EĞİTİM yayınevi

MÜZİK ARAŞTIRMALARI

CİLT-I

MÜZİK EĞİTİMİ TEMEL ALANI



EDİTÖRLER
PROF. DR. ÖZNUR ÖZTOSUN ÇAYDERE
PROF. DR. ÖMER BİLGEHAN SONSEL

MÜZİK
ARAŞTIRMALARI

CİLT-I

MÜZİK EĞİTİMİ TEMEL ALANI

EDİTÖRLER
PROF. DR. ÖZNUR ÖZTOSUN ÇAYDERE
PROF. DR. ÖMER BİLGEHAN SONSEL

EĞİTİM
yayınevi

MÜZİK ARAŞTIRMALARI CİLT-I MÜZİK EĞİTİMİ TEMEL ALANI

Editörler: Prof. Dr. Öznur Öztosun Çaydere, Prof. Dr. Ömer Bilgehan Sonsel

Yayınevi Grubu Genel Başkanı: Yusuf Ziya Aydoğan (yza@egitimyayinevi.com)
Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)
Sayfa Tasarımı: Kübra Konca Nam
Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Tasarım Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı
Yayıncı Sertifika No: 76780

E-ISBN: 978-625-8848-79-3
1. Baskı, Eylül 2026

Kütüphane Kimlik Kartı
MÜZİK ARAŞTIRMALARI CİLT-I MÜZİK EĞİTİMİ TEMEL ALANI
Editörler: Prof. Dr. Öznur Öztosun Çaydere, Prof. Dr. Ömer Bilgehan Sonsel
E-ISBN: 978-625-8848-79-3
V+231 s., 160x240 mm
Kaynakça var, dizin yok.

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mekanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis:
Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
İstanbul: Salon Yayınları, Atakent mah., Yasemen sok., No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye
Santral: +90 332 351 92 85
Editör hatları: +90 533 151 50 42, +90 507 151 50 43
bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Egitim Publishing Group, Inc.
P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America
americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr
Whatsapp hattı: +90 553 950 50 37
bilgi@kitapmatik.com.tr

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye
Whatsapp hattı: +90 501 651 92 85
bilgi@egitimkitabevi.com

EĞİTİM YAYINEVİ GRUBU

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ V

ÇAĞDAŞ DÖNEM TÜRK PİYANO ESERLERİ ÜZERİNE ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ.....1

Cemre Mansur, Çağla Serin Özparlak

TÜRKİYE'DEKİ DEVLET ÜNİVERSİTELERİNDE FAALİYET GÖSTEREN ÖĞRENCİ MÜZİK TOPLULUKLARI 14

Elif Tunç, Nurtuğ Barışeri Ahmethan

ÇOCUK KORO EĞİTİMİNDE ORFF YAKLAŞIMININ ETKİSİ 36

Hilal Yağmur Sarıkavak, Sema Sevinç Çetin 36

TÜRKİYE İLE TÜRKMENİSTAN MÜZİK EĞİTİMİ SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ 52

Akmyrat Shajykov, Ersan Çiftci

MÜZİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİREYSEL ÇALGI SINAVLARINA YÖNELİK KAYGI DURUMLARININ İNCELENMESİ 72

Tunahan Bilir, Ömer Bilgehan Sonsel

SOL KLARNET EĞİTİMİNDE AREL-EZGİ-UZDİLEK SES SİSTEMİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA 86

İsmail Çelik, Caner Kalender , Selçuk Kaan Bekmez

MÜZİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ DENEK YORGUNLUĞU (GAZİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ).....104

İrem Yılmaztürk, Ömer Bilgehan Sonsel

BAROK DÖNEM ESERLERİNİN SYNTHESIZER DESTEKLİ TINILARLA İCRASI: TEKNİK, MÜZİKAL VE PEDAGOJİK BİR İNCELEME.....115

Sanberk Uçar, Selçuk Bilgin, Aytekin Albuz

MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINA KARŞILAŞTIRMALI BİR BAKIŞ (2018-2025).....142

Emine Simay Özgür, Öznur Öztosun Çaydere

TANBURİ CEMİL BEY'İN FERAHFEZA SAZ SEMAİSİNİN UD EĞİTİMİNDEKİ POZİSYON GEÇİŞLERİNDE KULLANIMI 163

Turgut Şenbahçe, Mehmet Akpınar

MÜZADER VE NEÜ İŞBİRLİĞİYLE GERÇEKLEŞTİRİLEN I. ULUSAL ÇALGI FESTİVALİNE İLİŞKİN PAYDAŞ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 171

Sevgi Öz, Ahmet Karaduman, Yakup Aksoy

EDWİN E. GORDON'UN MÜZİK ÖĞRENME TEORİSİNİN ERKEN PİYANO ÖĞRENME SÜRECİNE ETKİSİ 187

Emine Kurt, Mehmet Serkan Umuzdaş

MARCEL MOYSE ÉCOLE DE L'ARTICULATION KİTABININ ARTİKÜLASYON İNCELENMESİ 199

Eylül Aykan, Senim Çenberci

2024-2025 YILINDAN İTİBAREN MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI OKULLARDA KULLANILMAKTA OLAN 5. VE 6. SINIF MÜZİK DERS KİTAPLARINDAKİ VOKAL ESERLERİN İNCELENMESİ 211

Mehmet Şahin Akıncı, Yağmur Güvercin

YAZAR ÖZGEÇMİŞLERİ 226

ÖNSÖZ

Bilimsel toplantılar, yalnızca araştırmaların paylaşıldığı ortamlar değil, aynı zamanda yeni düşüncelerin geliştiği, farklı bakış açılarının bir araya geldiği ve akademik iş birliklerinin güçlendiği önemli paylaşım alanlarıdır. Bu bağlamda, Gazi Üniversitesi'nde beşincisi gerçekleştirilen Uluslararası Müzik Araştırmaları Öğrenci Kongresi de genç araştırmacıları bilim dünyasıyla buluşturan verimli bir akademik ortam oluşturmuştur.

Yazarların talepleri doğrultusunda, kongrede sunulan bildiriler kitap bölümü hâline getirilerek Müzik Araştırmaları Cilt I Müzik Eğitimi Temel Alanı ve Müzik Araştırmaları Cilt II Güzel Sanatlar Temel Alanı başlıkları altında bir araya getirilmiştir. Bu kitaplar, kongrede ortaya çıkan bilimsel birikimin kalıcı hâle getirilmesi ve müzik alanındaki araştırmaların daha geniş bir okuyucu kitlesine ulaştırılması amacıyla hazırlanmıştır.

Kitapta yer alan bölümler, müziğin çok yönlü yapısına farklı açılardan yaklaşmakta; alandaki güncel araştırma konularını, yöntemleri ve bakış açılarını yansıtmaktadır. Bu yönüyle kitapların, müzik alanında çalışan araştırmacılar için yararlı birer kaynak olacağı düşünülmektedir.

Bu eserlerin ortaya çıkmasına araştırmalarıyla katkı sağlayan genç müzik araştırmacılarına, bilimsel bilgi ve deneyimleriyle onların çalışmalarına yön veren değerli akademisyenlere, kongrenin düzenlenmesinde sorumluluk üstlenen kurul üyelerine ve kitapların yayına hazırlanması sürecinde emeği geçen herkese teşekkür ederiz.

Editörler olarak bu kitapların, genç araştırmacıların akademik üretimlerinin görünürlük kazanmasına, yeni araştırmalara zemin hazırlamasına ve müzik araştırmaları alanındaki bilimsel birikimin gelişmesine katkıda bulunmasını diliyoruz.

Müzik Araştırmaları Cilt I Müzik Eğitimi Temel Alanı ve Müzik Araştırmaları Cilt II Güzel Sanatlar Temel Alanı'nın tüm araştırmacılara, öğrencilere, akademisyenlere ve müzik alanına ilgi duyan okuyuculara yararlı olması dileğiyle.

Prof. Dr. Öznur ÖZTOSUN ÇAYDERE

Prof. Dr. Ömer Bilgehan SONSEL

ÇAĞDAŞ DÖNEM TÜRK PİYANO ESERLERİ ÜZERİNE ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ*

Cemre Mansur**, Çağla Serin Özparlak***

GİRİŞ

Piyano çoksesli yapısı ile hem solo hem eşlik hem de teorik derslerin yardımcı materyali olarak kullanılabilen işlevsel bir çalgı olmasının yanında, klavye genişliği sayesinde çeşitli müzik türlerini icra edebilir ve müzik alanının hemen hemen her yerinde bulunabilir. Müzik bölümlerinde bireysel piyano eğitimi dışında armoni, müziksel işitme, koro ve orkestra gibi derslerde sıklıkla yerini alan piyano hem teknik hem de müzikal icra anlamında oldukça derin ve geniş edebiyatı olan bir çalgıdır.

Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Öğretim Programı İçeriği (Alan Eğitimi)

1981 yılında Yükseköğretim Kanunu çıkarılmış ve 1982 yılında "Türkiye'deki tüm yükseköğretim kurumlarının üniversitelere bağlanması" düzenlemesinin de içinde bulunduğu Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile yükseköğretim sisteminde çeşitli düzenlemelere gidilmiştir (Akbaba-Altun, Aydın ve Kavak, 2007, s. 37). 1996 yılında Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi için çalışmalar başlatmış ve fakültelerdeki lisans ve lisansüstü programlarında bazı değişiklikler yapmış; 1998-99 yılından itibaren yeni düzenlemeyle oluşturulan lisans ve lisansüstü programlar uygulanmaya başlanmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 1998, s. 3). 2006-2007 akademik yılı için öğretmen yetiştirme programlarında başlıca yenilikler olmuş, bu yenilikler %50 alan bilgisi ve becerileri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, %20 genel kültür derslerini içermekle birlikte bu oranlar ve ders saatleri öğretmenlik dallarına göre farklılık göstermektedir (Yükseköğretim Kurulu, 2007, s. 8). 2018-2019

* Bu çalışma 2025 yılında "Çağdaş dönem Türk eserlerinin piyano eğitimi ekseninde incelenmesi" adıyla yapılan ve YÖK Tez'de "937820" numarası ile yayımlanan Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

** Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Blimleri Enstitüsu, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Ankara, cemremansur12@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0009-4564-7901

*** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Öğretmenliği, Ankara, serincagla@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-9951-2994

akademik yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından tekrardan yeni düzenlemeler yapılarak müzik öğretmenliği kapsamında Türkiye'deki tüm eğitim fakültelerinde sabit bir program yürütülmesine karar verilmiş; program %32 meslek bilgisi, %17 genel kültür ve %51 alan eğitimi olacak şekilde düzenlenmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 2018, s. 2). 2020 yılında alınan karar ile YÖK'ün gözetimi altında öğretim programlarındaki değişikliklerin ve düzenlemelerin yetkisi üniversitelere bırakılmıştır (Aktaş, 2020).

Piyano Eğitiminin Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarındaki Yeri

1983-1984 yılları eğitim fakülteleri müzik eğitimi ana bilim dallarında uygulanan öğretim programında altı dönem temel piyano ve sekiz dönem ise ana çalgı dersi yer almaktadır (Akbaba-Altun vd., 2007, s. 139). 1998-1999 yılları öğretim programında piyano dersi altı dönem ve bireysel çalgı eğitimi dersi sekiz dönemdir (Yükseköğretim Kurulu, 1998, s. 80). 2006-2007 yılları öğretim programında piyano dersi ve bireysel çalgı dersi sekiz dönem olarak yerini almaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2007, s. 179). 2018-2019 yılları öğretim programında piyano dersi ilk iki dönemle sınırlı kalmış, bireysel çalgı eğitimi ise yedi dönem olarak programda yerini almıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2018, s. 2). YÖK'ün 2020 yılında aldığı karar ile öğretim programlarındaki değişiklikler ve düzenlemelerin üniversitelere bırakılmasından dolayı piyano dersi ve ana çalgı eğitimi ders saatleri her üniversitede farklılık göstermektedir.

Piyano Eğitiminde Repertuvar Seçimi

Piyano eğitim sürecinde öğrencilerin gelişimine katkı sağlayan etkenlerden biri repertuvar seçimidir. Çeşitli dönem eserleri öğrencilerin farklı çalım stillerini tanımasına ve dönem özelliklerini yansıtacak şekilde icra etmesine olanak tanır. Piyano öğretim elemanlarının Barok, Klasik, Romantik ve Çağdaş dönem eserlerini öğrencinin repertuvarına kazandırması; buna ek olarak, öğrencilerin bu eserleri seslendirirken dönem özelliklerini dikkate alacak şekilde ve doğru bir teknikle icra etmesi beklenir.

Müzik tarihinde dönemler kendine özgü teknik ve müzikaliteyle tanınır. Barok dönemde genellikle forte ve piano gürlük ifadeleri ile karşılaşırız, bunun nedeni dönemin çalgısı olan klavsen çeşitli gürlük ifadelerini icra edebilecek kadar yeterli bir yapıya sahip değildir. Klavsen piyanoya çok benzese de çalma tekniği, ses rengi ve mekanik yapısı bakımından piyano kadar gelişmiş bir çalgı değildir (Demirtaş, 2013, s.

7). Barok dönemin diğer en belirgin özelliği ise eserlerde sıklıkla süslemelerin ve portato tekniğinin kullanılmasıdır.

Klasik dönem eserleri aşırı süslü, abartılı ve karmaşık yapıdan uzak; daha net ve anlaşılır yapıya sahip eserlerdir. Akkaş da (1996) Klasik dönem eserlerin Barok dönem eserleri gibi uzun cümleli, süslü ve kontrpuantal bir yapıya sahip olmadığını, bu eserlerin daha sade, parlak ve anlaşılır olduğunu vurgulamıştır (s. 84). Pedal kullanımının duyulmaya başlandığı bu dönemde, çeşitli gürlük ifadeleri de eserlerde sıklıkla icra edilmektedir.

Romantik dönem eserleri diğer dönem eserlerine göre daha serbest yapıdadır ve bu dönem eserlerinde duygular daha ön plandadır. Uyumsuz seslerin eserlerde sıklıkla yerini alması, pedal kullanımının yoğunlaşması ve rubato tekniğinin eserlere esneklik katması ile bu dönem eserlerinde müzikalite zenginleşmiş ve dönemin kendine özgü stili ortaya çıkmıştır. Akkaş (1996) uyumsuz akorlar, sıklıkla kullanılan kromatik sesler, yoğun ve karmaşık ezgisel yapılar ve sürekli kullanılan modülasyonların bu dönem eserlerinde yer aldığını, buna ek olarak serbest bir armoni stilinin de kullanıldığını vurgular (s. 97).

20 ve 21. yüzyılları kapsayan ve diğer dönemlerden oldukça farklı bir müzik anlayışına sahip olan Çağdaş dönem eserleri gerek armonik yapısı gerek çalım stili gerekse duygu ve düşüncelerin ifadesi bakımından diğer dönem eserleri gibi net olmayan bir yapıya sahiptir. Teknolojinin gelişmesi ve çeşitli akımların ortaya çıkması, bu dönem eserlerinin şekillenmesinde etkili olmuştur. Geleneksel armoninin dışına çıkıldığı ve çeşitli armonizasyon tekniklerinin bir arada kullanıldığı bu eserlerde uyumsuz sesler, çeşitli ve karmaşık ritmik yapılar sıklıkla kullanılmaktadır. Buna ek olarak, çeşitli akımların etkilerini taşıyan bu eserlerde farklı teknik ve müzikal stillerin de olduğu görülmektedir. Say (2000) bu dönem eserlerinde majör ve minör dizilerin kullanılmadığından ya da özgün bir şekilde kullanımının tercih edildiğinden bahseder; bir başka deyişle tonal diziler yerine pentatonik dizilerin, modların, makamların vb. tercih edildiğini vurgular (s. 469).

Çağdaş Dönem Türk Piyano Eserlerinin Piyano Eğitimindeki Yeri

Mustafa Kemal Atatürk ve dönemin düşünce önderleri tarafından Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunda birçok alanda önemli adımlar atılmış; toplumun yaşadığı savaşları, ekonomik ve sosyal sıkıntıları atlatmanın yanında, toplumda yüksek bir kültür yaratmak ve müzik

alanında atılan adımlar da dahil olmak üzere her alanda kalkınma sağlamak hedef haline getirilmiştir (Beşevli, 2023, s. 274). Cumhuriyetin ilanından sonra 1924'te Musiki ve Temsil Akademisi Kanunu yürürlüğe girmiş ve müzik eğitimi alanında yapılacak olan köklü değişimin habercisi olmuştur. 1924'te müzik öğretmenleri yetiştirmek için Musiki Muallim Mektebi açılmış ve 1925'te ise devletin yaptığı sınavlarla Avrupa'nın birçok önemli yerlerine öğrenciler gönderilmiştir. Ahmet Adnan Saygun, Ulvi Cemal Erkin, Hasan Ferit Alnar ve Necil Kazım Akses bu öğrenciler arasında yer alan ve günümüzde "Türk Beşleri" ismiyle anılan önemli isimlerdendir, Türk Beşleri'nde adı geçen bir başka isim Cemal Reşit Rey ise kendi imkanlarıyla yurt dışına gitmiştir. Öğrenciler Türkiye'ye döndüklerinde Musiki Muallim Mektebi'ne öğretmen olarak atanmışlardır (Boran ve Acar, 2022, s. 306). 1936'da konservatuvara dönüştürülen ve bir süre konservatuvara bağlı kalan Musiki Muallim Mektebi, 1937'de Gazi Eğitim Enstitüsü'ne bağlanmıştır (Say, 2000, s. 514).

Çağdaş dönem müziğine ve müzik eğitimine özgün stiliyle çeşitli yapıtlar kazandıran birçok önemli Türk besteci bulunmaktadır. Türk Beşleri olarak anılan Ahmet Adnan Saygun, Ulvi Cemal Erkin, Hasan Ferit Alnar, Necil Kazım Akses ve Cemal Reşit Rey Türk bestecilerine örnek verilebilecek isimlerden olup sayısız çalışmalarıyla bu alanda yerini almışlardır. Buna ek olarak, Ekrem Zeki Ün, Bülent Arel, İlhan Usmanbaş, Kemal İlerici, Mithat Fenmen, Nevit Kodallı ve Cengiz Tanç gibi besteciler de Çağdaş dönem müziğine isimlerini yazdırmışlardır. Türk bestecilerin eserlerinde özellikle kültürümüzü yansıtan motifler sıklıkla yer almaktadır. Solo, duo, trio, quartet, orkestra, çoksesli korolar için çeşitli özgün besteler ve düzenlemeler yapılmış, bu yapıtlar hem Çağdaş dönem müziğine hem de müzik eğitimine kazandırılmıştır.

Günümüzde sayısız Çağdaş dönem Türk eserleri olmasına karşın, müzik eğitimi verilen kurumlarda bu eserlerin Klasik Batı müziği eserleri kadar yeterli değer görmediği söylenebilir. Sungurtekin (2002) Çağdaş dönem Türk piyano eserlerinin piyano eğitiminde Klasik Batı müziği eserleri kadar sıklıkla kullanılmadığından, müzik eğitimi bölümlerindeki öğrencilerin piyano eğitimi süreçlerinde bu eserleri icra edemeden ve tanıyamadan mezun olup, atandıkları kurumlarda görev alacaklarından bahsetmektedir (s. 60). Çağdaş dönem Türk eserleri çeşitli armonizasyon teknikleri, çalım stilleri, müzikalite gibi öğrencinin birçok davranış kazanmasına yardımcı olmaktadır ve bu eserlerin repertuvarda yer alması

gerektiği söylenebilir. Buna ek olarak, Çağdaş dönem Türk eserleri ile kendi öz kültürümüz öğrencilere daha yakından tanıtılabilir ve gelecek nesillere aktarılabilir.

Bu bağlamda, araştırmanın problem cümlesi "Çağdaş dönem Türk eserleri piyano eğitimi ekseninde nasıl bir görünüm sergilemektedir?" şeklinde oluşturulmuş, buna ilişkin alt problemler aşağıda verilmiştir:

1. Eğitim fakülteleri müzik eğitimi ana bilim dallarında piyano eğitiminde en sık kullanılan Çağdaş dönem Türk besteci ve eserleri nasıl dağılım göstermektedir?

2. Eğitim fakülteleri müzik eğitimi ana bilim dallarında Çağdaş dönem Türk piyano eserlerinin kullanılma durumuna ilişkin öğretim elemanı görüşleri nasıldır?

3. Eğitim fakülteleri müzik eğitimi ana bilim dallarında en sık kullanılan Çağdaş dönem Türk piyano eserlerinin tercih edilme nedenine ilişkin öğretim elemanı görüşleri nasıldır?

4. Eğitim fakülteleri müzik eğitimi ana bilim dallarında kullanılan Çağdaş dönem Türk piyano eserlerinin öğrenciye kazandırdığı davranışlara ilişkin öğretim elemanı görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Eğitim Fakülteleri müzik eğitimi ana bilim dallarında kullanılan Çağdaş dönem Türk piyano eserleri hakkında öğretim elemanı görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Eğitim fakülteleri müzik eğitimi ana bilim dallarının bulunduğu toplam 34 üniversitede görev yapmakta olan piyano öğretim elemanlarına araştırmacı tarafından geliştirilen "Çağdaş Dönem Türk Piyano Eserleri Belirleme ve Görüş Formu" ulaştırılmış olup toplam 22 üniversiteden dönüt alınmıştır. 22 üniversitede görev yapmakta olan toplam 28 piyano öğretim elemanı çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Tablo 1. Çağdaş Dönem Türk Piyano Eserleri Belirleme ve Görüş Formu İçin Dönüt Alınan Üniversiteler

Üniversitelerden Dönüt Alınma Durumu	*f*	%
Dönüt alınan üniversiteler	22	65
Dönüt alınmayan üniversiteler	12	35
Toplam	34	100

Öğretim elemanlarının görüşlerinin incelendiği bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Çağdaş Dönem Türk Piyano Eserleri Belirleme ve Görüş Formu" ile piyano öğretim elemanlarından veri toplanmıştır. Formda yer alan sorular aşağıda verilmiştir.

1. Ana çalgı piyano ve temel piyano derslerinde Çağdaş dönem özgün Türk piyano albümlerinden/eserlerinden hangilerini kullanmaktasınız?

2. Repertuvarınızda Çağdaş dönem Türk piyano eserlerine yer verme/yer vermeme sebebiniz nedir?

3. Bu eserleri tercih etme sebepleriniz nelerdir?

4. Bu eserleri çalışan öğrencilerin elde ettiği kazanımlar nelerdir?

Verilerin analizinde ise nitel analiz yöntemlerinden olan tematik analiz kullanılmıştır. Numaralandırılan (ÖE1, ÖE2, ÖE3 vs.) öğretim elemanlarının görüşleri ile kod ve alt kodlar belirlenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

"Eğitim fakülteleri müzik eğitimi ana bilim dallarında piyano eğitiminde en sık kullanılan Çağdaş dönem Türk besteci ve eserleri nasıl dağılım göstermektedir?" alt problemine ilişkin bulgular tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Kapsamında İncelenen 12 Kitabın Kullanım Sıklığı

Besteci/Kitap İsimleri	*Öğretim Elemanı Sayıları (f)*		*%*		*Toplam*	
	Kullanan ÖE	*Kullanmayan ÖE*	*Kullanan ÖE*	*Kullanmayan ÖE*	*f*	*%*
1. Muammer Sun "Yurt Renkleri 1"	20ÖE	8ÖE	71	29	28	100
2. Ahmet Adnan Saygun "İnci'nin Kitabı"	18ÖE	10ÖE	64	36	28	100
3. Erdal Tuğcular "Anadolu Ezgileri"	15ÖE	13ÖE	54	46	28	100
4. Fazıl Say "3 Ballad"	14ÖE	14ÖE	50	50	28	100
5. Enver Tufan & Selmin Tufan "Piyano Metodu 1"	13ÖE	15ÖE	46	54	28	100

6. Ahmet Adnan Saygun "Anadolu'dan"	11ÖE	17ÖE	39	61	28	100
7. Muammer Sun "Yurt Renkleri 4"	11ÖE	17ÖE	39	61	28	100
8. Aytekin Albuz "Piyano için Küçük Albüm"	9ÖE	19ÖE	32	68	28	100
9. Enver Tufan "Günlerde Makamlar"	9ÖE	19ÖE	32	68	28	100
10. Adnan Atalay "Camdaki Damlalar"	8ÖE	20ÖE	29	71	28	100
11. Barış Toptaş "Piyano için Türkü Düzenlemeleri ve Özgün Çalışmalar"	8ÖE	20ÖE	29	71	28	100
12. Ulvi Cemal Erkin "Beş Damla"	8ÖE	20ÖE	29	71	28	100

Öğretim elemanlarına gönderilen "Çağdaş Dönem Türk Piyano Eserleri Belirleme ve Görüş Formu"ndan gelen yanıtlar incelenmiş ve piyano öğretim elemanlarının meslek hayatları boyunca en çok kullandığı ve araştırmacı tarafından sayıca yeterli görülen ilk 12 kitap tablo 2'de verilmiştir. Bu bağlamda, tablo 2 incelendiğinde en çok kullanılan kitabın 20 öğretim elemanı ile Muammer Sun – Yurt Renkleri 1 kitabı olduğu, ikinci sırada en çok kullanılan kitabın ise 18 öğretim elemanı ile Ahmet Adnan Saygun – İnci'nin kitabı olduğu görülmektedir.

"Eğitim fakülteleri müzik eğitimi ana bilim dallarında Çağdaş dönem Türk piyano eserlerinin kullanılma durumuna ilişkin öğretim elemanı görüşleri nasıldır?" alt problemine ilişkin bulgular tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Çağdaş Dönem Türk Piyano Eserlerinin Kullanılma Durumu

Kullanılma Durumu	Öğretim Elemanları (ÖE)	*f*	*%*
Çağdaş dönem Türk piyano eserlerini kullanan piyano öğretim elemanı	ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE8, ÖE10, ÖE12, ÖE13, ÖE14, ÖE15, ÖE16, ÖE17, ÖE18, ÖE19, ÖE20, ÖE21, ÖE22, ÖE23, ÖE24, ÖE25, ÖE26, ÖE27, ÖE28	24	86
Çağdaş dönem Türk piyano eserlerini kullanmayan piyano öğretim elemanı	ÖE1, ÖE2, ÖE9, ÖE11	4	14
Toplam		28	100

Tablo 3 incelendiğinde Çağdaş dönem Türk piyano eserlerinin 28 piyano öğretim elemanından 24'ünün meslek hayatı boyunca kullandığı, dördünün ise kullanmadığı görülmektedir.

"Eğitim fakülteleri müzik eğitimi ana bilim dallarında en sık kullanılan Çağdaş dönem Türk piyano eserlerinin tercih edilme nedenine ilişkin öğretim elemanı görüşleri nasıldır?" alt problemine ilişkin bulgular tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Çağdaş Dönem Türk Piyano Eserlerinin Tercih Edilme Nedenine İlişkin Ortak Görüşler

Kodlar	*Alt Kodlar*	*Öğretim Elemanları (ÖE)*	*f*
Olumlu	Öğrenci seviyelerinin düşük olması	ÖE 4 – ÖE 5	2
	Öğrenci motivasyonunu artırması	ÖE 3 – ÖE 8 – ÖE 14 – ÖE 17 – ÖE 19 – ÖE 24 – ÖE 27	7
	Öğrenci seviyelerine uygun olması	ÖE 3 – ÖE 10 – ÖE 21 – ÖE 23	4
	Armonik yapılarını tanıtmak	ÖE 4 – ÖE 21 – ÖE 22	3
	Melodik yapılarını tanıtmak	ÖE 4 – ÖE 22 – ÖE 25 – ÖE 27	4
	Ritim yapılarını tanıtmak	ÖE 19 – ÖE 22 – ÖE 25	3
	Stil özelliklerini tanıtmak	ÖE 8 – ÖE 21	2
	Türk bestecilerini tanıtmak	ÖE 18 – ÖE 24 – ÖE 28	3
	Her döneme ait eser seslendirmek/tanıtmak	ÖE 18 – ÖE 23	2
	Repertuvar oluşturmak/tanıtmak	ÖE 17 – ÖE 21 – ÖE 26 – ÖE 28	4
	Piyanoda ulusal müziğin tanınması	ÖE 10 – ÖE 12	2
	Ulusal müziği evrenselleştirmek/tanıtmak	ÖE 8 – ÖE 13	2
	Ulaşılabilir olması	ÖE 10 – ÖE 15 – ÖE 16 – ÖE 17	4
Olumsuz	Öğrenci seviyelerinin düşük olması	ÖE 2 – ÖE 11	2
	Klasik dönem eserlerinin tercih edilmesi	ÖE 1 – ÖE 9	2

Tablo 4 incelendiğinde piyano öğretim elemanlarının Çağdaş dönem Türk piyano eserlerinin tercih edilme nedenine ilişkin görüşler olumlu kodda, bu eserleri kullanmayan ve tercih etmeme nedenine ilişkin görüşler ise olumsuz kodda yer almaktadır. Çağdaş dönem Türk piyano eserlerinin en çok tercih edilme nedenine ilişkin görüş yedi öğretim elemanı ile "öğrenci motivasyonunu artırması" olduğu; buna ek olarak, tabloya bakıldığında bu eserlerin tercih edilmeme nedenine ilişkin görüşlerin ise ikişer öğretim elemanlı ile "öğrenci seviyelerinin düşük olması" ve "Klasik dönem eserlerinin tercih edilmesi" olduğu görülmektedir. Piyano öğretim elemanlarına ilişkin en çarpıcı olumlu ve olumsuz görüş aşağıda verilmiştir.

Çağdaş dönem Türk piyano eserlerine yer vermemin akademik gerekçeleri şu şekildedir; her dönem ayrı bir çalış stilini yansıtır. Bu stillerde çalabilmek için öğrencinin bu stil özellikleri ile ilgili bilgi sahibi olması ve bu stil özelliklere uygun teknik altyapısını güçlendirmesi gerekmektedir. Çağdaş dönem Türk piyano eserlerinde birçok dönem özelliği aynı eserin içerisinde bulunabilir. Bu durum öğrencinin teknik ve müzikalitesinin güçlenmesine katkı sağlar. Psikolojik sebep öğrencilerin Çağdaş dönem Türk piyano eserlerine kendisini daha yakın hissetmesi, bu eserleri çalmaktan keyif alması ve onları motive etmesidir. Kültürel sebep ise klasik müzik eğitimi içerisinde Türk bestecilerinin eserlerinin de var olmasını ve yaşamasını sağlamak olabilir. (ÖE8 – Olumlu Kod)

Müzikal tercihlerimiz ve ihtiyaçlarımız farklılık gösteriyor. Özellikle Czerny, Beyer, Schumann, Clementi ve Diabelli gibi geleneksel klasik bestecilerin eserleri, bizim anlam dünyamıza ve hedef kitlemize daha uygun. Bu hem teknik bir tercih hem de belirli projelerimiz veya amaçlarımız doğrultusunda şekillenen kişisel bir yaklaşım. Dolayısıyla, bu seçimimizin yalnızca farklı bir müzikal yaklaşımı temsil ettiğini belirtmek istiyorum. (ÖE9 – Olumsuz Kod)

"Eğitim fakülteleri müzik eğitimi ana bilim dallarında kullanılan Çağdaş dönem Türk piyano eserlerinin öğrenciye kazandırdığı davranışlara ilişkin öğretim elemanı görüşleri nasıldır?" alt problemine ilişkin bulgular tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Çağdaş Dönem Türk Piyano Eserlerinin Öğrenciye Kazandırdığı Davranışlara Yönelik Ortak Görüşler

Kodlar	*Alt Kodlar*	*Öğretim Elemanları (ÖE)*	*f*
Olumlu	Aksak ritim yapılarını çalabilme	ÖE 3 – ÖE 13 – ÖE 15 – ÖE 17 – ÖE 19 – ÖE 22 – ÖE 24 – ÖE 25	8
	Dörtlü armoni sistemini tanıma	ÖE 10 – ÖE 15 – ÖE 17 – ÖE 20 – ÖE 21	5
	Türk müziği ezgilerini tanıma	ÖE 4 – ÖE 15 – ÖE 17 – ÖE 20 – ÖE 27	5
	Türk bestecilerini tanıma	ÖE 14 – ÖE 18 – ÖE 24 – ÖE 27 – ÖE 28	5
	Türk eserlerini tanıma	ÖE 22 – ÖE 23 – ÖE 27	3
	Müzikaliteyi geliştirme	ÖE 8 – ÖE 16	2
	Repertuvar oluşturma/tanıma	ÖE 8 – ÖE 17 – ÖE 21 – ÖE 23 – ÖE 26 – ÖE 28	6
Görüş Bildirmemiş	-	ÖE 1 – ÖE 2 – ÖE 7 – ÖE 9 – ÖE 11 – ÖE 12	6

Tablo 5 incelendiğinde piyano öğretim elemanlarının Çağdaş dönem Türk piyano eserlerinin öğrenciye kazandırdığı davranışlara ilişkin görüşleri olumlu kodda yer almaktadır. Çağdaş dönem Türk piyano eserlerinin öğrenciye en çok kazandırdığı davranışa ilişkin görüş sekiz öğretim elemanı ile "aksak ritim yapılarını çalabilme" olduğu; buna ek olarak, tabloya bakıldığında görüş bildirilmemiş kodunda ise bu soruya herhangi bir yanıt vermeyen altı öğretim elemanının olduğu görülmektedir. Piyano öğretim elemanlarına ilişkin en çarpıcı iki olumlu görüş aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin ulusal müziğimizi piyano müziğinde tanıması, piyano edebiyatını daha geniş bir yelpazeden keşfetmesi, ulusal müziğimizin armoni sistemini (dörtlü armoni) tanıması gibi kazanımlar elde ettiğini gözlemliyorum. (ÖE10 – Olumlu Kod)

Öğrenciler Türk müziği usullerinde yer alan aksak ritim gruplarında seslendirme yapabilme kazanımı elde eder ve bu eserler nota takibi konusunda öğrencilere katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğrenciler Türk müziği çokseslendirme öğelerini anlamaktadır, Türk müziği içerisinde yer alan motif, cümle vb. müzik formu öğelerini öğrenmektedir. Türk müziği ezgilerinin aktarımında öğrenciler teşvik edilmektedir. (ÖE19 – Olumlu Kod)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Eğitim fakülteleri müzik eğitimi ana bilim dallarında görev yapmakta olan piyano öğretim elemanlarına gönderilen "Çağdaş Dönem Türk Piyano Eserleri Belirleme ve Görüş Formu" ile öğretim elemanlarının meslek hayatları boyunca en sık kullandıkları ve araştırmacı tarafından sayıca yeterli görülen 12 kitap belirlenmiştir. Bu bağlamda, gelen yanıtlar doğrultusunda 24 piyano öğretim elemanından 20'sinin Muammer Sun – Yurt Renkleri 1 kitabını, 18'inin ise Ahmet Adnan Saygun – İnci'nin Kitabı'nı kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Aydıner'in (2008) bir çalışmasında ise 11 müzik öğretmenliği ana bilim dalı lisans 3. sınıfta öğrenim gören toplam 272 öğrenciden 148'inin Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerini seslendirdiği; buna ek olarak, en çok seslendirilen eserlerin 18 öğrenci ile Muammer Sun'un "Yurt Renkleri" isimli solo piyano albümünden "Köçekçemsi", 18 öğrenci ile Necdet Levent'in "Piyano İçin 10 Parça" isimli solo piyano albümünden "Özlem" ve 17 öğrenci ile Ulvi Cemal Erkin'in "Duyuşlar" isimli solo piyano albümünden "Kağnı" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın bulgularının paralellik gösterdiği saptanmıştır.

Eğitim fakülteleri müzik eğitimi ana bilim dallarında piyano eğitiminde Çağdaş dönem Türk piyano eserlerinin kullanılma durumu incelendiğinde 24 piyano öğretim elemanının bu eserleri meslek hayatları boyunca kullandığı, dört piyano öğretim elemanının ise bu eserleri kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulut'un (2002) yapmış olduğu çalışmada ise 14 piyano öğretim elemanının görüşleri doğrultusunda piyano öğretim programında Çağdaş Türk piyano müziği eserlerine yer verilme durumunun "kısmen" cevabı ile bu eserlere çok sık yer verilmediği, ortalama bir şekilde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim fakülteleri müzik eğitimi ana bilim dallarında en sık kullanılan Çağdaş dönem Türk piyano eserlerinin tercih edilme nedenine ilişkin görüşler incelendiğinde, tercih edilme ve edilmeme nedeni olumlu ve olumsuz kodlar olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, olumlu kod doğrultusunda tercih edilme nedenine ilişkin en çok verilen cevabın yedi öğretim elemanı görüşü ile "öğrenci motivasyonunu artırması" olduğu, olumsuz kod doğrultusunda tercih edilmeme nedenine ilişkin cevaplar ise ikişer öğretim elemanı görüşü ile "öğrenci seviyelerinin düşük olması" ve "Klasik dönem eserlerinin tercih edilmesi" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yokuş'un (2005) bir çalışmasında eğitim fakülteleri müzik eğitimi ana

bilim dallarında görev yapmakta olan 42 piyano öğretim elemanının Türk Halk Müziği kaynaklı piyano eserlerine yer verilmesine yönelik görüşleri incelendiğinde, en çok üçer öğretim elemanı görüşü ile "Piyanoda teknik ve müzikaliteyi destekleyecek şekilde düzenlenen eserlere yer verilmelidir." ve "Öğrencilerin kendi ezgilerini benimsemesi ve sevmesi açısından çok önemli olacağına inanıyorum." şeklinde bildirilen görüşlerle sonuçlanmıştır.

Eğitim fakülteleri müzik eğitimi ana bilim dallarında kullanılan Çağdaş dönem Türk piyano eserlerinin öğrenciye kazandırdığı davranışlara ilişkin öğretim elemanı görüşleri incelendiğinde en çok verilen cevabın sekiz öğretim elemanı görüşü ile "aksak ritim yapılarını çalabilme" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, altı piyano öğretim elemanı ise bu konuya ilişkin görüş bildirmemiştir. Güler ve Bulut'un (2015) bir çalışmasında güzel sanatlar liseleri 9, 10, 11 ve 12. sınıf piyano ders kitaplarında bulunan 17 makamsal yapıdaki eserlerde çeşitli kazanımların olduğu; öğrencilerin bu eserlerden teknik davranışları doğru kazanmaları ve bu eserlerde müziksel ifadeleri geliştirme yönelik yardımcı ögelerin içermesi bakımından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öneriler aşağıda verilmiştir.

- Çağdaş dönem Türk piyano eserleri öğrencilere kendi kültürlerini tanıtması bakımından önemli bir materyaldir; kültürümüzü gelecek nesillere aktarabilmek bakımından müzik eğitimi ana bilim dallarında zorunlu piyano dersinde, oluşturulacak olan repertuvarda Çağdaş dönem Türk piyano eserlerine yer verilmesi önerilmektedir.
- Müzik bölümlerinde Çağdaş dönem Türk eserlerine olan ilgiyi artırmak için Türk eserlerinden oluşan çeşitli çalgı konserleri yapılması önerilmektedir.
- Müzik bölümü öğrencilerinin Çağdaş dönem Türk eserlerini yakından tanıyabilmeleri için müzik bölümlerinde bu eserlerden oluşan bir kitaplık yapılması önerilmektedir.
- Ulusal ve uluslararası platformda öğrencilerin ulaşabileceği bir dijital kütüphane yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akbaba-Altun, S., Aydın, A. ve Kavak, Y. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007).* Yükseköğretim Kurulu.

Akkaş, S. (1996). *Müzik tarihi* [Müzik ders notları]. Gazi Üniversitesi.

Aktaş, Y. (2020, Ağustos 18). *YÖK Başkanı Saraç: Öğretmenlik programlarının ders, müfredat ve kredilerine yükseköğretim kurumları karar verecek.* Anadolu Ajansı. https://www.aa.com.tr/tr/egitim/yok-baskani-sarac-ogretmenlik-programlarinin-ders-mufredat-ve-kredilerine-yuksekogretim-kurumlari-karar-verecek/1945375

Aydıner, M. (2008). *Piyano eğitiminde makamsal yapıdaki eserlerin seslendirilmesinde karşılaşılan teknik güçlükler ve model önerileri* (Tez No. 227871) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Beşevli, P. (2023). Türkiye'de çağdaş müzik politikaları bağlamında Muammer Sun. *Folklor Akademi Dergisi, 6*(1), 272-290. https://doi.org/10.55666/folklor.1251458

Boran, İ. ve Acar, K. Y. (2022). *Kültürel tarih ışığında çoksesli Batı müziği*. Yapı Kredi.

Bulut, F. (2002). *Çağdaş Türk piyano müziği eserlerinin piyano eğitimi açısından incelenmesi* (Tez No. 113217) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Demirtaş, H. O. (2013). *Müzik öğretmeni adaylarının Barok Dönemi piyano eserlerinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Tez No. 351012) [Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Güler, T. ve Bulut, F. (2015). Güzel sanatlar lisesi piyano ders kitaplarında Türk piyano eserlerine yer verilme durumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 237-245.

Say, A. (2000). *Müzik tarihi.* Müzik Ansiklopedisi.

Sungurtekin, K. M. (2002). Eğitim fakülteleri müzik eğitimi bölümlerindeki piyano eğitiminde Çağdaş Türk piyano müziği eserlerinin yeri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(3), 59-68. https://izlik.org/JA67TN29NY

Yokuş, H. (2005). *Ülkemizde Türk Halk müziği kaynaklı piyano eserlerinin piyano eğitiminde uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi* (Tez No. 188680) [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Yükseköğretim Kurulu (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları.* https://www.yok.gov.tr/documents/documents/68f1e1368194c.pdf

Yükseköğretim Kurulu (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları.* https://www.yok.gov.tr/documents/documents/68f1dc912d8a0.pdf

Yükseköğretim Kurulu (2018). *Müzik öğretmenliği lisans programı. https://egitim.yok.gov.tr/documentFiles/17683031271.Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf*

TÜRKİYE'DEKİ DEVLET ÜNİVERSİTELERİNDE FAALİYET GÖSTEREN ÖĞRENCİ MÜZİK TOPLULUKLARI

Elif Tunç*, Nurtuğ Barışeri Ahmethan**

GİRİŞ

Günümüzde üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş, sosyal aidiyet ve kampüs yaşamına aktif katılım düzeyleri yükseköğretim araştırmalarında önemli bir çalışma alanı haline gelmiştir (Dias-Broens vd., 2024; Pleschová vd., 2026). Özellikle öğrencilerin yalnızlık, sosyal izolasyon, stres, akademik baskı ve gelecek kaygısı gibi sorunlarla karşı karşıya kaldığı üniversite yaşamında, öğrenci toplulukları sosyal destek ve aidiyet mekanizmaları olarak önemli işlevler üstlenmektedir. Araştırmalar, aidiyet duygusu ve ders dışı etkinliklere katılımın öğrencilerin yaşam doyumu, psikolojik iyi oluşları ve üniversite deneyimleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Civitci, 2015). Ayrıca sosyal bağlantıların güçlenmesi ve sosyal etkinliklere katılımın depresyon belirtilerinin azalmasıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Barbour, Smallwood, & Hurt, 2023). Bu yönüyle öğrenci toplulukları, öğrencilerin üniversite yaşamına uyum sağlamalarını destekleyen ve sosyal bağlarını güçlendiren önemli öğrenme ve etkileşim ortamları olarak değerlendirilmektedir.

Öğrenci toplulukları, ortak ilgi ve amaçlar doğrultusunda bir araya gelen bireylerin bilgi, beceri ve deneyim paylaşımı yoluyla öğrenme gerçekleştirdikleri sosyal öğrenme ortamlarıdır. Bu ortamlarda bireyler gözlem, model alma ve etkileşim yoluyla öğrenmektedir (Bandura, 1977). Öğrenci topluluklarında deneyimli üyelerin yeni üyelere rehberlik etmesi, akran etkileşimi ve ortak etkinliklere katılım bu öğrenme sürecinin önemli bileşenlerini oluşturmaktadır. Bilgi, yalnızca bireysel olarak edinilen bir olgu değil; üyelerin ortak etkinliklere katılarak, deneyim paylaşarak ve birlikte anlam üreterek geliştirdikleri sosyal bir süreçtir. Bu açıdan öğrenci toplulukları, üyelerine yalnızca sosyal destek sunan yapılar değil, aynı zamanda kimlik gelişimi, aidiyet duygusu ve deneyimsel öğrenmenin gerçekleştiği uygulama topluluklarıdır.

*Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Konya, baglamacielf@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0008-1726-4391

** Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Konya, nahmethan@erbakan.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-7494-8182

Benzer şekilde Tinto (1993), öğrencilerin üniversiteye akademik ve sosyal entegrasyon düzeylerinin kuruma bağlılıklarını ve devamlılıklarını etkilediğini belirtmektedir. Özellikle üniversite yaşamına yeni başlayan öğrenciler için topluluklar; arkadaşlık ilişkileri geliştirme, sosyal kimlik oluşturma, aidiyet duygusu kazanma ve üniversite kültürüne katılma açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Astin'e (1984) göre öğrenci katılımı, öğrencinin akademik deneyimine ayırdığı fiziksel ve psikolojik enerji miktarını ifade etmektedir. Yüksek düzeyde katılım gösteren öğrenciler kampüs yaşamına aktif biçimde dâhil olmakta, öğrenci örgütlerine katılmakta ve öğretim elemanları ile akranlarıyla daha yoğun etkileşim kurmaktadır. Bu tür katılımın öğrencilerin akademik gelişimleri kadar psikolojik ve sosyal gelişimleri üzerinde de olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda Wenger'in (1998) Uygulama Toplulukları (Communities of Practice) kuramı, öğrenci topluluklarının işlevini açıklamak için önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Wenger'e göre öğrenme, bireylerin ortak ilgi alanları etrafında oluşturdukları topluluklara aktif katılımları yoluyla gerçekleşmektedir.

Öğrenci toplulukları içerisinde yer alan sanat ve yaratıcı etkinlik temelli oluşumlar, öğrencilerin sosyal bağlantılarını ve aidiyet duygularını güçlendirmelerinin yanı sıra psikolojik iyi oluşlarını da desteklemektedir (Henrickson vd., 2024; Jin & Ye, 2022; Hugh-Jones vd., 2025). Bu topluluklar arasında yer alan müzik toplulukları ise üniversite yaşamının sanatsal boyutunu güçlendiren önemli oluşumlardır. Müzik toplulukları, bireylerin sanatsal ifade becerilerini geliştirmelerine, birlikte üretim süreçlerine katılmalarına, iletişim ve iş birliği becerileri kazanmalarına ve müziksel deneyimlerini zenginleştirmelerine olanak sağlamaktadır. Müziksel etkinliklere aktif katılım, bireylerin yalnızca performans becerilerini değil, aynı zamanda özgüven, sorumluluk alma, ekip çalışması ve liderlik gibi sosyal becerilerini de desteklemektedir (Hallam, 2010). Ayrıca müzik yapma süreci, bireylerin ortak bir amaç doğrultusunda anlam üretmelerini sağlayan sosyal bir etkinlik olarak görülmektedir (Small, 1998).

Üniversite müzik toplulukları, formal öğretim programlarının dışında faaliyet göstermelerine rağmen öğrencilerin müziksel ve kişisel gelişimlerine önemli katkılar sağlayan informal öğrenme ortamları olarak değerlendirilebilir. Bu topluluklarda öğrenme; öğretim elemanı merkezli bir yapıdan ziyade akran etkileşimi, gözlem, taklit, dinleme, birlikte müzik yapma ve deneyim paylaşımı yoluyla gerçekleşmektedir. Green

(2002, 2008), müzisyenlerin önemli bir bölümünün müziksel öğrenmelerini akran etkileşimi, gözlem, taklit, dinleme ve birlikte müzik yapma gibi informal öğrenme süreçleri yoluyla gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde Higgins (2012), topluluk müziği uygulamalarının katılımcılara aidiyet duygusu kazandırdığını, yaratıcı katılımı teşvik ettiğini ve müzik aracılığıyla sosyal bağlar oluşturduğunu vurgulamaktadır. Prova, konser ve organizasyon süreçlerine aktif katılım, öğrencilerin sahne deneyimi kazanmalarına, repertuvarlarını genişletmelerine ve mesleki yeterliklerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda bu süreçler öğrencilerin karar alma, sorumluluk üstlenme, zaman yönetimi ve problem çözme gibi yaşam becerilerini deneyimleyerek öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Bu nedenle müzik toplulukları, öğrencilerin akademik öğrenmelerini tamamlayan ve onları sosyal, sanatsal ve mesleki açıdan destekleyen önemli öğrenme ekosistemleri olarak görülebilir.

Türkiye'de öğrenci toplulukları, gönüllülük esasına dayalı olarak oluşturulan ve belirli amaçlar doğrultusunda faaliyet gösteren yapılardır. Bu topluluklar üniversitelerin ilgili yönerge ve mevzuatları çerçevesinde faaliyetlerini sürdürmekte ve genellikle bir akademik danışman rehberliğinde çalışmalarını yürütmektedir. Ancak toplulukların yapısal özellikleri, faaliyet alanları ve işleyiş biçimleri üniversiteler arasında farklılık gösterebilmektedir. Bu çeşitlilik içerisinde müzik toplulukları da önemli bir yer tutmaktadır. Farklı üniversitelerde farklı isimler, amaçlar ve faaliyet alanlarıyla yapılandırılan bu topluluklar; koro, orkestra, halk müziği, Türk sanat müziği, popüler müzik, çok sesli müzik veya bireysel performans odaklı etkinlikler gibi çeşitli alanlarda faaliyet gösterebilmektedir.

Türkiye'de devlet üniversitelerinde faaliyet gösteren öğrenci müzik topluluklarının sayısı giderek artmasına rağmen, bu toplulukların genel özelliklerine, türlerine ve faaliyet yapılarına ilişkin bütüncül ve sistematik verilerin sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle bu toplulukların hangi alanlarda yoğunlaştıkları, ne tür etkinlikler gerçekleştirdikleri ve kurumsal yapılanmalarının nasıl şekillendiği yeterince ortaya konmamıştır. Bu durum hem müzik eğitimi alanında çalışan araştırmacılar hem de üniversite yönetimleri açısından önemli bir bilgi eksikliğine işaret etmektedir. Öğrenci müzik topluluklarının mevcut durumunun betimlenmesi; bu yapıların geliştirilmesi, desteklenmesi ve daha etkin hâle getirilmesi için gerekli politika ve uygulamaların

oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, Türkiye'deki devlet üniversitelerinde faaliyet gösteren öğrenci müzik topluluklarının genel özelliklerinin, türlerinin ve faaliyet yapılarının incelenmesi önemli bir araştırma problemi olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırma Soruları

1. Türkiye'de üniversitelerin müzik toplulukları bölgesel (Batı- Orta- Doğu) olarak nasıl farklılaşmaktadır?
2. Üniversitelerin kurumsal köklülük durumu ile müzik topluluklarının sayısı farklılık göstermekte midir?
3. Üniversite öğrenci sayısı ile müzik topluluğu sayısı arasında ilişki var mıdır?
4. Müzik topluluklarının sosyal medya görünürlükleri ve aktif pasif olma durumları nedir?
5. Müzik topluluklarının yaptıkları etkinlikler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Türkiye'deki devlet üniversitelerinde faaliyet gösteren öğrenci müzik topluluklarının varlığını ve etkinlik düzeylerini incelemeyi amaçlayan betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Çalışmada mevcut durumun ortaya konulması hedeflenmiş olup, herhangi bir müdahale veya deneysel işlem yapılmamıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki tüm devlet üniversiteleri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya dahil edilme ölçütleri şunlardır:

- Devlet üniversitesi bünyesinde yer alma
- Üniversiteye bağlı resmi bir öğrenci topluluğu olma
- Müzik alanında faaliyet gösterme

Bu ölçütleri sağlayan 92 devlet üniversitesi araştırma kapsamına alınmış; müzik topluluğu bulunmayan üniversiteler çalışma dışında bırakılmıştır. Araştırma kapsamında 164 müzik ile ilgili topluluk incelenmiştir. Araştırmada kullanılan Batı Anadolu, Orta Anadolu ve Doğu Anadolu

sınıflandırmaları, Türkiye'nin resmî coğrafi bölge ayrımını değil, üniversitelerin Türkiye haritasındaki genel konumlarına dayalı olarak oluşturulan örneklem gruplarını ifade etmektedir. Bu nedenle söz konusu sınıflandırma, ülkenin batı, orta ve doğu kesimlerinde yer alan üniversitelerin karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlayan araştırmacı temelli bir tasniftir.

Tablo 1. Bölgelere Göre Üniversite ve Müzik Topluluğu Sayılarının Dağılımı

Bölge	Üniversite Sayısı	Müzik Topluluğu Sayısı	Ortalama
Batı Anadolu	38	73	1.9
Orta Anadolu	25	52	2.08
Doğu Anadolu	29	39	1.3
Toplam	92	164	

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırma verileri iki aşamada toplanmıştır. Öncelikle Resmî Kaynak Taraması yapılmıştır. Bu aşamada, devlet üniversitelerinin Sağlık, Kültür ve Spor (SKS) Daire Başkanlığı web sayfaları incelenmiştir. Bu inceleme ile üniversitelerde müzik alanında faaliyet gösteren öğrenci topluluklarının varlığı belirlenmiştir. İkinci aşamada sosyal medya incelemesi yapılmıştır. Tespit edilen müzik topluluklarının sosyal medya hesapları (özellikle Instagram) incelenmiştir. Bu inceleme kapsamında hesapların aktif olup olmadığı, paylaşım sayıları, paylaşım tarihleri, etkinlik türleri gibi veriler toplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler nicel ve nitel veri analiz teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Toplanan sayısal veriler öncelikle düzenlenmiş ve sınıflandırılmış, ardından betimsel istatistik yöntemlerinden yararlanılarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda, müzik topluluklarının sayıları, türleri ve bölgelere göre dağılımlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablolar hâlinde sunulmuştur.

Ancak müzik topluluklarının türsel dağılımı ve adlandırma eğilimlerini ortaya koymaya yönelik analizlerde, üç ve daha fazla müzik topluluğuna sahip üniversiteler inceleme birimi olarak seçilmiştir. Bu tercih, kurumsal düzeydeki topluluk çeşitliliğinin daha belirgin biçimde

gözlemlenebildiği üniversitelere odaklanmak ve farklı topluluk yapılanmalarını daha ayrıntılı inceleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Dolayısıyla bu analiz, devlet üniversitelerindeki topluluk çeşitliliğinin daha belirgin biçimde gözlemlenebildiği müzik topluluklarını temsil etme amacı taşımamaktadır.

Müzik topluluklarını sosyal medya hesaplarından elde edilen veriler ise doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. İnceleme sürecinde toplulukların gerçekleştirdikleri etkinlikler belirlenmiş, benzer özellik gösteren etkinlikler ortak kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Daha sonra bu kategoriler üzerinden müzik topluluklarının faaliyet alanları, etkinlik çeşitlilikleri ve kurumsal görünürlükleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular betimsel bir yaklaşımla yorumlanarak müzik topluluklarının genel yapısına ilişkin çıkarımlarda bulunulmuştur.

BULGULAR

Türkiye'de Üniversitelerin Bölgesel Olarak Müzik Toplulukları

Tablo 2. Batı Anadolu Üniversitelerindeki Müzik Toplulukları

Üniversite Sayısı	Müzik Topluluk Sayısı
20	1
9	2
4	3
3	4
2	5 ve üzeri

Batı Anadolu bölgesinde yer alan üniversitelerin büyük çoğunluğunda (n=20) yalnızca bir müzik topluluğu bulunması, müzik faaliyetlerinin sınırlı düzeyde çeşitlendiğini göstermektedir. Buna karşın, az sayıda üniversitede topluluk çeşitliliğinin belirgin şekilde arttığı görülmektedir.

Tablo 3. Batı Anadolu Bölgesindeki Devlet Üniversitelerinde Üçten Fazla Müzik Topluluğuna Sahip Üniversitelerin Topluluk Türleri ve İsimleri

Üniversite	Topluluk Sayısı	Topluluk İsmi

Marmara Üniversitesi	8	1-Blues-Caz ve Çok Sesli Müzik Kulübü 2-Müzik ve Gezi Kulübü 3-Müzik ve Prodüksiyon Kulübü 4-Marmara Armoni Rock Orkestrası Kulübü (MARO)5-Rock Müzik Kulübü (MÜROCK) 6-Türk Sanat Müziği Kulübü 7-Müzik ve Organizasyon Kulübü (MOK) 8-Otantik Caz Kulübü
İstanbul Teknik Üniversitesi	5	1-Batı Müziği Kulübü 2-Jazz ve Blues Kulübü 3-Rock Kulübü 4-A Capella Kulübü 5-Müzik Teknolojisi Kulübü
İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	4	1-Müzik Topluluğu 2-Türkü Topluluğu 3-Polifoni Topluluğu 4-Müzik Bilim Topluluğu
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	4	1-Bodrum Müzik Topluluğu, 2-Müzik Topluluğu, 3-Müzik Eğitimi Etkinlikleri Topluluğu,4- Türk Halk Müziği Topluluğu
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	4	1-Müzik ve Sanat Topluluğu 2-Klasik Müzik Topluluğu 3-THM Araştırma ve Uygulama Topluluğu 4-Müzik Topluluğu
Akdeniz Üniversitesi	3	1-Müzik Toplulukları Birliği 2-Rock Topluluğu 3-Müzik Topluluğu
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	3	1-Rock Topluluğu 2-Türk Halk Müziği Topluluğu 3-Türk Sanat Müziği Topluluğu
Bursa Uludağ Üniversitesi	3	1-Çok Sesli Müzik Topluluğu 2-Müzik Topluluğu 3-Türk Müziği Topluluğu
İstanbul Üniversitesi	3	1-Müzik Kulübü (EDEBİYAT) 2-Hukuk Müzik Kulübü 3-Müzik Kulübü (DİŞ)

Tablo 3. incelendiğinde, Batı Anadolu Bölgesi'nde yer alan devlet üniversitelerinde müzik topluluklarının sayı ve çeşitlilik bakımından önemli farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bölgede en fazla müzik topluluğuna sahip üniversite, sekiz farklı topluluk ile Marmara Üniversitesi olmuştur. Marmara Üniversitesinde caz, blues, rock, Türk sanat müziği ve müzik prodüksiyonu gibi farklı alanlarda faaliyet gösteren toplulukların bulunması, müzik etkinliklerinin çeşitliliğine işaret etmektedir. Marmara Üniversitesini beş topluluk ile İstanbul Teknik Üniversitesi takip etmektedir. Bu üniversitede Batı müziği, caz ve blues, rock, acapella ve müzik teknolojisi alanlarında faaliyet gösteren topluluklar yer almaktadır.

İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi dörder müzik topluluğuna sahip olup, bu üniversitelerde genel müzik topluluklarının yanı sıra Türk halk müziği, çok sesli müzik, müzik bilimi ve müzik eğitimi etkinlikleri gibi belirli alanlara odaklanan toplulukların da bulunduğu görülmektedir. Akdeniz Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bursa

Uludağ Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi ise üçer müzik topluluğu ile tabloda yer almaktadır.

Tablo 4. Orta Anadolu Üniversitelerindeki Müzik Toplulukları

Üniversite Sayısı	Müzik Topluluk Sayısı
17	1
2	2
1	3
4	4
1	5 ve üzeri

Bulgular, üniversitelerin büyük çoğunluğunda müzik topluluklarının tekil yapıda kaldığını göstermektedir. Buna karşın, özellikle Ankara merkezli ve bazı köklü üniversitelerde topluluk çeşitliliğinin belirgin biçimde arttığı görülmektedir. Ankara Üniversitesi (12 topluluk), Gazi Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi (4 topluluk).

Tablo 5. Orta Anadolu Bölgesindeki Devlet Üniversitelerinde Üçten Fazla Müzik Topluluğuna Sahip Üniversitelerin Topluluk Türleri ve İsimleri

Üniversite	**Topluluk Sayısı**	**Topluluk İsmi**
Ankara Üniversitesi	12	1-Müzik Topluluğu (DİŞ) 2-Müzik Topluluğu (DTC) 3-ECZ Müzik Topluluğu (Anermüt) 4-Hitit Müzik Topluluğu (FEN) 5-Müzik ve Dans Topluluğu (GAMA MYO) 6-Müzik Etkinlikleri Topluluğu (Devlet Konservatuvarı) 7-Halk Müziği Topluluğu (Mühendislik) 8-Türk Halk Müziği Topluluğu (SKS) 9-Müzik Topluluğu (Siyasal) 10-Müzik Kulübü (TIP) 11-Müzik Topluluğu (VET) 12-Rock Müzik Topluluğu (Ziraat)
Gazi Üniversitesi	4	1-Müzik Topluluğu 2-Müzik ve Sanat Topluluğu 3-Müzik ve Ses Sanatları Topluluğu 4-Türk Sanat Musikisi Topluluğu
Karabük Üniversitesi	4	1-Türk Halk Müziği Topluluğu 2-Rock Müzik Topluluğu 3-Pop Müzik Topluluğu 4-Müzik Kulübü
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	4	1-Türk Halk Müziği Topluluğu 2-Medritim Müzik Topluluğu 3-Müzik Kulübü 4-Türk Müziği Topluluğu
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	4	1-Modern Müzik Topluluğu 2-Rock Topluluğu 3-Türk Halk Müziği Topluluğu 4-Türk Sanat Müziği Topluluğu

Selçuk Üniversitesi	3	1-Evrensel Müzik Topluluğu 2-Müzik Topluluğu 3-Sayısal Müzik Topluluğu

Tablo 5 incelendiğinde, Orta Anadolu Bölgesi'nde yer alan devlet üniversitelerinde müzik topluluklarının sayı ve çeşitlilik açısından dikkat çekici farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bölgede en fazla müzik topluluğuna sahip üniversite, 12 farklı topluluk ile Ankara Üniversitesi olmuştur. Ankara Üniversitesindeki toplulukların farklı fakülte ve birimler bünyesinde örgütlendiği; diş hekimliği, tıp, veterinerlik, siyasal bilgiler, mühendislik ve konservatuvar gibi çeşitli akademik birimlerde müzik odaklı öğrenci topluluklarının faaliyet gösterdiği görülmektedir. Bu durum, müzik etkinliklerinin üniversite genelinde yaygın bir katılım alanı oluşturduğunu göstermektedir.

Ankara Üniversitesini dörder topluluk ile Gazi Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi takip etmektedir. Bu üniversitelerde genel müzik topluluklarının yanı sıra Türk halk müziği, Türk sanat müziği, Türk müziği, rock, pop ve modern müzik gibi farklı müzik türlerine odaklanan toplulukların bulunduğu görülmektedir. Selçuk Üniversitesi ise üç müzik topluluğu ile tabloda yer almakta olup, genel müzik topluluğunun yanı sıra Evrensel Müzik Topluluğu ve Sayısal Müzik Topluluğu gibi farklı ilgi alanlarına yönelik yapılanmalara sahiptir.

Tablo 6. Doğu Anadolu Üniversitelerindeki Müzik Toplulukları

Üniversite Sayısı	Müzik Topluluk Sayısı
23	1
2	2
2	3
1	4
1	5 ve üzeri

Bulgular, Doğu ve Güneydoğu Anadolu'daki üniversitelerde müzik topluluklarının büyük ölçüde tekil yapıda kaldığını göstermektedir. Topluluk çeşitliliğinin oldukça sınırlı olduğu, yalnızca birkaç üniversitede kısmi bir artış gözlendiği dikkat çekmektedir. En yüksek: Atatürk Üniversitesi (7 topluluk)

Tablo 7. Doğu Anadolu Bölgesindeki Devlet Üniversitelerinde Üçten Fazla Müzik Topluluğuna Sahip Üniversitelerin Topluluk Türleri ve İsimleri

Üniversite	**Topluluk Sayısı**	**Topluluk İsmi**

Atatürk Üniversitesi	7	1-Eczacılık Müzik Kulübü (Farmoni) 2-Night In Gale Müzik Kulübü (Hemşirelik) 3-A.Ü.T.F. Müzik Kulübü İbni Sina Sanat Topluluğu 4-Nihavend Musiki Kulübü 5-Sağlık ve Müzik Topluluğu 6-T.M.D.K. Türk Halk Müziği Topluluğu 7-T.M.D.K. Türk Sanat Müziği Topluluğu
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	3	1-Rezonans Müzik Topluluğu 2-Germenicia Oda Korosu 3-Açık Sahne Topluluğu
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	3	-Müzik ve Sosyal Sorumluluk Topluluğu -Türk Müziği Topluluğu -Türk Müziği Araştırma ve Uygulama Topluluğu

Doğu Anadolu grubunda yer alan üniversitelerde toplam 13 müzik topluluğu tespit edilmiştir. İncelenen üniversiteler arasında en fazla müzik topluluğuna sahip kurumun 7 topluluk ile Atatürk Üniversitesi olduğu görülmektedir. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi ise üçer müzik topluluğuna sahiptir. Topluluk adları incelendiğinde, müzik topluluklarının farklı amaç ve ilgi alanları doğrultusunda çeşitlendiği görülmektedir. Atatürk Üniversitesi'nde Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği gibi belirli müzik türlerine odaklanan toplulukların yanı sıra, sağlık alanındaki öğrenciler tarafından oluşturulan Farmoni, Sağlık ve Müzik Topluluğu ve İbni Sina Sanat Topluluğu gibi disiplinler arası yapılanmalar dikkat çekmektedir. Ayrıca Nihavend Musiki Kulübü ve Night In Gale Müzik Kulübü gibi isimler, toplulukların geleneksel ve modern müzik anlayışlarını bir arada yansıttığını göstermektedir. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nde Rezonans Müzik Topluluğu, Germenicia Oda Korosu ve Açık Sahne Topluluğu isimleri, performans ve sahne odaklı bir yapılanmaya işaret etmektedir. Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde ise Türk Müziği Topluluğu ile Türk Müziği Araştırma ve Uygulama Topluluğu gibi geleneksel Türk müziği eksenli toplulukların bulunması, yerel ve ulusal müzik mirasına yönelik ilginin öne çıktığını göstermektedir. Bununla birlikte Müzik ve Sosyal Sorumluluk Topluluğu, müziğin toplumsal fayda ve gönüllülük faaliyetleriyle ilişkilendirildiği bir yaklaşımı yansıtmaktadır

Kurumsal Köklülük ve Müzik Topluluklarının Sayısı

Bu araştırmada üniversiteler, kuruluş yılları temel alınarak üç kategoride ele alınmıştır. 1980 yılı öncesinde kurulan üniversiteler "köklü üniversiteler", 1980–2000 yılları arasında kurulanlar "orta dönem üniversiteler" ve 2000 yılı sonrasında kurulanlar ise "yeni dönem üniversiteler" olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, üniversitelerin tarihsel gelişim süreçleri ile kurumsal ve kültürel birikimleri arasındaki farklılıkları analiz edebilmek amacıyla oluşturulmuştur.

Tablo 8. Batı Anadolu'da Bulunan Üniversitelerin Kuruluş Dönemine Göre Müzik Toplulukları

Kategori	Üniversite Sayısı	Toplam topluluk	Ortalama
Köklü	7	18	2.6
Orta	18	42	2.3
Yeni	13	18	1.4

Bulgular, Batı Anadolu'da bulunan üniversitelerin kuruluş geçmişi ile müzik topluluklarının çeşitliliği arasında belirli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Özellikle köklü üniversitelerde topluluk çeşitliliğinin daha yüksek olduğu, yeni üniversitelerde ise bu çeşitliliğin daha sınırlı kaldığı görülmektedir.

Tablo 9. Orta Anadolu Üniversitelerinin Kuruluş Dönemine Göre Müzik Toplulukları

Kategori	Üniversite Sayısı	Toplam topluluk	Ortalama
Köklü	6	28	4.6
Orta	5	9	1.8
Yeni	14	18	1.3

Orta Anadolu Üniversitelerinin kuruluş geçmişi ile müzik topluluklarının çeşitliliği arasında belirgin bir ilişki olduğunu göstermektedir. Köklü üniversitelerde topluluk sayısının daha yüksek olduğu, yeni üniversitelerde ise bu sayının sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir

Tablo 10. Doğu Anadolu Üniversitelerinin Kuruluş Dönemine Göre Müzik Toplulukları

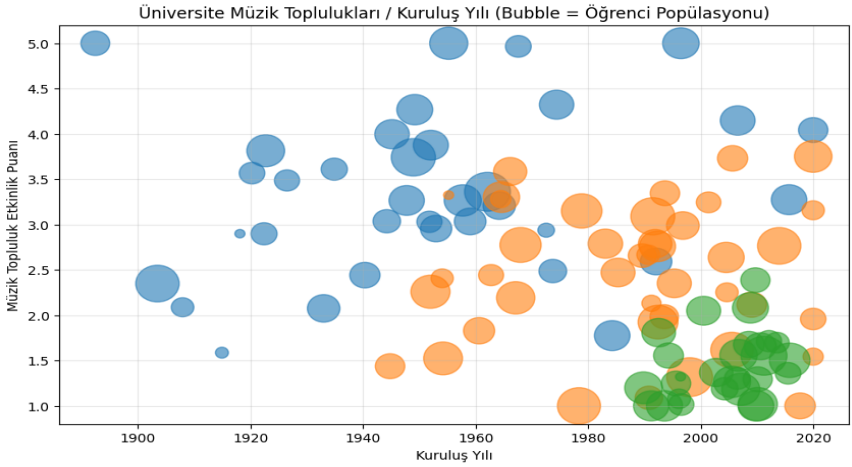
Kategori	Üniversite Sayısı	Toplam topluluk	Ortalama

Köklü	3	10	3.3
Orta	6	8	1.3
Yeni	18	23	1.2

Doğu ve Güneydoğu Anadolu'daki üniversitelerde köklü kurumlarda topluluk sayısının görece yüksek olduğunu, ancak genel olarak topluluk çeşitliliğinin sınırlı kaldığını göstermektedir. Yeni ve orta düzey üniversitelerde toplulukların büyük ölçüde tekil yapıda olduğu dikkat çekmektedir.

Müzik Topluluğu Sayısı ve Üniversite Öğrenci Sayısı

Bu bölümde veriler müzik topluluklarının sayıları özellikle öğrenci sayısı değişkeni bağlamında incelenmiştir.



Şekil 1. Üniversitelerin kuruluş yılları ile müzik topluluğu sayıları arasındaki ilişki (balon büyüklüğü öğrenci popülasyonunu göstermektedir

Grafikte balon büyüklükleri üniversitelerin öğrenci popülasyonunu temsil etmektedir. Elde edilen bulgular, öğrenci sayısı ile müzik topluluklarının sayısı arasında güçlü ve doğrusal bir ilişki bulunmadığını göstermektedir. Büyük öğrenci popülasyonuna sahip üniversitelerde bazı durumlarda yüksek etkinlik puanlarına rastlansa da aynı büyüklükteki üniversiteler arasında etkinlik düzeylerinin ciddi farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bu durum, nicel büyüklüğün tek başına etkinliği açıklamakta yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Özellikle orta ve hatta görece küçük öğrenci popülasyonuna sahip bazı üniversitelerde yüksek etkinlik puanlarının elde edilmiş olmasıdır. Öte yandan, çok büyük

öğrenci nüfusuna sahip bazı üniversitelerde etkinlik düzeyinin beklenenin altında kalması, büyüklük avantajının otomatik olarak etkinliğe dönüşmediğini göstermektedir.

Üniversite Müzik Topluluklarının Sosyal Medya Görünürlüğü

Tablo 11. Batı Anadolu Üniversiteler Takipçi Sıralamaları

Sıra	Instagram Hesabı	Üniversite	Takipçi
1	@bumk1974	Boğaziçi Üniversitesi	15.200
2	@itu_tmdk	İstanbul Teknik Üniversitesi	13.100
3	@ituacapella	İstanbul Teknik Üniversitesi	7.004
4	@ytumk	Yıldız Teknik Üniversitesi	5.435
5	@dpumuziktoplulugu	Düzce Üniversitesi	3.192
6	@iturockkulubu	İstanbul Teknik Üniversitesi	3.040
7	@itujazzblues	İstanbul Teknik Üniversitesi	2.979
8	@uludagmuziktoplulugu	Bursa Uludağ Üniversitesi	2.640
9	@kou.muzik	Kocaeli Üniversitesi	2.419
10	@ege_muzik	Ege Üniversitesi	2.366

Tablo 12. Batı Anadolu Üniversiteler Gönderi Sıralamaları

Sıra	Instagram Hesabı	Üniversite	Gönderi
1	@bumk1974	Boğaziçi Üniversitesi	1059
2	@itu_tmdk	İstanbul Teknik Üniversitesi	970
3	@ytumk	Yıldız Teknik Üniversitesi	881
4	@iytemuzik	İzmir Yüksek Teknoloji Ens.	322
5	@nku.mt	Tekirdağ Namık Kemal Ün.	305
6	@uludagmuziktoplulugu	Bursa Uludağ Üniversitesi	266
7	@bursauludagunitmt	Bursa Uludağ Üniversitesi	248
8	@deumuzikkultur	Dokuz Eylül Üniversitesi	247
9	@ktubatimuzikleri	Karadeniz Teknik Ün.	226
10	@uludagcsmt	Bursa Uludağ Üniversitesi	199

Tablo 11 ve Tablo 12 incelendiğinde, Batı Anadolu Bölgesi'ndeki üniversite müzik topluluklarının sosyal medya görünürlüğü açısından önemli farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Takipçi sayıları bakımından

ilk sırada 15.200 takipçi ile Boğaziçi Üniversitesi Müzik Kulübü (@bumk1974) yer almaktadır. Bu hesabı İstanbul Teknik Üniversitesine ait @itu_tmdk (13.100) ve @ituacapella (7.004) hesapları takip etmektedir. İlk 10 içerisinde İstanbul Teknik Üniversitesine ait dört farklı müzik topluluğunun bulunması, üniversitenin sosyal medya görünürlüğü ve topluluk çeşitliliği açısından öne çıktığını göstermektedir.

Gönderi sayıları incelendiğinde ise yine Boğaziçi Üniversitesi Müzik Kulübünün 1059 gönderi ile ilk sırada yer aldığı görülmektedir. İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı Müzik Topluluğu 970 gönderi ile ikinci, Yıldız Teknik Üniversitesi Müzik Kulübü ise 881 gönderi ile üçüncü sırada bulunmaktadır. Ayrıca Bursa Uludağ Üniversitesine ait üç farklı müzik topluluğunun gönderi sayıları bakımından ilk 10 içerisinde yer alması dikkat çekmektedir.

Takipçi ve gönderi sayıları birlikte değerlendirildiğinde, bazı toplulukların yüksek takipçi sayısına sahip olmalarının yanı sıra uzun yıllara yayılan düzenli içerik üretimi gerçekleştirdikleri görülmektedir. Özellikle Boğaziçi Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesi topluluklarının hem takipçi hem de gönderi sıralamalarında üst sıralarda yer alması, bu toplulukların sosyal medya platformlarını etkin biçimde kullandıklarını ve güçlü bir dijital görünürlüğe sahip olduklarını göstermektedir. Buna karşılık bazı toplulukların yüksek gönderi sayılarına rağmen daha sınırlı takipçi kitlesine sahip olmaları, sosyal medya etkileşiminin yalnızca içerik üretim sıklığıyla açıklanamayacağını düşündürmektedir

Tablo 13. Orta Anadolu Üniversiteleri Takipçi Sıralamaları

Sıra	Instagram Hesabı	Üniversite	Takipçi
1	@ankarockmetal	Ankara Üniversitesi	2.288
2	@selcukmuziktoplulugu	Selçuk Üniversitesi	1.933
3	@gaziguset	Gazi Üniversitesi	1.766
4	@hacettepemodent	Hacettepe Üniversitesi	1.438
5	@autfmuzikkulubu	Ankara Üniversitesi	1.264
6	@hacettepemuzikal	Hacettepe Üniversitesi	1.205
7	@eru_muzik	Erciyes Üniversitesi	1.174
8	@esogumuzik	Eskişehir Osmangazi Ün.	972
9	@kmu.muziktoplulugu	Karamanoğlu Mehmetbey Ün	843
10	@gazimuziksanat	Gazi Üniversitesi	819

Tablo 14. Orta Anadolu Üniversiteleri Gönderi Sıralamaları

Sıra	Instagram Hesabı	Üniversite	Gönderi
1	@gencmuzisyenlertoplulugu	Karamanoğlu Mehmetbey Ün.	192
2	@hacettepemodent	Hacettepe Üniversitesi	190
3	@selcukmuziktoplulugu	Selçuk Üniversitesi	162
4	@ankarockmetal	Ankara Üniversitesi	119
5	@autfmuzikkulubu	Ankara Üniversitesi	110
6	@hacettepemuzikal	Hacettepe Üniversitesi	104
7	@omurocktoplulugu	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	86
8	@eru_muzik	Erciyes Üniversitesi	79
9	@omutsm	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	72
10	@omuthmtoplulugu	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	69

Tablo 13 ve Tablo 14 incelendiğinde, Orta Anadolu Bölgesi'nde faaliyet gösteren üniversite müzik topluluklarının sosyal medya görünürlüğünün Batı Anadolu Bölgesi'ne kıyasla daha sınırlı olduğu görülmektedir. Takipçi sayıları bakımından ilk sırada 2.288 takipçi ile Ankara Üniversitesi Rock ve Metal Topluluğu (@ankarockmetal) yer almaktadır. Bu hesabı Selçuk Üniversitesi Müzik Topluluğu (@selcukmuziktoplulugu) 1.933 takipçi ve Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitim Topluluğu (@gaziguset) 1.766 takipçi ile takip etmektedir. İlk 10 sıralamasında Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesine ait birden fazla topluluğun yer alması, bu üniversitelerde müzik topluluklarının dijital görünürlüğünün diğer üniversitelere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Gönderi sayıları bakımından ise ilk sırada 192 gönderi ile Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Genç Müzisyenler Topluluğu yer almaktadır. Hacettepe Üniversitesi Modern Dans ve Müzik Topluluğu 190 gönderi ile ikinci, Selçuk Üniversitesi Müzik Topluluğu ise 162 gönderi ile üçüncü sırada bulunmaktadır. Ayrıca Ondokuz Mayıs Üniversitesine ait üç farklı müzik topluluğunun gönderi sıralamasında ilk 10 içerisinde yer alması, bu üniversitedeki toplulukların düzenli içerik üretimi gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Takipçi ve gönderi sayıları birlikte değerlendirildiğinde, bazı toplulukların hem yüksek takipçi sayılarına hem de yüksek gönderi sayılarına sahip olduğu görülmektedir. Özellikle Selçuk Üniversitesi Müzik Topluluğu, Ankara Üniversitesi Rock ve Metal Topluluğu ile Hacettepe Üniversitesine bağlı topluluklar bu açıdan öne çıkmaktadır.

Buna karşılık bazı toplulukların yüksek gönderi sayılarına rağmen takipçi sayılarının daha düşük olması, içerik üretiminin tek başına geniş bir takipçi kitlesi oluşturmak için yeterli olmadığını göstermektedir.

Tablo 15. Doğu Anadolu Üniversiteleri Takipçi Sıralamaları

Sıra	Instagram Hesabı	Üniversite	Takipçi
1	@mkumuzbit	Hatay Mustafa Kemal Ün.	1.465
2	@mersinunithmt	Mersin Üniversitesi	1.441
3	@aciksahneksu	Kahramanmaraş Sütçü İmam	1.128
4	@meu.muzik	Mersin Üniversitesi	1.119
5	@yyurock	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1.105
6	@ktubatimuzikleri	Karadeniz Teknik Ün.	955
7	@atatipmuzik	Atatürk Üniversitesi	905
8	@ktuthm	Karadeniz Teknik Ün.	522
9	@rteutipmuzik	Recep Tayyip Erdoğan Ün.	503
10	@germaniciachoir	Kahramanmaraş Sütçü İmam	498

Tablo 16. Doğu Anadolu Üniversiteleri Gönderi Sıralamaları

Sıra	Instagram Hesabı	Üniversite	Gönderi
1	@mersinunithmt	Mersin Üniversitesi	406
2	@mkumuzbit	Hatay Mustafa Kemal Ün.	278
3	@ktubatimuzikleri	Karadeniz Teknik Üniversitesi	226
4	@atatipmuzik	Atatürk Üniversitesi	191
5	@aciksahneksu	Kahramanmaraş Sütçü İmam	121
6	@ktuthm	Karadeniz Teknik Üniversitesi	105
7	@gaunthmtoplulugu	Gaziantep Üniversitesi	90
8	@yyurock	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	89
9	@germaniciachoir	Kahramanmaraş Sütçü İmam	84
10	@rteutipmuzik	Recep Tayyip Erdoğan Ün.	83

Tablo 15 ve Tablo 16 incelendiğinde, Doğu Anadolu Bölgesi'nde faaliyet gösteren üniversite müzik topluluklarının sosyal medya görünürlüğünün belirli üniversitelerde yoğunlaştığı görülmektedir. Takipçi sayıları bakımından ilk sırada 1.465 takipçi ile Hatay Mustafa

Kemal Üniversitesi Müzik ve Bilişim Teknolojileri Topluluğu (@mkumuzbit) yer almaktadır. Bu hesabı 1.441 takipçi ile Mersin Üniversitesi Türk Halk Müziği Topluluğu (@mersinunithmt) ve 1.128 takipçi ile Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Açık Sahne Topluluğu (@aciksahneksu) takip etmektedir. İlk 10 sıralamasında Mersin Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesine ait birden fazla topluluğun yer alması, bu üniversitelerde müzik topluluklarının sosyal medya kullanımının daha aktif olduğunu göstermektedir.

Gönderi sayıları bakımından ise ilk sırada 406 gönderi ile Mersin Üniversitesi Türk Halk Müziği Topluluğu yer almaktadır. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Müzik ve Bilişim Teknolojileri Topluluğu 278 gönderi ile ikinci, Karadeniz Teknik Üniversitesi Batı Müziği Topluluğu ise 226 gönderi ile üçüncü sırada bulunmaktadır. Ayrıca Atatürk Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesine ait toplulukların da düzenli içerik üretimi gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Takipçi ve gönderi sayıları birlikte değerlendirildiğinde, Mersin Üniversitesi Türk Halk Müziği Topluluğu ile Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Müzik ve Bilişim Teknolojileri Topluluğunun hem takipçi sayısı hem de içerik üretimi açısından bölgenin en görünür toplulukları arasında yer aldığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesine bağlı toplulukların da sosyal medya platformlarını aktif biçimde kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte takipçi sayılarının genel olarak 500–1.500 aralığında yoğunlaşması, bölgedeki müzik topluluklarının dijital erişim düzeyinin Batı Anadolu'daki bazı köklü üniversite topluluklarına kıyasla daha sınırlı olduğunu göstermektedir.

Müzik Topluluklarının Etkinlikleri

Tablo 17. Üniversite Müzik Topluluklarının Etkinlik Türlerine İlişkin Tematik Kategoriler ve Frekansları

Kategori	Etkinlik Türü	n
Sahne Performans Etkinlikleri	Karaoke, Açık sahne, Konserler (amatör gruplar), Konserler (profesyoneller), Jam session, Koro çalışmaları, “O Ses” tarzı yarışmalar, Sınav motivasyon konserleri	8
Sosyal Eğlence Etkinlikleri	Eğlence etkinlikleri, Nostalji parti, Pijama partisi, Piknik / mangal, Gezi etkinlikleri, Çekilişler	6
Eğitim Gelişim Etkinlikleri	Söyleşi / dinleti, Ücretsiz kurslar, Stüdyo tanzimi, Röportajlar	6
Toplumsal Sosyal Sorumluluk	Sosyal sorumluluk etkinlikleri, Kadınlara yönelik etkinlikler, Patiler / dezavantajlı gruplar	4
Kurumsal Etkinlikler	Üye etkinlikleri (hoş geldin / tanışma), Üye etkinlikleri (özel gün ve haftalar), diğer topluluklarla ortak etkinlikler, Üniversitelerarası ortak etkinlikler, Bahar şenlikleri, TRT Müzik çekimlerine katılım	3
	TOPLAM	27

Tablo 17 incelendiğinde, üniversite müzik topluluklarının faaliyetlerinin beş temel kategori altında toplandığı görülmektedir. En fazla çeşitlilik gösteren kategori, sekiz farklı etkinlik türü ile Sahne Performans Etkinlikleri olmuştur. Bu kategori içerisinde karaoke etkinlikleri, açık sahne uygulamaları, amatör ve profesyonel konserler, jam session etkinlikleri, koro çalışmaları, müzik yarışmaları ve sınav dönemlerine yönelik motivasyon konserleri yer almaktadır. Bu bulgu, müzik topluluklarının temel faaliyet alanının performans odaklı etkinlikler olduğunu göstermektedir. Sahne performans etkinliklerini altışar etkinlik türü ile Sosyal Eğlence Etkinlikleri ve Eğitim-Gelişim Etkinlikleri takip etmektedir. Sosyal eğlence etkinlikleri kapsamında nostalji partileri, piknikler, geziler ve çeşitli sosyal organizasyonlar düzenlenirken; eğitim-gelişim etkinlikleri kapsamında söyleşiler, dinletiler, ücretsiz kurslar, röportajlar ve teknik içerikli çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Bu durum, müzik topluluklarının yalnızca performans sergileyen yapılar olmadığını, aynı zamanda üyelerinin sosyal etkileşimlerini ve kişisel gelişimlerini destekleyen faaliyetler yürüttüğünü göstermektedir. Toplumsal Sosyal Sorumluluk kategorisinde dört farklı etkinlik türü belirlenmiştir. Kadınlara yönelik farkındalık çalışmaları, dezavantajlı gruplara yönelik etkinlikler ve sosyal sorumluluk projeleri

bu kategori içerisinde yer almaktadır. Buna karşılık Kurumsal Etkinlikler kategorisinde üç farklı etkinlik türü tespit edilmiştir. Üye tanışma etkinlikleri, diğer öğrenci topluluklarıyla gerçekleştirilen ortak çalışmalar, üniversitelerarası etkinlikler ve bahar şenlikleri bu kapsamda değerlendirilmiştir.

TARTIŞMA

Araştırmanı bulgularına göre; Batı Anadolu Bölgesi'ndeki üniversitelerde müzik topluluklarının yalnızca genel müzik faaliyetleriyle sınırlı kalmamıştır. Türk halk müziği, Türk sanat müziği, rock, caz, blues, çok sesli müzik, acapella ve müzik teknolojisi gibi farklı müzik türleri ve çalışma alanlarında çeşitlendiği görülmektedir. Bu durum, bölgedeki üniversitelerde öğrencilere farklı müziksel ilgi alanlarına yönelik katılım fırsatları sunulduğunu göstermektedir. Orta Anadolu Bölgesi'ndeki üniversitelerde müzik topluluklarının hem geleneksel müzik türleri (Türk halk müziği, Türk sanat müziği ve Türk müziği) hem de çağdaş müzik türleri (rock, pop ve modern müzik) etrafında çeşitlendiği görülmektedir. Bununla birlikte Ankara Üniversitesinde gözlenen yüksek topluluk sayısı, müzik faaliyetlerinin yalnızca belirli bölümlerde değil, farklı akademik birimlere yayılan çok merkezli bir yapı içerisinde yürütüldüğünü göstermektedir. Bu bulgu, büyük ve köklü üniversitelerde müzik topluluklarının daha yaygın ve çeşitlenmiş bir örgütlenme yapısına sahip olabileceğine işaret etmektedir. Doğu Anadolu grubundaki üniversitelerde müzik topluluklarının geleneksel Türk müziği, koro çalışmaları, sahne performansları ve sosyal sorumluluk temaları etrafında şekillendiği; bazı üniversitelerde ise sağlık ve sanatın bir araya geldiği disiplinler arası yapılanmaların ortaya çıktığı görülmektedir

Üniversitelerin tarihsel geçmişi ve kurumsal olgunluğu arttıkça öğrenci müzik topluluklarının sayısının ve çeşitliliğinin artma eğiliminde olduğunu görülmüştür. Bu sonuç, öğrenci topluluklarının gelişiminin yalnızca öğrenci ilgisiyle değil, aynı zamanda üniversitelerin kurumsal ve kültürel yapılarıyla da yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada müzik topluluklarının etkinlik sayıları; öğrenci sayısı değişkeni bağlamında incelendiğinde öğrenci sayısı ile müzik topluluklarının etkinlik düzeyi arasında güçlü ve doğrusal bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Bu durum müzik topluluklarının başarısında öğrenci sayısından ziyade; farklı dinamiklerin etkili olabileceğini

düşündürmektedir. Örneğin; topluluk içi organizasyon, liderlik yapısı, öğrenci motivasyonu ve kurumsal destek gibi.

Üniversite müzik topluluklarının sosyal medya görünürlüğünün üniversitelerin kurumsal özellikleri ve topluluk kültürleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle Batı Anadolu ve Orta Anadolu bölgelerinde Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi gibi köklü üniversitelerin müzik topluluklarının hem takipçi sayıları hem de içerik üretim düzeyleri bakımından öne çıktığı görülmüştür. Benzer şekilde Doğu Anadolu Bölgesi'nde de sosyal medya görünürlüğünün belirli üniversitelerde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu durum, üniversitelerde uzun yıllar içerisinde oluşan öğrenci topluluğu geleneğinin ve kurumsal kültürün toplulukların dijital varlığına da yansıdığını düşündürmektedir.

Öğrenci toplulukları yalnızca etkinlik düzenleyen yapılar değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal etkileşim kurdukları, aidiyet geliştirdikleri ve ortak kimlik oluşturdukları sosyal öğrenme ortamlarıdır. Wenger'in (1998) Uygulama Toplulukları yaklaşımına göre toplulukların sürdürülebilirliği, üyeler arasındaki etkileşimin ve ortak uygulamaların devamlılığı ile ilişkilidir. Günümüzde sosyal medya platformları bu etkileşimin fiziksel ortamların ötesine taşınmasını sağlayarak toplulukların görünürlüğünü ve sürekliliğini desteklemektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, yüksek takipçi sayılarına ve düzenli içerik üretimine sahip toplulukların daha güçlü bir topluluk kimliği oluşturdukları söylenebilir. Bununla birlikte öğrenci topluluklarını yalnızca kampüs içi eğlence yapıları olarak değil; aynı zamanda toplumsal farkındalık ve sosyal sorumluluk geliştiren kültürel oluşumlar olarak da değerlendirilmiştir

Bulgular aynı zamanda sosyal medya kullanımının yalnızca tanıtım amacı taşımadığını göstermektedir. Toplulukların konserler, provalar, eğitim etkinlikleri ve sosyal faaliyetlere ilişkin paylaşımları, mevcut üyeler arasındaki iletişimi güçlendirmenin yanı sıra potansiyel üyelere ulaşma işlevi de görmektedir. Astin'in (1999) Öğrenci Katılımı Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğrencilerin topluluk faaliyetlerine görünür biçimde katılması ve bu faaliyetlerin dijital ortamda paylaşılması, öğrenci katılımını teşvik eden önemli unsurlar olarak

değerlendirilebilir. Sosyal medya bu yönüyle öğrenci katılımının hem sonucu hem de destekleyicisi olarak işlev görmektedir.

Öte yandan bazı toplulukların yüksek gönderi sayılarına rağmen daha düşük takipçi sayılarına sahip olması, dijital görünürlüğün yalnızca içerik üretim sıklığıyla açıklanamayacağını göstermektedir. Üniversitenin kurumsal tanınırlığı, topluluğun geçmişi, etkinlik çeşitliliği, üye sayısı ve içeriklerin etkileşim düzeyi gibi faktörlerin de sosyal medya başarısında etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgu, sosyal medya görünürlüğünün çok boyutlu bir olgu olduğunu ve yalnızca nicel göstergelerle açıklanamayacağını ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye'deki üniversite müzik toplulukları, öğrencilerin sanatsal ve sosyal gelişiminde önemli bir rol üstlenmektedir. Ancak toplulukların sayısı ve etkinlik düzeyi, bölgesel eşitsizlikler ve kurumsal farklılıklar nedeniyle homojen bir yapı göstermediği görülmüştür. Özellikle yeni kurulan üniversitelerde müzik topluluklarının desteklenmesi, sanatsal çeşitliliğin artırılması açısından önemli olduğu görülmüştür. Bu araştırmada öğrenci sayısının müzik toplulukları için potansiyel bir kaynak olmasına rağmen, bu potansiyelin etkinliğe dönüşmesi garanti olmadığı ortaya çıkmıştır. Etkinlik düzeyi, daha çok bu kaynağın nasıl organize edildiği ve nasıl yönlendirildiği ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, küçük ve orta ölçekli üniversitelerin dahi uygun yapılar kurulduğunda yüksek etkinlik düzeylerine ulaşabilir. Araştırmanın diğer bir sonucu da üniversite müzik topluluklarının sosyal medyayı kurumsal görünürlüklerini artırmak, etkinliklerini duyurmak, yeni üyeler kazanmak ve topluluk hafızasını sürdürmek amacıyla aktif biçimde kullandığını göstermiştir. Özellikle köklü üniversitelerde gözlenen yüksek görünürlük düzeyleri, dijital platformların öğrenci topluluklarının sürdürülebilirliği ve kurumsallaşması açısından önemli bir araç hâline geldiğine işaret etmektedir.

Bu araştırma sonucunda aşağıdaki konular önerilmiştir.

- Toplulukların nitel özellikleri (katılım, motivasyon, etki) incelenebilir
- Öğrencilerin topluluklara katılım nedenleri araştırılabilir
- Üniversite ve sivil toplum örgütlerinin destek mekanizmaları derinlemesine analiz edilebilir.

KAYNAKÇA

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. Journal of College Student Personnel, 25(4), 297–308

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice Hall.

Barbour, E. K., Smallwood, S. W., & Hurt, Y. (2023). Examining social activity, need to belong, and depression among college students. Journal of American College Health, 71(7), 2263–2271. https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1967357

Civitci, A. (2015). Perceived stress and life satisfaction in college students: Belonging and extracurricular participation as moderators. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 205, 271–281. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.077

Dias-Broens, A. S., Meeuwisse, M., & Severiens, S. E. (2024). The definition and measurement of sense of belonging in higher education: A systematic literature review with a special focus on students' ethnicity and generation status in higher education. Educational Research Review, 45, 100622. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100622

Green, L. (2002). How popular musicians learn: A way ahead for music education. Ashgate.

Green, L. (2008). Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy. Ashgate.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. International Journal of Music Education, 28(3), 269–289. https://doi.org/10.1177/0255761410370658

Henrickson, L., Jennings, G., & Bewick, B. M. (2024). Belonging through Creative Connections: A feasibility study of an arts-based intervention to facilitate social connections between university students. Cogent Education, 11(1), Article 2373181. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2373181

Higgins, L. (2012). Community music: In theory and in practice. Oxford University Press.

Hugh-Jones, S., Ray, S., Wilding, A., Sutton, M., Humphrey, N., & Munford, L. (2025). Does regular engagement with arts and creative activities improve adolescent mental health and wellbeing? A systematic review and assessment of causality. SSM – Population Health, 31, Article 101845. https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2025.101845

Jin, X., Ye, Y. (2022). Impact of fine arts education on psychological wellbeing of higher education students through moderating role of creativity and self-efficacy. Frontiers in Psychology, 13, 879290. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.957578

Pleschová, G., Hajdúk, M., Simon, E., Januška, J., Zemandl, E., Nyikes, N., Kurowski, M., Košatková, M., & Vidláková, J. (2026). Student belonging and well-being in higher education: Insights from five European universities. Policy Futures in Education. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/14782103261436155

Small, C. (1998). Musicking: The meanings of performing and listening. Wesleyan University Press.

Tinto, V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd ed.). University of Chicago Press.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press

ÇOCUK KORO EĞİTİMİNDE ORFF YAKLAŞIMININ ETKİSİ*

Hilal Yağmur Sarıkavak**, Sema Sevinç Çetin***

GİRİŞ

Müzik, insanlık tarihinin başlangıcından günümüze kadar bireylerin duygu, düşünce ve yaşantılarını ifade etmelerinde önemli bir araç olarak varlığını sürdürmüştür. İnsan sesi, müziksel anlatımın en doğal ve temel unsurlarından biri olarak kabul görmektedir (İbn-i Sina, 2013:10).

İnsan sesine dayalı müziksel etkinliklerin en önemli örneklerinden biri koro çalışmalarıdır. Koro; bireylerin ortak bir amaç doğrultusunda bir araya gelerek birlikte müzik yaptığı, sanatsal ve sosyal yönü güçlü bir eğitim ortamı olarak değerlendirilmektedir.

Müzik eğitiminin temel amaçları arasında bireylere müziksel beceriler kazandırmanın yanı sıra estetik duyarlılığın geliştirilmesi, yaratıcılığın desteklenmesi, sosyal ilişkilerin güçlendirilmesi ve kültürel farkındalığın artırılması da yer almaktadır (Uçan, 1997:30). Bu doğrultuda, müzik eğitiminin içeriği planlanırken hedef kitlenin yaş özellikleri, gelişim düzeyi ve öğrenme gereksinimleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Çocukluk dönemi, müziksel gelişimin temellerinin oluşturulduğu en önemli evrelerden biridir. Bu süreçte sunulan müzik eğitiminin niteliği, çocukların ilerleyen dönemlerde geliştirecekleri müziksel becerileri ve müziğe yönelik tutumları üzerinde belirleyici olabilmektedir. Bu bağlamda çocuk koroları, çocukların hem müziksel gelişimlerini hem de sosyal becerilerini destekleyen önemli eğitim ortamlarından biri olarak öne çıkmaktadır.

Problem Durumu

Çocuk korolarında, oyun çağındaki çocukların dikkat ve ilgilerini sürdürebilecekleri, koro müziğine ilişkin temel bilgi ve becerileri oyun temelli etkinlikler aracılığıyla kazanabilecekleri öğretim yaklaşımlarına gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinime yanıt veren Orff-Schulwerk yaklaşımı; konuşma, şarkı söyleme, hareket ve dans gibi temel ifade

* Bu çalışma 2022 yılında "Çocuk koro eğitiminde Orff yaklaşımının etkisi" adıyla yapılan ve YÖK Tez'de "752387" numarası ile yayımlanan Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

** Kaşgarlı Mahmut Ortaokulu Müzik Öğretmeni, yagmurhll83@gmail.com ORCİD: 0000-0002-9041-0526

*** Prof.Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi ABD, ssevinc@erbakan.edu.tr, ORCİD: 0000-0002-2531-8635

biçimlerini bir arada kullanmaktadır. Katı kurallara dayalı bir anlayış yerine, bireysel farklılıkları önemseyen, yaratıcılığı destekleyen ve topluluk içinde her bireyin kendini ifade edebilmesine olanak tanıyan esnek bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir.

Bu doğrultuda, kuramsal çerçevede sunulan bilgiler temel alınarak Araştırmanın problem cümlesi, "Çocuk korolarında Orff yaklaşımının etkisi var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Orff yaklaşımı; müzik, hareket ile konuşma ve söz ögelerini bütüncül bir anlayışla ele alarak bireylere müziksel ve sosyal davranışlar kazandırmayı amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda hedeflenen kazanımlara ulaşmak amacıyla kullanılan etkinlikler, çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak planlanır Orff yaklaşımına göre yaşamın başlangıcından itibaren nefes ve kalp atışlarıyla hissedilmeye başlanan müziksel ritim; doğaçlama becerisinin ve bedensel ifadenin gelişimini desteklemektedir (Aktüze, 2003:280).

Araştırmanın problem durumundan hareketle, çocukların koro çalışmalarında gereksinim duydukları temel becerilerin Orff yaklaşımı aracılığıyla hangi düzeyde geliştirilebildiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Orff'un temel felsefesine göre çocuklar öncelikle oyun oynayarak öğrenmektedir. Bu nedenle eğitim süreci çocuğun doğal gelişim özelliklerine uygun olarak planlanmalıdır.

Özellikle çocuklardan oluşan korolarda dikkat, motivasyon ve etkin katılımın devamlılığını sağlamak önemli güçlüklerden biridir. Oyun, hareket ve doğaçlamayı temel alan Orff yaklaşımı, bu güçlüklerin azaltılmasına katkı sağlayabilmektedir.

Bu araştırma, Orff yaklaşımının çocuk korolarındaki etkilerini ortaya koymasının yanı sıra, elde edilen bulgularla koro eğitmenleri ve müzik eğitimcilerine uygulamaya yönelik katkılar sunması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca, Türkiye'de bu alanda gerçekleştirilen çalışmaların sınırlı sayıda olması, araştırmanın alan yazına sağlayacağı katkıyı daha da değerli hâle getirmektedir.

ALAN YAZIN

Koro

Koro, aynı müziksel hedef doğrultusunda bir araya gelen bireylerin oluşturduğu topluluk olarak tanımlanmaktadır. Kökeni Antik Yunan'a kadar uzanan bu yapı, tarihsel süreç içinde farklı toplum ve kültürlerin etkisiyle çeşitli biçimlerde gelişmiştir (Egüz, 1981:11).

Günümüzde koro, bireylerin seslerini ortak bir amaç doğrultusunda birleştirerek müzik eserlerini seslendirdikleri sanatsal bir oluşumdur. Bu yönüyle koro çalışmaları, yalnızca müziksel üretimin gerçekleştirildiği etkinlikler değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel etkileşimin sağlandığı paylaşım ortamlarıdır (Çevik, 1999:43).

Koronun İşlevleri

Korolar, müziksel üretimin yanı sıra toplumsal, bireysel, kültürel, ekonomik ve eğitsel alanlarda da önemli işlevler üstlenmektedir (Apaydın, 2006:573).

Koro Eğitimi

Koro eğitimi, bireylere planlı ve düzenli uygulamalar aracılığıyla müziksel davranışlar kazandırmayı hedefleyen bir eğitim sürecidir. Bu sürecin temel amacı yalnızca eserlerin seslendirilmesini sağlamak değil, aynı zamanda bireylerin müziksel gelişimlerini çok yönlü olarak desteklemektir.

Koro çalışmaları, müziksel gelişimin yanında bireylerin sosyal becerilerinin güçlenmesine de katkı sunmaktadır. İş birliği yapabilme, empati kurabilme, sorumluluk bilinci geliştirme ve disiplinli çalışma alışkanlığı kazanma, bu süreçte öne çıkan kazanımlar arasında yer almaktadır (Gökçe, 2007:327).

Müzik Eğitiminde Kullanılan Özel Öğretim Yaklaşımları ve Koro Eğitimi

Çocukluk döneminde öğrenmenin etkili ve kalıcı olabilmesi, öğrencinin öğrenme sürecine etkin biçimde katılımını sağlayan ve yaşayarak öğrenmesini temel alan yaklaşımların kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda müzik eğitiminde yaygın biçimde yararlanılan özel öğretim yaklaşımları arasında Kodaly, Dalcroze, Suzuki ve Orff-Schulwerk yer almaktadır.

Bu yaklaşımların ortak amacı, müziksel öğrenme sürecini desteklemek ve daha etkili hâle getirmektir. Bununla birlikte, benimsedikleri eğitim anlayışları, uygulama yöntemleri ve yararlandıkları öğretim araçları bakımından birbirlerinden farklı özellikler göstermektedirler.

Orff-Schulwerk Öğrenme Yaklaşımı

Araştırmanın kuramsal temelini Orff-Schulwerk yaklaşımı oluşturmaktadır. Carl Orff tarafından geliştirilen bu yaklaşım, müzik, hareket ve konuşmayı birbirini tamamlayan ögeler olarak ele almaktadır. Yaklaşımın temel amacı, çocukların doğal öğrenme süreçlerini desteklemek ve onların öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamaktır (Jungmair, 2003:31).

Orff yaklaşımında öğrenme; oyun, hareket, konuşma, şarkı söyleme, doğaçlama ve dans etkinlikleri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu yönüyle yaklaşım, çocukları merkeze alan bir öğrenme anlayışı benimsemektedir.

Carl Orff'a göre çocuklar öğrenme sürecinde zorlanmamalı, öğrenme doğal yaşamın bir parçası hâline getirilmelidir. Bu doğrultuda etkinliklerin oyun temelli olarak düzenlenmesi ve çocukların ilgisini sürekli canlı tutacak biçimde planlanması önem taşımaktadır. Bu araştırmada da belirtildiği gibi Orff yaklaşımı, çocukların oyun oynamaya yönelik doğal eğilimlerinden hareketle yapılandırılmıştır (Mimaroğlu, 1990:171).

Etkin katılım, yaratıcılık, doğaçlama, oyun yoluyla öğrenme, bütüncül eğitim orff yaklaşımının temel unsurlarıdır.

Orff yaklaşımında müzik, konuşma ve hareket birbirinden bağımsız ögeler olarak değil, birbirini tamamlayan bütüncül bir yapı içerisinde ele alınmaktadır (Koçak, 2005).

Koro Eğitiminde Orff-Schulwerk Yaklaşımının Kullanımı

Araştırmanın odak noktalarından biri, Orff yaklaşımının koro eğitimindeki uygulama alanlarının incelenmesidir. Orff yaklaşımı ile koro eğitimi arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Her iki yapı da birlikte üretmeyi, iletişim kurmayı, paylaşımı ve grup çalışmasını temel almaktadır. Ayrıca Orff yaklaşımı, çocukların grup tarafından kabul görmelerini ve kendilerini özgürce ifade edebilmelerini desteklemektedir.

Bu durum, koro çalışmalarında önemli bir yere sahip olan aidiyet duygusunun gelişimine katkı sağlamaktadır.

Orff yaklaşımının koro eğitiminde kullanılmasıyla birlikte çocuklar öğrenme sürecine daha etkin katılım göstermekte, seslerini daha rahat kullanabilmekte, ritim becerilerini geliştirmekte, grup içi iletişimlerini güçlendirmekte ve yaratıcılıklarını ortaya koyabilmektedir.

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulan eğitmenler, Orff etkinliklerinin çocukların dikkatlerini toplamada etkili bir uygulama olduğunu ifade etmişlerdir (Akbank, 1979:3).

Orff Yaklaşımının Koro Eğitimine Katkıları

1. Motivasyonu Desteklemesi

Oyun ve hareket odaklı etkinlikler, çocukların prova sürecine daha istekli katılmalarına katkı sağlamaktadır.

2. Dikkatin Sürdürülmesine Katkı Sağlaması

Çocukların uzun süre aynı etkinliğe odaklanmakta güçlük yaşayabildikleri bilinmektedir. Orff etkinlikleri ise dikkatin korunmasına ve dağınıklığın azaltılmasına katkıda bulunmaktadır.

3. Ritim Duygusunu Geliştirmesi

Beden perküsyonu ve ritim etkinlikleri, çocukların ritmik doğruluk becerilerinin gelişimini desteklemektedir.

4. Sosyal Gelişimi Desteklemesi

Orff yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen grup etkinlikleri, çocukların iletişim kurma, iş birliği yapma, paylaşma ve birlikte hareket edebilme becerilerinin gelişimine katkı sunmaktadır.

5. Yaratıcılığı Desteklemesi

Doğaçlama etkinlikleri, çocukların özgün düşünceler geliştirmelerine ve bu düşünceleri müzik yoluyla ifade etmelerine olanak sağlamaktadır.

6. Özgüveni Geliştirmesi

Çocuklara kendilerini rahat ve özgür biçimde ifade edebilecekleri ortamların sunulması, özgüvenlerinin gelişimini desteklemektedir (Gökçe, 2007:327).

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular da bu katkıları doğrulamaktadır. Görüşlerine başvurulan eğitmenler, Orff yaklaşımının çocuk korolarında etkili bir öğretim yaklaşımı olduğunu ifade etmişlerdir.

Orff-Schulwerk Yaklaşımının Uygulamaları

Orff-Schulwerk yaklaşımı, yalnızca kuramsal bilgiye dayanan bir öğretim anlayışı değil, uygulamaya ağırlık veren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda çocuklar müziği dinleyerek değil; yaşayarak, hareket ederek, konuşarak ve üreterek öğrenmektedir. Bu nedenle Orff uygulamalarında çocukların öğrenme sürecine etkin katılımı temel alınmaktadır. Yaklaşım kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler, çocukların yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak planlanmaktadır (Öziskender, 2013:217). Temel amaç, çocukların müziksel gelişimlerini desteklerken öğrenme sürecini eğlenceli ve doğal hâle getirmektir.

Orff yaklaşımında öğrenme süreci çoğunlukla konuşma etkinlikleriyle başlamaktadır. Tekerlemeler, sayışmalar, şiirler ve çocuk şarkıları ritmik yapıların öğretiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Çocuklar ritmi önce konuşma yoluyla hissetmekte, daha sonra beden hareketleri ve Orff çalgıları aracılığıyla ifade etmektedir.

Bu uygulamalar sayesinde ritim duygusu gelişmekte, dikkat becerileri güçlenmekte ve işitsel farkındalık desteklenmektedir.

Orff yaklaşımında en sık kullanılan uygulamalardan biri beden perküsyonudur (Toksoy, 2014:48).

Çocuklar; el çırpma, parmak şıklatma, dizlere vurma ve ayak vurma gibi beden hareketlerinden yararlanarak ritim oluşturmaktadır.

Beden perküsyonu, herhangi bir materyal kullanımını gerektirmemesi nedeniyle kolaylıkla uygulanabilen etkinlikler arasında yer almaktadır. Bunun yanında çocukların koordinasyon, dikkat ve grup uyumu becerilerinin gelişimini de desteklemektedir. Koro çalışmalarında beden perküsyonu uygulamaları, özellikle ritmik doğruluğun geliştirilmesine önemli katkılar sunmaktadır.

Hareket ve Dans Etkinlikleri

Orff yaklaşımında hareket, yalnızca fiziksel bir etkinlik olarak değerlendirilmemektedir. Hareket, müziksel öğrenme sürecinin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir.

Çocuklar; yürüme, koşma, dönme, sallanma ve serbest hareket etme gibi etkinlikler aracılığıyla müziğin ritmik ve melodik özelliklerini bedensel olarak deneyimlemektedirler (Şenol, 2013:91). Bu etkinlikler, çocukların dikkat sürelerinin gelişimine katkı sağlamakta ve öğrenmenin daha kalıcı olmasını desteklemektedir.

Doğaçlama Çalışmaları

Orff yaklaşımında yaratıcılığın geliştirilmesi temel hedeflerden biri olarak görülmektedir.

Bu yaklaşım kapsamında çocuklar kendi ritimlerini oluşturabilmekte, özgün hareketler tasarlayabilmekte, melodik cümleler geliştirebilmekte ve grup etkinliklerine etkin biçimde katkı sunabilmektedirler.

Doğaçlama etkinlikleri, çocukların özgüvenlerinin gelişimini desteklemekte ve kendilerini özgürce ifade edebilmelerine olanak sağlamaktadır.

Orff yaklaşımında kullanılan çalgılar, öğrenme sürecini destekleyen önemli öğretim araçları olarak değerlendirilmektedir.

Bu çalgılar arasında ksilofon, metalofon, glockenspiel, marakas, tef, üçgen ve kastanyet gibi çalgılar yer almaktadır.

Söz konusu çalgılar, çocukların ritim ve melodi kavramlarını somut yaşantılar yoluyla öğrenmelerine katkı sağlamaktadır.

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulan eğitmenler, Orff çalgılarının çocukların derse olan ilgisini artırdığını ve prova sürecinin daha verimli yürütülmesine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

İlgili Araştırmalar

Araştırmada incelenen önceki çalışmalar genel olarak Orff yaklaşımının çocukların müziksel gelişimine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir.

Literatürde; Ritim becerilerinin gelişmesi, dikkat düzeyinin artması, motivasyonun yükselmesi, yaratıcılığın desteklenmesi, sosyal becerilerin güçlenmesi gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu araştırmalar mevcut çalışmanın kuramsal temelini oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım, bireylerin görüşlerini, deneyimlerini ve algılarını derinlemesine inceleyerek kapsamlı biçimde ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada çocuk korolarında Orff yaklaşımının etkilerini belirlemek amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:114).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Orff yaklaşımını kullanan 6 koro eğitmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar farklı kurumlarda görev yapan ve çocuk korolarıyla çalışma deneyimine sahip eğitimcilerdir. Bu sayede konu farklı bakış açılarıyla değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcıların görüşlerinin ayrıntılı biçimde ortaya konulmasına, gerekli görülen durumlarda ek açıklamaların alınmasına olanak sağlamıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler sırasında çocuk korolarında kullanılan Orff etkinlikleri, karşılaşılan durumlar ve gözlemler üzerine sorular yöneltilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Katılımcı görüşlerinden ortak temalar oluşturulmuş ve bulgular bu temalar doğrultusunda yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada, çocuk korolarıyla çalışma deneyimi bulunan ve Orff yaklaşımını uygulayan altı koro eğitmeninin görüşlerine başvurulmuştur. "Çocuk korolarında Orff yaklaşımının etkisi var mıdır?" problemine ilişkin elde edilen bulgular ile bu bulgular doğrultusunda yapılan değerlendirmeler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.1. Çocuk korolarında çocukları koro çalışmalarına hazırlamak amacıyla Orff yaklaşımı doğrultusunda hangi uygulamaları gerçekleştiriyorsunuz ?

Soru	Uygulamayı kullanan		Uygulamayı kullanmayan		Toplam	
	f	%	*f*	%	*N*	%
Etkin dinleme	2	33,33	4	66,66	6	100
Orff çalgılarının tanıtılması	2	33,33	4	66,66	6	100
Ritim ve hareket çalışmaları	3	50,00	3	50,00	6	100
Nefes çalışmaları	3	50,00	3	50,00	6	100

Tablo 4.1'de yer alan bulgular, "Çocuk korolarında çocukları koro çalışmalarına hazırlamak amacıyla Orff yaklaşımı doğrultusunda hangi uygulamaları gerçekleştiriyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtları göstermektedir. Katılımcıların 2'si "Etkin dinleme" ve "Orff çalgılarının tanıtılması" uygulamalarını kullandıklarını belirtirken, 3'ü ritim ve hareket çalışmaları ile nefes ve ses egzersizlerinden yararlanarak çocukları koro çalışmalarına hazırladıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4.2. Çocuk korolarında çocukların Orff yaklaşımına ilgilerini artırmak amacıyla hangi uygulamaları gerçekleştiriyorsunuz?

Soru	Uygulamayı kullanan		Uygulamayı kullanmayan		Toplam	
	f	%	*f*	%	*N*	%
Oyun temelli etkinlikler	3	50,00	3	50,00	6	100
Mizahi jest ve mimiklerin kullanımı	1	16,66	5	83,33	6	100
Müzik eşliğinde dramatizasyon etkinlikleri	2	33,33	4	66,66	6	100
Doğaçlama çalışmaları	1	16,66	5	83,33	6	100
Hikaye anlatımı	1	16,66	5	83,33	6	100
Beden perküsyonu etkinlikleri	2	33,33	4	66,66	6	100
Eğitim materyallerinden faydalanma	2	33,33	4	66,66	6	100

Tablo 4.2'de, "Çocuk korolarında çocukların Orff yaklaşımına ilgilerini artırmak amacıyla hangi uygulamaları gerçekleştiriyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlar yer almaktadır. Bulgulara göre öğretim elemanlarının 3'ü "Oyun temelli etkinlikler", 2'si "Eğitim materyalleri", 2'si "Beden perküsyonu etkinlikleri", 2'si "Müzik eşliğinde dramatizasyon", 1'i "Mizahi jest ve mimikler", 1'i ise "Doğaçlama çalışmaları" kullanarak çocukların Orff yaklaşımına olan ilgisini artırdıklarını ifade etmiştir.

Tablo 4.3. Çocuk korolarında Orff yaklaşımına ilişkin etkinlikleri nasıl gerçekleştiriyorsunuz? (Oyun temelli etkinlikler, drama etkinlikleri, beden perküsyonu etkinlikleri, doğaçlama çalışmaları, ritim etkinlikleri, ostinato çalışmaları, tekerleme etkinlikleri)

Soru	Uygulamayı kullanan		Uygulamayı kullanmayan		Toplam	
	f	%	*f*	%	*N*	%
Oyun temelli etkinlikler	2	33,33	4	66,66	6	100
Drama etkinlikleri	4	66,66	2	33,33	6	100
Beden Perküsyonu etkinlikleri	3	50,00	3	50,00	6	100
Doğaçlama çalışmaları	4	66,66	2	33,33	6	100
Ritim çalışmaları	2	33,33	4	66,66	6	100
Ostinato çalışmaları	2	33,33	4	66,66	6	100
Tekerleme etkinlikleri	1	16,66	5	83,33	6	100
Orff çalgılarından yararlanma	1	16,66	5	83,33	6	100

Tablo 4.3'te, "Çocuk korolarında Orff yaklaşımına ilişkin etkinlikleri nasıl gerçekleştiriyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlar yer almaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda koro eğitmenlerinin 2'si "Oyun temelli etkinlikler", 4'ü "Drama etkinlikleri", 3'ü "Beden perküsyonu etkinlikleri", 4'ü "Doğaçlama çalışmaları", 2'si "Ritim etkinlikleri", 2'si "Ostinato çalışmaları", 1'i "Tekerleme etkinlikleri" yaptıklarını ve 1'i "Orff çalgıları" kullandıklarını belirtmiştir.

Tablo 4.4. Çocuk korolarında çocukları Orff eğitimine hazırlarken kullandığınız yöntem aşağıdakilerden hangileridir?

Soru	Uygulamayı kullanan		Uygulamayı kullanmayan		Toplam	
	f	%	*f*	%	*N*	%
Ortak ses üretimi	4	66,66	2	33,33	6	100
Konuşma ve söyleme etkinlikleri	4	66,66	2	33,33	6	100

Bir araya gelme	4	66,66	2	33,33	6	100
Örgütlenme	4	66,66	2	33,33	6	100
Topluluk halinde müziksel seslenme	4	66,66	2	33,33	6	100
Dalcroze	3	50,00	3	50,00	6	100
Orff yaklaşımı	6	100,00	0	0	6	100
Kodaly yöntemi	5	83,33	1	16,66	6	100
Drama yöntemi	6	100,00	0	0	6	100

Tablo 4.4'te, "Çocuk korolarında çocukları Orff eğitimine hazırlarken kullandığınız yöntem aşağıdakilerden hangileridir? sorusuna, koro eğitmenlerinin koro eğitimi sırasında, 4'ü "Ortak ses üretimi, 4'ü "Konuşma ve Söyleme Etkinikleri", 4'ü "Bir Araya Gelme", 4'ü "Toplanma", 4'ü "Birlik Olma", 4'ü "Örgütlenme", 4'ü "Topluluk Halinde Müziksel Seslenme", 3'ü "Dalcroze Yöntemi", 6'sı "Orff yaklaşımı", 5'i "Kodaly Yöntemi", 6'sı "Drama Yöntemi"'ni kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4.5. Çocuk korolarında Orff eğitiminde kullanılacak yöntemleri belirlerken hangi ölçütleri dikkate alıyorsunuz?

Soru	Dikkat ediyorum		Dikkat etmiyorum		Toplam	
	f	%	*f*	%	*N*	%
Yaşları	4	66,66	2	33,33	6	100
İlgi ve gereksinim durumları	1	16,66	5	83,33	6	100
Hazır bulunuşlukları	1	16,66	5	83,33	6	100
Basitten karmaşığa aşamalı geçiş	2	33,33	4	66,66	6	100
Disiplinler arası ilişkilendirme	1	16,66	5	83,33	6	100
Öğrenme Motivasyonu	1	16,66	5	83,33	6	100

Tablo 4.5'te Çocuk korolarında Orff eğitiminde kullanılacak yöntemleri belirlerken hangi ölçütleri dikkate alıyorsunuz? sorusuna, Koro eğitmenlerinin Koro eğitimi sırasında, 4'ü "Yaşları", 1'i "İlgi ve Gereksinim Durumları", 1'i "Hazır Bulunuşlukları", 2'si "Basitten Karmaşığa Aşamalı Geçiş", 1'i "Disiplinler Arası İlişkilendirme", 1'i, "Öğrenme Motivasyonu", durumlarını ele alarak koro çalışmalarına Orff Yaklaşımı'nı entegre ettiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4.6. Kullandığınız yöntemlerin öğrencilerin Orff yaklaşımını ve koro müziğini benimsemeleri hususunda katkısı var mıdır? Konuya ilişkin görüşlerinizi kısaca açıklayınız**.**

			Toplam	
	f	%	*N*	%
Katkı sağladığını düşünüyorum	6	100,00	6	100
Katkı sağladığını düşünmüyorum	0	0	6	100

Tablo 4.6'da, "Kullandığınız yöntemlerin öğrencilerin Orff yaklaşımını ve koro müziğini benimsemeleri hususunda katkısı var mıdır? Konuya ilişkin görüşlerinizi kısaca açıklayınız." sorusuna ilişkin bulgular sunulmaktadır. Katılımcıların tamamı kullandıkları yöntemlerin bu sürece olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Koro eğitmenleri, motivasyonu artırması, grup çalışmalarını desteklemesi, öğrenmeyi kolaylaştırması, arkadaşları tarafından kabul görmesi, müziğin içselleştirilmesine katkı sağlaması, bireyin kendini özgürce ifade edebilmesine olanak tanıması, doğaçlama çalışmalarını desteklemesi ve Orff çalgılarının öğrencilerin ilgisini artırması gibi yönleriyle uygulanan yöntemlerin etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 4.7. Kullandığınız yöntemleri uygulama sürecinde herhangi bir güçlükle karşılaşıyor musunuz? (Karşılaşıyorsanız) Bu güçlük/güçlükler nelerdir?

			Toplam	
	f	%	*N*	%
Güçlükle karşılaşmaktayım	2	33,33	6	100
Güçlükle karşılaşmamaktayım	4	66,66	6	100

Tablo 4.7'de yer alan bulgular incelendiğinde, "Kullandığınız yöntemleri uygulama sürecinde herhangi bir güçlükle karşılaşıyor musunuz? (Karşılaşıyorsanız) Bu güçlük/güçlükler nelerdir?" sorusuna, Koro eğitmenlerinin 4'ü yöntemlerin uygulanması sürecinde herhangi bir güçlük yaşamadıklarını belirtmiştir. Buna karşılık 1'i "Katılımcı sayısı ve öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri", 1'i ise "Grup içi düzensizlik" durumlarını uygulama sürecinde karşılaşılan başlıca güçlükler olarak değerlendirmişlerdir.

Tablo 4.8 Bir yıllık eğitim sürecinin sonunda uyguladığınız yöntemlerin öğrencilerinizin koro eğitimine yönelik ilgi ve başarı düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?

			Toplam	
	f	%	*N*	%
İlgi ve başarı düzeyleri üzerinde olumlu etkisi vardır	6	100,00	6	100
İlgi ve başarı düzeyleri üzerinde olumlu etkisi yoktur	0	0	6	100

Tablo 4.8'de yer alan bulgular incelendiğinde, "Bir yıllık eğitim sürecinin sonunda uyguladığınız yöntemlerin öğrencilerinizin koro eğitimine yönelik ilgi ve başarı düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna, Koro eğitmenlerinden, 6'sı "İlgi ve başarı düzeyleri üzerinde olumlu etkisi vardır." şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 4.9. Koro eğitiminde oyun temelli öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinizi kısaca belirtiniz

Soru					Toplam	
	f	%	*f*	%	*N*	%
İlgi ve motivasyon	2	33,33	4	66,66	6	100
Grup hâlinde çalışma becerisi	3	50,00	3	50,00	6	100
İletişim becerileri	3	50,00	3	50,00	6	100
Dikkat becerileri	1	16,66	5	83,33	6	100
Koro çalışmalarına katılım sürekliliği	1	16,66	5	83,33	6	100

Tablo 4.9'da yer alan bulgular incelendiğinde, "Koro eğitiminde oyun temelli öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinizi kısaca belirtiniz." sorusuna, Koro eğitmenlerinden, 2'si "İlgi ve motivasyon", 3'ü grup hâlinde çalışma becerisi", 3'ü "İletişim becerileri", 1'i "Dikkat becerileri", 1'i "Koro çalışmalarına kalıtım sürekliliği" üzerinde olumlu etkisi vardır." şeklinde ifade etmişlerdir.

Bu bulgular ışığında; çocukluk dönemi koro müziği eğitiminde Orff yaklaşımının diğer destekleyici özel öğretim yöntemleriyle birlikte kullanımının müzik eğitiminde kaliteyi artıracağı sonucuna ulaşılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan bulguların, alanyazında yer alan çalışmaların sonuçlarıyla önemli ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Daha önce gerçekleştirilen araştırmalarda Orff yaklaşımının çocukların dikkat düzeylerini yükselttiği, ritim becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı, öğrenmeye yönelik olumlu tutum kazanmalarını desteklediği ve sosyal ilişkilerini güçlendirdiği ifade edilmiştir. Mevcut araştırmada elde edilen sonuçlar da Orff yaklaşımının çocuk korolarında etkili bir öğretim yaklaşımı olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle oyun ve hareket odaklı yapısının çocukların gelişim özelliklerine uygun olması, yaklaşımın etkili olmasını sağlayan başlıca etkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma sonucunda aşağıdaki temel sonuçlara ulaşılmıştır:

- Orff yaklaşımı, çocukların prova sürecine hazırlanmasına katkı sağlamaktadır. Etkin dinleme, ritim etkinlikleri, nefes ve ses çalışmaları ile Orff çalgılarından yararlanılması, çocukların çalışmalara uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır.
- Çocukların dikkat ve motivasyon düzeylerini desteklemektedir. Oyun ve hareket içeren etkinlikler, çocukların ilgilerinin devam etmesine ve çalışmalara daha istekli katılmalarına katkı sağlamaktadır.
- Müziksel gelişime katkıda bulunmaktadır. Özellikle ritim, işitme ve ses kullanımı becerilerinde olumlu gelişmelerin ortaya çıktığı görülmektedir.
- Sosyal becerilerin gelişimini desteklemektedir. Grup hâlinde çalışma, iş birliği kurma ve iletişim becerileri Orff uygulamaları aracılığıyla güçlenmektedir.
- Yaratıcılığın gelişmesine katkı sunmaktadır. Doğaçlama ve hareket etkinlikleri, çocukların özgün fikirler ortaya koymalarına ve yaratıcı üretimlerde bulunmalarına imkân sağlamaktadır.
- Koro eğitiminde yararlanılabilecek etkili bir öğretim yaklaşımıdır. Katılımcılar, Orff yaklaşımının çocuk korolarında daha yaygın biçimde kullanılmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçları, Orff-Schulwerk yaklaşımının çocuk korolarında yalnızca müziksel becerilerin gelişimini destekleyen bir yöntem olmadığını göstermektedir. Yaklaşım aynı zamanda çocukların dikkat, motivasyon, yaratıcılık, özgüven ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayan

bütüncül bir eğitim anlayışı sunmaktadır. Çocukların oyun oynama, hareket etme ve keşfetme gereksinimlerini merkeze alan bu yaklaşım, çağdaş müzik eğitiminin temel anlayışıyla uyum göstermektedir. Bu nedenle Orff yaklaşımının çocuk korosu eğitiminde daha yaygın olarak kullanılması hem müziksel başarının artırılması hem de çocukların çok yönlü gelişimlerinin desteklenmesi bakımından önemli görülmektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Çocuk korolarında Orff-Schulwerk yaklaşımına dayalı etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
- Müzik öğretmenleri ve koro şefleri, Orff eğitimi alanındaki bilgi ve uygulama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla hizmet içi eğitim programlarıyla desteklenmelidir.
- Koro çalışmalarında ritim, hareket ve doğaçlama etkinliklerinin planlı ve düzenli biçimde uygulanması sağlanmalıdır.
- Eğitim kurumlarının Orff çalgılarına ulaşmaları kolaylaştırılmalı ve gerekli araçların teminine yönelik imkânlar artırılmalıdır.
- Çocuk korolarında yer alan farklı yaş gruplarının gelişim özelliklerine uygun Orff etkinliklerinden oluşan repertuvarlar hazırlanmalıdır.
- Orff yaklaşımının farklı yaş grupları ve çeşitli koro türleri üzerindeki etkilerini ele alan yeni araştırmalar gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Akbank. (1979). İnci'nin şarkı kitabı. Akbank.

Aktüze, İ. (2003). Müziği Anlamak Ansiklopedik Müzik Sözlüğü. Pan Yayıncılık.

Apaydın, M. (2006). Çocuk ve gençlik korolarının toplumun kültürel gelişimindeki yeri ve önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyum Bildirileri,* 569-575.

Çevik, S. (1999). Koro eğitimi ve yönetimi teknikleri. Yurt Renkleri

Egüz, S. (1981). *Koro eğitimi ve yönetimi.* Ayyıldız.

Gökçe, M. (2007). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanlığı. Koro Müziğinin Toplumsal İşlevleri Açısından Türkiye Korolar Şenliğinin Kazandırışları Üzerine Genel Bir Değerlendirme. 38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS'38) Bildirisi, 10-15 Eylül Müzik Eğitimi Yayınları. 4. 325-352.

Jungmair, U. (2003) Orff-Schulwerk.Elementare Musik und Bewegungserziehung. Prinzipien und Grundlagen.Uluslararası Sempozyum "Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi", Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi yayını, İstanbul.

Koçak, O. (2005) "Orff Schulwerk"in Türkçe Karşılığı Nedir?" Info, sayı 8, Avusturya Liseliler Vakfı Yayınları, İstanbul.

Mimaroğlu, İ. (1990). Müzik Tarihi. İstanbul: Varlık Yayınları

Öziskender, G. (2011). Orff Yaklaşımı ile Yapılan Okulöncesi Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Samsun.

Sina, İ. (2013). Mûsikî. (A.H. Turabi Çev.). Litera.

Şenol, A. (2013). "İstanbul Anadolu Yakasındaki Anaokullarında Altı Yaş Grupları İle Orff-Schulwerk Uygulamaları". Katja Ojala Koçak, Nazan Lasıo (Ed.). Türkiye'de Orff-Schulwerk Müzik, Oyun ve Dans Üzerine Makaleler, (ss. 8995), Müzik Eğitim Yayınları.

Toksoy, A.C. (2014). "Orff Yaklaşımı – Elementer Müzik ve Hareket Eğitimine Giriş", İTÜ Vakfı Yayınları.

Uçan, A. (1997). Müzik eğitimi (temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum). Müzik Ansiklopedisi.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. baskı.). Seçkin Yayıncılık.

TÜRKİYE İLE TÜRKMENİSTAN MÜZİK EĞİTİMİ SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ*

Akmyrat Shajykov**, Ersan Çiftci***

GİRİŞ

Dünya üzerinde farklı ülkeler arasında müzik eğitim sistemlerinin karşılaştırılması ile hem gelişen hem de evrenselleşen yeni ve çeşitli müzik eğitim metotlarının oluşturulması ve paylaşılması amaçlanmaktadır. Farklı kültürlere ait müzik geleneklerinin dünyanın başka yerlerinde ele alınması International Society for Music Education (ISME) ya da the European Association for Music in Schools (EAS) gibi uluslararası müzik eğitimi araştırmaları yapan ve paylaşan kuruluşların çok kültürlü müzik eğitimi ve müzik eğitimi standartları konusundaki çalışmalarının sonucu olarak yaygınlaşmaktadır. Böylece akademisyenler, öğretmenler ve farklı müzik eğitim geleneklerinden gelen öğrencilerin fikir alışverişleriyle müziğin nasıl daha iyi öğretileceği ve öğrenileceği üzerine yeni düşünceler üretilmektedir (Kertz-Welzel, 2008: 439).

Erdoğan (2003), karşılaştırmalı eğitimin tıpkı eğitim sosyolojisi veya eğitim yönetimi gibi eğitim bilimlerinin temel alt dallarından biri olduğunu belirtmektedir. Yazar; ABD, eski Sovyetler Birliği ve Avrupa ülkelerinde 1900'lerin başından itibaren bu alanda lisansüstü çalışmalar, bilimsel toplantılar ve yayınlar aracılığıyla büyük bir ilerleme kaydedildiğini vurgulamaktadır. Ancak yazarın dikkat çektiği üzere, Türkiye'de bu alandaki araştırmaların ve yayınların oldukça sınırlı kalması, karşılaştırmalı eğitimin tanımı, yöntemi ve tarihçesi gibi kuramsal temellerinin ülkemizde yeterince anlaşılamamasına yol açmıştır (Erdoğan, 2003).

*Bu çalışma, yazarın İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Ana Bilim Dalında tamamladığı ‘‘Türkiye İle Türkmenistan Müzik Eğitiminde Kullanılan Okul Şarkılarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi’’ başlıklı yüksek lisans tezinin yalnızca Türkiye ve Türkmenistan’da Genel Müzik Eğitimi Kademeleri alt problemiyle sınırlandırılmış bir bölümünü kapsamaktadır.

** Öğrenci, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Müzik Yüksek Lisans, Malatya, durmus.tm1@gmail.com, ORCID No: 0009-0008-0088-8579

*** Prof. Dr., Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Malatya, ersan.ciftci@ozal.edu.tr, ORCID No: 0000-0001-9889-3078

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye ile Türkmenistan'ın müzik eğitim sistemlerini karşılaştırmalı olarak inceleyerek iki ülkenin eğitim programları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, her iki ülkenin eğitim sistemleri ile müzik eğitimi sistemlerinin kurumsal yapılanma ve eğitim programı içerikleri bakımından benzerlik ve farklılıklarının neler olduğu sorusuna cevap aranmıştır. Bu çalışma müzik eğitimi alanında iki ülkenin arasında çeşitli araştırmalar, karşılaştırmalar yaparak benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkaran ilk çalışma olması açısından önem taşımaktadır.

ALAN YAZIN

Türkiye'de Müzik Eğitimi Sistemi

Türkiye'de müzik eğitim sisteminin temelleri, Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte şekillenen kültür ve modernleşme politikalarına dayanmaktadır. Bu dönemde yeni bir ulus kimliği inşa edilirken müzik, toplumsal dönüşümün önemli bir aracı olarak görülmüştür. Atatürk'ün öncülüğünde yürütülen bu süreçte, Batı müziğinin çok sesli yapısı ile geleneksel Türk müziği unsurlarının sentezlenerek çağdaş bir müzik eğitimi anlayışının oluşturulması hedeflenmiştir (Şahin ve Duman, 2008: 259).

Bu vizyon doğrultusunda ilk olarak kurumsal adımlar atılmıştır. Osmanlı döneminden kalan Darülelhan yeniden yapılandırılarak İstanbul Belediye Konservatuvarı adını almış, 1924 yılında ise müzik öğretmeni yetiştirmek amacıyla Musiki Muallim Mektebi kurulmuştur (Şentürk, 2001). Daha sonra 1936'da Ankara Devlet Konservatuarı'nın açılmasıyla akademik müzik eğitiminin temelleri atılmıştır. Bu süreçte sadece örgün eğitimle sınırlı kalınmamış, 1932'de kurulan Halkevleri aracılığıyla çok sesli müzik halka tanıtılarak Anadolu'da geniş çaplı türkü derleme çalışmaları yapılmıştır (Balkılıç, 2009). Ayrıca, nitelikli eğitimciler yetiştirmek amacıyla yetenekli öğrenciler yurt dışına eğitime gönderilmiştir.

1940'lı ve 50'li yıllara gelindiğinde müzik eğitiminin genel eğitim sistemine daha planlı bir şekilde entegre edildiği görülmektedir. Müzik dersleri Köy Enstitüleri ve lise müfredatlarına dâhil edilmiş, derslerde gramofon plaklarından ve radyodan yararlanılması gibi yenilikçi uygulamalar getirilmiştir. Bunun yanı sıra, 1948 yılında çıkarılan "Harika Çocuklar Kanunu" ile üstün yetenekli çocukların devlet desteğiyle yurt dışında eğitim almasının önü açılmıştır (Uslu, 2009). 1950'lerden sonra yaşanan köyden kente göç ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması gibi

sosyolojik değişimler toplumun müzik zevkini etkilese de devlet, yeni opera binaları ve konservatuvarlar açarak kurumsal sanat eğitimini desteklemeye devam etmiştir (Gündüz, 2014).

1970'ler ve sonrasında ise müzik eğitiminin bugünkü akademik yapısına kavuştuğu söylenebilir. Uzun yıllar Batı müziği ağırlıklı ilerleyen sisteme, 1975 yılında İstanbul Türk Musikisi Devlet Konservatuarı'nın kurulmasıyla geleneksel müzik eğitimi de akademik düzeyde dâhil edilmiştir (Karabey, 2015). 1982 yılında tüm konservatuvarların üniversite çatısı altına alınması eğitimde standartlaşmayı sağlarken, 1989'da Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri'nin açılması mesleki müzik eğitimini lise seviyesine indirerek yaygınlaştırmıştır. Günümüzde ise sistem, ilköğretimden üniversiteye kadar uzanan yapılandırmacı ve kesintisiz bir eğitim programı çerçevesinde sürdürülmektedir (Uçan, 2005).

Türkiye'de örgün müzik eğitimi; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere dört temel kademede şekillenmiş ve Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar çeşitli eğitsel reformlarla gelişimini sürdürmüştür (Apaydın, 2019).

Eğitim sisteminin ilk basamağı olan okul öncesi dönemde müzik eğitimi, çocukların bilişsel, psikomotor ve estetik gelişimleri açısından kritik bir role sahiptir (Yıldız, 2019). 1920'lerden 1950'lere kadar sınırlı bir etkiye sahip olan bu süreç, 1994 yılında çağdaş okul öncesi programlarının devreye girmesiyle sistemli hale gelmiştir (Ural ve Ramazan, 2007). Ancak günümüzde Türkiye'de okul öncesine yönelik özel bir müzik eğitmeni yetiştirme programının bulunmaması, alanın en temel sınırlılıklarından biri olarak dikkat çekmektedir (Kılıç, 2012). Mevcut sistemde hem okul öncesi öğretmenlerinin hem de müzik öğretmen adaylarının doğrudan bu yaş grubunun müzik eğitimine yönelik aldıkları pedagojik formasyon kısıtlı kalmaktadır.

İlköğretim kademesindeki müzik eğitimi, öğrencilerin temel müzikal becerilerini geliştirmeyi ve gelecekteki olası mesleki eğitimlerine altyapı oluşturmayı hedefler (Aksu, 2010). 1948 yılında köy ve kent ilkokulları programlarının birleştirilmesiyle müzik dersi ülke genelinde standartlaşmıştır. 1994 yılında sekiz yıllık kesintisiz eğitime uygun olarak hazırlanan müfredat, 2005 yılında yapılandırmacı eğitim anlayışıyla köklü bir revizyona uğramıştır (Sazak, Akgül Barış ve Sevinç, 2014). Bu değişimle birlikte geleneksel öğretmen merkezli yapıdan uzaklaşılmış;

öğrencinin ön bilgileriyle yeni deneyimlerini birleştirdiği, yaparak ve yaşayarak öğrendiği aktif bir modele geçilmiştir (Özgül, 2007).

Ortaöğretimde (lise) müzik dersinin tarihi, zaman zaman müfredattan çıkarılması veya seçmeli statüye indirilmesi gibi dalgalı bir seyir izlemiştir. 1952 yılından itibaren programlarda daha istikrarlı bir yer edinen dersin müfredatı en son 2018 yılında güncellenmiştir (MEB, 2018). Öğrenme alanı temelli hazırlanan bu çağdaş program; öğrencilerin evrensel değerlere saygılı, kendi kültürel mirasını tanıyan, estetik duyarlılığa ve özgüvene sahip bireyler olarak yetişmelerini merkeze almaktadır (MEB, 2018).

Yükseköğretim düzeyinde mesleki müzik eğitiminin kurumsal temeli, 1924'te açılan Musiki Muallim Mektebi ile atılmıştır. Sonraki yıllarda Paul Hindemith gibi yurtdışından çağrılan bestecilerin destekleriyle müzik eğitimi, Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde daha akademik bir temele oturtulmuştur (Şentürk, 2001). 1940'larda Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü aracılığıyla kırsala yönelik sanat eğitimcisi yetiştirme adımları atılsa da en büyük kurumsal dönüşüm 1982'de yaşanmıştır (Duman, 1991). Bu tarihte öğretmen yetiştiren tüm kurumlar üniversitelerin çatısı altına alınmış; 1998'deki yeniden yapılanmayla birlikte Müzik Öğretmenliği programları, Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü altında bugünkü modern akademik yapısına kavuşmuştur (Özgür, 2024).

Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilmeye çalışılan ve büyük ölçüde başarılan ulus devlet yapılanması projesinde müzik eğitimine ilişkin yapılan atılım ve çalışmaların göz ardı edilemeyecek bir önem ve değere ulaştığı gözlenmiştir (Yücel, 2022). Metodolojik bakımdan Batılı, bilgi değeri bakımından ulusal bir nitelik kazanmıştır. İlk zamanlarda Batı temelli gelişen müzik eğitimi zamanla, kültürel temellere dayalı olarak geliştirilmiştir (Altıntaş, 2022). Bununla birlikte başarılanlara bakıldığında çalışmaların giderek yaygınlaşmasına karşın yine de geniş kitlelere seslenemediği ve sınırlı bir çerçevede kaldığı görülmektedir.

Türkmenistan'da Müzik Eğitimi Sistemi

Türkmenistan Orta Asya 'da bağımsız bir Türk devletidir. Kuzeybatısında Kazakistan, kuzeyinde ve batısında Özbekistan, güneydoğusunda Afganistan, güneybatısında İran bulunan; batısında Hazar Denizi ve deniz üstüyle de Azerbaycan ile sınırı bulunmaktadır. Ülkenin başkenti aynı zamanda en gelişmiş şehri olan Aşkabat'tır (Dinç,

Yayar ve Erol, 2010). Ülke 7 milyonu aşkın nüfusu ile Orta Asya cumhuriyetleri arasında nüfusu en düşük olan devletler arasında ye almaktadır. Ülkenin çoğunluğu ise Karakum Çölü'yle kaplıdır. Ülke idarî olarak beş vilayetten oluşmakta olup bunlar Ahal, Balkan, Daşoğuz, Marı ve Lebap'tır. Okuma yazma oranı %98 olan Türkmenistan'da resmi dil (Türkmence) Türkmenistan Türkçesi'dir. Ülke çapında kreş, ilköğretim okulları, orta öğretim okulları ve yüksek öğretim kurumlarının inşaatı yoğun bir şekilde yürütülmektedir (Gürkan, 2013). Eğitim sisteminin kalitesini ve verimliliği arttırmak için ülkedeki eğitim kurumlarında günümüz teknolojisinden yararlanılmaktadır. Okullar ve üniversiteler modern bilgisayar ve multimedya cihazları ile donatılmıştır (Yılmaz, 2017).

Hâlihazırda, Türkmenistan'da 1852 ortaokul, 1053 kreş, 24 yüksek eğitim kurumu, 128 ilköğretim okulları, 42 meslek lisesi bulunmaktadır. Onların sayısı her geçen yıl arttırılmaktadır. Bununla birlikte, Türkmenistan Bilimler Akademisi bünyesinde 10 eğitim-araştırma enstitüsü faaliyet göstermektedir. Bu kurumlarda fizik, matematik, kimya, jeoloji, teknik bilimler, tıp, biyoloji, ziraat ve sosyal bilimler alanlarında araştırmalar gerçekleştirilmektedir (Gürkan, 2013). Akademi, üniversitelerin, bakanlıkların ve kamu kuruluşlarının araştırma enstitüleri tarafından yürütülen araştırmaların koordinasyon merkezi olarak hizmet etmektedir.

Türkmenistan'da Temel orta öğretim eğitim programları ahlaki değerler, estetik anlayış, sağlıklı bir yaşam tarzı arzusu, kişilerarası ve etnik gruplar arası yüksek iletişim kültürü, bilim dallarında temel bilgi, zihinsel ve fiziki beceriler, yeteneklerini belirlemek suretiyle kişilik kazandırma ve geliştirmeyi amaçlamaktadır (Yılmaz, 2017). Temel orta öğretim, ilkokulu başarıyla bitiren öğrencilerin eğitim gördüğü ve zorunlu olan eğitim programıdır. Temel orta öğretim 6 yılı kapsamakta ve ilkokul eğitimiyle birlikte 10 yıl sürmektedir (Gül, 2019).

Temel orta öğretim kurumları aşağıdaki kurumların binalarında birlikte faaliyet gösterebilmektedir:

- Genel eğitim kurumu
- Uzmanlaştırılmış genel eğitim okulu (uzmanlık alanı belli olan)
- Yatılı genel eğitim kurumları

Türkmenistan'da genel orta öğretim eğitim programları öğrencilerin bilişsel ilgi alanlarının ve becerilerinin geliştirilmesini; belirli bir alan temelinde bağımsız öğrenme becerilerinin oluşturulmasını, eğitim programı içeriğinin alanlara ayrılmasını ve oryantasyonu sağlamaya, öğrencileri toplumsal yaşama, öğrencinin özgür hayat seçimi yapabilmesini ve iş yaşamına hazırlamayı amaçlamaktadır (Demircioğlu ve Kardeş, 2020). Genel orta öğretim kurumlarının programlarının içeriği eğitim profiline, başka bir deyişle herhangi belirli bir alana yönelik eğitim verilmesine, mevcut eğitim faaliyetinin yürürlükteki uzmanlık alanlarına, eğitim programının sonuçlarına ilişkin gereksinimlere dayanarak belirlenmektedir. Bu kurumlarda eğitim verilecek uzmanlık alanları ise devlet eğitim yönetimi organları tarafından tespit edilmektedir (Gürkan, 2013).

Okulların takip ettiği eğitim standartları aynı olduğundan ülkenin bölgeleri arasında eğitim programlarında çok fazla değişiklik olmamaktadır. Dokuzuncu ve onuncu sınıflar için öngörülen beşerî bilimler eğitim programı, anadil ve edebiyat, tarih, fizik, matematik, Türkmen veya Rus dili, kimya, yabancı dil, dünya kültürleri ve beden eğitimi gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır (Matnıyazova, 2021). Birkaç seçmeli ders bulunmaktadır.

Ortaöğretimde bazı ortaokullar özelleştirilmiş eğitim programı uygulamaktadırlar. Bu kurumlarda yabancı dil, Fizik, matematik ve Kimya gibi alana yönelik programlar uygulanmaktadır (Hudayarova, 2019). İlköğretim kurumlarında 3. Sınıftan sonra bütün çocuklar her yıl sınava girmektedirler. 10 yıllık eğitimin sonunda ise Devlet Sınavı'na girmek zorundadırlar. Tüm Türk devletlerinde olduğu gibi Türkmenistan'da da çok sayıda Türk Okulu bulunmaktadır. Bu okullar Türkmen- Türk ilişkilerinin gelişmesinde önemli bir yere sahiptir (Gürkan, 2013).

Türkmenistan'da 12 Nisan 1993 tarihinden itibaren Kiril harflerinin (alfabesinin) bırakılması, belli bir süre sonra da Latin harflerine (alfabesine) geçilmesi kararlaştırılmıştır (Aşyrov, 2021). 9 yıllık zorunlu eğitim bulunan ülkede ayrıca 9 yıllık meslek okulları ve bunlara bağlı 4 yıllık yüksek eğitim okulları (Üniversiteler) vardır. 2007 senesinden sonra zorunlu eğitim okullarda 10 sene ve Üniversitelerde de 5 sene olmuştur. Türkmenistan'da devlet başkanı Kurbankulu Berdimuhammedov'un yasayla kabul ettiği yasa doğrultusunda, 2013

yılından itibaren zorunlu eğitim süreci 12 yıla çıkartılmıştır (Yılmaz, 2017).

Türkmenistan'da örgün müzik eğitimi genel olarak tek çatı altında yürütülmektedir. Ülke çapında resmi devlet okullarında eğitim müfredatında belirtilen sınıflarda uygulanmakta olan müzik dersleri dışında, il ve ilçe merkezlerinde çeşit çeşit yatılı ve yatılı olmayan müzik kurumları, özel sanat ve müzik merkezleri faaliyetlerini sürdürmektedir. Mevcut müfredata göre 12 yıllık eğitim süresi içerisinde 1 – 5 sınıfa kadar müzik ve sanat dersleri, 5 – 8 sınıfa kadar ise sanat estetiği gibi dersler okutulmaktadır. Bunun yanı sıra il ve ilçe merkezlerinde çeşit çeşit yatılı ve yatılı olmayan müzik kurumları, özel müzik merkezleri ve kursları faaliyetlerini sürdürmektedir (Shajykov, 2025).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırma olup, literatür ve belgesel kaynak tarama yöntemiyle yapılmıştır. Konuyla ilgili tez, makale ve dokümanlardan, resmi ve özel internet sitelerindeki bilgilerden faydalanılmış ve detaylı literatür taraması yapılmıştır. Ulaşılan veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında, Türkiye ve Türkmenistan Müzik eğitimi sistemlerinin genel yapıları, müzik dersi öğretim programlarıyla ilgiler veriler tespit edilmiş ve incelenerek karşılaştırılmıştır. Türkmenistan eğitim sisteminin genel yapısı ve müzik öğretim programı ile ilgili bilgiler ülkenin resmi ve özel internet sitelerinden elde edilmiştir. Bulunan Türkmen dilindeki kaynaklar Türkmenceden Türkçe 'ye tercüme edilmiştir. Verilerin analizinde, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak her iki ülkenin genel eğitim sistemleri ve kurumsal yapıları hakkında bilgilere yer verilmiş ve karşılaştırılmıştır. Daha sonra, ülkelerin müzik eğitimi sistemlerine ilişkin elde edilen veriler analiz edilmiş; bulgular tablolar yardımıyla karşılaştırılarak tespit edilen benzerlik ve farklılıklar yorumlanmıştır.

Tablo 1. Türkiye ve Türkmenistan Eğitim Sistemlerinin Genel Yapısı

	TÜRKİYE	TÜRKMENİSTAN
BAKANLIK	T.C Millî Eğitim Bakanlığı	Türkmenistan'ın Bilim Bakanlığı
EĞİTİM DİLİ	Türkçe	Türkmence
EĞİTİM SİSTEMİ	4+4+4	4+6+2 (tek çatı altında, tek sistem)
ZORUNLU EĞİTİM	12 yıl	12 yıl
HAFTALIK İŞ GÜNÜ	5 gün	6 gün
BİR DERS SAATİ	40 dakika (İlkokul, ortaokul, lise)	45 dakika (İlkokul, orta bilim, genel orta bilim)
PUANLAMA SİSTEMİ	100'lük sistem	5'lik sistem
OKUL YAPISI	Farklı Binalar Altında	Aynı Binalar Altında

Tablo 1 incelendiğinde, Türkiye ve Türkmenistan eğitim sistemlerinin zorunlu eğitim süresi (12 yıl) bakımından benzerlik gösterdiği, ancak idari, yapısal ve işleyiş açısından belirgin farklılıklara sahip olduğu görülmektedir. Her iki ülkenin eğitim dilleri ve sorumlu bakanlıkları kendi ulusal kimliklerine göre şekillenmiştir. Yapısal boyuttaki en temel fark, eğitim kademelerinin bölünüşünde ve fiziksel uygulanışında ortaya çıkmaktadır; Türkiye'de eğitim 4+4+4 sistemiyle farklı binalarda kademelendirilirken, Türkmenistan'da 4+6+2 sistemiyle tüm süreç tek bir çatı altında bütünleşik olarak yürütülmektedir. Bunun yanı sıra işleyiş boyutunda Türkmenistan'da haftalık eğitim gününün (6 gün) ve ders sürelerinin (45 dakika) Türkiye'ye (5 gün, 40 dakika) kıyasla daha uzun olduğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme sistemlerindeki 100'lük (Türkiye) ve 5'lik (Türkmenistan) puanlama farkı da iki ülkenin pedagojik yaklaşımlarındaki yapısal ayrışmayı net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Tablo 2. Türkiye ve Türkmenistan'da Eğitimin Kademeleri

Eğitim Kademesi	Türkiye			Türkmenistan		
	Kurum	**Sınıf**	**Yaş**	**Kurum**	**Sınıf**	**Yaş**
Okul Öncesi	Okul Öncesi Eğitim kurumları	* Kreş *Anasınıfı	3-5	Okul Öncesi Eğitim kurumları	* Kreş	3-5
İlkokul	MEB okulları ve Özel kurumlar	1-2-3-4. Sınıflar	6	Devletin resmi genel orta bilim veren okulları, Mektepler	1 – 12. Sınıfa kadar	6 - 15
Ortaokul	MEB okulları ve Özel kurumlar	5-6-7-8. Sınıflar	10-14			
Lise	Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Çok Programlı Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Akşam Lisesi, Açık Öğretim Lisesi.	9-10-11-12. Sınıflar	15-18			
Yükseköğretim	Devlet ve Vakıf Üniversiteleri, Yüksekokulları	Ön lisans, Lisans, Yüksek Lisans	19	Devlet Üniversiteleri ve enstitüleri	Önlisans, Lisans, Yüksek Lisans	19

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, Okul Öncesi Eğitimde yapısal benzerlikler olup, her iki ülkenin eğitim sisteminin başlangıç noktası büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Hem Türkiye hem de Türkmenistan'da okul öncesi eğitim 3-5 yaş aralığını kapsamakta ve "Kreş" gibi kurumsal bir çatı altında faaliyetlerini sürdürmektedir. Türkiye, temel eğitimi ve ortaöğretimi İlkokul (1-4), Ortaokul (5-8) ve Lise (9-12) olmak üzere kesin sınırlarla ayrılmış üç farklı kademede ve yaş grubunda sunmaktadır. Buna karşılık Türkmenistan, 1. sınıftan 12.

sınıfa kadar olan süreci tek bir okul çatısı altında (mekteplerde) bütünleşik ve kesintisiz bir yapıda sunmaktadır. Türkiye, ortaöğretim seviyesinde (Lise) öğrencilere son derece geniş bir kurumsal yelpaze sunmaktadır. Fen, Sosyal Bilimler, Güzel Sanatlar, Mesleki ve Teknik gibi öğrencileri spesifik alanlara yönlendiren çok çeşitli lise türleri mevcuttur. Türkmenistan'da ise lise seviyesi için bu tür bir branş veya okul çeşitliliği ayrıca belirtilmemiş; genel eğitim çatısı altında ele alınmıştır. Bu da Türkiye'nin lise çağında erken uzmanlaşmaya ve alan seçimine daha çok odaklandığını gösteriyor. Yükseköğretim kademesindeki akademik derecelendirme (Önlisans, Lisans, Yüksek Lisans) ve başlangıç yaşı (19 yaş) her iki ülkede de aynıdır. Ancak en büyük farklılık kurum türlerinde görülmektedir. Türkiye'de hem devlet üniversiteleri hem de Vakıf (Özel) üniversiteleri yükseköğretim düzeyinde eğitim verirken, Türkmenistan'da yükseköğretimin tamamen Devlet üniversiteleri ve enstitüleri üzerinden yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Tablo incelendiğinde; Türkiye'nin eğitim sisteminin kademelere bölünmüş, yüksek oranda branşlaşmış ve hem devlet hem özel sektörü barındıran oldukça "çeşitlendirilmiş ve parçalı" bir yapıda olduğu görülüyor. Türkmenistan sisteminin ise daha "merkezi, bütünleşik ve kesintisiz" bir eğitim modeli benimsediği söylenebilir.

Tablo 3. Türkmen Dili'nde Eğitim Veren Genel Ortaöğretim Kurumlarının Haftalık Ders Çizelgesi

DERSLER	**Sınıflara Göre Haftalık Ders Saatleri**		
	I	**II**	**III**
Türkmen Dili ve Edebiyatı	10	9	9
Rusça	2	2	2
Doğa Tarihi	-	1	1
Müzik	1	1	1
Sanat Eğitimi	1	1	1
Matematik	6	6	6
Beden Eğitimi	2	2	2
Eğitim Uygulamaları	2	2	2
Haftalık Toplam Ders Saati	**24**	**24**	**24**

Tablo 3'te göründüğü gibi Türkmenistan eğitim kurumlarında hem Türkmence hem Rusça okutulan okulların Türkmen dilinde genel eğitim veren kurumlarının birinci kademe için haftalık ders çizelgesinde Müzik ve Sanat derslerine hafta da sadece 1 ders olarak yapılması planlanmıştır. En fazla yer verilen ders ise Türkmen dili ve Edebiyatıdır. Onun ardından Matematik dersi ise haftada 6 ders olarak belirlenmiştir.

Tablo 4. Rus Dili'nde Eğitim Veren Genel Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi

DERSLER	**I**	**II**	**III**
Rus dili	10	10	7
Rus Edebiyatı	-	-	4
Türkmen Dili ve Edebiyatı	2	4	5
Türkmenistan Tarihi	-	-	2
Doğa Tarihi	1	1	1
Müzik	1	1	1
Sanat Eğitimi	1	1	-
Matematik	6	6	6
Beden Eğitimi	2	2	2
Eğitim Uygulamaları	2	2	2
Haftalık Toplam Ders Saati	**24**	**27**	**30**

Tablo 4'te görüldüğü gibi Rus dilinde genel eğitim veren kurumlarının birinci kademe yani 1 – 3 'üncü sınıfa kadar olan kademesi için haftalık ders çizelgesinde yine Müzik ve Sanat derslerinin hafta da sadece 1 ders olarak yapılması, yalnız Sanat Eğitimi dersini ise 3.sınıfta yapılmadığı tespit edilmiştir. En ağırlıklı olarak derslerin başında yer verilen ders ise Rus dili ve Edebiyatıdır. Onun ardından yine de Matematik dersi ise haftada 6 ders olarak belirlenmiştir.

Tablo 5. Türkiye'de İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi

		Zorunlu Dersler								
	DERSLER	**İLKOKUL**				**ORTAOKUL**				
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	
ZORUNLU DERSLER	Türkçe	10	10	8	8	6	6	5	5	
	Matematik	5	5	5	5	5	5	5	5	
	Hayat Bilgisi	4	4	3						
	Sosyal Bilgiler			3	3	4	4	4	4	
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük								2	
	Yabancı Dil		2	2	2	3	3	4	4	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2	2	2	2	2	
	Görsel Sanatlar	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Müzik	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Beden Eğitimi ve Oyun	5	5	5	2					
	Beden Eğitimi ve Spor					2	2	2	2	
	Teknoloji ve Tasarım							2	2	
	Trafik Güvenliği				1					
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım					2	2			
	Rehberlik ve Kariyer Planlama								1	
	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi				2					
ZORUNLU DERS TOPLAMI		**26**	**28**	**28**	**30**	**29**	**29**	**29**		**29**

Yukarıdaki tabloda Türkiye'nin İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi yer almaktadır. Tablo 1.sınıftan 8. Sınıfa kadar olup ve seçmeli dersler hariç zorunlu dersler ile sınırlandırılmıştır. Buradan görüldüğü gibi Müzik dersleri her sınıfta haftada 1 ders olarak planlanmıştır. Ağırlıklı olarak Türkçe, Matematik ve Beden eğitimi derslerine yer verilmiştir. Bunun yanı sıra müzik dersi birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar haftada bir ders olarak belirlenmiştir bu sayı ise Türkmenistan'da Rus ve Türkmen dilinde okutulan okullarda sadece birinci sınıfta beşinci sınıfa kadar haftada bir ters olarak planlandığını ifade edebiliriz. Türkmenistan'ın Rus dilinde eğitim veren genel öğretim kurumlarında beşinci sınıftan 10. sınıfa kadar müzik dersleri haftada 2 ders olarak yapılmaktadır, ancak Türkmen dilinde eğitim veren genel öğretim kurumlarında ise bu sayı sadece birinci sınıftan beşinci sınıfa kadardır.

Tablo 6. Türkiye ile Türkmenistan'da Yükseköğretim Düzeyinde Müzik Eğitimi Yapılarının Belirli Kriterlere Göre Dağılımı

Yükseköğretimde Yapılanma	Türkiye	Türkmenistan
İdari Yapı ve Yönetim	YÖK	Türkmenistan Eğitim Bakanlığı
Genel Kurum İstatistikleri	Toplam 206 Üniversite (129 Devlet, 77 Vakıf)	7 Üniversite, 11 Enstitü, 2 Akademi, 1 Ulusal Konservatuvar, 1 Bilişim Kurumu, 43 Meslek ve Teknik Okulu
Eğitim Süreleri	Fakülteler: 4 Yıl Yüksekokullar: 2 Yıl	Konservatuar: 4 yıl Meslek Okulları: Azami 3 yıl
Doğrudan Öğretmen Yetiştiren Temel Kurumlar	Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	Devlet Ulusal Konservatuvarı
Formasyon ile Öğretmenlik Hakkı Kazanan Kurumlar ve İlgili Bölümler	Güzel Sanatlar / Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakülteleri ve Konservatuarlar (tüm müzik bölümleri)	Uzmanlaşmış Özel Sanat Meslek Okulları

Tabloda görüldüğü üzere, Yükseköğretim kademesinde Türkiye'de 2023 yılı itibarıyla 206 üniversite vardır. Bunlardan 129'u devlet

üniversitesi, 77'si vakıf üniversitesidir. Ülkede yüksek öğrenim sistemi özerk bir kuruluş olan YÖK tarafından yönetilmektedir. Türkiye'de yükseköğretimde fakülteler 4 yıl ve yüksekokullar ise 2 yıldır. Üniversitede sınıfta kalma riski yoktur ancak 8 yıllık bir örgün eğitim sınırı getirilmiştir. Yükseköğretimde öğretim dalları birinci öğretim, ikinci öğretim ve açık öğretim olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Birinci öğretim normal olarak devam edilen lisans eğitimi, ikinci öğretim akşam eğitimi ve açık öğretim ise derse girme zorunluluğu olmayan sadece sınava girilen eğitim şeklidir.

Günümüzde Türkiye'deki 40'ı aşkın üniversitenin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı programlarından her yıl yüzlerce müzik öğretmeni mezun olmakta ve bu öğretmenler, ülkenin eğitim-öğretim sisteminin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bunun dışında, müzik öğretmeni yetiştirme konusunda Türkiye'deki kurumsal çeşitliliğin son yıllarda arttığı görülmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı programları bu alandaki temel istihdam kaynağını oluştururken, güncel eğitim politikaları doğrultusunda pedagojik formasyon eğitiminin kapsamı diğer fakülteleri de içine alacak şekilde genişletilmiştir. Bu bağlamda, Güzel Sanatlar Fakülteleri, sanat Tasarım ve Mimarlık Fakülteleri ve Konservatuvarların müzik ve sahne sanatları bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin de pedagojik formasyon derslerini alarak öğretmenlik mesleğine geçiş yapabilmelerine olanak sağlanmıştır. Bu durum, eğitim sistemine dâhil olan müzik öğretmeni adaylarının akademik arka planlarında ve mesleki profillerinde çeşitliliği beraberinde getirmiştir.

Türkmenistan'da yükseköğretim kademesine dair belirtilmesi gereken önemli bir diğer nokta ise, sistemin idari ve yapısal bağlamda tamamen merkezi bir yönetim anlayışıyla Türkmenistan Eğitim Bakanlığının (Türkmenistanyň Bilim Ministrligi) uhdesinde yer almasıdır. Türkmenistan'da elde veriler bulgular doğrultusunda, 11 Enstitü, 7 Üniversite, 2 Akademi, 1 Ulusal Konservatuar, 1 Bilişim Kurumu ve 43 meslek ve teknik okulu bulunmaktadır. Türkmenistan'da müzik öğretmeni yetiştiren kurumların başında, bu alanın öncüsü konumundaki Devlet Ulusal Konservatuvarı gelmektedir. Bu yükseköğretim kurumunu, her vilayetin merkezinde faaliyet gösteren ve müzik eğitimcisi yetiştiren uzmanlaşmış sanat meslek okulları takip etmektedir. Eğitimler meslek

okullarında azami süre 3 olup, bu süre sonunda eğitimi bitiren öğrencilere diploma verilmektedir.

Tablo 7. Türkiye ile Türkmenistan Eğitim Sistemlerinin Genel Değerlendirme Çizelgesi

Genel Değerlendirme	Türkiye	Türkmenistan
Eğitim Sistemi ve Yapısı	4+4+4 Sistemi *(Kademeler farklı binalarda)*	4+6+2 Sistemi *(Kademeler tek çatı altında bütünleşik)*
Eğitim İşleyişi	Haftada 5 iş günü 40 dakika ders süresi 100'lük not sistemi	Haftada 6 iş günü 45 dakika ders süresi 5'lik not sistemi
Temel Eğitimde Müzik Dersi	1. sınıftan 8. sınıfa kadar kesintisiz haftada 1 saat	Türkmen okullarında: 1-5. sınıf (Haftada 1 saat) Rus okullarında: 5-10. sınıf (Haftada 2 saat)
Yükseköğretim Yapısı	206 Üniversite *(Devlet ve Vakıf)*	7 Üniversite, 11 Enstitü
Müzik Öğretmeni Yetiştiren Ana Kurumlar	Eğitim Fakülteleri *(Ülke geneline yayılmış)*	Devlet Ulusal Konservatuvarı
Müzik Öğretmeni Yetiştiren Diğer Kurumlar	Konservatuvar ve Güzel Sanatlar mezunlarına "pedagojik formasyon" hakkı	Her il merkezinde bulunan Uzmanlaşmış Özel Sanat Meslek Okulları

Tablo verileri incelendiğinde, Türkiye'nin kademeli (4+4+4) ve standart akademik yüke sahip eğitim yapısına karşılık, Türkmenistan'ın tek çatı altında bütünleşik (4+6+2) ve daha yoğun mesaili bir model benimsediği görülmektedir. Temel eğitim kademesinde müzik derslerinin uygulanışı Türkiye'de sekiz yıl boyunca kesintisiz bir seyir izlerken; Türkmenistan'da bu durum okulun eğitim diline (Rusça veya Türkmence) bağlı olarak süre ve yaş grubu bağlamında farklılıklar göstermektedir. İki ülke arasındaki en belirgin felsefi ayrım ise yükseköğretim ve müzik öğretmeni yetiştirme politikalarında ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci, ülke geneline yayılmış Eğitim Fakülteleri üzerinden "pedagoji" odaklı yürütülürken; Türkmenistan'da bu misyon doğrudan sanatsal icraya dayanan Devlet Ulusal Konservatuvarı ve yerel uzmanlaşmış sanat meslek okulları tarafından üstlenilmektedir. Sonuç olarak, Türkiye'nin daha çeşitli, yaygın ve formasyon standartlarına dayalı bir sistem inşa ettiği; Türkmenistan'ın ise icra geleneğini merkeze

alan, yükseköğretimde başkent odaklı ve bütünleşik bir eğitim yaklaşımı sergilediği anlaşılmaktadır.

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Yapısal ve İdari Farklılıklar açısından bakıldığında; her iki ülkede de 12 yıllık zorunlu eğitim uygulanmakla birlikte, idari ve fiziksel işleyişte belirgin felsefi farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye'de eğitim 4+4+4 sistemiyle kademelendirilip farklı binalarda yürütülürken; Türkmenistan'da 4+6+2 sistemiyle tüm süreç tek çatı altında (mekteplerde), bütünleşik bir yapıda toplanmıştır. Ayrıca, Türkmenistan'da eğitimin haftada 6 gün ve ders sürelerinin 45 dakika olması (Türkiye'de 5 gün ve 40 dakika) akademik yükün daha yoğun olduğunu göstermektedir. Ölçme değerlendirme sistemlerindeki ayrım (Türkiye'de 100'lük, Türkmenistan'da 5'lik sistem) ve Türkmenistan'ın "Bilim Ministrligi" (Eğitim Bakanlığı) üzerinden tam merkeziyetçi bir yönetim sergilemesi iki ülkenin pedagojik örgütlenmesindeki temel farklardır.

Temel eğitimde müzik dersi uygulamaları incelendiğinde; Türkiye'de müzik eğitiminin 1. sınıftan 8. sınıfa kadar haftada 1 saat zorunlu olarak kesintisiz bir şekilde verildiği ve ülke genelinde standart bir süreklilik sağlandığı tespit edilmiştir. Türkmenistan'da ise müzik dersi yoğunluğunun eğitim diline göre değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Türkmen dilinde eğitim veren okullarda müzik dersi sadece 1-5. sınıflar arasında sınırlı kalırken; Rus dilinde eğitim veren kurumlarda bu eğitim 5-10. sınıflar arasına kaymakta ve haftada 2 saat olarak uygulanmaktadır. Bu durum, Türkmenistan temel eğitiminde müzik dersinin standart bir sürekliliğe sahip olmadığını göstermektedir.

Yükseköğretim ve Kurumsallaşma:

Türkiye'de 206 üniversitenin varlığı, yükseköğretimde müzik eğitiminin hem devlet hem de vakıf üniversiteleri aracılığıyla ülke genelindeki birçok şehre yayılmasını sağlamıştır. Türkmenistan'da ise yükseköğretim kademesindeki müzik eğitimi doğrudan başkent Aşkabat'ta bulunan "Devlet Ulusal Konservatuvarı" merkezli yürütülmekte, yereldeki ihtiyaçlar ise il merkezlerindeki uzmanlaşmış meslek okulları aracılığıyla karşılanmaktadır.

Müzik Öğretmeni Yetiştirme Politikaları:

Türkiye, üniversiteler çatısı altındaki 40'ı aşkın Eğitim Fakültesi aracılığıyla doğrudan "pedagoji" temelli bir müzik öğretmeni yetiştirme modeline sahiptir. Ayrıca son yıllardaki yasal düzenlemelerle Konservatuvar, Güzel Sanatlar ile Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi mezunlarına da "pedagojik formasyon" hakkı tanınarak mesleki çeşitlilik artırılmıştır. Türkmenistan'da ise doğrudan eğitim/pedagoji odaklı bağımsız fakülteler bulunmamakta; öğretmen ihtiyacı sanatsal icra (usta-çırak) geleneğini merkeze alan Devlet Ulusal Konservatuvarı ve azami 3 yıllık eğitim veren yerel "Uzmanlaşmış Sanat Meslek Okulları" üzerinden karşılanmaktadır.

Sonuç olarak; Türkiye, müzik eğitimini ilköğretimden üniversiteye kadar ülke geneline yayılan, pedagojik formasyonla desteklenmiş standart ve "çeşitlendirilmiş" bir ağ ile sürdürürken; Türkmenistan, yükseköğretimde tek bir merkeze (konservatuvara) bağlı kalan, yerelde meslek okullarını kullanan ve okulların eğitim diline göre müfredat eşitsizlikleri barındıran daha "merkezi, icra odaklı ve bütünleşik" bir yapı sergilemektedir.

Müfredat ve Kazanım Yapılandırması:

Her iki program kıyaslandığında Türkiye'nin müzik öğretim programının içerik ve kazanım (hedef davranış) bağlamında daha detaylı yapılandırıldığı görülmektedir. Konuların alt kazanımlara ayrılması öğretmenlerin ders işleme sürecini kolaylaştırdığından, Türkiye'nin sonraki program güncellemelerinde de bu yapıdan vazgeçmemesi; Türkmenistan'ın ise mevcut müzik programlarına uluslararası standartlara uygun, öğrenci seviyesini temel alan "kazanım odaklı" bir yapı entegre etmesi önerilmektedir.

Temel Eğitimde Sürekliliğin Sağlanması:

Türkiye'de ilkokuldan sekizinci sınıfa kadar her sınıfta standart olarak müzik dersi bulunurken, Türkmenistan'da bu sürecin eğitim diline (Rusça/Türkmence) göre farklılık göstermesi ve belirli sınıflarla sınırlandırılması fırsat eşitsizliğine yol açabilmektedir. Türkmenistan Eğitim Bakanlığının (Bilim Ministrligi) bu durumu yeniden değerlendirerek, müzik derslerini tüm okullarda ve tüm temel eğitim kademelerinde kesintisiz ve standart bir yapıya kavuşturması önerilmektedir.

Yükseköğretimde Kurumsal Çeşitliliğin Artırılması:

Türkmenistan'da lisans düzeyindeki müzik eğitiminin tek bir kurum (Devlet Ulusal Konservatuvarı) çatısı altında toplanması, öğretmen yetiştirme kapasitesini sınırlamaktadır. Her ne kadar yereldeki meslek okulları bu açığı kapatsa da Türkmenistan'daki diğer üniversite ve enstitülerin bünyesinde de bağımsız müzik/sanat eğitimi bölümlerinin açılması veya pedagojik yetkinliği artıracak seçmeli sanat/formasyon atölyelerinin üniversite müfredatlarına eklenmesi önerilmektedir.

Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinin İncelenmesi:

Her iki ülkenin eğitim sistemlerindeki farklı puanlama yapıları (100'lük ve 5'lik sistem) ve sanatsal beceriyi değerlendirme yaklaşımları kendi iç dinamiklerinde etkilidir. Ancak bu değerlendirme süreçlerinin uygulamadaki başarısı, müzik öğretmenlerinin bu sistemleri nasıl benimsediğine bağlıdır. İleride yapılacak akademik çalışmalarda, iki ülkedeki müzik öğretmenlerinin sınıf içi değerlendirme süreçlerini (rubrik kullanımı, performans notlandırması) ne derece etkili yönettiklerinin alan araştırmalarıyla incelenmesi tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

Aksu, C. (2010). *Türkiye'de Eğitim Müziği (Tanım-Kapsam-Sorunlar ve Öneriler).* Bemol Müzik Yayınları, Kurtiş Matbaacılık.

Altıntaş, P. D. (2022). Cumhuriyet Dönemi Modernleşme Sürecinde Türk Müziği Politikaları. *İdil Dergisi,* 11(98), s. 1507–1515.

Apaydın, D. Ö. (2019). *Türkiye' De Müzik Eğitimi Ve Öğretimi; Müzik Eğitiminde Milli Bilinç ve Şuur.* Ekin Yayınevi.

Aşyrov, A. (2021). Türkiye Ve Türkmenistan Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında İnsan Hakları ve Demokrasi Kavramlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi.

Balkılıç, Ö. (2009). *Cumhuriyet Halk ve Müzik Türkiye'de Müzik Reformu.* Ankara: Tan Kitapevi Yayınları.

Demircioğlu, G., & Kardeş, E. (2020). Türkiye ve Türkmenistan Kimya Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), s.137-154.

Dinç, A., Yayar, R., & Erol, Y. (2010). *21. Yüzyıla Girerken Türkmenistan Ekonomik, Sosyal, İdari, Siyasi Ve Kültürel Özellikleri Açısından Genel Bir Bakış.* İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları No:9, Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Duman, T. (1991). *Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme (Tarihi Gelişimi) Araştırma İnceleme Dizisi.* MEB Yayınları, Milli Eğitim Basımevi.

Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsenmesi Gereken Bir Alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 1(3). s. 254-283. https://izlik.org/JA78AN93EP

Gül, E. Y. (2019). *Günümüzde Türk Devletlerinde Örgün Eğitim.* Nobel Akademik Yayıncılık.

Gündüz, Y. (2014). Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Müzik Eğitiminin Gelişimi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.

Gürkan, M. E. (2013). Türkmenistan Eğitim Sistemi. *Aşkabat Eğitim Müşavirliği.*

Hudayarova, F. (2019). Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Ve Türkmenġstan Devleti Bilim Bakanlığı Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programlarının Konu Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Karabey, E. (2015). Türkiye'de 1950'den Günümüze Türk Mûsikîsi Eğitiminin KurumsallaşmaSürecinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi.

Kertz-Welzel, A. (2008) Music education in the twenty-first century: a Cross-Cultural Comparison of German and American Music Education Towards a New Concept of İnternational Dialogue, *Music Education Research*, Volume 10, Issue 4. p.439-449.

Kılıç, I. T. (2012). *Okul Öncesinde Müzik Eğitimi.* Pegem Akademi Yay.Eğt. Dan.Hiz. Tic. Ltd. Şti.

Matnıyazova, S. (2021). Türkiye Ve Türkmenistan Ortaokul Fen Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.

MEB. (2018). Müzik Dersi Öğretim Programı. *Ankara: MEB Yayınları*.

Özgül, İ. (2007). Türkiye' de İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Çözümlenmesi. Bildiri. ICANAS 38 Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Araştırmaları Kongresi. 609–625. (Ankara: 10–15 Eylül 2007).

Özgür, E. S. (2024). Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin 1998-2022 Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi Ve Mevcut Programların Değerlendirilmesi.Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.

Sazak, N., Akgül Barış, D., Öztosun Çaydere. Ö., & Sevinç, S. (2014). *İlkokul Müzik Öğretim Programları (1913-2005),*Öncü Basımevi.

Şahin, M., & Duman, R. (2008). Cumhuriyetin Yapılanma Sürecinde Müzik Eğitimi. *ÇTTAD,VII/16-17,*. s.259-272. *https://izlik.org/JA67XG35UF*

Şentürk, N. (2001). Musikî Muallim'den Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlar. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21(2). s. 135-142.

Shajykov, A. (2025). *Türkiye ile Türkmenistan müzik eğitiminde kullanılan okul şarkılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Uçan, A., Yıldız, G., ve Bayraktar, E. (1999). *İlköğretimde Müzik Öğretimi.* MEB Yayınevi.
Uçan, A., (2005). *Müzik Eğitimi; Temel Kavramlar-İlkeler- Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum*. Arkadaş Yayınevi.
Ural, O. Ramazan, O. (2007). Türkiye' de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü, S. Özdemir, H. Bacanlı, M. Sözer (Ed). *Türkiye' de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi* s.11-61. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
Uslu. M. (2009). *Türkiye'de Müzik Eğitimi Üzerine Bir Çalışma.* İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
Yıldız, P. G. (2019). *Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi.* Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.
Yılmaz, Z. (2017). Türkmenistan Öğretmenlere El Kitabı. *Aşkabat: Aşkabat Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği.*
Yücel, H. (2022, 05 12). Cumhuriyet Dönemi Müzik Politikaları Üzerine Bir İnceleme. *Tykhe, Araştırma Makalesi* 7(12), s.9-20.
Yüksel, E. (1996). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Müzik Eğitimi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi.

MÜZİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİREYSEL ÇALGI SINAVLARINA YÖNELİK KAYGI DURUMLARININ İNCELENMESİ

Tunahan Bilir[**], Ömer Bilgehan Sonsel[***]

GİRİŞ

Eğitim, insanlık tarihinin her döneminde farklı şekillerde tanımlanmış ve çeşitli biçimlerde uygulamaya konulmuştur. Eğitim, bireyin yeteneklerini kendi gereksinimleri ve toplumun hedefleri doğrultusunda geliştirmesine olanak tanıyan öğrenme süreci ve bu sürecin nasıl gerçekleştirileceğine dair yöntemler ile uygulamaların tamamıdır (Kayıran, 1998). Azar (2011)'e göre Eğitim, insanlığın başlangıcından bu yana devam eden ve vazgeçilmez bir olgu olmuştur. Bu eğitim süreçlerinin ve kişilik gelişiminin önemli bir parçası da sanat eğitimi olarak görülmektedir. Birey ve toplumun gelişimini sağlayan eğitim sürecinde, yaratıcı kişiliklerin gelişimi ve nitelikli bir toplumun oluşumu için müzik eğitimi en güçlü etkenlerden biridir (Bilen, 1995). Bireyin eğitim sürecinde sanatla kurduğu ilişki, gelişim üzerinde önemli etkiler yaratabilmektedir. Bu bağlamda müzik hem bireysel hem de toplumsal açıdan eğitimi destekleyen bir alan olarak öne çıkmaktadır. Müzik eğitiminin, öğrenme sürecine farklı boyutlar kazandırdığı gözlemlenmektedir. "Müzik, özü itibarıyla eğitsel bir nitelik taşır. Herkes, müzikle ilişkisinin biçimine, yönüne, kapsamına ve derecesine göre ondan bir şey alır; bir şey edinir, bir şey kazanır" (Uçan, 1996: 30).

Bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantısında amaçlı olarak değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir. Çağdaş müzik eğitimi bireylerin toplumların ve insanlığın bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezişsel davranışlarıyla bütün halinde en uygun ve ileri düzeyde yetişmelerini amaçlar. (Uçan, 2005: 16)

[**] Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara, tunahannbilir@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0009-0004-5871-6877
[***] Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara, bilgehansonsel@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-5814-4363

Müzik eğitimi süreci içerisinde farklı gelişim alanları ve temel boyutlar bulunmaktadır. Ses eğitimi, müziksel işitme eğitimi, müzik beğenisi, çalgı çalma ve yaratıcılık çalışmaları, müzik eğitiminin temel boyutları olarak tanımlanabilmektedir (Bilen, 1995). Müzik eğitiminde önemli bir yer tutan çalgı eğitimi boyutu, bireylerin müzikle ilgili davranışlar geliştirmesine, bilgi ve becerilerini ilerletmesine ve müziğe derin bir bağ kurmasına yardımcı olan kritik bir süreçtir. Çalgı eğitiminin olmadığı durumlarda, müzik öğretimi yetersiz kalmakta ve tutarlı bir temel oluşturmakta zorluk yaşanmaktadır (Akbulut, 2013). Çalgı eğitimi, bireylerin müziksel becerilerini geliştirmelerine ve müzikle daha derin bir bağ kurmalarına yardımcı olurken, bu sürecin finali olacak sınavlar ve değerlendirilme durumu, öğrenciler üzerinde sınav kaygısı gibi olguları da oluşturabilmektedir. Müzik eğitiminin temel disiplinlerinden biri olarak çalgı eğitimi, öğrencilerin hem sınav başarısını hem de genel eğitim sürecini etkileyen sınav kaygısına sıklıkla sahne olmaktadır. Sınav kaygısının etkisiyle öğrenciler, çalgı eğitimi sürecinde edinmeleri beklenen müzikal ve teknik beceriler yerine yalnızca doğru çalmaya odaklanmakta; bu durum, devinişsel davranışların istenilen düzeyde kazanılamamasına yol açmaktadır. Çalgı eğitiminde önemli bir değerlendirme aracı olan sınavlar sırasında yaşanan kaygı, öğrencilerin akademik başarılarının da belirleyici unsurlarından biri olarak öne çıkmaktadır (Nacakcı & Dalkıran, 2011). Bireysel çalgı eğitimi sınavı, öğrencinin tek başına bir topluluk ya da otorite karşısında performans sergilediği, beğenilmeme korkusu, yanlış yapma endişesi ve mükemmeliyetçilik gibi düşünceler nedeniyle kaygının ortaya çıkabileceği bir durumdur. Bu kaygı, fiziksel semptomlara yol açarak öğrencinin performansında ve genel ruh halinde olumsuzluklar yaşanmasına neden olabilmektedir. Mükemmeliyetçilik, her şeyin her zaman düzenli olmasını arzu etmek, en küçük detaylara takılıp hiçbir hataya tahammül edememek, başarısızlık korkusu olarak da tanımlanabilmektedir (Flett, Hewitt, vd., 1991; Hewitt, vd., 1994, akt. Yıldırım & Sarıçam, 2022). Müzik eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkileri, yalnızca teknik becerilerle sınırlı kalmamaktadır. Kaygı gibi duygusal durumlar, müzikle olan ilişkiyi etkileyebilir ve bu da öğrencilerin müzikle kurduğu bağın derinliğini şekillendirebilir gibi görünmektedir. Bu durum, öğrenme sürecini farklı şekillerde etkileyebilmektedir.

“Kaygı, amatör ya da profesyonel alan farkı olmaksızın, hayatın her alanında hissedilen olumsuz bir durumdur” (Baydağ & Bolat, 2018: 2205). Gelecek olumsuz bir hal endişesiyle ortaya çıkan kaygı, kişinin beklenmedik olumsuz bir sonucun ortaya çıkacağını fark ettiği zaman büründüğü ruh hali olarak belirtilir (Altıntaş, 2020). Bu kaygı halinin bir değerlendirilme, sınav ve baskı durumlarında ortaya çıkmasıyla sınav kaygısı olarak adlandırılan tanım ise şu şekilde açıklanmaktadır. Kişinin kontrol edildiğini fark ettiğinde ortaya çıkan bir tür korku ya da gerginlik durumudur. Bu kaygı, genellikle kişinin sınav sırasında yaşadığı baskıdan, önceki deneyimlerinde yaşadığı olumsuz tecrübeleri yeniden yaşama ya da başarıyı elde edememe endişesinden kaynaklanabilir (Acar, 2018). Sınav kaygısı, bir değerlendirme durumunda performans kaybı yaratacak düzeyde sıkıntı veren, hoş olmayan bir duygusal durumdur. Korku, şaşkınlık, kuruntu, benlik saygısında düşme gibi negatif duygulardan oluşur (Spielberger, 1972, akt. Yıldız, 2007). Bu değerlendirilme süreçlerindeki sınav ve performans kaygısı durumu üzerine farklı çalışmalar bulunmakta olup bu çalışmada, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin bireysel çalgı sınavları sırasında ve öncesindeki kaygı durumları, kaygının sebepleri ve bu durumların sınav performansları üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Problem Durumu

Araştırmada, ana problem cümlesi “Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı sınavlarındaki kaygı durumları nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu ana problem doğrultusunda dört alt problem araştırılmıştır;

1. Sınıf dağılımına göre bireysel çalgı sınavlarındaki kaygı durumu nasıldır?

2. Cinsiyet değişkenine göre bireysel çalgı sınavlarındaki kaygı durumu nasıldır?

3. Mezun olunan lise türü değişkenine göre bireysel çalgı sınavlarındaki kaygı durumu nasıldır?

4. Öğrencilerin bireysel çalgı sınavlarındaki kaygı durumu ile genel başarı durum değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sayıltılar

- Örneklemin evreni temsil edecek nitelikte olduğu,
- Çalışmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı sınavı deneyimlerinin benzer yeterlikte olduğu,
- Katılımcıların, bireysel çalgı sınavlarına yönelik kaygı düzeylerine ilişkin sorulara dürüst ve içten yanıtlar verdiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma,

- Gazi ve Bolu Abant İzzet Baysal üniversitelerinin Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalları lisans programında öğrenim gören öğrencileri,
- İlgili üniversitelerin ilgili bölümlerinin 2024 – 2025 dönemi bahar yarıyılında eğitim gören öğrencileri,
- Nacakcı, Z. ve Dalkıran, E. (2011) tarafından yapılandırılmış olan "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Sınavına Yönelik Kaygıları Ölçeği" ile sınırlıdır.

İlgili Araştırmalar

Küçük (2010), "Müzik Öğretmeni Adaylarının Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Çalgı Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören toplam 66 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmada, sınav kaygısı düzeyi ile çalgı eğitimi başarısı ve benlik saygısı düzeyi arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ancak, benlik saygısı düzeyi ile çalgı eğitimi başarısı arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu bulgular, sınav kaygısının öğrencilerin performansını ve özsaygısını etkileyebileceğini, ancak benlik saygısının doğrudan çalgı başarısıyla ilişkili olmadığını göstermektedir.

Umuzdaş ve Tök (2020), "Müzik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Çalgı Sınavındaki Performans Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" isimli çalışmada, müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin çalgı sınavındaki performans kaygı düzeylerini çeşitli değişkenlere göre analiz etmiştir. Abant İzzet Baysal Üniversitesi,

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinden oluşan 341 katılımcıyla gerçekleştirilen çalışmada, sürekli ve durumluk kaygı düzeylerinin cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Çalgı türü ise sürekli kaygı düzeyinde anlamlı bir etkiye sahipken, mezun olunan lise ve okumuş oldukları üniversite değişkenleri anlamlı bir fark yaratmamıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin demografik özelliklerinin ve çalgı türlerinin sınav kaygısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Kalın ve Gültekin (2023), "Konservatuvar öğrencilerinin bireysel çalgı bağlama sınavına yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi" isimli bu çalışmasında, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Ege Üniversitesi ve Kocaeli Üniversitesi Devlet Konservatuvarlarında Türk Halk Müziği Bölümü'nde öğrenim gören bağlama öğrencilerinin bireysel çalgı sınavlarına yönelik kaygı düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilen araştırmada, 1. ve 4. sınıf arasında değişen 41 öğrenciye Polat D. tarafından geliştirilen "Sınav Kaygısı Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin sınavlara yönelik kendi düşünceleri, başkalarının düşünceleri, hazırlanma endişeleri-sınav kaygısı ve zihinsel-bedensel tepkileri arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin başkalarının düşüncelerine bağlı olarak değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur. Gelecek bir söylemin, öğrencilerin sınavlara karşı olan yaklaşımlarını etkileyebileceği; yaşanabilecek mahcubiyet ya da küçük düşme hissinin, başarısızlık korkusuyla birleşerek kaygı yaratabilecek bir ortam oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma, bireysel çalgı sınavlarına yönelik kaygı durumlarının anlaşılmasına katkı sağlayarak, müzik eğitimi alanında sınav kaygısını azaltmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesine ışık tutmaktadır.

Nacakcı ve Dalkıran (2011), "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Sınavına Yönelik Kaygıları" başlıklı araştırmasında, müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı sınavlarına yönelik kaygı düzeylerini ve bu kaygıların çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Farklı bölgelerde yer alan altı üniversitenin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 459 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin çoğunluğunun sınavlarda yüksek

düzeyde kaygı yaşamadığı, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kaygı yaşadığı ve mezun olunan lise türünün kaygı düzeyine etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, cinsiyetin sınav kaygısı üzerinde etkili bir faktör olduğunu, ancak lise türünün bu kaygıyı etkilemediğini göstermektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan tarama modelinde desenlenmiştir. Büyüköztürk vd. (2021: 184) göre, tarama araştırması bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin belirlendiği çalışmalar olup var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır. Bu çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı sınavlarına yönelik kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi hedeflenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gazi ve Abant İzzet Baysal Üniversitelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise uygun örnekleme yöntemiyle seçilen ve bireysel çalgı dersi alan 1., 2., 3., ve 4. sınıf olmak üzere ilgili bölüm lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Toplamda 100 öğrenci araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak, bireysel çalgı sınavına yönelik sınav kaygısını ölçmek amacıyla Nacakcı, Z. ve Dalkıran, E. (2011) tarafından yapılandırılmış olan "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Sınavına Yönelik Kaygıları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, öğrencilerin sınav anındaki duygu, düşünce ve fiziksel tepkilerini değerlendirmeye yönelik maddeler içermektedir. Ölçek, katılımcılara gönüllülük esasına göre çevrim içi ya da yüz yüze yollarla uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen veriler anonim olarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle verilerin

doğruluğu kontrol edilmiş ve eksik ya da hatalı veri bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda farklı istatistiksel analiz teknikleri uygulanmıştır. Sınıf düzeyine göre sınav kaygısı puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır. Cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre farklılıkları incelemek için bağımsız örneklemler t-testi (Independent Samples t-Test) kullanılmış, anlamlı farklılık tespit edilen gruplar için etki büyüklüğü Cohen's d katsayısı ile hesaplanmıştır. Öğrencilerin genel akademik başarı durumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk probleminde müzik öğretmen adayları görüşleri doğrultusunda sınıf dağılımına göre bireysel çalgı sınavlarındaki kaygı durumu araştırılmıştır. Buna göre sınıfa göre kaygı durumu bilgileri Tablo 1.'deki gibidir.

Tablo 1. Sınıf Dağılımı

Sınıf	N	%	Kaygı Puanı
1	30	30,0	46,07
2	20	20,0	46,26
3	27	27,0	46,50
4	23	23,0	46,57
Toplam	100	100,0	

Tablo 2. Sınıf Dağılımı ANOVA Testi

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,097	3	1,366	,009	,999
Within Groups	15314,653	96	159,528		
Total	15318,750	99			

ANOVA tablosundaki F değeri 0.009 ve p değeri (Sig.) 0.999 olarak görülmektedir. Bu sonuç, farklı sınıflar (1, 2, 3, 4) arasında bireysel çalgı sınav kaygısı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > 0.05$). Sınıf düzeyinin kaygı üzerinde etkisi yoktur. Elde edilen bulgular, bireysel çalgı sınav kaygısının müzik öğretmen adaylarının sınıf düzeyi fark etmeksizin tüm öğrencilerde benzer olduğunu göstermektedir. Akademik tecrübe arttıkça kaygının azalması beklenebilmektedir fakat bu her bireyde olmayabilir. Bazı öğrencilerde deneyim arttıkça beklenti de artabilir ve bu da kaygıyı sabit tutabilir. Kıyas ve rekabet ortamı bulunması ihtimali de bu kaygının değişmeden tüm sınıf öğrencilerinde bulunmasının nedenlerinden görülebilir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci probleminde cinsiyet değişkenine göre bireysel çalgı sınavlarındaki kaygı durumu nasıldır sorusu araştırılmıştır. Buna göre cinsiyete göre kaygı durumu bilgileri Tablo 3.'deki gibidir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkeni

Sınıf	N	%	Kaygı Puanı
Erkek	32	32,0	38,97
Kadın	68	68,0	49,82
Toplam	100	100,0	

Tablo 4. Cinsiyet Değişkeni Bağımsız Örneklemler T-Testi

Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Erkek	32	38,9688	10,74179	1,89890
Kadın	68	49,8235	11,70399	1,41932

Yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, kadın öğrencilerin bireysel çalgı sınav kaygısı düzeyleri erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p < .001$). Ortalama fark yaklaşık 11

puandır ve Cohen's d değeri -0.951 olarak bulunmuştur; bu büyük etki büyüklüğü sınav kaygısında cinsiyetin önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkeni Etki Büyüklüğü Testi

	Standardizer[a]	Point Estimate	%95 Confidence Interval	
			Lower	Upper
Cohen's d	11,40840	-,951	-1,390	-,509
Hedge's Correction	11,49665	-,944	-1,379	-,505
Glass's Delta	11,70399	-,927	-1,373	-,476

Bu durum toplumsal beklentiler, mükemmeliyetçilik eğilimleri, duygusal farklar ve sahne kaygısı gibi nedenlerle açıklanabilir. Kadın öğrenciler, sayıca erkeklerden fazla oldukları durumlarda bile daha düşük öz-yeterlik ve daha yüksek sınav kaygısı bildirmiştir (Malespina, Seifollahi & Singh, 2025). Bu sonuç, sınav kaygısının sadece sayısal temsiliyetle değil, cinsiyete özgü psikolojik faktörlerle de ilişkili olabileceğini göstermekte ve çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü probleminde mezun olunan lise türüne göre bireysel çalgı sınavlarındaki kaygı durumu nasıldır sorusu araştırılmıştır. Buna göre mezun olunan lise türüne göre kaygı durumu bilgileri Tablo 6.'daki gibidir.

Tablo 6. Mezun Olunan Lise Türü

Mezun Olunan Lise Türü	N	%	Kaygı Puanı
Güzel Sanatlar Lisesi	48	48,0	49,83
Diğer	52	52,0	43,13
Toplam	100	100,0	

Tablo 7. Mezun Olunan Lise Türü T-Testi

Mezun Olunan Lise	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Güzel Sanatlar Lisesi	48	49,8333	12,48716	1,80237
Diğer	52	43,1346	11,60634	1,60951

Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarının ortalama sınav kaygısı puanı (49,83) diğer lise mezunlarına (43,13) göre daha yüksek. Bu kaygı puanları ilk bakışta mezun olunan lise türünün kaygı düzeyinde fark yaratabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, etki büyüklüğü analizinde elde edilen Cohen's d değeri -0,557 olarak bulunmuştur. Bu değer, ortalama farkın orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu fark yalnızca istatistiksel olarak değil pratik anlamda da dikkate değer bir farklılıktır.

Tablo 8. Mezun Olunan Lise Türü Etki Büyüklüğü Testi

	Standardizer[a]	Point Estimate	%95 Confidence Interval	
			Lower	Upper
Cohen's d	12,03682	-,557	-,955	-,155
Hedge's Correction	12,12992	-,552	-,948	-,154
Glass's Delta	12,48716	-,536	-,941	-,127

Bu bulgular doğrultusunda, Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarının bireysel çalgı sınavlarına ilişkin kaygı düzeyleri diğer lise mezunlarına göre daha yüksektir. Güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören bireyler, lise yılları boyunca sistemli ve yoğun bir müzik eğitimi almaktadır. Bu durum, mesleki kimlik gelişimlerini desteklemekle birlikte, başarıya yönelik yüksek beklenti ve baskı hissini de beraberinde getirebilir. Nitekim bu öğrenciler, bireysel çalgı sınavlarını yalnızca akademik bir değerlendirme değil, aynı zamanda sanatsal yeterliklerinin ve

kimliklerinin bir yansıması olarak algılamakta, bu da hata yapma korkusunu artırarak kaygı düzeylerini yükseltebilmektedir. Buna karşın, diğer lise türlerinden gelen öğrencilerde bu türden yüksek beklentilerin bulunmaması, sınavlara daha esnek bir yaklaşım geliştirmelerine ve daha düşük kaygı düzeyleri sergilemelerine neden olabilir. Bu bağlamda, elde edilen bulgular, bireysel çalgı sınavlarına yönelik kaygının yalnızca müzikal yeterlik ya da hazırlık süreciyle değil aynı zamanda bireyin algıladığı beklentiler, öz yeterlik düzeyi ve mükemmeliyetçilik gibi psikolojik faktörlerle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü probleminde öğrencilerin bireysel çalgı sınavlarındaki kaygı durumu ile genel başarı durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır sorusu araştırılmıştır. Buna göre genel başarı durumu ve kaygı durumu bilgileri Tablo 9.'daki gibidir.

Tablo 9. Genel Başarı Durumu ve Kaygı Durumu İlişkisi Pearson Korelasyon Analizi

		Kaygı Puanı	Genel Başarı Durumu
Kaygı Puanı	Pearson Correlation	1	-,233
	Sig. (2-tailed)		,020
	N	100	100
Genel Başarı Durumu	Pearson Correlation	-,233	1
	Sig. (2-tailed)	,020	
	N	100	100

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, öğrencilerin bireysel çalgı sınavlarına yönelik kaygı düzeyleri ile genel başarı durumları arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -0,233$; $p < 0,05$). Bu sonuç, öğrencilerin kaygı düzeyleri arttıkça genel başarı düzeylerinin azaldığını, diğer bir ifadeyle kaygı düzeyi ile başarı arasında ters orantılı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Bu bulgu, yüksek kaygının öğrencinin akademik performansını olumsuz etkileyebileceği yönündeki literatürle örtüşmektedir. Özellikle

bireysel çalgı sınavı gibi değerlendirme ve performans temelli durumlarda, sınav anında yaşanan yoğun kaygı, dikkat, odaklanma ve motor beceriler üzerinde baskı oluşturarak performansı düşürebilmektedir.

TARTIŞMA

Bu araştırma kapsamında, müzik öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı sınavlarına yönelik kaygı düzeyleri, sınıf düzeyi, cinsiyet, mezun olunan lise türü ve genel akademik başarı düzeyi gibi değişkenler çerçevesinde incelenmiştir. Elde edilen bulgular, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı sınavlarında çeşitli düzeylerde sınav kaygısı yaşadıklarını ve bu kaygının bazı demografik ve akademik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur.

Sınıf düzeyine göre sınav kaygısı anlamlı bir farklılık göstermemiş, bu durum öğrencilerin sınav deneyimi artsa bile beklenti baskısı, sahne kaygısı ve mükemmeliyetçilik gibi etkenlerin kaygıyı sabit tutabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgu, Umuzdaş ve Tök'ün (2020) çalışmasında elde edilen sonuçlarla farklılık göstermektedir; söz konusu araştırmada sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum, örneklemin yapısı, kullanılan ölçekler veya üniversitelerin sınav uygulama biçimleriyle açıklanabilir. Sınıf düzeyi farkının bulunmaması, deneyimin kaygı üzerindeki etkisinin her öğrenci için aynı düzeyde işlemediğini de ortaya koymaktadır. Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek kaygı yaşadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, Nacakcı ve Dalkıran'ın (2011) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Kadın öğrencilerin sınav sürecine daha yüksek bir duygusal yükle yaklaştıkları, sosyal beklentiler, hata yapma korkusu ve toplumsal roller nedeniyle daha fazla baskı hissettikleri düşünülmektedir. Benzer şekilde Malespina, Seifollahi ve Singh'in (2025) çalışmasında da kadın öğrencilerin sınavlarda erkeklere oranla daha fazla kaygı yaşadığı vurgulanmış, bu durumun akademik başarı üzerinde doğrudan etkisi olduğu belirtilmiştir. Mezun olunan lise türü açısından ise, güzel sanatlar lisesi mezunlarının sınav kaygısı düzeylerinin diğer lise mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, bireyin lise yıllarından itibaren sanatsal kimlik oluşturması ve mesleki başarıya yönelik baskılarla karşılaşmasının bir sonucu olabilir. Güzel sanatlar lisesi mezunları bireysel çalgı sınavlarını

yalnızca teknik bir değerlendirme olarak değil, aynı zamanda kimliklerini sunma aracı olarak algılayabilmektedirler. Ancak bu bulgu, Nacakcı ve Dalkıran'ın (2011) çalışmasında yer alan "lise türü anlamlı fark yaratmaz" sonucu ile çelişmektedir. Bu çelişki, zaman, mekân, örneklem farklılıkları ve eğitimin yoğunluğu gibi birçok faktörle açıklanabilir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin bireysel çalgı sınav kaygısı ile genel başarı düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kaygı düzeyinin artması, dikkat, odaklanma ve motor becerilerin olumsuz etkilenmesine neden olarak akademik performansı düşürebilmektedir. Bu sonuç, Küçük'ün (2010) müzik öğretmeni adaylarının kaygı düzeyi ile çalgı başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ifade ettiği bulgularla da örtüşmektedir. Kaygının yalnızca duygusal değil aynı zamanda akademik başarı üzerinde doğrudan etkili olduğu anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, bireysel çalgı sınavlarına yönelik kaygının yalnızca teknik beceri eksikliğiyle değil, öğrencilerin psikolojik yapıları, geçmiş deneyimleri, sosyal çevreleri ve geleceğe dair beklentileriyle de ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, müzik eğitiminin yalnızca teknik yönleri değil, öğrencilerin duygusal ve zihinsel süreçlerini destekleyen boyutları da göz önünde bulundurularak sürdürülmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak öneriler;

- Müzik eğitimi programlarında sınav kaygısını azaltmaya yönelik psikolojik destek ve rehberlik çalışmaları planlanabilir.
- Özellikle yüksek kaygı seviyesine sahip olan kadın öğrenciler ve güzel sanatlar lisesi mezunları için bireyselleştirilmiş kaygı yönetimi atölyeleri, nefes ve rahatlama egzersizleri gibi destekleyici uygulamalar önerilmektedir.
- Öğretim elemanları, öğrencilerde mükemmeliyetçilik baskısını azaltacak ve öz yeterliklerini destekleyecek yaklaşımlar benimseyebilir.
- Gelecekte yapılacak araştırmalarda daha geniş örneklem gruplarıyla kaygı düzeylerinin enstrüman türü, sınav şekli gibi daha farklı değişkenlere göre incelenmesi önerilir.

KAYNAKÇA

Acar, S. (2018). *Sınav kaygısının yordanmasının psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerileri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Akbulut, E. (2013). Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı bireysel çalgı dersi hedeflerinin gerçekleşme düzeylerine ilişkin 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri açısından bir değerlendirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(1), 57–68.

Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1*(1), 36–38. https://doi.org/10.5961/jhes.2011.004

Baydağ, C., & Bolat Başoğlu, M. (2018). Müzik eğitimi perspektifinde performans kaygısına genel bir bakış. *Journal of Social and Humanities Sciences Research, 5*(25), 2204–2212.

Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (31. baskı). Pegem Akademi.

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 456–470.

Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Weber, C. (1994). Dimensions of perfectionism and suicide ideation. *Cognitive Therapy and Research, 18*(5), 439–460.

Kalın, E., & Gültekin, B. (2023). Konservatuvar öğrencilerinin bireysel çalgı bağlama sınavına yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi, 9(*18), 412–428.

Kayıran, M. (1998). Atatürkçü düşünce ışığında: Çağdaş eğitim. *Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(42), 780–830.

Küçük, D. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 37–50.

Malespina, A., Seifollahi, F., & Singh, C. (2025). *Bioscience students in physics courses with higher test anxiety have lower grades on high-stakes assessments, and women report more test anxiety than men* [Preprint]. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2505.05669

Nacakcı, Z., & Dalkıran, E. (2011). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı sınavına yönelik kaygıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(5), 46–56.

Spielberger, C. (1972). *Theory and research in anxiety.* Academic Press.

Tatar Yıldız, H. (2007). *Sınav kaygısı, ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Umuzdaş, M., & Tök, H. (2020). Müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin çalgı sınavındaki performans kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi,* 396–410. https://doi.org/10.21733/ibad.798006

Uçan, A. (1996). *İnsan ve müzik, insan ve sanat eğitimi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar, ilkeler, yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum.* Evrensel Müzik.

Yıldırım, B., & Sarıçam, H. (2022). Beliren yetişkinlerin mükemmeliyetçilik ve psikolojik kırılganlık düzeylerinin incelenmesi. *Erciyes Akademi, 36*(1), 228–252. https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1059991

SOL KLARNET EĞİTİMİNDE AREL-EZGİ-UZDİLEK SES SİSTEMİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA*

İsmail Çelik**, Caner Kalender ***, Selçuk Kaan Bekmez****

GİRİŞ

Türk müziğinin ayırt edici özelliklerinden biri, makam yapısına dayalı mikrotonal ses organizasyonu ve bu organizasyonun icra sırasında kazandığı esnek karakterdir. Batı müziğinin eşit aralıklı tampere sisteminden farklı olarak Türk müziği, bir oktav içerisinde birbirine eşit olmayan aralıklardan oluşan bir ses düzenine sahiptir (Ersoy, 2019). Bu durum, Türk müziğinin kuramsal olarak açıklanmasını ve Batı notasyon sistemiyle ifade edilmesini tarihsel süreç boyunca tartışmalı ve güç bir alan hâline getirmiştir. Geleneksel olarak meşk sistemiyle aktarılan Türk müziği, makam yapısı, perde anlayışı ve icra üslubuyla kendine özgü bir müzikal yapı geliştirmiştir (Demirbaş, 2020).

Bu kuramsal arayış doğrultusunda, 20. yüzyılın başlarında Rauf Yekta Bey'in çalışmaları temel alınmış; daha sonra Hüseyin Sadettin Arel, Suphi Ezgi ve Salih Murat Uzdilek tarafından geliştirilen Arel–Ezgi–Uzdilek (AEU) ses sistemi ortaya konulmuştur (K. Yılmaz, 2020). AEU sistemi, Türk müziği seslerini Batı notasyonu içerisinde ifade etmeyi ve makam öğretiminde ortak bir kuramsal çerçeve oluşturmayı amaçlamıştır. Sistem, bir oktavı birbirine eşit olmayan 24 aralıklı bir yapı içerisinde ele almakta ve Türk müziğine özgü perde organizasyonunu koma temelli bir anlayışla açıklamaktadır. Günümüzde AEU sistemi, Türk müziği eğitimi veren kurumlarda nazariyat öğretiminin temel referans kaynaklarından biri olmayı sürdürmektedir (Güler & Göktaş, 2020). AEU sisteminde kullanılan perde yapısına ilişkin örnekler Şekil 1'de sunulmuştur.

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müzik Eğitimi Bilim Dalı, alperismailcelik@gmail.com, Bolu, https://orcid.org/0000-0001-7064-1936
**Dr. Öğretim Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Bilim Dalı,canerkalender123@gmail.com, Bolu, https://orcid.org/0000-0003-0100-9771,
***Yüksek Lisans Öğrencisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müzik Eğitimi Bilim Dalı, slckbkmz@gmail.com, Bolu, https://orcid.org/0009-0000-5175-1523



Şekil 1. Arel–Ezgi–Uzdilek sisteminde kullanılan perde yapısı (Demirbaş, 1993).

Bununla birlikte, AEU sistemi ortaya konulduğu günden bu yana çeşitli tartışmaların odağında yer almıştır. Sisteme yöneltilen temel eleştirilerden biri, Türk müziğinin doğasında bulunan icra esnekliğini ve üslup farklılıklarını sabit matematiksel oranlar çerçevesinde açıklamaya çalışmasıdır. Cinuçen Tanrıkorur (2005, s. 42-47), AEU sistemini "Batı dizisini Türk mûsıkîsine uygulamak isteyen bir üniformlaştırma teklifi" olarak nitelendirmiş ve hiçbir müzisyenin bu sistemin perdeleriyle çalmadığını ifade etmiştir. Yalçın Tura (1988) ise nazariyenin görevinin pratiği açıklamak olduğunu, pratiği dar kalıplara hapsetmeye çalışan bir teorinin ise zamanla terk edilmeye mahkûm olduğunu belirtmiştir. Tüm bu eleştirilere rağmen AEU sistemi, eğitim kurumlarında yaygın biçimde benimsenmiş alternatif bir sistemin bulunmaması nedeniyle günümüzde de kullanılmaya devam etmektedir.

AEU sistemine ilişkin tartışmaların yoğunlaştığı alanlardan biri de çalgı eğitimidir. Türk müziğinde kullanılan Batı kökenli çalgılar arasında sol klarnet, hem makamsal kullanım hem de icra pratiği bakımından dikkat çekici bir konuma sahiptir. Tek kamışlı üflemeli bir çalgı olan klarnet, 19. yüzyıldaki Batılılaşma süreciyle birlikte Osmanlı müzik yaşamına dâhil olmuş; zaman içerisinde Türk sanat müziği, Türk halk müziği ve Roman müziği başta olmak üzere farklı geleneksel müzik türlerinde yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Çağrı, 2006; Üstündağ & Kurtaslan, 2024).

Sol Klarnetin Yapısal Özellikleri ve Türk Müziğindeki Yeri

Sol klarnet, Batı kökenli tek kamışlı üflemeli bir çalgı olmasına rağmen, zaman içerisinde Türk müziği icrasında yaygın olarak kullanılan önemli çalgılardan biri hâline gelmiştir (Üstündağ & Kurtaslan, 2024). Klarnetin tarihsel gelişim sürecinde Albert ve Boehm olmak üzere iki temel mekanik sistem öne çıkmaktadır. Türk müziği icracıları arasında Albert sistem klarnet, geleneksel icra anlayışı ve sade parmak yapısı nedeniyle yaygın biçimde tercih edilmektedir. Buna karşılık Boehm sistem klarnet, sunduğu alternatif parmak pozisyonları sayesinde

mikrotonal seslerin icrasında daha fazla teknik esneklik sağlamaktadır (Kaplan, 2019).

Türk müziğinin temel belirleyici özelliklerinden biri, makam sisteminin gerektirdiği mikrotonal aralıklardır. Ancak klarnet, Batı müziğinin tampere ses düzenine göre tasarlanmış bir çalgı olduğundan, bu yapı Türk müziği icrasında çeşitli teknik güçlükleri beraberinde getirmektedir. Kaplan'a (2019) göre klarnet, standart parmak pozisyonlarıyla değerlendirildiğinde mikrotonal müziğe tam anlamıyla uygun bir çalgı değildir. Bu nedenle icracılar; dudak kontrolü, nefes kullanımı ve alternatif parmak pozisyonları gibi yöntemlere başvurmaktadır. Özellikle alternatif parmak pozisyonları, mikrotonal seslerin daha kontrollü biçimde elde edilmesine olanak sağlamaktadır. Bu noktada Boehm sistem klarnet, sunduğu parmak pozisyonu çeşitliliği sayesinde Türk müziği icrasında önemli bir teknik avantaj sunmaktadır (Kaplan, 2019; Sopaoğlu & Özdek, 2024).

Klarnet, Osmanlı dönemindeki Batılılaşma süreciyle birlikte Türk müziği içerisinde kullanılmaya başlanmış ve zamanla özellikle sol klarnet türü yaygınlık kazanmıştır (Çağrı, 2006). Enstrümanın icra tekniklerinin büyük ölçüde geleneksel aktarım yöntemleriyle öğrenilmesi, Türk müziğine özgü icra anlayışının oluşmasında ve Albert sistem klarnetin yaygınlaşmasında etkili olmuştur. Günümüzde sol klarnet; Türk sanat müziği, Türk halk müziği ve Roman müziği başta olmak üzere farklı müzik türlerinde yaygın olarak kullanılan önemli bir icra çalgısı konumundadır (Üstündağ & Kurtaslan, 2024).

Türk müziği eğitiminde önemli bir yere sahip olan meşk sistemi, öğretim sürecinin büyük ölçüde dinleme, gözlem ve taklit yoluyla gerçekleştiği geleneksel bir aktarım biçimidir (Behar, 2006; Kahyaoğlu, 2021). Bu sistemde öğrencinin makam anlayışı, tavır, üslup ve icra özelliklerini doğrudan hocasından edinmesi amaçlanmaktadır. Türk müziğinde bir eserin doğru icrası yalnızca doğru seslerin üretilmesini değil, aynı zamanda makama özgü nüansların, süslemelerin ve seyir özelliklerinin de içselleştirilmesini gerektirmektedir (Gerçek, 2010). Bu yönüyle meşk sistemi, yalnızca teknik bilgi aktarımını değil; aynı zamanda Türk müziğine özgü makamsal duyumun ve icra anlayışının aktarımını da içermektedir. Bu sistem içerisinde nota çoğu zaman temel bir öğretim aracından ziyade destekleyici bir unsur olarak değerlendirilmekte, öğrenme süreci büyük ölçüde işitsel aktarım

üzerinden şekillenmektedir (Poyraz & Adar, 2021). Günümüzde de özellikle makam ve perde ilişkilerinin öğretiminde meşk geleneğinin etkisinin devam ettiği görülmektedir.

Ancak sol klarnetin yapısal özellikleri, AEU sistemiyle uyum konusunda çeşitli sorunları da beraberinde getirmektedir. Klarnet, akustik yapısı ve mekanik sistemi bakımından Batı müziğinin tampere ses düzenine göre tasarlanmış bir çalgıdır. Türk müziğinin gerektirdiği mikrotonal aralıklar, klarnetin standart parmak pozisyonlarıyla her zaman doğrudan elde edilemediğinden, icracılar farklı uygulama yöntemlerine başvurmaktadır. Bu yöntemler arasında dudak kontrolü, nefes kullanımı ve ağız pozisyonuyla ses perdesinin esnetilmesi önemli bir yer tutmaktadır (Sopaoğlu & Özdek, 2024). Bununla birlikte, özellikle hızlı pasajlarda perde kontrolünün zorlaşabilmesi nedeniyle alternatif parmak pozisyonları da yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu noktada Boehm sistem klarnetin sunduğu alternatif parmak seçenekleri, mikrotonal seslerin daha kontrollü biçimde elde edilmesine imkân sağlamaktadır (Kaplan, 2019).

Sol klarnet eğitiminin tarihsel gelişimi incelendiğinde, öğretim sürecinin büyük ölçüde meşk geleneği içerisinde şekillendiği görülmektedir. Türk müziğinde meşk; üslup, tavır, yorum anlayışı ve makamsal duyumun işitsel aktarım yoluyla öğrenildiği bütüncül bir eğitim anlayışını ifade etmektedir (Behar, 2006; Kahyaoğlu, 2021). Bu sistem içerisinde nota çoğu zaman destekleyici bir unsur niteliğinde değerlendirilmekte, öğrenme süreci büyük ölçüde dinleme, gözlem ve taklit yoluyla gerçekleşmektedir (Poyraz & Adar, 2021). Bu durum, yazılı teoriyi merkeze alan AEU sisteminin sol klarnet eğitiminde tek başına ne ölçüde işlevsel olduğu sorusunu gündeme getirmektedir.

Türk müziğinde sol klarnet eğitimi üzerine gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde (Akhan, 2021; Çağrı, 2006; Günüç, 2023; Kaplan, 2019; Öztürk, 2016; Sağlam, 2021; Saydam, 2020; Sopaoğlu, 2018; Sopaoğlu, 2023; Üstündağ, 2022; Yaşar, 2021; L. Yılmaz, 2020), araştırmaların çoğunlukla icra teknikleri, sistem karşılaştırmaları, eğitim programları, parmak pozisyonları ve çalgı yapımı gibi alanlara odaklandığı görülmektedir. Bununla birlikte, AEU sisteminin sol klarnet eğitimindeki uygulanabilirliğini doğrudan eğitimci ve icracı görüşleri doğrultusunda ele alan nitel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle mevcut

araştırmanın, teori ile icra arasındaki ilişkiyi sol klarnet özelinde değerlendirmesi bakımından literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, AEU sisteminin sol klarnet eğitimindeki uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerin incelenmesidir. Bu kapsamda; sistemin kuramsal yapısına ilişkin değerlendirmeler, sol klarnetin teknik özellikleriyle uyumu, makamsal icra açısından yeterliliği ve eğitim sürecine yönelik geliştirme önerileri ele alınmıştır. Araştırmaya ilişkin problem cümlesi ve alt problemler aşağıda sunulmuştur.

Problem Cümlesi

AEU sisteminin sol klarnet eğitimindeki uygulanabilirliğine ilişkin uzman görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. AEU sisteminin kuramsal yapısına ilişkin görüşler nelerdir?
2. AEU sisteminin sol klarnetin teknik yapısıyla uyumuna ilişkin görüşler nelerdir?
3. AEU sisteminin makamsal icra açısından yeterliliğine ilişkin görüşler nelerdir?
4. AEU sisteminin sol klarnet eğitiminde kullanımına ve geliştirilmesine ilişkin görüşler nelerdir?

Araştırma bulgularının, Türk müziği sol klarnet eğitiminde teori ile icra arasındaki ilişkiye yönelik farkındalık oluşturması ve eğitim süreçlerine katkı sağlaması beklenmektedir. Bu bağlamda araştırma, Türk müziği nazariyatı ile icra pratiği arasındaki ilişkinin sol klarnet özelinde nasıl şekillendiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini, algılarını ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını incelemeye odaklanan bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada ele alınan olgu, Arel–Ezgi–Uzdilek (AEU) ses sisteminin sol klarnet eğitimindeki uygulanabilirliğidir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların çalışmaya dâhil edilmesini esas alan bir amaçlı örnekleme yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmaya dâhil edilme ölçütleri; (1) sol klarnet alanında eğitim veya icra deneyimine sahip olmak, (2) Türk müziği nazariyatı konusunda yeterli bilgi birikimine sahip olmak ve (3) araştırmaya gönüllü olarak katılmak şeklinde belirlenmiştir.

Bu ölçütleri karşılayan çalışma grubunu, sol klarnet alanında eğitim veren üç akademisyen ile profesyonel düzeyde icra faaliyetlerini sürdüren bir sol klarnet icracısı oluşturmaktadır. Katılımcıların ikisi Türk Müziği Devlet Konservatuvarında, biri Müzik Eğitimi Anabilim Dalında görev yapmakta; bir katılımcı ise belediye bandosunda profesyonel icracı olarak çalışmaktadır. Katılımcıların mesleki deneyimleri 5 ile 25 yıl arasında değişmektedir. Araştırma sürecinde katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve katılımcılar A, B, C ve D şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanma sürecinde öncelikle ilgili literatür incelenmiş; Arel–Ezgi–Uzdilek (AEU) sistemi, Türk müziği nazariyatı, sol klarnet eğitimi ve makamsal icra konularına ilişkin çalışmalar doğrultusunda soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form, kapsam ve içerik açısından değerlendirilmek üzere nitel araştırma ve Türk müziği alanında uzman üç akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formuna son hâli verilmiştir.

Görüşme formu, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılandırılmış toplam 12 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular; AEU sistemine ilişkin kuramsal görüşler, sistemin sol klarnetin teknik yapısıyla uyumu, makamsal icra açısından yeterliliği ve eğitim sürecine yönelik değerlendirmeleri kapsayacak şekilde hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların uygun olduğu zaman dilimlerinde

web tabanlı çevrim içi platformlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kayıtları alınmış ve elde edilen veriler yazılı metne dönüştürülerek analiz sürecine hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle görüşme kayıtları yazılı metne aktarılmış ve metinler ayrıntılı biçimde okunmuştur. Ardından anlamlı veri birimleri kodlanmış; birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Elde edilen tema ve alt temalar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yorumlanmış ve katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Analiz sürecinin güvenirliğini artırmak amacıyla kodlamalar araştırmacılar tarafından bağımsız biçimde gerçekleştirilmiş, daha sonra karşılaştırılarak ortak değerlendirme doğrultusunda uzlaşı sağlanmıştır.

BULGULAR

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 1. "AEU ses sistemini genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?"

Tema	Katılımcılar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Teorik çerçeve olarak faydalı ve eğitimde kolaylık sağlaması	A, B, D	3	75
Sistemin eksiklerinin bulunması ve icradaki esnekliği tam yansıtmaması	A, B, C	3	75

Katılımcıların büyük bölümü, AEU sistemini Türk müziği eğitimi açısından işlevsel bir kuramsal çerçeve olarak değerlendirmiştir. Özellikle sistemin makam öğretiminde ortak bir dil oluşturduğu ve eğitim sürecinde belirli bir standart sağladığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların önemli bir kısmı, sistemin Türk müziği icrasındaki esnek perde anlayışını ve üslup farklılıklarını tam olarak yansıtamadığını belirtmiştir. Bu doğrultuda AEU sisteminin teorik açıdan öğretici bir yapı sunduğu;

ancak uygulama boyutunda çeşitli sınırlılıklar içerdiği yönünde görüşler öne çıkmıştır.

Tablo 2. "AEU sistemi Türk müziği icrasını doğru yansıtıyor mu?"

Tema	Katılımcılar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sistemin Türk müziği icrasını yansıttığı	D	1	25
Sistemin icra açısından çeşitli eksiklikler içerdiği	A, B, C	2	75

Katılımcı görüşlerinin iki farklı yaklaşım etrafında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların bir bölümü AEU sisteminin Türk müziği icrasını genel olarak yansıttığını ifade ederken, diğer katılımcılar sistemin icradaki esnek perde anlayışını ve üslup farklılıklarını tam olarak karşılayamadığını belirtmiştir. Bu durum, teori ile uygulama arasındaki ilişkinin katılımcılar tarafından farklı biçimlerde değerlendirildiğini göstermektedir.

Katılımcı B'nin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

"Türk müziği icrası yalnızca yazılı teoriye dayanan bir yapı değildir. İcra sırasında sanatçının üslubu, geleneksel meşk eğitimi ve makamın karakteri seslerin kullanımında bazı farklılıklara yol açabilir. Bu nedenle uygulamada bazı seslerin teoride belirtilen değerlerden farklı duyulabildiği görülmektedir."

Tablo 3. "AEU sistemindeki koma değerleri icra ile uyumlu mu?"

Tema	Katılımcılar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Koma değerlerinin teori ile icra arasında farklılık göstermesi	A, B, C	3	75
Toplu icralarda standart sağladığı için uyumlu bulunması	D	1	25

Katılımcıların büyük bölümü, AEU sistemindeki koma değerlerinin teorik açıdan öğretici ve açıklayıcı bir işlev taşıdığını; ancak uygulama boyutunda birebir karşılık bulmadığını ifade etmiştir. Özellikle makam icrasında ortaya çıkan üslup farklılıkları ve icraya bağlı perde esnekliği nedeniyle teori ile uygulama arasında belirli farklılıkların oluştuğu belirtilmiştir. Buna karşılık bir katılımcı, sistemin özellikle toplu icralarda ortak bir perde anlayışı ve standartlaşma sağladığını ifade ederek koma değerlerini işlevsel bulmuştur.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4. "Klarnet, AEU sistemindeki koma hassasiyetine teknik olarak uygun mu?"

Tema	Katılımcılar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Klarnetin koma hassasiyeti açısından teknik sınırlılıklar taşıması	A, B, D	3	75
Uygun yöntemlerle koma seslerin elde edilebilmesi	C	1	25

Katılımcıların büyük bölümü, klarnetin yapısal özellikleri nedeniyle AEU sistemindeki koma hassasiyetini tam olarak karşılayamadığını ifade etmiştir. Özellikle çalgının Batı müziğinin tampere sistemine göre tasarlanmış olması nedeniyle mikrotonal seslerin icrasında çeşitli teknik güçlüklerin ortaya çıktığı belirtilmiştir. Bununla birlikte bir katılımcı, uygun teknik yöntemler ve icra becerileriyle koma seslerin uygulanabileceğini ifade etmiştir.

Katılımcı A'nın görüşleri aşağıda yer almaktadır:

"Klarnet, Arel sistemine uygun bir saz değil. Batı Müziği çalgısı yapı ve fiziki olarak Avrupa'dan bize gelen bir çalgı ve bizde bir gelenek yaratmış, öyle kabul görmüş. Bu müziğin içinde kendine yer bulmuş."

Tablo 5. "Klarnet icrasında sistem kaynaklı perde kaymaları yaşanıyor mu?"

Tema	Katılımcılar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Özellikle Uşşak makamındaki Segâh perdesinde farklılıklar yaşanması	A, B, D	3	75
İcra sürecinde perde farklılıklarının yaşanması	C	1	25

Katılımcıların tamamı, klarnet icrasında sistem kaynaklı perde farklılıklarının ortaya çıktığını ifade etmiştir. Katılımcıların büyük bölümü, bu farklılıkların özellikle Uşşak makamındaki Segâh perdesinde belirginleştiğini belirtmiştir. Bulgular, teorik perde değerleri ile icra sırasında ortaya çıkan uygulamalar arasında çeşitli farklılıkların oluşabildiğini göstermektedir.

Tablo 6. "Sistem ile çalgı arasında uyumsuzluk yaşandığında nasıl telafi ediyorsunuz?"

Tema	Katılımcılar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Meşk geleneğinden yararlanma	A, B	2	50
Kulak ve makamsal duyuma başvurma	B, C, D	3	75
Usta icracıları taklit etme	B, D	2	50
Dudak kontrolü ve saz hâkimiyetinden yararlanma	D	1	25

Katılımcıların tamamı, sistem ile çalgı arasında ortaya çıkan uyumsuzlukların giderilmesinde yazılı teoriden çok işitsel ve uygulamaya dayalı yöntemlere başvurduklarını ifade etmiştir. Bulgular, özellikle kulak ve makamsal duyumun ön plana çıktığını göstermektedir. Bunun yanı sıra meşk geleneği, usta icracıları dinleme ve taklit etme ile icra tekniklerine yönelik bireysel kontrol mekanizmalarının da önemli telafi yöntemleri arasında yer aldığı görülmektedir. Bu durum, sol klarnet eğitiminde teorik sistemlerin yanı sıra işitsel aktarım ve uygulama deneyiminin belirleyici bir rol üstlendiğini göstermektedir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 7. "AEU sistemiyle en çok örtüşen makamlar hangileridir?"

Tema	Katılımcılar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Rast	A, B, D	3	75
Nihavend	A, B, D	3	75
Buselik	A, B	2	50
Çargâh	B	1	25
Kürdilihicazkâr	B	1	25

Katılımcılar, AEU sistemiyle en fazla örtüşen makamlar arasında Rast ve Nihavend makamlarını öne çıkarmıştır. Bunun yanı sıra Buselik makamı da birden fazla katılımcı tarafından sistemle uyumlu bulunmuştur. Bulgular incelendiğinde, majör-minör duyum özellikleri taşıyan ve Batı müziği ses sistemine görece daha yakın kabul edilen makamların AEU sistemiyle daha uyumlu değerlendirildiği görülmektedir. Buna karşılık mikrotonal perde kullanımının daha belirgin olduğu makamların sistemle tam uyum göstermediği yönünde görüşler dile getirilmiştir.

Tablo 8. "Hangi makamlar sistemde tam karşılığını bulamaz?"

Tema	Katılımcılar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Uşşak	A, B, D	3	75
Hüseyni	A, B, D	3	75
Saba	A, D	2	50
Hüzzam	A, B, D	3	75
Karcığar	B	1	25

Katılımcıların büyük bölümü, özellikle 1 ve 4 koma içeren makamların AEU sistemi içerisinde tam karşılık bulamadığını ifade etmiştir. En sık dile getirilen makamlar Uşşak, Hüseyni ve Hüzzam olmuştur. Bunun yanı sıra Saba ve Karcığar makamlarının da sistem içerisinde çeşitli perde farklılıkları ve icra sorunları oluşturabildiği belirtilmiştir. Elde edilen bulgular, komalı perde kullanımının yoğun olduğu makamlarda teorik sistemin öngördüğü perdeler ile pratik icra arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 9. "AEU sistemini klarnet icrasında yeterli ve işlevsel buluyor musunuz?"

Tema	Katılımcılar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sistemin kısmen işlevsel bulunması	A, B	2	50
Sistemin tek başına yeterli bulunmaması	C	1	25
Meşk ve usta-çırak ilişkisiyle birlikte işlevsel olması	D	1	25

Katılımcıların önemli bir bölümü, AEU sistemini klarnet icrasında tamamen yeterli görmemekle birlikte belirli ölçülerde işlevsel bulduklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte hiçbir katılımcı sistemi tek başına yeterli olarak değerlendirmemiştir. Katılımcıların tamamı, özellikle meşk geleneği, usta-çırak ilişkisi ve işitsel öğrenme süreçlerinin klarnet eğitiminde belirleyici bir rol taşıdığını vurgulamıştır. Bulgular, teorik sistemlerin uygulama sürecinde işitsel deneyim ve geleneksel aktarım yöntemleriyle birlikte anlam kazandığını göstermektedir.

Tablo 10. "Sistemin klarnet eğitimine katkıları ve sınırlılıkları nelerdir?"

Tema	Katılımcılar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Başlangıç seviyesinde anlaşılır olması	D	1	25
Eğitim sürecinde kolaylık sağlaması	B	1	25
İleri düzey icrada yetersiz kalması	A, D	2	50
Türk müziğinin icra esnekliğini sınırlandırması	A	1	25
Klarnete yönelik yöntem ve metot eksikliği bulunması	C	1	25

Katılımcılar, AEU sisteminin özellikle başlangıç düzeyindeki eğitim süreçlerinde açıklayıcı ve öğretici bir işlev taşıdığını ifade etmiştir. Sistemin makam öğretiminde belirli bir düzen ve kolaylık sağladığı belirtilmekle birlikte, ileri düzey icra süreçlerinde yetersiz kaldığı yönünde görüşler öne çıkmıştır. Bunun yanı sıra bazı katılımcılar, sistemin Türk müziğinin doğasında bulunan icra esnekliğini sınırlandırabildiğini ve sol klarnete yönelik yöntemsel kaynak eksikliğinin önemli bir problem oluşturduğunu belirtmiştir.

Tablo 11. "Sistemin çalgı eğitimine daha etkili entegrasyonu için hangi yöntem ve materyaller geliştirilmelidir?"

Tema	Katılımcılar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Meşk sistemi ve dinleme temelli eğitimin sürdürülmesi	A, B	2	50
Klarnete yönelik özel yöntem ve metot geliştirilmesi	C	1	25
Teorik bilginin işitsel boyutla desteklenmesi	D	1	25
Edvar çalışmalarından yararlanılması	A	1	25
AEU sisteminin tek merkezli bir yaklaşım olarak ele alınmaması	A	1	25

Katılımcılar, AEU sisteminin çalgı eğitimine daha etkili biçimde entegre edilebilmesi için işitsel ve uygulamaya dayalı öğretim yöntemlerinin güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Özellikle meşk geleneği, dinleme çalışmaları ve teorik bilginin işitsel deneyimle desteklenmesi en fazla vurgulanan görüşler arasında yer almıştır. Bunun yanı sıra sol klarnete yönelik özel yöntem ve metotların geliştirilmesi, edvar çalışmalarından yararlanılması ve sistemin daha esnek bir yaklaşımla ele alınması gerektiği yönünde görüşler dile getirilmiştir.

Tablo 12. Ses sistemi ile icra uyumunu güçlendirmeye yönelik önerileriniz nelerdir?

Tema	Katılımcılar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Meşk sistemi ve dinleme temelli çalışmalar	A, B	2	50
Kanun, ud ve tambur gibi çalgılarla grup çalışmaları yapılması	B	1	25
Uzun ses ve metronom çalışmalarının artırılması	D	1	25
Makama ait peşrev, saz semaisi ve repertuvar eserlerinin icra edilmesi	D	1	25
Tutarlı görsel ve işitsel materyaller geliştirilmesi	C	1	25

Katılımcılar, ses sistemi ile icra arasındaki uyumun güçlendirilmesinde işitsel ve uygulamaya dayalı çalışmaların önemli bir rol taşıdığını ifade etmiştir. Özellikle meşk sistemi ve dinleme temelli çalışmaların geliştirilmesi en fazla vurgulanan öneriler arasında yer almıştır. Bunun yanı sıra farklı çalgılarla gerçekleştirilen grup çalışmaları, uzun ses egzersizleri, makam repertuvarına yönelik uygulamalar ve görsel-işitsel materyallerin geliştirilmesi gibi önerilerin de eğitim sürecine katkı sağlayabileceği belirtilmiştir. Bulgular, teorik bilginin uygulama ve işitsel deneyimle desteklenmesinin Türk müziği çalgı eğitiminde önemli bir gereklilik olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

TARTIŞMA

Araştırma bulguları, Arel–Ezgi–Uzdilek (AEU) sisteminin sol klarnet eğitiminde belirli ölçülerde işlevsel bir kuramsal çerçeve sunduğunu; ancak uygulama boyutunda çeşitli sınırlılıklar içerdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, sistemin özellikle başlangıç düzeyindeki eğitim süreçlerinde makam öğretimini kolaylaştırdığını ifade etmekle birlikte, Türk müziği icrasının doğasında bulunan esnek perde anlayışı ve üslup farklılıklarının sistem içerisinde tam olarak karşılık bulamadığını belirtmiştir. Bu bulgular, L. Yılmaz (2020) tarafından ortaya konulan değerlendirmelerle paralellik göstermektedir. Özellikle katılımcıların sistemin "müziğin ruhunu" tam olarak yansıtmadığı yönündeki ifadeleri, Türk müziğinin yalnızca yazılı teoriye değil; aynı zamanda işitsel aktarım ve geleneksel icra anlayışına dayanan bir yapı taşıdığını göstermektedir.

Araştırmada dikkat çeken bulgulardan biri, AEU sistemindeki koma değerleri ile fiili icra arasında belirgin farklılıkların bulunduğuna ilişkin görüşlerdir. Katılımcılar, özellikle Uşşak, Hüseyni, Saba ve Hüzzam gibi bir ve dört koma içeren makamlarda teori ile uygulama arasındaki

farklılığın daha belirgin hâle geldiğini ifade etmiştir. Bu durum, Yaşar (2021) tarafından elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Bulgular, teorik perde değerleri ile klarnetin fiziksel yapısı arasındaki uyumsuzluğun önemli bir problem alanı oluşturduğunu göstermektedir. Ayrıca makam karakterine bağlı olarak perde kullanımında ortaya çıkan esneklik, icracıların teorik yazıma birebir bağlı kalmaksızın uygulama gerçekleştirebildiğini ortaya koymaktadır.

Klarnetin teknik yapısına ilişkin bulgular, çalgının Batı müziğinin tampere sistemi doğrultusunda geliştirilmiş olması nedeniyle mikrotonal seslerin icrasında çeşitli sınırlılıklar taşıdığını göstermektedir. Katılımcıların büyük bölümü, klarnetin AEU sistemindeki koma hassasiyetini tam anlamıyla karşılayamadığını ifade etmiştir. Bu bulgular, Kaplan (2019) ve Sağlam (2021) tarafından farklı sistemlerin farklı uygunluk düzeyleri gösterdiğine ilişkin sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Katılımcıların "klarnet Batı müziği çalgısıdır" biçimindeki değerlendirmeleri, çalgının yapısal özellikleri ile Türk müziğinin mikrotonal gereklilikleri arasında teknik bir gerilim bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, AEU sistemiyle bazı makamların diğerlerine göre daha uyumlu değerlendirildiğini de göstermektedir. Rast, Nihavend ve Buselik gibi majör-minör duyum özellikleri taşıyan makamların sistemle daha uyumlu bulunduğu; buna karşılık Uşşak, Hüseyni ve Hüzzam gibi yoğun mikrotonal perde kullanımı içeren makamların sistem içerisinde tam karşılık bulamadığı ifade edilmiştir. Bu durum, Çağrı (2006) tarafından klarnetin Batı müziği ses sistemine yakın yapısına ilişkin değerlendirmelerle ilişkilendirilebilir. Bulgular, klarnetin fiziksel yapısı nedeniyle Batı müziği aralıklarına yakın makamların daha rahat icra edilebildiğini; mikrotonal yoğunluğu yüksek makamların ise uygulama açısından daha fazla güçlük oluşturduğunu göstermektedir.

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri, teori ile icra arasındaki uyumsuzluğun büyük ölçüde işitsel ve geleneksel yöntemlerle giderilmeye çalışılmasıdır. Katılımcıların tamamı, yazılı teoriden çok kulak/duyum, meşk geleneği ve usta icralarını dinleme gibi yöntemlere başvurduklarını ifade etmiştir. Bu bulgular, Öztürk (2016) ve Saydam (2020) çalışmalarındaki değerlendirmelerle paralellik göstermektedir. Özellikle "Biz de 1 ve 4 koma olmadığı için daha önceki ustalar ne yapmışsa onların icrasında yaptıklarını yapıyoruz" şeklindeki katılımcı

görüşü, Türk müziği icrasındaki geleneksel aktarım anlayışını açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu durum, sol klarnet eğitiminde işitsel aktarımın ve uygulama deneyiminin teorik bilgiden bağımsız düşünülemeyeceğini göstermektedir.

Katılımcılar ayrıca, AEU sisteminin başlangıç düzeyinde öğretici ve açıklayıcı bir işlev taşımasına rağmen ileri düzey icrada tek başına yeterli olmadığını ifade etmiştir. Bu bulgular, Sopaoğlu ve Özdek (2024) tarafından geliştirilen başlangıç düzeyi öğretim programı tasarımıyla örtüşmektedir. Katılımcılar, sistemin Türk müziğinin doğaçlama ve esnek karakterini belirli ölçülerde sınırlandırabildiğini, bu nedenle özellikle ileri düzey icra süreçlerinde işitsel ve uygulamaya dayalı yöntemlerle desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Araştırma kapsamında dile getirilen öneriler arasında meşk ve dinleme çalışmalarının güçlendirilmesi, klarnete özgü öğretim metotlarının geliştirilmesi ve teorik bilginin işitsel boyutla desteklenmesi öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra geleneksel Türk müziği çalgılarıyla birlikte gerçekleştirilen grup çalışmalarının makamsal duyumu geliştirebileceği ifade edilmiştir. Bu bulgular, Sopaoğlu (2018) ve L. Yılmaz (2020) çalışmalarındaki değerlendirmelerle benzerlik göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, sol klarnet eğitiminde AEU sisteminin tek başına yeterli bir yapı sunmadığı; sistemin ancak işitsel, geleneksel ve çalgıya özgü uygulamalarla birlikte daha işlevsel hâle gelebildiği anlaşılmaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma bulguları, Arel–Ezgi–Uzdilek (AEU) ses sisteminin sol klarnet eğitimindeki uygulanabilirliğinin makam türüne, icra düzeyine ve eğitim yaklaşımına bağlı olarak değiştiğini ortaya koymaktadır. Bulgular, sistemin özellikle başlangıç düzeyinde makam öğretimine yönelik açıklayıcı ve düzenleyici bir kuramsal çerçeve sunduğunu; ancak ileri düzey icra süreçlerinde tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Bu durum, AEU sisteminin temel düzeyde öğretici bir işlev taşımasına karşın, Türk müziği icrasının gerektirdiği üslup, nüans ve perde esnekliğini tam olarak karşılayamadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmada, Rast, Nihavend ve Buselik gibi majör-minör duyum özellikleri taşıyan makamların sistemle daha uyumlu değerlendirildiği; buna karşılık Uşşak, Hüseyni, Saba ve Hüzzam gibi yoğun mikrotonal perde kullanımı içeren makamlarda teori ile uygulama arasında belirgin

farklılıklar yaşandığı belirlenmiştir. Bu sonuç, AEU sisteminin sol klarnette uygulanabilirliğinin makamdan makama değişebildiğini ve konuya ilişkin tek yönlü değerlendirmelerden kaçınılması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından biri, teori ile icra arasındaki uyumsuzluğun büyük ölçüde işitsel ve geleneksel yöntemlerle giderilmeye çalışılmasıdır. Katılımcılar, kulak/duyum, meşk geleneği ve usta icralarını dinleme gibi yöntemlerin uygulama sürecinde belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, Türk müziği icrasının doğası gereği yalnızca yazılı teoriye değil, aynı zamanda işitsel ve uygulamaya dayalı aktarım süreçlerine dayandığını göstermektedir.

Araştırmada ayrıca, sol klarnet eğitiminde AEU sistemini merkeze alan çalgıya özgü öğretim metotlarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, teorik bilginin işitsel uygulamalarla desteklendiği, meşk geleneğini dikkate alan ve sol klarnetin teknik özelliklerine uygun öğretim materyallerinin geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, AEU sisteminin sol klarnet eğitiminde tamamen yeterli ya da tamamen yetersiz bir yapı olarak değerlendirilmesinden ziyade; işitsel, geleneksel ve çalgıya özgü uygulamalarla desteklenmesi gereken işlevsel bir kuramsal çerçeve olarak ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

- Sol klarnet eğitimine yönelik, çalgının teknik yapısını dikkate alan öğretim metotlarının geliştirilmesi önerilebilir.
- Meşk geleneği ve işitsel aktarımı merkeze alan uygulamalara eğitim süreçlerinde daha fazla yer verilmesi yararlı olabilir.
- Özellikle mikrotonal perde kullanımının yoğun olduğu makamlar üzerine uygulamalı çalışmaların artırılması önerilebilir.
- Makamsal duyumu geliştirmek amacıyla geleneksel Türk müziği çalgılarıyla gerçekleştirilen toplu icra çalışmalarına yer verilmesi katkı sağlayabilir.
- Türk müziği çalgı eğitiminde teori ile icra arasındaki ilişkiyi inceleyen uygulamalı araştırmaların artırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akhan, B. (2021). *Sol klarnetin Kemaliye'deki (Eğin) yeri ve icra tekniğinin incelenmesi* (Tez No. *705127*) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi].

Behar, C. (2006). *Aşk olmayınca meşk olmaz: Geleneksel Osmanlı/Türk müziğinde öğretim ve intikal* (3. baskı, ss. *26-29*). Yapı Kredi Yayınları.

Çağrı, S. (2006). *Avrupa'da ve Türkiye'de klarnetin tarihsel gelişimi, Türk müziği icrasında klarnet çeşitlerinin ses sahaları ve parmak pozisyonları bakımından uygunluğunun incelenmesi* (Tez No. *206133*) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi].

Demirbaş, U. (1993). *Arel-Ezgi-Uzdilek ses sistemi ile Abdülkadir Töre ses sisteminin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi].

Demirbaş, B. (2020). *Cem Behar'ın aşk olmayınca meşk olmaz eseri üzerine genel bir değerlendirme. Eurasian Journal of Music and Dance, 17, 424-432.* https://doi.org/10.31722/ejmd.845896

Ersoy, A. (2019). *Türk müziği Arel-Ezgi-Uzdilek ses sistemi teorisi ve uygulaması arasında karşılaşılan güçlüklerin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Tez No. *608136*) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].

Günüç, F. (2023). *Sol klarnette kullanılan icra teknik ve analizleri* (Tez No. *811433*) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi].

Gerçek, İ. H. (2010). *Geleneksel Türk sanat müziğinde meşk sisteminden notalı eğitim sistemine geçişle ilgili bazı düşünceler. Journal of Turkish Research Institute, 15(38), 151-158*. https://izlik.org/JA94UA46LC

Güler, E. & Göktaş, U. (2020). *Arel-Ezgi-Uzdilek ses sistemine göre Türk müziği basit makam dizilerinin bağlamanın mevcut perde sistemiyle karşılaştırılması.* İnönü Üniversitesi *Kültür ve Sanat Dergisi, 6(2), 72-85.* https://doi.org/10.22252/ijca.836102

Kahyaoğlu, Y. (2021). *Türk müziğinde meşk sistemi. İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi, 7(1), 277-283*. https://doi.org/10.22252/ijca.942571

Kaplan, B. (2019). *Türk müziği icrasında Boehm sistem sol klarnet kullanımı ve teknik kazanım olarak sağladığı avantajlar* (Tez No. *552756*) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi].

Öztürk, S. (2016). *Klarnet icracısı Mustafa Çalar'ın icralarının tahlili ve Türk müziği klarnet eğitiminde kullanımına yönelik bir çalışma* (Tez No. *422562*) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].

Poyraz, H. H., & Adar, Ç. (2021). *Türk müziği nazariyatı ve solfej dersinin geleneksel meşk sistemi ile uygulanabilirliğine dair eğitimci görüşlerinin incelenmesi. Sobider, (54)*. http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.52801

Sağlam, O. (2021). *Boehm ve Albert sistemin karşılaştırılması, Fransız sistem sol klarnet üzerine çalışma önerileri* (Tez No. *701123*) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi].

Saydam, M. E. (2020). *TRT'de çalışan klarnet sanatçılarının klarnetin Türk müziğinde ve eğitimde kullanımı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. *628068*) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi].

Sopaoğlu, U. (2018). *Mesleki müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında sol klarnet eğitiminin değerlendirilmesi* (Tez No. *506880*) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].

Sopaoğlu, U. (2023). *Türk müziği sol klarnet eğitimine yönelik başlangıç düzeyi öğretim programı tasarısının öğrencilerin çalma becerisine etkisi* (Tez No. *834612*) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].

Sopaoğlu, U. & Özdek, A. (2024). *Türk müziği sol klarnet eğitiminde öğretim programı tasarısına yönelik ihtiyaç analizi. Online Journal of Music Sciences, 9(1), 171-195.* https://doi.org/10.31811/ojomus.1464557

Tanrıkorur, C. (2005). *Osmanlı dönemi Türk mûsıkîsi (*2. baskı, ss. *42-47).* Dergâh Yayınları.

Tura, Y. (1988). *Türk mûsıkîsinin mes'eleleri.* (ss. *69-71*). Pan Yayıncılık.

Üstündağ, F. (2022). *Türkiye'de sol klarnet ve yapım ustaları* (Tez No. *754395*) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi].

Üstündağ, F. & Kurtaslan, H. (2024). *Türkiye'de sol klarnetin gelişim süreci ve yapım ustalarının sol klarnete ilişkin görüşleri. Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (15), 1362-1378*. https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1454780

Yaşar, S. (2021). *Türk makâm müziğinde kullanılan nîm perdelerin sol klarnetteki icrasına yönelik parmak pozisyonu önerileri* (Tez No. *669772*) [Yüksek lisans tezi, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi].

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı, ss. *51-52*). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. (2020). *Arel-Ezgi-Uzdilek ses sistemi üzerine. Rast Müzikoloji Dergisi, 8 (1), 2348-2365.* https://izlik.org/JA89KU87PM

Yılmaz, L. (2020). *Türkiye'de yayımlanmış Türk müziği sol klarnet öğretim metotlarının makamsal, teknik ve teorik açılardan karşılaştırmalı incelenmesi* (Tez No. *641978*) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].

MÜZİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ DENEK YORGUNLUĞU (GAZİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

İrem Yılmaztürk [*], Ömer Bilgehan Sonsel [**]

GİRİŞ

Yorgunluk, hepimizin aşina olduğu bir kavram olmakla birlikte tutarsızdır ve tanımlanması zordur. Anlamı genellikle belirsizdir ve uygulamaya geçirilmesi zordur (Balkin ve Wesensten, 2011). 100 yılı aşkın bir süredir yapılan araştırmalara rağmen, tanımı hala belirsizdir ve bazıları bu terimin terk edilmesini önermiştir (DeLuca, 2005). Yıllar önce, Muscio "tanımlanmamış bir varlığın testini bulmaya çalışmanın açıkça saçma olduğu" sonucuna varmıştır (aktaran DeLuca, 2005). Seksen yıl sonra Dittner vd. şöyle belirtmiştir: "Bir kavram ölçülebilmeden önce tanımlanmalıdır ve bir tanım üzerinde mutabık kalınmadan önce, fenomenolojiyi değerlendirmek için bir araç bulunmalıdır. Ne yazık ki yorgunluk için bir 'altın standart' yoktur ve muhtemelen hiç olmayacaktır". Bugün, 100 yılı aşkın bir araştırma sürecinin ardından, yorgunluğu tanımlama, ölçme ve tedavi etme becerimiz çok az bir oranda gelişmiştir (DeLuca, 2005). Chaudhuri ve Behan (2004), en azından test edilebilir bir tanım sunarak, merkezi yorgunluğu şu şekilde tanımlamaktadır: "dışsal uyarılmanın aksine, öz motivasyon gerektiren dikkat görevlerini ('zihinsel yorgunluk') ve fiziksel aktiviteleri ('fiziksel yorgunluk') başlatamama ve/veya sürdürememe durumu". Herkes sezgisel olarak yorgunluğun ne olduğunu bilse de, bu kavramın kendisi, sıkça alıntılanan dikkat örneğine benzer şekilde (Hommel vd., 2019), tek anlamlı bir tanımlamayı haklı çıkaracak kadar çok anlam barındırmaktadır. Zihinsel yorgunluk, belki de fiziksel yorgunluğa benzer bir süreci yansıtıyor olabilir (DeLuca, 2005). Zihinsel yorgunluk, uzun süreli zorlu bilişsel faaliyetlerin ardından, ancak aynı zamanda uyku kaybının ardından da ortaya çıkar. Daha aşırı biçiminde yorgunluk, zihinsel tükenmişliğe veya bir kronik yorgunluk durumuna yol açabilir (Lang vd., 2005). Yorgunluk, fiziksel egzersize bağlı

[*] Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Müzik Öğretmenliği Bölümü, Ankara, iremyilmazturk29@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0002-6912-4821

[**] Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Müzik Öğretmenliği Bölümü, Ankara, bilgehansonsel@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-5814-4363

olmayan ve dinlenmekle geçmeyen bir durumdur (Cook vd., 2007). Yorgunluk ayrıca "beyin sislenmesi" olarak da tanımlanmıştır: hafıza sorunları, zihinsel netlik eksikliği, zayıf konsantrasyon, dikkatini odaklayamama ve enerjisiz hatta "bitkin" hissetme gibi semptomların bir araya gelmesidir (Kok, 2022). Bilişsel açıdan zorlayıcı görevlerde uzun süreli performans genellikle zihinsel yorgunluğa yol açar; bu durum, daha fazla çaba gösterme konusunda isteksizlik ile ruh hali, motivasyon ve bilgi işlemede meydana gelen değişikliklerle karakterize edilen karmaşık bir durumdur (Meijman, 1997; van der Linden vd., 2003). Zihinsel yorgunluğun sıradan doğasına rağmen, buna dahil olan kesin psikolojik mekanizmalar nispeten bilinmemektedir. Örneğin, bilişsel kontrolün yorgunluğa duyarlı olduğu görülse de, hangi bilişsel süreçlerin zarar gördüğünü belirlemek için devam eden bir araştırma bulunmaktadır (Hopstaken vd., 2015). Yorgunluğun bilimsel olarak kavranması en zor kısmı, biliş ve motivasyon arasındaki etkileşim olabilir. Bazı araştırmacılar, yorgunluğu, bir göreve çok fazla kaynak harcamak suretiyle tükenmeyi önlemeye yarayan bir durdurma duygusu olarak tanımlamıştır (bkz. van der Linden, 2011). Araştırmacılar bir kavramı ölçmek amacıyla anketler düzenlediklerinde veya insanlarla bu kavram hakkında konuştuklarında, genellikle günlük kullanımdaki anlamı yansıtan bir işlevsel tanım kullanarak araştırmalarının görünür geçerliliğini en üst düzeye çıkarmayı amaçlarlar (Gravetter ve Forzano, 2012). İngilizce sözlüklere göre yorgunluk,"genellikle ağır iş veya egzersiz nedeniyle ortaya çıkan aşırı yorgunluk hissi" olarak tanımlanmıştır (Oxford University Press, 2026). Zihinsel yorgunluk, fiziksel ve bilişsel performansı olumsuz etkiler. Zihinsel yorgunluğu tetiklemek için kullanılan yöntemlerin etkili olup olmadığı belirsizdir (O'Keeffe vd., 2020). Öte yandan, tepki değişkenliğinin asgari düzeyde olduğu daha basit görevlerdeki performans, bilişsel yorgunluğun davranışsal sonuçlarının altında yatan yürütme kontrolündeki bozulmadan daha az etkilendiği için bilişsel yorgunluğa karşı daha dirençli olmalıdır (van der Linden vd., 2003; Boksem vd., 2005; Lorist ve Faber, 2011). Sonuç olarak, insanlar yorgun düştüklerinde genellikle elindeki görevden uzaklaşma eğilimi gösterirler. Bu uzaklaşma, motivasyon, biliş ve etkili davranış halinde olabilir (Hockey, 1997; Boksem ve Tops, 2008). Bu araştırmanın problemi, "Müzik öğretmeni adaylarının denek yorgunluğu düzeyleri ve nedenleri nelerdir?" Araştırmanın alt problemleri ise sınıf düzeyinin, cinsiyet değişkeninin ve çalgı değişkeninin denek yorgunluğu düzeyine etkisinin nasıl olduğudur.

Ayrıca “Müzik öğretmen adaylarının denek yorgunluğuna ilişkin görüşleri nasıldır?” ise bir başka alt problem olarak ele alınmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, müzik öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalar kapsamında deneyimledikleri yorgunluk düzeylerini ve bu durumun veri güvenilirliği üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırma, bireylerin belirli bir olguya ilişkin algı ve deneyimlerini anlamaya odaklanması sebebiyle fenomenoloji (olgubilim) deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Bir metodolojik çerçeve olarak fenomenoloji, bireylerin fenomenlerle ilgili yaşadıkları deneyimlere dair anlatılarında gerçekliği arayan bir sürece dönüşmüştür (Cilesiz, 2009; Husserl, 1970; Moustakas, 1994). Çalışmada incelenen temel olgu "denek yorgunluğu"dur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni müzik öğretmen adayları olup, örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenen toplam 13 müzik öğretmen adayı örneklem olarak belirlenmiştir. Katılımcıların daha önce en az bir bilimsel çalışmaya katılmış olmaları ve gönüllülük esasına göre çalışmaya dahil edilmeleri temel ölçütler olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, demografik çeşitlilik gözetilerek farklı sınıf düzeyleri, cinsiyet ve çalgı türüne sahip bireylerden oluşturulmuştur.

Katılımcıların demografik özelliklerinin bulunduğu tablo, Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, bireysel çalgı türleri.

Katılımcılar	**Lisans Düzeyi**	**Cinsiyet**	**Çalgı**
K1	Lisans 2	Erkek	Klarnet
K2	Lisans 4	Kadın	Piyano
K3	Lisans 4	Erkek	Viyolonsel
K4	Lisans 4	Kadın	Keman
K5	Lisans 4	Erkek	Viyola
K6	Lisans 3	Kadın	Flüt

K7	Lisans 1	Erkek	Bağlama
K8	Lisans 2	Erkek	Viyola
K9	Lisans 3	Erkek	Klarnet
K10	Lisans 1	Erkek	Gitar
K11	Lisans 1	Erkek	Keman
K12	Lisans 3	Kadın	Piyano
K13	Lisans 2	Kadın	Keman

Veri Toplama Yöntemi

Katılımcılara yönlendirilen sorular için araştırmacılar tarafından soru havuzu oluşturulmuş ardından uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda 9 sorudan oluşan Müzik Öğretmen Adayları Denek Yorgunluğu görüşme formu ortaya çıkmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Birebir görüşme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılardan görüşmeyi kaydetmek için izin alınmıştır.

Müzik Öğretmen Adayları Denek Yorgunluğu Görüşme Formu

Katılımcılara, bir senede yaklaşık kaç akademik çalışmada yer aldıkları ve çalışmaların ne kadar zamanlarına mal olduğu, gönüllülük durumları ve denek yorgunluğundan kaynaklı olarak çalışmalara verdikleri cevapların dürüstlüğü hakkında sorular sorulmuştur. Bilimsel çalışmalara karşı tutumları incelenmiştir. Sürecin denekler açısından nasıl planlanması gerektiği sorulmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırma bulgularına göre; sınıf düzeyi arttıkça denek yorgunluğunun arttığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların denek yorgunluklarının;

Genel ortalamanın 5,1/10

Sınıf düzeylerine göre;

Lisans 1 4,33/10

Lisans 2 3,8/10

Lisans 3 4,6/10

Lisans 4 7,12/10 oranında olduğu gözlemlenmiştir.

Bulgular, lisans ikinci sınıf öğrencilerinin denek yorgunluğu düzeylerinin birinci sınıf düzeylerine kıyasla düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, birinci sınıf öğrencilerinin henüz akademik çevreye uyum sağlama aşamasında olmalarından ve bilimsel araştırma süreçlerini birer yükümlülük olarak değerlendirmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Cinsiyete İlişkin Bulgular

Araştırma bulgularına göre; kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla daha yorgun hissettikleri görülmüştür.

Kadın Katılımcılar 6,3/10

Erkek Katılımcılar 4,43/10 oranında kendilerini yorgun hissettiklerini tanımlamışlardır.

Erkekler ve kadınlar, öncelikle sosyalleşme ve toplumsal cinsiyet kalıplarının etkisiyle şekillenen tutum,davranış ve yaşam tarzı tercihleri bakımından farklılık gösterir. (Vaag vd., 2016) Kadın katılımcıların yorgunluk oranlarının erkek katılımcılara oranla daha yüksek çıkmasının sebebi kadınların genel popülasyonda ve mesleki ortamlarda daha yüksek yorgunluk ve tükenmişlik bildirdiğini gösteren literatürdeki öncül çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Pawlikowska vd., 1994; Loge vd., 1998; Tümkaya, 2001).

Çalgı Türüne İlişkin Bulgular

Araştırma bulgularına göre; yaylı çalgı çalanların denek yorgunluğunun diğer çalgı gruplarına göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Nefesli Çalgı Grubu 3,5/10

Telli Çalgı Grubu 3,5/10

Tuşlu Çalgı Grubu 6/10

Yaylı Çalgı Grubu 7/10 olarak gözlemlenmiştir.

Yaylı çalgı grubundaki katılımcıların denek yorgunluğundaki artış, bu enstrüman grubuna yönelik yürütülen çalışmaların yoğunluğundan ve buna bağlı olarak katılımcıların tekrarlı araştırma süreçlerine dahil olma

sıklığından kaynaklanıyor olabilir. Yaylı çalgı grubundaki katılımcıların diğer çalgı gruplarındaki katılımcılara oranla daha yüksek çıkmasının bir başka nedeni ise, yaylı çalgıların diğer çalgı gruplarına kıyasla müzik eğitiminde daha yaygın ve kalabalık bir dilimi temsil ettiklerinden genel olarak daha çok etkinlik, konser vb. durumlardan kaynaklı yorgun hissetmeleri; dolayısıyla denek yorgunluğunun tüm yoğunlukların üzerine daha fazla hissedilebilir olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcı Görüşleri

Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonucunda olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ana tema ortaya çıkmıştır.

Hissedilen olumsuz duygu ve düşünceler;

1- Zorunluluk ve Çalışmaların Gönüllülük Esasına Uyulmaması

K3 "Bir şeyin bana zorunlulukla yaptırılması hoşuma gitmiyor."

K5 "Zorla yapıyorum, kimi zaman hemen bitmesi için okumadan yapıyorum."

K12 "Zorlama olduğu zaman katılmak istemiyorum."

2- Birbirine Benzer Çalışmaların Tekrarlaması

K6 "Çok fazla birbirine benzer soruların olması beni yoruyor."

K8 "Kendimi sürekli aynı sorulara yanıt verirken buluyorum. Bu beni sıkan bir durum."

K11 "Bazen hep yapılmış anketler oluyor, alana yararlı olmasından

ziyade yapılması için yaptıklarını düşünüyorum."

3- Konuların İlgi Çekici Olmaması

K11 "Anketlerin soru çeşitliliği aynı, çalışmalar hep çok benzer, daha yaratıcı konular seçilebilir. Çevrimiçi anketlerde arayüzün hep aynı olması da deneyimi daha sıkıcı hale getiriyor."

K4 "Yapılan araştırmaların çoğu birbirine benzediği için ilgimi çekmiyor. Daha ilgi çekici ve alana katkı sağlayacak çalışmalar olursa daha verimli olacağını düşünüyorum."

K10 "Çoğu kişi yapılmış çalışmaları tekrarlıyor gibi hissediyorum. Yaratıcı bulmuyorum."

4- Toplanan Verilerin Güvenilirliği ile İlgili Duyulan Endişe

K6 “Güvenilirliğin yüksek olduğunu düşünmüyorum. İnsanların anketleri gerçekten okuyarak cevapladığını sanmıyorum.”

K10 “Özellikle çevrimiçi anketlerde çok doğru veriler sağlandığını düşünmüyorum.”

K11 “Çoğu zaman çevremdekilerin cevapları rastgele işaretlemeye bile erindiğini görüyorum.”

K7 “Öğrencilerin çok içtenlikle cevap vermediğini kendimden de yola çıkarak söyleyebilirim. Biraz da zorunluluk esas olduğu için bazı cevapları verirken kaçamak yaptığımız oluyor. Bu sebeple elde edilen verilerin çok doğal olduğunu düşünmüyorum.”

Hissedilen Olumlu Duygu ve Düşünceler

1- Yardımcı ve Faydalı Olmak

K1 “Bir şeyin parçası gibi hissetmek, faydalı olmak.”

K2 “Birinin yaptığı çalışmaya katkı sağlamak yardım etmek beni mutlu eder.”

K5 “Sevdiğim birinin çalışmasına katkıda bulunmak iyi hissettiriyor.”

2- Alana Katkı Sağlamak

K3 “Bilimin gelişmesine katkı sağladığımı düşünüyorum.”

K8 “İşe yaradığımı hissediyorum. Bilime ve alana katkı sağladığımı düşünüyorum.”

3- Empati Duygusunun Gelişmesi ve Gelecek Motivasyonu

K7 “Gelecekte ben de yapabilirim, yaparsam güzel olur fikrini ben de uyandırıyor.”

K12 “Sadece empati yapabiliyorum. Ben de bu yollardan geçebilirim düşüncesi canlanıyor.”

K13 “Bu konuda halen birilerinin çalıştığını görmek, üretken olduklarını görmek iyi hissettiriyor. Benim de bir gün bu çalışmaları yürüteceğim ihtimalinden dolayı bana motivasyon sağlıyor.”

Çalışmaların ortalama süresi yaklaşık 10 dakika olsa da katılımcıların ortalama gönüllülük oranı %36. Sürekli bilimsel çalışmalarda denek olarak yer alan katılımcıların verdikleri cevapların doğruluğunun %38 oranında saptığı görülmektedir.

Katılımcıların Önerileri

Katılımcılara yöneltilen "Sizce bir bilimsel çalışma süreci denekler açısından nasıl planlanmalıdır?" sorusuna gelen cevaplar;

1- Çalışmanın detayları, amacı ve problem durumuna yönelik öneriler;

K2 "Tüm aşamalar bazen açıklanmıyor. Bana tüm adımlar açıklanırsa yardımcı olmak isterim."

K3 "Çalışmanın ne işe yarayacağını neleri değiştireceğini anlatmak gerekir. "

2- Gönüllülük esaslı ve etik çalışmalara yönelik öneriler;

K2 "Bazen derslerde geliyorlar, hocaların karşısında yapmak istemediğimi ifade edemiyorum. Zorunda bırakılıyorum."

K4 "Bazen benim iznim olmadan emrivaki olarak çalışma gruplarına alındığım oldu. İçinde bulunduğum bu durumu etik bulmadığım için çalışmaya katılmadım."

K5 "Bazen derste zorla yapıyorlar o zaman cevapları sallıyorum. Böyle bir durumda benim de katkım olmuyor, kişi veya kurum baskısıyla olmamalı."

3- Katılımcıları motive edecek doğru ikili iletişime yönelik öneriler;

K7 "İkili iletişimin gerekli olduğunu düşünüyorum. Anketi yapacak kişileri motive etmek önemli. Çalışmayı yapan kişinin deneklere daha sohbet edici şekilde yaklaşırsa süreci daha kolay ve katlanabilir kılacaktır."

K13 "Sınıfa biri anketle girdiğinde herkesin yüzü düşüyor, çalışmayı yapan kişinin de mahcubiyeti yüzünden belli oluyor. Her iki taraf için de çok yorucu. Çalışmayı yapan kişiler daha cana yakın ve arkadaş gibi bizlere yaklaşırsa çalışmayı cevaplandırmak için motivasyonumuz artar diye düşünüyorum."

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak katılımcıların bilimsel çalışmalara karşı olmamasına rağmen uygulanış şekillerine karşı olumsuz yaklaşımları olduğu görülmüştür. Çalışmaların sıklığından çok tekdüzeliği ve zorunlu tutulması konusunda şikayetçi oldukları görülmektedir. Öğrencilerin geneli yorgun olduklarını belirtmiş, gönüllülüktense zorunluluğun daha

ağır bastığı, karşı tarafa acıma ve empati gibi duygulardan kaynaklı zorunlu gönüllülüğün ortaya çıktığı görülmüştür. Bu durumun denek yorgunluğuna yol açmış ve veri güvenilirliğini tehlikeye atmış olabileceği çıkarımlarına ulaşılmıştır. Bilimsel çalışmalarda veri toplama sürecinde katılımcıların içinde bulundukları durumun, araştırmanın verimliliğini etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmacıların, veri toplama yöntemleri kapsamında kullanacakları ölçeği araştırma bağlamı ve denek özelliklerini dikkate almalılardır. Çalışmaya katılacak deneklere araştırmanın amacı ve problem durumu açık ve sistematik bir biçimde sunulmalıdır. Bu bilgilendirme, sürecin ilgi çekiciliğini artırmalı; katılımcıların araştırma sürecine uyum sağlamalarını kolaylaştırmalı ve etkin katılımlarını desteklemelidir.

KAYNAKÇA

Balkin, T. J. ve Wesensten, N. J. (2011). Differentiation Of The Effects Of Sleep Loss And Fatigue On Performance. *Sleep and Biological Rhythms*, 9(4), 237–241.

Boksem, M. A. S. ve Tops, M. (2008). Mental Fatigue: Costs And Benefits. *Brain Research Reviews*, 59(1), 125–139.

Boksem, M. A. S., Meijman, T. F. ve Lorist, M. M. (2005). Effects Of Mental Fatigue On Attention: An ERP Study. *Cognitive Brain Research*, 25(1), 107–116.

Chaudhuri, A. ve Behan, P. O. (2004). Fatigue In Neurological Disorders. *The Lancet*, 363(9413), 978–988.

Cilesiz, S. (2009). Educational Phenomenology: Toward A Definition And A Research Agenda. *Review of Educational Research*, 79(2), 522–541.

Cook, D. B., O'Connor, P. J., Lange, G. ve DeLuca, J. (2007). Functional Neuroimaging Correlation Of Fatigue In Patients With Chronic Fatigue Syndrome And Multiple Sclerosis. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 78(5), 489–495.

DeLuca, J. (2005). Fatigue In Multiple Sclerosis. *Neurorehabilitation and Neural Repair*, 19(1), 49–59.

Dittner, A. J., Wessely, S. C. ve Brown, R. G. (2004). The Assessment Of Fatigue: A Practical Guide For Clinicians And Researchers. *Journal of Psychosomatic Research*, 56(2), 157–170.

Gravetter, F. J. ve Forzano, L. B. (2012). *Research Methods For The Behavioral Sciences*. Wadsworth Cengage Learning..

Hockey, G. R. J. (1997). Compensatory Control In The Regulation Of Human Performance Under Stress And High Workload: A Cognitive-Energetical Framework. *Biological Psychology*, 45(1), 73–93.

Hommel, B., Chapman, C. S., Cisek, P., Neyedli, H. F., Song, J.-H., & Welsh, T. N. (2019). *No one knows what attention is*. *Attention, Perception, & Psychophysics, 81*(7), 2288–2303.

Hopstaken, B. D., van der Linden, D., Bakker, A. B. ve Kompier, M. A. (2015). A Multifaceted Investigation Of Mental Fatigue: The Dynamic Relation Between Task Involvement, Cognitive Control, And Pupil Diameter. *Psychophysiology*, 52(3), 426–438.

Husserl, E. (1970). *The Crisis Of European Sciences And Transcendental Phenomenology*. Northwestern University Press.

Kok, A. (2022). *Cognitive control, motivation and fatigue: A cognitive neuroscience perspective*. *Brain and Cognition, 160*, 105880.

Lang, G., vd. (2005). Chronic Fatigue Syndrome And Mental Exhaustion: A Longitudinal Study. *Journal of Psychosomatic Research*, 58(3), 245–252.

Loge, J. H., Ekeberg, Ø. ve Kaasa, S. (1998). Fatigue In The General Norwegian Population: Normative Data And Associations. *Journal of Psychosomatic Research*, 45(1), 53–65.

Lorist, M. M. ve Faber, L. G. (2011). Executive Control And Mental Fatigue. *Frontiers in Human Neuroscience*, 5, 112–119.

Meijman, T. F. (1997). Mental Fatigue And The Efficiency Of Information Processing. *Biological Psychology*, 45(1), 31–47.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. SAGE Publications.

O'Keeffe, K., Hodder, S., & Lloyd, A. (2020). *A comparison of methods used for inducing mental fatigue in performance research: Individualised, dual-task and short duration cognitive tests are most effective*. *Ergonomics, 63*(1), 1–12.

Oxford University Press. (2026). *Fatigue*. In *Oxford Learner's Dictionaries*.

Pawlikowska, T., Chalder, T., Hirsch, S. R., Wallace, P., Wright, D. J. ve Wessely, S. C. (1994). Population Based Study Of Fatigue And Psychological Distress. *BMJ*, 308(6931), 763–766.

Tümkaya, S. (2001). Tükenmişlik Genel Popülasyonu Ve Cinsiyet Faktörü: Öğretmenler Üzerinde Bir İnceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(7), 112–125.

Vaag, J., Bjerkeset, O. ve Alteren, J. (2016). Sleep Disorders, Fatigue, And Gender Differences Among University Music Students. *Frontiers in Psychology*, 7, 820–829.

Van der Linden, D. (2011). The Urge To Stop: The Cognitive Perspective On Mental Fatigue. İçinde P. L. Ackerman (Editör), *Cognitive Fatigue: Multidisciplinary Perspectives On Current Research And Applications* (149–164). American Psychological Association.

Van der Linden, D., Frese, M. ve Meijman, T. F. (2003). Mental Fatigue And The Control of Cognitive Processes: Effects On Perseveration And Planning. *Acta Psychologica*, 113(1), 45–65.

BAROK DÖNEM ESERLERİNİN SYNTHESIZER DESTEKLİ TINILARLA İCRASI: TEKNİK, MÜZİKAL VE PEDAGOJİK BİR İNCELEME

Sanberk Uçar[*], Selçuk Bilgin[**], Aytekin Albuz[***]

GİRİŞ

Çalgı eğitimi, bilişsel, devinişsel ve duyuşsal davranış alanlarının bütüncül olarak işlendiği, çok boyutlu bir süreçtir (Ertem, 2010). Müzik eğitimi programlarında piyano hem eşlik hem solo hem de armonik yapıların anlaşılması açısından merkezî bir rol üstlenir (Yücetoker, 2009; Öztürk, 2011). Bu nedenle piyano eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik her tür pedagojik, teknolojik ve metodolojik yenilik önem taşımaktadır (Ayhan ve Aydınlı Gürler, 2023).

Barok Dönem (1600–1750), tuşlu çalgı tarihinin en zengin evrelerinden biridir. Bu dönemde spinet, virginal, clavicord, harpsichord ve organ gibi farklı tını karakterlerine sahip çalgılar geliştirilmiş; bu çalgılar üzerine çok sayıda eser yazılmıştır (Delikara, 2010; Dolmetsch, t.y.). Söz konusu çalgıların mekanik yapıları, artikülasyon olanakları ve tını özellikleri birbirinden oldukça farklıdır. Dolayısıyla barok dönemde bestelenmiş eserlerin, günümüz piyanolarında icra edilirken tını bakımından önemli ölçüde değişime uğradığı bilinmektedir (Özyazıcı, 2019).

Bu durum, özellikle başlangıç düzeyindeki öğrencilerde dönem üslubunun eksik veya hatalı anlaşılmasına yol açabilmektedir. Zira bir eserin doğru yorumlanabilmesi yalnızca doğru notaların çalınmasına değil; aynı zamanda o dönemin ifade anlayışının kavranmasına da bağlıdır (Hoffman ve Rieger, 1990).

Teknolojinin Müziğe Entegrasyonu ve Synthesizer Kullanımı

Teknolojik gelişmeler, son yıllarda çalgı eğitiminde önemli yeniliklere kapı aralamıştır (Bolat, 2007). Synthesizerlar; sample, physical modeling

[*] Öğr. Gör., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Müzik Eğitimi, Ankara, sanberkucr@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0002-9950-1034
[**] Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Müzik Eğitimi, Ankara, sbilgin@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0009-0003-3560-6328
[***] Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Müzik Eğitimi, Ankara, aalbuz@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-7919-0596

ve hibrit sentez yöntemleriyle tarihsel çalgı tınılarını oldukça başarılı biçimde taklit edebilmektedir (Önen ve Pasinlioğlu, 2011). Bu sayede öğrenciler, ulaşılması zor ya da maliyetli olan dönem çalgılarının tınılarını ders ortamında deneyimleyebilmektedir.

Synthesizer uygulamalarının eğitimde kullanımı yalnızca tını simülasyonu sağlamaz; aynı zamanda üslup farkındalığını güçlendirir, öğrenciye karşılaştırmalı dinleme olanağı sunar, çalgı tarihine ilişkin kavrayışı derinleştirir, teknik uygulamaların gerekçelendirilmesini kolaylaştırır (Önen, 2016).

Barok Dönem Tuşlu Çalgılarının Tını Özellikleri

Barok döneme ait tuşlu çalgılar; tını, mekanik yapı ve nüans kontrolü açısından birbirinden farklı özellikler taşır (Delikara, 2010; Dolmetsch, t.y.).

Harpsichord (Clavsen): Ses mızrapla çekilen teller aracılığıyla üretilir, dinamik kontrol yoktur, tını parlak ve keskindir, artikülasyon belirgindir.

Clavicord: Çok hassas tuş kontrolü sağlar, ses şiddeti düşüktür, oda müziği bağlamında kullanılmıştır.

Spinet ve Virginal: Ev içi kullanım için tasarlanmış hafif modellerdir, tını parlaktır, süslemelerin net duyulmasını sağlarlar.

Organ: Boru yapısı sayesinde sürekli ses verebilir, tını çeşitliliği yüksektir, çok sesli yapıları berraklaştırır.

Bu çalgıların tümü, tını açısından piyanodan büyük ölçüde farklı olduğu için, barok dönemin "gerçek duyuluşunun" öğrencilere aktarılmasında önemlidir (Yiğit ve Nayır, 2019).

Barok Dönemde Müziğin Estetik Yapısı

Barok dönem müziği; kontrapuntal yapı, süsleme geleneği, ritmik düzenlemeler, dramatik ifade anlayışı ve çalgıların teknik yapısına dayalı bir icra karakteriyle şekillenmiştir (Delikara, 2010). Bu dönemde besteciler, yazdıkları eserleri çalgıların fiziksel ve tınısal özelliklerine göre tasarlamış; bu nedenle period çalgılarının ses karakteri müziğin biçimlenişinde belirleyici olmuştur (Yiğit ve Nayır, 2019).

Örneğin; harpsichordun dinamik çeşitliliğe kapalı olması, bestecilerin tını yoğunluğu ve ritmik hareketle ifade yaratmalarına yol açmıştır. Clavicordun nüans kontrolü yüksek mekanizması, daha içsel ve duygusal

eserlerin yazılmasını sağlamıştır. Organ, çok sesli yapıları desteklemiş, bu nedenle kilise müziğinin gelişiminde temel bir rol oynamıştır. Dolayısıyla dönem müziğinin bu yönleri, modern piyanoda icra edilirken büyük ölçüde değişime uğramakta; bu da üslup aktarımında sorunlar doğurmaktadır (Özyazıcı, 2019).

Barok Üslup Öğesi Olarak Süslemeler

Barok Dönemin en belirgin özelliklerinden biri süslemelerdir. Triller, mordent, appoggiatura, arpej açılımı gibi stiller, dönemin müzikal dilinin doğal bir parçasıdır (Hoffman ve Rieger, 1990). Ancak bu süslemeler, modern piyanoda farklı duyulur. Bu nedenle süsleme öğretimi, öğrencide tını farkındalığı olmadan eksik kalır (Yiğit ve Nayır, 2019). Synthesizer kullanımı ise öğrenciye bu farkı doğrudan işitme imkânı sağlar.

Teknoloji Destekli Çalgı Eğitimi

Modern müzik eğitimi kuramları, teknoloji kullanımının öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığını göstermektedir (Ayhan ve Aydınlı Gürler, 2023). Çalgı eğitiminde teknoloji; ses kayıt analizleri yapılmasını, karşılaştırmalı tını dinletilerini, farklı icra örneklerinin öğrenciye aktarılmasını, öğrencinin kendi performansını nesnel olarak değerlendirmesini mümkün kılar (Bolat, 2007).

Synthesizerların tını çeşitliliği sayesinde öğrenci, piyanoda çaldığı eseri farklı tınılarda duyabilir; böylece üslup, artikülasyon ve vurgu farklılıklarını ayırt edebilir (Önen ve Pasinlioğlu, 2011; Önen, 2016). Bu özellikler, barok dönemin tını merkezli icrasını öğretmede güçlü bir araç hâline gelmektedir.

Barok Tuşlu Çalgılar ile Piyanonun Karşılaştırılması

Tablo 1: Barok Tuşlu Çalgıları İle Modern Piyanonun Bazı Temel Özellikleri Karşılaştırılması

Özellik	Harpsichord	Clavicord	Organ	Modern Piyano
Tını	Parlak keskin	Yumuşak duyarlı	Güçlü sürekli	Geniş tınısal dengeli
Dinamik Kontrol	Yok	Çok yüksek	Orta	Çok yüksek
Süsleme Uygunluğu	Yüksek	Orta	Orta	Orta
Legato Olanakları	Sınırlı	Gelişmiş	Sürekli	Gelişmiş
Tarihsel Üslup	Otantik	Duygusal	Dramatik	Modern

Bu tablo, piyanoda çalınan barok eserlerin neden üslup açısından dönemin gerçek duyuluşundan uzaklaştığını açık biçimde göstermektedir.

Synthesizer ise bu boşluğu doldurarak tını temelli bir öğretim modeli oluşturabilir.

Problem Cümlesi

Başlangıç piyano öğretiminde kullanılan barok dönem eserlerinin dönem çalgısı tınılarını taklit eden synthesizer destekli icralarına yönelik uzman değerlendirmeleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Barok dönem eserlerinin synthesizer destekli icrasına yönelik yapılan teknik ve müzikal düzenlemeler uzmanlarca nasıl değerlendirilmiştir?
2. Uzmanlar, Cm Menuet, G Invention ve C Prelude eserlerinin hangi çalgı tınılarıyla daha uygun icra edileceğini düşünmektedir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, barok dönem piyano repertuvarının synthesizer tabanlı dönem çalgısı tınılarıyla icra edilmesinin öğretimsel faydalarını, müzikal farkındalık üzerindeki etkilerini, eser yorumuna katkılarını, uzman görüşlerine göre pedagojik uygunluğunu ortaya koymaktır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, barok dönem çalgılarının fiziksel erişiminin günümüzde sınırlı olması nedeniyle, bu eksikliği synthesizer teknolojisi aracılığıyla gidermeyi amaçlaması bakımından önem taşımaktadır. Synthesizer üzerinden elde edilen gerçekçi tını örnekleri sayesinde öğrencilerin dönemsel tını farkındalığını geliştirmeleri mümkün olacak, böylece barok müziğe ilişkin işitsel algıları daha nitelikli biçimde desteklenecektir. Ayrıca bu yaklaşım, piyano öğretiminin yalnızca teknik beceri aktarımıyla sınırlı kalmayıp dönemsel üslup bilgisiyle bütünleşik bir yapıya kavuşmasına da katkı sağlayacaktır. Türkiye'de bu konuya odaklanan bilimsel çalışmaların sınırlı sayıda olması da araştırmanın özgünlüğünü ve alana sağlayacağı katkıyı artıran bir diğer önemli unsur olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca çalışma, müzik teknolojisinin çalgı eğitimine entegrasyonuna dair yeni bir yaklaşım önermektedir.

Sınırlıklar

Bu çalışma;

- Başlangıç düzeyi piyano öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ile,
- Barok dönem repertuvarına ilişkin incelenen J. S. Bach - Cm Menuet, G. F. Handel - G Invention, J. S. Bach – C Prelude eserlerinin teknik ve müzikal analizi ile,
- Eserlerin seslendirilmesinde kullanılan çalgı sesleri (sound'lar): Spinet, virginal, clavicord, harpsichord ve organ ile,
- Çalışma grubu: Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan, piyano öğretimi alanında deneyimli toplam 14 (ondört) öğretim elemanı katılımcıların konuya ilişkin değerlendirmeleri ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel ağırlıklı karma yöntem (mixed methods) desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda, seçilen barok dönem eserlerinin teknik ve müzikal özellikleri analiz edilmiş; nicel boyutunda ise uzman görüşlerine dayalı olarak yapılandırılmış puanlama ölçekleri aracılığıyla elde edilen veriler istatistiksel olarak çözümlenmiştir.

Araştırmada, belirli bir durumu derinlemesine incelemeye olanak sağlayan örnek olay (case study) yaklaşımı benimsenmiştir. Örnek olay yöntemi, belirli bir bağlamda ele alınan olgunun ayrıntılı biçimde incelenmesine imkân tanıması nedeniyle bu çalışma için uygun görülmüştür (Yin, 2017). Bu kapsamda çalışma, barok dönem klavyeli çalgı repertuvarının synthesizer destekli tınılarla icrasının pedagojik ve müzikal etkileri üzerine odaklanmıştır.

Araştırma sürecinde hem nitel veriler (eser analizi, uzman görüşlerinin içeriksel değerlendirilmesi) hem de nicel veriler (puanlama sonuçları, yüzde dağılımları, tablolar) birlikte kullanılmıştır. Bu yönüyle çalışma, tek boyutlu bir nitel araştırmadan ziyade, verilerin çeşitlendirilmesi yoluyla geçerliği artırılmış karma yöntemli bir araştırma niteliği taşımaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarında görev yapan ve piyano öğretimi alanında deneyime sahip öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen ve Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan piyano pedagojisi alanında uzmanlığı bulunan toplam 14 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına uygun, konuya ilişkin bilgi ve deneyim sahibi katılımcıların seçilmesine olanak tanıdığı için tercih edilmiştir. Bu uzmanların farklı mesleki deneyimlere sahip olması, bulguların güvenilirliğini artırmıştır (Kurtuldu, 2021; Hajibalayeva, 2023).

Tablo 2: Çalışma Grubu Unvan Dağılımı

Unvan	f	%
Profesör	8	57,14
Doçent	2	14,29
Dr. Öğr. Üyesi	2	14,29
Öğr. Gör.	2	14,29
Toplam	14	100,00

Tablo 2'de katılımcıların akademik unvanlara göre dağılımı sunulmuştur. Katılımcıların %57,14'ünü profesörler (f=8) oluşturmaktadır. Doçentler (f=2), doktor öğretim üyeleri (f=2) ve öğretim görevlileri (f=2) ise her biri %14,29 oranında temsil edilmektedir. Bu dağılım, çalışma grubunun büyük ölçüde üst akademik deneyime sahip katılımcılardan oluştuğunu göstermektedir.

Tablo 3: Çalışma Grubu Hizmet Yılı Dağılımı

Hizmet Yılı	f	%
1–5 yıl	2	14,29
6–15 yıl	2	14,29
16–20 yıl	1	7,14
21 yıl ve üzeri	9	64,29
Toplam	14	100,00

Tablo 3'te katılımcıların hizmet yılına göre dağılımı sunulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğunu 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip bireyler oluşturmaktadır (f=9; %75,00). 1–5 yıl (f=2; %16,67) ve 6–15 yıl (f=2; %16,67) hizmet süresine sahip katılımcıların oranı eşittir. 16–20 yıl aralığında hizmet süresine sahip katılımcı oranı ise oldukça düşüktür

(f=1; %8,33). Bu dağılım, çalışma grubunun ağırlıklı olarak mesleki deneyimi yüksek katılımcılardan oluştuğunu göstermektedir.

Yanı sıra araştırmaya konu olan bestecilerin barok dönem ile ilişkisi ise aşağıda sunulmuştur.

- J. S. Bach (1685–1750) → Yüksek Barok'un zirvesi
- G. F. Handel (1685–1759) → Yüksek Barok (özellikle opera ve oratoryo)
- G. F. Telemann (1681–1767) → Barok stilin en üretken temsilcisi
- H. Purcell (1659–1695) → İngiliz Baroğu'nun en önemli ismi
- F. Couperin (1668–1733) → Fransız klavsen Baroğu'nun zirvesi (Bukofzer, 1947).

Barok içinde ama geçiş özellikleri gösteren besteciler:

- D. Scarlatti, 1660–1725) → İtalyan Baroğu, özellikle opera ve kantat alanında kurucu figür
- J. P. Rameau (1683–1764) → Tarihsel olarak barok besteci, Fransız Baroğu'nun son büyük teorisyeni ve temsilcisi (Palisca, 1991).

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler üç aşamalı bir süreçle toplanmıştır:

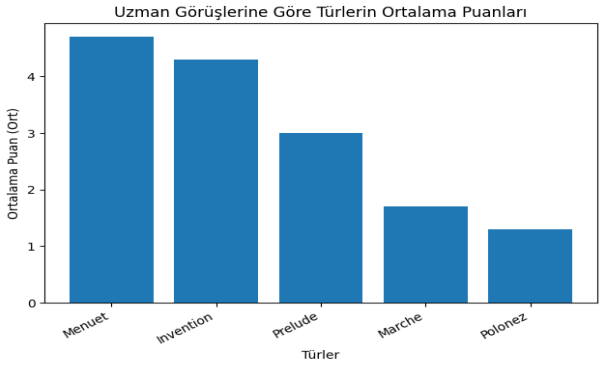
- Eser seçimi ve analiz süreci: Araştırmaya konu olan J. S. Bach'ın Cm Menuet ve C Prelude eserleri ile G. F. Handel'in G Invention eseri teknik ve müzikal açıdan analiz edilmiştir.
- Synthesizer destekli icra süreci: Eserler, spinet, virginal, clavichord, harpsichord ve organ tınılarını temsil eden synthesizer sesleri kullanılarak home stüdyo ortamında icra edilmiş ve kayıt altına alınmıştır.
- Uzman değerlendirme süreci: Elde edilen kayıtlar uzmanlara dinletilmiş ve uzman görüşleri sıralı puanlama ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırmaya Konu Olan Eser Türlerinin Belirlenmesi

Tablo 4: Araştırmaya Konu Olan Eser Türlerinin Belirlenmesine İlişkin Uzman Görüşleri

Tür / Uzmanlar	U1	U2	U3	Ort
Menuet	5	4	5	4,7
Invention	4	5	4	4,3
Prelude	3	3	3	3
Marche	1	2	2	1,7
Polonez	2	1	1	1,3
Toplam	15	15	15	15

Tablo 4'te 5 farklı müzik türünün uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi ve sıralanması yer almaktadır. Üç uzmandan alınan puanlar doğrultusunda menuet, ınvention, prelude, marche ve polonez türleri 5 üzerinden puanlanmış ve her tür için ortalama puan hesaplanmıştır. Sonuçlar, klasik müzik repertuarı içerisindeki eser türlerinin pedagojik ve sanatsal değerleri açısından karşılaştırmalı bir analiz imkânı sunmaktadır. En yüksek ortalama puan (4,7) ile menuet, uzmanlar tarafından araştırmaya dahil edilebilecek müzik türü olarak değerlendirilmiştir. Bu durum, menuetin özellikle erken dönem piyano eğitiminde sağladığı teknik gelişim, biçimsel netlik ve estetik katkılarla açıklanabilir. Menuetin dans formuna dayalı yapısı, ritmik disiplin ve nüans çalışmaları için uygun bir zemin sunmaktadır. İkinci sırada yer alan invention (4,3), özellikle kontrpuan bilgisinin gelişimi açısından önemli bir türdür. Johann Sebastian Bach'ın didaktik amaçla kaleme aldığı inventionlar, iki sesli yazının kavranmasını kolaylaştırmakta ve bağımsız el kullanımı gibi temel becerilerin gelişimini desteklemektedir. Uzmanlardan birinin bu türe 5 puan vermesi, inventionların ileri düzey eğitsel katkısını vurgulamaktadır. Prelude türü, tüm uzmanlarca aynı puanı (3) alarak dengeli bir değerlendirme almıştır. Bu durum, preludelerin teknik olarak çok temel ya da çok gelişkin olmamasıyla; aynı zamanda genellikle diğer eser türlerine hazırlık işlevi görmesiyle açıklanabilir. Müzikal anlamda serbest biçimli yapısı, öğrencilerin yorumlama becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olsa da, bu çalışma bağlamında diğer türler kadar yüksek bir değer atfedilmemiştir. Marche (1,7) ve polonez (1,3) türleri ise en düşük ortalama puanlara sahip olarak öne çıkmaktadır.



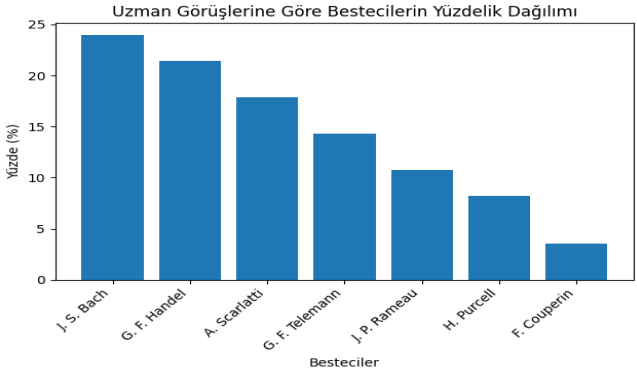
Şekil 1: Eser Türlerinin Belirlenmesinde Dağılım Oranları

Araştırmaya Konu Olan Bestecilerin Belirlenmesi

Tablo 5: Barok Bestecilerin Belirlenmesine İlişkin Uzman Görüşleri

Uzmanlar / Besteciler	U1	U2	U3	Ort
J. S. Bach	7	7	6	6,7
G. F. Handel	6	5	7	6
D. Scarlatti	4	6	5	5
G. F. Telemann	5	4	3	4
J. P. Rameau	2	3	4	3
H. Purcell	3	2	2	2,3
F. Coupern	1	1	1	1
Toplam	28	28	28	28

Tablo 5'te uzmanların verdiği puanlar doğrultusunda 7 farklı besteci değerlendirilmiş ve ortalama puanlar hesaplanarak sıralama yapılmıştır. Buna göre; J. S. Bach (6,7 puan) en yüksek ortalamaya sahip bestecidir. U1 ve U2'den en yüksek puanı alarak uzmanlar nezdinde öne çıkmıştır. Bach'ın barok dönemdeki etkisi ve teknik ustalığı bu tercihi destekliyor olabilir. G. F. Handel (6 puan) yüksek ortalama ile ikinci sırada yer almakta, özellikle U3'ten en yüksek puanı alması dikkat çekmektedir. D. Scarlatti (5 puan) dengeli puanlarla ortalarda yer almakta, uzmanlar tarafından belirli bir takdir görmekle birlikte ilk iki ismin gerisindedir. G. F. Telemann (4 puan) ortalama seviyede beğeni almıştır. U3'ten düşük puan alması sıralamasını aşağı çekmiştir. J. P. Rameau (3 puan) düşük ortalama puan ile alt sıralarda yer almaktadır. Her uzmandan farklı düzeylerde puan almıştır. H. Purcell (2,3 puan) görece düşük puanlarla en az tercih edilen besteciler arasındadır. Couperin (1 puan) tüm uzmanlar tarafından en düşük puan verilmiş ve listenin son sırasında yer almıştır.



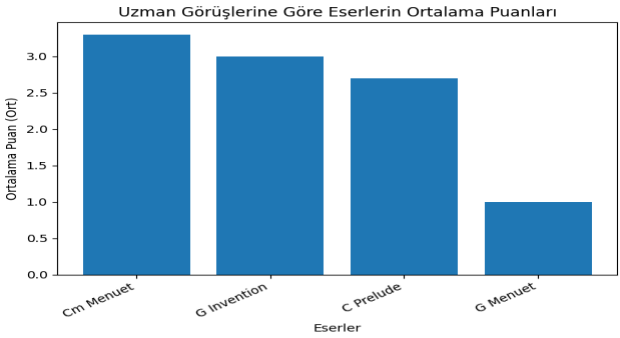
Şekil 2: Barok Bestecilerin Belirlenmesinde Dağılım Oranları

Araştırmaya Konu Olan Eserlerin Belirlenmesi

Tablo 6: Eserlerin Belirlenmesine İlişkin Uzman Görüşleri

Uzmanlar / Eserler	U1	U2	U3	Ort
Cm Menuet	4	2	4	3,3
G Invention	3	4	2	3
C Prelude	2	3	3	2,7
G Menuet	1	1	1	1
Toplam	10	10	10	10

Tablo 6'da eser düzeyinde yapılan puanlamaların uzman algılarını ayrıntılı biçimde yansıttığı bir analiz görülmektedir. Cm menuet, ortalamada en yüksek puanı alarak uzmanlar arasında görece daha fazla takdir görmüştür. Bu sonuç, söz konusu menuetin tonalitesi (do minör) dolayısıyla daha dramatik ve yoğun bir anlatım sunduğu, aynı zamanda teknik açıdan da öğrenciler için daha geliştirici bir yapı sunduğu şeklinde yorumlanabilir. U1 ve U3'ün yüksek puanları, bu eserin hem teknik hem de müzikal boyutta değerli bulunduğunu göstermektedir. G invention ve C prelude eserleri birbirine yakın ortalamalara sahiptir. G inventionun biraz daha önde yer alması, muhtemelen yapısal olarak daha kolay analiz edilebilmesi veya öğrencilerin gelişim düzeyine daha uygun bulunması ile ilişkili olabilir. G menuet, tüm uzmanlar tarafından yalnızca 1 puan almıştır. Bu oy birliği, eserin diğer örneklere göre daha basit bulunduğuna, sınırlı pedagojik fayda sunduğuna ya da müzikal açıdan daha az ilgi çekici olduğuna işaret etmektedir. Aynı türden olan Cm menuetin yüksek puan almış olması, her "menuet"in eşdeğer olmadığını, eserin tonalitesi, yapısı ve teknik gereksinimlerinin uzman değerlendirmelerinde etkili olduğunu göstermektedir.



Şekil 3: Eserlerin Belirlenmesinde Dağılım Oranları

Etik Beyan

Türkçe:

Etik Beyan: Söz konusu çalışma Yüksek Öğretim Kurumunda SPD-2024-9197 kodlu Bilimsel Araştırma Projesi olarak tamamlanmış olup; etik kurul onayı gerektiren herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma, yalnızca eser analizi ve uzman görüşlerine dayalı olarak yürütülmüş; herhangi bir kişisel veri toplanmamış, insan ya da hayvan denek kullanılmamıştır. Bu bağlamda, Yükseköğretim Kurulu'nun 2020 tarihli "Etik Kurul Onayı Gerektiren Araştırmalar" yönergesi uyarınca etik kurul izni gerekli görülmemektedir.

Ethical Statement

English:

Ethical Statement: The study in question was completed as a Scientific Research Project with code SPD-2024-9197 at the Higher Education Institution; no application requiring ethics committee approval was made. No human or animal subjects were used during the research process. Therefore, ethical committee approval is not required for this study by the “Regulation on Ethical Principles and Guidelines for Research Requiring Ethics Committee Approval” published by the Council of Higher Education (YÖK) in 2020.

Verilerin Toplanması, Analiz ve Süreç

Uzman görüşü çerçevesinde araştırmaya konu olan rönesans ve barok dönem bestecileri, eserleri ve kullanılacak çalgılar sıralı puanlama ölçeği ile tespit edilmiştir.

Seçilen eserler teknik ve müzikal analize tabi tutulmuş, 3'lü likert tipi ölçek ile uzman görüşü alınmıştır. Eserlerin belirtilen farklı çalgı saundları ile home studio ortamında master kayıtlar alınmıştır. Daha sonra alınan kayıtlar bilgisayar ortamına aktarılmış ve logic programı yardımıyla eserlerin mix / masteringi yapılmıştır. Son olarak ise alınan kayıtlara ilişkin olarak öğretim elemanlarından sıralı puanlama ölçeği yardımıyla değerlendirmeleri alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada geçerlik ve güvenirlik, karma yöntem yaklaşımına uygun biçimde yapılandırılmıştır. Nitel boyutta yer alan eser analizleri ve uzman görüşleri yoluyla içerik geçerliği sağlanmış; araştırmaya konu edilen eserler pedagojik repertuvarı temsil edebilecek nitelikte seçilmiştir. Uzman görüşlerine dayalı veri toplama sürecinde, katılımcıların piyano pedagojisi alanında deneyimli öğretim elemanlarından seçilmesi yoluyla amaçlı örnekleme temelli uzman geçerliği gözetilmiştir.

Değerlendirme sürecinde aynı uzman grubunun birden fazla eseri ve farklı tını seçeneklerini karşılaştırmalı biçimde puanlaması, veriler arasında iç tutarlılığı desteklemiştir. Kullanılan ölçütler (teknik uygunluk, müzikalite, pedagojik işlevsellik) açık biçimde tanımlanarak ölçme aracının kapsam geçerliğinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Nicel verilerde betimsel istatistiklerden (frekans, yüzde, ortalama) yararlanılması, bulguların nesnel biçimde sunulmasına katkı sağlamıştır. Bu doğrultuda, veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi ve uzman temelli değerlendirme süreci, araştırmanın bilimsel geçerlik ve güvenirliğini desteklemektedir.

BULGULAR

Barok Dönem Eserlerinin Günümüz Piyanosuna Uyarlanmasına Yönelik Notasyon Gösterimi ve Uzman Değerlendirmelerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Aşağıda araştırmanın örneklemini oluşturan ve günümüz piyanosuna uyarlanan J. S. Bach'ın Cm Menuet ve C Prelude eseri ile G. F. Handel'in G Invention isimlieserlerinin görselleri yer almaktadır.



Şekil 4: J. S. Bach Cm Menuet İsimli Eserin Teknik ve Müzikal Donanımına İlişkin Görsel

Tablo 7: J. S. Bach Cm Menuet İsimli Eserin Genel Form Yapısı

Bölüm	Ölçüler	Tonal Odak	Biçimsel İşlev
A	1–8	Do minör	Ana tonun kurulması, tema sunumu
B	9–24	İlgili tonal alanlar → Do minör'e dönüş	Gelişim, tonal genişleme, kadansla kapanış

Şekil 4'te yer alan eser, dans formunda, özellikle üç zamanlı (3/4) ölçüye sahip tipik bir Menuettir. Eser iki bölmeli şarkı formundadır. (||: A :|| ||: B :||) Melodik yapı simetriktir, ikili sorulu-cevaplı (antecedent-

consequent) cümle yapıları içerir. Sol el eşlikleri genellikle akor kırılımı (broken chord) veya pedal notalar şeklindedir ve başlangıç seviyesindeki piyanistler için uygundur.

Tablo 8: Cm Menuet İsimli Esere İlişkin Teknik ve Müzikal Düzenlemelere Yönelik Öğretim Elemanı Değerlendirmeleri

Ölçüt / Öğretim Elemanı Görüşleri	Tamamen	Kısmen	Hiç
Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14	10	-	-
Ö5, Ö6, Ö9, Ö13	-	4	-
Toplam (14)	10	4	-

Tablo 8'de, Cm menuet adlı esere uygulanan teknik ve müzikal düzenlemeler, alanda uzman 14 öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, 10 uzman (%71,4) düzenlemeleri "tamamen uygun", 4 uzman ise (%28,6) "kısmen uygun" olarak değerlendirmiştir. Hiçbir uzman çalışmayı tamamen uygunsuz bulmamıştır.



Şekil 5: G. F. Handel Invention İsimli Eserin Teknik ve Müzikal Donanımına İlişkin Görsel

Tablo 9: Eserin Invention Formuna Göre Yapısal Analiz Tablosu

Ölçü Aralığı	Tonal Odak	Yapısal İşlev	Açıklama
1–2	Sol Majör	Tema sunumu	Ana motif sağ elde sunulur, karakter belirlenir
3–4	Sol Majör	İmitatif giriş	Tema diğer sese aktarılır, iki sesli kontrpuan oluşur
5–6	Re Majör (V)	Geçiş	Motif dizisel biçimde taşınır, dominant alan güçlenir
7–8	Re Majör	Gelişim	Tema hücreleri bölünerek işlenir

9–10	Mi minör	Gelişim	Göreli minöre yönelim, renk değişimi oluşur
11–12	La minör	Gelişim	Tematik yapı korunur ancak melodik yön değiştirilir
13–14	Re Majör → Sol Majör	Dönüş hazırlığı	Dominant gerilim güçlenir, tonik dönüş hazırlanır
15–16	Sol Majör	Tema dönüşü	Tematik yapı tekrar algılanır
17–18	Sol Majör	Kapanış	Güçlü V–I ilişkisi ile form tamamlanır

Tablo 9'da görüldüğü üzere eser, invention formunun temel bileşenleri olan tema sunumu, imitasyon, sekvens, tonal genişleme ve ana tona dönüş ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Özellikle 5–14. ölçüler arasında tematik malzemenin sekvenslar ve tonal kaymalar yoluyla işlendiği, 15. ölçü itibarıyla ise ana tonaliteye dönüşle birlikte formun kapanış sürecine girildiği görülmektedir. Aynı zamanda iki sesli yatay tarzda yazılan eser, kontrapuntal düşünme becerisini ve bağımsız el koordinasyonunu geliştirir. Başlangıç-orta düzey piyanistler için uygundur.

Tablo 10: G Invention İsimli Esere İlişkin Teknik ve Müzikal Düzenlemelere Yönelik Öğretim Elemanı Değerlendirmeleri

Ölçüt / Öğretim Elemanı Görüşleri	Tamamen	Kısmen	Hiç
Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14	11	-	-
Ö6, Ö9, Ö13	-	3	-
Toplam (14)	11	3	-

Tablo 10'da G invention isimli esere yapılan teknik ve müzikal düzenlemeler, alanda uzman 14 öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiş; 11 uzman (%78,6) düzenlemeleri "tamamen uygun", 3 uzman (%21,4) ise "kısmen uygun" olarak değerlendirmiştir. Olumsuz (hiç uygun değil) değerlendirme yapılmamıştır. Bu sonuçlar, yapılan düzenlemelerin büyük oranda kabul gördüğünü ortaya koymaktadır. Yüksek oranda "tamamen uygun" görüşü, esere yapılan müdahalelerin teknik tutarlılık, müzikal bütünlük ve stilistik uygunluk açısından büyük ölçüde başarılı bulunduğunu göstermektedir. Eserin, özellikle kontrpuan yapısına duyarlılık gerektiren doğası göz önüne alındığında, bu derece olumlu bir uzman görüşü dağılımı, yapılan ilavelerin barok müzik estetiğiyle uyumlu ve özgün yapıyı destekleyici nitelikte olduğunu düşündürmektedir.

Bununla birlikte, üç uzmanın "kısmen" uygun değerlendirmesinde bulunması, belirli düzenleme tercihlerinin (örneğin, seslendirme

detayları, dinamik kullanımı ya da süsleme teknikleri) eserin orijinal bağlamı ile tam uyum göstermediği ya da farklı yorumlanabileceği yönünde bir görüş ayrılığı olduğunu da ortaya koyar.





Şekil 6: J. S. Bach C Prelude İsimli Eserin Teknik ve Müzikal Donanımına İlişkin Görsel

Tablo 11: J. S. Bach C Prelude İsimli Eserin Kadanslara Göre Form Yapısı

Bölüm	Ölçüler	Tonal Odak	İşlev
A	1–11	Do Majör	Tonik alanın kurulması
B	12–19	Sol Majör / Re minör çevresi	Dominant ve ilgili tonal bölgeler
C	20–27	Geçici modülasyonlar	Genişleme ve gerilim
D	28–34	Do Majör'e dönüş	Kadans hazırlığı
Kapanış	35	Do Majör	Güçlü otantik kadans

Şekil 6'da yer alan eser, serbest biçimli prelüd formunda olup; bu yapı biçim açısından kadans temelli dalgalı gelişim formu olarak tanımlanabilir. Sürekli kırık akorlarla (arpej) ilerler ve orta düzey piyanistler için uygundur.

Tablo 12: C Prelude İsimli Esere İlişkin Teknik ve Müzikal Düzenlemelere Yönelik Öğretim Elemanı Değerlendirmeleri

Ölçüt / Öğretim Elemanı Görüşleri	Tamamen	Kısmen	Hiç
Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14	13	-	-
Ö13	-	1	-
Toplam (14)	13	1	-

Tablo 12'de C prelude adlı esere araştırmacılar tarafından yapılan teknik ve müzikal düzenlemeler, alan uzmanı öğretim elemanları tarafından değerlendirilmiş ve değerlendirme sonuçları nicel olarak sunulmuştur. Değerlendirmeye katılan 14 uzmandan 13'ü (%92,9), yapılan düzenlemeleri "tamamen uygun" olarak nitelendirmiş, yalnızca 1 uzman (%7,1) düzenlemeleri "kısmen uygun" bulmuştur. Hiçbir uzman düzenlemeleri tamamen uygunsuz olarak değerlendirmemiştir. Bu bulgular, yapılan ilavelerin hem teknik hem de müzikal açıdan yüksek düzeyde kabul edilebilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Uzmanların neredeyse oybirliğiyle olumlu görüş bildirmesi, düzenlemelerin eserle uyumlu, bütünlük taşıyan ve müzikal estetik açısından tatmin edici bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bir uzmanın "kısmen" uygun bulması, düzenlemelerin belirli yönlerinin (örneğin armonik yapı, tını dengesi ya da özgün form yapısı) daha ayrıntılı olarak tartışılabileceğini ve eserin kimi bölümlerinde geliştirmeye açık noktalar bulunabileceğini de ima etmektedir.

Dolayısıyla; uzman görüşlerine dayanan bu değerlendirme, yapılan düzenlemelerin akademik ve uygulamalı müzik çalışmaları açısından nitelikli ve güvenilir olduğunu göstermekte; bu tür müdahalelerin pedagojik, sanatsal ve analitik yaklaşımlarla desteklenerek eser üzerine

gerçekleştirilen yorumların akademik müzik literatürüne katkı sağlayabileceğini düşündürmektedir.

Barok Eserlerin Synthesizer Destekli Barok Çalgıları İle Yorumlanmasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

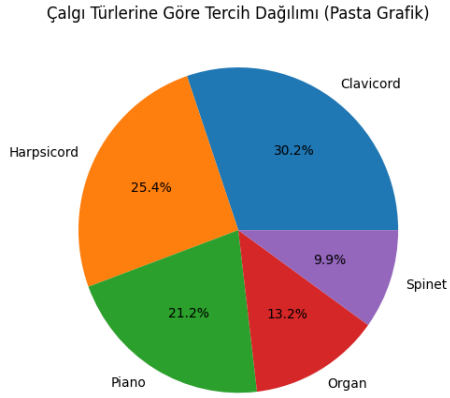
Cm Prelude İsimli Eserin Synthesizer Destekli Barok Çalgıları İle Yorumlanmasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 13: Cm Menuet İsimli Eserin Synthesizer Destekli Barok Çalgıları İle Yorumlanmasına İlişkin Uzman Değerlendirmeleri

Tercih Değerlendirici	Clavicord	Harpsicord	Piano	Organ	Spinet	Puan Toplam
D1	3	5	4	2	1	15
D2	5	4	2	3	1	15
D3	5	3	4	2	1	15
D4	5	3	4	2	1	15
D5	5	3	4	1	2	15
D6	3	4	5	1	2	15
D7	5	4	2	3	1	15
D8	5	3	4	1	2	15
D9	5	4	2	3	1	15
D10	5	3	4	1	2	15
D11	4	5	3	1	2	15
D12	5	4	2	3	1	15
D13	4	5	3	2	1	15
D14	5	4	2	3	1	15
Tercih Sıralama Ortalaması	4,57	3,85	3,21	2	1,5	15

Tablo 13'te barok dönem repertuvarına ait Cm menuet adlı eserin dönemsel icra pratikleri açısından özellikle özgün çalgılarla yorumlandığında tarihsel doğruluğunu ve müzikal anlamını daha etkin bir biçimde yansıtmaktadır. Bu çalışmada, farklı uzmanların çalgı tercihlerine göre Cm Menuet'in hangi çalgılarla yorumlanmasının daha uygun olduğu istatistiksel olarak incelenmiş ve bu tercihler ışığında müzikal-yorum bağlamında bir değerlendirme yapılmıştır. Toplam 14 uzman tarafından yapılan değerlendirmede, beş farklı çalgı (Clavicord, Harpsicord, Piano, Organ, Spinet) puanlanmış, her bir uzmanın toplam puanının 15 olması sağlanmıştır. Bu yöntem, uzmanların göreli tercihlerini ortaya koymak adına rasyonel bir çerçeve sunar. Her bir çalgı için ortalama puanlar hesaplanarak genel eğilimler belirlenmiştir. Elde edilen ortalama puanlara göre çalgıların tercih sıralaması; clavicord

(4,57), harpsicord (3,85), piano (3,21), organ (2,00), spinet (1,50) gibidir. Clavicordun açık farkla en çok tercih edilen çalgı olması, uzmanlar arasında eserin otantik çalgılarla yorumlanması gerektiği yönündeki güçlü uzlaşıya işaret etmektedir. Harpsicordun da benzer şekilde yüksek puan alması, bu iki çalgının barok döneme özgü klavyeli çalgılar olmasıyla açıklanabilir.



Şekil 7: Cm Menuet İsimli Eserin Synthesizer Destekli Barok Çalgıları İle Yorumlanmasına İlişkin Uzman Değerlendirme Dağılımları

Bu analiz, G invention eserinin tarihsel bağlamına en uygun icra biçiminin clavicord ile gerçekleştirilebileceği yönünde güçlü bir akademik uzlaşı olduğunu ortaya koymaktadır. Harpsicord da ikinci güçlü aday olarak kabul edilmektedir. Piyano, modern icralarda alternatif olarak görülse de tarihsel icra geleneğinden sapmalar barındırmaktadır. Organ ve spinet gibi çalgılar ise eserin yapısal ve estetik gerekliliklerıyle örtüşmediği için tercih edilmemektedir.

Bu çalışma, tarihsel müzikoloji ve performans pratiği bağlamında çalgı seçiminin eserin yorumuna etkisini vurgulamakta ve dönem eserlerinin icrasında otantik yaklaşımların önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

C Prelude İsimli Eserin Synthesizer Destekli Barok Çalgıları İle Yorumlanmasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 14: C Prelude İsimli Eserin Synthesizer Destekli Barok Çalgıları İle Yorumlanmasına İlişkin Uzman Değerlendirmeleri

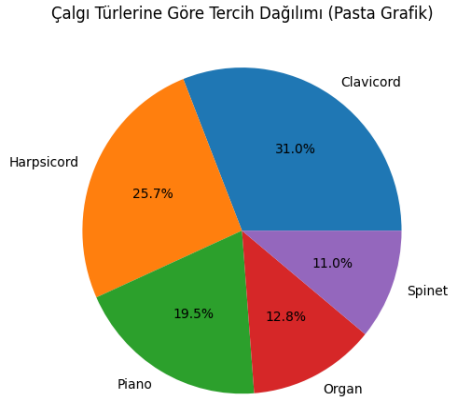
Tercih Değerlendirici	Clavicord	Harpsicord	Piano	Organ	Spinet	Puan Toplamı
D1	5	4	2	3	1	15
D2	5	2	4	3	1	15
D3	4	5	3	1	2	15
D4	5	4	2	3	1	15
D5	5	4	3	2	1	15
D6	4	5	2	1	3	15
D7	5	2	4	3	1	15
D8	5	4	3	2	1	15
D9	5	2	4	3	1	15
D10	3	5	4	2	1	15
D11	5	4	2	1	3	15
D12	5	4	3	1	2	15
D13	5	4	3	1	2	15
D14	4	5	2	1	3	15
Tercih Sıralama Ortalaması	4,64	3.85	2,92	1.92	1,64	15

Tablo 14'te C preludün farklı çalgılarla icrasına ilişkin uzman görüşlerini değerlendirerek, eserin icrasına en uygun çalgının belirlenmesini amaçlamaktadır. Toplamda 14 uzman değerlendirici, beş farklı çalgıya ilişkin tercihlerde bulunmuş; her biri clavicord, harpsicord, piano, organ ve spinet enstrümanlarını 1 (en düşük) ile 5 (en yüksek) arasında puanlamıştır. Puan toplamlarının her değerlendirici için 15 olarak sabitlenmiş olması, verilerin sıralı ölçek (ordinal) niteliğinde olduğunu ve tercih sıralamasına dayandığını göstermektedir. Elde edilen ortalama tercih sıralamaları clavicord (4,64), harpsicord (3,85), piano (2,92) organ (1,92) ve spinet (1,64) gibidir.

Bu ortalamalar, değerlendiricilerin barok döneme özgü çalgıları ön plana çıkardıklarını göstermektedir. Özellikle clavicord'un 4,64 gibi oldukça yüksek bir ortalama ile açık ara önde olması, eserin tarihsel ve stilistik bağlamına uygun biçimde icrasının bu çalgı aracılığıyla daha otantik bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, barok müzikte süsleme ve artikülasyon gibi özelliklerin clavicord üzerinde daha etkili biçimde yansıtılabileceği görüşünü destekler niteliktedir. Piyano, ortalama puanı itibariyle modern döneme ait bir çalgı olmasına rağmen orta düzeyde bir tercih almıştır. Bu da bazı uzmanların modern yorumlara

da açık olduklarını göstermektedir. Organ ve spinet ise sırasıyla 1,92 ve 1,64 ortalamalarıyla en düşük tercih edilen çalgılar olmuştur. Organ, özellikle çok sesliliğe uygunluğu ile bilinse de, C prelude gibi daha narin yapılı ve hızlı pasajlara dayalı eserlerde hantal kalabileceği düşüncesi bu tercihi etkileyebilir. Spinet'in düşük puanı ise, hem ses hacmi hem de teknik kapasitesi açısından eserin ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalabileceğine dair bir ortak görüşü yansıtmaktadır.

Bu veriler ışığında C prelude adlı eserin icrasında en uygun çalgı, açık bir farkla clavicord olarak belirlenmiştir. Harpsicord ise ikinci sırada güçlü bir alternatif olarak öne çıkmaktadır. Eserin tarihsel bağlamı ve stilistik özellikleri dikkate alındığında bu sonuçların müzikal ve müzikolojik temellerle örtüştüğü görülmektedir. Bu değerlendirmeler, barok dönem eserlerinin yorumlanmasında tarihsel çalgıların önceliklendirilmesi gerektiğini savunan performans uygulamaları yaklaşımıyla da tutarlıdır.



Şekil 8: C Prelude İsimli Eserin Synthesizer Destekli Barok Çalgıları İle Yorumlanmasına İlişkin Uzman Değerlendirme Dağılımı

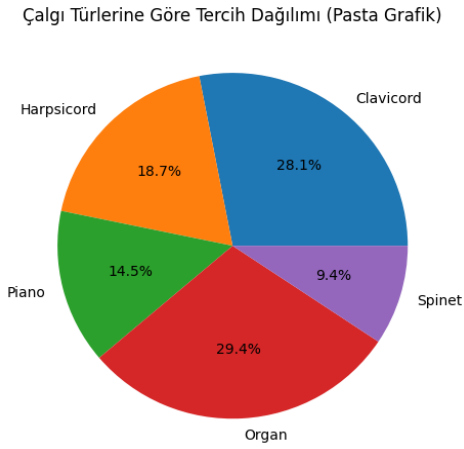
G Invention İsimli Eserin Synthesizer Destekli Barok Çalgıları İle Yorumlanmasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 15: G Invention İsimli Eserin Synthesizer Destekli Barok Çalgıları İle Yorumlanmasına İlişkin Uzman Değerlendirmeleri

Tercih Değerlendirici	Clavicord	Harpsicord	Piano	Organ	Spinet	Puan Toplamı
D1	5	3	2	4	1	15
D2	4	3	2	5	1	15
D3	4	3	2	5	1	15
D4	4	3	2	5	1	15

D5	5	1	3	4	2	15
D6	4	3	2	5	1	15
D7	4	3	2	5	1	15
D8	3	4	2	5	1	15
D9	4	1	3	5	2	15
D10	3	4	1	5	2	15
D11	5	4	1	3	2	15
D12	5	3	2	4	1	15
D13	5	2	3	4	1	15
D14	5	1	3	4	2	15
Tercih Sıralama Ortalaması	4,29	2,86	2,21	4,50	1,43	15

Tablo 15'te G invention adlı barok dönem eserinin hangi çalgılarla seslendirilmesinin uygun görüldüğüne ilişkin uzman görüşlerini yansıtmaktadır. Elde edilen ortalamalar, bu eserin yorumunda organ (4,50) ve clavicord (4,29) çalgılarının en çok tercih edilen enstrümanlar olduğunu ortaya koymaktadır. Organ'ın en yüksek puanı alması dikkat çekicidir; bu durum, bazı uzmanların eserdeki ses mimarisini daha geniş tını hacmiyle ve daha güçlü mekânsal etkiyle buluşturmayı hedeflediklerini göstermektedir. Özellikle kilise ya da konser ortamlarında icra edilen barok eserlerde organın dramatik ve katmanlı ses üretimi, dinleyici üzerindeki etkisini artırmaktadır. Clavicord, barok dönemin tipik klavye çalgılarından biri olarak, tarihsel ve stilistik doğruluğu temsil etmektedir. Clavicord'un yüksek puan alması, uzmanların otantik icra yaklaşımlarına değer verdiklerini göstermektedir. Dolayısıyla, clavicord tercihi, performans pratiği açısından dönem estetiğine sadık kalmayı amaçlayan yorumların ön planda olduğunu yansıtmaktadır. Harpsicord (2,86) ve piano (2,21) orta düzeyde tercih edilmiştir. Harpsicord, clavicord ile benzer tını özelliklerine sahip olmasına rağmen bazı uzmanlar tarafından ikinci planda bırakılmıştır. Piyano ise dinamik çeşitliliği ve teknik esnekliği bakımından farklı avantajlar sunsa da, barok dönem çalgısı olmaması nedeniyle daha az tercih edilmiştir. Spinet (1,43) ise en düşük ortalamaya sahip çalgıdır. Bu, spinet'in sınırlı tını hacmi, teknik olanaklarının kısıtlılığı ve eserle stilistik uyumunun düşük olmasıyla açıklanabilir. Uzman görüşlerinin ortalama puanlarına göre, G invention adlı eserin yorumlanmasında en uygun çalgılar sırasıyla organ ve clavicord olarak öne çıkmaktadır.



Şekil 9: G Invention İsimli Eserin Synthesizer Destekli Barok Çalgıları İle Yorumlanmasına İlişkin Uzman Değerlendirme Dağılımı

SONUÇ VE ÖNERİLER

Barok Dönem Eserlerinin Günümüz Piyanosuna Uyarlanmasına Yönelik Notasyon Gösterimi ve Uzman Değerlendirmelerine İlişkin Sonuçlar

Cm menuet isimli esere yönelik olarak yapılan teknik ve müzikal ilavelerin uzmanlarca %71,42 oranında uygun olduğu, G invention isimli esere yönelik olarak yapılan teknik ve müzikal ilavelerin uzmanlarca %78,57 oranında uygun olduğu görülmüştür. C prelude adlı esere yapılan teknik ve müzikal düzenlemeler ise alan uzmanları tarafından %92,9 oranında uygun bulunmuştur. Yanı sıra hiçbir uzman, düzenlemeleri tamamen uygunsuz olarak değerlendirmemiştir. Dolayısıyla bu sonuçlar, söz konusu eserlere yönelik olarak yapılan teknik ve müzikal tanımlamaların, uzmanlarca da büyük ölçüde uygun bulunduğuna işaret etmektedir.

Barok Eserlerin Synthesizer Destekli Barok Çalgıları İle Yorumlanmasına İlişkin Sonuçlar

Cm menuet isimli eserin çalgılara göre yorumlanmasına ilişkin uzman değerlendirmelerine göre; 1. sırada clavicord, 2. sırada harpcsicord, 3. sırada organ, 4. sırada piano ve son sırada ise spinet tercih edilmiştir. Sıralamada piyanonun 4. sırada çıkması, rönesans ve barok dönem eserlerinin seslendirilmesinde dönem çalgılarının kullanım durumunun öne çıkartıldığının bir göstergesidir.

G invention isimli eserin çalgılara göre yorumlanmasına ilişkin uzman değerlendirmelerine göre; 1. sırada organ, 2. sırada clavicord, 3. sırada piano ve harpsicord ve son sırada ise her zamanki gibi spinet tercih edilmiştir. Aynı şekilde piyanonun 3. sırada çıkması, rönesans ve barok dönem eserlerin seslendirilmesinde dönem çalgılarının kullanılmasının önerildiği biçiminde yorumlanabilir.

C prelude adlı eserin icrasında en uygun çalgı ise açık bir farkla clavicord olarak belirlenmiştir. Harpsicord ise 2. sırada güçlü bir alternatif olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmanın asıl noktasını oluşturan bu bulgular ışığında, uzmanlar barok dönem tuşlu çalgı eserlerinin; öncelikli olarak dönem çalgı saundaları ile seslendirilmesinin daha öğretici olacağı yönünde görüş birliği içerisinde olmuşlardır. Dolayısıyla bu sonuçlar, piyano derslerinde müzik teknolojilerinden yararlanma hususunu da tekrar gündeme getirmiş bulunmaktadır.

Öneriler

- Araştırma bulguları doğrultusunda, müzik eğitimi alanı çalgı öğretim süreçlerinde müzik teknolojilerinin pedagojik amaçlarla sistemli biçimde kullanılması önerilmektedir.
- Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında müzik teknolojileri laboratuvarlarının kurulması, mevcut laboratuvarların ise güncel donanım ve yazılımlarla yenilenmesi öncelikli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.
- Rönesans ve barok dönem tuşlu çalgı repertuvarının özgün çalgılarla icrasının günümüz koşullarında sınırlı olması nedeniyle, bu çalgılara ait özgün tınıların dijital teknolojiler aracılığıyla modellenmesi ve öğretim sürecinde kullanılması önerilmektedir.
- Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin yalnızca piyano eğitimi bağlamında değil, müziğin tüm alt alanlarında (teori, işitme, beste, düzenleme, analiz, eğitim teknolojileri vb.) müzik teknolojilerinden etkin biçimde yararlanmaya teşvik edilmesi ve bu yönde akademik destek sağlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Ayhan, F. ve Aydınlı Gürler, D. (2023). Müzik öğretmenlerinin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Folklor Akademi Dergisi*, 6(1), 291–309. https://doi.org/10.55666/folklor.1263703

Bach, J. S. (1960). *Album de Anna Magdalena Bach.* Barcelona: Editorial de Música Boileau.

Bolat, M. (2007). Teknolojik gelişmelerin müzik derslerine yansıması. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Bildirileri içinde. Ankara: 10 – 15 Eylül 2007.

Bukofzer, M. (1947). *Music in the Baroque era: From Monteverdi to Bach*. New York: W. W. Norton & Company inc.

Delikara, A. (2010). G.F. Handel Op.1. No. 12 Fa Majör Sonat 2. Bölüm Allegro nun Teknik ve Müziksel Analizi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. https://izlik.org/JA65PG96TF

Dolmetsch Online. (t.y.). Barok tuşlu çalgılar. https://www.dolmetsch.com/baroquekeyboard.htm (E.T.: 10.05.2026).

Ertem, Ş. (2010). Barok Dönemi çalgılarında seslendirme ve yorumlama özellikleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 199–211. https://doi.org/10.12739/10.12739

Hajibalayeva, B. (2023). Piyano eğitimcilerinin piyano öğretim tutumları üzerine bir anket çalışması. Yüksek lisans tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi.

Hoffman, L. ve Rieger, A. (1990). Dances et mélodies anciennes pour piano. Krakow: Polskie Wydawnictwo Muzyczne (PWM).

Kurtuldu, K. (2021). Müzik öğretmenlerinin piyano ile eşliğin önemi ve gerekliliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Güzel Sanatlar Eğitimi Dergisi*, 27(47), 45–60. https://doi.org/10.32547/ataunigsed.925477

Önen, U. (2016). Müzik prodüksiyonlarında mix teknikleri ve çeşitli yaklaşımlar. İstanbul: Çitlembik Yayınları.

Önen, U. ve Pasinlioğlu, T. (2011). Synthesizer teknolojileri ve programlama. Pasin Yayınları.

Öztürk, S. (2011). Müzik öğretmenliği programında alınan piyano eğitiminin müzik öğretmeninin mesleki yaşamına katkısı. Yüksek lisans tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Özyazıcı, B. (2019). Barok Dönem klavyeli çalgı eserlerinin günümüz teknikleri ile piyano üzerinde icrası üzerine bir derleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi* (AMADER), (10), 1–18.

Palisca, C. V. (1991). *Baroque music* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Yiğit, E. ve Nayır, A. (2019). Rönesans ve Barok Dönem müzikal süslemelerinin tarihsel gelişimleri ve uygulanış gerekçeleri üzerine bir inceleme. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, (63), 1–14. doi: 10.7816/idil-08-63-15

Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Salatiga: Sage Publications.

Yücetoker, İ. (2009). Müzik eğitimi anabilim dalı piyano öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin mevcut piyano eğitiminin durumuna ilişkin görüşleri. Yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.

MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINA KARŞILAŞTIRMALI BİR BAKIŞ (2018-2025)*

Emine Simay Özgür[**], Öznur Öztosun Çaydere[***]

GİRİŞ

Programlar, eğitim-öğretim süreçlerinde öğretmenin yol göstericisi olup planlı, etkili ve tam öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Müzik eğitimi programlarının titizlikle incelenmesi ise müzik eğitiminin gelişiminin sürekliliği için önem taşımaktadır.

Örgün temel müzik eğitimi süreci çoğunlukla formal eğitim uygulamaları ile gerçekleşmektedir. Bu formal eğitim etkinlikleri de bir öğretim planı-programı çerçevesinde sürdürülmektedir. Formal eğitimin başlıca özelliklerinden olan bu planlara ve programlara en genel tanımlaması ile eğitim programı denmektedir. Eğitim sürecinin değerlendirilmesinde başlıca ölçüt olarak kullanılan, eğitim programları ile ortaya konan eğitim düzenine dair kazanımların, içeriklere, öğrenme-öğretme yaşantılarına ve değerlendirme ögelerine yönelik direktifleri ilk elden takip eden program türü ise öğretim programı olarak tanımlanmaktadır (Aksu, 2023).

Öğretim programı, eğitim programında öğrenci için planlanan tüm kazanımların dersler şeklinde oluşturulmasıdır. Öğretim programlarında, öğrenciye okul içi ya da okul dışı fark etmeksizin kazandırılmak istenen derslerin tamamının nasıl öğretileceği ve bu süreçte uygulanacak tüm etkinlikler yer almakta, böylece bir yaşantılar düzeneği oluşturulmaktadır (Yağcı, 2023).

Keeves (2004)'e göre öğretim programı, amaçlanan program, uygulanan program ve elde edilen program olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Amaçlanan program sistematiktir ve bazı sistemlerde öğretilecekler okul yönetimi veya öğretmenler tarafından belirlense de genellikle bu programlar ülkenin eğitim çalışmaları konusunda yetkili

[*] Bu araştırma, V. Uluslararası Müzik Araştırmaları Öğrenci Kongresi'nde 28.04.2026 tarihinde sözlü bildiri olarak sunulan "Müzik Dersi Öğretim Programlarına Karşılaştırmalı Bir Bakış (2018-2025)" başlıklı araştırmanın genişletilmiş ve güncellenmiş halidir.

[**] Araştırma Görevlisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Niğde, simayozgur@ohu.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9011-1406

[***] Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Ankara, oocaydere@gazi.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1987-6128

siyasi organları tarafından kararlaştırılmaktadır. Uygulanan programda öğretmenler amaçlanan programı sınıflardaki belirli öğrencilerin düzeylerine göre özelleştirilmiş öğrenme tecrübeleri ile yorumlamaktadırlar. Elde edilen program ise öğrenciye yönelik uygulanan bir programdır. Bu program türünde öğrenciler, kendilerine uygun olacak şekilde tasarlanmış öğrenme tecrübelerinin sonucunda öğrenmenin gerçekleşme düzeylerini paylaşmaktadırlar.

Program çalışmaları sonunda etkili ve birçok açıdan faydalı programların ortaya çıkabilmesi için program geliştirme uygulamalarının titizlikle yürütülmesi büyük önem arz etmektedir. Programların farklı yönleri gözetilerek amaçlanan öğrenim hedeflerini karşılayan ve uygulamada etkili olabileceği kanıtlanan programlar, doğru şekilde yürütülmüş program geliştirme çalışmaları ile mümkün olabilmektedir.

Program geliştirme, öğrenciler için belirli öğrenme deneyimlerinin nasıl tasarlanacağının seçilerek bunların birbiriyle eş zamanlı birçok çeşitli etkinlik ile gerçekleştirilmesi şeklinde ilerleyen bir süreçtir. Profesyoneller için net hedeflerle başlayıp sonlanana kadar "eğer-o zaman" biçiminde ilerleyen program geliştirme süreci, doğası gereği tümdengelimlidir. Program geliştirme süreci, programla belirlenen hedeflere ulaşılması için giderek daha ince ve etkili eylemlerle sonuçlanır (Wiles ve Bondi, 1998). Bu sebeple başlangıçta programa dair hedeflerin açıkça belirlenmesi önemlidir.

Program sürecinde birinci adım olan hedeflerin belirlemesinin ardından, programın uygulanacağı öğrencilerin ihtiyaçları belirlenmektedir. Bunu takiben programdaki derslere yönelik oluşturulan kazanımlar, ders içeriği ve hedeflenen davranışların ne kadar sürede öğrenciye kazandırılamadığı tespit edilmektedir. Ortaya çıkan sonuçlar neticesinde ise program üzerinde nasıl düzenlemeler yapılacağı belirlenmiş olur. Bu düzenlemeler sonrası yeniden uygulamaya konan program, gereken her aşamada değerlendirilmeye devam etmektedir. Bu süreçte programın, hedefler/kazanımlar, hedef davranışlar, üniteler, öğrenme ve öğretme süreçleri/davranışı kazandıracak eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme aşaması olmak üzere beş madde çerçevesinde oluştuğunu gözetmek önemlidir (Sönmez ve Alacağınar, 2021).

Yağcı (2023) ise program geliştirme sürecinde hedeflerin, bu hedeflerin gerçekleşmesinde rol oynayacak içeriklerin, bunların öğretiminde süregelecek öğrenme-öğretme yaşantılarının ve hedeflerin

gerçekleşme düzeylerini ortaya koyacak ölçme ve değerlendirme durumlarının eğitim programlarının dört temel ögesi olduğunu ifade etmiştir.

Buna göre içeriğin oluşturulmasının hedeflere/kazanımlara, içeriğin nasıl öğretileceğinin öğrenme-öğretme sürecine, ölçme-değerlendirmenin ise tüm bu ögelere bağlı olacak şekilde gerçekleşmekte olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda eğitim programlarının ayrılmaz parçaları olarak belirtilen bu ögeler aşağıda açıklanmıştır.

Hedefler/Kazanımlar

Bir öğretim programının devamlı olarak geliştirilmesi, program planlaması aşamasında program ile ulaşılmak istenen amaçlar belirlenerek mümkün olmaktadır. Belirlenen bu hedef davranışlar ile birlikte programın ögeleri, bir araç haline dönüşerek program ile planlanmış esas amaca ulaşılmasında baş rolü oynamaktadır (Tyler, 2014).

Sönmez (2020), hedeflerin (bir diğer adı ile hedef davranışların) üç türde olduğunu belirtmiştir. Bunlar genelden özele olacak şekilde; uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedeflerdir. Uzak hedefler, bir ülkedeki eğitim, ekonomi ve politik olmak üzere önemli yapıların gelişiminde yeri olan, dolayısıyla devletin politik felsefesini ortaya koyan hedeflerdir. Genel hedefler, devletin eğitime dair oluşturduğu felsefi anlayışı kapsayan ve uzak hedeflerin gerçekleşebilmesi için daima onlarla bütün olarak var olması gereken hedeflerdir. Eğitimin ve okulların hedefleri olarak da ikiye ayrılan genel hedefler, vatandaşların sahip olması gereken niteliklerinden oluşmakta ve ülkenin anayasasında bulunmaktadır. Özel hedefler ise belirlenmiş devlet, okul ve eğitim hedefleri ile bağlantılı olacak şekilde oluşturularak öğrencilere derslerde kazandırılacak hedef davranışları kapsayan hedeflerdir.

İçerik

Demeuse ve Strauven (2016)'e göre konular veya ders içerikleri olgulardan, ilkelerden, tanımlardan, yasalardan, kavramlardan, olayların birbirleri ile ilişkilerinden ve problem çeşitlerinden oluşmaktadır.

Başka bir tanımıyla içerik, programdaki ünitelerin ve konuların, belirlenen hedeflerin kazandırılmasının mümkün olacağı şekilde düzenlenmesi olarak da açıklanabilir. Programda hedef ve davranışlar öncelikli olarak belirlendiği için içerik, hedef ve davranışlar için bir araç

haline gelmektedir. İçeriğin düzenlenmesinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri gözetilerek hedef davranışlarla denk, basitten karmaşığa gidecek şekilde, mantıklı bir tutarlılık çerçevesinde ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Sönmez, 2020).

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Eğitim programlarının temel ögelerinden biri olan öğrenme-öğretme süreçleri, eğitim durumları olarak da adlandırılmaktadır ve çoğunlukla "nasıl öğretelim?" sorusunun cevabını vermektedir. Öğrencinin aktif katılımı ile gerçekleşen bu süreçte öğrenci, öğretmenin yaptığından ziyade kendi yaptığını öğrenmektedir. Öğretme ve öğrenme yaşantılarından oluşan öğrenme-öğretme sürecinde temel olan, öğrencilerin programda hedeflenen durumlara nasıl ya da hangi rehberlikle ulaşacağıdır. Öğrenme-öğretme süreçlerinin bir diğer tanımı olan "öğrenme yaşantısı" kavramı, öğrencinin bulunduğu ortamda tepki verebileceği çevresel belirleyiciler ile arasındaki karşılıklı etkiyi ifade etmektedir (Çardak, 2023; Tyler, 2014).

Ölçme ve Değerlendirme

Programlarda ölçme ve değerlendirme sınavla ilişkiliyken ölçme, nitelikle ilişkilidir. Ölçme yapılabilmesi için niteliklere ve özelliklere, değerlendirme yapılabilmesi içinse ölçme ve ölçüte ihtiyaç vardır (Sönmez, 2020).

Bu süreçte program uygulayıcıları için programda temel öğrenmelerin değerlendirilmesinde uygulanacak araçların detaylandırılması ve değerlendirme sürecine dair yönergelerin yer alması önem arz etmektedir. Öğrencilerin okul ya da mesleki gelişimlerine ve geleceklerine yönelik, onların kendilerine dair oluşturduğu algıları da önemli ölçüde etkileyecek kararları içeren bir değerlendirme yaklaşımı söz konusu ise bu değerlendirme programın ayrılamaz bir parçası olmalıdır. Ölçme ve değerlendirmede tavsiye edilmesi gereken, öğrenme sürecine yönelik toplanan bilgilerin güvenilir, geçerli ve birbiri ile tutarlı olmasıdır. Öğretmen, öğrenmenin gidişatına yönelik kararlarda ve özel koşullarda yalnız karar almamalıdır; program bu konuda belirleyici olmalıdır (Demeuse ve Strauven, 2016).

Türkiye'de Müzik Dersi Öğretim Programları

Ülkemizde Cumhuriyet Dönemi süresince müzik dersi öğretim programı birçok kez güncellenerek yeniden uygulamaya konmuştur. Bu programlar şu şekilde sıralanmaktadır: 1926, 1936, 1948, 1994, 2006, 2017 (2018'de revize edildi) ve 2025 programları (Aksu, 2021; MEB, 2025).

1923'te Cumhuriyetin ilanı ile müzik eğitimi alanında köklü değişimler gerçekleşmiştir. Bu süreçte eğitim politikaları geliştirilmiş ve müzik dersi programlarının da Atatürk ilkelerine bağlı, laik ve modern eğitim-öğretim yaklaşımlarına uygun bir anlayışla sürdürülmesi hedeflenmiştir. Bu hedefler ışığında Cumhuriyet Türkiye'sinde de pek çok ülkede olduğu gibi ülkenin ihtiyacı olan insan tipini yetiştirmeye yönelik eğitim programları hazırlanarak uygulamaya konmuştur (Sazak ve ark., 2014).

Son yıllarda okul müzik eğitiminde kullanılan programlar 2018 ve 2025 programlarıdır. 2018 ilkokul ve ortaokul müzik dersi öğretim programı, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)'ne dayandırılarak oluşturulmuş bir programdır. Bu program 2017 yılında hazırlanıp uygulamaya konmuş olsa da 2018 yılında yenilenmiştir.

Ülkemiz okul müzik eğitiminde yedi yıl boyunca uygulanan 2018 programının, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB-TTKB)'nin internet sayfasında yaptığı 19/08/2025 tarihli haberi ile yerini 2025 programına bırakmaya başladığı ve 2025 programının yeni eğitim-öğretim dönemi itibarıyla uygulamaya konacağı duyurulmuştur (TTKB, 2025). 2018 yılının kazanım odaklı sarmal yaklaşımı, 2025 yılı itibarıyla uygulamaya konan yeni programla birlikte yerini bütüncül bir yaklaşıma bırakmıştır (MEB, 2018, 2025). Bu bağlamda 2025 programı; "ontolojik bütünlük", "epistemolojik bütünlük", "zamansal bütünlük" ve "aksiyolojik olgunluk" kavramları esas alınarak oluşturulmuştur (MEB, 2024).

2018 programı uygulamada olduğu süre boyunca yapılan araştırmalarla devamlı olarak incelenen bir program olmuştur. Literatürde 2018 müzik dersi öğretim programının kazanım yapısı ve beceri dağılımına yönelik çeşitli eleştiriler öne çıkmaktadır. Akarsu (2017), programda duyuşsal kazanımların ön planda görünmesine karşın oran olarak devinişsel (psikomotor) kazanımların ağırlıkta olduğunu saptamıştır. Kazanımların çağdaş becerilerle uyumunu inceleyen Mutlu

Yıldız (2022) ise programın 21. yüzyıl becerilerini tam olarak yansıtmadığını ve kazanım dağılımının dengesiz olduğunu ortaya koymuştur. Programın yapısal içeriğine yönelik en net eleştirilerden biri ise "çalma" öğrenme alanının kaldırılmasıdır. 2006 ve 2018 programlarını karşılaştıran Albuz ve Demirci (2018), yeni programda bazı kazanımlarla birlikte etkinlik örneklerinin ve çalma alanının dışarıda bırakıldığını tespit etmiştir. Özgül (2021) ise Avrupa ve TYÇ bağlamında yaptığı incelemede, 2018 programının Avrupa ülkelerindeki muadillerinden en büyük farkının kaldırılan bu çalgı çalma boyutu olduğunu belirtmiştir. Bu yapısal değişikliğin sahadaki yansımasını inceleyen Baz (2019), müzik öğretmenlerinin programın beklentileri karşılayamadığı, çalgı boyutunun müfredata yeniden eklenmesi gerektiği ve ortaokullardaki haftalık ders süresinin yetersiz olduğu yönündeki görüşlerini aktarmıştır.

Yeni uygulamaya konan 2025 programı ile ilgili literatürde sınırlı araştırmaların olduğu görülmüştür. Kaya (2025), 2018 ve 2025 programlarını karşılaştırmalı olarak incelediği araştırmasında 2025 programının 2018 programına göre daha bütüncül bir anlayışa sahip olduğunu ve 2018 programının müzik alanına yönelik daha ayrıntılı bir içerik sunduğunu tespit etmiştir. Satmaz (2026), müzik öğretmenlerinin 2025 programının uygulanmasında imkanları ve ders saatini yetersiz buldukları, 2025 programını 2018 programı ile önemli ölçüde benzer bulmalarına rağmen belirli uygulama kolaylaştırıcı unsurları daha görünür buldukları yönündeki görüşlerini ortaya koymuştur. 2018 ve 2025 programlarının 7. sınıf düzeyini tematik yapı, içerik ve kültürel yönelimler bağlamında karşılaştıran Eren (2026), 2018 programının kazanımlar ve beceriler etrafında tasarlanırken 2025 programının Müzik Dili ve Müzik Kültürü temalarında modüler bir düzenlemeye sahip olduğunu ve tematik yapısının çeşitli kuramsal olanaklar sunabileceğini, bunların yanında programların etkililiğinin imkanlar ve öğretmenin hazırlık düzeyi gibi faktörlerle ilişkili olabileceğini aktarmıştır.

Problem durumu

2025 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Müzik Dersi Öğretim Programı'nın uygulamaya yeni konmuş olması nedeniyle, programa ilişkin bilimsel çalışmaların henüz sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yedi yıl boyunca uygulanan 2018 programı ile yeni yürürlüğe giren 2025 programının çeşitli boyutlarda nasıl bir dönüşüm geçirdiğinin

ortaya konmasının, alan yazındaki bu boşluğun doldurulmasına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı ve problem cümlesi

Bu araştırma ile 2018 ile 2025 yılları ilkokul ve ortaokul 1.-8. sınıf müzik dersi programlarının biçimsel özellikler, program yapısı, özel amaçlar, öğrenme alanları/alan becerileri, değerler, öğrenme-öğretme yaşantıları ve ölçme-değerlendirme boyutları bakımından karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir; "2018 ve 2025 yılları ilkokul ve ortaokul müzik dersi programları arasında nasıl benzerlikler ve farklılıklar mevcuttur?"

Araştırmanın alt problemlerinde şu sorulara cevap aranmıştır;

1) 2018 ve 2025 ilkokul ve ortaokul müzik dersi programlarının, biçimsel özellikler bakımından nasıl benzerlikleri ve farklılıkları vardır?
2) 2018 ve 2025 ilkokul ve ortaokul müzik dersi programlarının, program yapıları bakımından nasıl benzerlikleri ve farklılıkları vardır?
3) 2018 ve 2025 ilkokul ve ortaokul müzik dersi programlarının, program özel amaçları bakımından nasıl benzerlikleri ve farklılıkları vardır?
4) 2018 ve 2025 ilkokul ve ortaokul müzik dersi programlarının, program öğrenme alanları bakımından nasıl benzerlikleri ve farklılıkları vardır?
5) 2018 ve 2025 ilkokul ve ortaokul müzik dersi programlarının, program değerleri bakımından nasıl benzerlikleri ve farklılıkları vardır?
6) 2018 ve 2025 ilkokul ve ortaokul müzik dersi programlarının, program öğrenme-öğretme yaşantıları bakımından nasıl benzerlikleri ve farklılıkları vardır?
7) 2018 ve 2025 ilkokul ve ortaokul müzik dersi programlarının, program ölçme ve değerlendirme boyutları bakımından nasıl benzerlikleri ve farklılıkları vardır?

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Türkiye'de 2018 ve 2025 yıllarında uygulamaya konan ilkokul ve ortaokul 1.-8. sınıf müzik dersi öğretim programları ile sınırlıdır.

Önem

Müzik dersi öğretim programları üzerine yapılan bu araştırma, ülkemiz okul müzik eğitiminin gelişim sürecine ve güncel olarak uygulanan eğitim-öğretim yaklaşımına dair veriler sunmaktadır. Bu doğrultuda araştırma, ülkemiz okul müzik eğitiminin başlıca yol göstericisi olan müzik öğretim programlarının karşılaştırılarak farkların ve varsa eksiklerin ortaya konması ve ülkemiz okul müzik eğitiminin gelecekteki görünümüne dair öneriler sunması konularında önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda doküman incelemesine dayalı karşılaştırmalı bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma, sayısal verilere sahip olmayan ve yorumsamacı bir nitelik taşıyarak öznellik kavramına değer veren bir araştırma türüdür (Sığrı, 2023). Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerin kullanıldığı nitel araştırmalarda, araştırmaya konu olan olaylar ve algılar, olduğu haliyle gerçekçi ve bütüncül olarak ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

İlköğretim müzik dersi programları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyma amacı taşıyan bu araştırmada durum çalışması modeli kullanılmıştır. Vaka çalışması olarak da isimlendirilen durum çalışmasında bir sistem (örneğin bir program) incelenmekte ve derinlemesine betimlenmektedir (Merriam, 2018). Durum çalışmasında, belirli durumları ortaya koyma amacı ile bütüncül olarak araştırma durumuna yönelik etkenler araştırılarak bu etkenlerin ilgili durumu etkileme ve durumdan etkilenme boyutlarına odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Verilerin toplanması

Araştırmanın verilerini müzik dersi programları oluşturmuştur. Bu sebeple doküman inceleme yöntemi kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Bu yöntem, bir araştırmanın bir kısmında gözlem ya da görüşme gibi çeşitli

tekniklerle kullanılabildiği gibi tek başına bir teknik olarak da kullanılabilmektedir (Best ve Kahn, 2017). Bu araştırmanın konusu gereği tek başına kullanılan doküman inceleme yöntemi, birincil kaynakları içermektedir.

Araştırmalarda kullanılan başlıca doküman çeşitleri kamu kayıtları ve kişisel belgeler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Eğitim alanında çalışmalar yapan araştırmacılar için kamu kayıtları sınıflandırmasında çokça toplumsal doküman kaynağı mevcuttur. Durum çalışmalarının birçoğu ülke genelinde yapılan çalışmalar olmaları sebebiyle bu çalışmalarda önemli olan başlıca konu; programlara yönelik verilere ulaşmak için resmi kanıtlara ulaşmak gerekliliğidir (Merriam, 2018). Bu doğrultuda, program incelenen bu araştırmanın verilerini 2018 ve 2025 yılları ilkokul ve ortaokul müzik dersi öğretim programları oluşturmuştur.

2025 programı, temel eğitim düzeyinde 1-8. sınıflar için hazırlanmış ve 2025-2026 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlanması kararlaştırılmış güncel öğretim programıdır. Bu program ile 2018 programı, ilkokul ve ortaokul 1.-8. sınıf düzeyinde son yıllarda kullanılan programlar olmaları sebebiyle bu araştırma için uygun bulunmuştur. Bu programlara, Millî Eğitim Bakanlığı'nın Talim ve Terbiye Kurulu resmi internet sayfasından erişilmiştir. Araştırmanın inceleme kapsamını ve odak noktasını doğrudan bu iki resmi müzik dersi öğretim programı oluşturmuştur.

Verilerin analizi

Program incelenen bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Tümdengelimci bir veri analizi yaklaşımı olan betimsel analiz, araştırmaların kavramsal çatılarının analiz öncesinde kararlaştırılmasıyla gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Analiz sürecinde her iki program metni de detaylıca incelenmiş; karşılaştırmanın yapılacağı ana başlıklar belirlenmiştir. Ardından iki programdan elde edilen veriler bu başlıklar altında sınıflandırılarak karşılaştırmalı bir biçimde sunulmuştur.

Ulaşılan verilerin tablolaştırılması sürecinde Kalaycı ve Yıldırım (2020) tarafından yapılan program analizi araştırmasından da faydalanılmıştır.

Araştırmanın güven duyulabilirliği

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için araştırmanın analiz kısmında program metinlerinde geçen ifadelere ve tablolara bulgular kısmında doğrudan alıntılarla yer verilerek araştırmacının programlardaki mevcut durumu olduğu gibi yansıtması sağlanmıştır. Aktarılabilirlik için araştırmanın kapsamı, incelenen dokümanların özellikleri ve erişim yöntemi ile analiz sürecinde belirlenen ölçütler açıklanmıştır. Araştırmanın tutarlılığı, karşılaştırma yapılacak başlıkların önceden belirlenmesi ve bunlara sadık kalınması ile korunmuştur. Doğrulanabilirliğin sağlanması içinse araştırmada kullanılan başlıklar ve bu başlıkların altına yerleştirilen program verileri, alanda uzman bir hocanın incelemesine sunulmuş, başlıklandırmaların ve yapılan karşılaştırmaların doğruluğu uzman görüşüyle teyit edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında program incelemeleri sonucunda ulaşılan verilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Programların Biçimsel Özelliklerinin Karşılaştırılması

	Biçimsel Özellikler	2018	2025
1)	Komisyon Listesi	-	-
2)	Türk Millî Eğitimin Amaçları	-	-
3)	Vizyon	-	-
4)	Temel Yaklaşım	-	✓
5)	Programın Yapısı	✓	✓
6)	Özel Amaçlar	✓	✓
7)	Öğrenme Alanları	✓	✓
8)	Değerler Eğitimi	✓	✓
9)	Öğrenme-Öğretme Yaşantıları	-	✓
10)	Ölçme ve Değerlendirme	-	✓
11)	Sayfa Sayısı	36	111

Tablo 1'de 2018 ile 2025 yılı ilkokul ve ortaokul müzik dersi öğretim programlarının biçimsel özellikleri karşılaştırılmıştır. Bu biçimsel özelliklerin her birine ayrı tablolar halinde yer verilmiştir. Tablo 1'deki 11 madde, güncel program ve geçmiş programlar temel alınarak oluşturulmuştur. 2018 ve 2025 programında ortak dört biçimsel özelliğin mevcut olduğu yukarda görülmektedir.

Öğrenme-öğretme durumu, programın temel yaklaşımı ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ayrı bir başlık olarak 2018 programında yer almamaktadır.

Programların yapılarının karşılaştırılması

2018 ile 2025 programlarının yapıları birbirlerinden belirli alanlarda farklılaşmaktadır. 2018 programı TYÇ'nin 8 Anahtar Yetkinliği üzerine inşa edilmiş bir programken 2025 programı, TYÇ ile uyumlu olsa da temelini Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinde oluşturmuş bir programdır. 2018 programı "öğrenme alanları" ve "kazanımlar" kavramları çerçevesinde oluşturulmuş bir programdır. 2018 programında, her sınıf düzeyi için öğrenme alanında kaç tane kazanıma ulaşılacağına sayılarla yer verilmiştir. Bu kazanımlar için önerilen süreler ve bu sürelerin oranları da programda yer almaktadır. 2025 programı ise "alana özgü beceriler" ve "temalar" kavramları çerçevesinde oluşturulmuş bir programdır. 2025 programında 2018 programındaki öğrenme alanı kavramı yerine alana özgü becerilerin öne çıktığı görülmektedir. Bu nedenle iki program doğrudan aynı kavram seti üzerinden değil, işlevsel karşılıkları dikkate alınarak karşılaştırılmıştır. 2018 programında yer alan "kazanımlar" kavramı, 2025 programında "öğrenme çıktıları" olarak değiştirilmiştir. 2018 programında olduğu gibi 2025 programında da öğrenme çıktılarının sayısı, ders süresi ve süre oranlarıyla birlikte yer almaktadır. 2025 programının temaları "müzik dili" ve "müzik kültürü" olarak iki temadan oluşmaktadır. Programda her sınıf düzeyi için temalar, bu temalarla kullanılması hedeflenen alan becerileri, kavramsal beceriler ve eğilimlerle birlikte detaylıca açıklanmıştır. Programlar arası ve disiplinler arası bir öğretimi amaçlayan 2025 programında, tema başlıkları altında programlar arası öğrenmeyle ilgili sosyal duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerileri alt başlıkları açıklanırken disiplinler arası ilişkiler beceriler arası ilişkiler başlığında temanın hangi derslerle ilişkili olduğu ve beceriler arası ilişkilerin neler olduğu açıklanmıştır. Bunlarla birlikte programın öğrenme çıktıları, içerik çerçevesi, öğrenme kanıtları, öğrenme-öğretim yaşantıları, farklılaştırma ve öğretmen yansıtmaları (öğretmenin ve programın güçlü ve iyileştirilmesi gereken yönlerinin öğretmenlerin kendileri tarafından değerlendirilmesini ifade eder) kısımları da detaylandırılmıştır.

Tablo 2. Programların Özel Amaçlarının Karşılaştırılması

	Programın Özel Amaçları	2018	2025
1)	Müzik yoluyla öğrencilerin estetik yönlerinin gelişmesi	✓	-
2)	Duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmeleri	✓	-
3)	Yaratıcılıklarını ve yeteneklerini müzik yoluyla geliştirmeleri	✓	✓
4)	Çeşitli müzik türlerinin tanınması yoluyla farklı kültürlere ait ögeleri zenginlik olarak algılamalarının sağlanması	✓	✓
5)	Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerin gelişimlerinin sağlanması	✓	-
6)	Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerinin geliştirilmesi	✓	-
7)	Bireysel ve toplu olarak şarkı dinleme ve söyleme etkinliklerine katılımlarının sağlanması	✓	✓
8)	Müziksel algılarının ve bilgilerinin geliştirilmesi	✓	-
9)	İstiklal Marşı'nı özüne uygun seslendirebilmeleri	✓	✓
10)	Marşları özüne uygun seslendirebilmeleri	✓	-
11)	Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmeleri	✓	-
12)	Millî birliği, bütünlüğü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmeyi kolaylaştıran müzik kültürüne ve birikimine sahip olmalarını sağlamak	✓	✓
13)	Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramaları	✓	✓
14)	Müziksel hareket becerisinin kazandırılması	-	✓
15)	Müzik dinlemede kendine has bir tutum geliştirmeleri ve gerekli dijital araç gereçleri kullanılabilmeleri	-	✓
16)	Atatürk'ün güzel sanatlara, müziğe ve müzik eğitimine verdiği önemi kavramaları	-	✓
17)	Üç temel müzik becerisini (müziksel dinleme, müziksel söyleme, müziksel hareket) geliştirmeleri	-	✓
18)	Müzik seçimini ve dinlemeyi kendine özgü bir bilinçle yapmaları ve doyuma ulaşmaları	-	✓
19)	Müziksel dinleme ve müziksel söyleme yoluyla repertuvarlarında yer alan müzikleri türler ve eserler bağlamında zenginleştirmeleri	-	✓
20)	Türk milletinin kültürel mirasını oluşturan şarkı, türkü, marş vb. formlardaki müzik eserlerinin yaşamlarına kattığı değerleri beceriler bağlamında bütüncül olarak geliştirmeleri	-	✓
21)	Müzikle ilgili kaynakların doğruluğunu sorgulayarak bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme ve deneyimlerini işe koşarak müziksel becerilerini geliştirmeleri	-	✓
22)	Akademik ve sosyal yaşamını kolaylaştıracak nitelikte temel müzik becerilerini edinmeleri	-	✓

Tablo 2'de, 13. maddeye kadar yazılmış olan özel amaçlar 2018 programının özel amaçlarıdır. 14. maddeyi ve sonrasını ise 2025 programının özel amaçları oluşturmaktadır. Bu doğrultuda:

2018 programının 3. maddesindeki (yaratıcılıklarını ve yeteneklerini müzik yoluyla geliştirmeleri) özel amacının, 2025 programının 1. maddesindeki (müziksel dinleme, müziksel söyleme, müziksel hareket ve müziksel yaratıcılık becerilerini kazanmaları) özel amacıyla benzer olduğu görülmektedir. 2025 programının 9. maddedeki (üç temel müzik becerisini geliştirmeleri; müziksel dinleme, müziksel söyleme, müziksel hareket) özel amacının ise beceri gelişimi konusunda 2018 programındaki aynı maddeyle benzerlik gösterdiği düşünülmektedir.

2018 programının 4. maddesindeki (çeşitli müzik türlerinin tanınması yoluyla farklı kültürlere ait ögeleri zenginlik olarak algılamalarının sağlanması) özel amacının, 2025 programının 7. maddesindeki (Türk ve dünya kültürel mirasına girmiş müzik eserleri ve çalgılar yoluyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmeleri ve benimsemeleri) özel amacıyla benzer olduğu görülmektedir.

2018 programının 5. maddesindeki (müzik aracılığıyla zihinsel becerilerin gelişimlerinin sağlanması) özel amacının, 2025 programının 8. maddesindeki (akademik ve sosyal yaşamını kolaylaştıracak nitelikte temel müzik becerilerini edinmeleri) özel amacıyla benzer olduğu görülmektedir. 2018 programında müziğin araç olarak ele alınırken 2025 programında amaç olarak ele alındığı düşünülmektedir.

2018 programının 7. maddesindeki (bireysel ve toplu olarak şarkı dinleme ve söyleme etkinliklerine katılımlarının sağlanması) özel amacının, 2025 programının 11. maddesindeki (müziksel dinleme ve müziksel söyleme yoluyla repertuvarlarında yer alan müzikleri türler ve eserler bağlamında zenginleştirmeleri) özel amacıyla benzer olduğu görülmektedir. Buradaki iki özel amaç repertuvar bağlamında farklılık göstermektedir.

2018 programının 9. maddesindeki "İstiklal Marşı'nı özüne uygun seslendirebilmeleri" özel amacı, 2018 programında şu şekilde yer almaktadır; "İstiklâl Marşı başta olmak üzere marşlarımızı özüne uygun olarak seslendirmelerini sağlamak". Program karşılaştırmasının daha detaylı yapılabilmesi adına bu madde tabloda 9. ve 10. maddeler olmak üzere ikiye bölünmüştür. Bu doğrultuda, 2025 programında 9. madde şu özel amaçla eşleştirilmiştir; "İstiklâl Marşı'nı topluca anlamına uygun, doğru ve etkili seslendirmeleri."

2018 programının 12. maddesindeki (Millî birliği, bütünlüğü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmeyi kolaylaştıran müzik kültürüne ve

birikimine sahip olmalarını sağlamak) özel amacının, 2025 programının 3. maddesindeki (Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel ve sosyal değerleri içselleştirmeleri ve programda yer alan "ortak repertuvardaki" müzik eserleri yoluyla millî birlik ve beraberlik duygularını geliştirmeleri) özel amacıyla benzer olduğu görülmektedir. Buradaki iki özel amaç "dünya ile bütünleşme" yani evrensellik bağlamında farklılık göstermektedir. 2025 programındaki özel amaç evrensellik içermemektedir.

2018 programının 13. maddesindeki (Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramaları) özel amacının, 2025 programının 6. maddesindeki (Atatürk'ün güzel sanatlara, müziğe, müzik eğitimine ve Türk müziğine verdiği önemi kavramaları) özel amacıyla benzer olduğu görülmektedir. 2018 programında yalnızca Türk müziğine değinildiği için 2025 programındaki bu özel amacın "güzel sanatlar, müzik ve müzik eğitimi" kısımları tablonun 16. maddesinde ayrıca ifade edilmiştir.

2025 programında yer alıp 2018 programında yer almayan bazı özel amaçlar, 2018 programının "alana özgü beceriler" kısmında mevcuttur. Alana özgü beceriler, 2018 programında şu şekilde listelenmiştir:

1) Müziği tanıyabilme,
2) Müzik- beden uyumunu sağlayabilme,
3) Müziği bireysel veya toplu yapabilme,
4) Müzikle toplum arasındaki bağı görebilme,
5) Müzikle kültür, tarih ve estetik arasında bağ kurabilme,
6) Müziği millî ve manevi değerlerle ilişkilendirebilme,
7) Müziğin bir bilim dalı olarak da farklı bilimlerle ilişkisini kurabilme,
8) Müziğin her insan için öğrenilebilir olduğunu anlayabilme,
9) Dinleme, söyleme ve ritimsel etkinliklerle müzik yapabilme,
10) Kendini müzik yoluyla ifade edebilme,
11) Kültürel miras ve çeşitliliği geliştirebilme,
12) Müzik teknolojilerini kullanabilme,
13) Etkin müzik üreticisi olabilme.

Bu alana özgü becerilerden 9. maddedeki "dinleme, söyleme ve ritimsel etkinliklerle müzik yapabilme" becerisinin, 2025 programının 9. özel amacı (üç temel müzik becerisini (müziksel dinleme, müziksel söyleme, müziksel hareket) geliştirmeleri) ile benzer olduğu düşünülmektedir.

11. maddeki “kültürel miras ve çeşitliliği geliştirebilme” becerisinin, 2025 programının 12. özel amacı (Türk milletinin kültürel mirasını oluşturan şarkı, türkü, marş vb. formlardaki müzik eserlerinin yaşamlarına kattığı değerleri beceriler bağlamında bütüncül olarak geliştirmeleri) ile benzer olduğu düşünülmektedir.

12. maddedeki “müzik teknolojilerini kullanabilme” becerisinin, 2025 programının 2. özel amacı (Müzik dinlemede kendine has bir tutum geliştirmeleri ve müzik dinleme için gerekli dijital araç ve gereçleri kullanabilmeleri) ile benzer olduğu düşünülmektedir.

Tablo 3. Programların Öğrenme Alanlarının Karşılaştırılması

Öğrenme Alanları		2018	2025
1)	Müziksel Dinleme	✓	✓
2)	Müziksel Söyleme	✓	✓
3)	Müziksel Algı ve Bilgilenme	✓	-
4)	Müziksel Yaratıcılık	✓	-
5)	Müzik Kültürü	✓	-
6)	Müziksel Hareket	-	✓

Öğrenme alanları, 2025 programında birebir karşılık gelen bir yapıda sunulmamaktadır ve “alana özgü beceriler” başlığıyla öne çıkmaktadır. Bu nedenle bu karşılaştırma işlevsel benzerlik üzerinden yapılmıştır. Geçmiş müzik dersi programlarında mevcut olan “çalma” öğrenme alanı 2018 programı itibarıyla kaldırılmıştır.

Tablo 4. Programların Değerler Boyutunun Karşılaştırılması

Değerler		2018	2025
1)	Adalet	✓	-
2)	Dostluk	✓	✓
3)	Dürüstlük	✓	-
4)	Öz denetim	✓	-
5)	Sabır	✓	-
6)	Saygı	✓	✓
7)	Sevgi	✓	✓
8)	Sorumluluk	✓	-
9)	Vatanseverlik	✓	✓
10)	Yardımseverlik	✓	-
11)	Çalışkanlık	-	✓
12)	Özgürlük	-	✓
13)	Sağlıklı yaşam	-	✓
14)	Duyarlılık	-	✓
15)	Estetik	-	✓

2018 programında değerler, "değerler" başlığı altında sıralanmış şekilde yer almaktadır. 2025 programında ise değerlerin tek başlık altında olmayıp programın belirlenen temalarının içerisinde ayrı olarak bulunduğu görülmektedir. Temaların içinde yer alan değerler yukarıdaki tabloya eklenmiştir. Yukarıda görüldüğü üzere dostluk, saygı, sevgi ve vatanseverlik değerleri iki programda da mevcuttur.

Programların öğrenme-öğretme yaşantılarının karşılaştırılması

Öğrenme-öğretme yaşantıları 2025 programında mevcutken 2018 programında bağımsız ve ayrıntılı bir başlıklandırma mevcut değildir. 2025 programında, öğrenme-öğretme yaşantıları kısmına detaylı bir açıklama ile yer verilmiştir. Buna göre programda öğrenme alanlarına yönelik temel kabuller, ön değerlendirme süreci, köprü kurma etkinlikleri ve öğrenme-öğretme yaklaşımları, programın öğrenme-öğretme yaşantıları kısmında yer almaktadır. (1) Temel kabullerde öğrencilerin geçmişte almış oldukları eğitimlerden edindikleri düşünülen bilgiler ve beceriler, (2) ön değerlendirme sürecinde öğrencilerin derste çalışılan temaya dair var olan ön bilgilerini, ilgi alanlarını ve becerilerinin seviyelerini tespit etmeye yönelik öneriler, (3) köprü kurmada öğrencilerin ön değerlendirme sürecinde tespit edilen bilgi ve becerileriyle yeni edinecekleri bilgi ve beceriler arasında köprü kurmayı sağlayacak etkinliklerin yer aldığı açıklanmıştır. (4) Öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde ise programla kazandırılması ve öğretilmesi hedeflenen çeşitli bilgi ve beceriler ile değerlerin üst düzey bir öğrenme ile gerçekleşebilmesi için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Tablo 5. Programların Ölçme ve Değerlendirme Boyutunun Karşılaştırılması

	Ölçme ve Değerlendirme Araçları	2018	2025
1)	Performans görevi		✓
2)	Kontrol listesi		✓
3)	Gözlem formu		✓
4)	Proje		✓
5)	Kısa cevaplı-açık uçlu sorular		✓
6)	Dereceli puanlama anahtarı		✓
7)	Çoktan seçmeli testler		✓
8)	Öz değerlendirme formu		✓

Değerlendirme sürecinde kullanılacak ölçme araçlarına 2025 programında detaylı olarak yer verilmiştir. Bunlar yukarıdaki tabloda da görülmektedir. 2018 programının ölçme ve değerlendirme boyutunda ise belirli ölçme araçları bulunmamaktadır. 2018 programının ölçme ve değerlendirme boyutu şu şekilde ifade edilmiştir:

> Hiçbir insan bir başkasının birebir aynısı değildir. Bu sebeple öğretim programlarının ve buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme sürecinin "herkese uygun", "herkes için geçerli ve standart olması" insanın doğasına terstir. Bu sebeple ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi şarttır. Öğretim programları bu açıdan bir yol göstericidir. Öğretim programlarından ölçme değerlendirmeye ait bütün unsurları içermesini beklemek gerçekçi bir beklenti olarak değerlendirilemez. Eğitimde çeşitlilik; birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları vb. iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilendiği için, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenir. Bu noktada özgünlük ve yaratıcılık öğretmenlerden temel beklentidir (MEB, 2018).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma ile 2018 ve 2025 programlarının benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konmuştur. Buna göre;

Programlar biçimsel özellikler bakımından bazı ortak başlıklara sahip olmakla birlikte, 2025 programının temel yaklaşım, öğrenme-öğretme yaşantıları ve ölçme-değerlendirme boyutlarını daha ayrıntılı biçimde içermesi nedeniyle 2018 programına göre daha kapsamlı bir biçimsel yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Programların, program yapıları bakımından önemli farklarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Programların, program özel amaçları bakımından benzerliklerinin olduğu ve 2025 programında yer alıp 2018 programında yer almayan birçok çeşitli özel amaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat 2025 programında yer alan özel amaçlarının bazılarının, 2018 programının alana özgü beceriler başlığı altındaki beceriler ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun sebebinin, 2018 programında yer alan bazı kavramların 2025 programında sadeleştirerek daha az başlıkla sunulması olduğu düşünülmektedir.

Programların, program öğrenme alanları bakımından farklılaştığı tespit edilmiştir. İki programda ortak olan "müziksel dinleme" ve "müziksel söyleme" alanlarının yanında 2018 programında "müziksel

algı ve bilgilenme", "müziksel yaratıcılık" ve "müzik kültürü" alanları yer alırken 2025 programında "müziksel hareket" öğrenme alanının öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, programın öğrenme alanlarında beceri temelli bir yapıya yöneldiğini göstermektedir.

Programların, program değerleri bakımından farklılaştığı görülmüştür. 2025 programında 2018 programına kıyasla değerlerin kapsam ve vurgu bakımından farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Programlar, program öğrenme-öğretme yaşantıları bakımından doğrudan ve eşdeğer başlıklar üzerinden sınırlı olarak karşılaştırılmıştır. Bunun nedeni, 2018 programında bu boyutun bağımsız ve ayrıntılı bir başlık olarak yer almaması; 2025 programında ise öğrenme-öğretme yaşantılarının daha sistematik biçimde açıklanmış olmasıdır.

Programlar, program ölçme ve değerlendirme boyutları bakımından doğrudan ve eşdeğer başlıklar üzerinden sınırlı olarak karşılaştırılmıştır. Bunun nedeni, 2018 programında bu boyutun bağımsız ve ayrıntılı bir başlık olarak yer almaması; 2025 programında ise ölçme ve değerlendirmenin daha sistematik biçimde açıklanmış olmasıdır. 2018 programında ölçme ve değerlendirmenin ayrıntılı araçlar ve uygulamalar ile ifade edilmediği sonucuna ulaşılırken 2025 programında ölçme ve değerlendirme ile ilgili detaylı açıklamaların ve ölçme yöntemlerinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle, 2018 programının belirli alanlarda öğretmene özgürlük tanıyan ve bu bağlamda genel yönlendirmeleri sunan bir program olduğu; 2025 programının ise daha ayrıntılı açıklamalar ve net ifadelerle öğretmene rehberlik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Farklılıklar olmasına rağmen temel müziksel beceriler ve işlevsel olarak karşılaştırılabilir bazı boyutlar bakımından önemli ölçüde benzer olan bu iki programı birbirinden ayıran en belirgin noktanın program yapılarındaki farklar olduğu düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Araştırma ile ulaşılan sonuçların ışığında:

1) 2025 programının uygulanması için gerekli olan koşulların ülke genelinde sağlanıp sağlanamadığı tespit edilmesi,
2) 2025 programının ders saatleri ile paralelliği konusunda araştırmalar yapılması,

3) Programın uzun vadeli etkilerinin ortaya konabilmesi için boylamsal araştırmalar yapılması,
4) 2018 programında olduğu gibi 2025 programı için de öğrenme çıktılarının gerçekleşme durumuna yönelik araştırmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akarsu, S. (2017). İlköğretim (1-8) müzik öğretimi programı kazanımlarının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5* (44): 279-289.

Aksu, C. (2021). *Cumhuriyet dönemi örgün temel müzik eğitiminde müzik öğretim programları (1924-2017) ve müzik eğitiminde yapılandırmacılık* (2. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Aksu, C. (2023). *Örgün genel müzik eğitiminde göz ardı edilen program* (1. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Albuz, A.ve Demirci, B. (2018). 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programı ile 2018 ilkokul ve ortaokul müzik dersi öğretim programının karşılaştırılmalı kuramsal çerçeve analizi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi,* (41): 86-95.

Baz, M. (2019). *İlkokul sınıf ve ortaokul müzik öğretmenlerinin 2018 müzik dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Best, J. W. ve Kahn, J. V. (2017). Nitel araştırma, (M. Durmuşçelebi, Çev.), O. Köksal (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (1. Baskı). Eğitim Yayınevi (Orijinal eserin basım tarihi 2005, 10. Baskı).

Çardak, Ç. S. (2023). Eğitim programının öğrenme-öğretme süreci boyutu, M. Güven ve S. Aslan (Ed.), *Cumhuriyetin 100. yılına armağan çağdaş gelişmeler ışığında eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (1. Baskı, ss.240). Pegem Akademi Yayıncılık.

Demeuse, M. ve Strauven, C. (2016). *Eğitimde program geliştirme: Politik kararlardan uygulamaya* (1. Baskı). (Y. Budak, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi 2013, 2. Baskı).

Eren, M. (2026). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve 2018 7. Sınıf müzik öğretim programlarının modüler ve tematik karşılaştırmalı analizi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 11*(1), 77-95. https://izlik.org/JA58EZ38PY

Satmaz, İ. (2026). Müzik öğretmenlerinin gözünden Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Fırsatlar, zorluklar ve öneriler. *Online Journal of Music Sciences*, *11*(2), 520-534. https://doi.org/10.31811/ojomus.1852079

Kalaycı, N. & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi, 10*(1): 238-262.

Kaya, A. (2025). 2018 ve 2025 Maarif Modeli ortaokul müzik dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı incelenmesi, Onuk Natonski, Ö. (Ed.). *Müzik eğitimi araştırmalarında çağdaş yönelimler* içinde (1. Baskı). Özgür Yayınları. DOI: https://doi.org/10.58830/ozgur.pub1112.c4491

Keeves, J. P. (2004). Monitoring the learning and teaching of science in a changing world. *International Education Journal, 5* (3).

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (1. Baskı). (S. Turan, H. Özen, E. Karadağ, Çev.), S. Turan (Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

MEB (2018). *Müzik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli müzik dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Mutlu Yıldız, Y. (2022). 21. yüzyıl becerileri açısından müzik dersi öğretim programı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Art-E Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi, 15* (29).

Özgül, İ. (2021). Müzik dersi öğretim programının Avrupa yeterlilikler çerçevesi ve Türkiye yeterlilikler çerçevesi açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18* (43).

Sazak, N., Akgül Barış, D., Öztosun Çaydere, Ö. ve Sevinç, S. (2014). *İlkokul müzik öğretim programları (1913-2005): Tarihsel süreç, programda inceleme, programlarda değerler.* Öncü Kitap.

Sığrı, Ü. (2023). Nitel araştırma yöntemleri, R. Altunışık, H. Boz, A. E. Gegez, E. Koç, Ü. Sığrı, E. Yıldız ve A. Yüksel (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: yeni perspektifler araştırma yöntemleri, yeni uygulamalar ve bakış açıları* içinde (2. Baskı, ss. 471-516). Seçkin Yayınevi.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2021). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. (2. Baskı). Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (19. Baskı). Anı Yayıncılık.

TTKB (2025). Müzik dersi öğretim programında güncelleme yapıldı. https://ttkb.meb.gov.tr/www/muzik-dersi-ogretim-programinda-guncelleme-yapildi/icerik/797

Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri* (1. Baskı). (M. E. Rüzgâr ve B. Aslan, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 1949).

Yağcı, E. (2023). Eğitimde program geliştirme ile ilgili temel kavramlar, H. Ünsal (Ed.), *Eğitimde program geliştirme* içinde (1. Baskı, ss.1-16). Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Wiles, J. ve Bondi, J. (1998). *Curriculum development: A guide to practice*. (5. Baskı). New Jersey: Merril Publishing Company.

TANBURİ CEMİL BEY'İN FERAHFEZA SAZ SEMAİSİNİN UD EĞİTİMİNDEKİ POZİSYON GEÇİŞLERİNDE KULLANIMI

Turgut Şenbahçe*, Mehmet Akpınar**

GİRİŞ

Osmanlı döneminde Anadolu ve Saray çevresinde üretilen ve tüketilen müziklerin benzerlikleri olduğu kadar farklılıkları da vardır. Bu farklılıklar Türk Müziğinin bu denli uçsuz bucaksız olmasına açılan bir kapıdır adeta. Türk müziği, bu dönemde üretmiş olan bestecilerin çabaları sayesinde neredeyse bir çağ atlamıştır. Bu gelişmenin mimarlarından olan Tanburi Cemil Bey, İstanbul Molla Gürani'deki Tevfik Bey'in evinde hayata gözlerini açmıştır (Ak, 2009, s. 288). Gelin bu harikulade eserler vermiş büyük bestekarımızı biraz daha yakından tanıyalım.

Tanburi Cemil Bey'in Hayatı ve Sanatı

4 çocuklu bir ailenin en küçük evladı olarak dünyaya gelen Cemil Bey, ilkokulu mahalle mektebinde okumuştur. Eğitimine Mülkiye Mektebinde devam ederken rahatsızlığı sebebiyle okulu bitirememiştir. Bu süreçte özel öğretmenler vasıtasıyla Fransızca öğrenmeye başlamıştır ve ilk müzik eğitimine de bu süreçte abisi Ahmed Bey ile başlamıştır. Daha sonraki yıllarda Hariciye Nezareti Umumi Şehbenderlik kaleminde memur olarak görev yapmıştır fakat bu çalışma süreci uzun sürmemiş istifa etmiştir. Bundan bir süre sonra Nazif kızı Şerife Saide hanımla hayatını birleştirmiştir. Tam bu noktada da Türk müziğine verdiği katkılar başlamıştır. (Ak, 2009, s. 289)

Cemil bey'in öğrencilerinden biri olan Leyla Hikmet'in hatıratından derlemeler yapan Ayvazoğlu kitabında Tanburi Cemil'in yeteneğinin çocukluğunda başladığını anlatmıştır.

> "Cemil Bey daha küçükken de Molla Gürani'deki evlerinin kilerinde bardaklara bir çubukla vurunca gama teşekkül edecek şekilde muhtelif seviyelerde su doldurur, bu bardaklara iki çubukla vurarak kilerdeki farelere konserler verirmiş. İlk taksimleri böyleymiş

* Gazi Üniversitesi, Müzik Bölümü, turgutsenbahcee@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0006-4893-3741

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, makpinar@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-3345-7169

> Cemil Bey'in. Daha sonra pabuçların lastikleri içindeki ince lastik ipleri çekip bunları bir tahta parçasına çaktığı çivilere gererek ibtidai sazlar imal edip çalmaya başlamış" (Ayvazoğlu, 2005, s. 135).

15 yaşında Tanbur ile ilk tanışıklığını yaşayan ve iki yıl gibi çok kısa bir sürede kendinden söz ettirmeye başlayan Cemil Bey; besteciliği, icracılığı ve teknik katkılarıyla Tanbur çalgısına ve Türk müziğine çok büyük katkılar sağlamıştır. Döneminin tanbur tavrını değiştirerek kendine has daha canlı, hareketli bir ekol oluşturmuştur. Tanbur aletini kemençe yayıyla viyolonsel gibi çalmıştır. Bununla birlikte lavta enstrümanını da tanbur tekniğiyle çalarak yeni teknikler geliştirmiştir. Kemençe çalımında Kemençeci Vasilaki'nin peşrev ve taksimlerinden etkilenerek onunla ismini kemençe sazının virtüözleri arasına yazdırmıştır (Özcan, 1993).

Tanrıkorur, Cemil Bey hakkında "Türk müziği teoricilerinden Rauf Yekta Bey ile Rıfat, Musa Süreyya Beylere ve ölümünden sonra onu anlatmaya çalışan diğerlerine göre Tanburi Cemil, bir dahi virtüöz, bir Paganini'dir. Ayrıca Türk müziği enstrümanlarının o güne kadar süregelmiş atıl ifade tekniğini yıkıp saz müziğine, Türk müziğine karşı en ilgisiz insanı dahi ürpertirecek bir canlılık, korkutucu bir ritim ve uluslararası dili olan bir renk anlayışı getirmiştir." sözlerini söylemiştir (Tanrıkorur, 1966, s. 102).

Sanat hayatını epey yoğun geçiren Cemil Bey'in sesi kulaklarımıza hep şu sözlerle gelmiştir: "Orfeon Records Tanburi Cemil Bey tarafından"

Cemil bey hayatı boyunca peşrev, longa, saz semaisi ve oyun havası formlarında kırka yakın eser bestelemiştir (Özcan, 1993). Bu bestelerinin yanında yapmış olduğu taksimler genç tanburilere hatta tüm enstrümanistlere ışık olmuştur.

Tanburi Cemil Bey'in Peşrev ve Saz Semailerini icra etmek yalnız tanbur enstrümanında değil diğer tüm enstrümanlarda da etkili bir eğitim geçmişi gerektirir. Dolayısıyla bu eserlerin icra edilip eğitimde kullanılabilmesi için orta ve üst seviyede bir enstrüman hakimiyeti ve icra yeteneğine sahip olunması gerektiği bir gerçektir. Bu açıdan Tanburi Cemil Bey'in eserleri özellikle hızlı çalım tekniği, acelite ve pozisyon eğitimi gibi alanlarda kullanılabilmesi açısından son derece uygun görünmektedir.

Ferahfeza Makamı

Terkibi Seyyid Ahmed Ağa tarafından gerçekleştirilen Ferahfeza makamı Dede Efendi tarafından ele alınarak zenginleştirilmiştir. Dede Efendi ve diğer bestekarlar bu makamı 2 farklı çeşitte kullanmışlardır (Kutluğ, 2000, s. 216). Bu çeşitlerin ilkinde acem makamı dizilerine acem-aşiran perdesindeki çargah dizisi ve yegah perdesindeki buselik dizisi eklenir (Özkan, 1995, s. 356).



Şekil 1. Ferahfeza Makamı Dizisi 1. Çeşidi

İkinci çeşit Ferahfeza makamında ise seyre makamın tiz durağı olan acem perdesinden başlanır bu nedenle makamın tiz bölgelerinde geniş bir seyir alanına ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacı karşılamak için acem-aşiran perdesinde olan çargah beşlisi simetrik olarak tiz durak olan acem perdesinde kurulur (Özkan, 1995, s. 356-357).



Şekil 2. Ferahfeza Makamı Dizisi 2. Çeşidi

Ud Eğitiminde Yer Alan Pozisyon Geçişleri

Ud eğitiminde kullanılan pozisyonların isimleri sol elin işaret parmağının ud klavyesi üzerinde hangi ana kolona bastığı ile belirlenir. Ana kolonlar Bakiye ve Küçük Mücennep aralıklarıyla belirlenmiştir. Bu aralıklar sayesinde ana kolonlar naturel seslerden oluşur koma sesleri içermez. Pozisyonlara parmak numarası yazarken işaret parmağı için 1, orta parmak için 2, yüzük parmağı için 3 ve serçe parmak için 4 numaraları kullanılır. (Yahya, 2005, s. 21). Bu sayede notaların üzerinde parmakların konumlarını göstermek de kolaylaşacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modelidir.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini Tanburi Cemil Bey'in saz eserleri, örneklemini ise bu eserler arasından seçilen ve ud pozisyon geçişleri için uygun olduğu düşünülen Ferahfeza Saz Semaisi oluşturmaktadır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde örneklem olarak ele alınan Tanburi Cemil Bey'in Ferahfeza Saz Semaisi, ud eğitiminde yer alan pozisyon geçişleri açısından incelenmiştir. Eser üzerinde, eserin seyir özelliği, hızı, ses genişliği vb. müzikal dinamikleri göz önünde bulundurularak ud icrasında yer alan pozisyon geçişleri ve parmak numaraları ile ilgili çalışmalar yapılmış ve akıcı bir icra ve tınısal bir zenginlik oluşturulmaya çalışılmıştır.

Ferahfeza Saz Semaisi

Tanburi Cemil Bey



Şekil 3. Ferahfeza Saz Semaisi 1. Sayfa



Şekil 4. Ferahfeza Saz Semaisi 2. Sayfa

Saz semaisi üzerinde de görüldüğü gibi eserin ilk hanesine 2. Pozisyonla başlanıp 6. Ölçüde Segah perdesi 1. Parmak ile alınarak 1. Pozisyona geçilmiştir. Bu şekilde 1. Hanenin sonuna kadar 1. Pozisyon ile devam edilmiştir.

Teslim bölümünün tümünde ise 1. Pozisyon kullanılmıştır. Kürdi perdeleri ve Acem Aşiran perdelerinde 1. Parmak kullanılmıştır.

2. Hanenin tamamında da 1. Pozisyon kullanılmış olup Nim Hicaz perdeleri 4. Parmakla, Buselik perdesi 2. Parmakla, Hisar, Segah, Dik kürdi ve Kürdi perdeleri 1. Parmakla alınmıştır.

3. Haneye ise 6. Pozisyon ile başlanmıştır. Bu pozisyon hem klavye kullanımını rahat kılmak için hem de Tiz Nim Hicaz, Tiz Neva ve Tiz Hüseyni perdelerine ulaşırken eserde oluşturulan tınısal zenginliğin bozulmaması için tercih edilmiştir. Hanenin 1. Ölçüsünde bulunan yarım vuruşluk sustan sonra gelen Acem perdesiyle 6. Pozisyondan 1. Pozisyona dönülmüştür. Bu dönüş icra açısından daha akıcı ve pratik bir yol olarak düşünülmüştür.

4. Hanede ise 1. Pozisyon ile başlanmış olup hanenin ilk bölümü bitene kadar bu pozisyon ile devam edilmiştir. Hanenin 17. Ölçüsünde tiz notalara ulaşılırken duyum bütünlüğünün bozulmaması amacıyla 6. Pozisyon kullanılmıştır. Müzikal cümlenin bitiminde ise 19. Ölçüde 2. Pozisyona geçilmiştir. Hemen akabinde ise 1. Pozisyona geçilerek 1. Dolaba kadar ve dönüşte de hanenin sonuna kadar bu pozisyon kullanılmıştır.

SONUÇ

Yapılan bu çalışmada Tanburi Cemil Bey'in Ferahfeza Saz Semaisi'nin Ud eğitiminde kullanılan pozisyon tekniği açısından kullanılabilirliği incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında eserde Ud eğitimi pozisyon tekniklerinden 1. 2. ve 6. Pozisyonların kullanılmasının, çalım açısından kolaylık ve akıcılık sağladığı düşünülmektedir. Hızlı ve tiz pasajlarda kullanılan 6. Pozisyon, çalım rahatlığı ve tınısal zenginliğin kaybedilmemesi amacıyla tercih edilmiştir. Ayrıca pozisyon geçişlerinin sistemli ve işlevsel kullanılması icrada rahatlık ve akıcılık sağlamıştır. Sonuç olarak Ferahfeza Saz Semaisinin Ud eğitiminde pozisyon tekniğinin kullanımı açısından bir ders materyali olarak kullanılabileceği söylenebilir. Bu doğrultuda benzer eserlerin de teknik analizler yoluyla incelenmesi, ud eğitimi literatürüne katkı sağlamakla birlikte ud eğitimcilerine de yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA

Ak, A. Ş. (2009). *Türk Musikisi Tarihi.* Akçağ.

Ayvazoğlu, B. (2005). *Ateş Denizi.* Everest.

Kutluğ, Y. F. (2000). *Türk Musikisinde Makamlar.* İstanbul:Yapı Kredi Yayınları

Özcan, N. (1993). CEMİL BEY, Tanburi. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi* 7. (s. 326-327). Diyanet İşleri Başkanlığı.

Özkan, İ. H. (1995). FERAHFEZA, İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi* 12. (s. 356-357). Diyanet İşleri Başkanlığı.

Tanrıkorur, Ç. (1966). Tanburi Cemil Bey. İçinde Musiki Mecmuası 1(220), 102-104.

Yahya, G. (2005). *Ud Metodu.* Yurtrenkleri.

MÜZADER VE NEÜ İŞBİRLİĞİYLE GERÇEKLEŞTİRİLEN I. ULUSAL ÇALGI FESTİVALİNE İLİŞKİN PAYDAŞ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ*

Sevgi Öz[**], Ahmet Karaduman[***], Yakup Aksoy[****]

GİRİŞ

Müzik, bireylerin duygusal, bilişsel, sosyal ve kültürel gelişiminde rol oynayan evrensel bir sanat dalıdır. Müzik eğitimi ise Uçan (2018)'a göre; temelde bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme, bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış geliştirme sürecidir. Bu süreçte daha çok, eğitim gören bireyin kendi müziksel yaşantısı temel alınır, bu temelden yola çıkılarak belirli amaçlar doğrultusunda planlı, düzenli ve yöntemli bir yol izlenir ve bu yolla belirli hedeflere erişilir. Bu yönüyle müzik eğitimi yalnızca teknik beceri kazandırmayı amaçlayan bir süreç değil; bireyin estetik duyarlılığını geliştiren, sosyal ilişkilerini güçlendiren, özgüvenini destekleyen ve sanatsal ifade becerisini artıran çok yönlü bir eğitim alanı olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda bireylerin kültürel birikim edinmelerine, sanatsal farkındalık kazanmalarına ve toplumsal yaşama daha etkin katılım sağlamalarına da katkıda bulunmaktadır.

Müzik eğitimi yoluyla, bireylerin müziksel becerilerini geliştirmelerine ve sanatsal deneyim kazanmalarına olanak tanıyan çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir. Bu etkinlikler, bireylerin yalnızca teknik gelişimlerini değil; sahne deneyimi kazanmalarını, dinleyici karşısında performans sergilemelerini ve farklı müzik çevreleriyle etkileşim kurmalarını da desteklemektedir. Müzik festivalleri de bu etkinlikler arasındadır.

Festivaller; tarihi, süresi, yapıldığı çevre, katılanların sayısı ve özellikleri önceden hazırlanan özel önemi olan sanat gösterileridir (Yayan & Bilgin, 2018). Müzik festivalleri ise bireylerin sahnede kendi başlarına

[*]Bu araştırma, 27-28-29 Nisan 2026 tarihlerinde gerçekleştirilen, V. Uluslararası Müzik Araştırmaları Öğrenci Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir.

[**] Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, sevgioz001@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0004-6952-6956
[***] Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, ahmetkaraduman284@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0165-2444
[****] Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, yaksoy@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9243-0133.

veya bir toplulukla birlikte, geniş bir kitleye müziksel kabiliyetlerini gösterdikleri sanatsal etkinlikler olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte müzik festivalleri, farklı yaş gruplarından ve farklı eğitim düzeylerinden bireyleri bir araya getirerek kültürel paylaşım ortamı oluşturmakta; katılımcıların sanatsal motivasyonlarını artırmalarına ve müziksel deneyimlerini zenginleştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Türkiye'nin dört bir yanında gerek mesleki gerekse amatör müzik eğitimi veren kurum ve kuruluşlar tarafından çeşitli çalgı festivallerinin düzenlenmesiyle birlikte müzisyenler kendilerini ifade edebilme fırsatı bulmaktadır. Bu festivaller, katılımcılara performanslarını sergileme imkânı sunmasının yanı sıra farklı şehirlerden gelen müzisyenlerle iletişim kurma, farklı yorum ve icra biçimlerini gözlemleme ve müziksel gelişimlerini çok yönlü olarak değerlendirme fırsatı da sağlamaktadır.

ALAN YAZIN

Alan yazın incelendiğinde, Türkiye'de yapılan ulusal ve uluslararası çalgı festivalleri ile ilgili bazı çalışmalara rastlanmıştır. Atak vd. (2017), kültürel miras oluşumunda festivallerin yeri ve önemi ile ilgili Fethiye müzik köyü üzerine bir çalışma yapmışlardır. Atılgan (2018), Afyonkarahisar Amatör Çalgıcılar Festivali'ni incelemiştir. Yüksel (2022) Türkiye'deki uluslararası müzik festivallerindeki programlarda klarnet performanslarına yönelik kapsamlı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çınarlı (2025) ise Uluslararası Konya Mistik Müzik Festivali ile ilgili doktora tezi çalışması yapmıştır. Bu çalışmalar literatürde önemli yeri olan çalışmalardır. Ancak 2026 yılı Nisan ayı içerisinde Google Akademik, Dergipark, Yöktez, Trdizin veri tabanlarında yaptığımız araştırmalar sonucunda çalgı festivalleri özelinde çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, odak festivalin demografik özelliklerini ve festivale ilişkin paydaş görüşlerini kapsamlı bir biçimde incelemesi bakımından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, MÜZADER (Müzik Araştırmaları Derneği) ve Necmettin Erbakan Üniversitesi iş birliğiyle 2026 yılında gerçekleştirilen I. Ulusal Çalgı Festivali'ne ilişkin paydaş görüşlerini kapsamlı bir biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada; festivale katılan öğrenci, eğitmen, veli ve organizasyon sürecinde görev alan bireylerin deneyim, beklenti ve değerlendirmelerine odaklanılarak festivali çok boyutlu düşünce yapısıyla ele alınmaktadır. Bununla birlikte çalışma,

çalgı festivallerinin müzik eğitimi alanına sağladığı katkıları ortaya koymayı, mevcut uygulamaların güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemeyi ve gelecekte düzenlenecek benzer festivaller için yol gösterici öneriler sunmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda araştırmanın, ilerleyen süreçte gerçekleştirilecek çalgı festivallerinin içerik, organizasyon, katılımcı çeşitliliği ve etkinlik planlaması açısından ışık tutucu ve sürdürülebilir bir yapıda oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bilgiler ışığında araştırmanın problem cümlesi "MÜZADER ve Necmettin Erbakan Üniversitesi iş birliğiyle gerçekleştirilen I. Ulusal Çalgı Festivali'ne ilişkin paydaş görüşleri nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekilde oluşturulmuştur;

1) Festivale öğrenci hazırlayan eğitimcilerin festivale ilişkin görüşleri nasıldır?

2) Öğrencilerin festivale ilişkin görüşleri nasıldır?

3) Velilerin festivale ilişkin görüşleri nasıldır?

4) Düzenleme kurulunun festivale ilişkin görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desenle yürütülmüştür. Fenomenoloji, bireylerin öznel bakış açılarını, algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desenidir (Ersoy, 2019). Bu desen, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymaya odaklanmakta; olayların ya da deneyimlerin katılımcılar üzerindeki etkisini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda araştırmada, katılımcıların I. Ulusal Çalgı Festivali'ne ilişkin deneyimleri, festivale yükledikleri anlamlar ve festival sürecine yönelik değerlendirmeleri ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Fenomenolojik desenin tercih edilmesinin temel nedeni, festival sürecine doğrudan katılım sağlayan paydaşların deneyimlerinin anlaşılmasına olanak tanımasıdır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2026 yılında Konya'da düzenlenen I. Ulusal Çalgı Festivali'ne katılım sağlayan, her paydaş grubundan 7'şer kişi olmak üzere toplam 28 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun

farklı paydaşlardan oluşturulması, festival sürecinin eğitsel, sanatsal, sosyal ve organizasyon boyutlarının çok yönlü biçimde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde festival sürecine aktif bir şekilde katılmış olmaları temel ölçüt olarak dikkate alınmış; farklı deneyim ve bakış açılarına sahip bireylerin araştırmaya dâhil edilmesiyle verilerin çeşitlendirilmesi amaçlanmıştır. Festival katılımcılarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Genel Katılımcı Sayısı Dağılımı

Yaş	**K**	**E**	**Toplam**
5-10	35	14	49
11-16	80	22	102
17-23	27	4	31
24-30	8	3	11
31+	3	1	4
Toplam	**153**	**44**	**197**

Tablo 1'e göre yaş gruplarına göre dağılım değerlendirildiğinde en yüksek katılımın 11 - 16 yaş aralığında olduğu dikkat çekmektedir. İkinci en yoğun katılım ise 5 - 10 yaş grubunda görülmektedir. En az katılım ise 31+ üzerinde görülmektedir. Tüm yaş gruplarında kadın katılımcı sayısının, erkek katılımcı sayısından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak bulgular, katılımın özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde yoğunlaştığını, yaş ilerledikçe katılım oranının düştüğünü ortaya koymaktadır. Ayrıca bazı katılımcıların birden fazla çalgı ile performans sergiledikleri ve bireysel performansların yanı sıra grup halinde sahne aldıkları bilgilerine ulaşılmıştır.

Tablo 2. Çalgı Dağılımı

Çalgılar	**Katılımcı Sayısı**
Piyano	128
Keman	29
Klarnet	8
Flüt	8
Kanun	7
Gitar	5
Çello	4
Viyola	3
Bağlama	1

Şan	1
Obua	1
Kontrbas	1
Cajon	1
Toplam	**197**

Tablo 2'de çalgı dağılımı gösterilmiştir. Bu bağlamda çalgı gruplarına göre dağılım, festivalin çalgı çeşitliliğinin değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Tablo 2'ye göre, enstrüman dağılımında belirgin bir yoğunlaşma gözlemlenmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu olan 128 kişi piyano branşını tercih ederek toplam örneklemin yaklaşık %65'ini oluşturmuş, piyanoyu 29 kişi ile keman branşı takip etmiştir. Bu iki ana enstrüman grubunun dışındaki branşlarda katılım sayılarının tek haneli rakamlara düştüğü, özellikle bağlama, şan, obua, kontrbas ve cajon gibi branşların yalnızca birer katılımcı ile temsil edildiği görülmektedir. Sonuç olarak veriler, enstrüman tercihleri açısından heterojen bir dağılım sergilemekte ve ilginin belirli klasik batı müziği enstrümanlarında yoğunlaştığını, diğer branşların ise sınırlı düzeyde kaldığını ortaya koymaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Fenomenoloji araştırmalarında temel veri toplama aracı görüşmelerdir (Çay, Yıkmış ve Özgüç, 2020). Fenomenolojik araştırmalarda veriler tecrübeyi yaşamış ya da yaşayan kişilerden toplanmaktadır (Baş ve Akturan, 2017). Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin tercih edilmesinin temel nedeni, katılımcıların festival sürecine ilişkin görüş, deneyim ve değerlendirmelerini ayrıntılı biçimde ifade etmelerine olanak sağlamasıdır. Bu teknik sayesinde araştırma kapsamında belirlenen sorular doğrultusunda veri elde edilirken, görüşme sürecinde katılımcıların ifadelerine bağlı olarak ek sorular yöneltilebilmiş ve konuya ilişkin daha derinlemesine bilgiler edinilmiştir. Görüşme formlarının hazırlığı sürecinde ilgili literatür taranmıştır. Katılımcılara sorulacak olan sorular, formun kapsam geçerliliği için iki öğretim üyesine sorulmuş olup, üçer paydaş ile pilot görüşmeler yapılarak forma yeniden şekil verilmiştir. Görüşmeler araştırmacı ve çalışma grubu arasında yüz yüze ya da telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin ses kaydına alınması noktasında katılımcılardan izin alınmıştır. Her bir katılımcı ile görüşme ortalama 10 dakika sürmüştür. Her bir katılımcı kendi içinde gruplara ve kodlara ayrılmıştır. Festivale öğrenci hazırlayan eğitimciler "E" (E1, E2, E3…), öğrenciler "Ö" (Ö1, Ö2, Ö3…), veliler "V" (V1, V2,

V3…) ve düzenleme kurulu "DK" (DK1, DK2, DK3…) olarak kodlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir;

Festivale öğrenci hazırlayan eğitimcilere yönelik

1- Bu festivale katılma amacınız nedir? Festival beklentinizi karşıladı mı?
2- Festival için öğrencilerinizi seçerken hangi kriterleri göz önünde bulundurdunuz?
3- I. Ulusal Çalgı Festivali'ne hazırlanma sürecinde öğrencilerinizle yaptığınız rutin derslerde değişiklikler oldu mu? Olduysa ne gibi değişiklikler oldu?
4- Festivalin "yarışma" yerine "paylaşım" odaklı yapısının öğrenciler üzerindeki etkisini bir eğitimci gözüyle nasıl yorumlarsınız?
5- Bu festival tekrar yapılırsa katılmak ister misiniz?
6- Gelecek festival için önerileriniz nelerdir?

Öğrencilere yönelik

1- Bu festivale katılma amacın nedir? Festival beklentini karşıladı mı?
2- Festivale hazırlık sürecinde çalgı öğretmenin ve ailen sana katkı sağladı mı? Sağladıysa bunlar nelerdir?
3- Festival sonrası müzik ile ilgili hedeflerinde herhangi bir değişiklik oldu mu?
4- Sahne performansı sırasında herhangi bir zorluk yaşadın mı? Yaşadıysan nasıl başa çıktın?
5- Bu festival tekrar yapılırsa katılmak ister misin?

Velilere yönelik

1- Bu festivale katılma amacınız nedir? Festival beklentilerinizi karşıladı mı?
2- Festival mekanının ve organizasyonun veli ve izleyici konforu açısından yeterliliği nasıldı?
3- Uzman eğitmenlerle bir arada olmak sizin ve çocuğunuzun üzerinde nasıl bir etki bıraktı?
4- Bu festivalin sonunda çocuğunuzun sahne sonrası duygusal durumunu ve özgüvenini nasıl değerlendirirsiniz?

5- Bu festival tekrar yapılırsa katılmak ister misiniz?

Düzenleme kuruluna yönelik

1- I. Ulusal Çalgı Festivali'nin hangi amaçla düzenlendiğini düşünüyorsunuz?
2- Festivalin sürdürülebilirliği hakkında görüşleriniz nelerdir?
3- "I. Ulusal" etiketiyle yola çıkılan bu ilk organizasyonda planlanan ve uygulanan arasında herhangi bir fark veya bir aksaklık yaşandı mı? Yaşandıysa nerede yaşandı?
4- Festivalin Konya'da düzenlenmesinin şehrin müzik kültürüne etkileri nelerdir?
5- Önümüzdeki festivaller için geliştirmeyi düşündüğünüz yönleriniz var mı? Varsa bunlar nelerdir?

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2008) betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır, görüşülen ve gözlemlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (s. 224). Verilerin analizi aşamalarında Creswell'in (2014) nitel veri analizi basamakları izlenmiştir. Sırasıyla araştırmacıların biri tarafından ses kayıtlarının dökümü gerçekleştirilmiştir. Bu döküm diğer iki araştırmacı tarafından yüz yüze ortamda ve birlikte kontrol edilerek analize hazır hale getirilmiştir. Daha sonra araştırmacılar tarafından tekrar baştan sona okunmuş, kodlanmış, temalar oluşturulmuş ve temalar yorumlanmıştır. Ayrıca çalışmanın bulgular kısmındaki tabloların sunumundan, sonra doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu aşamada katılımcıların isimleri gizli tutularak E1, Ö1, V1, DK1 … şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Festivale öğrenci hazırlayan eğitimcilerin festivale ilişkin görüşleri nasıldır?" sorusuna yönelik tema ve alt temalar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Festivale öğrenci hazırlayan eğitimcilerin festivale ilişkin görüşleri

Tema	**Alt Tema**
Festivale katılım amacı ve beklenti durumu	Sahne deneyimi kazandırma
	Sosyal ve kişisel gelişim
	Beklentilerin karşılanması
Öğrenci seçim kriterleri	Disiplin ve istek
	Teknik ve müzikal yeterlilik
	Sahneye hazır olma / heyecan kontrolü
Hazırlık sürecinde derslerde yapılan değişiklikler	Sahne odaklı çalışma
	Ekstra prova ve yoğun çalışma
	Simülasyon ve performans hazırlığı
Festivalin paylaşım odaklı yapısının etkisi	Stresin azalması
	Motivasyon ve özgüven
	Paylaşım ve akran öğrenmesi
Gelecek festivale yönelik öneriler	Atölye ve etkinlikler
	Sosyal etkileşim alanları
	Organizasyon düzenlemeleri
	Enstrüman çeşitliliği

Tablo 3 incelendiğinde, eğitimcilerle yapılan görüşmeler sonucunda festivale katılım amacı ve beklenti durumu, öğrenci seçim kriterleri, hazırlık sürecinde derslerde yapılan değişiklikler, festivalin paylaşım odaklı yapısının etkisi ve gelecek festivale yönelik öneriler olmak üzere 5 temaya ve ilgili alt temalara ulaşılmıştır. Festivale katılım amacı ve beklenti durumu incelendiğinde öğrenciye sahne deneyimi kazandırma, sosyal ve kişisel gelişimini destekleme ve beklentilerin karşılanması gibi alt temalar ortaya çıkmıştır. Eğitmenlerin öğrenci seçim kriterleri incelendiğinde öğrencinin disiplin ve istek durumu, teknik ve müzikal yeterliliği, sahneye hazır olma ve heyecan kontrolü gibi durumların göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. Festivale hazırlık sürecinde derslerde yapılan değişikliklerde sahne odaklı çalışma, ekstra prova ve yoğun çalışma, simülasyon ve performans hazırlığı gibi maddeler ön plandadır. Festivalin paylaşım odaklı yapısının öğrenciler üzerindeki etkisi yorumlandığında stresin azalması, motivasyon ve özgüven, paylaşım ve akran öğrenmesi gibi durumlar gözlenmiştir. Eğitimciler gelecek festivale yönelikte atölye ve etkinlikler düzenlenmesi ve sosyal etkileşim alanlarının kurulması gibi bazı önerilerde bulunmuşlardır. Ulaşılan tema ve alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir;

"*Açıkçası öğrencilerin sahneye çıkıp deneyim kazanmasını istedim.*" (E1)

"*Öğrencilere sahne tecrübesi kazandırmak, sahne heyecanlarını yenmek.*" (E6)

"*Akranları ve arkadaşlarını dinlemeleri için festivale katılmalarını istedik.*" (E7)

"*Düzenli çalışma alışkanlığı olan öğrencileri, sahneye çıkma isteği olan öğrencileri seçtim.*" (E3)

"*Heyecanını kontrol edemeyecek öğrencilerimi seçmek istemedim.*" (E5)

"*Her ders sonunda video çekimi yaptık, seyirci ortamı oluşturduk.*" (E6)

"*Yeni başlayan öğrencilerimde festival şeklinde olması daha çok motive etti*" (E4)

"*Atölye çalışması olabilir masterclass gibi*" (E4)

"*Çalgı sınırı getirilebilir.*" (E2)

"*Öğrencilerin birbirleriyle daha fazla etkileşim kurabileceği ortamlar olabilir.*" (E1)

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Öğrencilerin festivale ilişkin görüşleri nasıldır?" sorusuna yönelik tema ve alt temalar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin festivale ilişkin görüşleri

Tema	**Alt Tema**
Festivale katılım amacı	Sahne deneyimi gelişimi
	Eğlence ve sosyalleşme
Hazırlık sürecinde destek	Akademik ve teknik destek
	Motivasyon ve manevi destek
Festivalin gelecek hedeflerine etkisi	Mesleki hedef değişikliği olanlar
	Mevcut hedefini koruyanlar
Sahne performansı ve zorluklarla başa çıkma	Metronom ve müzikalite ile ilgili aksaklıklar
	Heyecan yönetimi
Gelecek festivallere katılım isteği	Yeniden katılım isteği

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda festivale katılım amacı, hazırlık sürecinde destek, festivalin gelecek hedeflerine etkisi, sahne performansı ve zorluklarla başa çıkma, gelecek festivallere katılım isteği olmak üzere 5 temaya ve ilgili alt temalara ulaşılmıştır. Festivale katılım amacı incelendiğinde sahne deneyimi gelişimi, eğlence ve sosyalleşme gibi alt temalar ortaya çıkmıştır. Öğrencilere hazırlık sürecinde ailesinden ve çalgı öğretmeninden akademik, teknik, manevi ve motivasyonel destek sağlandığı görülmektedir. Festivalin gelecek hedeflerine etkisi incelendiğinde mesleki hedefini değiştirenler ve mevcut hedefini koruyanlar olmak üzere 2 başlık ortaya çıkmaktadır. Sahne performansı sırasında yaşanılan zorluklar incelendiğinde metronom ve müzikalite ile ilgili aksaklıklar ve heyecan yönetimi ile ilgili durumlar yaşandığı görülmektedir. Gelecek festivallere katılım isteği incelendiğinde tüm katılımcılar yeniden katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Ulaşılan tema ve alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir;

"Amacım aslında orada eğlenmek. Böyle güzel bir şekilde çalmak istemiştim. Güzel anılar biriktirmek, eğlenmek." (Ö3)

"Festival beklentimi çok çok karşıladı... Bu bayağı beklentimin üstündeydi." (Ö2)

"Çalgı hocama sordum. Hani konuştuk hangi eser olsun vs. Hani destekledi" (Ö2)

"Ailem her zaman arkamda. Çalgı öğretmenimin de çok büyük yeri oldu." (Ö5)

"Üniversiteyi de normal okumak istiyordum ama... Konserlere çok çıktıkça... Üniversiteyi de konservatuar okuyayım diye düşünmeye başladım aslında." (Ö1)

"Nüansları yapmayı unuttum... Çok heyecanlandığım için evet." (Ö4)

"Hedeflerimde şöyle çok olmadı zaten müzik öğretmenliği istiyordum hala öğretmenliği istiyorum." (Ö7)

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Velilerin festivale ilişkin görüşleri nasıldır?" sorusuna yönelik tema ve alt temalar Tablo 5. 'te verilmiştir.

Tablo 5. Velilerin festivale ilişkin görüşleri

Tema	**Alt Tema**
Festivale katılım amacı	Özgüven ve sosyal gelişim
	Deneyim ve görünürlük
Organizasyon ve fiziksel koşullar	İzleyici konforu ve mekan (salon yeterliliği, sahne ve ortam düzeni, oturum planlaması…)
Festivalin kazanımları ve etkileri	Kişisel ve akademik yansımalar
	Alanında uzman kişilerle bir arada olmak
Öneri ve eleştiriler	Salon planlaması ve program akışı
	Ücret ödeme sürecinde belirsizlik
	Yeme – içme alanına yakınlıktan kaynaklanan koku rahatsızlığı

Tablo 5 incelendiğinde, velilerle yapılan görüşmeler sonucunda festivale katılım amacı, organizasyon ve fiziksel koşullar, festivalin kazanımları ve etkileri, öneri ve eleştiriler olmak üzere 4 temaya ve ilgili alt temalara ulaşılmıştır. Festivale katılım amacı incelendiğinde özgüven ve sosyal gelişimi destekleme, deneyim ve görünürlük kazanma gibi amaçlarla festivale katılım sağladıkları belirlenmiştir. Festivalin organizasyonu ile ilgili izleyici konforu ve mekanın yeterliliği, salon ve oturum planlaması gibi konuların değerlendirildiği gözlenmiştir. Festivalin kazanımları ve etkileri incelendiğinde katılımcılarda kişisel ve akademik yansımalar gözlendiği, alanında uzman kişilerle bir arada olmanın katılımcılarda olumlu bir etki bıraktığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Festival hakkında öneri ve eleştiriler incelendiğinde salon planlaması ve program akışı, ücret ödeme süreci, yeme içe alanına yakınlıktan kaynaklanan rahatsızlık gibi konulara değinilmiştir. Ulaşılan tema ve alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir;

"Orada hemen geldiler… bölüm başkanı… hoca gitti benim çocuğa sordu sen çok güzel çaldın dedi… çocuğu da bayağı motive etti." (V3)

"Katılma amacımız, çocuğun biraz da özgüveni artsın diye katıldık." (V2)

"Gayet iyi oldu kızım için, görünürlüğü için." (V7)

"Sadece sahnedeki performansı düşünmeyelim. Sahne sonrasında da normal hayatında, sosyal hayatında, akademik hayatında çok ciddi bir etkileşim yaşadı." (V1)

"İzleyici açısından bence güzeldi, iyiydi. Yakınlarımız da geldiler zaten. Koltuklar olsun, bence yeterliydi." (V4)

"Sahne sırasında çocuğun hangisinin önce çıkacağı tam belli değil. Gelmeden önce, çocuk çıkmadan önce orada ekran var ya, önce ekranda ismi görülüp çıkacak kişinin ismi görürse çocuk oradan kendini takip edebilirdi." (V1)

"Sadece şey dikkat edeceğim, aklıma geldi. Yemek alana yakın olması, yemek kokusu vardı.

Olmasa daha iyi olurdu bence." (V2)

"Hani bence ödemenin en başta alınması daha mantıklı olurdu" (V6)

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Düzenleme kurulunun festivale ilişkin görüşleri nasıldır?" sorusuna yönelik tema ve alt temalar Tablo 6. 'da verilmiştir.

Tablo 6. Düzenleme kurulunun festivale ilişkin görüşleri

Tema	**Alt Tema**
Festivalin amacı	Toplumsal katkı ve hizmet
	Katılımcıların gelişim ve motivasyonu
	Sanatsal farkındalık ve erken yaşta yönlendirme
Sürdürülebilirlik	Devamlılık ve gelişim potansiyeli
	Geliştirme ve genişletme ihtiyacı
Planlama ve uygulama süresi	Sorunsuz ve başarılı organizasyon
	Küçük aksaklıklar ve yönetme
Şehrin müzik kültürüne katkısı	Festivale şehir olarak ev sahipliği yapma, hizmet sunma
	Şehrin müzik festivalleri içerisinde yeni bir oluşum gerçekleştirme
Geliştirme önerileri	Solo çalgılara eşlik planlaması
	Daha fazla gün ve kısa periyotlar
	Workshoplar, ustalık sınıfları ve çeşitli eğitim odaklı etkinlikler
	Uluslararası görünürlük

Tablo 6 incelendiğinde, düzenleme kuruluyla yapılan görüşmeler sonucunda festivalin amacı, sürdürülebilirliği, festivalin planlanma ve

uygulama süresi, şehrin müzik kültürüne sağladığı katkılar ve geliştirme önerileri olmak üzere 5 tema ve ilgili alt temalara ulaşılmıştır. Festivalin amacı incelendiğinde toplumsal katkı ve hizmet, katılımcıların sanatsal gelişimlerini destekleme ve motivasyon sağlama, sanatsal farkındalık kazandırma ve erken yaşta yönlendirme gibi amaçlarla düzenlendiği belirlenmiştir. Festivalin sürdürülebilirliği ile ilgili devamlılık ve gelişim potansiyeli, geliştirme ve genişletme ihtiyacı gibi konuların ortaya çıktığı görülmüştür. Planlama ve uygulama süresine bakıldığında sorunsuz ve başarılı bir organizasyon gerçekleştirildiği, küçük aksaklıklar yaşandığı ifade edilmiştir. Şehrin müzik kültürüne katkısı incelendiğinde festivale şehir olarak ev sahipliği yapma ve hizmet sunma, şehrin müzik festivalleri içinde yeni bir oluşum gerçekleştirme gibi katkılar sağlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Gelecek festivallere yönelik geliştirme önerilerine bakıldığında solo çalgılara eşlik planlaması, daha fazla gün ve kısa periyotlar şeklinde planlama yapılması, workshoplar ve ustalık sınıfları gibi farklı etkinliklere yer verilebileceği ve uluslararası görünürlük kazanma hedefi gibi konular ortaya çıkmaktadır. Ulaşılan tema ve alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir;

"*Amatör müzik eğitimi alan bireylerin sahnede bir şeyler çalabilmesi, bu şansı yakalayabilmesi açısından çok faydalı olduğunu düşünüyorum."* (DK1)

"*Öğrencilerimizin farklı çalgılarla çalışması, sahne deneyimi kazanması ve motivasyonlarının artması bizim için çok kıymetliydi. Çalgı kültürünü daha görünür kılmak ve farklı çalgıları bir araya getiren bir buluşma ortamı oluşturmaktı."* (DK5)

"*Bundan sonraki yıllarda çok daha güzelini hatta çok daha sayısal olarak güçlü bir kadroyla devam edeceğiz."* (DK1)

"İlerleyen yıllarda uluslararası katılımcıları da davet ederek festivali daha geniş bir platforma taşımayı planlıyoruz." (DK3)

"Ufak tefek bizlerin fark edebileceği küçük aksaklıklar oldu." (DK2)

"Şehrin sanatsal yönünü daha da görünür hale getirdik." (DK6)

"Eşlik konusunda daha planlı ya da daha yeterli şeyler üretebiliriz. Eşlik konularını çözdüğümüzde daha rahat edeceğimize inanıyorum." (DK1)

"Workshoplar, ustalık sınıfları ve çeşitli eğitim odaklı etkinlikler planlıyoruz." (DK3)

"Daha uzun günlere yayılarak daha kısa periyotlarda yapılabilir." (DK2)

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma MÜZADER ve NEÜ işbirliği ile gerçekleştirilen 1. Ulusal Çalgı Festivaline ilişkin paydaş görüşleri incelemeyi amaçlamaktadır.

Atak vd. (2017)'e göre festivallerin en önemli özelliği; ortamı okuma, izleyicisi ve katılımcısı olma, anlamlar üretme, kültürün bir parçası olma fırsatını katılımcılara sunuyor olmasıdır. Bu çalışmanın bulgularında da katılımcılardan bu düşünceyi destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Atılgan (2018) Amatör Çalgıcılar Festivali ile ilgili yaptığı çalışmada, festivalin özgüven gelişimine, kişisel gelişime katkıda bulunduğu ve katılımcıların tecrübe kazanması, topluluk önünde çalması, emeklerini sergileme fırsatı bulmaları, farklı enstrümanlar tanımaları bakımından bir fırsat olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın bulgularını destekler biçimde bu çalışmada da benzer şekilde öğrencilerin özellikle özgüven gelişimleri ve sahne tecrübesi kazanmaları açısından 1. Ulusal Çalgı Festivalinin de önemli fırsatlar sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Atılgan ve Yıldız (2018) yaptıkları çalışmada festivallerde Türk müziği enstrümanlarının daha çok sayıda yer alması için festivale ait duyuruların özellikle Türk müziği bölümlerine yoğunlaşarak yapılması hususuna dikkat edilmesi, Türk müziğiyle amatörce ilgilenen katılımcı sayısını arttıracağını düşünmektedirler. Bulgulara göre ağırlıklı olarak klasik Batı müziği çalgıları tercih edilmiş olup, benzer şekilde Türk müziği çalgıları daha az sayıda tercih edilmiştir. Çınarlı (2025) Uluslararası Konya Mistik Müzik Festivali ile ilgili yaptığı araştırmasında, bu festivalin her yıl yenilenen ve kendisini tazeleyen dinamik bir kültürel etkinlik olması sebebiyle festivalin otantikliği ve kalitesinin korunarak ve arttırılarak, aynı hedef kitlenin tekrar çekilebileceğini ve ağızdan ağıza reklam yoluyla mistik müzikle ilgilenen yeni hedef kitlelere ulaşılabileceği önerisinde bulunmuştur.

Araştırma kapsamında katılımcıların festivale; özgüven ve sahne deneyimi kazanma, eğlenme, kendini ifade etme, çalgı becerilerini geliştirme ve diğer öğrencileri gözlemleme gibi amaçlarla katıldıkları

sonucuna ulaşılmıştır. Veliler festival organizasyonunu genel olarak yeterli bulmakla birlikte, sınırlı sayıda katılımcı katılım ücreti ve çalgı çeşitliliğine ilişkin eleştirilerde bulunmuştur. Uzman eğitmenlerle bir arada olmanın öğrenciler ve veliler üzerinde olumlu etkiler bıraktığı, festival sürecinde ilgiyle karşılanmanın katılımcıların motivasyonunu artırdığı ve tüm paydaşların gelecekte yeniden katılım isteği taşıdığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin çalgı öğretmenleri ve ailelerinin öğrenme süreçlerine katkı sağladığı, özellikle amatör düzeyde müzik eğitimi alan öğrencilerin festival sonrasında mesleki müzik eğitimine yönelimlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Eğitimcilerin öğrencilerini seçerken çalgı hâkimiyeti ve eğitim düzeyini dikkate aldıkları, ancak mümkün olduğunca tüm öğrencileri sürece dâhil etmek istedikleri, bu süreçte ders programlarında düzenlemeler yaptıkları ve geleceğe yönelik masterclass, çalgı tanıtımı ve kaynaştırıcı etkinlikler önerdikleri görülmüştür. Festival düzenleme kurulu ise organizasyonun Konya'nın müzik kültürüne katkı sunduğunu, üniversitenin festival düzenleme kapasitesini geliştirdiğini ve uluslararası görünürlük hedefi taşıdığını ifade etmiştir. Sonuç olarak, çalgı festivallerinin bireysel, sosyal ve mesleki gelişimi destekleyen, aynı zamanda kurumsal düzeyde önemli katkılar sunan çok boyutlu uygulamalar olduğu söylenebilir. Bu festivaller, katılımcıların sanatsal becerilerini geliştirmelerine, özgüven kazanmalarına ve mesleki ağlarını genişletmelerine olanak tanırken; kurumların görünürlüğünü artırarak kültürel etkileşimi de güçlendirmektedir. Araştırma, 2026 yılında düzenlenen I. Ulusal Çalgı Festivali ve katılımcıları ile sınırlı olduğundan bulgular farklı bölgelerdeki ve farklı türlerdeki festivaller için geçerli olmayabilir. Bu sebeple gelecek çalışmalarda farklı şehirlerde düzenlenen festivallerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, uygulama modelleri ve katılımcı deneyimleri açısından önemli veriler sağlayabilir. Ayrıca festivallerin uzun vadeli etkilerinin değerlendirilmesi, bireylerin kariyer gelişimi, sanatsal motivasyonu ve kurumların sürdürülebilir kültürel katkıları üzerindeki rolünü daha kapsamlı biçimde ortaya koyacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Atak, O., Tatar, S., Tunaseli, A. (2017) Kültürel Miras Oluşumunda Festivallerin Yeri ve Önemi: Fethiye Müzik Köyü Üzerine Bir Değerlendirme, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(52), 1396 - 1409.

Atılgan, D. S. (2018). Aile ve Öğretmen Görüşlerine Göre Amatör Çalgıcılar Festivali, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(1) 247-266.

Atılgan, D. S., Yıldız, F., (2018) Amatör Müzik Eğitimine Bir Destek: Afyonkarahisar Amatör Çalgıcılar Festivali, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(2), 333 – 358.

Baş, T., ve Akturan, U. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çay, E., Yıkmış, A., Sola Özgüç, C. (2020). Özel eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin deneyim ve görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8*(2), 629-648.

Çınarlı, E. (2025), *Festival Turizmi Kapsamında Müzik Festivallerinin Değerlendirilmesi: Uluslararası Konya Mistik Müzik Festivali Örneği,* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4th ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.

Ersoy, A. F., (2019). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, (s. 81 – 138). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri *Sakarya University Journal of Education, 4(*1), 116-136.

Uçan, A. (2018), *Müzik Eğitimi*, Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Yayan, G., ve Bilgin E. (2018). Görsel İletişim Sürecinde Müzik Festivali Afişlerinin Çözümlemeleri, *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 5(*16), 166–179.

Yüksel, T. (2022). Türkiye'deki Uluslararası Müzik Festivalleri: 2012-2022 Programlarında Klarnet Performanslarına Yönelik Bir İnceleme, *International Academic Social Resources Journal, 7*(41), s. 1035-1040.

EDWİN E. GORDON'UN MÜZİK ÖĞRENME TEORİSİNİN ERKEN PİYANO ÖĞRENME SÜRECİNE ETKİSİ

Emine Kurt*, Mehmet Serkan Umuzdaş**

GİRİŞ

Bu çalışma, E. E. Gordon'un Müzik Öğrenme Teorisi'nin müzik eğitimi alanındaki yeri ve etkilerini, Orff, Kodály ve Suzuki gibi diğer müzik teorileriyle karşılaştırmalı olarak incelemektedir. Geleneksel yöntemler genellikle nota okuma ve teknik becerilerin kazandırılmasına odaklanırken, Gordon'un yaklaşımı "audiation" (işitsel anlama) kavramını merkeze alarak öğrencilerin müziği zihinsel olarak duyma ve anlamlandırma becerilerini geliştirmeyi hedefler.

Dünyada en yaygın olarak tanınan ve kullanılan müzik eğitimi yaklaşımları Dalcroze, Orff, Kodaly, Suzuki ve Gordon gibi önde gelen müzik eğitimcileri tarafından geliştirilmiştir. Bu eğitimcilerin her biri müzik öğretimi ve öğrenim sürecini etkili kılan yöntemler ve öğrenim sürecini açıklayan teoriler ortaya koymuşlardır. Amerikalı müzik eğitimcisi, araştırmacı, yazar ve editör Edwin E. Gordon (1927-2015)'un Müzik Öğrenme Teorisi müzik eğitimi psikolojisi, dil-müzik öğrenimi ilişkisi, odiasyon, müzik potansiyeli ve ölçümü gibi konuları ele alarak doğumdan yetişkinliğe dek müzik öğrenim sürecine açıklık getirmektedir. Müzik Öğrenme Teorisi kapsamında 0-6 yaş erken müzik öğrenimi, 6 yaş üzeri genel müzik eğitimi ve enstrüman eğitimi bulunmaktadır. 0-6 yaş dönemi enformel rehberlik" olarak tanımlanmakta, 6 yaş sonrası ise "formel müzik eğitimi" olarak tanımlanmaktadır.

Müzik Öğrenme Teorisi temelli formel müzik eğitimi odiasyon becerilerinin gelişimini ve formel müzik eğitimini birleştiren müzik öğrenme sekanslarından oluşmaktadır. Bunlar; Becerileri Öğrenme Sırası, Tonal İçerikleri Öğrenme Sırası ve Ritmik İçerikleri Öğrenme Sırası olarak ayrılmaktadır. Formel müzik eğitimi dersleri ise sınıf aktiviteleri ve sıralı 4 öğrenim aktiviteleri olmak üzere kendi içinde iki bölüme ayrılmaktadır. Eğitim müziklerinin seslendirilmesi ve genel müzik eğitimi ile ilişkili tüm etkinlikler "sınıf aktiviteleri" kapsamında

*
**

yapılmaktadır. Bu bölümde tonaliteler ve ölçüler (tonal ve ritmik bağlam) tanıtılmaktadır. Sıralı öğrenim aktivitelerinde ise becerileri öğrenme sırasının ayrımcıl ve çıkarımsal seviyeleri doğrultusunda tonal ve ritmik motif çalışmaları (tonal ve ritmik içerikler) sunulmaktadır. Bu bölümde sınıf aktivitelerinde bütüncül bir anlayışla tanıtılmış tonal ve ritmik bağlamla (tonalite ve ölçülerle) ilişkili küçük parçalar üzerinde çalışılmaktadır (Gordon, 2013, s. 137).

Odiasyon becerileri ile müzik teorisi, nota okuma ve yazma gibi becerilerin doğrudan ilişkili olmadığının altı çizilmelidir. Bireyin dil üzerine düşünebilmesi için okuma, yazma ve gramer bilgisine ihtiyacı olmadığı gibi; müziği odiasyon aracılığı ile kavrayabilmesi için nota okuma/yazma ve müzik teorisi bilgisine ihtiyacı yoktur (Gordon, 1991, s. 10-11). Gordon'un Müzik Öğrenme Teorisi, yaygın müzik eğitimi yaklaşımlarına göre çocukların müzik yoluyla kendini ifade edebileceği daha çok imkân sunan, müzikal riskler almaktan kaçınmayacağı, yarı sosyal yapılandırmacı ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimseyen; öğretmenin öğrenme sürecinde bir öğretici yerine, rehber rolünü üstlendiği; müzikal etkinliklerin merkezinde oyunun yer aldığı, daha özgür bir ortamda müzik eğitimi sunmaktadır.

Bu çalışmada da Edwin E. Gordon'un müzik öğrenme teorisinin piyano öğrenme sürecine ne ölçüde katkı sağladığı araştırılacaktır. Edwin E. Gordon'un Müzik Öğrenme Teorisi doğrultusunda uygulanan müzik eğitiminin, çocukların sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine ve müzik potansiyeline ne ölçüde katkı sağlayacağı da araştırılacaktır.

Problem Durumu

Müzik eğitimi alanında, özellikle piyano öğretiminde kullanılan geleneksel yöntemler çoğunlukla nota okuma ve teknik becerilerin erken aşamada kazandırılmasına odaklanmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenciler, müziği işitsel olarak anlamlandırmadan ve içselleştirmeden doğrudan sembolik (nota temelli) bir öğrenme sürecine yönlendirilmektedir. Ancak bu durum, özellikle 6–12 yaş grubu öğrencilerde müziğin doğal öğrenme sürecine aykırı olabilmekte; öğrencilerin ritim, ton ve müzikal ifade becerilerinde sınırlılıklara yol açabilmektedir.

Bu yaş grubundaki çocukların bilişsel ve işitsel gelişim özellikleri dikkate alındığında, müziğin dil edinimine benzer şekilde önce işitilmesi, anlaşılması ve ardından sembolleştirilmesi gerektiği yönündeki yaklaşımlar giderek önem kazanmaktadır. Bu noktada Gordon'un Müzik

Öğrenme Teorisi, “audiation” (işitsel anlama) kavramını merkeze alarak, öğrencilerin müziği zihinsel olarak duyabilme ve anlamlandırabilme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Ancak bu teorinin piyano eğitimine sistematik ve uygulamalı olarak ne ölçüde entegre edildiği ve özellikle 6–12 yaş grubu üzerindeki etkilerinin ne olduğu konusunda literatürde sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

Dolayısıyla, piyano eğitiminde işitsel temelli öğrenme süreçlerinin yeterince kullanılmaması ve Gordon yaklaşımının bu bağlamda sağlayabileceği katkıların yeterince ortaya konulamamış olması önemli bir problem alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin müzikal anlama, ifade ve performans becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Bu araştırmanın problem durumu, Gordon’un Müzik Öğrenme Teorisi’nin 6–12 yaş grubu öğrencilerin piyano eğitiminde işitsel algı, ritim duygusu, tonal farkındalık ve genel müzikal gelişim üzerindeki etkisinin ne olduğu ve bu yaklaşımın geleneksel piyano öğretim yöntemlerine göre ne tür farklılıklar yarattığı sorusu etrafında şekillenmektedir.

Sayıltılar

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlar çerçevesinde yürütülmektedir:

Araştırmaya katılan 6–12 yaş grubu öğrencilerin, piyano eğitimine katılım sağlayabilecek bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim düzeyine sahip oldukları kabul edilmektedir. Öğrencilerin araştırma süreci boyunca derslere düzenli devam ettikleri ve uygulanan öğretim etkinliklerine aktif katılım gösterdikleri varsayılmaktadır.

Araştırmada uygulayıcı konumunda bulunan eğitmenin, Gordon’un Müzik Öğrenme Teorisi’ne ilişkin kuramsal bilgiye ve uygulama yeterliğine sahip olduğu; söz konusu yaklaşımı sürece uygun biçimde ve tutarlı bir şekilde uyguladığı kabul edilmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu; elde edilen verilerin öğrencilerin müziksel gelişim düzeylerini doğru biçimde yansıttığı varsayılmaktadır.

Bununla birlikte, öğrencilerin müziksel gelişim süreçlerini etkileyebilecek aile desteği, önceki müzik eğitimi ve bireysel farklılıklar gibi dışsal değişkenlerin, araştırma bulgularını anlamlı düzeyde etkilemediği kabul edilmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma belirli sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmektedir. Öncelikle çalışma, 6–12 yaş aralığında yer alan toplam 50 öğrenci ile sınırlandırılmış olup, bu öğrencilerin 25'i deney grubunu, 25'i ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin tamamı özel ders almaktadır ve inceleme özel ders ortamında yürütülecektir. Örneklem büyüklüğünün sınırlı olması, elde edilen bulguların genellenebilirliğini kısıtlayabilecek bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma yalnızca belirli bir yaş grubunu kapsadığından, elde edilen sonuçlar farklı yaş gruplarına doğrudan genellenemez. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının belirli bir eğitim ortamında (örneğin özel ders ya da kurs ortamında) oluşturulmuş olması, farklı eğitim ortamlarında elde edilebilecek sonuçların değişkenlik gösterebileceğini düşündürmektedir.

Araştırma süresi, öğrencilerin müziksel gelişimlerinin uzun vadeli etkilerini ortaya koymak açısından sınırlı kalabilmektedir. Bununla birlikte uygulama sürecinde kullanılan öğretim materyalleri, repertuvar ve etkinlikler belirli bir çerçeve ile sınırlandırılmış olup, farklı içeriklerin kullanılması durumunda elde edilecek bulguların değişebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmada kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları, öğrencilerin müziksel gelişimlerinin tüm boyutlarını kapsamaya yönelik olmakla birlikte, bu gelişimi tüm yönleriyle ortaya koymada sınırlılıklar içerebilir. Ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıkları, önceki müzik deneyimleri ve çevresel etkenler gibi kontrol altına alınamayan değişkenler de araştırma sonuçları üzerinde etkili olabilecek unsurlar arasında yer almaktadır.

Bu bağlamda, araştırma bulgularının değerlendirilmesinde söz konusu sınırlılıkların dikkate alınması gerekmektedir.

İlgili Araştırmalar

Edwin E. Gordon'un Müzik Öğrenme Teorisinin 6-12 yaş arası öğrencilerin öğrenme sürecine etkisi ile ilgili olarak yapılan literatür taramasında bu çalışmanın konusu ve yöntemi ile doğrudan ve dolaylı olarak ilgisi olabileceği düşünülen çalışmalar şunlardır:

Okuldaş (2019) 'Edwin E. Gordon'un Müzik Öğrenme Teorisi Doğrultusunda 0-6 Yaş Grubunun Okul Öncesi Döneminin İncelenmesi' adlı tez çalışmasında erken çocukluk dönemi müzik eğitiminin önemini

ele alınmıştır. Uygulanan yöntem kapsamında video kayıt altına alınmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Türkoğlu (2019) 'Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının Çocukların Müzikal Duyumsamasına Etkisi' adlı tez çalışmasında çocukların müziği kendiliğinden deneyimleyerek, günlük müzikal fırsatlarla keşfetmeleri açısından önemli olduğunu dile getirmiştir. Çocukların müzik eğitimi gereksinimlerini ortaya koyması, müzikal ilgi ve yeteneği olan çocuklar için erken müdahale ve destek olanağı sunması, gereksinimlere bağlı olarak öğretmen ve ebeveynlere formal ve informal deneyimlere yönelik bir rehber olarak önemli bir eksikliği gidermesi, ileride geliştirilecek müzik eğitimi programları açısından ise bir değerlendirme verisi sağlaması yönünden önem taşıdığını söylemektedir.

Çenberci (2020) 'Edwin E. Gordon'un 0-6 Yaş Müzik Öğrenimi Yaklaşımına İlişkin Uzman Görüşleri' adlı tez çalışmasında uzman görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Hedef olan konuyu desteklemesi açısından uzman görüşleri doğrultusunda eğitmenlere uygulanan bir tez çalışmasıdır. Eğitmenlere uygulanan çalışma doğrultusunda 0-6 yaş Gordon'un Müzik Öğrenme Teorisi çocukların müzikal gelişime katkısı, katkılar haricinde çocuklar üzerinde etkisi, grup ile ders yapmanın faydaları ve farklı yaş grupları ile karşılaşılan sorunlar ortaya konmuştur.

Çenberci (2023) 'Edwin E. Gordon'un Müzik Öğrenme Teorisi'nin Çocukların Gelişimsel Müzik Potansiyeline ve Sosyal-Duygusal Müzik Öğrenme Becerilerine Etkisi' adlı tez çalışmasında müzik eğitiminin çocukların gelişimsel müzik potansiyeline ve sosyal duygusal öğrenme becerisine etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Deney ve Kontrol grubu oluşturulmuş olup deney gruba Edwin E. Gordon'un Müzik Eğitme Teorisi müzik eğitimi verilmiştir. Kontrol Grubuna ise kontrol grubu MEB'in mevcut müfredatında yer alan kazanımlar ve yaygın öğretim yöntemleri ile müzik eğitimi verilmiştir. Verilen eğitimler kapsamında çıkan sonuçlar uygulanan yöntemler ele alınmıştır.

C.R. Gerhardstein (2001) yılında Gordon'un Amerikan müzik eğitimi ve araştırmalarındaki önemine değindiği yüksek lisans tezini yazmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde, Edwin E. Gordon'un Müzik Öğrenme Teorisi (MLT) temelinde yapılandırılan erken piyano öğretiminin 6-12 yaş aralığındaki çocukların müzikal duyumsama (audiation), işitsel-performans becerileri ve nota okuma performansı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan araştırmanın yöntemsel çerçevesi ayrıntılı olarak sunulmuştur. Araştırmanın deseni, katılımcıları, veri toplama araçları, deneysel uygulama süreci, verilerin toplanması ve analizinde kullanılan istatistiksel teknikler, ilgili alanyazın temelinde gerekçelendirilerek ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Edwin E. Gordon'un Müzik Öğrenme Teorisi'ne dayalı olarak yapılandırılmış erken piyano öğretiminin, çocukların müzikal duyumsama düzeyleri, piyanoda işitsel-performans becerileri ve nota okuma performansları üzerindeki etkililiğini deneysel yöntemle sınamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırma, ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen ile yürütülmüştür. Deneysel desen, neden-sonuç ilişkilerinin sınanmasında en güçlü araştırma desenlerinden biri olarak kabul edilmekte ve eğitim bilimleri ile müzik eğitimi alanındaki etki araştırmalarında yaygın biçimde kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020).

Araştırma kapsamında biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere iki ayrı grup oluşturulmuştur:

- Deney Grubu: Başlangıç piyano öğretimi, Edwin E. Gordon'un Müzik Öğrenme Teorisi temelinde, "sesten-yazıya" (sound before sight) ilkesi doğrultusunda, tonal ve ritmik pattern çalışmaları ile işitsel farkındalık ve audiation gelişimini önceleyen bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Gordon'un (2012) öğrenme sıralamasındaki işitsel/kinestetik aşamadan sözel ilişkilendirme ve kısmi sentez aşamalarına ilerleyen süreç temel alınmıştır.
- Kontrol Grubu: Başlangıç piyano öğretimi, geleneksel nota merkezli yaklaşımla yürütülmüştür. Bu grupta öğretim, nota okuma, ritim ve ezgi çözümleme, başlangıç düzeyi teknik davranışlar ve kısa etüt/parça çalışmaları üzerine odaklanmıştır.

Her iki grupta da uygulama süresi, haftalık ders sayısı, ders süresi ve bireysel ders formatı eşitlenmiştir. Uygulama 10 hafta, haftada 1 ders (30 dakika), bireysel ders formatında planlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri; (1) müzikal duyumsama (audiation) düzeyi, (2) piyanoda işitsel-performans becerileri (ritmik pattern echo, tonal pattern echo, kulaktan motif/ezgi çalma) ve (3) nota okuma performansıdır. Bağımsız değişken ise uygulanan öğretim yöntemidir (MLT temelli öğretim / klasik nota merkezli öğretim).

Tablo1.Araştırmanın Deneysel Deseni

Grup	Ön Test	Deneysel İşlem	Ara Test	Son Test
Deney	PMMA + Perf A	MLT temelli erken piyano öğretimi (10 hafta)	Perf A	PMMA + Perf B
Kontrol	PMMA + Perf A	Klasik nota merkezli piyano öğretimi (10 hafta)	Perf A	PMMA + Perf B

Not: PMMA: Primary Measures of Music Audiation; Perf: Performans Ölçme Formu.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini, Türkiye'de yaşayan, daha önce sistematik bir işitsel eğitim almamış, başlangıç düzeyinde piyano eğitimine yeni başlayan 6-12 yaş aralığındaki çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, amaçlı örnekleme (purposive sampling) yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilmesine olanak tanımakta ve deneysel çalışmalarda belirli özellikleri taşıyan katılımcıların çalışmaya dâhil edilmesini sağlamaktadır (Patton, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2021).

Katılımcıların seçiminde aşağıdaki ölçütler temel alınmıştır:

1. Yaş Aralığı: 6-12 yaş aralığında olma. Bu yaş aralığı, Gordon'un (2012) gelişimsel müzik yeteneği kavramı temelinde, çocukların müziksel işitme becerilerinin en hızlı geliştiği döneme karşılık gelmektedir. Gordon (1980), müzik yeteneğinin doğuştan var olduğunu ancak çevresel etkileşimle şekillendiğini ve bu şekillenmenin yaklaşık 9 yaşına kadar devam ettiğini belirtmektedir . Esmergül ve Önder'in (2022) PMMA uyarlama çalışmasında da 6-10 yaş grubu için PMMA'nın uygulanabilir olduğu raporlanmıştır .
2. Başlangıç Düzeyi: Daha önce herhangi bir enstrüman eğitimi almamış olma. Bu ölçüt, katılımcıların başlangıç düzeylerinin eşitlenmesi ve deneysel işlemin saf etkisinin gözlenebilmesi amacıyla belirlenmiştir.
3. Sistematik İşitsel Eğitim Deneyimi: Daha önce Gordon temelli ya da benzer bir işitsel eğitim programına katılmamış olma.
4. Gönüllülük: Araştırmaya katılım konusunda hem çocuğun hem de ebeveynlerinin gönüllü olması.

Araştırmaya katılan tüm katılımcıların ebeveynlerinden bilgilendirilmiş onam formu alınmış; katılımın gönüllülük esasına dayandığı, istedikleri takdirde herhangi bir yaptırımla karşılaşmaksızın süreçten çekilebilecekleri ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir. Araştırma, Helsinki Deklarasyonu ilkelerine uygun olarak yürütülmüş ve etik kurul onayı ilgili üniversitenin Etik Kurulu'ndan alınmıştır.

Gruplara Atama

Katılımcıların deney ve kontrol gruplarına atanmasında uygunluk durumuna göre atama (convenience assignment) yöntemi kullanılmış; mümkün olduğu durumlarda rastgele atama (random assignment) , mümkün olmadığı durumlarda ise yaş ve başlangıç düzeyine göre eşleştirme (matching) yöntemi uygulanmıştır. Rastgele atama, deneysel desenlerde iç geçerlik tehditlerinin kontrol edilmesinde en güçlü yöntem olarak kabul edilmektedir (Shadish, Cook & Campbell, 2002). Ancak gerçek eğitim ortamlarında, özellikle özel ders formatında yürütülen çalışmalarda, katılımcıların gruplara tamamen rastgele atanması her

zaman mümkün olmayabilmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada eşleştirme yöntemi ikincil bir strateji olarak benimsenmiştir.

Eşleştirme işlemi, katılımcıların ön test PMMA puanları ve yaş değişkeni temelinde gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşım, gruplar arasında deneysel işlem öncesinde anlamlı farklılıkların bulunmamasını garanti altına almayı hedeflemektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmanın deneysel deseni ve atama sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi, bulgular bölümünde betimsel istatistikler ve ön test karşılaştırmalarıyla birlikte raporlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; müzikal duyumsama düzeyini ölçmeye yönelik standart bir test (PMMA), piyanoda işitsel-performans becerilerini ölçmeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen performans ölçme formları ve nota okuma performansını değerlendirmeye yönelik özgün bir testten oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi, SPSS 26.0 (Statistical Package for Social Sciences) yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak belirlenmiştir. Veri analizi süreci, betimsel istatistikler, varsayım testleri ve çıkarımsal istatistikler olmak üzere üç aşamada yürütülmüştür.

1. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır:

1. Örneklem Büyüklüğü ve Genellenebilirlik: Araştırma, belirli bir coğrafi bölgede, belirli bir yaş aralığındaki (6-12 yaş) çocuklarla yürütülmüştür. Bulgular, benzer özellikler taşıyan gruplara genellenebilir.
2. Uygulama Süresi: Gordon'un öğrenme sıralaması, uzun vadeli bir öğrenme sürecini tanımlamaktadır. On haftalık uygulama süresi, özellikle üst düzey audiation becerilerinin gelişimini gözlemek için sınırlı olabilir. İzleme çalışmaları (follow-up) ile kalıcılık etkisinin incelenmesi önerilmektedir.
3. Nota Okuma Becerisi: Deney grubunda nota okuma etkinlikleri sınırlı düzeyde tutulmuştur. Bu durum, nota okuma

performansındaki değişimin değerlendirilmesinde bir sınırlılık oluşturmaktadır.

4. Beklenti Etkisi: Deneysel uygulamanın tek eğitmen tarafından yürütülmesi, eğitmenin deney grubu lehine farklılaşan bir tutum sergileme riskini barındırmaktadır. Bu sınırlılığı kontrol etmek amacıyla, ders içerikleri ayrıntılı biçimde yapılandırılmış ve ders planlarına sadık kalınmıştır.

2. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

1. İç Geçerlik

Araştırmanın iç geçerliğini tehdit edebilecek faktörlerin kontrolü için aşağıdaki önlemler alınmıştır:

1. Olgunlaşma: Deney ve kontrol gruplarında uygulama süresinin eşitlenmesi.
2. Test Etkisi: Ön test ve ara test uygulamalarının içerik ve süre bakımından dengelenmesi.
3. Deneysel Kayıp: Araştırma sürecinde gruptan ayrılan katılımcıların kaydedilmesi ve kayıp nedenlerinin raporlanması.
4. Beklenti Etkisi: Tüm uygulamaların aynı eğitmen tarafından yürütülmesi; deney grubu lehine farklılaşan bir tutum sergilenmemesine özen gösterilmesi.

2. Dış Geçerlik

Araştırmanın dış geçerliğini artırmak amacıyla:

1. Katılımcıların yaş, cinsiyet, başlangıç düzeyi gibi demografik özellikleri ayrıntılı biçimde betimlenmiştir.
2. Deneysel işlem süreci, ders akışı, kullanılan materyaller ve ölçme araçları ayrıntılı biçimde raporlanmıştır.
3. Araştırmanın sınırlılıkları ve örneklem özellikleri açıkça belirtilmiştir.

3. Ölçme Güvenirliği

PMMA'nın Türkiye uyarlamasının güvenirlik katsayıları (KR-20: Tonal .71, Ritim .61, Toplam .80) önceki uyarlama çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir . Performans ölçme formlarının puanlanmasında

iki bağımsız puanlayıcı kullanılmış ve puanlayıcılar arası güvenirlik ICC = .86 olarak hesaplanmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi, müziği doğal bir dil gibi öğrenme sürecine odaklanarak, müziğin sadece performans veya teorik bilgi olmadığını, aynı zamanda zihinde işitilen ve anlaşılan bir deneyim olduğunu vurgular. Teori, özellikle erken çocukluk döneminde zengin müzik deneyimleriyle müzikal duyumsamanın geliştirilmesinin, bireyin yaşam boyu sürecek müzikal gelişimi için temel oluşturduğunu öne sürer.

Gordon'un teorisinin müziğin zihinsel içselleştirilmesine odaklanarak müzikal farkındalığı derinleştirdiğini göstermektedir. Orff yaklaşımı ritim ve hareketi, Kodály yöntemi solfej ve halk müziğini, Suzuki metodu ise dinleme ve tekrar yoluyla teknik becerileri ön plana çıkarmaktadır. Gordon'un teorisi ise müziğin anlamını zihinsel olarak kavrama sürecine verdiği önemle diğer yöntemlerden ayrılmaktadır. Sonuç olarak, Gordon'un yaklaşımı tek başına güçlü bir model sunmakla birlikte, diğer yöntemlerle birlikte değerlendirildiğinde daha bütüncül bir müzik eğitimi modeli ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

Azzara, C. D., & Snell, A. H. (2016). Assessment of improvisation in music. In The Oxford handbook topics in music. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199935321.013.103

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri (29. baskı). Pegem Akademi.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates..

Çenberci, S., & Tufan, E. (2023). Effect of music education based on Edwin E. Gordon's Theory on children's developmental music aptitude and social emotional learning skills. International Journal of Music Education, 43 (2), 189-203. https://doi.org/10.1177/02557614231196973

Esmergül, P., & Önder, V. B. (2022). Adaptation of Edwin Gordon's Primary and Intermediate Measures of Music Audiation Test to Turkish and validity reliability study. Turkish Online Journal of Educational Technology, 21 (1), 18-34.

Field, A. (2018). Discovering statistics using IBM SPSS Statistics (5th ed.). SAGE Publications.

Gordon, E. E. (1980). The assessment of music aptitudes of very young children. Gifted Child Quarterly, 24 (3), 107-111. https://doi.org/10.1177/001698628002400303

Gordon, E. E. (1986). Primary Measures of Music Audiation. GIA Publications.

Gordon, E. E. (2012). Learning sequences in music: A contemporary music learning theory (2012 ed.). GIA Publications.

Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. Journal of Chiropractic Medicine, 15 (2), 155-163. https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012

Lin, Y. H., & Piao, E. (2025). A study on the experiences and significance of adolescent piano learning from the perspective of Gordon's Music Learning Theory. Asia-Pacific Journal of Convergent Research Interchange, 11 (5), 285-306. https://doi.org/10.47116/apjcri.2025.05.20

McPherson, G. E., Davidson, J. W., & Faulkner, R. (2012). Music in our lives: Rethinking musical ability, development, and identity. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199579297.001.0001Özdemir, H., Demir, Ş., & Yılmaz, T. (2023). İlk düzey müzik duyumsama testi (Primary Measures of Music Audiation-PMMA)"nin 48-72 aylık Türk çocukları için uyarlama çalışması. International Journal of Eurasian Education and Culture, 8 (20), 631-664. https://doi.org/10.35826/ijoecc.477

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods (4th ed.). SAGE Publications.

Ro, J. H., & Lee, S. Y. (2024). Effect of audiation for young children on their musical development and their social-emotional behavior of young children. Korean Journal of Research in Music Education, 53 (2), 45-68.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference. Houghton Mifflin.

Uslu, M. (2021). Piyano eğitiminde başlangıç metotları üzerine karşılaştırmalı bir analiz [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Whitcomb, R., Kenney, S., & Austin, J. (2024). Parallel-form reliability of the online Primary Measures of Music Audiation: A pilot study. International Journal of Music in Early Childhood, 19 (1-2), 71-86. https://doi.org/10.1386/ijmec_00070_1

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

MARCEL MOYSE ÉCOLE DE L'ARTICULATION KİTABININ ARTİKÜLASYON İNCELENMESİ

Eylül Aykan*, Senim Çenberci**

GİRİŞ

Flüt eğitimi, bireyin flüt çalma becerisini geliştirmeyi amaçlayan planlı ve çok boyutlu bir çalgı eğitimidir. Eğitim sürecindeki temel amaç, doğru ses üretiminin ötesine geçerek sesi müzikal açıdan anlamlandırma becerisini kazandırabilmektir. Çalgı eğitiminin önemli alanlarından biri olan flüt eğitimi, konservatuvarların ilköğretim düzeyinden itibaren verilmeye başlanmaktadır. Ülkemizde flüt eğitimi başlıca Güzel Sanatlar Liseleri, Konservatuvarlar, Güzel Sanatlar Fakülteleri, Sanat ve Tasarım Fakülteleri ile Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında yürütülmektedir.

Flüt eğitiminde öğrenme süreci birbiri ile ilişkili ve birbirini tamamlayan farklı boyutlardan oluşmaktadır. Repertuvar icrası için gerekli teknik yeterliliklerin kazandırılmasına yönelik çalışmalar çok boyutlu bir şekilde yapılandırılmalıdır. Bu boyutlar arasında; ton/sonorite çalışmaları, dizi ve günlük egzersizler, artikülasyon çalışmaları gösterilebilir. Bu boyutların birlikte geliştirilmemesi durumunda öğrenme süreci eksik kalmaktadır. Farklı flüt ekolleri kapsamında üretilmiş pedagojik materyaller, bu çok boyutlu teknik becerilerin inşasında önemli bir rol oynamaktadır.

Geçmişten günümüze varlığını sürdüren flüt ekolleri incelendiğinde tarihte önemli yeniliklere ve gelişimlere yol açmış olan Alman, İngiliz ve Fransız flüt ekolleri öne çıkmaktadır. Bu ekoller arasında 20. yüzyılın başlarından günümüze dek uzanan Fransız flüt ekolü büyük önem arz etmektedir. Bu ekol, Paul Taffanel (1844-1908) öncülüğünde Paris Konservatuvarında ortaya çıkan flüt öğretimi ve icra yaklaşımını ifade etmektedir. Paris Konservatuvarında doğmuş olan bu kavram, burada yetişmiş flütistlerin dünyanın farklı yerlerinde öğretmen ve orkestracı

* Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, eylulaykann@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0004-6805-7801

** Dr. Öğretim Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Ana Dalı, Ankara, scenberci@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-5692-2595

olarak görev almasıyla birlikte kısa sürede yaygınlaşmış; Avrupa ve Amerika'da Fransız etkili bir flüt çalma anlayışı hâkim olmuştur (Powell, 2002, s. 208).

Ton, vibrato, artikülasyon ve nefes kontrolü Fransız flüt ekolünün temel bileşenleri olarak gösterilebilir (Doğan Uğurlu, 2021, s. 5). Fransız tipi gümüş flütlerin kullanılması, ton üretimine büyük bir önem atfedilmiş olması, ortak bir repertuvarın benimsenmesi, Taffanel-Gaubert ve Marcel Moyse tarafından yazılmış başta ton gelişimine ve flüt eğitiminin çeşitli boyutlarına yönelik olan egzersizlerin merkezi bir yer tutması, bu üslubun temel özellikleridir. Ekol tarihsel süreç içinde gelişim göstermiş, erken dönem Fransız flüt ekolü üslubu günümüz flütlerin teknik yapısında, günümüz flüt repertuvarında, ton üretiminde ve pedagojide yaşanan değişimler doğrultusunda evrilmiştir (Powell, 2002, s. 208).

Bu ekolün ilk akla gelen isimlerinden biri olan Marcel Moyse, 17 Mayıs 1889 Fransa doğumlu dünyaca ünlü bir flütist, Paris Konservatuvarı flüt öğretmeni ve aynı zamanda çok sayıda egzersiz kitabı kaleme almış bir yazardır. Moyse doğal vibrato anlayışıyla, kontrollü, renkli, temiz, rahat ve etkili bir tona sahip olmasıyla Fransız flüt icra stilinin en önemli temsilcilerindendir (Topcan, 2011, s. 8-9). Flüt için yazdığı pedagojik materyallerle, yetiştirdiği öğrencileriyle ve düzenlediği uluslararası flüt ustalık sınıflarıyla döneminin en etkili isimlerinden birisi olmuştur. Avrupa ve Amerika'daki flüt sanatçıları üzerinde hem virtüöz kimliğiyle hem de eğitmenliği ile iz bırakmıştır (Hepyücel, 2009, s.10).

Moyse'un flüt için yazdığı başlıca egzersiz kitapları şu şekildedir (McCutchan, 1994, s. 239);

- Études et exercices techniques (1921)
- Exercices journaliers (1922)
- 25 études de virtuosité Czerny (1927)
- Mécanismechromatisme (1927)
- École de l'articulation (1927)
- 25 études mélodiques avec variations (1928)
- Chopin: 12 études de grande virtuosité (1928)
- 20 études d'après Kreutzer (1928)
- 100 études faciles et progressives d'après Cramer (in two volumes) (1928)
- 24 petites études mélodiques (1928)
- De la sonorité: art et technique (1932)
- 48 études de virtuosité (in two volumes) (1932)

- Gammes et arpèges (1932)
- Le débutant flûtiste (1933)
- 10 études d'après Kessler (1933)
- 10 études d'après Wieniawski (1933)
- 50 études mélodiques Demersseman (in two volumes) (1933)
- 20 exercices ou études sur les grandes liaisons (1933)
- Bouquet de tons (1938)
- 24 études Caprice (1938)
- 24 études journalières d'après Soussman (1938)
- 18 exercices Berbiguier (1938)
- Grandes études Berbiguier (1938)

Marcel Moyse'un flüt eğitimine kazandırdığı önemli teknik kitaplarından biri de *École de l'Articulation*'dur. Artikülasyon, müzikte açık, sağlam, doğru olarak, tane tane belirterek anlamlarına gelmektedir. Fransız flüt ekolünün ayırt edici özelliklerinden biri olan artikülasyon tekniği, Fransızcanın fonetiği ve bu dile özel sesleri çıkarış biçimi ile ilişkilendirilmektedir (Hepyücel, 2009, s. 2). Fransızca fonetiğinin, flütte zarif ve akıcı bir artikülasyon tekniği elde etmek için doğal bir avantaj sağladığı bilinmektedir. Hatta Moyse bu konudaki görüşünü şu sözleri ile ifade etmektedir:

"*Fransızca konuşmak için gereken ağız ve dil pozisyonu, flüt tonunu üretmek için doğal bir pozisyondur. Derslerimde, Fransa'nın güneyinden bir öğrenci ile kuzeyinden bir öğrencinin tonundaki farkı bile ayırt edebiliyorum* (McCutchan, 1994, s. 48)."

Müzikal fikirlerin netlikle ifade edilebilmesi için kullanılan dil müzik içinde notaların nasıl başladığını ve bittiğini ifade etmektedir (Evans Moratz, 2010, s. 153). Moyse'un temel dil tekniklerini farklı kombinasyonlarla çalıştırmayı amaçladığı *École de l'Articulation* kitabında da yer alan ve flüt icrasında gerekli olan netliğin sağlanabilmesi amacıyla kullanılan üç temel dil tekniğinden söz edilebilir; tek dil, çift dil ve üç dil.

Tek Dil

Tek dil tekniği notaların bağsız çalınmasını gerektiren durumlarda notaları birbirinden ayırabilmek için kullanılan bir tekniktir. Flütte ton ve uzun ses çalışmalarıyla birlikte ilk çalışılması gereken temel dil tekniğidir. Wye (2017, s. 63), çift dil öncesinde etkili ve hızlı bir tek dil geliştirmesi gerektiğini ve çift dilin yalnızca tek dil için çok hızlı olan

pasajların icrasında kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Çift dil ve üç dil teknikleri, etkili bir tek dil kullanımına bağlıdır.

Tek dil çalışmasındaki en önemli hususlardan birisi de hava akışını, sesin üretimini bozmamak ve dilin kontrolünü iyi sağlayabilmektir. Etkili bir tek dil tekniği elde edilmesi sürecinde dil aktif değilken karın kaslarının hareketine dayalı olan nefes artikülasyonunun kullanılması önerilmektedir. Bu egzersizde sesler hava ile artiküle edilmekte ve bu yolla karın kaslarının kontrolü gelişmektedir. Bu tip bir egzersiz yalnızca artikülasyonlarda değil; geniş aralıklar ve oktavlarda gerekli olan esnekliğin elde edilmesine de katkı sağlamaktadır (Wye, 2017, s.62).

Çift Dil

Çift dil tekniğinde, tek dilde olduğu gibi yalnızca "d" veya "t" sesleri kullanılmaz; bu teknik "g" veya "k" gibi seslerle çeşitlendirilir. Böylelikle dil önden arkaya doğru dönüşümlü olarak hareket eder ve çabuk yorulmaz. İcracı bu yolla daha hızlı pasajları artiküle edebilecek dayanıklılığı elde edebilir (Evans Moratz, 2010, s. 237-238).

Çift dil tekniği, tek dil tekniğiyle bağlantılı olarak kullanılan bir çalışma yöntemidir. Tek dil tekniği doğru öğrenilip uygulandığında, çift dil tekniğinde karşılaşılan zorluklar daha kolay aşılabilir. Özellikle gam çalışmalarında, çift dil tekniğinde dil ve parmakların uyum içinde hareket etmesi büyük önem taşır. Bu nedenle çalışmaların metronom eşliğinde yapılması gerekir. Metronom kullanırken de dilin heceleri doğru ve net çıkarıp çıkarmadığı mutlaka kontrol edilmelidir.

Üç Dil

Çift dilin bir çeşit varyasyonu olan üç dil tekniği, üçlemelerde veya 6/8'lik ve 9/8'lik gibi ölçülerde üçlü gruplanmış notaların artiküle edilmesinde kullanılan temel dil tekniklerinden birisidir. Üç dilleri elde etmenin iki farklı yöntemi bulunmaktadır. İlki "d veya t" gibi ünsüz harfi her üçlü grubun başına koymak suretiyle elde edilir. Böylelikle vurgu üçlemelerin başında olur. Dil tekniği bu yöntemde D-G-D veya T-K-T seslerinin bir araya gelmesi ile oluşur. Diğer yöntemde ise çift dildeki seslerin sırası korunur; ancak vurgunun yeri değişir. Dil tekniği bu yöntemde DGD-GDG veya TKT-KTK seslerinin bir araya gelmesi ile oluşur. Bu yöntem biraz daha karmaşık görünse de çok hızlı pasajlarda notaların hızlı ve eşit olmasına olanak sağlamaktadır (Evans Moratz, 2010, s. 247).

Flüt eserlerinde artikülasyon yalnızca mekanik bir beceri olarak değil, flüt tekniğinin temel yapı taşlarından biri olarak ele alınmaktadır. Marcel Moyse, artikülasyonun flüt eğitimindeki öneminden hareketle bu tekniği sistematik bir çalışma yöntemine dönüştürmüştür. Bu doğrultuda yazdığı *École de l'Articulation* kitabı, artikülasyon tekniğini geliştirmeye yönelik kapsamlı bir çalışmadır.

Ulusal alan yazın incelendiğinde Şenol (2012)'un Moyse'un ton, sonorite ve artikülasyon kitaplarını bir arada inceleyen makalesine; Hepyücel (2009)'in Moyse'un dünya flüt sanatına etkilerini inceleyen sanatta yeterlilik tezine; Aksoy (2009) ve Topcan (2011)'ın flütte ton kavramı ve Moyse'un sonorite kitabını inceleyen yüksek lisans tezlerine; Ünal (2019)'ın Moyse'un *20 etudes d'apres Kreutzer* başlıklı kitabını incelediği yüksek lisans tezine; Aydoğmuş (2022)'un Moyse'un *24 Petites Etudes Melodıques Avec Variations* başlıklı etütlerini incelediği yüksek lisans tezine ve Günaydın (2025)'ın Taffanel-Gaubert ve Moyse'un günlük egzersiz kitaplarını karşılaştırdığı çalışmasına erişilmiştir. Uluslararası alan yazın incelendiğinde ise Waddell (2002), Gearheart (2001), Camp (1997) ve Etienne (1988) çalışmalarına erişilmiştir. Bu çalışmaların hiçbirinde *École de l'Articulation* kitabının içerdiği artikülasyon tekniklerini sistematik olarak inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Ulusal ve uluslararası alan yazında *École de l'Articulation* kitabı özelinde herhangi bir araştırma bulunmadığı belirlenmiştir. Literatürdeki bu boşluktan yola çıkarak mevcut araştırmanın problem cümlesi; Fransız Flüt Ekolünün önemli temsilcilerinden biri olan Marcel Moyse'un artikülasyon teknikleri özelinde yazdığı *École de l'Articulation* kitabının Temel dil teknikleri ve artikülasyon kalıplarının kullanımı açısından görünümü nasıldır? şeklinde oluşturulmuştur. Bu ana problem ekseninde aşağıdaki alt problemler sırasıyla ele alınacaktır;

1. Moyse *École de l'Articulation* kitabındaki egzersizlerin temel dil teknikleri açısından görünümü nasıldır?
2. Moyse *École de l'Articulation* kitabındaki egzersizlerin ifade artikülasyon kalıpları açısından görünümü nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma deseninde yürütülmüş olan bu çalışmada doküman analizinden yararlanılmıştır. 20. yüzyıldan bu yana antropoloji, psikoloji ve sosyoloji gibi alanlarda başlayan nitel araştırma doğal olguları belirleme amacıyla "doğal araştırma", öznel görüşleri içermesiyle "yorumlayıcı araştırma" ve bir konuyu sosyal ortam içinde derinlemesine inceleme yönüyle "alan araştırması" şeklinde farklı isimlerle tanımlanmaktadır (Baltacı 2017'den aktaran; Baltacı, 2019, s. 369). Belgesel tarama olarak da adlandırılan doküman analizi ise belli bir amaca yönelik var olan kayıt ve belgelerin incelenmesine dayalı olarak verilerin elde edildiği ve değerlendirildiği veri toplama yöntemini ifade etmektedir (Karasar 2005'ten aktaran; Sak vd., 2021, s. 230).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini flüt literatüründeki tüm artikülasyon kitapları oluşturmakta, örneklemini ise Marcel Moyse'un *École de l'Articulation* başlıklı kitabını oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Veriler betimsel içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bir konu ya da alandaki genel eğilimleri belirlemek amacıyla yapılmış nitel ve nicel çalışmaların taranması, derinlemesine incelenmesi ve düzenlenmesi betimsel içerik analizi olarak tanımlanmaktadır (Ültay vd., 2021, s. 189). Nitel bulguları desteklemek amacıyla basit betimsel istatistiklerden yararlanılmış, kitap içinde yer alan temel dil teknikleri ve artikülasyon kalıpları frekans ve yüzdeler ile sunulmuştur.

BULGULAR

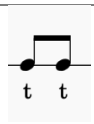
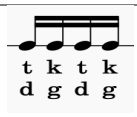
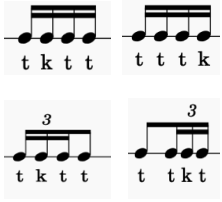
Kitapta numaralandırılmamış olan egzersizler aşağıdaki gibi sayfa numaraları belirtilerek numaralandırılmış ve araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

- Egzersiz no. 22: Sf. 12-13 Paganini Perpetuum Mobile Etude
- Egzersiz no. 23: Sf. 14-15 Hiller Etude
- Egzersiz no. 24: Sf.16-17
- Egzersiz no. 25: Sf.18-20
- Egzersiz no. 26: Sf.20-23

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt probleminde Moyse *École de l'Articulation* kitabındaki egzersizlerin temel dil teknikleri açısından görünümü ele alınmıştır. Buna göre elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Moyse *École de l'Articulation* kitabındaki egzersizlerin temel dil teknikleri açısından dağılımı

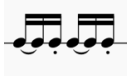
Dil Tekniği		Egzersiz No	f	%
Tek Dil Tekniği		1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 26	18	%69,23
Çift Dil Tekniği		2, 4, 10, 13, 16, 19, 22, 24, 26	9	%34,61
Üç Dil Tekniği		23, 25	2	%7,69
Bileşik Dil		6, 10, 13, 14	4	%15,38

Tek dil, çift dil veya üç dil tekniklerinin bir arada ve ardışık kullanıldığı veya temel dil tekniklerine ait hecelerin karma olarak kullanıldığı dil kalıpları "Bileşik Dil" adı altında kategorize edilmiştir. Bu kategori, sadece dil vuruşlarının kendi içindeki kombinasyonlarını kapsamaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde Moyse *École de l'Articulation* kitabındaki egzersizlerin Artikülasyon Kalıpları açısından görünümü ele alınmıştır. Buna göre elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Moyse École de l'Articulation kitabındaki egzersizlerin ifade* Artikülasyon Kalıpları *açısından dağılımı*

Artikülasyon Tekniği		Egzersiz No	*f*	*%*
Legato	İki Bağlı 	1, 15	2	%7,69
	Senkoplu Bağ 	7, 11, 17, 18	4	%15.38
Staccato		2, 6, 10, 13, 14, 16, 19, 22, 23, 24, 25, 26	12	%46,15
Karma Artikülasyon	İki Bağlı, İki Dilli 	4	1	%3,84
	Tek Dilli, Üç Bağlı 	3, 12	2	%7,69
	Üç Bağlı, Tek Dilli 	5, 9,	2	%7,69
	Tek Dilli, İki Bağlı, Tek Dilli 	8	1	%3,84
	İki Bağlı, Tek Dilli 	21	1	%3,84
	Tek Dilli, İki Bağlı 	20	1	%3,84

Legato ve Staccato tekniklerinin aynı kalıp içinde harmanlandığı artikülasyonları kapsayan teknik "Karma Artikülasyon" adı altında kategorize edilmiştir. Burada iki zıt teknik bir araya gelerek tek bir Artikülasyon kalıbı oluşturmaktadır. Karma artikülasyon

egzersizlerindeki temel amaç, dil vuruşu (staccato) yapılırken hava basıncını düşürmeden, bağın (legato) içindeki akışkanlığı dilin vurduğu notalarda da korumaktır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Moyse *École de l'Articulation* kitabındaki temel dil teknikleri incelendiğinde, %69,23 oranla en yüksek kullanımın tek dil tekniğinde olduğu belirlenmiştir. Tek dili sırasıyla %34,61 ile çift dil, %15,38 ile bileşik dil ve %7,69 ile üç dil egzersizleri izlemektedir. Bu yönüyle kitabın temel dil tekniklerini tüm varyasyonlarıyla çalıştıran bir kaynak olduğu söylenebilir.

"Bileşik Dil" adı altında kategorize edilmiş olan tek dil, çift dil veya üç dil tekniklerinin bir arada ve ardışık kullanıldığı veya temel dil tekniklerine ait hecelerin karma olarak kullanıldığı kalıplar ise flüt repertuvarında karşılaşılan ve çeşitlilik gösteren artikülasyonlara hazırlık niteliği taşımakta, farklı tempolardaki artikülasyonlarda netlik ve dil-parmak koordinasyonu sağlamaya hizmet etmektedir. Wye (2017, s. 63) netliğin ve hızın edinimi için hem tek dil hem de çift dilde dilin ucunu önde tutmayı önermektedir. Çift dilde kullanılan "ku, gu, ke" gibi dilin geriye vurduğu heceler "tu, du, te" gibi dilin öne vurduğu hecelerden daha zayıf kalmaktadır. Bunları güçlendirmenin ve eşit kaliteye getirmenin en iyi yolunun hecelerin yerini değiştirerek "ku-tu, gu-du, ke-te" gibi hecelerle pasajı başlatmak olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda Moyse'un temel dil tekniklerini farklı kombinasyonlarla çalıştırmayı amaçlayan egzersizlerinin bu kitapta yer alması kitabın güçlü yönleri arasında gösterilebilir.

Kitaptaki egzersizlerin artikülasyon kalıpları açısından dağılımı incelendiğinde ise %46,15 oranı ile en yüksek kullanım oranının staccato tekniğinde olduğu görülmektedir. Staccato'yu takiben özellikle Fransız Flüt Repertuvarında sıklıkla karşılaşılan senkoplu bağların %15,38 oranı ile kullanıldığı belirlenmiştir. %7,69 oranı ile iki bağlı, tek dilli-üç bağlı ve üç bağlı-tek dilli artikülasyonların kullanıldığı görülmektedir.

%3,84 oranı ile ise iki bağlı-iki dilli, tek dilli-iki bağlı-tek dilli, iki bağlı-tek dilli ve tek dilli-iki bağlı artikülasyonların yer aldığı belirlenmiştir. Legato kullanımına bakıldığında tümüyle bağlı bir kalıbın egzersizler arasında yer almadığı tespit edilmiştir. Evans Moratz (2010)

bağlı bir pasajı icra ederken mümkün olan en iyi bağlantıyı elde etmek için, parmakların yanı sıra eşit bir hava akımının sağlanmasına odaklanılmasının büyük önem taşıdığını ifade etmektedir. Legato bir cümleyi icra ederken parmakların hareketini takiben hava akımı sabit ve sarsılmaz olmalıdır (s. 154). Yani bir şarkıcının tek bir sesli harf üzerinde kalarak birçok farklı notayı bir araya getirmesinde olduğu gibi, sesler arasında hava akışının kesintiye uğramaması büyük önem taşır (Evans Moratz, 2010, s. 77). Kesintisiz hava akışıyla legato cümle oluşturabilmek flüt eğitiminin temel kazanımlarından biridir. Bu becerinin geliştirilmesi için legato özelinde yazılmış egzersizlerden yararlanılması gerekmektedir. Bu anlamda tümüyle legato bir egzersiz bulundurmuyor olması kitabın eksik yönleri arasında gösterilebilir.

Legato ve Staccato tekniklerinin aynı kalıp içinde harmanlandığı karma artikülasyon tekniği kategorisinde ise farklı çeşitlilikte kombinasyonların yer aldığı; ancak iki dilli-iki bağlı gibi yaygın bir kalıbın yer almadığı tespit edilmiştir. Dil vuruşu (staccato) yapılırken hava basıncını düşürmeden, bağın (legato) içindeki akışkanlığı dilin vurduğu notalarda da korumayı amaçlayan bu egzersizlerin; barok dönemden, çağdaş döneme dek tüm repertuvardaki karmaşık artikülasyonları çalıştırmaya yönelik çok işlevsel olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra tenuto, portato, aksan ve sforzando gibi artikülasyon tekniklerini içermiyor olması ise kitabın eksik yönleri arasında sayılabilir.

Kitabın içinde modern flüt eserlerinde sıklıkla kullanılan ve günümüz flüt eğitiminin temel bir bileşeni haline gelen kurbağa dili (flutter tongue), perküsyon etkili dil (slap tongue) ve pizzicato dil (pizzicato tongue) gibi tekniklerin, kitabın yazıldığı dönemin dil teknikleri arasında yaygın olmaması veya bulunmaması sebebiyle yer almadığı belirlenmiştir.

Kurbağa dili tekniği aynı notanın çok hızlı bir şekilde tekrar edilmesiyle tremolo etkisi oluşturmasına olanak sağlayan dil tekniğidir. Bu teknik dilin dişlerin arkasında “tr” sesleriyle titremesiyle veya yumuşak damak üzerinde küçük dilin titretilmesiyle boğaz bölgesinden olmak üzere iki farklı yolla elde edilebilmektedir. Literatürde flatterzunge (Almanca), frullato (İtalyanca), tremolo dental/tremolo guttural (Fransızca) veya flutter tongue (İngilizce) şeklinde farklı ifadeler ile yer alabilmektedir (Debost, 2002, s. 253). Özellikle bu teknik Moyse’un bu

kitabı yazdığı 20. yüzyılda flüt literatürüne girmiş ve kullanılıyor olsa da kitabın içinde bu tekniğin edinimine yönelik egzersizlerin yer almıyor olması dikkat çekicidir. Her ne kadar kitap günümüzde yaygın biçimde kullanılmaya devam etse de modern dil tekniklerini içermemesiyle tek başına yeterli bir kaynak olmadığı düşünülmektedir.

Flüt üflemeli çalgılar arasında artikülasyonlara en duyarlı olan çalgı olarak icracıya önemli ölçüde kolaylık sağlayabilmektedir; çünkü kamışlı çalgıların direncine sahip değildir. Bu açıdan çeşitli müzikal efektleri elde etmek ve gelişmiş dil tekniklerini uygulamak açısından çok elverişlidir (Evans Moratz, 2010, s. 237). Günümüz flüt repertuvarı artikülasyon teknikleri açısından çeşitlilik sunmaktadır. Bu nedenle sadece temel dil tekniklerinin değil; tenuto, portato, aksan ve sforzando gibi ifade artikülasyonlarının ve genişletilmiş flüt teknikleri kapsamındaki dil tekniklerinin de pedagojik açıdan ele alındığı, geniş kapsamlı metotlar üzerinde çalışılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aksoy, R. N. (2009). Flüt'te ton kavramı ve flüt eğitiminde kullanılan Marcel Moyse'un De La Sonorite adlı kitabının incelenmesi (Tez No. 278357) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aydoğmuş, N. (2022). Marcel Moyse'in 24 Petites Etudes Melodiques Avec Variations adlı metodunun ilk 10 etüdünün çalışma teknikleri bakımından incelenmesi (Tez No. 764329) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368–388. https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299

Camp, C. E. (1997). The publications of Marcel Moyse: An annotated survey with biographical contexts and pedagogical commentary (Doctor of Musical Arts dissertation, University of Missouri–Kansas City). ProQuest Dissertations & Theses Global. https://www.proquest.com/openview/13f2252d0aab3aabf0e13695982df1b4

Debost, M. (2002). The simple flute: From A to Z. Oxford University Press.

Doğan Uğurlu, E. (2021). Fransız flüt ekolünde modern teknikler ve Paris Konservatuvarı morceau imposé geleneği (2009'dan günümüze) [Sanatta yeterlik tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi].

Etienne, D. E. (1988). A comparison and application of select teaching methods for the flute by Henri Altès, Paul Taffanel–Philippe Gaubert, Marcel Moyse, and Trevor Wye (Doctor of Musical Arts monograph, Louisiana State University). https://doi.org/10.31390/gradschool_disstheses.4496

Evans Moratz, K. (2010). Flute for dummies. Wiley.

Gearheart, S. K. (2011). Exploring the French flute school in North America: An examination of the pedagogical materials of Georges Barrère, Marcel Moyse, and René Le Roy (Doctor of Musical Arts monograph, Louisiana State University). https://repository.lsu.edu/gradschool_dissertations/1082/

Günaydın, A. (2025). Fransız flüt ekolü bağlamında P. Taffanel & Gaubert 17 Daily Exercises ve Marcel Moyse Exercices Journaliers günlük flüt egzersizlerinin karşılaştırılması (Tez No. 982004) [Sanatta yeterlik tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Hepyücel, C. (2009). 19. yüzyıldan günümüze Fransız flüt ekolü ve Marcel Moyse'un dünya flüt sanatına etkileri [Sanatta yeterlik tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].

McCutchan, A. (1994). *Marcel Moyse: Voice of the flute*. Amadeus Press.

Powell, A. (2002). The Flute (1). Yale University Press: Londra.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1), 227–256. https://doi.org/10.33400/kuje.843306

Şenol, A. (2012). Flute exercises of Marcel Moyse. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46, 2242–2246.

Topcan, T. (2011). Flüt eğitiminde Marcel Moyse'e ait De La Sonorite adlı metodun içeriği ve çalışma yöntemleri (Tez No. 286844) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 10, 188–201. https://doi.org/10.21733/ibad.871703

Ünal, U. C. (2019). Marcel Moyse: 20 etudes d'apres Kreutzer kitabının çalışma teknikleri bakımından incelenmesi (Tez No. 587738) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Waddell, R. L. (2002). Marcel Moyse between two centuries: Examining early twentieth-century French flute performance practice through recordings (Doctoral dissertation, University of Nebraska–Lincoln).

Wye, T. (2017). Flute secrets: Advice for students, teachers and professionals (S. Lung & L. Unsworth, Eds.). Novello.

2024-2025 YILINDAN İTİBAREN MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI OKULLARDA KULLANILMAKTA OLAN 5. VE 6. SINIF MÜZİK DERS KİTAPLARINDAKİ VOKAL ESERLERİN İNCELENMESİ

Mehmet Şahin Akıncı*, Yağmur Güvercin**

GİRİŞ

Sanat eğitiminde birbirlerinden farklı özelliklerde olan alan-disiplinde öğrencilerle çalışılmakta ve bu öğrenciler bulundukları alanda sanatsal olarak geliştirilmeye çalışılmaktadırlar. Bu sanat alanlarından birisi olan müzik alanında çalgı eğitimi, müzik teorisi eğitimi ve vokal eğitimle birlikte vokal eserlerin öğretimi yapılmaktadır. Müzik eğitiminde de diğer derslerde olduğu müzik ders kitaplarının dersin öğretiminde birincil kaynak olduğu söylenebilir. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki devlet okullarında kullanılmakta olan müzik ders kitapları belirli yıl aralıklarında (genellikle 5 yıl) alanında uzman olan eğitimciler ve diğer komisyon üyeleri tarafından yazılmakta ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda kullanılmaktadır.

Eğitimde, öğrenme sürecini desteklemek için materyaller kullanılmaktadır. Materyal, öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinde kullandıkları yardımcı destek malzemesi olmakla birlikte anlatımlarını somutlaştırıcı bir unsurdur. Derslerde kullanılan materyallerin öğrencinin öğrenme faaliyetini desteklediği, dikkatini artırdığı ve verilen eğitim faaliyetleri sonrasında bilgilerin kalıcı olmasında öğrenenlere yardımcı olduğu söylenebilir.

Müzik dersinin iki önemli materyali şarkılar ve çalgılardır. Bu materyallerin seçiminde: yıl boyunca kullanılacak eğitim programı, öğrencilerin hazır bulunuşlukları, belirli gün ve haftalar, müzik derslerinde işlenecek olan konuların sırası ve bu konuların müzikal beceriye göre aşamalılığının etkili olduğu söylenebilir (Akıncı, 2017: 131).

* Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Sahne Sanatları Bölümü, Zonguldak, mehmetsahinakinci@hotmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-2404-330X
** Lisans Öğrencisi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Sahne Sanatları Bölümü Opera Anasanat Dalı, Zonguldak, yagmurrguvercin@gmail.com

Müzik ders kitapları incelendiğinde: İçindekiler, temalar, temalarla ilişkili seçilmiş konular ve anlatımlar, konuların kazanımlarının ölçülmesi için değerlendirme bölümleri, görseller, tablolar, karekodlarla desteklenmiş çalışma pratiği bölümleri ve konularla ilişkili vokal müzik eserleri olduğu görülebilmektedir. Bu bölümlerin hepsi öğrencilerin sınıf seviyelerine göre kitaplara yerleştirilmektedir.

Çocuklar için bestelenmiş vokal eser türleri ninniler, sayışmalar, nazlatmalar, tekerlemeler, marşlar, türküler, ilahiler ve şarkılardır (Akıncı, 2025: 113). Kimi zaman okul şarkıları kimi zaman da çocuk şarkıları olarak isimlendirilen bu eserlerin hepsi genel bir başlık olarak vokal eserler olarak ifadelendirilebilir. Genel müzik eğitiminde okullarda kullanılan ders kitaplarındaki vokal eserler farklı tür ve özelliklerdedir. Ayrıca vokal eserlerin içerdiği konuları, sözlerinden kaynaklı mesaj-anlatımları, ölçü sistemleri, tempoları, bestesini ilgilendiren tiz ve pes vokal sınırları gibi müzikal özellikleri açılarından da farklı özelliklerdedir. Vokal performanslar sırasında ise öğrencilerin ses sınırları ve ses kullanma becerilerinin, şarkı söyleme performanslarının yeterli ve başarılı sunulmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Müzik eğitiminde kullanılan vokal eserler, etkili bir eğitim materyali olarak öne çıkmaktadır. Şarkı söyleme etkinliği, çocukların ifade özgürlüklerini destekleyip, duygularını dışavurumda etkili olmasını sağlayan ve öğrenme sürecini eğlenceli bir hale getiren aşamalı bir süreçtir. Çocukların, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine direkt olarak katkı sunması sebebiyle şarkılar, müzik eğitiminin vazgeçilmez araçlarıdır. Okul şarkılarının sınıf düzeyine uygunluğu, müzikal yapısı, konusu öğrencilerin gelişimleriyle ilişkilidir. Seçilen vokal eserlerin, anlaşılır olması için titiz bir biçimde incelenmesi önemlidir (Demir, 2025: 3-9). Müzik eğitimleri sırasında ders materyalleri olarak kullanılan ders kitaplarındaki vokal eserlerin doğru seçilmiş olmasının ve müzikal kazanımları destekleyebilmesi açısından yeterli özelliklerde olmasının da önemli bir gereklilik olduğu söylenebilir. Müzik ders kitaplarında yer verilen eserlerin müzikal yeterliklerinin öğrencilerin yeterlikleriyle uyumlu ve ayrıca genel eğitim pedagojisine de uyumlu olması beklenen bir durumdur.

Araştırmanın Problemi

Bu araştırmada: Ortaokul seviyesindeki 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin müzik ders kitaplarında bulunan vokal eserlerin: Ölçü sistemi, tonalitesi,

ses aralığı, konusu, temposu ve kullanılan ritim kalıpları açısından özellikleri nelerdir? araştırma sorusundan yola çıkılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu bilgilerden yola çıkarak bu araştırmada: Ortaokul seviyesindeki 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin müzik ders kitaplarında bulunan vokal eserlerin araştırmada belirlenmiş olan çeşitli kriterlere göre incelenmesi, incelemelerden edinilen bulguların tablolar halinde sunulması, incelemeler sonrasında var ise tespit edilen açıklıkların ve eksikliklerin belirtilmesi ve bunlarla ilişkili olarak müzik eğitimcilerine, kitap yazarlarına ve konuya ilgili olanlara öneriler sunulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Yaşları ilerledikçe fiziksel ve zihinsel olarak da gelişmekte olan öğrenciler eğitim ortamlarında kendi seviye ve özelliklerine uygun hazırlanmış olan eğitim programlarına bağlı olarak akademik gelişimlerini sürdürmektedirler. Akademik gelişim alanlarından birisi olan müzik alanında da yine aynı şekilde fiziksel ve bilişsel özellikler dikkate alınarak öğretim yapılmaktadır. Çalgı ve ses eğitimi alanları fark etmeksizin öğrenciler kendilerine uygun hazırlanmış olması gereken repertuvar ile doğrudan ilişkilendirilmiş çalışmalar sürdürmektedirler. Çoğunlukla bireysel seslerini kullanan öğrenciler kendi ses türleri ve ses sınırları kapsamında eserler çalıştıkları takdirde hem ses sağlıkları açısından olumlu kazanımlar elde edebilecek hem de müzik alanındaki akademik başarı ve becerilerini artırabileceklerdir. Bu açılardan bakıldığında repertuvar seçimi ve uygulamalarının öneminin müzik alanındaki eğitimciler ve araştırmacılar açısından kabul edilebilir bir durum olduğu söylenebilir.

2024 yılından itibaren beş yıl süre boyunca müzik öğretimi çalışmalarında kullanılmak üzere yazılmış olan 6. sınıf müzik ders kitabı ve künye bilgilerinde kabul yılı ve kitap kullanım süresi boşluk bırakılarak belirtilmemiş fakat 2025 yılından itibaren okullarda kullanılmakta olan 5. sınıf güncel müzik ders kitaplarını çeşitli kriterler açısından incelemesi, bu inceleme bulgularını alana ilgi duyanlara tek bir kaynakta sunması ve tespit edilmiş olan eksikliklerin kitap yazımına ilişkin görev alan akademisyen, müzik öğretmenleri ve Millî Eğitim Bakanlığındaki ilgili personele sunması açısından araştırmanın önem arz ettiği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma kapsamında betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelindeki araştırmalarda çeşitli zaman dilimlerinde var olan durumlar incelenmektedir.

Betimsel tarama araştırmalarında geçmişte var olan veya bulunulan zamanda devam eden durum/durumların olduğu hali ile betimlenerek sunulması amaçlanır (Karasar, 2009: 77). Eğitimle ilgili araştırmalarda, betimsel araştırma yoğun biçimde uygulanan bir araştırma modeli olup eğitim ortamlarındaki katılımcılardan edindiği tercih, tutum, yetenek, davranış ve başarı gibi durumlardan edindiği verileri kullanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Verilerin Toplanması

Verilerin elde edilmesi öncesinde araştırmanın sağlam temellere oturtularak devam ettirilebilmesi amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Demirci'ye göre çalışılan araştırmalarda önceden yapılmış olan diğer akademik yayınların verilerinin incelenmesi gerekli olmaktadır. Bu sayede çalışılan araştırmaya içerik ve bilgi desteği sağlanmış olunabilir. Literatür taraması: Araştırmacıların konuları ile ilgili ulaşabildikleri yayınları taraması, incelemesi, sınıflandırması, özetlemesi ve bu sayede sistematik bir işlem akışı gerçekleştirmesidir (2014: 73).

Betimsel tarama yöntemi kullanılan bu araştırmada veriler 2024 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında kullanılmakta olan 5. ve 6. Sınıf müzik ders kitaplarından edinilmiştir. Bu kitaplarda bulunan vokal eserler: öğrencilerin ses aralığına uygunluğu, tempo ve ritmik yapı, konu ve tonalite gibi çeşitli başlıklara bağlı olarak incelenmiştir.

Verilerin Analizi

5. ve 6. sınıf müzik ders kitaplarında bulunan vokal eserler araştırmada belirlenmiş başlıklara göre incelenmiş ve doküman analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İncelemelerde vokal eserler: Söz yazarı, besteci, konusu, ölçü sistemi, tonalitesi, ses aralığı gibi başlıklara uygun biçimde veri haline getirilmiştir. Tablolarda mevcut olan veriler betimsel ifadelerle analiz edilmiştir.

Doküman analizi: Araştırmaların amaçlarından yola çıkılarak araştırma kapsamındaki olay ve olgular hakkında bilgiler sunan kaynakların incelemesi-analizidir. Doküman analizi başlıca bir yöntem olarak araştırmalarda kullanılabilir, ayrıca diğer veri toplama yöntemleri ile de aynı çalışma içinde kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

BULGULAR

Tablo 1. 5. Sınıf Müzik Ders Kitabındaki Vokal Eserlerin Şarkı İsmi, Söz Yazarı, Besteci ve Konularına İlişkin Bulgular

Şarkı İsmi	Söz Yazarı	Besteci	Konusu
Ilgaz	A. Samim BİLGEN	A. Samim BİLGEN	Ilgaz Dağı'nın tanıtılması
Nar Tanesi	Neşet ERTAŞ	Neşet ERTAŞ	Sevgiliye olan hasret ve sevgilinin yüceltilmesi
Horozumu Kaçırdılar	Anonim	Yöre: Eskişehir	Horoza olan sevgi
Bayrağım	Ziya AYDINTAN	Ziya AYDINTAN	Bayrak sevgisi
Cumhuriyet Marşı	Hasan TORAGANLI	Hasan TORAGANLI	Cumhuriyet
Ey Yüce Atam	Sefa ACAY	Sefa ACAY	Atatürk sevgisi
Sen Varsın öğretmenim	Yücel ELMAS	Yücel ELMAS	Öğretmene sevgi, yüceltme
Halay	Saip EGÜZ	Saip EGÜZ	Halay dansının çocuklarla ilişkilendirilmesi
Bir Dalda İki Kiraz	İstanbul Türküsü	Anonim	Sevgi, sevgiliye olan özlem
Bu Gala Taşlı Gala	Azeri Türkü	Anonim	Sevgi, sevgiliye özlem
Çanakkale İçinde	Kastamonu Türküsü	Anonim	Çanakkale savaşı ve savaşan askerlerin hikayeleri
23 Nisan	İstemihan TAVİLOĞLU	İstemihan TAVİLOĞLU	23 Nisan coşkusu
Vatan	Saip EGÜZ	Saip EGÜZ	Vatan sevgisi ve gençliğe duyulan güven

Tablo 2. 6. Sınıf Müzik Ders Kitabındaki Vokal Eserlerin Şarkı İsmi, Söz Yazarı, Besteci ve Konularına İlişkin Bulgular

Şarkı İsmi	Söz Yazarı	Besteci	Konusu
Ninni	Çağdaş SEVİNÇ	Çağdaş SEVİNÇ	Bebek, anne teması
Çocuğun Düşleri	Sabiha TEZCAN	İsmet TEZCAN	Bir çocuğun büyüme arzusu, mesleklerin keşfi
Cumhuriyet	Selda ARAS	Burcu GERÇEK, Kamer TÜRKİLİ, Selda ARAS	Cumhuriyet kavramının öğretimi
Sevgi Dolu Ata'm	Çağdaş SEVİNÇ	Çağdaş SEVİNÇ	Atatürk Sevgisi
Sevgili Öğretmenim	Ali Gürsan SARAÇ	Ali Gürsan SARAÇ	Öğretmen Sevgisi
Neşeli Günler	Uyarlama	Richard Charles RODGERS	Notaların öğretimi
Tekrar İşaretleri	Murat LOKAÇ	Murat LOKAÇ	Müzikte tekrar işaretlerinin öğretimi
Halay	Cenan AKIN	Cenan AKIN	Halay
İş Birliği ve Sabır	Çağdaş SEVİNÇ	Çağdaş SEVİNÇ	İş birliği ve sabır kavramlarının öğretimi
Sıra Sende	Murat LOKAÇ	Murat LOKAÇ	Ritim ve eşlik yoluyla birlikte müzik yapma
Yenice Yolları	Anonim	Yöre: Adana	Sevgi ve sevgilinin tanımlanması
Cilveloy	Anonim	Yöre: Artvin	Yöresel olarak doğanın tanıtımı ve sevgiliye nida
Havada Bulut Yok Bu Ne Dumandır	Anonim	Yöre: Muş	Vatan sevgisi, savaş konusu ve şehitler
Sevgi Çiçekleri	İsa COŞKUNER	İsa COŞKUNER	Birlik ve beraberlik teması
İlkbahar	İsmet TEZCAN	İsmet TEZCAN	Mevsimler, ilkbahar, kış anlatımı, doğada oluşan olaylar
Bandırma Vapuru	Ali Gürsan SARAÇ	Ali Gürsan SARAÇ	Atatürk, Samsun'da başlayan milli mücadele

Kahve Yemenden Gelir	Anonim	İstanbul Türküsü	Hayatın içindeki belirli ögelerin kullanılmasıyla neşeli bir konu sunulmuş
Türkiyemin Dört Yanında	Ziya Ümit ÖZBAKIR	Ziya Ümit ÖZBAKIR	Atatürk ve milli bayram
Keloğlan Türküsü	İsmet TEZCAN	Çağdaş SEVİNÇ	Keloğlan hikayesi ve yaptıkları
Oyalı Mendil	Çağdaş SEVİNÇ	Çağdaş SEVİNÇ	Hayatın içindeki belirli ögelerin kullanılmasıyla neşeli bir konu sunulmuş

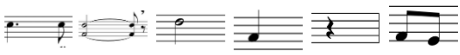
Tablo 3. 5. Sınıf Müzik Ders Kitabındaki Vokal Eserlerin Ölçü Sistemi, Tonalite ve Ses Aralığına İlişkin Bulgular

Ölçü Sistemi	Tonalite	Ses Aralığı
2 ♩lük	Makamsal-D Hüseyni	D4 - D5
4 ♩ lük	Makamsal-A Hicaz	G4 - F5
4 ♩ lük	C Majör	C4 - C5
4 ♩ lük	D Majör	C#4 - D5
2 ♩lük	D Minör	C4 - D5
4 ♩ lük	F Majör	C4 - D5
4 ♩ lük	D Minör	C4 - D5
3 ♩ lük	E Minör	D4 - B4
2 ♩lük	Makamsal-Saba Türkü	G4 - D5
6 ♪ lik	A Minör	G#4 - E5
4 ♩ lük	Makamsal-D Hüseyni	C4 - C5
4 ♩ lük	D Majör	C#4 - D5
2 ♩lük	D Minör	D4 - D5

Tablo 4. 6. Sınıf Müzik Ders Kitabındaki Vokal Eserlerin Ölçü Sistemi, Tonalite ve Ses Aralığına İlişkin Bulgular

Ölçü Sistemi	Tonalite	Ses Aralığı
4 ♩ lük	Makamsal-D Hüseyni	D4 - G4
2 ♩ lük	D Majör	D4 - A4
4 ♩ lük	D Minör	D4 - Bb4
4 ♩ lük	D Minör	C#4 - B4
4 ♩ lük	C Minör	B3 - E5
4 ♩ lük	C Majör	C4 - C5
4 ♩ lük	C Majör	C4 - G4
2 ♩ lük	E minör	D4 - E5
4 ♩ lük	C Majör	C4 - A4
3 ♪ lik	C Majör	C4 - A4
5 ♪ lik	Makamsal - D Hüseyni	C4 - A4
6 ♪ lik	Makamsal - D Hüseyni	D4 - A4
10 ♪ lik	Makamsal - E Hüseyni	E4 - D5
5 ♪ lik	E minör	D4 - C5
2 ♩ lük	D Majör	C4 - B4
4 ♩ lük	C Majör	B3 - C5
4 ♩ lük	Makamsal - D Nikriz	A3 - C5
4 ♩ lük	Makamsal - D Nikriz	C#4 - D5
5 ♪ lik	Makamsal - D Hüseyni	D4 - C5
5 ♪ lik	Makamsal - D Hüseyni	C4 - A4

Tablo 5. 5. Sınıf Müzik Ders Kitaplarında Bulunan Vokal Eserlerin Tempo Değerleri ve Eserlerde Kullanılan Ritim Kalıplarına İlişkin Bulgular

Tempo	Kullanılan Ritim Kalıpları
	
♩ = 72	
	
♩ = 100	
♩ = 112-120	
Marş	
	
Allegretto ♩ = 116	
	
♩ = 100	
Ağır	
Marş	

Tablo 6. 6. Sınıf Müzik Ders Kitaplarında Bulunan Vokal Eserlerin Tempo Değerleri ve Eserlerde Kullanılan Ritim Kalıplarına İlişkin Bulgular

Tempo	Kullanılan Ritim Kalıpları
Yavaş	
Çabuk	
Orta	
Çabuk	
Ağırca	
Orta	
Hızlı	
Orta	
Orta	
Orta	
Yavaşça	
Neşeli	
Yavaş	
Çabuk	
Hızlı	
Marş Tempo	

Tablo 6 (devamı)



SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu araştırmada 5. Sınıf müzik ders kitabında yer alan 13 vokal eser incelenmiştir. Bu eserlerin 2 tanesi şarkı, 5 tanesi türkü, 6 tanesi marş olarak belirlenmiştir. 5. Sınıf müzik eğitimi düzeyine göre düşünüldüğünde bu vokal eser çeşitliliğinin yeterli olabileceği düşüncesine ulaşılmaktadır. Müzik eğitimi sürecinde uyulması gereken bir akademik takvim, işlenmesi gereken teorik ve uygulamalı konular ve 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal-akademik ve bilişsel durumları göz önüne alındığında 5. Sınıf müzik ders kitabının yeterli düzeyde vokal müzik eseri sunduğu düşünülmektedir.

5. Sınıf düzeyinde müzik ders kitabı incelendiğinde: Ilgaz, Horozumu Kaçırdılar, Sen Varsın Öğretmenim, Bir Dalda İki Kiraz ve Vatan isimli vokal eserlerde tempo teriminin yer almadığı tespit edilmiştir. Bu kitapların tekrar basımının yapılması sırasında ekleme imkânı olursa bu eserlerin tempolarının eklenmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nı kutlama haftasına ilişkin seçilmiş olan "23 Nisan" isimli çocuk şarkısının notalarında bazı bölümler iki sesli olarak verilmiş fakat eserin bulunduğu konu açıklamasında bu eserin iki sesli seslendirileceğine ilişkin bir açıklama metnine yer verilmemiştir. Tek sesli seslendirilmesi planlanmışsa tek sesli ezgisine kitapta yer verilmesinin daha uygun olabileceği düşünülmektedir.

5. Sınıf müzik ders kitabındaki eserlerin ayrıntılı incelemesi sonrası: Konu çeşitliliğinin yeterli; ölçü sistemlerinin anlaşılabilir ve uygulanabilir güçlükte olduğu, tonalite ve makamların eserlerin

seslendirmesine güçlük yaratacak karmaşıklıkta olmadığı, tempo değerlerinin uygun değerlerde olduğu düşünülmektedir. Bunlarla birlikte incelenmiş olan "ses aralığı" kategorisinde, öğrencilerin ses sınırlarını zorlayabileceği düşünülen aralıklar tespit edilmiştir. Bu eserler "Nar Tanesi" (G4 - F5) ve "Bu Gala Taşlı Gala" (G#4-E5) isimli eserlerin 5. sınıf seviyesinde öğrencilerin ses sınırlarını zorlayarak seslendirmeler yapabileceği düşüncesini akla getirmektedir. Tespit edilen bu tür eserlerin kullanımı ile öğrencilerin ses sınırlarını zorlayıcı nitelikte yapılabilecek seslendirmelerin öğrencilerin ses sağlıklarında güçlükler oluşturarak ses kısıklıklarına ve bu tür aralıklarda eserler sıklıkla seslendirilirse ses tellerinde çeşitli rahatsızlıklara neden olabileceği düşünülmektedir. Gelen'e göre, şarkı seçimi yapılırken dikkat edilmesi en önemli konulardan biri, şarkı tonaliteleri ve ses sınırlarıdır. Öğrencilerin ses aralıklarına uygun yapılan seçimlerin, öğrenciye seslendirmesinde kolaylık sağlar. Yaşa ve ses aralığına uygun olmayan vokal eserler ise, performansa olumsuz yönde etki eder ve çeşitli ses teli rahatsızlıklarına neden olabilir (2023: 27).

Araştırmada 6. sınıf müzik ders kitabında bulunan 20 adet vokal eser incelenmiştir. Bu eserlerin vokal eser türü olarak 2 tanesinin marş, 10 tanesinin şarkı, 7 tanesinin türkü ve 1 tanesinin ninni olduğu belirlenmiştir. İncelenen vokal eser türlerinin, 6. sınıf öğrencilerinin vokal müzik kültürü düzeyine ve birikimine uygun olduğu düşünülmektedir. Konu çeşitliliğinin yeterli; tonalite, makam ve tempo değerlerinin, öğrencilerin algı ve kavrayışına uygun olduğu düşünülmektedir. Ancak "kullanılan ritim kalıpları" kategorisinde yapılan incelemeye göre; "Halay" isimli şarkıda kullanılan ritim kalıplarının öğrencilerin müzikal hazırbulunuşluk seviyelerine uygun olmayabileceği, yeterli doğrulukta seslendirilememesi durumunda hem öğretmen hem de öğrencilerde başarısızlık duygusu ile müzikal vokal motivasyon kaybına yol açabileceği düşünülmektedir.

İncelenmiş olan 6. sınıf müzik ders kitabında "ses aralığı" kategorisinde, öğrencilerin ses sınırlarını zorlayabileceği düşünülen eserler de tespit edilmiştir. "Sevgili Öğretmenim" ve "Halay" isimli eserlerin, öğrencilerin ses sınırlarını zorlayabileceği ve ses sınırlarına uymadığı için sıklıkla seslendirilirse öğrencilerde hem ses teli rahatsızlıklarına sebep olabileceği hem de bu seslerin doğru entonasyonlarla verilememesi nedeniyle öğrencilerde bireysel-toplu başarısızlık hissi yaratabileceği düşünülmektedir.

Kitaplarda yer alan bazı vokal eserlerde aksak ölçü sistemleri kullanılmış (5/8'lik, 10/8'lik) ancak kültürümüzde çok sık kullanılan aksak ritimlere öğrencilerin aşina olduğu düşünüldüğü için bu eserlerin yeterli oranda ve başarılı seslendirilmesi hususunda ölçü sistemi bakımından bir zorlukla karşılaşılabileceği düşünülmemektedir.

Yapılmış olan analizler sonrasında 5. ve 6. sınıf müzik dersi kitaplarındaki konuların öğrencilerin müzikal ve vokal gelişimleri açısından olumlu kazanımlar sunabildiği düşünülmektedir. Ayrıca iki kitabın da zengin görsellik ve teknolojik/dijital göstergelerin yeterli kullanılmasında yeterli oranda başarılı olduğu belirtilebilir. Kitapların ilk ve ortaöğretimde dikkat edilen belirli gün ve haftalar dizilimine uygun bir akış içinde olması da kitapların dikkat çeken olumlu özelliklerinden birisi olarak kabul edilebilir. Gelen'e göre, müzik derslerinde işlenen konuların teorik özelliklerinin yanında dikkat edilmesi gereken diğer hususlar; dersin teması ve haftalık içeriklere uygunluğu, öğrencilerin beğenileri, çalgı ile eşlik edilebilme durumları (2023: 27) olarak belirtilmiştir.

Yaşamın kendisi olan müziğin, bireyleri etkilediği ve karakter kazandırdığı bir gerçektir. Şarkıların içeriği, öğrencileri olumlu şekilde etkilemesi için oldukça önemlidir ve bu yüzden değerlerimizin bu şarkılar içerisinde mutlaka bulunması gerekmektedir (Tuğran, 2025:5). Kitapta yer alan çoğu eserin, kültürümüze ait müzik türlerinde olması, seçilen marşların ise vatan, yurt, milli bayram gibi kavramları öğrenciye müzik yoluyla eğlenceli-etkili bir şekilde aktarması açılarından da yeterli özelliklerde olduğu söylenebilir.

ÖNERİLER

Müzik ders kitaplarında kullanılan vokal eserlerin, bulunulan sınıf seviyesinde olan öğrencilerin ses genişliklerine-sınırlarına ve özelliklerine uygun olması önemlidir. Bundan dolayı müzik ders kitaplarındaki vokal eserlerin uygun seçilmesi ve seçilmiş olan eserlerin gerekli ve mümkün ise transpozelerinin yapılıp kitaplarda bu eserlere yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Müzik dersleri ve müzik dersleri dışındaki ilgili çalışmaların hepsi belirli bir süre sınırlılığında gerçekleştirilmektedir. Bazı durumlarda bu sürelerin kullanımı yeterli ve verimli olmayabilir. Öğretim süresinin iyi kullanılmaması ile derslerin ve müzikal çalışmaların kazanımları tam sağlanamayabilir. Bu tür durumlarla karşılaşılmaması için ders kitaplarında müzik eğitimcilerine "konu ve vokal eserin öğretimine

ilişkin temel ve gerekli kazanımlar" başlığında açıklama metinleri sunulabilir. Ders içinde bu temel kazanımların sağlanması durumunda temel kazanımları destekleyecek diğer alt-ilgili kazanımların sağlanmasına yönelik çalışmalar devam ettirilebilir. Bu sayede müzik eğitimcileri ders süresini ve verimliliğini daha etkin kullanabilirler.

Ders kitaplarında bulunan vokal eserlerin çalışılma süreçlerinde, öğretmenlere ve öğrencilere "Etkileşimli tahtadan … isimli şarkıyı dikkatlice dinleyiniz." ifadesi yazılmıştır. Bu yönergenin teknolojik-fiziki donanım açısından Türkiye'deki tüm okulları kapsayan bir ifade olup olmadığı tartışmalı bir durum olabilir. Bu açıdan ders kitaplarında bulunan bu ifade ve benzeri genellenmiş yönergelerin Türkiye'deki tüm okulların fiziki ve teknolojik özelliklerine uygun olmasına dikkat edilmesi önemlidir.

Ortaokul seviyesinde 5. sınıftan itibaren müzik eğitimi alan öğrencilerin (özel gereksinimli bazı öğrenciler dışında) nota eğitimi ve müzik teorisi eğitimi açısından uygun bilişsel-akademik yeterliklerde oldukları söylenebilir. Bundan dolayı müzik ders kitaplarında bu yaş-kademesinden itibaren nota eğitimi ve müzik teorisi eğitimine başlanmasının uygun olduğu düşünülmektedir. 5. sınıf müzik ders kitabında müzik yazısı açısından zor ve karışık özellikleri içeren vokal eserler olduğu görülebilmektedir. Fakat bu kitabın içinde bu eserlerin içindeki nota şekilleri ve tartım kalıplarını öğreten yazılı açıklamalar bulunmamaktadır. Bu açıklamaları öğretmenlerin ders içinde yapması beklenebilir ve kabul edilebilir bir durumdur. Yine de müzik dersi kitabında bulunan vokal eserlerin içeriğinde bulunan nota tartım kalıplarını, nota şekillerini, tonaliteleri ve müzik yazısını öğreten ve bu öğretileri ders materyalleri olan vokal eserlerle eşleştiren açıklamaların yer almasının müzik dersi kitaplarının temel bir gerekliliği olduğu düşünülebilir.

KAYNAKÇA

Akıncı, M. Ş. (2017). Müzik Eğitiminde Çocuk Şarkılarının Seçimi: Sözcükler ve Sözcüklerle İlişkili Etmenler. Uluslararası 3. İpek Yolu Konferansı (130-135). Gazi Mağusa-Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. 17-19 Temmuz 2017.

Akıncı, M. Ş. (2025). Çocuk ve Okul Şarkılarının Bestelenme Aşamaları. İçinde H. Bağcı (Editör). 4.Uluslararası Sanat Sempozyumu, Kocaeli Üniversitesi (111-129). Kocaeli. 12-16 Mayıs 2025.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık (3. Baskı).

Demirci, A. (2014). Literatür taraması. İçinde Y. Arı ve İ. Kaya (Editor), *Coğrafya Araştırma Yöntemleri*, (73-107), Balıkesir: Coğrafyacılar Derneği Yayınları.

Demir, M. (2025). Ortaokul Müzik Dersi Kitaplarındaki Okul Şarkılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gelen, O. (2023). Ortaokul Müzik Derslerinde Kullanılan Çocuk Şarkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tuğran, B. (2025). Uzmanlar Tarafından Hazırlanan Ortaokul Müzik Ders Kitaplarındaki Çocuk Şarkı Sözlerinin Değerler Eğitimine Sağlayacağı Katkı Açısından Analizi. Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Temur, H., Sümbüllü, M. K., Güven, O. ve Göksel, R. E. *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik 5. Sınıf Ders Kitabı,* (S. Tarman, Ed.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Gerçek Yıldız, B., Akşit, S. ve Sepetoğlu, S. (2023). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik 6. Sınıf Ders Kitabı,* (B. Özevin, Ed.), Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

YAZAR ÖZGEÇMİŞLERİ

Cemre Mansur

İlk müzik eğitimine 9 yaşında gitar dersleriyle başladı. 2018 yılında İnönü Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programını kazandı. 2022 yılında Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi'nde lisansüstü eğitimine devam etti. 2025 yılında aynı kurumda doktora programına kabul edildi. Prof. Enver Tufan, Doç. Dr. Ferdi Karaöngel, Doç. Dr. Ozan Eroy ve Doç. Dr. Çağla Serin Özparlak ile piyano çalıştı.

Doç. Dr. Çağla Serin Özparlak

1988 yılında Akhisar'da doğdu. Lisans, yüksek lisans, doktora eğitimini Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda tamamladı. Halen Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki görevini sürdürmekte ve piyano, müziksel işitme, armoni derslerini yürütmektedir.

Prof. Dr. Nurtuğ Barışeri Ahmethan

1993 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümünden mezun oldu; 1996 yılında aynı üniversitede yüksek lisansını tamamladı. Doktora eğitimini Durham Üniversitesinde tamamladı. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında görev yapmaktadır.

Elif Tunç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans programında 4. sınıf öğrencisidir. Aynı zamanda Necmettin Erbakan Üniversitesi Müzik Topluluğu başkanlığı görevini yürütmektedir. Cihan Orhan Müzik Merkezinde bağlama, gitar ve piyano dersleri vermektedir.

Hilal Yağmur Sarıkavak

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans programından 2006 mezun olmuştur. Aynı Üniversitede 2022 yılında yüksek lisansını tamamlamıştır. Kaşgarlı Mahmut Ortaokulunda Müzik öğretmenliği yapmaktadır.

Prof. Dr. Sema Sevinç Çetin

1991 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümünden mezun oldu; 1994 yılında aynı üniversitede yüksek lisans eğitimini tamamladı. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi doktora programından 2002 yılında mezun oldu. 2012 yılında doçent olan Sevinç Çetin halen Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında görev yapmaktadır.

Akmyrat Shajykov

2022 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği lisans programından mezun olmuş; 2025 yılında ise aynı üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Ersan Çiftci danışmanlığında yürüttüğü "Türkiye ile Türkmenistan Müzik Eğitiminde Kullanılan Okul Şarkılarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" başlıklı teziyle yüksek lisans eğitimini başarıyla tamamlamıştır. Halihazırda, 2025 yılı itibarıyla Malatya Turgut Özal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müzik Bilimi programında yüksek lisans çalışmalarına devam etmektedir.

Prof. Dr. Ersan Çiftci

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesidir. Lisans ve yüksek lisans eğitimini İnönü Üniversitesinde, doktorasını ise Gazi Üniversitesi'nde Müzik Eğitimi alanında tamamlamıştır. Hâlen Malatya Turgut Özal Üniversitesi Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dekanı olarak görev yapmaktadır.

Prof. Dr. Ömer Bilgehan Sonsel

2002 senesinde Konya Çimento Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'nde müzik eğitimine başladı. 2006 senesinde Gazi Üniversitesi GÜGEF Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nı kazandı. 2010 yılında lisans derecesinde mezun olduğu bu kurumda 2013 senesinde yüksek lisans, 2018 senesinde ise doktora derecelerinden mezun oldu. 2011 yılında aynı kurumda araştırma görevlisi olarak başladığı görevine 2021 yılından itibaren öğretim üyesi olarak devam etmektedir.

Tunahan Bilir

2002 yılında Bolu'da doğdu. Müzik eğitimine 2016 senesinde Bolu Güzel Sanatlar Lisesi'nde başladı. 2020 senesinde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nı kazandı. 2024 senesinde mezunu olduğu bu kurumda aynı sene yüksek lisans eğitimine başladı. Lisans ve Lisansüstü eğitimi süresince bulunduğu, Prof. Dr. Mehmet EFE şefliğindeki Gazi Gençlik Oda Orkestrası'nda orkestra çalışmalarına devam etmektedir

İrem Yılmaztürk

2004 yılında Ankara'da doğdu. Müzik eğitimine 2011 yılında başladı. 2022 yılında Gazi Üniversitesi Müzik Öğretmenliği bölümünü kazandı. 2024 ve 2026 yılları arası bölümün öğrenci temsilciliği görevini yürüttü ve 2026 yılının haziran ayında eğitimini tamamlayarak mezun oldu.

Sanberk Uçar

Lisans (2016) ve yüksek lisans (2024) eğitimlerini Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı'nda tamamlayan Sanberk Uçar, Gazi Üniversitesi'nde doktora eğitimine devam etmektedir. Kariyeri boyunca konçerto, oda müziği ve solo resitallerle aktif sahne hayatını sürdüren Uçar; 2020'den bu yana Bilkent Üniversitesi'nde, 2025'ten itibaren ise Gazi Üniversitesi'nde gitar eğitmeni olarak çalışmaya ve öğrenci yetiştirmeye devam etmektedir.

Dr. Öğr. Üyesi Selçuk Bilgin

Yüksek lisans (1992) ve doktora (1998) eğitimlerini Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi alanında tamamlamıştır. 2002 yılından itibaren Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde akademik kariyerini sürdüren Bilgin, Batı müziği teorisi, işitme eğitimi ve piyano ile eşlik çalma gibi alanlarda lisans ve lisansüstü dersler vermektedir.

Prof. Dr. Aytekin Albuz

Lisans (1992), yüksek lisans (1995) ve doktora (2001) öğrenimini Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi alanında tamamlamıştır. Bir süre orta dereceli okullarda müzik öğretmenliği yaptıktan sonra 1997 yılında Gazi Üniversitesi'ne Araştırma Görevlisi olarak katılmış, 2006'da doçent, 2011'de ise profesör unvanını almıştır. Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde viyola, piyano, besteleme ve Türk müziğinde çokseslilik yaklaşımları gibi alanlarda lisans ile lisansüstü dersler yürütmekte olup anabilim dalı başkanlığı gibi çeşitli idari görevler de üstlenmiştir.

Arş. Gör. Emine Simay Özgür

1998 yılında Mersin'de doğdu. Lisans öğrenimini Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda, yüksek lisans eğitimini ise Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Bilim Dalı'nda tamamladı. "Conservatorio Superior de Música da Coruña" ve "Kodály Institute of the Liszt Ferenc Academy of Music" kurumlarında Erasmus+ kapsamında öğrenim gördü. 2024 yılında Gazi Üniversitesi'nde doktora eğitimine başladı. Viyolonsel eğitimi ve müzik öğretim yaklaşımları alanlarındaki çalışmalarını 2023 yılından bu yana araştırma görevlisi olarak görev yaptığı Niğde Ömer

Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda sürdürmektedir.

Prof. Dr. Öznur Öztosun Çaydere

Lisans eğitimini 1993 yılında İnönü Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı'nda, yüksek lisansını 1997 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde, doktorasını ise 2002 yılında Gazi Üniversitesinde tamamladı. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak çalıştı. 2003 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi yardımcı doçent, 2012 yılında Kırıkkale Üniversitesinde doçent, 2018 yılında profesör oldu. Bu süreçte ana bilim dalı başkanlığı, bölüm başkanlığı ve dekanlık görevlerini yürüttü. Halen Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Turgut Şenbahçe

Isparta'nın Yalvaç ilçesinde doğmuştur. Liseyi Isparta Yalvaç Fen Lisesinde okuyan Şenbahçe, lisans eğitimini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalında tamamlamıştır. 2025 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yüksek lisansa başlamıştır. 2026 yılı başlarında Aksaray'ın Ortaköy ilçesinde müzik öğretmenliğine atanmıştır. Eğitim hayatı boyunca ud çalgısı üzerine çalışan Şenbahçe, Lisans ve Yüksek Lisans eğitimi süresince çeşitli korolarda ud icracısı olarak görev almıştır.

Prof. Dr. Mehmet Akpınar

1967 yılında Ankara'nın Kızılcahamam ilçesinde doğmuştur. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümünden mezun olduktan sonra aynı üniversitede yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamıştır. Akademik kariyerine Selçuk Üniversitesinde başlamış, 2003 yılından itibaren Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının müzik ve keman dersi öğretim programlarının hazırlanmasında danışman, editör ve yazar olarak görev almıştır.

Sevgi Öz

Lisans eğitimini Necmettin Erbakan Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda tamamlamıştır. Necmettin Erbakan Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Bir eğitim kurumunda müzik öğretmeni olarak görev yapmakta olup, akademik çalışmalarını müzik eğitimi alanında sürdürmektedir.

Ahmet Karaduman

Lisans eğitimini Necmettin Erbakan Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda tamamlamıştır. Hâlen aynı üniversitenin Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Bir eğitim kurumunda müzik öğretmeni olarak görev yapmakta olup, akademik çalışmalarını müzik eğitimi alanında sürdürmektedir.

Doç. Dr. Yakup Aksoy

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesidir. Lisans eğitimini Selçuk Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda, yüksek lisans ve doktora eğitimini Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde tamamlamıştır. Keman eğitimi ve pedagojisi alanında uzmanlaşan Aksoy, yurt içi ve yurt dışında solo, orkestra ve oda müziği konserlerinde yer almıştır. Çocuk ve gençlik müziği alanındaki besteleriyle çeşitli ulusal yarışmalarda ödüller kazanmıştır.

Emine Kurt

2006-2010 yılları arasında Tokat Güzel Sanatlar Lisesi'nde okudu.2010 yılında Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalını kazandı ve piyano eğitimini Prof. Dr. M. Serkan UMUZDAŞ ile sürdürdü. Yanflüt eğitimini ise lise ve üniversite yıllarında Öğr. Gör. Aslı ÇETİN ile tamamladı. 2023'de Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Devlet Konservatuvarında yüksek lisans yapmaya başladı.

Prof. Dr.Mehmet Serkan Umuzdaş

Diyarbakır Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'nde başlayan müzik eğitimini Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında sürdürdü. 2003'te Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği ABD'de görev yapmaya başladı. 2006-2011 yıllanı arasında araştırma görevlisi olarak Gazi Üniversitesinde araştırmalarını yürüttü. Burada 2007'de yüksek lisans 2010'da doktora eğitimini tamamlayarak yardımcı doçent olarak Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesindeki çalışmalarına devam etti. 2016'da doçent, 2021 yılında ise profesörlük unvanını almaya hak kazandı.

Eylül Aykan

Müzik eğitimine 2020 yılında, Adana Çukurova Güzel Sanatlar Lisesinde başladı. 2024 yılında liseden mezun oldu ve aynı yıl Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalını kazanarak lisans eğitimine başladı. 2025 yılında Prof. Jülide GÜNDÜZ'ün, 2026 yılında da Doç. Aslıhan And Say'ın Flüt ustalık sınıfına aktif katılımcı olarak katılım sağladı. Flüt eğitimine Dr. Öğr. Üyesi Senim ÇENBERCİ ile devam etmektedir.,

Dr. Öğr. Üyesi Senim Çenberci

2003-2005 yılları arasında İzmir Devlet Konservatuvarı'nda kursiyer öğrenci olarak piyano eğitimine devam etti. 2005 yılında İzmir Işılay Saygın Anadolu Güzel Sanatlar Lisesini kazandı. 2009 yılında Gazi Üniversitesi, Müzik Eğitimi Bölümünü birincilik ile kazandı. 2013 yılında Yaşar Üniversitesi'nden burs alarak, Üflemeli Çalgılar Anasanat Dalı'nda flüt yüksek lisans eğitimine kabul edildi ve 2016 yılında mezun oldu. Aynı yıl Gazi Üniversitesi, Müzik Eğitimi Bölümü doktora programına kabul edildi ve 2023 yılında mezun oldu. 2021 yılında Gazi Üniversitesi'ne araştırma görevlisi olarak atandı. Halen Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda Dr. Öğr. Üyesi olarak görev yapmakta; flüt, genel müzik eğitimi ve erken müzik öğrenimi alanında derslere girmektedir.

Mehmet Şahin Akıncı

Müzik eğitimine 1997 yılında girdiği Isparta Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi' nde başladı. 2001 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı' nda lisans eğitimine başladı. 2009 yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde başladığı yüksek lisans eğitiminden 2011 yılında mezun oldu. 2012'de Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim görevlisi olarak çalışmaya başladı. 2019 yılından itibaren Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuarı Sahne Sanatları Bölümü Opera Anasanat Dalı'nda Dr. Öğretim Üyesi olarak çalışmaya başladı. 2023 yılında Doçent unvanını aldı. Aynı kurumda öğretim üyesi ve Opera Anasanat Dalı Başkanı olarak çalışmaya, akademik araştırmalar yapmaya ve konserler sunmaya devam etmektedir.

Yağmur Güvercin

Üniversitede sağlık alanında Ortopedi Teknikerliği bölümünü okudu. Bu sürecin sonrasında şan dersleri almaya başladı ve TRT İstanbul Radyosu Çoksesli Gençlik Korosu'na korist olarak girdi. Müzik deneyimini İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı yarı zamanlı Türk Müziği Bölümü'nde devam ettirdi. Buradaki çalışmalarının ardından eğitimine opera alanında devam etmeye karar verdi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Sahne Sanatları Bölümü Opera Anasanat Dalı'nda vokal-müzik eğitimine ve sahne deneyimini artırmak için müzikal faaliyetler sunmaya devam etmektedir.