı olarak ses eğitiminin sınıf müzik öğretmenliğinde ne kadar gerekli olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Bu kapsamda öğretmen yetiştiren kurumlardaki ses eğitimi dersinin amacı ve içeriği, okul müziği eğitiminin ilkelerinin ve amaçlarının gerçekleşmesini ve programlarının gelişmesini sağlayacak bilimsel temellere zemin hazırlaması yönünde önemli bir işlevi üstlenmiştir. Genel hedefi 8 yıllık temel eğitime ve orta öğretime öğretmen yetiştirmek olan güzel sanatlar bölümü müzik eğitimi ana bilim dalındaki ses eğitimi dersinin amacı, kuramsal ve uygulama boyutuyla birlikte, insan sesinin eğitimine yönelik bilimsel yöntem ve tekniklerin kazanılmasını sağlamaktır. Şarkı söylerken doğru ses ve nefes tekniğine dayalı artikülasyon, diksiyon eğitimine paralel olarak, anatomik ve fizyolojik yapıya uygun eserlerin yorumlanması, ses eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Ses eğitimi ders programı, sesin eğitimi ve öğretimi kapsamında, öğrencilerin öğretmenlik yetilerini kazanması yönünde yapılan çalışmaların tümünü içerir. Bireyin sesi ve ses üretme organını tanıması, daha etkili ve verimli biçimde sağlıklı ses üretebilmesi, sesin kalitesini arttırarak geliştirebilmesi yönünde öğretmen adaylarının okul müziği eğitiminde gereken davranışları kazanması sağlanır. Bireyin sesinin belirli bir zaman dilimindeki gelişimi ve eğitilmesinden sonra, meslek olarak eğitimde her yaş dilimindeki bireyleri yetiştirme bilgi ve beceresine sahip olma amaçlanan hedeflerdendir.

Bu doğrultuda müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki öğretmen adaylarının ses eğitimi dersinin içeriğine yönelik plan ve programları değerlendirmeleri, seçilen eserlerin yorumları ve bu süreçte uzmanlaşması, yeterli donanıma sahip olması, mesleğin gerektirdiği özellikleri kazanabilmesi açısından gereklidir. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarındaki ses eğitimi dersinin teorik ve uygulamalı programlarının, okul müziği eğitimindeki yansımaları ve işlevi, öğrenci algılarına dayalı olarak saptanması araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Öğrenci görüşleri doğrultusunda ses eğitimi dersinin, okul müzik eğitiminde üstlendiği rolün kapsamı ve öneminin vurgulanması araştırmanın ana eksenini teşkil etmektedir.

1.1. Amaç

Okul Müzik Eğitiminde ses eğitimi programının işlevinin, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalındaki, öğretmen adayı 4 sınıf öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1) Öğretmen adaylarının Ses Eğitimi Dersine ait görüşleri nelerdir?

2) Öğretmen adaylarının ses eğitimi programının, okul müziğindeki işlevine yönelik görüşleri nelerdir?

3) Öğretmen adaylarının ses eğitiminin okul müziğinde amaçlarına ve içeriğine yönelik uygulamalar hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Araştırmanın temelini genel tarama yöntemi oluşturmaktadır. Müzik öğretmen adaylarının okul müzik eğitiminde ses eğitimi programının işlevine yönelik değerlendirmeleri yüzde ve frekans analizleri yapılarak incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı 4. Sınıf öğrencileri araştırmanın evrenini teşkil etmektedir. Son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasını yaptıktan sonra, ses eğitimi dersinin okul içi belirlenen programlarının uygulamada okul müzik eğitimi içinde hedefine ulaşma derecesi tayin edilip belirlenmesi amacıyla örneklem grubunu (28) kız ve (17) erkek öğrenciden oluşan 45 kişilik bir grup oluşturmaktadır. Kız öğrenciler uygulama grubunun %62,2'sini, Erkek öğrenciler ise %37.8'ini oluşturmaktadır.

Araştırmada, araştırmacı tarafından anket formu geliştirilerek, bu doğrultuda ses eğitiminin okul müzik eğitimindeki amaçları ve bu amaçların uygulaması ile içeriğine yönelik görüşleri kapsayan 29 önerme yer almıştır. Öğrencilerden her önermede ifade edilen fikre katılım dereceleri beşli derecelemeye ölçeğinde işaretlemeleri istenmiştir. Araştırma 2009–2010 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. (Deniz Jale, 2000)

3. Bulgular ve Yorum

Tablo 1: Uygulama Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Frekansları

Cinsiyet	**f**	**%**
Kız	28	62,2
Erkek	17	37,8
Toplam	45	100

Araştırmanın 1. problemini oluşturan Ses Eğitimi Dersinin Okul müziğinde amaçlarına yönelik değerlendirmeleri kapsamında 19 bağımsız önerme sunulmuş ve analiz edilerek Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Uygulama Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ses Eğitimi Dersinin Okul Müziğinde Amaçlarına Yönelik Görüşlerine Göre Frekansları

Soru		**Hiç Katılmıyorum**		Çoğunlukla Katılmıyorum		**Kararsızım**		Çok Katılıyorum		**Tamamen Katılıyorum**	
	Cinsiyet	**f**	**%**	**f**	**%**	**F**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1.Ses Eğitiminin okul müziğindeki amacına yönelik yeterli bilgiye sahibim	Kız	1	3.6	6	21.4	10	35.7	8	28.6	3	10.7
	Erkek	0	0.0	3	17.6	6	35.3	7	41.2	1	5.9
	Karma	1	2.2	9	20.0	16	35.6	15	33.3	4	8.9
2.İnsan sesinin oluşumunu tam olarak bildiğimi düşünüyorum	Kız	1	3.6	5	17.9	7	25.0	10	35.7	5	17.9
	Erkek	0	0.0	2	11.8	7	41.2	6	35.3	2	11.8
	Karma	1	2.2	7	15.6	14	31.1	16	35.6	7	15.6
3.Sesin özelliklerinin neler olduğunu biliyorum	Kız	3	10.7	1	3.6	10	35.7	10	35.7	4	14.3
	Erkek	0	0.0	3	17.6	7	41.2	5	29.4	2	11.8
	Karma	3	6.7	4	8.9	17	37.8	15	33.3	6	13.3
4.Sesi oluşturan organlar hakkında bilgi sahibiyim	Kız	2	7.1	2	7.1	8	28.6	11	39.3	5	17.9
	Erkek	0	0.0	2	11.8	7	41.2	7	41.2	1	5.9
	Karma	2	4.4	4	8.9	15	33.3	18	40.0	6	13.3
5.Şarkı söylerken anatomik ve fizyolojik yapıya uygun davranışları kazandığımı düşünüyorum	Kız	1	3.6	4	14.3	4	14.3	14	50.0	5	17.9
	Erkek	0	0.0	2	11.8	3	17.6	11	64.7	1	5.9
	Karma	1	2.2	6	13.3	7	15.6	25	55.6	6	13.3
6.Doğru ses üretme ve kullanma becerisine sahibim	Kız	1	3.6	3	10.7	7	25.0	12	42.9	5	17.9
	Erkek	0	0.0	2	11.8	7	41.2	7	41.2	1	5.9
	Karma	1	2.2	5	11.1	14	31.1	19	42.2	6	13.3

7.Ses eğitiminde yer alan doğru nefes ve teknikleri konusunda bilgi sahibiyim	Kız	0	0.0	1	3.6	9	32.1	12	42.9	6	21.4
	Erkek	0	0.0	2	11.8	5	29.4	9	52.9	1	5.9
	Karma	0	0.0	3	6.7	14	31.1	21	46.7	7	15.6
8.Sesin gelişimini sağlayan ses egzersizleri hakkında bilgi sahibiyim	Kız	0	0.0	2	7.1	5	17.9	15	53.6	6	21.4
	Erkek	0	0.0	2	11.8	5	29.4	9	52.9	1	5.9
	Karma	0	0.0	4	8.9	10	22.2	24	53.3	7	15.6
9.Diksiyon ve artikülasyon alıştırmalarının neler olduğunu biliyorum	Kız	1	3.6	2	7.1	6	21.4	16	57.1	3	10.7
	Erkek	1	5.9	1	5.9	5	29.4	10	58.8	0	0.0
	Karma	2	4.4	3	6.7	11	24.4	26	57.8	3	6.7
10.Sesimi doğru kullanma ve koruma alışkanlığına sahibim	Kız	1	3.6	4	14.3	8	28.6	13	46.4	2	7.1
	Erkek	0	0.0	3	17.6	6	35.3	7	41.2	1	5.9
	Karma	1	2.2	7	15.6	14	31.1	20	44.4	3	6.7
11.Ses eğitimi dersinde söylediğim her bir eserin bana hangi teknikleri kazandırdığını biliyorum	Kız	2	7.1	4	14.3	6	21.4	11	39.3	5	17.9
	Erkek	1	5.9	0	0.0	10	58.8	5	29.4	1	5.9
	Karma	3	6.7	4	8.9	16	35.6	16	35.6	6	13.3
12.Ses eğitimi dersi okul müzik eğitiminde gerekli olan çeşitli dönem eserleirnden oluşan bir dağarcık geliştirmiştir.	Kız	3	10.7	2	7.1	9	32.1	11	39.3	3	10.7
	Erkek	0	0.0	1	5.9	5	29.4	9	52.9	2	11.8
	Karma	3	6.7	3	6.7	14	31.1	20	44.4	5	11.1
13.Ses eğitimi dersi eserleri yorumlama becerimi geliştirmiştir	Kız	2	7.1	1	3.6	4	14.3	16	57.1	5	17.9
	Erkek	0	0.0	2	11.8	4	23.5	10	58.8	1	5.9
	Karma	2	4.4	3	6.7	8	17.8	26	57.8	6	13.3
14.Sesi yanlış kullanma sonucunda sık rastlanan hastalıkları biliyorum	Kız	2	7.1	3	10.7	9	32.1	12	42.9	2	7.1
	Erkek	0	0.0	2	11.8	9	52.9	6	35.3	0	0.0
	Karma	2	4.4	5	11.1	18	40.0	18	40.0	2	4.4
15.Ses eğitimi dersinde kazandığım becerilerin diğer derslerime katkısı olmuştur	Kız	2	7.1	6	21.4	4	14.3	9	32.1	7	25.0
	Erkek	0	0.0	1	5.9	8	47.1	6	35.9	2	11.8
	Karma	2	4.4	7	15.6	12	26.7	15	33.3	9	20.0
16. Ses eğitimi dersi müzik zevkimin gelişmesine katkıda bulunmuştur	Kız	2	7.1	3	10.7	4	14.3	13	46.4	6	21.4
	Erkek	0	0.0	1	5.9	8	47.1	6	35.3	2	11.8
	Karma	2	4.4	4	8.9	12	26.7	19	42.2	8	17.8
17.Ses eğitminin okul müziğindeki amaçlarına yönelik öğretmenlerim tarafından yeterince bilgilendirildim	Kız	2	7.1	3	10.7	9	32.1	13	46.4	1	3.6
	Erkek	1	5.9	1	5.9	5	29.4	9	52.9	1	5.9
	Karma	3	6.7	4	8.9	14	31.1	22	48.9	2	4.4
18.Ses eğitminin okul müzik eğitiminde çok gerekli ve yararlı olduğunu düşünüyorum	Kız	1	3.6	3	10.7	2	7.1	14	50.0	8	28.6
	Erkek	0	0.0	0	0.0	3	17.6	8	47.1	6	35.3
	Karma	1	2.2	3	6.7	5	11.1	22	48.9	14	31.1
19.Okuldan aldığım ses eğitimi dersinin, okul müzik eğitiminde yeterli olduğunu düşünüyorum	Kız	2	7.1	3	10.7	5	17.9	12	42.9	6	21.4
	Erkek	1	5.9	0	0.0	5	29.4	9	52.9	2	11.8
	Karma	3	6.7	3	6.7	10	22.2	21	46.7	8	17.8

Tablo 2'de yer alan önermeler incelendiğinde; 1. (Ses Eğitiminin okul müziğindeki amacına yönelik yeterli bilgiye sahibim) ve 3. (Sesin özelliklerinin neler olduğunu biliyorum) önermelerine karma grubun büyük çoğunluğunun "Kararsızım" cavabı verdiği, 11. (Ses eğitimi dersinde söylediğim her

bir eserin bana hangi teknikleri kazandırdığını biliyorum) ve 14. (Sesi yanlış kullanma sonucunda sık rastlanan hastalıkları biliyorum) önermelerine de karma grubun azımsanamayacak kadar yüksek bir bölümünün (Çok Katılıyorum cevabına eşit oranda) de Karasızım seçeneğini işaretlediği görülmektedir.

2. (İnsan sesinin oluşumunu tam olarak bildiğimi düşünüyorum), 4. (Sesi oluşturan organlar hakkında bilgi sahibiyim), 5. (Şarkı söylerken anatomik ve fizyolojik yapıya uygun davranışları kazandığımı düşünüyorum), 6. (Doğru ses üretme ve kullanma becerisine sahibim), 7. (Ses eğitiminde yer alan doğru nefes ve teknikleri konusunda bilgi sahibiyim), 8. (Sesin gelişimini sağlayan ses egzersizleri hakkında bilgi sahibiyim), 9. (Diksiyon ve artikülasyon alıştırmalarının neler olduğunu biliyorum), 10. (Sesimi doğru kullanma ve koruma alışkanlığına sahibim), 12. (Ses eğitimi dersi okul müzik eğitiminde gerekli olan çeşitli dönem eserleirnden oluşan bir dağarcık geliştirmiştir.), 13. (Ses eğitimi dersi eserleri yorumlama becerimi geliştirmiştir), 15. (Ses eğitimi dersinde kazandığım becerilerin diğer derslerime katkısı olmuştur), 16. (Ses eğitimi dersi müzik zevkimin gelişmesine katkıda bulunmuştur), 17. (Ses eğitminin okul müziğindeki amaçlarına yönelik öğretmenlerim tarafından yeterince bilgilendirildim), 18. (Ses eğitminin okul müzik eğitiminde çok gerekli ve yararlı olduğunu düşünüyorum) ve 19. (Okuldan aldığım ses eğitimi dersinin, okul müzik eğitiminde yeterli olduğunu düşünüyorum) önermelerinde (toplam 15 önerme) ise karma grubun ağırlıklı olarak "Çok Katılıyorum" seçeneğini tercih ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin Ses Eğitimi Dersinin Okul Müziğinde Amaçlarına Yönelik Görüşleri önermelerinde yalnızca 15. önermeye (Ses eğitimi dersinde kazandığım becerilerin diğer derslerime katkısı olmuştur) kız öğrencilerin azımsanamayacak kadar bir bölümünün (%21.4) "Çoğunlukla Katılmıyorum" cevabı verdikleri görülmektedir.

Uygulama grubunda yer alan öğrencilerin Ses Eğitimi dersinin okul müziğinde amaçlarına yönelik görüşlerine göre frekans tabloları (Tablo 2) incelendiğinde, genel olarak karma grubun önermelere "Kararsızım" ya da "Çok Katılıyorum" cevabı verdiği görülmektedir. Buradan hareketle grubun ya kendini tanımlayamadığı ya da ses eğitimi dersi programının okul müziğinde amaçlarına yönelik uygulamaları hakkında fikirlerinin ya da farkındalık düzeylerinin oluşmamış olabileceği söylenebilir.

Tablo 3: Uygulama Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ses Eğitimi Programının Okul Müziğindeki İşlevine Yönelik Görüşlerine Göre Frekansları

Soru		Hiç Katılmıyorum		Çoğunlukla Katılmıyorum		Kararsızım		Çok Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	Cinsiyet	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1.Ses eğitimi derslerinde, okul müziğinde gerekli olan kuramsal bilgiler yeterli niteliktedir	Kız	3	10.7	2	7.1	12	42.9	8	28.6	3	10.7
	Erkek	0	0.0	2	11.8	6	35.3	9	52.9	0	0.0
	Karma	3	6.7	4	8.9	18	40.0	17	37.8	3	6.7
2.Ses eğitimi dersi okul müziğinde uygulamada kullandığım eserler açısından yeterli çeşitliliğe sahiptir	Kız	2	7.1	3	10.7	9	32.1	10	35.7	4	14.3
	Erkek	0	0.0	3	17.6	4	23.5	10	58.8	0	0.0
	Karma	2	4.4	6	13.3	13	28.9	20	44.4	4	8.9
3.Ses eğitimi dersi, okul müziği uygulamalarımda teknik donanımı kazanmamı sağlamıştır.	Kız	1	3.6	4	14.3	5	17.9	12	42.9	6	21.4
	Erkek	1	5.9	2	11.8	6	35.3	6	35.3	2	11.8
	Karma	2	4.4	6	13.3	11	24.4	18	40.0	8	17.8

Tablo 3 teki "Ses eğitimi derslerinde, okul müziğinde gerekli olan kuramsal bilgiler yeterli niteliktedir" önermesine cevap olarak verilen en yüksek frekansa sahip seçenek 18 frekans ve %40 oranla "Kararsızım" seçeneği olmuştur. Kızlarda en fazla frekansa sahip seçenek 12 frekans ve %42,9 oranla "Kararsızım" olarak görülürken, erkeklerde ise 9 frekans %52,9 oranla "Çok Katılıyorum" seçeneği olmuştur. Önerme sonucuna göre, %40,0 kararsız seçeneği ile %37,8 çok katılıyorum seçeneği birbirine çok yakındır. Çeşitli seviyelerdeki (Hiç katılmıyorum, Çoğunlukla katılmıyorum, Kararsız) %55,6 öğrenci fikre katılmadığını belirtmiştir.

Tablo 3 teki "Ses eğitimi dersi okul müziğinde uygulamada kullandığım eserler açısından yeterli çeşitliliğe sahiptir" önermesine cevap olarak verilen en yüksek frekansa sahip seçenek 20 frekans ve %44,4 oranla "Çok Katılıyorum" seçeneği olmuştur. Kızlarda en fazla frekansa sahip seçenek 10 frekans ve %35,7 oranla "Çok Katılıyorum" olarak görülürken, erkeklerde de 10 frekans %58.8 oranla "Çok katılıyorum" seçeneği olmuştur. Önermeden elde edilen verilere göre, ''çok katılıyorum '' seçeneğinin yanı sıra % 28,9 oranındaki ''kararsız'' grubun yer alması düşündürücüdür.

Tablo 3 teki "Ses eğitimi dersi, okul müziği uygulamalarımda teknik donanımı kazanmamı sağlamıştır" önermesine cevap olarak verilen en yüksek frekansa sahip seçenek 18 frekans ve %40 oranla "Çok Katılıyorum" seçeneği olmuştur. Kızlarda en fazla frekansa sahip seçenek 12 frekans ve %42.9 oranla "Çok Katılıyorum" olarak görülürken, erkeklerde ise 6 frekans %35.3 oranla "Çok Katılıyorum" ve "Kararsızım" seçenekleri olmuştur. Önerme sonucuna göre, erkek öğrencilerin net bir fikre sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 2'de yer alan birinci, ikinci ve üçüncü önermeden elde edilen verilere göre, öğrenciler tarafından ses eğitimi ders program içeriğinin, okul müzik eğitiminde yeterliliği hakkında şüpheli olduğu sonucu çıkarılabilir.

Araştırmanın 3. Problemini oluşturan öğretmen adaylarının Ses Eğitiminin okul müziğinde amaçlarına ve içeriğine yönelik uygulamaları değerlendirmesi kapsamında 7 bağımsız önerme sunulmuş ve analiz edilerek Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Uygulama Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ses Eğitiminin Okul Müziğinde Amaçlarına ve İçeriğine Yönelik Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine Göre Frekansları

Soru		**Hiç Katılmıyorum**		**Çoğunlukla Katılmıyorum**		**Kararsızım**		**Çok Katılıyorum**		**Tamamen Katılıyorum**	
	Cinsiyet	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1.Staj döneminde öğrencileri ses eğitiminin amacına yönelik bilgilendirdim	Kız	4	14.3	6	21.4	4	14.3	13	46.4	1	3.6
	Erkek	1	5.9	7	41.2	4	23.5	4	23.5	1	5.9
	Karma	5	11.1	13	28.9	8	17.8	17	37.8	2	4.4
2.Ses eğitiminin okul müziğindeki yararları öğrencilere aktarılmıştır	Kız	4	14.3	5	17.9	3	10.7	13	46.4	3	10.7
	Erkek	1	5.9	3	17.6	8	47.1	4	23.5	1	5.9
	Karma	5	11.1	8	17.8	11	24.4	17	37.8	4	8.9

3.Öğrencilere sesin oluşumu hakkında yeterli bilgiyi kazandırdığımı düşünüyorum	Kız	2	7.1	4	14.3	8	28.6	11	39.3	3	10.7
	Erkek	1	5.9	4	23.5	5	29.4	7	41.2	0	0.0
	Karma	3	6.7	8	17.8	13	28.9	18	40.0	3	6.7
4.Öğrencilere sesin gelişimini sağlayan ses egzersizleri uygulaması yaptığımı düşünüyorum	Kız	3	10.7	4	14.3	5	17.9	10	35.7	6	21.4
	Erkek	2	11.8	3	17.6	6	35.3	6	35.3	0	0.0
	Karma	5	11.1	7	15.6	11	24.4	16	35.6	6	13.3
5.Öğrencileri doğru nefes teknikleri konusunda bilgilendirdim	Kız	1	3.6	4	14.3	7	25.0	12	42.9	4	14.3
	Erkek	2	11.8	1	5.9	8	47.1	5	29.4	1	5.9
	Karma	3	6.7	5	11.1	15	33.3	17	37.8	5	11.1
6.Ses eğitimi öğrencilerin müzik zevkinin gelişmesinde katkı sağlamıştır	Kız	3	10.7	4	14.3	3	10.7	13	46.4	5	17.9
	Erkek	0	0.0	0	0.0	8	47.1	7	41.2	2	11.8
	Karma	3	6.7	4	8.9	11	24.4	20	44.4	7	15.6
7.Okul müziği eğitiminde gerekli olan çeşitli eserlerden oluşan ses eğitimi dağarcığını aktardığımı düşünüyorum.	Kız	2	7.1	3	10.7	8	28.6	9	32.1	6	21.4
	Erkek	0	0.0	2	11.8	9	52.9	4	23.5	2	11.8
	Karma	2	4.4	5	11.1	17	37.8	13	28.9	8	17.8

Tablo 4'te öğrencilerin ses eğitiminin okul müziğinde amaçlarına ve içeriğine yönelik uygulamaları hakkındaki görüşlerine göre frekansları incelendiğinde, öğrencilerin 1. (Staj döneminde öğrencileri ses eğitiminin amacına yönelik bilgilendirdim), 2. (Ses eğitiminin okul müziğindeki yararları öğrencilere aktarılmıştır), 3. (Öğrencilere sesin oluşumu hakkında yeterli bilgiyi kazandırdığımı düşünüyorum), 4. (Öğrencilere sesin gelişimini sağlayan ses egzersizleri uygulaması yaptığımı düşünüyorum), 5. (Öğrencileri doğru nefes teknikleri konusunda bilgilendirdim) ve 6. (Ses eğitimi öğrencilerin müzik zevkinin gelişmesinde katkı sağlamıştır) önermelerine ağırlıklı olarak "Çok Katılıyorum" cevabı verildiği görülmektedir.

7. (Okul müziği eğitiminde gerekli olan çeşitli eserlerden oluşan ses eğitimi dağarcığını aktardığımı düşünüyorum) önermeye verilen cevaplarda en fazla tercih edilen cevabın (%37.8) "Kararsızım" olduğu, 2. (Ses eğitiminin okul müziğindeki yararları öğrencilere aktarılmıştır), 3. (Öğrencilere sesin oluşumu hakkında yeterli bilgiyi kazandırdığımı düşünüyorum) 4. (Öğrencilere sesin gelişimini sağlayan ses egzersizleri uygulaması yaptığımı düşünüyorum), 5. (Öğrencileri doğru nefes teknikleri konusunda bilgilendirdim) ve 6. (Ses eğitimi öğrencilerin müzik zevkinin gelişmesinde katkı sağlamıştır) önermelerine verilen cevaplardan "Kararsızım" seçeneğin de azımsanamayacak kadar çok olduğu görülmektedir.

3. (Öğrencilere sesin oluşumu hakkında yeterli bilgiyi kazandırdığımı düşünüyorum) önermesine erkek öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarda ise %23.5 kadar bir kısmının "Çoğunlukla Katılmıyorum" seçeneğini işaretlediği görülmektedir.

4. Sonuç

Müzik Eğitimi öğretmen adaylarının çoğunluğunun ses eğitimin amaçlarına yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıkları, araştırma kapsamındaki 29 bağımsız önerme aracılığıyla saptanmıştır. İnsan sesinin oluşumu, sesin özellikleri, sesi oluşturan organlar,sesi doğru kullanma ve koruma alışkanlık-

ları, sesi yanlış kullanma sonucunda rastlanan hastalıklar konusunda net bir fikre sahip olmadıkları onların görüşleri doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. Ses eğitimi dersinde öğretmenleri tarafından yeterince bilgilendirildiklerini ifade etmelerine rağmen, kararsız grubun yüksek oranlarda olması, öğretmen faktörünün de göz önüne alınmasının gerekliliğini ve ders programlarının üzerinde düşünülebileceğini ortaya koymaktadır.

Bulgular, ses eğitimi derslerinin, okul müziği de gerekli olan kuramsal bilgileri, uygulamada kullandığı eserler açısından yeterli çeşitliliğe sahip olmadığını ve anatomik ve fizyolojik yapıya uygun, doğru ses üretme ve kullanma, doğru nefes teknikleriyle birlikte, diksiyon, artikülasyon çalışmalarıyla, okul müziği uygulamalarındaki teknik donanımı kazanmasında yeterli olmamış olabileceğini göstermektedir.

Bu sonuca paralel olarak da öğrencilerin staj dönemi uygulamalarındaki okul müziği eğitiminde gerekli olan donanıma sahip olmadıkları düşünülebilir.

5. Öneriler

1) Öğretmen adaylarına okul müzik eğitimi uygulamalarına yönelik kuramsal bilgilerin yanısıra, doğru nefes ve ses egzersizleri ile diksiyon artikülasyon alıştırmalarının tümünü kapsayan, çalışma yöntemlerinin kazandırılması yönünde etkin çalışmalar yapılmalıdır.

2) Ses eğitiminin, okul müzik ders programları içinde daha işlevsel hale gelmesi yönünde, ses eğitimi öğretim elemanları tarafından çalışma yapılması gereklidir.

3) Ses Eğitimi dersinin, okul müziğindeki amaçları ve içeriğine yönelik bilgiler öğretim elemanları aracılığıyla öğrencilere aktarılmalıdır.

4) Okul müzik eğitimi staj programlarında, öğretmen adaylarının derslerde pasif olarak uygulama yapacağı sınıfta oturarak gözlem yapması, onun akademik başarısı üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır. Derslerde aktif rol üstlenerek mesleki deneyim kazanması yönünde çalışmalar yapması sağlanmalıdır.

5) Ses Eğitimi programlarında, okul müzik eğitiminde gerekli olan teknik donanımın öğrencilere kazandırılması sağlanmalıdır.

6) Okul deneyimi programında görev alan öğretim elemanlarının kendi yaptıkları rehberlik hakkında değerlendirme yapmaları ve bu değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak, öğretmen adaylarının okul deneyiminde başarılı kılacak donanım ve ilerleme olanaklarının yaratılmasına katkı sağlaması gereklidir.

7) Ses Eğitimi dersinin okul müzik eğitimi içinde istenilen başarıyı elde edememesinin en önemli nedenlerinden birisi, dersin sadece 1-2 sınıf ders programlarıyla sınırlandırılmasıdır. 3-4 sınıflarda da bu dersin öğrenim süresinin uzatılması, öğrenme / öğretme etkinliği kapsamında bir gelişme kaydedecektir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Deniz, J. Piano Eğitimi Programının Müzik Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2000.

Sakaoğlu, N. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1992.

Töreyin, A. M. *Ses Eğitimi Temel Kavramlar* - İlkeler - Yöntemler, Sözkesen Matbaacılık Tic. Ltd. Şti., Ankara, 2008.

Uçan, A. *Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü Müzik Alanı Birinci Yıl Programının Değerlendirilmesi*, Müzik Eğitimi Yayınları, Ankara, 1982.

Uçan Ali, *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar İlkeler, Yaklaşımlar*, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara, 1997.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

IX. ULUSAL MÜZİK EĞİTİMİ SEMPOZYUMU SONUÇ BİLDİRGELERİ

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi tarafından 15-17 Aralık 2010 tarihleri arasında düzenlenen "Türkiye'de Bugünden Yarına Müzik Eğitimi" temalı IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nun kapanış oturumu MÜZED Genel Başkanı Sn. Refik SAYDAM yönetiminde gerçekleştirilmiştir. Kapanış oturumunda IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'na ilişkin Prof. Dr. Ali UÇAN ve Prof. Filiz KAMACIOĞLU'nun sonuç bildirgeleri sunulmuştur.

IX. ULUSAL MÜZİK EĞİTİMİ SEMPOZYUMU SONUÇ BİLDİRGESİ I

Prof. Dr. Ali UÇAN

Marmara Üniversitesi (MÜ) Atatürk Eğitim Fakültesi (AEF) Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı tarafından 15-17 Aralık 2010 tarihleri arasında düzenlenen **"Türkiye'de Bugünden Yarına Müzik Eğitimi"** konulu ***9 Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*** geniş bir katılım, yoğun bir çalışma ve büyük bir başarıyla gerçekleştirilmiştir.

Sempozyum Türkiye'de müzik eğitiminin bütün aşamalarında öncelikle günümüzdeki durumu ve yaşanan sorunları ortaya koyup paylaşarak geleceğe dönük etkili çözümler üretmeyi ve böylece bugünden yarına ülkemiz müzik eğitiminin niteliğini geliştirmeye katkı sağlamayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda **Örgün Genel Müzik Eğitimi**, *Yaygın Müzik Eğitimi* ve *Mesleki Müzik Eğitimi* alanlarında *Kurumsal Yapılar* ve *Sistem İçindeki Yerleri*, **Öğretmen Eğitimi**, *Eğitim Programları*, **Öğretme-Öğrenme Süreçleri (Bu Süreçlerde İzlenen Yeni Yaklaşımlar**, Uygulanan **Öğretim Yöntemleri**, *Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri*) ve müzik eğitimi ile ilgili çeşitli konuları ele alan *Disiplinler Arası Çalışmalar* sempozyumun kapsamını oluşturmuştur. Bunların yanı sıra alanla ilgili bunlardan farklı çalışmaların sunulmasına da olanak sağlanmıştır.

Bu bağlamda sempozyumda Müzik Eğitimi, Ses Eğitimi, Koro Eğimi, Çalgı Eğitimi, Gitar Eğitimi; Müzik Öğretmeni Yetiştirme, Müzik Öğretmenliği Programı, Müzik Öğretim Yöntemleri, Müzik Öğretmenliğine Psikolojik Yaklaşım, Müzik Öğretmeni Adaylarının Yeterlilikleri-Tutumları ve Özyeterlik Algıları, Müzik ve Psikoloji, Müzik ve Sosyoloji, Müzik ve Teknoloji, Müzik Literatürü, Eğitim Müziği, Okul Öncesi Müzik Eğitimi, İlköğretim Müzik Eğitimi, İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı, Özel Eğitim ve Müzik, Türk Müziği, Türk Müzik Eğitimine Tarihsel Bakış konularında açılış konferansı ve değerlendirme oturumuyla birlikte toplam 29 oturumda 104 bildiri sunulup tartışılmıştır. Bu sunum ve tartışmalar sonunda aşağıdaki saptama ve öneriler öne çıkmıştır.

(1) *Müzik eğitimi hakkı* temel insan haklarından biridir. Bu nedenle *genel müzik eğitimi* ön, ilk ve orta öğretim okullarında tüm öğrenciler için gerekli ve zorunludur. Bunun yerine getirilebilmesi için söz konusu okulların tümünde tüm sınıflarda *Müzik* dersi haftada en az 2 saat olmalıdır.

(2) *Müzik öğretmenleri*nin eğitim ve okul kademelerinin özelliklerine uygun programlarla yeterli nitelik ve nicelikte yetiştirilmesi gereklidir. Bunun için önokul (anaokulu) müzik eğitimciliği *(öğretmeliği)*, *ilköğretim okulu müzik öğretmenliği*, *ortaöğretim okulları müzik öğretmenliği* ve *güzel sanatlar liselerine müzik alanında dal öğretmenlikleri* lisans programları hazırlanıp uygulanmalıdır.

(3) *Müzik Eğitimi Anabilim/Anasanat Dalları*nın yeniden *Bölüm* hâline getirilmesi; önokul, ilköğretim okulu ve ortaöğretim okulları ile güzel sanatlar liselerinin gereksindiği nitelik ve nicelikte müzik öğretmenleri yetiştirmek üzere yeniden yapılandırılması; bu yapı içerisinde müzik eğitimciliği ile ilgili çeşitli anabilim/anasanat dalları lisans programlarının hazırlanıp uygulanması gerekmektedir.

(4) Türkiye'mizin *gerçek müzik öğretmeni gereksinimi* resmen belirtilenlerin çok üstündedir. Bu nedenle müzik öğretmenliği lisans programlarını başarıyla bitirmiş tüm müzik öğretmenleri bir an önce okullarda kendilerini bekleyen görevlere atanmalıdır; erken emekli olanlar göreve çağrılmalıdır; yurt genelinde yeni bir düzenlemeyle tüm okullarımız *en az bir müzik öğretmeni*ne kavuşturulmalıdır.

(5) Türkiye'mizin dünden bugüne bin bir çaba ve emekle oluşturup geliştirdiği, ancak bugün çeşitli nedenlerle yeterince kullanamayıp yararlanamadığı ve bu hâliyle koruma veya bugünden yarına aktarma durumunda olduğu *köklü, güçlü ve zengin bir müzik eğitimi donanımı, birikimi ve deneyimi* vardır. Bu donanım, birikim ve deneyim yeniden gözden geçirilmeli ve çok iyi değerlendirilmelidir.

(6) Türkiye'mizin müzik eğitimi durumunu, sorunlarını ve çözümlerini görüşmek üzere Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Başkanları ile Akademik Kurullarınca seçilmiş Öğretim Üyelerinin uygun bir zamanda toplanarak *yeniden düzenli ortak çalışmalar yapmaları* sağlanmalıdır.

IX. ULUSAL MÜZİK EĞİTİMİ SEMPOZYUMU SONUÇ BİLDİRGESİ II

Prof. Filiz KAMACIOĞLU

Üç gün süren sempozyumda, müzik hayatımız geniş ve yoğun bir biçimde ele alındı. Yapılan çalışmalar farklı konu başlıkları altında sunuldu, sonuçlar tartışıldı.

Müzik eğitimindeki yeni eğilimler anlatıldı. Sunulan yeni öğrenme modellerinde, disiplinler arası yaklaşımla ritim ve hareket birlikteliğinden ortaya çıkan, kendi deyimimle İNSAN'ın DOĞA'ya dönüşü görülmektedir.

Ben burada ülkemizde müzik eğitiminde yeni bir yapılanmanın gerektiği görüşüyle tespit ve önerilerimi aktarmak istiyorum

MÜZİK ÖĞRETMENİ YETİŞTİREN LİSANS PROGRAMLARINI İNCELEDİĞİMİZDE;

Ana okulu öğretmenlerinin müzik eğitiminde yetkin oldukları kabul edildiğinden, öğretmen adaylarının bu yetkinliği nasıl kazandıklarına bakalım.

Bu programdaki müzikle ilgili dersleri incelersek;

V. yarıyılda Müzik Eğitimi I ve VI. yarıyılda Müzik Eğitimi II, olmak üzere bir yıl ders almaktalar.

Üniversite sınavı ile bölümlerine giren öğretmen adaylarının yetenekleri sınanmamaktadır. Dolayısıyla bu programla bir yılda ancak müzik konusunda fikir sahibi olabilir ve birkaç şarkı repertuarı edinebilirler. Halbuki ciddi müzik eğitiminin başlangıç yaşı 3 dür. Bu dönemde çocuk ciddi müzik eğitimi ile dinlemeyi, uygulamayı, organlarını çalıştırmayı öğrenir, algılaması ve zeka düzeyi yükselir. Bu konuda dünyaca ünlü metotlar kullanılmaktadır. Bizde de kullanılmalıdır. (Kodaly, Orff, Dalcrose vs.metotları) . Yedi yaş müzik eğitimine başlamak için çok geç olmaktadır.

Sınıf öğretmenliği lisans programına bakarsak;

İlk Öğretimin ilk üç yılında sanatla ilgili derslere sınıf öğretmenleri girmektedir. Dolayısıyla bu konuda yetkin sayılmaktadırlar . Öğretmen adaylarının yeterlik kazandıkları

programda müzikle ilgili derslere bakacak olursak:

İkinci sınıfta III.ncü yarıyılda Müzik , IV.ncü yarıyılda Müzik Öğretimi, olarak sınırlanmıştır. Yetenekleri bilinmeyen bu öğretmen adaylarının müzik öğretimleri de yüzeysel olacaktır.

Eğitim Fakülteleri programlarında Güzel Sanatlar Eğitimi bölümleri Resim İş Öğretmenliği ve Müzik Öğretmenliği olmak üzere iki ana daldan oluşmuştur.

Eğitim fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik A.B.D nı bitirenler İlk öğretim 6-7-8. sınıf öğretmenliği formasyonu almaktalar.

Sonuç olarak;

Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı Müzik Eğitimi programları çağdaş eğitim sistemlerine göre hazırlanmıştır. Ders kazanımları üst düzeyde tutulmuştur. Öğretmenlik programlarında ise bu kazanımlara temel teşkil edecek dersler kısa süreli ve yüzeysel bir şekilde ele alınmıştır.

Uygulamanın başarısı sorgulanmamaktadır.

Program kazanımlarına ulaşabilmek için sunduğumuz öneriler şunlardır;

Güzel Sanatlar Eğitimi başlığı altında ele alınan eğitimi Görsel Sanatlar(resim, heykel, mimari, grafik sanatlar, vb) , Müzik ve Sahne sanatları (tiyatro, bale, opera,) ve yazın olarak ayırmak gerekmektedir.

Genel olarak sanat eğitimi, özellikle de müzik eğitimi bilimsel ve sanatsal alanları olan köklü ve uzun eğitim gerektiren ciddi eğitimi olan alanlardır. Önemi kavranmalı ve eğitiminde yapısal değişimler sağlanmalıdır. Ders saati ve sınıf dersi sistemi ile özlenen sonuca ulaşılamaz. Her konuda olduğu gibi burada da kağıt üzerinde çağdaş ve ideal programlar yapılmakta fakat uygulamanın nasıl olacağı ve şartların ne şekilde değişmesi gerektiği üzerinde durulmamaktadır. Ders saati sistemi yerine yarım gün sanat ve iş eğitimi, yarım gün teorik dersler uygulanarak özlenen sonuca ulaşılabilir.

Öğretmen yetiştirmeye gelince;

Müzik dersi şarkı söyleyerek geçiştirilen eğlence dersi gibi algılanmaktan kurtulmalıdır.

Müzik eğitimi, algılamayı, zekayı geliştiren, somut düşünmeyi sağlayan çok önemli bir eğitim alanıdır. Ciddi ve uzun süreli eğitim gerektirmektedir.

Müzik eğitimi artık genişlemelidir. Özellikle okul öncesi ve ilk öğretimin ilk 3 yılı eğitim açı-

sından en önemli yıllardır. Kesinlikle bu yıllar yüzeysel yapılan birkaç etkinlikle geçmemelidir. Dağarcık çalışmaları arttırılmalı, programı uygulayabilecek şekilde öğretmeni yetiştirilmelidir. Çağdaş metotlar, korolar bu konuda çok önemlidir.

İlk öğretim 6,7,8. sınıf müzik dersi için öğretmen, eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik anabilim dallarından yetişmektedir. Eğitim fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi bölümleri ayrılmalıdır. Resimle müziğin metodoloji açısından çok farklılıkları vardır. Aynı bölüm içinde olması birçok sorunu beraberinde getirmektedir.

Orta öğretim 9,10,11.ci sınıflar için ve enstrüman öğretmenliği için Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Konservatuarlar düşünülüyorsa şöyle bir çıkmaz vardır. Ülkemizde Güzel Sanatlar fakülteleri müzik bölümleri oldukça çoğalmış, çoğaldığı kadar da programları çeşitlenmiştir. Bu okullar sadece müzik teknolojisi ile ilgili ara eleman yetiştirmelidirler. Konservatuarlar enstrüman öğretmeni yetiştireceklerse, öğretim metotları ve enstrüman pedagojisi konusunda eğitilmelidirler.

Son olarak kesinlikle Müzik Eğitimi genişlemeli, eğitimi branşlara ayrılmalı, öğretmenliği, performans bölümleri, müzikoloji, müzik mühendisliği, şeflik, kompozisyon vs bölümleri aynı çatı altında toplanarak Müzik Fakültesi, Müzik Üniversitesi haline gelmelidir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

"Türkiye'de Bugünden Yarına Müzik Eğitimi"

15-17 Aralık 2010

9. ULUSAL

MÜZİK EĞİTİMİ SEMPOZYUMU 2010

BİLDİRİ KİTABI
CİLT 2

ISBN: 978-975-400-358-1

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ