



MÜZED BÖLGE KONFERANSI

İpek Yolu'nda
Müzik Kültürü ve Eğitimi

MÜZED REGIONAL CONFERENCE

Music Culture &
Education on the Silk Road

17-19 Nisan / April, 2014 - İstanbul, TÜRKİYE

B İ L D İ R İ L E R P R O C E E D I N G S

www.muzedconference.com



SEVDA CENAP AND MÜZİK VAKFI YAYINLARI

MÜZED BÖLGE | **MUZED REGIONAL**
KONFERANSI | **CONFERENCE**
İpek Yolu'nda Müzik | Music Culture &
Kültürü ve Eğitimi | Education on the Silk Road

BİLDİRİLER KİTABI / PROCEEDINGS

17 - 19 Nisan/April, 2014 İstanbul, TÜRKİYE
www.muzedconference.com • www.muzed.org.tr

MÜZED BÖLGE KONFERANSI / MUZED REGIONAL CONFERENCE
İpek Yolu'nda Müzik Kültürü ve Eğitimi / Music Culture & Education on the Silk Road
17 - 19 Nisan/April, 2014 İstanbul/Türkiye

Birinci Basım:
Ocak – 2016

Yayına Hazırlayanlar:
Suna ÇEVİK
Belir TECİMER
Refik SAYDAM
Ferit BULUT

ISBN:
978-605-65279-2-0

Kitaptaki yazıların bilimsel ve idari sorumluluğu yazarına aittir.

Yayın:



Sevda – Cenap And Müzik Vakfı
Tunalı Hilmi Cad. 114/43 06700
Kavaklıdere-Ankara/Türkiye
Tel : +90.312.468 07 44
Fax : +90.312.467 31 59
www.andmuzikvakfi.com
e-mail: sca@andmuzikvakfi.com

Baskı:



Grafiker Grafik Ofset Ltd. Şti.
Kazım Karabekir Cad.
Ali Kabakçı İşhanı No:85/3
İskitler Altındağ / ANKARA
Hitit V.D 4110032128
Matbaa sertifika No: 13379

KURULLAR

Onur Kurulu/ Honorary Board Members

Prof. Dr. Zafer GÜL

Marmara Üniversitesi, Rektör

Prof. Dr. Gülden Zehra OMURTAG

Marmara Üniversitesi, Rektör Yardımcısı

Prof. Dr. Ramazan ÖZEY

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Dekan

Prof. Dr. Ali UÇAN

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi (Emekli)

Prof. Muammer SUN

Hacettepe Üniversitesi, Ankara Devlet Konservatuvarı (Emekli) ve Besteci

Dr. Erdoğan OKYAY

Başkent Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı (Emekli)

Mehmet A. BAŞMAN

Sevda Cenap And Müzik Vakfı, Başkan

Şerafettin ERBAYRAM

Bolu Bağışçılar Vakfı, Başkan

Konferans Başkanları

Refik SAYDAM

MÜZED Genel Başkanı

Prof. Dr. Uğur ALPAGUT

Abant İzzet Baysal Üniversitesi/MÜZED Uluslararası İlişkiler Sekreteri

Bilim ve Sanat Kurulu

Başkan:

Prof. Suna ÇEVİK

Gazi Üniversitesi (Emekli) /MÜZED Genel Eğitim Sekreteri

Üyeler

Prof. Dr. Ali Kemal AFŞİN

Haute Ecole Pedagogie University, Lozan, İsviçre

Prof. Dr. Efe AKBULUT

Pamukkale Üniversitesi, Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Dekanı, Denizli, Türkiye

Prof. Dr. Aytekin ALBUZ

Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Prof. Dr. Uğur ALPAGUT

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye

Prof. Dr. Cihat AŞKIN

İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Prof. S. Çetin AYDAR

Ankara Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı Müdürü, Ankara, Türkiye

Prof. M. Ertuğrul BAYRAKTARKATAL

Başkent Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı Müdürü, Ankara, Türkiye

Prof. Dr. Türev BERKİ

Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürü, Ankara, Türkiye

Prof. Dr. Şehvar BEŞİROĞLU

İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa Hilmi BULUT

Cumhuriyet Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanı, Sivas, Türkiye

Prof. Şeyda ÇILDEN

Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Prof. Nevhiz ERCAN

Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Prof. Dr. Liane HENTSCHE

Federal University of Rio Grande do Sul Porto Alegre, Uluslararası İlişkiler Müdürü, Brezilya

Prof. Çiğdem İYİCİL

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı Müdürü, İstanbul, Türkiye

Prof. Dr. Nesrin KALYONCU

Abant İzzet Baykal Üniversitesi, Bolu, Türkiye

Prof. Kadir KARKIN

Adıyaman Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanı, Adıyaman, Türkiye

Prof. Adnan KOÇ

İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Prof. Dr. M. Fırat KUTLUK

Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye

Prof. Sadık ÖZÇELİK
Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Prof. Ülkü ÖZGÜR
Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Prof. Dr. Atilla SAĞLAM
Trakya Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Prof. Nezihe ŞENTÜRK
Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Prof. Dr. Feza TANSUĞ
İpek Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi Dekanı, Ankara, Türkiye

Prof. Dr. Süleyman TARMAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye

Prof. Dr. Belir TECİMER
Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet Hakkı TURABİ
Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Prof. Dr. Ali UÇAN
Gazi Üniversitesi (Emekli), Ankara, Türkiye

Prof. Dr. Abdullah UZ
Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye

Prof. Dr. Jiaxing XIE
China Conservatory, Müzik Araştırma Enstitüsü Müdürü, Çin

Prof. Dr. Nalan YİĞİT
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye

Doç. Dilek BATIBAY
Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Doç. Hakan ÇUHADAR
Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye

Doç. Dr. Cenk GÜRAY
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Doç. Bige Bediz KINIKLI
Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Doç. Erdal TUĞCULAR
Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Doç. Dr. Mustafa USLU
Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Salih AYDOĞAN
Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Sermin BİLEN
Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali ÖZDEMİR
Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Dr. Sarah HENNESSY
University of Exeter, Graduate School of Education, St Lukes Campus, İngiltere

Dr. Razia SULTANOVA
University of Cambridge, The Central Asian Music at The Cambridge Central Asia Forum
Müdürü, İngiltere

Dr. Murat Salim TOKAÇ
T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Güzel Sanatlar Genel Müdürü, Ankara, Türkiye

H.Hüseyin AKBULUT
T.C.Kültür ve Turizm Bakanlığı, E. Müsteşar Yard. ve Keman Sanatçısı, Ankara, Türkiye

Şefik KAHRAMANKAPTAN
Gazeteci, Sanat Eleştirmeni, Ankara, Türkiye

Düsen KASEİNOV
TÜRKSOY Genel Sekreteri, Ankara, Türkiye

Ahmet SAY
Müzik Yazarı ve Yayımcı, Ankara, Türkiye

Refik SAYDAM
Müzik Eğitimcileri Derneği (MÜZED) Genel Başkanı, Ankara, Türkiye

Hakem Kurulu Başkan

Prof. Dr. Ali UÇAN
Gazi Üniversitesi (Emekli) Ankara, Türkiye

Üyeler

Prof. Dr. Kemal AFŞİN
Haute Ecole Pedagogie University, Lozan, İsviçre

Prof. Dr. Uğur ALPAGUT
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye

Prof. Dr. Cihat AŞKIN
İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Prof. Dr. Türev BERKİ
Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Ens. Md. Ankara, Türkiye

Prof. Şehvar BEŞİROĞLU
İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Prof. Suna ÇEVİK
Gazi Üniversitesi (Emekli) Ankara, Türkiye

Prof. Şeyda ÇİLDEN
Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Prof. Nevhiz ERCAN
Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Prof. Dr. Nesrin KALYONCU
Abant İzzet Baykal Üniversitesi, Bolu, Türkiye

Prof. Ülkü ÖZGÜR
Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Prof. Atilla SAĞLAM
Trakya üniversitesi, Edirne, Türkiye

Prof. Dr. Feza TANSUĞ
İpek Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fak.Dekanı, Ankara, Türkiye

Prof. Abdullah UZ
Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye

Prof. Dr. Belir TECİMER
Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Doç. Dr. Cenk GÜRAY
Yıldırım Bayazıt Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Sermin BİLEN
Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye

Uygulama Kurulu

EŞ Başkanlar

Prof. Dr. Uğur ALPAGUT
Abant İzzet Baysal Üniversitesi/ MÜZED Uluslararası İlişkiler Sekreteri

Prof. Dr. Belir TECİMER
Gazi Üniversitesi

Konferans İstanbul Koordinatörü

Doç. Dr. Sibel ÇOBAN
Marmara Üniversitesi

Üyeler

Doç. Dr. Dolunay AKGÜL BARIŞ
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye

Doç. Dr. Ferit BULUT
Niğde Üniversitesi, Niğde, Türkiye

Doç. Dr. A. Serkan ECE
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye

Doç. Mahmut ÖZTÜRK
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye

Doç Dr. Uğur TÜRKMEN
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı Müdürü, Afyon, Türkiye

Doç. Dr. Yakup Alper VARIŞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Özlem AKKAYNAK
Aydın Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Demet AYDINLI
Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Salih AYDOĞAN
Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Hakan BAĞCI
Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Selçuk BİLGİN
Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Aylin CAN
Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Bülent HALVAŞI
Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Evren Bilge KUTLAY
Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Gürsan SARAÇ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Kadir Vefa TEZEL
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Atilla Coşkun TOKSOY
İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Nesibe Özgül TURGAY
Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Sadık YÖNDEM
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye

Dr. Hatıra Ahmetli CAFER
Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Dr. Ekin ÇORAKLI
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye

Dr. Atilla Çağdaş DEĞER
Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Dr. Melih GÜZEL
Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Dr. Gabriela Karin KONKOL
Stanislaw Moniuszko Music Academy, Gdansk, Polonya

Dr. Gülşah SEVER
Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Dr. Muhip ŞANAL
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye

Bilgehan SONSEL
Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

İlayda DUBAZ
Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Doktora Öğrencisi)

Öğr. Gör. Türker EROL
Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye

Öğr. Gör. Alper GÖRSEV
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye

Öğr. Gör. Gürkan GÜLEÇ
Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye

Öğr. Gör. Murat Cenap UÇAR
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye

Hilal ARSLAN
MÜZED Genel Sekreteri, Türkiye

Pınar ALPAY YÜKSEL
Sevda Cenap And MüzikVakfı, Eğitim Yetkilisi

Hilal ERDİNÇ
Başkent Üniversitesi, Ayşe Abla Okulları Genel Müdürü, Ankara, Türkiye

Vural YILDIRIM
Müzik Bilimci/Yayıncı, İstanbul, Türkiye

Konferans Sunum

Prof. Dr. Belir TECİMER (Türkçe ve İngilizce)

MÜZED Merkez Yönetim Kurulu (Nisan-2014)

Refik SAYDAM
(Genel Başkan)

Hilâl ARSLAN
(Genel Sekreter)

Erdinç ÖZCAN
(Genel Sayman)

Prof.Suna ÇEVİK
(Genel Eğitim Sekreteri)

Sultan KUZUKIRAN
(Genel Basın Yayın Sekreteri)

Ersan PETEKKAYA
(Genel Müziksel Etkinlikler Sekreteri)

Derya SÖZEN BİNİCİ
(Genel Müziksel Etkinlikler Sekreteri)

Fisun Genç KUTLU
(Genel Sosyal Etkinlikler Sekreteri)

Prof. Dr. Uğur ALPAGUT
(Uluslararası İlişkiler Sekreteri)

MÜZED İstanbul Şubesi Yönetim Kurulu (Nisan - 2014)

Şefika KESKİN
(Şube Başkanı)

Selçuk İŞÇAN
(Şube Sekreteri)

Yrd. Doç. Dr. Hakan BAĞCI
(Şube Saymanı)

Birsen GİCİLİ
(Üye)

Gürsel YURTSEVEN
(Üye)

HOŞ GELDİNİZ / WELCOME



İpek Yolu Coğrafyasının Değerli Müzik Eğitimcileri

Türk müzik eğitimcilerinin meslek kuruluşu **Müzik Eğitimcileri Derneği (MÜZED)** olarak **17 - 19 Nisan 2014 tarihlerinde İstanbul'da "İpek Yolu'nda Müzik Kültürü ve Eğitimi"** temasıyla **uluslararası katılımlı bir bölge konferansı** gerçekleştireceğiz. Bölge konferansımız, İpek Yolu coğrafyasında yer alan ülkeler, uluslar ve topluluklar arasında müzik eğitimi ve kültürü alanında verimli bir işbirliğinin gelişimine katkı sunmayı, ulusal ve uluslararası düzeyde yaşanan sorunlarını saptamayı, olası çözüm önerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca müzik eğitimi ve kültürü alanında yapılacak ortak çalışmalar aracılığıyla bölgemizde, Avrasya'da ve dünyada dostluğun, barışın, kardeşliğin güçlenmesine katkıda

bulunulacağı düşünülmektedir.

Anımsanacağı gibi 2012 Temmuzunda Yunanistan'ın Selanik kentinde düzenlenen 30. ISME Dünya Konferansında MÜZED'in INA "Ulusal mesleki temsil yeteneğine sahip kurum" üyeliği ISME (Dünya Müzik Eğitimcileri Birliği) tarafından onaylanmıştır. **MÜZED, 33. ISME Dünya Konferansının 2018'de İstanbul'da gerçekleştirilmesi için çalışmalarını ulusal ve uluslararası boyutlarda kararlı biçimde sürdürmektedir.**

Uluslararası etkinlikler boyutuyla çalışmalarımızın içeriğinde, bölgemizde bulunan ülkelerle meslekî olarak daha yoğun ve kalıcı birlikteliklere yol açabilecek "**Avrasya Müzik Eğitimcileri Birliği**"nin kurulması da hedeflenmektedir. Belirttiğimiz amaçlarımız ve uluslararası önem taşıyan meslekî hedeflerimiz doğrultusunda öncü adımların atılacağı, **İstanbul/TÜRKİYE**buluşmasına siz değerli müzik eğitimcilerinin, akademisyenlerin, araştırmacıların, kültür ve sanat insanlarının göstereceği ilgi ve katılım bizi sevindirecektir.

Sizleri uygarlıklar beşiği Türkiye'de çok önemli bir kültürel/ sanatsal etkinlikte konuk etmekten büyük mutluluk duyacağız. MÜZED Uluslararası Bölge Konferansı'nda buluşmak üzere sevgi ve saygılarımızla.

Refik SAYDAM

MÜZED Genel Başkanı, Konferans Eş başkanı



Dear Music Educators of the Geography of the Silk Road,

As the Music Educators Society of Türkiye (MÜZED), we are going to organize a Regional Conference, themed "Music Culture and Music Education on the Silk Road" in İstanbul on April 17 - 19, 2014. Our Conference aims to contribute to the development of productive cooperation among the relevant countries and in the field of international music education and culture, finding out the problems occurring in national and international level and to recommend possible solutions. Moreover, it is considered that joint works in the field of music education and music culture will contribute to strengthening friendship, peace and brotherhood in our region and Eurasia.

As will be remembered, MÜZED's INA "Affiliated National Organization" membership has been endorsed by ISME (International Society for Music Education) at the 30th ISME World Conference, held in July 2012 in Thessaloniki, Greece. MÜZED has been resolutely working on in order to organize the 33rd ISME World Conference in 2018 in Istanbul.

Our works and efforts also aim at establishing a "Union of Eurasia Music Educators", which will lead to more intense and permanent professional collaborations with the regional countries in line with the national activities. We will be glad from the interest and participation in our conference of esteemed music educators, academics, scholars and culture and art people like you at this valuable İstanbul/ Türkiye meeting where leading steps of international importance will be taken in line with our professional goals.

We will be happy to host you at this very importance cultural and artistic event in Türkiye, the cradle of civilizations. We are looking forward to seeing you at the International MÜZED Regional Conference.

Kind regards,

Refik SAYDAM
MÜZED President
Conference Co-Chair

HOŞ GELDİNİZ / WELCOME



Türkiye, Asya ve Avrupa kıtaları arasında, tarihsel geçmişi çok eskilere dayanan zengin bir coğrafyadır. Anadolu; Hitit, Urartu, Frig, İon, Lidya, Pers uygarlıkları gibi en eski yerleşimlerden başlayarak Antik Yunan, Roma, Bizans, Selçuklu, Osmanlı ve Türkiye Cumhuriyeti'ne kadar uzanan çok katmanlı bir uygarlıklar beşiğidir. Anadolu'daki benzersiz birikimin, MÜZED Bölge Konferansı ile varacağı boyut; tıpkı geçmişte olduğu gibi Doğu ve Batı'yı birleştiren İpek Yoluna ve Anadolu tarihine iz düşülmesi ve kayıt tutulması anlamını taşımaktadır. Müzik Eğitimcileri, Müzik Bilimcileri ve Sanatçılar, müziğin birleştirici ve tüm dünyayı kavrayan gücüyle, barışı, dostluğu, özgürlüğü, paylaşımı ve insan sevgisini MÜZED Bölge Konferansı yoluyla dünyaya seslenecektir.

İnsanlık tarihinin hareketli ve dinamik olduğu kadar, sıcak, yalın ve hala cömert olan bu coğrafyası eşsiz birikimine, siz müzik insanlarının düşünce ve duygularını, müzik temalı dokunuşlarını bekliyor. Sevgi, müzik ve kültür yolunun 17-19 Nisan 2014, İSTANBUL durağı olan MÜZED Bölge Konferansında buluşmak ümidiyle...

Prof. Dr. Uğur ALPAGUT

MÜZED Dış İlişkiler Sekreteri, Konferans Eş başkanı



Türkiye has a unique geographical position between Asia and Europe and a history dating back to ancient times encompassing a multitude of civilizations. Starting from the oldest accommodation units such as Hittite, Urartian, Phrygian, Ionian, Lydian, Persian civilizations, Anatolia is a multilayer cradle of civilizations extending from the Ancient Greece, Rome, Byzantine, Seljukian, Ottoman and the Turkish Republic. The point that will be acquired by the unique accumulation in Anatolia with the MÜZED Regional Conference signifies recording the Silk Road and Anatolian history combining the East and the West, just like in the past. Music Trainers, Music Scientists and Artists will advertise the peace, friendship, freedom, sharing and human love by means of the MÜZED Regional Conference with the combining and globalizing power of music.

Being a lively, dynamic, warm, simple and still generous geography of the history of humanity, this geography is expecting your contribution to its unique accumulation as the people of music with your thoughts and emotions, as well as musical touches. Hope to meet at the MÜZED Regional Conference that is the İSTANBUL station of love, music and culture road on 17-19 April 2014.

Prof. Dr. Uğur ALPAGUT

MÜZED Secretary of Foreign Affairs
Conference Co-Chair

TEŞEKKÜR / ACKNOWLEDGEMENT

“İpek Yolu’nda Müzik Kültürü ve Eğitimi Müzed Bölge Konferansı”nın gerçekleştirilmesinde; bölgemizde ve İpek Yolu coğrafyasında ileriye dönük, etkili ve kalıcı adımların atılmasında konferans ortaklarımız olarak özveriyle katkıda bulunan:

- ISME (Uluslararası Müzik Eğitimi Birliği),
- Marmara Üniversitesi,
- İstanbul Teknik Üniversitesi,
- İTÜ MİAM (Dr. Erol ÜÇER Müzik İleri Araştırmalar Merkezi)
- TÜRKSOY,
- Seveda Cenap And Müzik Vakfı,
- Bolu Bağışçılar Vakfına,

Konferansımıza sponsorluk anlamında çeşitli boyutlarda destek olan,

- Türkiye Özel Okullar Birliği,
- Beypiliç,
- Pera Güzel Sanatlar,
- Zuhâl Müzik,
- Liszt Müzik,
- Akustik Piyano,
- İlgi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi,
- ÇAYKUR,
- Kurukahveci Mehmet Efendi,
- Emas Elektro Teknik ve Makine Sanayi,
- Eğitim İş Sendikası,
- Türk Eğitim Sen,
- Sanatçı Emel Taşçıoğlu,
- Tarihi Mısır Çarşısı Esnafları Derneği’ne
- Sayın Prof. Dr. M. Orhan Ahıskal’a ve
- Sayın Bedrettin Akgül’e teşekkür ederiz.

Refik SAYDAM – Prof. Dr. Uğur ALPAGUT
Konferans Başkanları



We would like to thank

- ISME (International Society of Music),
 - Marmara University,
 - Istanbul Technical University,
 - İTÜ MIAM Center for Advanced Studies in Music
 - TÜRKSOY,
 - Seveda Cenap And Music Society,
 - Bolu Foundation of Benefactors
- for their contributions to realize Music Culture and Education on the Silk Road-MÜZED Regional Conference, and to take prospective, effective and lasting steps in our region and the Silk Road region as our partners and we would also appreciate the sponsorship of
- Türkiye Foundation of Private Schools,
 - Beypiliç,
 - Pera Fine Arts,
 - Zuhâl Music,
 - Liszt Music,
 - Acoustic Piano,
 - İlgi Special Education and Rehabilitation Centre,
 - ÇAYKUR,
 - Kurukahveci Mehmet Efendi,
 - Emas Electro-Technique and Machinery Inc,
 - Education Business Syndicate,
 - Turkish Education Syndicate,
 - Emel Taşçıoğlu (Artist),
 - Historical Spice Bazaar Tradesmen Association
 - Prof. Dr. M. Orhan Ahıskal
 - Bedrettin Akgül.

Refik SAYDAM – Prof. Dr. Uğur ALPAGUT
Conference Co-Chairs



İÇİNDEKİLER / INDEX

KURULLAR..... iii

ÇAĞRILI KONUŞMACILAR / KEYNOTE SPEAKERS..... 1

Prof. David J. ELLIOTT
ABD / USA

Prof. Ali UÇAN
TÜRKİYE

Prof. Jiaxing XIE
ÇİN HALK CUMHURİYETİ / China.

Düsen KASEINOV
TÜRKİYE

Assoc. Prof. Lee HIGGINS
ABD / USA

AÇILIŞ KONUŞMALARI / OPENING SPEECHES

Refik SAYDAM..... 31

Uğur ALPAGUT 34

KONFERANS / CONFERENCE & AÇIK OTURUM / PANEL

Feza TANSUĞ

İpek Yolu'nda Global Kültürel İletişim, Ekonomi ve Tarihin Oluşumu
Global-Cultural Communication, Economy and the Formation of History on the Silk Road..... 38

Belma KURTIŞOĞLU / Gonca GİRGİN TOHUMCU / Funda ORAL

Kimlik, Kültür, Müzik, Eğitim: Çingene-Roman Örneklemi
Identity, Culture, Music, and Education: The Case of Gypsy/Rom..... 42

BİLDİRİLER / PROCEEDINGS

Ahmet Serkan ECE - Dolunay AKGÜL BARIŞ - Müjde SARISÖZEN DOĞAN

Özengen / Amatör Müzik Eğitimi Kapsamındaki Etkinliklerin Sağladığı Bireysel ve Kültürel Kazanımlar
The Individual and Cultural Achievements Provided by the Activities in the Scope of Amateur Music Education 55

Aida HUSEYNOVA

Azeri "Muğam Operası" nın Yo-Yo Ma ve İpek Yolu Topluluğu Tarafından Yorumlanması
"Mugham Opera" of Azerbaijan as Interpreted by Yo-Yo Ma and the Silk Road Ensemble..... 63

Ali BİLİCİ - Sadık ÖZÇELİK

Farklı Güzel Sanatlar Ve Spor Lisesi Mezunu Öğrencilerin Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında Okutulmakta Olan Müziksel İşitme Okuma Ve Yazma Dersinin Başlangıç Düzeyini Belirlemedeki Etkileri
The Influence of Different Fine Arts and Sports High School Graduates on Determining the Level of Hearing Writing and Reading Music Beginner Classes Taught in Music Education Specializations 69

Ali H. Hamdy

Innovations for Some of the Rhythmic Forms" El-Droub" in Arabic Music for the Perform on the Piano and Confirm Identity, "Egyptian Song - Hatshepsut"
Piyanoda Seslendirilmek Üzere Arap Müziği Bazı Ritmik Formları "El-Droub" İçin Yenilikler ve "Mısır Şarkısı – Hatshepsut" Kimlik Teyidi..... 75

Aslı KAYA - Sermin BİLEN

Oyun-Dans ve Müzik Dersine İlişkin Yaratıcılığı Destekleyen Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği Geliştirme
Developing Creativity Supported Learning Environment Assessment Scale for Play-Dance and Music Lesson..... 84

Attila ÖZDEK

Müzik Öğretmeni Yetiştiren Programlarda Halk Müziğinin Yeri: Türkiye-Azerbaycan Örneği
The Place of Folk Music in the Programs that Train Music Teachers: Example of Türkiye-Azerbaijan 91

Atilla SAĞLAM - Filiz BASUT

Türk Müzik Eğitiminin Sınıflama Sorunsalına Yönelik Bir Değerlendirme
An Evaluation of the Classification Problem of the Turkish Music Education 102

**Atilla SAĞLAM - Serhat CELBİŞ - Murat Özden ULUÇ - Benan KAYALI –
Veysel Özgür SAĞLAM**

Zorunlu Müzik Ders Programları İhtiyaçlarının Tespiti Ve Güncellenme Çalışmaları
Determining the Needs of Mandatory Music Class Programs and Updating Studies 112

Ayhan AKYOL - Dolunay AKGÜL BARIŞ

Türkiye’de Yaylı Çalgı Yapımı Üzerine Eğitim Veren Kurumlar
Institutions That Give Training on Making Musical Instruments in Türkiye 127

Bahar GÜDEK

Dijital Medya Çağında Değişen Müzik Dinleme Alışkanlıkları ve Bunun Müzik Kültürüne Etkileri
Transforming Habits of Listening Music in Digital Media Era and Effects of this Improvement on Music Culture..... 135

Banu ÖZEVİN TOKİAN

Görme Engelli Çocuklarda Orff-Schulwerk ile Dil Eğitim
Language Education Using Orff-Schulwerk in Visually-Impaired Children 143

Barış TOPTAŞ

Halk Türkülerinin Sistematik Olarak Piyano Eğitiminde Kullanılması
Systematic Use of Folk Songs in Piano Teaching 149

Barış TOPTAŞ - Canan ÇEŞİT

İlkokul Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutumları ve Benlik Saygı Düzeylerinin İncelenmesi
Investigation of Attitudes of Elementary School Students Towards Music Lessons and Their Self-Esteem Level 154

Barış TOPTAŞ - Sultan BİLGET

Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ailelerin Müziksel Geçmişleri ve Bu Doğrultuda Çocuklarını Müzik Eğitimine Yönlendirme Durumları
Music Past of Families in Different Socio-Economic Status and Routing Their Children to Music Education 159

Beril TEKELİ - Reha SARIKAYA

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Programlarında Yürütülen Bireysel Çalgı Derslerine Yönelik İdari Bakış Açılarının Öğrenci Sayısı Bakımından İncelenmesi
The Analysis of the Administrative Point of View Towards Musical Performance Courses in Music Department Programs in Terms of the Number of Students 165

Ceylan Ünal Akbulut

Piyano Eğitiminde Farklı Bestecilerin Benzer Eğilimleri Üzerine Bir Çalışma
A Study on Similar Tendencies of Different Composers in Piano Training 172

C. Hakan ÇUHADAR Erken Müzik Eğitiminde Çalgı Eğitimi Boyutu <i>The Dimension of Instrument Education in Early Musical Education</i>	178
Çağlar BAKIOĞLU - M. Kayhan KURTULDU Piyano Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi <i>Improving the Piano Lesson Attitude Scale</i>	182
Dale D. MISENHELTER - Joshua A. RUSSELL Values and Activities in Undergraduate Music Education: An Exploratory International Perspective <i>Lisans Düzeyi Müzik Eğitiminde Değerler ve Etkinlikler: Uluslararası Bir Bakış Açısı</i>	188
Damla BULUT - Tolga GÜLER - Ferit BULUT Müzik Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Türk Müziği İçeriği <i>Turkish Music Content of Teacher Guidebook for Music Classes</i>	197
Demet AYDINLI - Belir TECİMER Piyano ile Eşlikleme ve Transpoze Yapabilme Becerileri İçin Bir Performans Testinin Geliştirilmesi <i>Developing a Performance Test for the Harmonisation and Transposition Skills at the Piano</i>	211
Duygu TAŞDELEN - S. Dilhan KONAN Osmanlı-Türk Müziğinde Kültürler Arası Bağlamda Müzik Yazıları: Hamparsum Müzik Yazısı Örneği <i>Music Letters in the Inter-Cultural Context at the Ottoman – Turkish Music: The Hamparsum Music Letter Sample</i>	218
Ece KAPTANOĞLU - Pınar ÇANAKÇI Batı Karadeniz'de Üç Farklı Yapıda Eğitim Veren Üniversite Anabilim / Anasanat Dallarında Birinci Sınıf Öğrencilerinin Profilleri <i>The Profiles of the First Year Students in the Western Black Sea Region's College Departments Offering Education in Three Different Structures</i>	223
Eda NAZLIMOĞLU - Nezihe ŞENTÜRK Yapılandırmacı Yaklaşımın Dayalı Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Uygulanışına Yönelik Müzik Öğretmenlerinin Görüşleri (Bolu İli Örneği) <i>Teacher Opinions for the Application of Secondary Education Music Lesson Curriculum Based on Constructivist Approach (Bolu Province Example)</i>	233
Efe AKBULUT - Bilge PİRLİBEYLİOĞLU Erken Müzik Eğitiminde Özel Müzik Öğretim Yöntemlerinin Müzik Eğitimi Boyutları Açısından Kullanılabilirlik dereceleri <i>Usability Levels of Major Music Education Methods in Early Childhood Music Education in Terms of the Dimensions of Music Education</i>	241
Efe AKBULUT - Ece BARBOROS Orff-Schulwerk ve Yaratıcı Drama Yöntemlerinin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaratıcılık Süreçlerine Katkısı <i>The Contributions of Orff-Schulwerk and Creative Drama to Children's Creativity Process in Preschool</i>	246
Ersin TURHAL Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutumları: Düzce İli Örneği <i>The Attitudes of the Arts Students Towards the Music Classes at the Fine Arts High Schools: Düzce Example</i>	251

Evrım DEMİREL

Çağdaş Müziğin Getirdiği Gereksinimler Doğrultusunda İhtiyaç Duyulan Türk Müziğinde Uzmanlaşmış Yeni Tip İcracı Eğitimi İçin Önermeler
Proposals in Educating New Type of Turkish Music Performers Due to Requirements of Contemporary Music 257

Faroghat AZIZI

The Musicians of Khulbuk: New Information on Tajik Music
Khulbuk Müzisyenleri: Tacik Müziği Hakkında Yeni Bilgiler 261

Fatih AKBULUT

Gitar Eşlikli Okul Şarkılarının Müzik Öğretimindeki Önemi
The Importance of Gitar Accompanied School Songs for Music Teaching 264

Fatmagül DALMIŞLI-Ayşegül ATAK YAYLA

Müzik Eğitiminde Kullanılan Öğretim Materyalleri
Learning Materials Used in Music Education 270

Filiz YILDIZ - Uğur TÜRKMEN

Cihat Aşkın Ve Küçük Arkadaşları (CAKA) Keman Eğitim Felsefesi Ve Afyonkarahisar Örnelemi
Cihat Aşkın and Little Friends (CAKA) Violin Training Philosophy & Afyonkarahisar Sample 276

Fulya AÇIKSÖZ MUTLU

Mesleki Müzik Eğitiminin Gündelik Yaşamla ve Güncel Müzik Kültürüyle İlişkisi
The Relationship Between Professional Music Education, Everyday Life and Current Musical Culture .. 283

Gamze Elif TANINMIŞ

Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Öğrencilerinin Müzik Kültürü Dersine İlişkin Görüşleri
The Opinions of the Students Studying in Music Education Departments About Music Culture Course ... 289

Gonca Ece GENİŞ

Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi
Evaluation of Pre-Service Music Teachers' Attitudes Towards the Piano Lesson 295

Hale Fulya ÇELİKEL / Doğudan Bir Dokunuş: Modern Piyano Başlangıç Metodlarında Egzotizm

A Touch of the East: The "Exotic" in Elementary Piano Methods 302

H. Hakan OKAY

Çocuklarda Mutluluk ve Üzüntü Duygusu Yaratan Müziği Ayırt Etme Becerisi
Children's Skill of Distinguishing Music Which Create Feelings of Joy and Sadness 308

H. Serdar ÇAKIRER - Zülfükar AVCI - Zafer KURTASLAN

İlköğretim Müzik Ders Kitaplarında Halk Türkülerine Yer Verilme Durumunun Değerlendirilmesi
Evaluation of Turkish Folk Music Presence in Primary School Music Coursebooks 315

İlgım KILIÇ - Şefika İZGİ TOPALAK

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitimi Konusundaki Yeterliklerinin Değerlendirilmesi
Competency Evaluation of Pre-School Teacher Candidates About Music Training 322

İlayda DUBAZ - Hilmi DURUOĞLU

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi
Examining the Creativity Levels of Students Receiving Education at the Faculty of Education According to the Different Variables 328

İlayda DUBAZ - Uğur ALPAGUT

Cumhuriyet Dönemi'nde Türkiye'de Müzik Eğitiminin Yapılanma Sürecinde Ve Sonrasında Katkısı Olan Yabancı Uyruklu Müzik Eğitimcileri
Foreign Music Trainers Who Contributed to the Structuring of Music Education During and After the Process of Establishing the Republic Period in Türkiye 334

İlhan ÖZGÜL - Nalân YİĞİT

Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejilerine İlişkin Öğrenci Algıları
Students' Perceptions of Efficient Motivation Strategies in Choral Training..... 340

İlknur ÖZAL GÖNCÜ

Görme Engelli Okullarındaki İlköğretim Öğrencilerinin Müzik ve Müzik Derslerine İlişkin Görüşleri
The Opinions of Students in Elementary Schools for Visually-Impaired Students About Music and Music Courses..... 347

İsmail AKYOLOĞLU

Müzik Aletlerinin Yapımında Kullanılan Bir Yapıştırıcı ve Üretim Yöntemi
The Method of Producing an Adhesive Used in Instrument Making..... 354

Mahmut ÖZTÜRK

Okulsuz Maarif, Çalgısız Müzik, Boyasız ve Modelsiz Resim İşte Neoliberalizmin Modüler Eğitim Modeli
Education Without Schools, Music Without Instruments, Painting Without Paint and Models, Here the Modular Education Model of Neoliberalism..... 358

M.A. Jelena MARTINOVIC- Bogojevic - M.A. Vedrana MARKOVIC

Connecting Different Cultures Through Distinctiveness of Music Folklore in Montenegro
Karadağ Müzik Folklor Farklılığı Yoluyla Farklı Kültürleri Kaynaştırma 362

Mesruh SAVAŞ

Erken Müzik Eğitiminin Gerekliliği Ve Küçük Çocukların Müzikal Gelişimini Etkileyen Etkenler
Necessity of Early Music Education and Factors Influential on Musical Development of Children..... 368

M. Nevra KÜPANA

Müzik Eğitiminde Sosyal Duygusal Öğrenme
Social Emotional Learning in Music Education 373

Mohammad R. AZADEHFAR

Advantages and Disadvantages of Conservatory Educational System of Learning Iranian Music and Solutions for Rebuilding the Ability of Improvisation
İran Müziğinin Öğretiminde Konservatuvar Eğitim Sisteminin Avantajları ve Dezavantajları ve Doğaçlama Becerisini Yeniden Yapılandırma Üzerine Çözümler 378

Murat Cenap UÇAR

Sosyal Paylaşım Sitelerindeki Olağan Dışı Çalgı Performanslarının Çalgı Eğitimi Almakta Olan Öğrenciler Üzerindeki Etkileri
The Effects of Extraordinary Performances Shared by Social Media on Students' Playing a Musical Instrument 381

Muzaffer Özgü BULUT

Çalgı Eğitimi Programlarını İyileştirme Önerileri: Beden Sağlığı
Suggestions to Improve Instrumental Education Programs: Body Health 388

Nilgün SAZAK

Çok Partili Dönemden Günümüze İlkokul Müzik Dersi Öğretim Programlarında Ses Eğitimi
Voice Training in Primary School Music Class Instruction Programmes from Multi-Party Era to Present 392

Onur TOPOĞLU - Sabahat BURAK Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri <i>Life-Long Learning Tendencies of Music Teacher Candidates</i>	403
Ömer TÜRKMEÑOĞLU Doğu ve Batı Müziğinin Sentez Operacıları <i>The Opera Singers Accomplishing the Synthesis of Eastern and Western Music</i>	408
Özge TECİMER Sinema ve Müzik <i>Cinema and Music</i>	412
Özlem KILINÇER - Ahmet Serkan ECE - Hatıra Ahmedli CAFER Türkiye, Azerbaycan, Özbekistan ve Tacikistan'daki Lisansüstü Çalgı Eğitimine Genel Bir Bakış <i>An overview of Postgraduate Instrument Education in Türkiye, Azerbaijan, Uzbekistan and Tajikistan...</i>	415
Pınar BEŞEVLİ SOLMAZ Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü'nün Kuruluşu Hakkında Kanun Çerçevesinde Devletin Sanata ve Sanatçıya Yaklaşımı ile İlgili bir Değerlendirme <i>An Assessment on the Approach of the State Towards the Arts and Artist Regarding the Law on the Foundation of the General Directorate of the State Opera and Ballet</i>	424
Rıza AKYÜREK Müzik Eğitimsi Yetiştiren Kurumlarda Orkestra/Oda Müziği Eğitiminin Program Yönünden İncelenmesi <i>An Analysis Regarding to Training Programme About Orchestra/Chamber Music in Training Institutions of Music Educators</i>	431
Sadık YÖNDEM Geleneksel Türk Halk Müziğindeki Aksak Ölçülerin Okul Şarkılarına Yansıması <i>Reflection of Irregular Measures in Traditional Turkish Folk Music to School Songs</i>	437
Sevan NART Sosyal Sorumluluk Projeleri Kapsamındaki Müzik Eğitimi Çalışmalarının Çocuğun Sosyal Gelişimine Katkısı <i>The Contributions of Music Education Studies in the Scope of Social Responsibility Projects to the Social Development of Children</i>	442
Sevda ÇEVİK Kurumsal Sosyal Sorumluluk Bağlamında Müzik Eğitimi <i>Music Education in the Context of Institutional Social Responsibility</i>	448
Sevilay KALAY - Belir TECİMER Amatör Keman Eğitimi Alan Çocukların Benlik Saygıları ile Keman Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Relational Analysis Between the Self-Esteem Perception of Children Taking Violin Lessons as Amateurs and Their Attitudes Towards Violin Lessons</i>	451
Sibel PAŞAOĞLU / Köçeklik Geleneğinin Mughal Uzantıları: Gotipua'lar (Orissa'nın Dansçı Oğlanları) <i>The Mughal Extensions of a Kocheq Tradition: The Gotipuas (Male Dancers of Orissa)</i>	459
Süleyman TARMAN - Armağan ERMAN - H. Özgür AKKOR - Gülin ÖZİSKENDER OMÜ Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş Yetenek Sınavı Müziksel Algılama Testi'nin Güvenirliği <i>The Reliability of the 'Music Ability Test' of OMU Department of Music Education Entry Skill Exam</i>	466
Şefika İZGİ TOPALAK - Tarkan YAZICI Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencilerinin Problemleri Üzerine Nitel bir Çalışma <i>A Qualitative Study on the Problems of Doctoral Students in the Department of Music Education</i>	473

Şehriban KOCA

Bireysel Çalgı Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi

The Development of Individual Instrument Teaching Self-Efficiency Scale 480

Tarkan YAZICI - Şefika İZGİ TOPALAK

Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Çalışan Akademisyenlere Uygulanan Mobbing (Psikolojik Taciz) Üzerine Nicel Bir Araştırma

A Quantitative Research on Mobbing Imposed on Academicians Working in the Departments of Music Education 485

Tuğba İŞIKDEMİR

Müzik Eğitiminin Boyutlarından Biri Olan Çalgı Eğitimindeki Güçlüklerin Çözümünde Alexander Teknik

Alexander Technique as a Solution on the Difficulties of the Instrument Training 493

Turan SAĞER - Engin GÜRPINAR - Onur ZAHAL

İşbirlikli Öğrenme Yöntemine Dayalı Çoksesli Solfej Uygulamalarının Müziksel İşitme-Yazma Alan Başarılarına Etkisi

The Effect of Polyphonic Solfege Practices Based on Cooperative Learning Method to the Areas of Musical Audition–Writing Success..... 498

Ufuk YAĞCI - Veysel AKSOY

Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlikleriyle Öğretmenlik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

An Analysis of the Relationship Between Academic Self-Efficiency and Teaching Self-Efficiency of Pre-Service Music Teachers..... 511

Yakup Alper VARİŞ

Müzik Öğretmeni Adaylarının Özel Yetenek Sınavlarındaki Çalgı Tercihlerinin İncelenmesi

Analysis of the Instrument Preference of the Pre-Service Music Teachers at the Entrance Exam..... 515

ÇAĞRILI KONUŞMACILAR / KEYNOTE SPEAKERS



Prof. David J. ELLIOTT
ABD / USA



Prof. Ali UÇAN
TÜRKİYE



Prof. Jiaxing XIE
ÇİN HALK CUMHURİYETİ / CHINA



Düsen KASEINOV
TÜRKİYE



Assoc. Prof. Lee HIGGINS
ABD / USA



İNSANBİLİM, ÇAĞDAŞLAŞMA VE İPEK YOLU AÇISINDAN MÜZİK KÜLTÜRÜ VE MÜZİK EĞİTİMİNE GENEL BİR BAKIŞ

ANTHROPOLOGY, MODERNIZATION, AND MUSIC CULTURE AND MUSIC EDUCATION IN TERMS OF THE SILK ROAD

Prof. Dr. Ali UÇAN

ÖZET

İnsanlığın başta gelen kültür ve eğitim alanlarından biri müziktir. Dünyanın tüm kıtalarına dağılmış olan insanlığın yarattığı müzik kültürü ve müzik eğitimi özellikle Avrasya'da tarih öncesi çağlardan günümüze çok çeşitli oluşum, gelişim, değişim ve dönüşümler geçirmiştir. Tarih çağlarında bu sürece ilişkin en uzun süreli iletişim, etkileşim, dolaşım ve paylaşım İpek Yolu üzerinde yaşanmıştır. Bunun yoğun olduğu dönemlerde Avrasya'nın müzik kültürü ve müzik eğitimi nabızı en çok İpek Yolu üzerinde atmıştır. Bu bakımdan İpek Yolu sadece bir tecim yolu değil, aynı zamanda bir müziksel kültür ve eğitim yolu olmuştur. Türkler tarihleri boyunca İpek Yolu'na çok büyük önem ve değer vermişlerdir. Buna bağlı olarak İpek Yolu'nda müzik kültürü ve müzik eğitimi konusuyla yakından ilgilenmişlerdir. Bu yakın ilgi, özellikle içinde bulunduğumuz dönemde insanbilim, çağdaşlaşma ve İpek Yolu açısından müzik kültürü ve müzik eğitimiye yeniden genel bir bakışı zorunlu kılmaktadır. Bu bakışla ele alındığında İpek Yolu Bölgesi'nde çeşitli olanak ve seçeneklerin yanı sıra kimi genel sorunların da bulunduğu görülmektedir. Bu sorunların aşılabilmesi için bölge ülkeleri arasında müzik kültürü ve eğitimi alanında düzenli bir iletişim, etkileşim, yardımlaşma, dayanışma ve işbirliği sağlamak gereklidir. Bunun gerçekleşmesiyle bölgede yaşanan kimi gerilim, çelişme ve çatışmaların da azaltılması, hatta anlamlı ölçüde önlenmesi olanaklıdır. Şu bir gerçektir ki, müzik kültürünün ve müzik eğitiminin yerel/yöresel, ulusal, bölgesel, uluslararası, küresel ve evrensel dili olan Müzikçe en etkili dostluk, barışlık, kardeşlik ve insanlık dilidir. Bu dilden İpek Yolu bölgesinde şimdiye kadar olduğundan daha çok yararlanılmalıdır. Bunu başarmanın önemli bir yolu bu bölgede kapsamlı bir uluslararası müzik eğitimsel örgütlenmeden geçer.

Anahtar Sözcükler: İpek Yolu, insanın yapısı, müzik kültürü, müzik eğitimi, müzik eğitiminin temelleri.

ABSTRACT

One of the prominent cultural and educational fields of humanity is music. The music culture and music education created by humans from all continents has had lots of several formations, development, changes and transformations. The longest contact, interaction, circulation, and sharing related with this period in history have occurred on the Silk Road. In the periods when this happened intensively music culture and music education pulse of Eurasia has beaten most over the Silk Road. In this regard, the Silk Road has been only a trade path, but also a musical culture and education way. Turks emphasized the Silk road greatly through the history. Accordingly, they were closely interested in music culture and music education on the Silk Road. This close attention has made compulsory for us to have a general view in the anthropology, modernization, and music culture in the era we live. When these observations are studied, it is seen that there are some general problems as well as some various possibilities and options. To be able to overcome these problems it is necessary to provide regular contact, interaction, assistance, solidarity and cooperation on music culture and education among these countries. When it is realized, it may be possible to reduce, even significantly prevent some stresses, contradictions and conflicts which are lived in the regio. That is a fact, music as the language of local/regional, national, international global and universal language of music culture and education is the most most effective language of friendship, peace, brotherhood and humanity. From this language more advantage than being until now should be taken in the Silk Road region. An important way to achieve this is possible with a comprehensive international music educational organization in this region.

Keywords: Silk Road, anthropology, music culture, music education, basics of music education.

1. Giriş

İnsanlığın en eski ve en köklü, en yaygın ve en etkili kültür ve eğitim alanlarının başında **Müzik** gelmektedir. **Dünyamızın** en büyük kara parçasını oluşturan **Avrasya**, müzik kültürü ve müzik eğitimi alanında insanlık tarihinin en uzun ve en süreklili, en derin ve en kapsamlı, en yoğun ve en kalıcı oluşum ve gelişimlerine, en köklü değişim ve dönüşümlerine sahne olmuştur. **Avrasya'da** tarih öncesi çağlardan tarih çağlarına ve tarih çağlarının başlangıcından günümüze sürüp gelen iletişim, etkileşim ve aktarımlarla sağlanan **müziksel birikim ve mirasın** birçok oluşturucuları ve geliştiricileri, birçok sahipleri ve taşıyıcıları gelip geçmiştir. Bu köklü tarihsel kültür ve eğitim zincirinin son halkasını günümüzün Avrasya ülkeleri, ulusları, toplumları ve toplulukları oluşturmaktadır (Uçan 2002: 1). Bunlar arasında özellikle kıtalararası **İpek Yolu** üzerinde ve çevresindeki ülkeler ile buralarda yaşayan uluslar, toplumlar ve topluluklar önemli bir yer tutmaktadır.

İpek Yolu bu adı almadan çok önceki çağlardan beri bilinmekte ve kullanılmaktadır. Genel olarak bu yol, üzerinde ve çevresinde bulunan toplumlar ve uluslar, ülkeler ve kıtalar arasında tecimsel (ticarî) ürünlerin yanı sıra kültür alverişlerine sahne olmuştur. Bu sayede Doğu kültürünün Batı tarafından, Batı kültürünün Doğu tarafından tanınmasına da olanak sağlamıştır. **İpek Yolu Bölgesi'**nde özellikle son 2500 yıldır bir yandan çok çeşitli siyasal, toplumsal, kültürel birleşmeler, kaynaşmalar ve bütünleşmeler; öbür yandan yine çok çeşitli ayrışmalar, çözümler, çatışmalar-savaşmalar yaşandı. Bu bağlamda çok çeşitli budun devletler, büyüklü küçüklü imparatorluklar, ulus devletler ve cumhuriyetler kuruldu, yaşadı, yıkıldı. Değişik zamanlarda yaşanan kimi *kısa*, kimi *orta*, kimi *uzun* süreli bu siyasal, toplumsal ve kültürel yapılanmalar öbür alanlar gibi müzik kültürünü ve müzik eğitimini de etkiledi ve biçimlendirdi.

İpek Yolu, sırasıyla **Asya uygarlığının**, **Avrasya uygarlığının** ve **Afro-Avrasya uygarlığının** yanı sıra **Dünya uygarlığının** oluşmasında ve gelişmesinde de çok önemli rol oynamıştır. Bu çerçevede özellikle Avrasya uygarlığı ve Dünya uygarlığının iki ana kanadını oluşturan Doğu ile Batı arasındaki *ekonomisel-tecimsel* ilişkilerin yanı sıra *toplumsal*, *kültürel* ve *siyasal* ilişkilerin gelişmesinde oynadığı önemli roller nedeniyle son dönemlerde başka biçimlerde de adlandırılmakta ve nitelendirilmektedir. Bu bağlamda örneğin son yıllarda UNESCO'nun yaptığı bir çalışmada Doğu ile Batı arasındaki *diyaloğu* ve *teması* arttırması nedeniyle **"Diyalog Yolu"** olarak da adlandırılmaktadır. Ayrıca bu yol üzerindeki kimi doğaltarihsel varlıklar Doğu ile Batı kültür-sanat özelliklerinin birbiriyle buluşup kaynaştığı varlıklar olarak **Dünya Kültür Mirasları Listesine** alınmış bulunmaktadır. Bu listeye köklü ve özgün *müzik varlıklarının* da alınması beklenmektedir.

İpek Yolu, geçen yüzyılın sonlarından, özellikle 1990'larda **Sovyetler Birliği'**nin dağılıp **Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinin** bağımsızlıklarına kavuşmalarından itibaren hem bir tecim [ticaret] yolu, hem de tarihsel ve kültürel bir değer olarak adım adım **yeniden canlandırılmaktadır**. Bu bağlamda yol boyunca inşa edilmiş fakat sonraları kullanılmayan başta kervansaraylar olmak üzere önemli yapılar yeni işlevler kazandırılarak korunmaya ve yaşatılmaya çalışılmaktadır. Yanı sıra son dönemlerde başta İpek Yolu ülkeleri olmak üzere çeşitli ülkelerde bir yandan ekonomisel, tecimsel ve gezimsel nitelikli; öbür yandan bilimsel, sanatsal ve felsefî nitelikli olmak üzere çeşitli çalışmaların ana konusu olmaktadır. **İpek Yolu** ana konulu küçük, orta ve büyük ölçekli değişik etkinlikler düzenlenmektedir. Bu çerçevede gerçekleştirilen etkinlik türlerinden biri **Bölgesel Konferanslar**dır. Bu konferanslarla bölgenin durumu, gerçekleri, sorunları ve çözümleri ortaya konulmaktadır. Ayrıca o bölgenin daha yakından ve içten tanınmasına, diğer bölgelerle ve dünya ile ilişkilerini irdelemeye ve geliştirmeye olanak sağlanmaktadır. Çok önemli bir **İpek Yolu ülkesi** olan **Türkiye'**nin **Müzik Eğitimcileri Derneği-MÜZED** bu nedenle ISME, İTÜ, Marmara Üniversitesi ve TÜRKSOY ile ortaklaşa bu tür etkinliklerden biri olan **İpek Yolu'nda Müzik Kültürü ve Müzik Eğitimi** konulu bu **Bölgesel Konferansı** düzenlemiş bulunmaktadır. Bu çok önemli Konferansı ve onu düzenleyen MÜZED'i ve ortaklarını candan yürekte kutluyorum. **Uluslararası Müzik Eğitimi Birliği-ISME'**nin MÜZED'i bu etkinliğe özendirmesini de çok yerinde bir davranış olarak görüyorum ve değerlendiriyorum.

Konferansımızın başladığı bugün **17 Nisan** aynı zamanda Türkiye'nin öz gücüyle yarattığı özgün **Köy Enstitülerinin** kuruluş günüdür. 1940 yılında kurulan bu eşsiz enstitülerde müzik kültürü ve müzik eğitimi alanında bir **devrim** yaşanmıştır. Bununla yalnız Türkiye'nin ve yakın çevresinin değil, yalnız Orta Doğu ve İpek Yolu bölgesinin değil, yalnız Avrasya'nın ve Afro-Avrasya'nın değil, yalnız Eski Dünya'nın ve Yeni Dünya'nın değil, tüm Dünyanın en köklü-köktenci düzenleme ve uygulamaları gerçekleşmiştir. Bu enstitülerde *en yerel* müzik kültürleri ve eğitimleri ile *en evrensel* müzik kültürleri ve müzik eğitimleri yan yana, birlikte ve iç içe olmuştur. Türkiye'nin bölge ve dünya müzik kültürü ve eğitimine seçkin armağanı Köy Enstitülerinde yaşanmış olan özgün müzik kültürü ve müzik eğitimi deneyimi bölgeye ve tüm dünyaya

örnek olmuştur. Bu *eşsiz deneyim* günümüzden yarım yüzyıl önce 1954'te tarihe karışmış olsa da ondan çıkarılacak çok ilginç *sonuçlar*, alınacak çok büyük *dersler* ve yararlanılacak çok anlamlı *örnekler* vardır.

Ben böylesine anlamlı bir günde bu tarihî Bölgesel Konferansımızın *Açılış Oturumunda* bana ayrılan otuz dakikalık süre içinde *İnsanbilim, Çağdaşlaşma ve İpek Yolu Açısından Müzik Kültürü ve Müzik Eğitime Genel Bir Bakışla* müzik kültürünün ve müzik eğitiminin temelleri, günümüzdeki genel durumu, kimi sorunları ve çözümleri konusunda konuşacağım. Çünkü bu konferansımızın tüm çalışmaları esas olarak bu genel bakışa ve ana konuya dayanacak ve temellenecektir. Konuyu ele almaya başlarken önce *İpek Yolu'nun tarihsel oluşumu ve gelişimini* ana çizgileriyle kısaca anımsamak yararlı olacaktır.

2. İpek Yolu'nun Tarihsel Oluşumu ve Gelişimi

İpek Yolu esas olarak Uzak Doğu'da Çin'den başlayan, Orta Asya'dan Ön Asya'ya gelip Anadolu ve Akdeniz aracılığıyla Avrupa'ya ve Kuzey Afrika'ya kadar uzanan yoldur. Bu yol başlangıçta Doğudan Batıya doğru oluşmuş ve gelişmiştir. Milattan önceki çağlardan beri işleyen ve *Eski Dünyaca* ünlü olan bu yol ilkin öncelikle ipek ticareti [tecimi] ile başladığından ve sonraları uzun süre ipek ağırlıklı bir ticaret [tecim] yolu işlevi gördüğünden daha sonraları "*İpek Yolu*" olarak adlandırılmıştır.

İpek Yolu tarihsel oluşumu içinde önceleri Çin'den başlayıp Orta Asya üzerinden Güney Asya'ya, Batı Asya'ya, Avrupa'ya ve Kuzey Afrika'ya uzanan bir *kara ticaret yolu*ydü. Sonraları bu ana yola *deniz bağlantı yolları* eklendi ve zamanla değişik güzergâhları olan *karmaşık bir yol ağı/örgüsü* hâline geldi. Bu ağ/örgü sayesinde Doğu ile Batı arasındaki ilişkiler giderek daha da gelişti, genişledi ve yoğunlaştı. Çeşitli uygarlıklar, toplumlar ve kültürler arasında değişik ilişkiler kuruldu. Bu süreçle birlikte uygarlıkların gelişmesi birbirinden *bağımsız* olmaktan çıkıp birbirine *bağımlı* ve giderek *daha bağımlı* olmaya başladı. Milattan yüzyıllar önce [Mezopotamyalılar ve hemen sonraları] Mısırlılar, daha sonraları ise Romalılar bu yol üzerinden gerçekleştirilen ulaşımın Çinlilerden ipek satın alıyorlardı. Ulaşım kervanlarla sağlanıyordu. *İpek* eski çağlardan beri ulusların yaşamında çok önemli bir yer tutuyor ve uluslararası ilişkilerde önemli bir rol oynuyordu. En çok taşınan ipekli kumaşların yanı sıra baharat ve değerli madenler de taşınıyordu.

İpek Yolu üzerinde *İlk Çağda* MÖ 2. yüzyıl ile MS 2. yüzyıl arasındaki dönemde Doğu'dan Batı'ya doğru Doğu Asya'da *Çin Han*, Orta Asya'da *Türk-Hun*, Batı Asya'da *Parthia*, Avrupa'da *Roma* olmak üzere *dört büyük imparatorluk* bulunuyordu. *İpek Yolu* bu imparatorluklar arasındaki ilişkilerin oluşmasında, biçimlenmesinde ve gelişmesinde belirleyici rol oynadı. Sonraları ortaya çıkan kimi olumsuz durumlar ve bozulan ilişkiler nedeniyle zaman zaman canlılığını yitirdi. Epey sonra *Orta Çağda* yeniden canlandı ve özellikle 7. yüzyıl ile 9. yüzyıl arasındaki dönemde en büyük canlılığına kavuştu. O çağda ticaret kervanları, şimdiki Çin'in Şian [Changan] kentinden hareket ederek Özbekistan'ın Kaşgar kentine gelirlerdi. Burada ikiye ayrılan yollardan biri ile Afganistan ovalarından Hazar Denizi'ne, diğeri ile de Karakurum Dağları'nı aşarak İran üzerinden Anadolu'ya ulaşırlardı. Buradan da Akdeniz ve Karadeniz limanlarından çıkıp deniz yolu ile veya Trakya üzerinden kara yolu ile Avrupa'ya giderler ve varış noktalarına erişirlerdi.



(Kaynak: <http://www.21yyte.org/tr/arastirma/orta-asya-arastirmalari-merkezi/2013/09/28/7230> Erişim: 22.03.2014)



(Kaynak: <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=217844> Erişim: 22.03.2014)

Çin'den Akdeniz'e uzunluğu yaklaşık 6500 km olan *İpek Yolu* Asya'yı Avrupa'ya ve Afrika'ya bağlayan bir ticaret yolu olmasının ötesinde, 2500 yıldan beri bölgede yaşayan kültürlerin, dinlerin, budunların ve ırkların da izlerini taşımakta ve olağanüstü bir *tarihsel-kültürel zenginlik* sunmaktadır.

3. İpek Yolu'nun Çokyönlü-Çokboyutlu Başlıca İşlevleri

İpek Yolu, üzerinde yaşadığımız yerküremizin ya da yeryüzümüzün en önemli yollarından biridir. Bu yol yüzyıllarca, binyıllarca Avrasya'yı oluşturan Asya ile Avrupa ve giderek Kuzey Afrika arasında *ekonomi ve ticaret yolu*, yani bir *tecim yolu* idi. Tarih çağları içinde zaman zaman *savaş yolu* ve *barış yolu* oldu. Çünkü küçük, orta ve büyük ölçekli savaşların birçoğu bu yol üzerinde bu yola egemen olmak için yapıldı. Öbür yandan bu yol, özellikle tarih çağları boyunca Eski Dünya insanlığı için vazgeçilmez bir *kültürel can damarı* konumunda idi. *Eski Dünya* insanlığı yüzyıllar boyunca en çok bu kültürel damardan beslendi. En çok bu yol üzerinden sağlanan iletişim ve etkileşimlerle *kültürlendi, kültürledi, kültürleşti*. Bu nedenle bir *kültür yolu* niteliği kazandı. Böyle olunca aynı zamanda bir *sanat-müzik yolu* işlevi gördü. Doğu ile Batı arasındaki *kültür-sanat-müzik akışimleri* bu yol üzerinden gerçekleşti. İlk önceleri Doğu'dan Batı'ya, çok sonraları Batı'dan Doğu'ya birçok müziksel öge bu yol üzerinden aktarıldı. Bütün bunlar gösteriyor ki *İpek Yolu* gerçekte 'yalnızca bir ipek yolu' değildir, çok yönlü ve çok boyutlu bir yoldur.

İpek Yolu çok yönlü, çok boyutlu özelliğiyle bir bakıma *kendine özgü bir insanlık yoludur*. Çünkü bu yol bu bölgeden *insanlığa yönelen düşüncelerle* doludur. Bu yolda tecimsel kültür varlıklarıyla birlikte insanlığa yönelen düşünceler de Eski Dünya'nın bir ucundan öbür ucuna taşınıyordu. Bu düşüncelerin kimileri *düşünsel hareketlere* yol açıyor ve çok geçmeden tüm *insanlığa yönelen düşünce hareketlerine* dönüşüyordu. Bu hareketlerin başarıya ulaşması doğal ve kaçınılmazdı. Bunun tam bilincinde olan **Atatürk** bir konuşmasında "*İnsanlığa yönelen düşünce hareketi er geç başarılı olacaktır*" diyordu (ASD 2006: 292).

İpek Yolu'nun Uzak Doğu bölgesindeki Çin'de günümüzden yaklaşık 2 500 yıl önce İlk Çağ'da ünlü düşünür, eğitimci ve devlet adamı başbakan **Konfüçyüs** (MÖ 551-MÖ 479) MÖ 500 sıralarında şöyle diyordu (akt. Altar 1988a: 1): "*Bir ülkenin [toplumun-ulusun] iyi yönetilip yönetilmediğini ve iyi eğitilip eğitilmediğini öğrenmek istiyor musunuz? O ülkenin [toplumun-ulusun] müziğini dinleyiniz.*" Onun müziğin toplumdaki önemini vurgulayan bu sözleri söyleyişinden yaklaşık yüz yıl sonra bu kez İpek Yolu'nun Yakın Doğu bölgesindeki eski Yunan ülkesinde düşünür ve Atina Akademisi'nin kurucusu **Eflatun** (MÖ 427-MÖ 347) MÖ 400 sıralarında "*musikiyi toplumsal eğitimin en uygun aracı*" olarak görüyordu. Konfüçyüs'ün musikinin toplumsal yaşamdaki önemine Eflatun'dan epey önce değinmiş olması bakımından, sanıldığına göre Eflatun ortaya koyduğu bu görüşünde Konfüçyüs'ün etkisindeydi (Mimaroglu 1970: 14). İpek Yolu'nun Orta-Batı bölgesindeki İran'da **Şirazlı Sadi** (1193-1291) 13. yüzyılda "*Kardeşim, bana musikinin ne olduğunu mu soruyorsun; dinleyeni göster, sana musikinin ne olduğunu söyleyeyim*" diyordu (Altar 1988b: 8). İpek Yolu'nun Orta Doğu bölgesindeki Osmanlı İmparatorluğu'nda ünlü bilgin **Taşköprülüzade Ahmet** (1494-1561) 16. yüzyılda "*müziğin kimi bireysel ve toplumsal işlevleri*" üzerinde duruyordu. İpek Yolu'nun Uzak Batı bölgesindeki Fransa'da ünlü siyasal düşünür **Montesquieu** (1869-1755) 18. yüzyılda "*Bir ulusun müzikteki eğilimine önem verilmezse o ulusu ilerletmeye olanak bulunamaz*" demektedir. İpek Yolu'nun Orta/Yakın Doğu bölgesindeki Türkiye'de devrimci düşünür, eğitimci ve devlet adamı cumhurbaşkanı **Atatürk** (1881-1938) 20. yüzyılda Moteskiyö'nün (Montesquieu) sözünü kendi düşüncesine uygun bularak şöyle diyordu: "*Bir ulusun yeni değişikliğinde ölçü müzikte değişikliği alabilmesi, kavrayabilmesidir* (1934). "*Yaşam müziktir. Söz konusu olan [yaşam] insan yaşamı*



ise müzik kesinlikle vardır” (1925). İpek Yolu üzerindeki ve dünyadaki çoğu seçkin devletlerin müziğe çok büyük önem ve değer vermeleri bu düşüncelerin bir yansımasıdır.

4. İpek Yolu Aynı Zamanda Müzik Yolu

İpek Yolu üzerinde yüzyıllarca, binyıllarca Doğu’dan Batı’ya ve Batı’dan Doğu’ya, ana yoldan çevreye ve çevreden ana yola çok çeşitli müziksel akışlar, uzanımlar, gidişler gelişler yaşandı. Birbirine akraba olan ve olmayan, benzeyen ve benzemeyen toplumlar ve kültürler birbirleriyle iletişimi ve etkileşimi. İpek Yolu yüzyıllarca, binyıllarca bireyler ve topluluklar arası, toplumlar ve uluslararası, ülkeler ve kıtalararası müziksel iletişim ve etkileşime sahne oldu. Bu iletişim ve etkileşimin çok yoğun olduğu dönemlerde *genelde tüm dünyanın, özeld Eski Dünyanın, özgülde Avrasya’nın müzik kültürü ve müzik eğitimi nabzı* büyük ölçüde burada, İpek Yolu üzerinde attı.

Bütün bu süreç sonunda *İpek Yolu Coğrafyası müzik kültürü* Uzak Doğu, Orta Asya, Orta Doğu, Yakın Doğu ve Batı müzik kültürlerini içinde barındırdı. Bu bağlamda bir yandan *modöncesi, modal, makamsal, tonal* müzikler ile *amodal, amakamsal, atonal* müzikleri; öbür yandan *köysel, kasabasal, kentsel* müzikler ile *yerel/yöresel, bölgesel, ulusal, uluslararası* müzikleri içeren *çoğulcu bir yapıya* büründü.

Uzun tarihsel süreç içinde tarih çağları boyunca kendine özgü çoğulcu bir *İpek Yolu müzik kültürü ve müzik eğitimi* oluştu. İpek Yolu’yla ilişki ve etkileşimde bulunan her ülke ve her toplum bu oluşumda rol oynadı, bu oluşuma katkı sağladı ve aynı konumdaki öbür ülkelerle ve toplumlarla paydaş oldu. Bu paydaşlar dünyanın başka yerlerindeki başka ülkeler ve toplumlarla müziksel ilişki ve etkileşim içine girdi. Bu ilişki ve etkileşim yüzyıllar ve binyıllar içinde giderek genişleyen ve yayılan bir süreç sonunda küresel boyutlar kazandı. Bu kazanımın bir sonucu olarak *İpek Yolu müzik kültürü ve müzik eğitimi* tüm insanlığının paylaştığı bir *ortak değer* konumuna geldi. Bu bakımdan *İpek Yolu müzik kültürü ve müzik eğitimi* dar anlamda *Avrasya ve Afro-Avrasya insanlığının ortak değeri ve ortak mirası* olmakla birlikte aynı zamanda *tüm dünya insanlığının ortak değeri ve ortak mirasıdır*. İşe bu nedenlerle çoğulcu bir anlayış ve yaklaşımla buluşturucu, birleştirici, kaynaştırıcı ve bütünleştirici özellikler taşıyan bu müzik kültürünün ve müzik eğitiminin günümüzde yeniden güçlü ve kararlı bir biçimde gündeme alınarak tüm yönleriyle araştırılmasında, incelenmesinde ve değerlendirilmesinde çok büyük yararlar vardır. Bu konuda en ilk ve en büyük görev, hiç kuşkusuz öncelikle İpek Yolu ülkelerine ve uluslarına düşmektedir. Bu nedenle bu ülkelerin ve ulusların müzik kültürü ve müzik eğitimi araştırmacılarını tüm güçleriyle ve tüm olanaklarıyla bu göreve çağırıyorum. Bilindiği kadarıyla bu kongremiz bu yönde atılan çok önemli bir ilk adımdır. Bu ilk adımı yenilerinin izlemesini diliyorum ve bu dileğimin gerçekleşeceğini umuyorum.

Bugün başlayan tarihi *Bölgesel Konferansımızda “İpek Yolu Müzik Kültürü ve Müzik Eğitimi”* üzerinde yoğunlaşıyoruz, derinleşiyoruz. Böyle bir yoğunlaşmaya ve derinleşmeye İpek Yolu ülkelerinin yanı sıra Asya ile Avrupa’nın yani Avrasya’nın, Afro-Avrasya’nın yani ‘Eski Dünya’nın ve öbür kıtaları kapsayan ‘Yeni Dünya’nın, kısacası tüm dünyanın da gereksinimi vardır. Çünkü günümüz dünyasında yaşanan müzik kültürünün ve müzik eğitiminin kimi tarihsel kökleri önemli ölçüde İpek Yolu’na dayanır.

5. Türkiye’nin İpek Yolu=Müzik Yolu Olgusuna Verdiği Büyük Önem

Avrasya’ya ilişkin tarihsel olgular, araştırmalar ve incelemelerden de açıkça anlaşılıyor ki *Türkler* tarihleri boyunca çok büyük katkıda buldukları İpek Yolu’na büyük ilgi göstermişler, bu ilgilerini hep korumuşlar, canlı ve güçlü tutmuşlardır. *Hunlardan* günümüze Orta ve Batı Asya’da kurulan tüm Türk devletlerinin tarihi, çok önemli bir bölümüyle *İpek Yolu Tarihi* ile doğrudan ve sınıksız ilişkilidir, hatta büyük ölçüde onunla örtüşür. Bu yolun Orta-Batı bölgesinde bulunan *Türkiye*, İpek Yolu ekseninde her alanda olduğu gibi müzik kültürü ve eğitimi alanında da Doğu ile Batı’nın, Kuzey ile Güney’in buluştuğu, birleştiği, kaynaştığı ve bütünleştiği bir ülkedir. Öyle ki müzik kültürü ve müzik eğitimi bakımından İpek Yolu üzerinde *“Batı’nın en doğusu ve Doğu’nun en batısı”* olarak nitelendirilir.

Yirminci yüzyılın ilk çeyreğinin bitimine doğru *Türkiye Cumhuriyeti* kurulduktan hemen sonra 1924 yılında Ziya **Gökalp**, 1927-1928 yılında Mahmut Ragıp **Gazimihal** Türk müzik kültüründe ve eğitiminde kullanılan teknikleri *Uzak Doğu Tekniği, Orta/Yakın Doğu Tekniği ve Batı Tekniği* olarak adlandırıyordu (Gökalp 1973: 51-54; Gazimihal 2006: 27-29). Bu teknikler bir bakıma *İpek Yolu Müzik Teknikleri* demektir. Öbür yandan **Atatürk** Türkiye Cumhuriyeti’ni kurduktan sonra *“Yurtta barış, dünyada barış”* (ABE C. 25 2009: 119) ilkesi/ülküsü doğrultusundaki ilk önemli dış girişimlerini İpek Yolu üzerindeki ülkelerle barış, dostluk ve kardeşlik ilişkilerini daha da geliştirme yönünde başlatmıştı. Bu doğrultudaki çalışmalarla 1934’te imzalanan *Balkan Paktı* ile 1937’de imzalanan *Sadabat Paktı* esas olarak İpek Yolu üzerindeki Türkiye’ye Doğu komşu ve Batı komşu ülkelerle hazırlanıp gerçekleştirilmişti. Bu arada Atatürk 1936’da *Türkçe terimler* ve o bağlamda *Türkçe müzik terimleri* konusunda yaptığı-yaptırdığı



çalışmalarda kimi sözcüklerin *kökenbilimsel [etimolojik]* köklerine-temellerine İpek Yolu ve çevresinden inmişti. Yol boyunca genelde Doğu'dan Batı'ya ve özeldir Orta Asya'dan Anadolu'ya gerçekleşen müziksel akışlarla birlikte sözel-dilsel akışlara da örtülü olarak büyük önem vermişti (ABE C. 28 2010: 285).

1988 yılında ünlü sanat-müzik tarihçisi Cevat Memduh Altar (1988a: 7) “*Yüzyıllar boyu Uzak Doğu'dan Batı'ya [Uzak Batı'ya] uzanan 'Müzik Yolu' doğrultusundaki yörelerde yer yer araştırma ve inceleme merkezlerinin kurulabilmesi*”ni düşünüp öneriyordu. 1993 yılında ünlü müzikçi Fazıl Say piyano ve yaylı çalgılar orkestrası için *İpekyolu Piyano Konçertosu*'nu besteledi. Bu eser öz olarak “Asya ile Avrupa arasında kültürel bir köprü işlevi de gören İpek Yolu'nu çağdaş bir bestecilik diliyle anlatır” (Say 2005/2: 135). Bu özgün bestecilik dili ulusal *Türklük*, çift kıtasal *Varlık-Avrasyalılık* ve evrensel *İnsanlık* bilinci ve duyarlılığıyla oluşan ve biçimlenen bir dildir. Türkiye'nin *İpek Yolu=Müzik Yolu* olgusuna verdiği büyük önem bugün (17 Nisan 2014'te) İstanbul'da gerçekleştirmeye başladığı *İpek Yolu'nda Müzik Kültürü ve Müzik Eğitimi* adlı *Bölgesel Konferans* ile yeni bir aşamaya erişmiş bulunmaktadır.

6. Türkiye'de ve Dünya'da Son Dönemlerde İpek Yolu İle İlgili Kimi Yeni Müziksel Oluşumlar

Son dönemlerde ve özellikle 1990'ların başlarından itibaren Türkiye'de ve Dünya'da *İpek Yolu* ile ilgili çeşitli oluşumlar ve gelişimler yaşanmaktadır. Bunların müzikle ilgili olanlarına kısaca değinelim.

Türkiye'de Kültür Bakanlığı'na bağlı bir devlet topluluğu olarak 1991'de *İpek Yolu Türk Müziği Topluluğu*, 2000'de *İpek Yolu* ağırlıklı *Türk Dünyası Müzik Topluluğu* kuruldu. 2013'te Gazi Üniversitesi bünyesinde öğrencilerin katılımıyla bir *İpek Yolu Türk Müziği Topluluğu* oluşturuldu. İlk ikisi *müzik sanatçılarından*, üçüncüsü ise *özengen müzikçilerden* oluşan bu topluluklar düzenli çalışma ve etkinliklerini sürdürmektedir. Öbür yandan Erzurum-Atatürk Üniversitesi'nin ev sahipliğinde Uzak-Doğu'da Malezya ve Moğolistan'dan Uzak-Batı'da Fransa ve Fas'a kadar uzanan uzun ve geniş coğrafyada yer alan 25 ülkeden 137 temsilci bilim insanının katılımıyla 2. *Avrasya İpek Yolu Üniversiteleri Toplantısı* düzenlendi.

Azerbaycan'da Şeki kentinde birkaç yıldır *İpek Yolu Müzik Festivali [Şenliği]* düzenlenmektedir. Bu şenliğe Türkiye'nin çeşitli kentlerinden çeşitli müzik toplulukları katılmaktadır. Şenliğin dördüncüsüne Giresun *Belediye Konservatuvarı Halk Dansları Topluluğu* ile Konya-Meram ilçesinden *Grup Kaşık* [*Kaşıklar Grubu*] katılmış bulunmaktadır.

Çin'de İpek Yolu bilinci yeniden canlanıp çok yönlü girişim ve etkinliklere dönüşmektedir. *Kuzey Çin İpek Yolu Dans-Müzik Şenliği* düzenlenmektedir. Şenlikte çok eski tarihlerde yaratılmış eserlere de yer verilmektedir. Bu bağlamda örneğin 1985'te düzenlenen şenlikte 1400 yıl öncesinin ünlü Türk bestecisi Akari-Manda'nın büyük eseri *Bahar Bülbül Nevası* adlı eseri seslendirilmiş bulunmaktadır (Nuri 2014).

ABD-Amerika Birleşik Devletleri'nde 1999'da *İpek Yolu [Müzik] Topluluğu* oluşturuldu. Bu topluluk Doğu ülkeleri müzikçileri ile Batı ülkeleri müzikçilerini bir araya getirmektedir. Çağımızın ünlü viyolonselcisi Yo-Yo Ma'nın yönettiği topluluk 20 ülkeden 60'ı aşkın müzik sanatçısından oluşmuştur. Dünya müzikçilerinin bulunduğu bu topluluk çalışma ve etkinliklerinde özellikle İpek Yolu bölgesinin sanatçıları ve çalgılarıyla bölgenin geleneksel müziklerini yorumlayarak İpek Yolu boyunca görülen müziksel çeşitliliği yansıtmaktadır.

7. İpek Yolu Bölgesi Müzik Kültürü ve Müzik Eğitime Genel Bakışta Ana Anlayış ve Yaklaşım

Dünyanın öbür bölgelerinde olduğu gibi *İpek Yolu'nda müzik kültürü ve müzik eğitimi* de bölge ülkelerinin, uluslarının ve toplumlarının veya topluluklarının kendi *gerçekleri*, kimliklerini koruyarak çağdaşlaşma *ereklere*, yaşanan çağın *gereklere* ve insanlığın *yönelişleri* doğrultusunda olmayı gerektirir. Bu doğrultuda daha etkili ve verimli olabilmek için öncelikle birbirinden farklı ve birbirine benzer tüm ülkeler, uluslar ve toplumlar için *ortak payda* olan *insanbilimsel temellere* dayanmak ve o temellere ilişkin verilerden yola çıkmak zorunludur. Yanı sıra müzik eğitimi toplumbilimsel, kültürbilimsel, sanatbilimsel, müzikbilimsel ve eğitimbilimsel verilere göre tasarlamak, düzenlemek ve gerçekleştirmek gereklidir.

Bu konuşmamda bütün bunlarla ilgili *genel-temel görüş, düşünce ve önerilerimi* sizlerle paylaşmaya çalışacağım. Bunları paylaşırken yeri geldikçe müzik eğitiminin kimi *ayrıntıları* ile kimi *derinlik ve inceliklerine* ilişkin bazı görüş, düşünce ve önerilerimi de belirteceğim. Çünkü hemen her alanda olduğu gibi müzik eğitiminde de üstün başarı ayrıntıda, derinlikte ve incelikte gizlidir. Müzik eğitiminde daha iyinin ve daha yetkinin yolu ayrıntılardan, derinliklerden ve inceliklerden geçer. Bu paylaşımında ve belirtiminde yeri geldikçe müzik eğitiminin az veya çok göz ardı edilen ya da yeterince göz önünde bulundurulmayan kimi yönlerine de vurgu yapacağım.

8. İnsanın Yapısı, Gereksinimleri, Arayışları ve Müzik Kültürü-Müzik Eğitimi

8.1. İnsanın Varlık ve Davranış Yapısı

İnsan canlı/tinsel, toplumsal ve kültürel bir varlıktır. Ancak ilkin *canlı/tinsel* bir varlık olarak kendi sesiyle birlikte sesli bir çevreye doğar. Doğduğu çevrede *doğal, toplumsal ve kültürel* öğelerle iletişim etkileşir. Bu etkileşimle yaşadığı çevrede büyür, olgunlaşır ve gelişirken toplumsallaşır ve kültürelleşir. Böylece *biyopsişik ve sosyokültürel* bir varlık olur (Uçan 2005a: 9). İnsanın bu *çok boyutlu* varlık yapısı onun *temel niteliğini* belirler. Bu niteliğine bağlı olarak *insan devinışsel, bilişsel, duyuşsal ve sezışsel* davranışlarıyla bir bütündür. Bu nitelikleriyle *insan çok boyutlu varlık ve davranış yapısının bir bütünü ve bileşkesidir* (Uçan 2005b: 391). Bireysel ve toplumsal yaşamda *müzik kültürü ve müzik eğitimi* ile ilgili olup bitenler en temelde insanın bu çok boyutlu *varlık ve davranış yapısından* doğar, ondan kaynaklanır, ondan beslenir ve ona yönelir. İnsansal gerçek her zaman öncelikle bu yapısal bütünde ve bileşkesindedir.

İnsan, yapısı, yaradılışı ve yaşayışı gereği birtakım gereksinimler ve bunları gidermeye *yönelik* arayışlar içindedir. Bu gereksinimler ve arayışlar çok ve çeşitli olup insanın öbür yönlerinin yanı sıra müzik kültürü ve müzik eğitimiyle de sınıksız ilişkilidir. Bu nedenle şimdi burada bunlara kısaca değinelim.

8.2. İnsanın Başlıca Gereksinimleri ve Müzik Kültürü-Müzik Eğitimi

İnsanın başlıca gereksinimleri şunlardır (Uçan 2008: 218):

- (1) Dünyada sağlıklı-esenlikli, bakımlı-korunumlu ve güvenli yaşama.
- (2) Yaşamını olabildiğince iyi bir biçimde düzenleme ve sürdürme.
- (3) Bilgili ve bilinçli, düzenli ve dengeli, uyumlu ve başarılı, doyumlu ve mutlu bir yaşam geçirme.
- (4) Yaşamını olabildiğince iyileştirme ve yetkinleştirme, gerektiğinde değiştirme ve dönüştürme.
- (5) Bunlar için gücünü ve yeteneklerini harekete geçirme, kullanma, artırma ve geliştirme.
- (6) Bu yolda gerekli her türlü fırsat ve olanaklara sahip olma ve bunlardan etkilice yararlanma.
- (7) Kimlikli ve kişilikli, özgüvenli ve onurlu olarak kendini geliştirme, gerçekleştirme ve aşma.
- (8) Bütün bu nitelikleriyle çevresinde ongun, saygın ve sevgin bir konuma sahip olma.

İnsan bu gereksinimlerin önemli bir bölümünü *ses ve müzikle* karşılar ve giderir. Bu durum belirli bir *müzik kültürünü ve müzik eğitimi* gerekli ve zorunlu kılar.

8.3. İnsanın Temel ve Ana Arayışları ve Müzik Eğitimi

İnsan gereksinimlerini karşılamak veya gidermek için çabalar, bir şeyler yapar ve bu bağlamda çeşitli, çok yönlü, çok boyutlu arayışlar içine girer. Bu süreçte ilkin, yaşamak için en başta gerekli, en kaçınılmaz ve en zorunlu olan *temel-genel-günlük/gündelik yaşam bilgisiyle* donanır. Ancak, bir süre sonra bu bilgi, gereksinimleri karşılamaya, gidermeye yetmez. Bunun farkına, bilincine varan insan bu bilgiyle yetinmeyip onun *ötesine* geçerek birtakım başka *arayışlar* içine girer. Buna göre insanın *temel ve ana arayışları altı boyutta* gerçekleşir (Uçan 2008: 219-220):

- | | |
|--|-----------------------------------|
| (T) İlk Gerekliliği ve Zorunluyu arayış. | Bu arayıştan yaşam bilgisi doğar. |
| (1) Sağlamlığı ve Sağlıklılığı/Güçlülüğü arayış. | Bu arayıştan spor doğar. |
| (2) Gerçeği ve Doğruyu arayış. | Bu arayıştan bilim doğar. |
| (3) Kolaylığı ve Kullanışlıyı arayış. | Bu arayıştan teknik doğar. |
| (4) Özgünlü ve Güzeli arayış. | Bu arayıştan sanat doğar. |
| (5) Yararlıyı ve İyi/Değerliyi arayış. | Bu arayıştan felsefe doğar. |

Bunlar *insanı insanlaştıran arayışlardır*. Herkes gerçek anlamda *bu temel ve ana arayışlarıyla insanlaşır*. Bu arayışlar birbirlerinden kopuk değildir, birbirleriyle bağlantılı ve etkileşimlidir; birbirlerini destekler ve kolaylaştırır, tamamlar ve bütünler. Böylece insan yaşamında *zorunlu, sağlıklı ve kullanışlı* ile *iyi, doğru ve güzel* arasında sıkı bir bağ oluşur. İnsanın bu arayışları hiç *durmaz*, hiç *bitmez*, yaşam boyu sürer gider. Bu arayışların bir bölümünün gerçekleştiği başlıca alanlardan biri *müzik*dir. Bu alandaki arayışlarda yeterince başarılı olabilmek için *müzik eğitimi* gerekli ve zorunludur.

8.5. İnsanın Temel-Ana Bilgi Alanları ve Müzik Kültürü-Müzik Eğitimi

İnsan söz konusu arayışlarıyla şu *temel ve ana bilgi alanlarına* erişir (Uçan 2008: 219-220):

- | | |
|-------------------|--|
| (T) Yaşam Bilgisi | (ilk gereklinin ve kaçınılmazın/zorunlunun bilgisi). |
| (1) Spor | (sağlamlığın ve sağlığını/güçlülüğün bilgisi), |
| (2) Bilim | (gerçeğin ve doğrunun bilgisi), |



- (3) *Teknik* (kolaylığın ve kullanışlılığın bilgisi),
(4) *Sanat* (özgünün ve güzelin bilgisi),
(5) *Felsefe* (yararlılığın ve iyinin/değerlinin bilgisi).

İnsanın yaşamında *yaşam bilgisi, spor, bilim, teknik, sanat ve felsefe* işte bu arayış ve buluşların birer ürünü, alanı ve sürecidir. Bunlar *insanca yaşama, gelişme, yetiştirme, çalışma, kendini gerçekleştirme ve aşma* süreç, ürün ve alanlarıdır. *Yaşam Bilgisi*'ne dayanan-temellenen beş ana alan arasında gerçekte bir *öncelik-sonralık* ya da *aşamalılık* ilişkisi yoktur, olmamalıdır. Ancak bu beş alan arasında *kaynaşıklık* ilişkisi vardır, olmalıdır. Çünkü *kaynaşıklık* ilişkisinin var olması durumunda birbirlerine *kolaylaştırıcı* katkıda bulunurlar.

Öbür yandan insan yaşamında yaşam bilgisine dayalı-temelli beş alanın her birinin ayrı bir yeri-önemi ve kendine özgü bir işlevi vardır. Bu nedenle hiçbir diğelerinin yerini alamaz-tutamaz, yerine geçemez, işlevini göremez. İnsan yaşamında hiçbirini ertelenemez ve hiçbirinden vazgeçilemez. İnsanın ana bilgi alanlarından *sanat* içinde *müzik* öbür sanat dallarından çok ayrı ve önemli bir yer tutar. Bu yer *müzik kültürü ve müzik eğitimi*yle yeterince etkili, verimli ve yararlı bir nitelik kazanır.

İnsanlık tarihinin kimi çağlarında kimi toplumlar, uluslar ve uygarlıklar kimi nedenlerle zaman zaman bu alanların kimilerine öbürlerinden daha çok önem vermişlerdir. Ancak bu, öbürlerini savsaklamak, görmezden gelmek ya da göz ardı etmek demek değildir. Ne var ki bu önem vermede ölçü kaçırılınca kültürel ve uygarlıksal yapıda dengesizliklere yol açılır. Bunun bilincinde olan ya olması gereken *çağdaş insanlık ve uygarlık* bunların tümüne birden dengeli olarak yer vermek durumundadır.

8.6. İnsanın Arayışlarında, Bilgiye Erişmesinde, Bilgiyi Kullanımında Başarının Yolu: Eğitim

İnsanın ana temel arayışlarında, bu arayışlarla ana temel bilgi alanlarına erişmesinde ve onları kullanmasında başarılı olmasının en güvenli, en etkili ve en verimli yolu *eğitim*dir. *Eğitim*, insanın *ana-temel arayışlarıyla* erişmeyi ereklediği *ana bilgisel alanlara* göre altı ana türe ayrılır (Uçan 2009a: 16):

T. *Yaşam Eğitimi*.

1. *Beden/Spor Eğitimi*,
2. *Bilim Eğitimi*,
3. *Teknik Eğitimi*,
4. *Sanat Eğitimi*,
5. *Felsefe Eğitimi*.

Çağdaş eğitim bunların tümünü dengeli olarak kapsamak durumundadır.

8.7. Müziğin (Müzik Kültürünün-Müzik Eğitiminin) Boyutları

İnsanın ana bilgi alanları aynı zamanda müziğin [müzik kültürünün ve müzik eğitiminin] bilgisel boyutlarıdır. Bu boyutlar şunlardır:

- (T) Müziğin *Yaşamsal* Boyutu (müziksel ilk gereklilik ve zorunluluk bilgisi boyutu).
(1) Müziğin *Sanatsal* Boyutu (müziksel özgünlük ve güzellik bilgisi boyutu),
(2) Müziğin *Bilimsel* Boyutu (müziksel gerçeklik ve doğruluk bilgisi boyutu),
(3) Müziğin *Tekniksel* Boyutu (müziksel kolaylık ve kullanışlılık bilgisi boyutu),
(4) Müziğin *Sporsal* Boyutu (müziksel edimin/performansın *sağlamlık ve sağlıklılık* bilgisi boyutu),
(5) Müziğin *Felsefi* Boyutu (müziksel yararlılık ve iyilik/değerlilik bilgisi boyutu).

Burada müziğin *yaşamsal, sanatsal, bilimsel, tekniksel ve felsefi boyutlarının* yanı sıra kendine özgü bir *sporsal boyutu* olduğunun da altını çizmek gerekir. Çünkü müzik yaparken hangi araç ve gereçler işe koşulursa koşulsun ya da kullanılırsa kullanılsın en temelde iş gören insanın kendi bedenidir. Çalgılı ya da çalgısız müzik yaparken gerçekleştirilen tüm genel ve müziksel edimler (performans) bedeninin doğru-düzgün duruşuna ve işleyişine, bedensel örgenlerin sağlam ve sağlıklı kullanımına dayanır ve temellenir. Bedenin bu duruş, işleyiş, kullanılış devinim ve edimleri bir bütün olarak kendine özgü bir *müzikspor* olarak nitelendirilebilir.

9. Müzik Kültürünün ve Müzik Eğitiminin İnsanbilimsel Temelleri

9.1. Müzik Kültürü Nedir?

Müzik kültürü denilince genel olarak ilkin *kültürün müziksel boyutu* anlaşılır ve ardından bu boyut kendi yapısı ve işleyişiyle tanımlanıp *müzik kültürü* olarak adlandırılır. *Müzik kültürü* insanların, insan topluluklarının ve toplumların *müziksel yaşam biçimidir*. İnsanların, insan topluluklarının veya toplumların



müziksel yaşam biçimi kendine özgü bir bütündür. Her insanın, her insan topluluğunun veya toplumun kendine özgü bir müziksel yaşam biçimi vardır. Bu yaşam biçimi bütünseldir. Bu bütüne süreç ve ürün olarak bakılabildiği gibi somut ve soyut, özdeksel ve tinsel ya da maddî ve manevî ögeler bütünü olarak da bakılabilir. Hangi açıdan bakılırsa bakılsın *müzik kültürü* belli bir sürekliliği olan birikim ve örgütlenlik bir bütündür. *Müzik kültürü* insanların, insan topluluklarının ve toplumların kendi kendileriyle, birbirleriyle ve çevreleriyle olan sessel-müziksel iletişim ve etkileşimleriyle oluşur ve gelişir. Bir ulusun, bir toplumun, bir bireyin müziksel donanım, birikim ve deneyimlerinin tümüne ya da tümünden oluşan birikim ve örgütlenlik bütüne o ulusun, o toplumun, o bireyin müzik kültürü denir. Müzik kültürünün oluşmasında ve gelişmesinde insanın *doğal genel donanımı* ile *doğal-temel müziksel donanımı* çevresiyle etkileşim içinde çok etkili ve belirleyici rol oynar. Bu süreçte insan çok boyutlu bir varlık ve davranış bütünlüğü gösterir.

9.2. Müzik Kültürü İle Müzik Eğitiminin İççeliği

Müzik eğitimi esas olarak *müziksel estetik özelliği, karmaşık davranış yapılı biyopsişik, psikososyal ve sosyokültürel bir süreçtir*. Bu süreçte genel olarak *kültür ile eğitim*, dolayısıyla *müzik kültürü ile müzik eğitimi* birlikte *iç içe bir bütündür*. Bu bütünlük içinde *müzik kültürü, müzik eğitimi de içine alan bir müziksel yaşam biçimi* olmasına karşın her nedense genellikle *müzik eğitiminin içeriği* olarak görülür; bu görüşle konumlandırılır ve işlevlendirilir. Yanı sıra her ikisi kimilerince madalyonun iki yüzü olarak da görülür. Ancak doğru olan, her ikisini madalyonun bütünü olarak görmektir. Bu iççelik ve bütünlük nedeniyle konuşmamın bundan sonraki bölümlerinde *müzik eğitimi* derken dolaylı ve örtülü olarak *müzik kültürü* de demiş olacağım.

Müzik eğitiminin ana ögesi insandır. Bu nedenle müzik eğitimi öncelikle insan gerçeğine ve insanbilimsel temellere dayanır. *Çağdaş müzik eğitiminin* özünde ve temelinde insanın *müzik yeteneğinin* her şeyden önce *bir genel yetenek olduğu* görüşü yatıyor. Öncelikle insanbilimsel temellere dayanan bu görüş, uzunca bir süredir öne sürülüp belli çevrelerde epeyce yaygın kabul gören “*müzik yeteneğinin özel yetenek olduğu*” görüşüne karşı çıkıyor ve müziğin her insanın yaşamında belirli işlevleri, vazgeçilmez işgörüleri (Uçan 2005a: 21-34) olduğunu kabul ediyor. Bu işlevlerin sağlıklı olarak yerine gelebilmesi için ayırimsız *herkesin müzik eğitimi alma hakkı olduğunu* kabul ediyor, savunuyor ve *bunun gereklerine* odaklanıyor. Bunları yaparken de insanın *doğal-temel müziksel donanımından* yola çıkıyor. Öyleyse şimdi önce insanın bu *doğal-temel müziksel donanımına* bir göz atalım.

9.3. İnsanın Doğal-Temel Müziksel Donanımı

İnsanbilimsel verilere göre *insan* doğum öncesindeki dokuz ayda belli oluşumlar ve gelişimlerden sonra belirli bir *donanımla* doğar ve yeni yaşamı ilkin öncelikle bu donanıma temellenir. Buna *doğal-temel donanım* denir. İnsanın *doğal-temel donanımı* içinde *müziksel donanımı* çok önemli bir yer tutar. Buna da *doğal-temel müziksel donanım* denir. İnsanın *doğal-temel müziksel donanımı* şu öğelerden oluşur (Uçan 2005b: 391-392; 2008; 226-227):

1. **Beden:** İnsanın kullandığı ilk müziksel ses kaynağı kendi bedenidir. İnsanın kendi bedeni onun en ilk, en doğal, en kullanışlı ve en soylu çalgısıdır. İnsanın ilk kullandığı çalgı kendi bedenidir. İnsan ilkin kendi bedenini kullanarak kendi bedeninde müzik yapar. İnsanın kendi bedenini kullanarak kendi bedeninde yaptığı müzik tüm müziklerin temelidir. Buna *beden müziği* denir. *Beden müziği* tüm müziklerin *en temelini, ana kaynağını ve çıkış noktasını* oluşturur.

2. **Bedensel Devinim:** İnsanın bedeni devingendir, kıvılgandır. İnsanın ilk ses üretimi kendi bedensel devinimiyle kendi bedeninde kendi bedensel organlarıyla gerçekleşir. İnsanın ürettiği ilk ses kendi sesidir ve bu ses kendi bedensel devininin bir ürünüdür. İnsan müzik yaparken bedeni az çok devinir. İnsan ilk müziğini kendi bedeninde kendi bedensel devinimiyle yapar.

3. **Eller-Parmaklar ve Ayaklar:** İnsan müzik yapmaya son derece elverişli eller-parmaklar ve ayaklarla doğar. İnsan doğumla birlikte bu organlarını hızla kullanmaya ve geliştirmeye başlar. İnsanın elleri-ayakları kendi bedenini müziksel kullanımında çok etkin ve belirleyici rol oynar.

4. **Temel Ritim (Biyoritim):** İnsanın oluşturduğu müziksel ritmin ilk ana kaynağı kendi biyoritimidir. Biyoritim, canlı insan bedeninin kendi *iç ritmi*dir. İnsanın kendi biyoritimi kendi *kımıldanma ritmi, kalp atma ritmi ve solunma ritmi*dir. Bu temel ritimler insanın müziğine yansır. İnsanın temel bedensel iç ritmi müziksel ritminin *doğal temeli, ana kaynağı ve çıkış noktasıdır*.

5. **Seslenme-Ses Çıkarma/Üretim Organı:** İnsan ilk ses çıkarımında ve üretiminde kendi bedensel yapısında taşıdığı kendi ses organını kullanır. İnsanın ilk ses çıkarımı-üretimi kendi ses organıyla



gerçekleşir. İnsanın ses organı denilince kendi bedenindeki belli bir organlar bütünü veya organlar sistemi anlaşılır. Bu bütün/sistem genel olarak doğal *solumum*, *titreşim* ve *yankılanım aygıtlarından* oluşur.

6. **Temel-Ölçüt Ses (La¹):** İnsan sağlıklı doğarken kendi ses organından ses çıkarır. İnsanların çıkardığı ilk sesin birim zaman saniyedeki titreşim sayısı yaklaşık 400 (*labb¹* sesi = 396 Hz) ile 500 (*la##¹* = 495 sesi Hz) arasında değişmekle birlikte ortalama olarak yaklaşık 440 Hz'tir. Bu değerdeki ses müzikte kullanılan *La¹* sesidir (Uçan 2009c: 768-769). *La¹* insan yaşamında doğarken oluşan ilk *temel-ölçüt sestir*. Buna göre insan, *ses düzeni yapılmış* olarak, yani *akortlu* doğar. İnsanın doğumdan sonra '*agulama*'sı '*a*' ile başlar; '*inga*' diyerek çıkardığı ilk seslerin *i*'sı, *n*'si ve *g*'si atılınca geriye '*a*' kalır. Bu *a* insanın çıkardığı ve müzikte kullandığı ilk sesin evrensel adıdır, aynı zamanda dünyadaki *sesçil* (*fonetik*) abecelerin *ilk harfidir*. Bu nedenledir ki *la* sesi uluslararası müzik dilinde *a* ile gösterilir ve *la¹* sesi *a¹* olarak yazılır.

7. **Temel-Ölçüt Ezgi:** İnsanın doğarken veya doğumdan hemen sonraki *ilk ağlaması*, aynı zamanda onun *ilk doğal ezgisidir*. Yeni doğan bebeğin *ilk ağlamasıyla* iç içe çıkardığı *ilk doğal ezgisi* çok boyutlu ve karmaşık bir yapıdadır. Bu yapısıyla birçok şeyi birden anlatır. Bu bakımdan insanın doğarken ilk ağlaması ile birlikte, iç içe çıkardığı ilk doğal ezgisi onun *ilk temel-ölçüt ezgisidir*. Bu nedenle ezgi-şarkı söyleme insana doğuştan vergidir. İnsanın doğarken *ilk ağlaması* aynı zamanda *ilk ezgi söylemesidir*. Başka bir deyişle insan doğum sırasında ağlarken aynı zamanda ezgi söylemiş olur. Bu nedenledir ki "ezgi söyleme insana doğuştan vergidir" denir. İnsanda doğuştan gelen *ezgi söyleme* sözel dilin oluşup *konusmalı ezgi* ve *ezgili konuşma* olarak biçimlenip gelişmesiyle birlikte *şarkı söylemeye* veya *türkü söylemeye* dönüşür.

8. **Genel-Müziksel İşitme Organı ve Duyusu:** İnsan doğarken son derece gelişkin bir genel-müziksel işitme organı ve duyusuna sahiptir. İnsanın *işitme organı* sürekli (24 saat) açıktır, *işitme duyusu* en etkin duyusudur. İnsanın ilk eğitilen duyusu *işitme duyusudur*. Bu duyunun eğitimi doğum öncesinde ana karnındayken başlar ve doğumla birlikte yepyeni bir aşamaya erişir. Ancak yapılan son araştırmalarda elde edilen bulgulara göre dünyada her 1000 bebekten-çocuktan 2-3'ü işitme kaybıyla doğuyor. Bu bir tür *doğal hata [kusur]* sayılır. Ancak bu kayıp ve hata yeni bir buluş olan *biyonik kulak aygıtla* giderilebiliyor. "Doğuştan işitme duyusu olmayan veya sonradan bu duyuyu yitiren çocuklara ya da yetişkinlere ameliyatla *biyonik kulak aygıt* uygulanabiliyor" (Gündüz 2014: 2). Böylece onlar da *sesli bir dünyaya* kavuşuyor.

9. **Sessel-Müziksel Zekâ:** İnsan çok yönlü, çok boyutlu veya *çoklu* bir zekâya sahip olarak doğar. İnsanın doğuştan sahip olduğu kabul edilen *çoklu zekâ* sekiz tür zekâdan oluşur. Bunlardan biri *sessel-müziksel zekâ*dır. Sessel-müziksel zekâ doğumdan sonra hızlı bir gelişim sürecine girer. *Müziksel zekâ*, çoklu zekâ kuramında *sözel-dilsel* ve *mantıksal-matematiksel* zekâlardan sonra üçüncü sırada gösteriliyorsa da, gerçekte onlardan daha önce oluşup gelişir ve en temeldeki *devinduyusal zekâ*dan hemen sonra gelir.

10. **Sessel-Müziksel Dil:** İnsanın doğarken kendi ağzından çıkardığı ilk sesiyle birlikte *sessel dil=sesçe* ve hemen ardından onunla iç içe olarak *müziksel dil=müzikçe* oluşmaya, iş görmeye ve hızla gelişmeye başlar. Başka bir deyişle doğumda çıkarılan ilk sesle birlikte oluşmaya başlayan *sessel dil* bir boyutuyla hızla *müziksel dile* dönüşür, *sesel dilin* öbür boyutuyla *sözel dile* dönüşmesi ise epey sonra gerçekleşmeye başlar. İnsanın *devinimsel dili* ise bunlardan daha önce oluşmaya ve gelişmeye başlar.

11. **Merkezi Sinir Sistemi:** Tüm beyin ve omurilikten oluşur. İnsanın müziksel donanımını oluşturan organların ve örgenlerin çalışmalarını yapmalarını sağlar, onları eşgüdümle ve [işlevsel yönden] denetler. Beyin bunları yaparken insanın müziksel yapısıyla birlikte kendini de geliştirir. İnsan beyninin her iki yarıküresi de müziksel eylemlerinde iş görür. Bu nedenle beyin (çalgısal-sesel-sözel) müzikte *bütünsel* kullanılır; *bütünsel* çalışır, *bütünsel* işler, *bütünsel* iş görür. Başka bir deyişle (çalgısal-sesel-sözel) müzik beynin bütününe çalıştırır, bütününe işletir, bütününe işe koşar, bütününe geliştirir.

12. **Devinme Sistemi ve Duyusu:** İnsan doğarken son derece gelişkin bir devinme sistemi ve duyusuna sahiptir. İnsanın *devinme sistemi* sürekli işlektir, *devinme duyusu* en etkin duyusudur. İnsanın ilk eğitilen duyusu *devinme duyusudur*. Bu duyunun eğitimi doğum öncesinde ana karnındayken başlar ve doğumla birlikte yeni bir aşamaya erişir. İnsanın *müziksel ritmi* devinme sistemine-duyusuna temellenir.

13. **Temel-Ölçüt Devinim:** İnsan belli bir kalp atışıyla doğar. İnsanın *kalp atışı* doğarken sahip olduğu *en temel ölçüt devinimidir*. İnsan bedensel devinimle doğar. İnsan doğarken bedeninin duruşu ile el ve ayakların konumunu bildiren devinimlere sahiptir. Buna göre *bedensel duruş ve konum bildiren devinim* de *en temel devinimidir*. İnsanın bu en temel devinimi aynı zamanda *ilk ölçüt devinimidir*.

14. **Öbür Duyu Organları:** İnsan doğarken *işitme* duyusu ve organının yanı sıra *devinme*, *dokunma* ve *görme* duyu ve organlarına da sahiptir. İnsan müzik yaparken *işitme* duyu organının yanı sıra özellikle *devinme*, *dokunma* ve *görme* duyu organlarını da etkin olarak kullanır. İnsanın müzik yapması *çok duyulu*



bir eylemdir ve çoğu kez söz konusu duyu organlarının birlikte etkin kullanımı ve işbirliğiyle gerçekleşir. İnsanın beş duyusu doğumdan itibaren günden güne hızla gelişir.

15. **Öbür Zekâlar:** İnsanın doğuştan sahip olduğu çoklu zekâyı oluşturan özellikle *devinduyusal, görsel-uzamsal, doğasal, sözel-dilsel* zekâlar müzik yapmasında *müziksel zekâ* ile etkin işbirliği içindedir.

16. **Devinimsel-Sessel Algı Birikimi:** İnsanın doğum öncesinde birtakım devinimsel ve sesli algı birikimleri oluşur. Bunlar insanın ilk elementer müzik öğelerini, ilk elementer müzik yapıtaşlarını oluşturur. İnsan bu elementer müzik öğeleri ve yapıtaşlarına sahip olarak, onlarla birlikte doğar.

17. **Müziksel Yaratma Gücü:** Her insan *yaratıcı güçlerle (gizil güçlerle)* donanmış olarak doğar. İnsanın doğarken donanık olduğu başlıca yaratıcı gizil güçlerden biri *müziksel yaratıcı gizil güçtür*. İnsanın müziksel yaratma gizil gücü, başlangıçta kendi sesi ve bedeniyle sınırlı görünürken, kullandığı örgen ve gereç, kanal ve alan bakımından kendi içinde çokluk ve çeşitlilik gösterir.

18. **Sessel-Müziksel İletişim-Etkileşim Gücü:** Her insan *iletişim-etkileşim gücüyle* donanmış olarak doğar. İnsanın doğarken donanık olduğu iletişim-etkileşim güçlerinden biri *sesli-müziksel iletişim-etkileşim gücüdür*. İnsanın *sesli-müziksel iletişim-etkileşim gücü*, kullandığı gereç, kanal, alan bakımından kendi içinde çokluk ve çeşitlilik gösterir. İnsanlar hem birbirleriyle hem kendi kendileriyle iletişim ve etkileşirken sesli-müziksel iletişim-etkileşim gücünü çok erken, doğumdan itibaren kullanmaya başlar. İnsanın doğumdan itibaren yaşamı boyunca en çok kullandığı iletişim-etkileşim biçimlerinden biri *sesli-müziksel iletişim-etkileşimdir*. Kimilerince en çok kullandığı bilinen ya da söylenen *sözel iletişim-etkileşim* de *konuşma* öncelikli ve ağırlıklı olup aslında *sesli temele* dayanır. Çünkü insanların konuşurken kullandığı *sözcükler seslemlerden* (hecelerden), seslemler de *ses birimlerinden* (fonemlerden) oluşur. Bu nedenledir ki müzik eğitiminde *Ses Eğitimi, Seslenim/Sesletim Eğitimi* çok temel ve belirleyici bir yer tutar.

19. **Müziksel Öğrenme Sistemi:** İnsan dünyaya gelirken belli bir *öğrenme sistemiyle* donanık doğar. Bu doğuştan gelen *öğrenme sistemi*, tıpkı *solunma, sindirme, boşalma, üreme* vb. doğal işlevler gibi kendiliğinden işler. Bu doğal öğrenme sistemi içinde *sesli-müziksel öğrenme sistemi* önemli bir yer tutar. Bu sistem genellikle bebeklikten ilköğretimin ilk yıllarına kadar çok yoğun ve etkin kullanılır (Titiz 2010: 18). Bu nedenle bu sistemin kullanımında özellikle ana-baba kucağı, aile-ev, yuva, önokul (anaokulu) ve anasınıfı dönem ve ortamları yaşamsal önem kazanır. Ancak *müziksel öğrenme* yaşam boyu işleyen bir süreçtir. Bu bakımdan müziksel öğrenmenin yaşı ve sınırı yoktur, her yaşta, her dönemde müzik öğrenilir.

20. **Müziksel Yeti-Yetenek:** Bunların tümünün bir toplamı, bütünü ve bileşkesi olarak her insan kendine özgü bir *müziksel yeti* ve *yetenekle* doğar. *Yeti*, insanın bir şeyi yapabilme gücüdür. *Müziksel yeti* denilince *insanın müziksel bir şeyi yapabilme gücü* anlaşılır. *Yetenek* ise kısaca, insanın bir şeyi anlama, yapabilme niteliğidir. *Müzik yeteneği* denilince *insanın müziği anlama veya yapabilme niteliği* anlaşılır.

9.4. İnsan Doğuştan Müziksel Bir Varlıktır

Görüldüğü gibi insanın doğal-temel müziksel donanımı her biri farklı nitelikte çok sayıda öğeden oluşmakta ve zengin bir çeşitliliğe sahip bulunmaktadır. Bu doğal-temel müziksel donanım öğelerinin kimileri *birincil*, kimileri *ikincil*, hatta kimileri *üçüncül* öğeler olarak görülüp nitelendirilebilir. Doğarken sahip olduğu bu doğal-temel müziksel donanımıyla *insan doğuştan müziksel bir varlıktır* ve *doğuştan müziğe yatkın, yetili ve yeteneklidir*. Bu nedenledir ki insan doğuştan bir *“homo musicus”* tur.

İnsanın müzikle ilişkisi doğum öncesinde ana karnında ilk kalp atımıyla başlar ve belli evrelerden geçerek doğumdan sonra yaşadığı çevrede hızla gelişir. *İnsanın müzikle doğrudan ilişkisi* doğumdan sonraki yaşam sürecinde sosyokültürel çevresiyle olan sosyomüziksel iletişim ve etkileşimlerine bağlı olarak *genel (olağan)*, *özengen (amatör)* ve *mesleki (profesyonel)* olmak üzere üç ana boyutta ve düzeyde biçimlenerek oluşur ve gelişir. Bu oluşum ve gelişim sürecinde *insanın müzik yeteneği*, bir *var-yok* konusu değildir, kendine özgü *varlık* içinde bir *boyut, kapsam, derece-düzye ve nitelik [kalite]* konusudur.

9.5. İnsanın Müziksel Davranış Alanları/Müziksel Davranış Biçimleri

İnsanın doğumdan sonraki *müziksel gelişimi* öncelikle doğal-temel müziksel donanımına dayanır ve ondan kaynaklanır. Ancak insanın içinde bulunduğu-yaşadığı ortamda o donanımını kullanarak çevresiyle müziksel iletişimle etkileşmesini gerekli ve zorunlu kılar. Çocuk yaşadığı doğal-toplumsal-kültürel ortamda çevresiyle etkileşim içinde seyreden müziksel gelişim sürecinde zamanla birtakım *müziksel davranış alanları* ya da *müziksel davranış biçimleri* oluşturur. Bunlar giderek artar ve zengin bir çeşitlilik gösterir. Genel olarak biri *temel*, öbürleri ona dayalı olmak üzere kabaca şöyle sıralanır (Uçan 2005b: 279, 356):



T. Müziksel Kurulma ve Etkinleşme.

1. Müziksel *Devinme ve Oynama*,
2. Müziksel *İşitme ve Algılama*,
3. Müziksel *Seslenme ve Söyleme*,
4. Müziksel *Dinleme ve Anlama*,
5. Müziksel *Doğaçlama ve Besteleme*,
6. Müziksel *Seslendirme ve Yorumlama*,
7. Müziksel *Çevirme ve Dönüştürme*,
8. Müziksel *Okuma ve Yazma*
9. Müziksel *Bilgilenme ve Bilgileştirme*,
10. Müziksel *Düşünme ve Yansıtma*,
11. Müziksel *Beğenme ve Eleştirme*,
12. Müziksel *Kimliklenme ve Kişiliklenme*,
13. Müziksel *İletişme ve Etkileşme*,
14. Müziksel *Paylaşma ve Paydaşma*,
15. Müziksel *Yaşama ve Değerlendirme*.

Müzik eğitimi insanın bu müziksel davranış alanlarını/davranış biçimlerini kapsamak, içermek ve geliştirmek durumundadır. Bunları kapsar, içerir ve geliştirirken çocuğun, ergenin, gencin ve yetişkinin genel gelişimi ile müziksel gelişimini birlikte göz önünde bulundurmaktır.

10. İnsanın Yaşamında Müziğin Genel ve Eğitimsel İşlevleri

İnsan doğuştan *müziksel bir varlıktır*. Bu özelliğini yapısında, yaratılışında ve yaşayışında açıkça belli eder. **Toplum**, her biri müziksel bir varlık olan insanlardan, insan topluluklarından oluşur. **Müzik**, bireyi ve toplumu besleyen başlıca *insanca yaşam ve kültür damarlarından* biridir. **Müzik kültürü** bu damardan bireye ve topluma akan, kendine özgü bir *kültürel öz*sudur. **Müzik eğitimi** bu damarı açan, işleyen ve geliştiren bir *süreç*tir. Bu durum müziğin insan yaşamındaki *genel ve eğitimsel* işlevlerinde açıkça görülür.

İnsan yaşamında müziğin birçok *genel ve eğitimsel* işlevleri vardır. Şimdi bu işlevlere kabaca bir göz atarak kısaca değinelim.

10.1. İnsanın Yaşamında Müziğin Genel İşlevleri

İnsanın yaşamında **müziğin genel işlevleri** çok büyük bir çeşitlilik göstermekle birlikte yedi ana kümede toplanır (Uçan 2005a: 21-34; 2005b: 29-30):

- (1) *Bireysel* İşlevler,
- (2) *Toplumsal* İşlevler,
- (3) *Kültürel* İşlevler,
- (4) *Sağaltımsal* İşlevler,
- (5) *Ekonomisel* İşlevler,
- (6) *Siyasal* İşlevler,
- (7) *Eğitimsel* işlevler.

Bunların en temelde olanı *bireysel işlevler*dir. Onlarsız öbür işlevler olmaz-gerçekleşmez. Müziğin *bireysel, toplumsal, kültürel, sağaltımsal, ekonomisel ve siyasal* işlevlerinin düzenli, etkili, verimli ve yararlı bir biçimde gerçekleşmesi ve gelişmesi *eğitimsel* işlevleriyle sağlanır. Çünkü **müzik**, özünde *eğitsel* bir **nitelik taşır** (Uçan 2005a: 30) ve bu nedenle çeşitli *eğitimsel* işlevler yüklenir.

10.2. İnsanın Yaşamında Müziğin Eğitimsel İşlevleri

İnsanın yaşamında **müziğin eğitimsel işlevleri** altı ana kümede toplanır (Uçan 2005b: 393):

- | | |
|---|--|
| (1) Eğitim <i>boyutu</i> olma işlevi: | Müzik <i>belirgin bir eğitim boyutu</i> dur. |
| (2) Eğitim <i>aracı-gereci</i> olma işlevi: | Müzik <i>kullanışlı bir eğitim aracı-gereci</i> dir. |
| (3) Eğitim <i>yolu-yöntemi</i> olma işlevi: | Müzik <i>etkili bir eğitim yolu-yöntemi</i> dir. |
| (4) Eğitim <i>ortamı</i> olma işlevi: | Müzik <i>elverişli bir eğitim ortamı</i> dır. |
| (5) Eğitim <i>içeriği</i> olma işlevi: | Müzik <i>anamlı bir eğitim içeriği</i> dir. |
| (6) Eğitim <i>alanı</i> olma işlevi: | Müzik <i>önemli bir eğitim alanı</i> dır. |

Genel işlevlerinin *insan-toplum* yaşamındaki vazgeçilmez yeri ve önemi nedeniyledir ki **müzik**, insanlık tarihinin en eski çağlarından beri *belirgin* bir eğitim boyutu, *kullanışlı* bir eğitim aracı-gereci, *etkili*



bir eğitim yolu-yöntemi, *elverişli* bir eğitim ortamı, *anlamlı* bir eğitim içeriği ve *önemli* bir eğitim alanıdır. Müziğin genel işlevleri genellikle eğitimsel işlevleriyle birlikte gelişir. *Müziğin eğitimsel işlevleri çoğu kez sağaltımsal işlevleriyle birlikte ve iç içedir*. Bu nedenle çoğu durumlarda bu iki tür işlevleri birbirinden ayırt etmek çok zorlaşır, hatta kimi durumlarda olanaksızlaşır (Uçan 2005b: 393-394, 418). Gelişkin toplum, ulus ve ülkelerde *müziksel eğitim, müzikli eğitim, müzikle eğitim, müzik içinde eğitim, müzikte eğitim, müzik için eğitim* ya da *müziğe eğitim* kavram ve uygulamaları öncelikle ve özellikle müzik eğitiminin yukarıda belirtilen yaşamsal ve eğitimsel işlevlerinden kaynaklanır.

11. Müzik Eğitiminin Üç Ana Türü, Üç Gerçekleşme Biçimi, En Temel Dili ve Eğitim Müziği

Müzik eğitimi bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar *kazandırma* ve bireyin kazanmış olduğu müziksel davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak *değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir*. Müzik eğitimi sürecinin niteliği, bireyin müziksel davranışları yoluyla toplumun müziksel dokusunu, toplumun müziksel dokusu da müzik eğitimi süreçleri yoluyla bireyin müziksel davranışlarını etkiler. Zaten birey, içinde yaşadığı doğal, toplumsal ve kültürel çevreyle sürekli bir etkileşimde bulunur. Birey ile çevresi arasındaki bu etkileşimin müzik eğitimi yoluyla daha sağlıklı ve düzenli, daha etkili ve verimli, daha kararlı ve yararlı olması beklenir (Uçan 1982-1996: 1).

11.1. Müzik Eğitiminin Üç Ana Türü

Müzik eğitimi kendine özgü bir *bütün* olmakla birlikte kendi içinde çeşitli kollara ve her kol içinde çeşitli dallara ayrılır. Ancak, kolu ve dalı ne olursa olsun doğumdan sonra gelişen *insan-müzik ilişkisinin üç ana biçimine, boyutuna ve düzeyine* bağlı olarak *genel (herkes), özengen (amatör) ve mesleksel (profesyonel)* olmak üzere *üç ana kitleye, üç ana amaca ve üç ana işleve* yönelik olarak tasarlanıp gerçekleştirilir. *Müzik eğitimi*, bu üç ana kitle, amaç, işlev ve ilişkinin daha çok hangisine yönelik ise ona göre oluşan bir nitelik ve nicelik kazanır; ona göre düzenlenir, planlanır ve uygulanır. Böylece (1) *genel müzik eğitimi*, (2) *özengen müzik eğitimi* ve (3) *mesleksel müzik eğitimi* olmak üzere üç ana türe ayrılır (Uçan 2005b: 30-33; 394-396, 418-42).

(1) *Genel müzik eğitimi*, toplumu/ulusu oluşturan bireylere sağlıklı, dengeli ve nitelikli bir *insanca yaşam ve gelişim için gerekli asgarî ortak genel müzik kültürü, kimliği ve kişiliği* kazandırmayı amaçlar. Herkese *gerekli ve zorunludur*. Ayrımsız her yerde, her yaşta *herkese yöneliktir* (Uçan 2005b: 31).

(2) *Özengen müzik eğitimi*, müziğin bir kolunu/dalını özgürce yoğunlaşım ve düşkü(nleşim) alanı olarak seçen bireylere etkin bir müziksel katılım ve doyum sağlamak, bunu olabildiğince sürdürmek ve geliştirmek için gerekli müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlar. Yoğun ve düşkü olarak müzik yapmak isteyenler için *gerekli ve seçmelidir*. Bu nedenle müziğe özengence (amatörce) *ilgili, gönüllü, istekli ve yatkınlara yöneliktir* (Uçan 2005b: 31-32).

(3) *Mesleksel müzik eğitimi*, müziğin bir kolunu/dalını veya müzikle ilgili bir alanı iş-uğraş olarak seçenlere o işin-uğraşın gerektirdiği müziksel davranış, birikim ve yeterlikleri kazandırmayı amaçlar. Müzikte iş-meslek sahibi veya uzman olmak isteyenler için *gerekli ve zorunludur*. Bu nedenle müziğe *belli düzeyde ilgili-istekli, yetenekli ve kapasiteli olanlara yöneliktir* (Uçan 2005b: 32-33).

Müzik eğitiminin bu üç ana türü birbirini destekler, tamamlar ve bütünlükler. Her toplumun, her ulusun, her ülkenin bu üç tür müzik eğitimine de gereksinimi vardır. Bu nedendir ki her toplum, her ulus, her ülke bu üç tür müzik eğitimine de yer verir. Ancak bu yer veriş oranlı, dengeli ve uyumlu bir biçimde olmalıdır. Genel, özengen ve mesleksel müzik eğitimi toplumun, ulusun ve ülkenin müziksel dokusunu, toplumun, ulusun ve ülkenin müziksel dokusu genel, özengen ve mesleksel müzik eğitimini etkiler, belirler.

11.2. Müzik Eğitiminin Üç Gerçekleşme Biçimi

Müzik eğitimi (1) *dağınık (informal)*, (2) *yarı dağınık/yarı örgün* ve (3) *örgün (formal)* olarak nitelendirilen üç farklı biçimde gerçekleşir (Uçan 2008: 225) ve insan yaşamında bu sıraya göre yer alır.

(1) *Dağınık müzik eğitimi*, belli bir düzene, plana-programa ve yönetime bağlı olmaksızın gelişigüzel gerçekleşir. Önceden belirlenmiş gerekli-zorunlu işlemlere [formaliteye] bağlı olmaksızın yürür. Daha çok ailede-evde, sokakta, oyun kümelerinde, arkadaş çevrelerinde, okul öncesi-dışı-sonrası günlük yaşam ortamlarında, rastlantısal durumlarda, daha çok kendiliğinden oluşan koşullarda gerçekleşir. Ancak örgün eğitimle birlikte, iç içe örtülü olarak da gerçekleşebilir. *Dağınık müzik eğitimine örgün olmayan müzik eğitimi* de denir. Uluslararası eğitim dilinde *informal eğitim* denilen bu eğitimde insan *tam özgürdür*.

(2) *Yarı dağınık/Yarı örgün müzik eğitimi*, yarı düzensiz-yarı düzenli, yarı plansız/programsız-yarı planlı/programlı ve yarı yöntemsiz-yarı yöntemli gerçekleşir. Bu bakımdan *örgün olmayan müzik eğitimi* ile *örgün olan müzik eğitiminin* bir karması veya bileşimi gibidir. İkisi arasında bir *ara aşama* ve



köprü işlevi görür. *Kendine özgü bir süreç* olarak görülebilir. Önceden kısmen belirlenmemiş ve kısmen belirlenmiş işlemlere bağlı olarak yürür. Bu ikisi birlikte ve iç içe işleyen bir bütün olunca farklı bir müzik eğitimi oluşur. Görünüm olarak yarı düzenli yarı düzensiz, yarı planlı yarı plansız ya da yarı programlı yarı programsız ve yarı yöntemli yarı yöntemsiz bir özellik gösterir. Bu özelliğiyle dağınık eğitimden örgün eğitime veya örgün eğitimden dağınık eğitime *geçişte* önemli rol oynar. Bu eğitimde insan *yarı özgürdür*.

(3) Örgün müzik eğitimi, düzenli, planlı-programlı ve yöntemli biçimde gerçekleşir. Önceden belirlenmiş gerekli ve zorunlu işlemlere [formaliteye] bağlı olarak yürür. Genellikle okullarda, okul niteliği taşıyan yerlerde veya okuldakine benzer ortamlarda yapılır ve gerçekleşir. Belli yasa, tüzük, yönetmelik, genelge ve yönergelere [yönermeliklere] göre tasarlanır ve belli bir plana veya programa bağlanır. Belli ilkelere göre belli yaklaşım, gengüdümlü [strateji] ve yöntemlerle uygulanır; uygulamada *genel (genel)*, *özel (special)* ve *özümlü (specific)* öğrenim/öğretim yöntemleri izlenir. Belli bir düzenlilik, disiplinlilik, sürelilik ve süreklilik özelliği taşır. Çünkü hemen hemen tümüyle yerine getirilmesi gerekli ve zorunlu kılınan belli işlemlere göre yürütülür. Buna uluslararası eğitim dilinde *formal eğitim* denir. Bu nedenlerle genellikle okullarda veya benzer ortamlarda yapılan *örgün* müzik eğitiminde insan yeterince *özgür değildir*.

Okul, türlü bilgi, beceri ve alışkanlıkların belli amaçlara göre belli bir süre içinde düzenli, planlı ve yöntemli öğrenildiği-öğretildiği *örgün eğitim kurumudur*. Buna göre her **okul** belli bir program uyarınca yönetilip işletilen bir davranış kazandırma, değiştirme, dönüştürme, geliştirme, yetkinleştirme kuruluşudur.

Müzik eğitiminin bu üç gerçekleşme biçimi insan yaşamında birbirlerini destekler, tamamlar ve bütünler. Bu bakımdan her insanın müzik eğitiminde bu üç gerçekleşme biçimine de gereksinim duyulur. Müzik eğitimi ilk yaşlarda *dağınık* başlar, sonra *yarı dağınık/yarı örgün* bir durum alır, daha sonra giderek *örgünleşir*. İnsanın müzik eğitimi alırken doğası, yapısı-yaradılışı ve yaşayışı gereği *tam özgür olma, yarı özgür/yarı bağımlı olma* ve *tam bağımlı olma/özgür olmama* fırsat, olanak ve seçeneklerinin her üçünden de yararlanma hakkı vardır. İnsanın bu hakkını yeterince kullanabilmesi için müzik eğitiminin buna göre düşünülüp tasarlanması ve düzenlenmesi gerekir. Bu nedenle *tam okullaşmış* ülkelerde ve *tam okullaşmış* toplumlarda-uluslarda müzik eğitimi, neredeyse tümüyle *örgün* olarak gerçekleşirken zaman zaman *yarı örgün/yarı dağınık* ve *dağınık* olarak gerçekleşme biçim, *yol ve seçeneklere* de yer ve fırsat vermek, olanak sağlamak durumundadır. Çünkü çocukların, ergenlerin, gençlerin ve yetişkinlerin doğaları, yapıları-yaradılışları ve yaşayışları ile genel ve müziksel gelişim özellikleri, müzik eğitimlerinde bunların her üçünü de gerekli ve işlevsel kılar.

Türü, niceliği/niteliği ve gerçekleşme biçimi ne olursa olsun **gerçek bir müzik eğitimi** insanları bir yandan *müziksel* yeniyi, *özgünü* ve *güzeli arama-bulma-yaşama* çabasına/sürecine; öbür yandan *müzik yoluyla yaşamda* yeniyi, *özgünü* ve *güzeli arama-bulma-yaşama* çabasına-sürecine yönelir, sokar ve katar.

11.3. Müzik Eğitiminin En Genel-Temel-Ortak Dili: Müzikçe

Müzik eğitiminin herkes için en genel-temel-ortak dili **Müzikçe**'dir (*Musikisch*). Kendine özgü bir *alan-söylem-eylem dili olan Müzikçe* kimi ayrılar/ayrıkası [istisnaî] durumlar dışında *yerel/yöresel, bölgesel, ulusal, uluslararası* ve *küresel* bir dil olma özelliklerinin yanı sıra genellikle *evrensel bir dil* olarak da nitelendirilir. Çünkü *müzik* sınır, engel ve uzaklık tanımaz, tüm sınırları, engelleri ve uzaklıkları ortadan kaldırır ve aşar. Başka bir deyişle müzik tüm sınır, engel ve uzaklıklara meydan okur. Dünyanın ya da İpek Yolu'nun bir ucundaki bir müziğin öbür ucuna ulaşır orada yer bulması, beğenilmesi ve benimsenmesi bu sınır, engel ve uzaklık tanımayışının açık bir göstergesidir. Öyleyse müzik eğitimi kişiye öncelikle veya müziğin öbür yönleriyle birlikte *müzikçeyi öğretmelidir*. Başka bir deyişle müzik eğitiminde kişi öncelikle veya öbür müziksel öğelerle birlikte *müzikçeyi öğrenmelidir*. Çünkü *müzikçe evrensel bir insanlık dilidir*.

11.4. Müzik Eğitiminin Gerektirdiği Eğitim Müziği

Müzik eğitimi müzik gerektirir. Müziksiz müzik eğitimi olmaz. Müzik eğitimi sürecinde kullanılan müziğe *eğitim müziği* denir. *Eğitim müziği* olmaksızın ve kullanılmaksızın müzik eğitimi yapılamaz. Eğitim müziği müzik eğitiminin tür ve gerçekleşme biçimlerine göre belirlenir. Örneğin *genel eğitim*in bir boyutu olan *genel müzik eğitimi* tüm ana müzik türlerini kapsar, daha doğrusu kapsamalıdır. Bu bakımdan *genel eğitim müziği* altı ana tür denilen *elementer, geleneksel halk, geleneksel sanat, çağsal sanat, popüler* ve *öncü müzik türlerinden* seçilen müziklerden ya da müzik örneklerinden oluşur. Bu türlerden sadece biri, ikisi ya da birkaçıyla sınırlı bir genel eğitim müziği yeterince kapsayıcı ve kucaklayıcı olmaz, olamaz.

12. Müzik Eğitiminde Çağdaş Uygarlıkla İlişkiler, İlkeler/Ölçütler

Çağdaş uygarlık yoluna giren toplumlar, uluslar ve ülkeler bu yolda başarılı olabilmek için her şeyden önce *sağlıklı bir çağdaşlık* anlayışına sahip olmak, çağdaş uygarlıkla belli ilişkiler içinde olmak, bu

ilişkilerde belli ilkelere/ölçütlere uymak ve bu doğrultudaki *Müzik* dersini belli özellikleri taşıy biçimde düzenlemek ve yürütmek durumundadır. Şimdi bunların neler olduğunu kısaca görüp gözden geçirelim.

12.1. Müzik Eğitiminde *Genel Çağdaşlık* Anlayışı ve *Çağdaş Müzik Kültürü*

Müzik eğitiminde *genel çağdaşlık* esastır. *Çağdaşlık*, kısaca “çağdaş olma durumu” demektir. Buna göre *çağdaşlık* (1) aynı çağda yaşarlık ve (2) içinde bulunulan ya da yaşanılan çağın anlayışına, koşullarına veya gereklerine uygun oluşluk anlamlarına gelir. Görülüyor ki çağdaşlığın *iki anlamı* vardır. Bu iki anlam birbirini tamamlar ve bütünler. Bu iki anlamdan sadece biriyle sınırlanan bir *çağdaşlık* anlayışı, *çağdaşlık kavramını* anlam, kapsam ve içerik olarak daraltır. Bu sınırlama ve daraltma kavramın tamlığını ve bütünlüğünü bozar, yok eder. Bu tamlık ve bütünlük bozulunca *çarpık-yamuk* bir durum ortaya çıkar. Bu çarpıklık-yamukluk iç ve dış dengeyi yok eder.

Çağdaşlık kavramı iki anlamından biriyle sınırlandırılarak *dar anlamda* düşünüldüğünde *daha az kapsayıcı* ve dolayısıyla *daha özeldir*, iki anlamıyla birlikte *geniş anlamda* düşünüldüğünde ise *daha çok kapsayıcı* ve dolayısıyla *daha geneldir*. Bu bakımdan *geniş anlamlı çağdaşlık* kavramı *genel çağdaşlık* kavramına temel ve dayanak oluşturur; bu temel ve dayanaktan kaynaklanır ve yönelir. *Geniş anlamlı çağdaşlık* anlayışı özellikle *İpek Yolu* ülkeleri ve ulusları için çok daha önemli ve çok daha geçerlidir.

Genel çağdaşlık, içinde bulunulan çağın gereklerine göre oluşup gelişen *yeni öğeler* ile geçmişten süzülüp gelerek içinde bulunulan çağa ulaşan ve uyan, ulaştığı çağda işlevsel varlığını ve etkililiğini sürdüren ve geleceğe uzanma gücü taşıyan *eski öğeleri* bir bütün olarak görme, yaşama ve yaşatma durumudur. Buna göre *Genel çağdaşlık anlayışı*, içinde bulunulan çağın gereklerine göre oluşup gelişen *yeni öğeler* ile geçmişten süzülüp gelerek içinde bulunulan çağa ulaşan ve uyan, o çağda işlevsel varlığını ve etkisini-etkililiğini-etkinliğini sürdüren ve geleceğe uzanma gücü taşıyan *eski öğeleri* bir bütün olarak gören, yaşayan ve yaşatan anlayıştır. Kısaca aynı çağda var olan işlevsel *yeni* ile *eskiyi* bir bütün olarak gören, yaşayan ve yaşatan anlayıştır. Bu anlayıştaki işlevsel *yeni* ile *eski* veya *eski* ile *yeni* birbirine karşıt ya da düşman değildir. Tam tersine birbirini tamamlar ve bütünler. Başka bir deyişle işlevsel *yeni* *eskinin* veya *eski* *yeninin* karşıtı ya da düşmanı değildir. Tam tersine birbirinin tamamlayıcı ve bütünleyicidir.

Çağdaş müzik kültürü, çağımızda oluşup gelişen *yeni müzik kültürünün* yanı sıra geçmişten süzülüp gelerek çağımıza ulaşan ve uyan, çağımızda işlevsel varlığını ve etkinliğinin-etkisini sürdüren, çağımızın gereksinimlerini karşılayan ve geleceğe uzanma gücü taşıyan *eski müzik kültürünü* de kapsar. Bu bakımdan kendine özgü bir *eski-geleneksel* ve *yeni-çağsal* öğeler bütünü olan *çağdaş müzik kültürü* böylece *geçmiş müzik kültürü* ile *gelecek müzik kültürü* arasında, öncekiindeki kökleri ve sonrakindeki uzanımlarıyla *günümüz müzik kültürünü* oluşturarak anlamlı bir *köprü* işlevi görür (Uçan 2006: 52).

Müzik eğitimi ülkelerin, ulusların, toplumların ve toplulukların *öngörüsü*, kimliklerini koruyarak çağdaşlaşmayı *erekleyiş*, çağdaşlaşma sürecini *işletiş*, çağın gereklerini *karşılama* ve üyesi oldukları insanlığın *yöneliş felsefesine* dayanır. Bu *çok boyutlu felsefe* ilgili, geniş sorumluluklu ve yüksek duyarlılık kurum-kuruluş ve kişilere belirli bir *özamaç[özöngörüm-özniyet]* (*vizyon*) ve *özgörev (misyon)* yükler. Onlar da bu *özamaç* ve *özgörevi* güçleri oranınca üstlenip gerçekleştirmeye ve yerine getirmeye çalışır.

12.2. Müzik Kültüründe ve Müzik Eğitiminde Çağdaş Uygarlıkla İlişkiler

Müzik kültüründe ve müzik eğitiminde çağdaş uygarlıkla ilişkiler süreklilik gösterir ve aşamalı olarak şöyle sıralanır (Uçan 2006: 52; 2008: 258-259):

Müzik kültüründe ve eğitiminde çağdaş uygarlığa;

- (1) Duyarlı ve ilgili olma,
- (2) Bilgili ve bilinçli yönelme,
- (3) Eleştirel ve seçici açılma,
- (4) Tam girme ve etkin katılma,
- (5) Yapıcı ve kalıcı biçimde üye olma,
- (6) Yaratkan ve üretken bir ortak-paydaş durumuna gelme,
- (7) İleri düzeyde erişme ve sonunda
- (8) Olanaklıysa çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkma, ilerisine-ötesine geçme.

Müziksel çağdaşlaşma, doğası gereği açık uçlu, sürekli ve bitimsiz bir süreçtir.

12.3. Müziksel Çağdaşlaşma Doğrultulu Müzik Eğitiminde Genel İlkeler-Ölçütler



Müziksel çağdaşlaşma doğrultulu müzik eğitimi, biri *temel*, diğerleri ona *dayalı* veya onun üzerine *kurulu onbir ilke ve ölçüte* odaklanır. Bu ilke ve ölçütler şunlardır (Uçan 2005b: 320; 2005c: 232; 2008: 256-257):

- (T) *Temelde Yaşamsallık*: Müzikte bireysel, toplumsal, ulusal ve uluslararası yaşamın esas alınması.
- (1) *Özde Ulusallık*: Ulusal müziğin ulusal özyapıya uygun olması.
- (2) *Biçimde Anlaşılabilirlik*: Ulusal müziğin herkesçe anlaşılır olması.
- (3) *Kapsamda Özgürlük*: Müziksel kapsamın özgürce belirlenmesi ve oluşturulması.
- (4) *Anlatımda Özgünlük*: Müziksel anlatımda başkalarının öykünülmemesi, özgün olunması.
- (5) *Yöntemde Çağdaşlık*: Ulusal müziğin yaşanan çağın geçerli genel son müzik kurallarıyla işlenmesi.
- (6) *Teknikte Evrensellik*: Ulusal müziğin evrensel müzikte yer alabilen bir nitelik taşıması.
- (8) *Yaşayışta Bütünsellik*: Yaşamda müziğin belli bir türünün değil, tüm ana türlerinin yer alması.
- (9) *Davranışta Bireysellik*: Yaşamda müziğin her türünün bireysel davranışlara özgürce yansması.
- (10) *Düzeyde Çağdaş Uygarlık*: Müziğin çağdaş uygarlık düzeyinde yaşanması.

Bu ilke ve ölçütler bir *bütündür*. Bu bütünlük içinde her biri ayrı bir önem ve değer taşır. Müziksel çağdaşlaşmada başarı, bu ilke ve ölçütlere ne denli temellenildiği ve dayanıldığına; bu ilke ve ölçütlerden ne derece kaynaklanıldığı, yönlendiği ve kılavuzlanıldığına; kısacası bu ilke ve ölçütlere ne kadar uyulduğuna bağlıdır. Bu uyum müziksel çağdaşlaşma doğrultusunda yürüyen her ulusun, toplumun ve ülkenin müzik kültüründe ve müzik eğitiminde ayrıca irdelenmeye değer.

13. Çağdaş Okul Müzik Eğitiminde Müzik Dersinin Başlıca Özellikleri

Her ülkede olduğu gibi İpek Yolu ülkelerinde de önokul, ilkokul, ortaokul ve liselerde *genel müzik eğitimi amaçlı/işlevli Müzik derslerinin belli özellikleri* vardır. Okul müzik eğitiminin odağı-özeği *Müzik* dersidir. Ülkelerin, ulusların, toplumların ve toplulukların *öngörüş*, kimliklerini koruyarak çağdaşlaşmayı *erekleyiş*, çağdaşlaşma sürecini *işletiş*, çağın gereklerini *karşılایış* ve üyesi oldukları insanlığın *yöneliş felsefesine* uygun *genel müzik eğitimi* genel eğitim amaçlı-işlevli *okullarda* ayırimsız her öğrenci için *gerekli ve zorunludur*. Bu eğitimin verildiği *Müzik dersinin*, kapsam olarak *biri temel, öbür altısı ona dayalı olmak üzere yedi ana özelliği* vardır (Uçan 2008: 254). *Genel* eğitim amaçlı-işlevli

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <i>Müzik dersi</i> kendine özgü bir | <i>Müzik eğitimi</i> kendine özgü bir |
| (T) <i>Yaşam</i> dersidir, | (T) <i>Müziksel yaşam</i> eğitimidir, |
| (1) <i>Anlatım</i> dersidir, | (1) <i>Müziksel anlatım</i> eğitimidir, |
| (2) <i>Beceri</i> dersidir, | (2) <i>Müziksel beceri geliştirme</i> eğitimidir, |
| (3) <i>İçerik</i> dersidir, | (3) <i>Müziksel içeriklenme-içeriklendirme</i> eğitimidir, |
| (4) <i>Kültür</i> dersidir, | (4) <i>Müziksel kültürleme-kültürlenme-kültürleşme</i> eğitimidir, |
| (5) <i>Uygarlık</i> dersidir. | (5) <i>Müziksel uygarlaşma-uygarlaştırma</i> eğitimidir. |
| (6) <i>İnsanlık</i> dersidir. | (6) <i>Müziksel insanlaşma-insanlaştırma</i> eğitimidir. |

Müzik dersi bunların tümüdür. *Müzik eğitimi* bunların tümüdür. Genel *müzik eğitimcileri* buna göre yetişmek ve yetiştirilmek durumundadır.

Bu özellikler *insan-yaşam, uygarlık-kültür-eğitim, sanat-müzik kavram ve olguları bağlamında* birbirinden kopmaz, ayrılmaz bir bütündür. Bu özellikleri nedeniyle *Müzik dersi* ilkokullarda hem *ana eksen dersin [mihver dersin] yörüngesinde konumlu* ve ona *bağlı*, hem kendi eksenini üzerine *oturtulu*, hem de diğer derslerle *ilişkilidir*. İnsanın *devinişsel, duyuşsal, bilişsel* ve *sezişsel* davranış bütünlüğüne temellenir ve ona yönelir. Böylece *kapsam* olarak *yedi boyutlu, davranış* olarak *dört boyutlu bütünsel-tümel* bir işlev görür. Bu bakımdan genel eğitim amaçlı-işlevli *Müzik* dersinin öbür derslere göre farklı bir konumu, işlevi ve niteliği vardır. Ama ne yazık ki birçok ülkede “*Müzik dersi bir ifade [anlatım] dersidir*” denilir ve öbür *altı boyut* göz ardı edilir ya da dışarıda bırakılır. Böylece *Müzik* âdeta *tek boyutlu* bir ders durumuna düşürülür. Oysaki bu tür kapsam sınırlamasından ve azaltmasından dikkatle kaçınmak gerekir.

14. Çağdaş Müzik Eğitiminin Müzik Kültürel Temelleri ve Boyutları

Müzik eğitiminin günümüzdeki müzik kültürel temelleri ve boyutları çokluk ve çeşitlilik gösterir. Bunlar *ulusal müzik temeli* ile *çevre-komşu-bölge ülke müzikleri, dünya müzikleri* ve *uluslararası/evrensel müzik boyutları* olarak ele alınabilir. Özellikle gelişkin ülkelerde müzik kültürünün üç ana alanı ya da ana katmanı genel olarak *sanat müziği kültürü, halk müziği kültürü* ve *popüler müzik kültürü* biçiminde



adlandırılarak sıralanır. Ancak gelişmekte ve çağdaşlaşmakta olan köklü ülkelerde bu ana alanların ya da katmanların kendi içlerinde *geleneksel* ve *çağsal* ['çağdaş'] olarak alt alanlara ya da alt katmanlara ayrıldığı görülür. Bunlara ayrıca *temel (elementer) müzik* ve *öncü (avangart) müzik* katmanları da eklenir veya eklenebilir. Bu durum günümüzde özellikle Türkiye ve onun gibi ülkeler için son derece geçerlidir.

14.1. Müzik Eğitiminin Ulusal Müzik Temeli

Her ülkede müzik eğitiminin öncelikli kültürel ana temeli genellikle *ulusal müzik*dir. Her ulusun *müziği* kendine özgü bir *bütündür*. Bu bütün birtakım ana ve alt türlerden oluşur. Ulusların özellikle 19. ve 20. yüzyıllarda gerçekleştirdikleri müzik devrimleriyle birlikte ülkelerin müziğinin ana türleri yeni bir oluşum, gelişim ve yapılanım sürecine girmiştir. Bu süreç içinde yeni türler oluşmuş, kimi ana türler birtakım alt türlere ayrılmıştır. **Günümüzde ulus-ülke müziğini oluşturan türler** çeşitli biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Tarihsel gelişim süreci de göz önünde bulundurularak yapılan çok yönlü, uzun süreli ve kararlı bir çalışma sonucunda yeterince geniş kapsamlı bir genel sınıflandırma ortaya çıkmıştır (Uçan 1997-1998). Bu sınıflandırmaya göre günümüzde kimi *gelişkin* ve özellikle çağdaşlaşma yolundaki *yarı gelişkin ülkelerde müzik* şu *altı ana türü* kapsamaktadır (Uçan 2005b: 278; 2005c: 164, 199-201, 228):

- (1) *Temel Müzik (TM) [Elementer Müzik (EM)]*,
- (2) *Geleneksel Halk Müziği (GHM)*,
- (3) *Geleneksel Sanat Müziği (GSM)*,
- (4) *Çağsal ['Çağdaş'] Sanat Müziği (ÇSM)*,
- (5) *Popüler Müzik (PM) [Kitlese/Yığınsal Müzik (KYM)]*
- (6) *Öncü Müzik (ÖM) [Avangart Müzik (AM)]*.

Bu altı ana türün her biri kendi içinde *dünyasal*, *inançsal* ve *yarı dünyasal/yarı inançsal* olmak üzere birtakım kollara ve dallara ayrılır. Ne var ki teknoloji devrimi bu sınıflamada ayrı gibi görünen ana müzik katmanlarını-türlerini birbirine yaklaştırıyor, birbirinin içine sokup âdetâ birbiriyle içiçeleştiriyor.

14.2. Müzik Eğitiminin Çevre-Komşu-Bölge Ülkeler ve Dünya Müzikleri Boyutu

Çağdaş müzik eğitiminin *ulusal müzik kültürü temelinin* ve *ana boyutunun* yanı sıra *çevre-komşu-bölge ülke müzikleri boyutu* ile *dünya müzikleri boyutu* da vardır ve büyük önem taşır. Burada söz konusu olan çevre-komşu ülke müziklerine *bölge ülkeleri müzikleri* olarak da bakılabilir. Hiçbir ülkenin müziği çevre-komşu ülkelerin veya bölge ülkelerinin müziklerinden tamamen bağımsız değildir. Çünkü çevre-komşu ülkeler veya bölge ülkeleri arasında var olan çeşitli ilişkiler arasında müziksel ilişkiler önemli bir yer tutar. Bu ilişkilerin canlı tutulmasında, sağlıklı yürütülmesinde ve istedik biçimde geliştirilmesinde müziksel alışverişlere gereksinim duyulur. Bu gereksinim önemli ölçüde *kültürlerarası müzik etkinlikleri ve müzik eğitimi* yoluyla karşılanır ve giderilir. Öbür yandan çağımızda, özellikle de günümüzde iletişim ve etkileşim teknolojisinin baş döndürücü bir hızla gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla değişik kıtalardaki *dünya ülkelerinin müzikleri* de müzik eğitiminin bir boyutu durumuna gelmiştir.

14.3. Müzik Eğitiminin Uluslararası/Evrensel Müzik Boyutu

Müzik eğitiminin ulusal müzik kültürü temeli ve *ana boyutu* ile *çevre-komşu-bölge ülkeleri müzikleri boyutu* ve *dünya müzikleri boyutunun* yanı sıra *uluslararası/evrensel müzik boyutu* da vardır. Bu boyut yeryüzünde yaşayan tüm insanlığın ortak duygu, düşünce, devinim, tasarım ve yönelimlerini içerip işleyen özgür ve özgün müziksel çalışmaların seçkin ürünlerinden oluşur. Oluşur ve gelişirken uluslararası ve evrensel bir iletişim-etkileşim, dolaşım ve paylaşım-paydaşım sağlar. Bu *boyut* hemen hemen her uygar ülkenin, ulusun ve toplumun müzik eğitiminde *sağlıklı çağdaşlaşmanın ve evrensel bütünleşmenin doğal ve kaçınılmaz bir gereği* olarak kabul edilir. Bu gerekliliktedir ki çağdaş müzik eğitiminde *temel öge* ve *ana boyut* olan ulusal müzik ile komşu-çevre-bölge ülkeleri ve dünya ülkeleri müziklerinin yanında belirli bir oranda uluslararası/evrensel müziğe de yer-önem verilir. Böylece *ulusal/ülkesel* temelli, *bölgesel/dünyasal* açılımlı ve *küresel/evrensel* katılımlı-katkılı bir müziksel anlayış ve yaklaşım geliştirilmek istenir. Bununla *birincil*, *ikincil* ve *üçüncül* öğelerin buluşup iç içe geçtiği ve birbirleriyle kaynaşıp bütünleştiği bir *bileşke anlayış ve yaklaşımın* oluşması beklenir. Müzik eğitiminde *kendi ulusal müziğinin* yanı sıra *başka ulusların müziklerine* ve *evrensel müziğe* yer verilmesi müzik eğitimi alanlarının-verenlerin ulusal müziği algılama ve tanımlamalarını daha gerçekçi kılarak daha da kolaylaştırır ve belirginleştirir.

14.4. Müzik Eğitiminde Okul Müziği=Örgün Eğitim Müziği

Okul örgün ve *örgütlü* bir yapıdır. Bu bakımdan *okul müziği*, *örgün eğitim müziği* demektir. Okul müziği ya da örgün eğitim müziği okul müzik eğitiminin ilke ve amaçlarına uygun müziklerden oluşur. Bu oluşum çok büyük ölçüde ülke müzik kültürünün ana türlerinden ve belli bir ölçüde de dış çevresel-



bölgesel, uluslararası/evrensel müziklerden seçilen uygun örnekleri kapsar. Ülke müzik kültürünün ana türlerinden örnekler *ulusal, iç bölgesel* ve *yöresel-yerel* müziklerden seçilerek belirlenir. Belli ilke ve ölçütlere göre yapılan bu seçimde ve onun sonunda yapılan belirlemede öncelikle *ulusal eğitimin genel amaç ve ilkeleri* esas alınır. Bu öncelikli esaslar doğrultusunda *örgün müzik eğitiminin ilke ve amaçları* ile *okul, sınıf ve öğrenci düzeyleri* birlikte göz önünde bulundurulur. Bunların yanı sıra ortaya çıkan kimi *yeni anlayış ve yaklaşımlar* da dikkate alınır. Okul müziğinde=örgün eğitim müziğinde *çevre-komşu ülkeler* ve *bölge ülkeleri* ile *dünya ülkeleri müziklerinden* de *uygun örneklerle* yeni yeni açılımlara yardımcı olunur.

14.5. Müzik Kültüründe Popülerleşme, Elektronikleşme, Sanallaşma ve Küreselleşme

Günümüzün çağdaş müzik yaşamında ve kültüründe *ana müzik türleri arasındaki duvarlar* ortadan kalkıyor ve yüzyıllardır süregelen *hiyerarşi* yıkılıyor. Geleceğin müzik yaşamının ve kültürünün büyük ölçüde ve hatta giderek tamamen *duvarsız ve hiyerarşisiz* olacağı bekleniyor. Hemen her ana müzik türü *popülerleşme* sürecine giriyor, *elektronikleşme* ve *sanallaşma* süreçlerinden giderek daha çok yararlanıyor.

Geleceğin müzik yaşamında ve müzik kültüründe *Popülerleşme, Elektronikleşme, Sanallaşma* öne çıkacak olan üç ana belirleyici gibi görünüyor. **Popülerleşme** daha şimdiden yaygın ve etkin bir olgu. Ana müzik türlerinin hemen hemen tümü az çok bir *popülerleşme eğiliminde*. Bu eğilim giderek daha da güçleniyor. Böyle giderse geleceğin müzik türlerini daha çok bu eğilimin belirlemesi bekleniyor. Buna bağlı olarak müzik türlerinin buna göre sınıflandırılması bile söz konusu olabilir. Bu bakımdan geleceğin müzik kültürü ve müzik eğitimcileri popülerleşme ve popüler müzik konusunda yeterince bilinçli, bilgili ve becerili olmak durumundadırlar. **Elektronikleşme** müzikte yeni ve kaçınılmaz bir olgudur. **Sanallaşma** da müzikte kaçınılmaz bir olgu olmaya başlıyor. Bu nedenlerle geleceğin müzik sanatçı, bilimci, teknikçi ve eğitimcilerini yetiştirmede bunlardan yararlanılması doğal ve kaçınılmaz oluyor.

Bu arada *müzik kültürü* kimi yönleriyle *süreç* ve *yaşam biçimi* olmaktan çıkıp *ürüne* dönüşüyor, dönüştürülüyor. Bununla da sıkı bağlantılı olarak geleceğin müzik yaşamının *gerçek müzik yaşamı (gerçek gerçeklik)* ile *sanal müzik yaşamından (sanal gerçeklik)* oluşması bekleniyor. Bu nedenle geleceğin müzik yaşamında *gerçek müzik kurumlarının* yanı sıra şu *sanal müzik kurumlarının* da yer alması kaçınılmaz görünüyor: *Sanal Müzik Kültürü, Sanal Müzik Eğitimi, Sanal Konservatuvar, Sanal Müzik Yüksekokulu, Sanal Müzik Fakültesi, Sanal Müzik Enstitüsü, Sanal Müzik Üniversitesi* (Uçan 2013: 56).

Öbür yandan anamalcılığın-sermayeciliğin dayattığı **Küreselleşme** süreci ve **Teknoloji** devrimi sonucu kökten bir değişim ortaya çıkıyor. Bu süreci baş döndürücü biçimde hızlandıran elektronik-dijital teknolojiler ile bunları kullanan *Medya* ve *Genel Ağ (Internet)* dünyanın birbirinden çok uzak ve değişik müzik kültürlerini birbirine yaklaştırırken, bu müziklerin üretiminde, küresel pazarlara sunulmasında ve tüketilmesinde giderek neredeyse *tek belirleyici* konuma geliyor (Okuy 2013: 11, 12). Bu arada *popüler kültürün* yerine *kitlesel kültür* denilen bir durumdan daha çok söz edildiği görülüyor (Erol 2013: 115).

15. Müzik Kültürünün ve Müzik Eğitiminin Günümüzdeki Genel Durumu

Müzik kültürünün ve müzik eğitiminin günümüzdeki genel durumu kimi yönlerden olumlu, kimi yönlerden olumsuz bir seyir izlemektedir. Başka süreçlerin yanı sıra özellikle *yolaşma, sığlaşma* ve *yüzeyselleşmeden* de sıklıkla söz edilen bu seyir içinde en iyimser bakış ve görüşle bile betimlendiğinde kimi yönlerden olumsuzlukların olumluluklardan daha çok olduğu görülmekte ve vurgulanmaktadır. Ancak şu da bir gerçektir ki kimi, hatta çoğu olumsuzluklar kimi ya da çoğu kez kimi olumluluklara gebedir. Bu gebelik sayesinde ki kimi olumsuzluklar belli çalışmalarla bir süre sonra kimi yeni olumluluklara dönüştürülebilmektedir. Başka bir deyişle kimi olumsuzluklardan belli çalışmalarla bir süre sonra kimi yeni olumluluklar çıkarılabilmekte, yaratılabilmekte ve üretilebilmektedir.

Bu genel saptama, betimleme ve yorumlama ışığında müzik kültüründe ve eğitiminde gözlemlenen başlıca gelişmeler ve sorunlar şunlardır:

15.1. Müzik Kültüründe ve Müzik Eğitiminde Gözlemlenen Başlıca Gelişmeler

- (1) Çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin *hazır-canlı müziğe erişim* olanak ve seçenekleri artıyor.
- (2) Okul müzik dersi öğretim programları *değişen ve yenileşen özellikler* gösteriyor.
- (3) Müzik öğretim ilke, yaklaşım, gündüm, yöntem ve tekniklerinde *yenileşmeler* sağlanıyor.
- (4) Müzik eğitiminde *teknoloji, kaynaklar ve araçlar-gereçler* hızla çeşitleniyor ve zenginleşiyor.
- (5) Eğitim müziği *daha çok ve giderek tüm müzik katmanlarından beslenen* bir yapıya bürünüyor.
- (6) Örgün müzik eğitimine önokullarla birlikte *daha zamanında* başlanıyor.
- (7) Azda olsa örgün genel müzik eğitiminin *oniki yıla çıkarılması olasılığı* beliriyor.



- (8) Müzik eğitiminde *okullaşma* eğilimi giderek daha çok güçleniyor.
- (9) Örgün müzik eğitiminin kimi aşamalarında *okullulaşma* oranı yükseliyor.
- (10) Örgün müzik eğitimine *öğretmen kılavuz kitabı* getiriliyor.
- (11) Örgün müzik eğitimine *öğrenci çalışma kitabı* getiriliyor.
- (12) Müzik eğitiminde *öğrenci merkezlilik* ve *yapılandırmacılık* ilkeleri daha çok öne çıkıyor.
- (13) Müzik eğitiminde *esneklik* ilkesi giderek daha çok önemseniyor ve uygulanıyor.
- (14) Müzik eğitiminde *işlevsel yaratıcılığa* daha çok önem veriliyor.
- (15) Müzik öğretmenliği *yeterlikleri* yeniden, daha *çok yönlü* ve daha *işevrük* belirleniyor.

15.2. Müzik Kültüründe ve Müzik Eğitiminde Gözlemlenen Başlıca Sorunlar

- (1) Genel olarak *müzik kültürü* ve *müzik eğitimi* aşırı tecimselleşiyor (ticarileşiyor).
- (2) Okullarda *genel ortak zorunlu kültür dersleri* ana alanlar arasında eşit/dengeli belirlenmiyor.
- (3) Öğrencilerin *genel ve özengen müzik eğitimi gereksinimleri* yeterince karşılanmıyor.
- (4) Zamanında okul eğitimi alamayan öğrencilerin *örgün müzik eğitimi açığı* büyüyor.
- (5) *İlköğretimde Yönelme Yönergesinin* müzik alanında uygulanması savsaklanıyor.
- (5) Okul sistemindeki köklü *Eğitici Kol* kimi düzenlemelerle *Öğrenci Kulübüne* dönüştürülüyor.
- (6) Müzik dersinin *yedi ana özelliğiyle bir bütün* olarak işlenmesi savsaklanıyor.
- (7) Okullarda zorunlu *genel müzik eğitimi ders saatleri* azaltılıyor.
- (8) Okullarda müzik derslerine genellikle günün *az veya en az verimli* saatleri ayrılıyor.
- (9) Genel müzik eğitiminde *beden müziği* uygulamaları henüz hak ettiği yeri almıyor.
- (10) Genel müzik eğitiminde *müziksel okurluk-yazarlık* hâlâ yeterince önemsenmiyor.
- (11) Müzik eğitimcisi/öğretmeni yetiştirmede uyulması gereken kimi ilkeler/ölçütler zedeleniyor.
- (12) Müzik dersleri için çok farklı donanımlı, yetişimli ve konumlu öğretmenler görevlendiriliyor.
- (13) *Kesintisiz sekiz yıllık genel müzik eğitimi kesintili-bölüntülü duruma* getiriliyor.
- (14) Herkese gerekli/zorunlu *genel ortak müzik eğitiminde* daraltıma, indirime, kısaltıma gidiliyor.
- (15) Müzik alanındaki *seçmeli dersler* yeterince çeşitlendirilmiyor ve seçilme olasılığı azaltılıyor.
- (16) İlköğretimin birinci kademesi olan ilkokuldan *müzik öğretmenli müzik eğitimi* kaldırılıyor.
- (17) İlk ve orta öğretimde genel müzik eğitimi *ders kitapları* kaldırılıyor, *ders kitapsızlaştırılıyor*.
- (18) Müzik öğretim programı ve müzik dersi büyük ölçüde *müziksel içeriksizleştiriliyor*.
- (21) Liselerde genel müzik eğitimi *zorunlu* olmak gerekirken *seçmeli* olarak veriliyor.
- (22) Müzik eğitimiyle edinilen kazanımlar yatay ve dikey geçişlerde dikkate alınmıyor.
- (23) Müzik eğitimi giderek gereksiz biçim, kapsam ve ölçüde *aşırı bilimselleştiriliyor*.
- (24) Müzik eğitimi giderek gereksiz biçim, kapsam ve ölçüde *aşırı teknikselleştiriliyor*.
- (25) Müzik eğitimciliği/öğretmenliği giderek *eğitim/öğretim teknisyenliğine* dönüştürülüyor.
- (26) İlkokul/sınıf öğretmenleri hizmet öncesi yetiştirilirken yeterli bir müzik eğitimi alamıyor.
- (27) Önkul öğretmenleri/öğretmenleri hizmet öncesi yetiştirilirken yeterli müzik eğitimi alamıyor.
- (28) Yetiştirilen genç müzik eğitimcilerinin/öğretmenlerinin önemli bir bölümü göreve atanmıyor.
- (29) Okullarda bulunması gereken sayının çok altında müzik öğretmenleri görevlendiriliyor.
- (30) Kimi ülkelerde *dünyasal müzik eğitimi* yasaklanıyor ve *müzik eğitimciliği* yok ediliyor.

15.3. Dünya ve İpek Yolu Ülkeleri Müzik Eğitiminde Gözlemlenen Son Genel Durum

Dünya’da müzik eğitimi az sayıdaki kimi ülkelerde yeterli veya iyi durumda olmasına karşın çoğu ülkelerde genel olarak olması gereken düzeyin hâlâ epey altında ve gerisindedir. Bu olumsuz durum İpek Yolu’ndaki kimi ülkelerde çok daha belirgindir. Şöyle ki, bu ülkelerde özellikle örgün genel eğitimde olmak üzere;

- (1) Müzik eğitime verilen önem ve biçilen değer *düşüktür*.
- (2) Müzik eğitime ayrılan yer, zaman, kaynak ve insan gücü *yetersizdir*.
- (3) Müzik eğitime sağlanan fırsat, olanak ve seçenekler *sınırlı ve kısıtlıdır*.
- (4) Müzik eğitimi yeterince bilinçli, düzenli ve planlı-programlı *değildir*.
- (5) Müzik eğitimi genel yatay ve dikey geçişlerde genellikle *değerlendirme dışında tutulmaktadır*.



(6) Müzik eğitimi düzeyi ve kalitesi bakımından Kuzey ile Güney arasında büyük *farklılık* vardır.

Bütün bunların İpek Yolu'nda *en düşük, en yetersiz, en kısıtlı/en sınırlı, en düzensiz-plansız-programsız* ve *en çok farklı* görüldüğü bölge Orta Bölge'dir, özellikle Orta Bölge'nin güneyidir. Bu olumsuz durum ve sorunları özelliklerine ve öncelik-sonralık-aşamalılık sırasına göre kısa, orta ve uzun erimde [vadede] gidermek ve çözmek gerekmektedir.

16. Genel Özet ve Değerlendirme

İpek Yolu genel olarak çok budunlu, çok dilli, çok kültürlü, çok dinli/çok inançlı bir bölgedir. Çok uzun ve geniş bir bölge olan *İpek Yolu Bölgesi* kendi içinde *Doğu Bölgesi, Orta Bölge* ve *Batı Bölgesi* olmak üzere üç alt bölgeye, bunlar da kendi içlerinde daha alt bölgelere ayrılabilir. Günümüzde genel olarak bakıldığında müzik kültürü ve eğitimiyle ilgili en büyük sorunlar *Orta Bölge*'de yaşanmaktadır.

Bu bölgeler birbirine benzer müzik kültürü ve eğitimi sistemlerinin yanı sıra birbirinden çok farklı müzik kültürü ve eğitimi sistemlerini de içinde barındırmaktadır. Bu benzerlikler ve farklılıklar bölgedeki ulusların-ülkelerin müzik kültürü ve eğitimi sistemlerine genel olarak bakıldığında bile açıkça görülür. Bu bölge bir yandan *ortaklaşımçı, toplumcu, bireyci, insançı* anlayışlarla yapılan düzenleme ve uygulamalar bakımından; öbür yandan *yereci, ulusalci* ve *evrenselci* çalışma ve etkinliklerle oluşan donanım, birikim ve deneyimler bakımından dünyanın en zengin bölgesidir ya da en zengin bölgelerinden biridir. Bu bölgede oluşan ve kullanılan en yerel/yöresel, en ulusal ve en evrensel müzik kültürü ve müzik eğitimi öğeleri yan yana, bir arada, hatta kimi zaman iç içe bulunarak zengin bir çeşitlilik gösterir.

İnsanbilimsel açıdan *müzik kültürü ile müzik eğitimi birbiriyle iç içe bir bütündür*. Bu bütünlük içinde birbirinden kopmaz ve ayrılmaz, koparılamaz ve ayrılamaz. Bu olgu dünyanın öbür bölgelerinde olduğu gibi İpek Yolu bölgesindeki ülkeler, uluslar, toplumlar ve topluluklar için de geçerlidir. İpek Yolu'nda müzik eğitimi ülkelerin, ulusların, toplumların ve toplulukların genel ve müziksel özelliklerinin yanı sıra insanın genel ve müziksel oluşum ve gelişim özelliklerine ilişkin yeni bilgiler ve bulgular ışığında düzenlenmek durumundadır. Bu düzenlemede müzik kültürünü oluşturan ana müzik katmanları ve türleri *okul-eğitim basamaklarına göre dengeli bir bütün* olarak kapsanmayı gerektirir.

Günümüzün kimi gelişmiş ülkelerindeki müzik kültüründe, müzik eğitiminde gereksiz biçim, kapsam ve ölçüde aşırı bilimselleşme-bilimselleştirme, teknikselleşme-teknikselleştirme ve standartlaşma-standartlaştırma eğilimleri-yönelimleri ile bu doğrultulu girişimler ve çabalar gözlemlenmektedir. Buna bağlı olarak müzik eğitimliği-öğretmenliği giderek eğitim/öğretim teknisyenliğine dönüştürülmektedir. Bu, müziğin sanatsal doğasına aykırıdır. Müzikte *bilimden ve teknikten yararlanma* ile *bilimselleştirme ve teknikselleştirme* birbirine karıştırılmamak, bu ikisi arasındaki ince ayırımı dikkat etmek gereklidir.

Müzikte *alansal* anlayış, yaklaşım ve çalışmaların yanı sıra *alanlararası (disiplinlerarası)* anlayış, yaklaşım ve çalışmalara da gereksinim vardır. Ancak *alanlararası anlayış, yaklaşım ve çalışmalar müziği kendine özgü bir alan olmaktan çıkarmamalıdır*. Bunun için müzikte *alansal anlayış, yaklaşım ve çalışma ile alanlararası anlayış, yaklaşım ve çalışma arasında* alansal ağırlıklı bir *denge* kurmak zorunludur.

17. Genel Sonuç ve Öneriler

Dünyanın en eski yollarından biri olan *İpek Yolu* yüzlerce ve binlerce yıl bireyler ve topluluklar, toplumlar ve uluslar, ülkeler ve kıtalar (özellikle üç kıta) arası kültürel ve eğitimsel iletişim ve etkileşimin *ana eksenini* ve *ana kaynağı* olmuştur. *İpek Yolu Bölgesi*'nde müzik kültürünün ve müzik eğitiminin tarihsel gelişimi, günümüzdeki durumu, sorunları ve çözümleri dünyanın öbür bölgelerindekinden epey farklıdır.

İpek Yolu ülkelerinde genel ilk ve orta öğretimde *Bilim, Teknik, Sanat, Spor* ve *Felsefe* birbirine eşdeğer ana alanlar olarak görülmeli, konumlandırılmalı ve değerlendirilmelidir. Özellikle orta öğretimde *Bilim, Teknik, Sanat, Spor* ve *Felsefe* alanlarına eşit yer, önem ve değer verilmelidir; eşit kaynak, fırsat ve olanaklar sağlanmalıdır. Bu alanlar birbiriyle eşdeğer konumda yapılandırılmalıdır. *Müzik* alanı bu görüş, konum, değerlerim ve yapılandırım çerçevesinde hak ettiği yeri ve payı almalıdır. Bu sağlanırken müzik kültüründe ve müzik eğitiminde *yaşamın gerçekçileştirici, sporun sağlıklılaştırıcı, bilimin yol gösterici, tekniğin kolaylaştırıcı, sanatın özgünleştirici, felsefenin özgürleştirici* özelliklerinden en etkili ve verimli biçimde yararlanmalıdır. Özellikle *örgün müzik eğitimi*ne verilen önem ve biçilen değer yükseltilmeli ve okullarda *Müzik* dersine ayrılan yer, zaman ve olanaklar arttırılmalıdır. *Önokul, İlkokul, Ortaokul, Lise* için ayrı müzik öğretmenleri-öğretmenleri yetiştirilmelidir. Müzik eğitimi ve müzik dersleri doğalarına aykırı olarak gereksiz biçim, kapsam ve ölçüde bilimselleştirilmemeli ve teknikselleştirilmemelidir.

Müzik eğitimiyle *doğacı, insanıcı, kültürcül, toplumcul, ulusçul* ve *insanlıkçıl* bireyler ve kuşaklar yetiştirmek olanaklıdır. Böyle yetişen-yetiştirilen kuşakların *insancı birey* ve *toplumcul birey* ile *bireycil*



toplum anlayış ve yaklaşımları arasında *sağlıklı ve dengeli* bir ilişki ve etkileşim *düzeni* kurmaları beklenir. Bu, müzik kültürü ve müzik eğitiminde *bireysel, kümesel, takımsal/sınıfsal* çalışma ve etkinlikler gerektirir. Bu durum öbür uluslar ve ülkeler gibi İpek Yolu ulusları ve ülkeleri için de geçerlidir. Bu nedenle bu ülkelerdeki müzik kültüründe ve müzik eğitiminde bu üç tür çalışma ve etkinliğe dengeli biçimde yer verilmelidir. Özellikle toplu müzik eğitiminde ders ve çalışma yerleri yeterli büyüklükte, sınıfların öğrenci sayıları yeterli düzeyde olmalıdır. Gelişen müzik teknolojisi yeterince etkili ve verimli kullanılmalıdır.

Küreselleşme kaçınılmaz bir olgudur. Küreselleşmenin kaçınılmaz bir olgu olduğu görüşü hızla yaygınlaşırken, yandaşları ve karşıtları giderek artmakta, ikisi arasında giderek yoğunlaşan ve derinleşen görüş ayrılıkları, sertleşen tartışmalar, şiddetleşen sürtüşmeler yaşanmaktadır. Oysaki onun yandaşı veya karşıtı olmaya çalışmak yerine, *küreselleşmenin yeryüzündeki tüm bireyler, tüm toplumlar, tüm uluslar, tüm ülkeler ve tüm insanlık yararına olmasına* çalışmak daha anlamlı olur. İpek Yolu ülkelerinde bu doğrultuda çalışılarak bu amacın gerçekleşmesinde daha etkin ve belirleyici rol oynanabilir.

Müzik eğitiminde kullanılmakta olan kimi kavram ve terimler ilişkin olduğu olguyla tam bir tutarlılık göstermiyor. Bu tür kavram ve terimlerden biri “erken müzik eğitimi”dir. Türkçemizde ‘*erken müzik eğitimi*’ denilince ister istemez ‘*zamanında müzik eğitimi*’ ve ‘*geç müzik eğitimi*’ gibi kavram ve terimler de akla geliyor. Hemen belirtelim ki müzik kültüründe ve eğitiminde bazı ‘çeviri terimler’, eğer ilk oluşturulduğu ülkede-toplumda ve dilde doğru saptanmamışlar veya doğru belirlenmemişler ise, çevrildiği dilde ve o dilin geçerli olduğu toplumda-ülkede yaşanan gerçek olguları ve kavramları karşılamada yeterli olmayabiliyor. Hatta yer yer ve zaman zaman önemli yanlışlık, tutarsızlık ve çarpıklıklara neden olabiliyor, yol açabiliyor. Kanımca bu tür terimlerden biri “*erken müzik eğitimi*” terimidir. Bu terimle esas olarak “bebeklik ile ilk ve orta çocukluk” dönemlerinde alınan-verilen müzik eğitimi adlandırılmak ve anlatılmak isteniyor. Ancak hemen belirtelim ki “bebeklik ile ilk ve orta çocukluk” dönemlerinde alınan-verilen müzik eğitimi aslında hem alan için, hem veren için “*erken*” değil, “*zamanında*” ve hatta “*tam zamanında*” bir müzik eğitimidir. Çünkü insan yaşamında özellikle genel müzik eğitiminin en doğal, en kolay, en etkili, en verimli ve en yararlı alınabileceği-verilebileceği çağ “bebeklik ile ilk ve orta çocukluk” çağlarıdır veya dönemleridir. Böyle olunca o çağlarda veya o dönemlerdeki müzik eğitimi neden ve niçin “*erken*” olsun! Tam tersine o çağlarda veya o dönemlerdeki müzik eğitimi “*zamanında*” ve hatta “*tam zamanında*” bir müzik eğitimidir. İpek Yolu ülkelerinin müzik eğitimcileri bu bilinçle görevlerini daha iyi yapabilirler.

Öbür yandan bir müzik eğitimi gerçekten “*erken*”, “*zamanında*” veya “*geç* olabilir. Bir müzik eğitiminin “*erken*” mi, “*zamanında*” mı, “*geç*” mi olduğu belirli koşullara bağlıdır. Esas olarak tüm koşullar için ortak ilke ve ölçüt, *insanların doğal-genel-kültürel-müziksel gelişim ve gereksinim durumlarına en uygun evrede-aşamada gerekli müzik eğitimini almalarıdır*. Bu eğitim, söz konusu gelişim ve gereksinim durumunun gerektirdiği evreden-aşamadan daha önce alınır-verilir ise “*erken eğitim*”, daha sonra alınır-verilir ise “*geç eğitim*”, tam o evrede-aşamada alınır-verilir ise “*zamanında eğitim*” olur. Öyleyse alınan-verilen bir müzik eğitimini kavramlaştırmayı (tanımlamayı, adlandırmayı ve terimleştirmeyi) buna göre yapmak gerekir. İpek Yolu ülkeleri müzik eğitimcileri bu konuda çok daha dikkatli ve duyarlı olabilirler.

İpek Yolu Bölgesi ülkeleri arasında *müzik kültürü ve müzik eğitimi alanında düzenli iletişim, etkileşim, yardımlaşma, dayanışma ve işbirliği* hâlâ ne yazık ki *epeyce kısıtlı ve sınırlıdır*. Bu bölgede günümüzdeki ülkeler, uluslar, toplumlar ve topluluklar arasında var olan-olmayan *müziksel ilişkiler* gözden geçirilerek çağın gerektirdiği öz ve biçimde yeniden yapılandırılmalıdır. Bu işe komşu ülkeler arasında yakından uzağa doğru zincirleme ilişkiler kurarak başlanmalıdır. Komşular arasında düzenli aralıklarla karşılıklı müziksel gidiş geliş, konaklaş-konaklayış, sunuş-sergileyiş ve alışverişler gerçekleştirilmelidir.

İpek Yolu ülkeleri müzikçilerinin, müzik eğitimcilerinin, müzik bilimcilerinin ve araştırmacılarının gönüllü ve etkin katılımlarıyla uluslararası nitelikte öncelikle şu kurumlar kurulmalı ve etkinliğe geçirilmelidir: (1) *İpek Yolu Ülkeleri Müzik Topluluğu*, (2) *İpek Yolu Ülkeleri Müzik Sanatçıları Birliği*, (3) *İpek Yolu Ülkeleri Müzik Eğitimcileri Birliği*, (4) *İpek Yolu Ülkeleri Müzik Bilimcileri Birliği*, (5) *İpek Yolu Ülkeleri Müzik Kültürü ve Müzik Eğitimi Araştırma-Geliştirme Merkezi*. Bunların yanı sıra çok geçmeden İpek Yolu uluslarının-ülkelerinin koşul, olanak ve gereksinimlerine uygun olarak müzik alanında *sanatçı, bilimci, eğitimci/öğretici, yönetimci, teknikçi ve felsefeci* yetiştirmek üzere kendine özgü bütüncül bir (6) *Uluslararası İpek Yolu Müzik [ve Sahne Sanatları] Üniversitesi* kurulup eğitime-öğretime başlamalıdır.

Türk Dünyası ülkeleri, toplumları ve toplulukları müzikçilerinin, müzik eğitimcilerinin, müzik bilimcilerinin ve araştırmacılarının gönüllü ve etkin katılımlarıyla uluslararası nitelikte öncelikle şu kurumlar kurulmalı ve etkinliğe geçirilmelidir: (1) *Türk Dünyası Müzik Eğitimcileri Birliği* (2) *Türk Dünyası Müzik Sanatçıları Birliği*, (3), *Türk Dünyası Müzik Toplulukları Birliği*, (4) *Türk Dünyası Müzik*



Bilimcileri Birliği, (5) *Türk Dünyası Müzik Kültürü ve Müzik Eğitimi Araştırma-Geliştirme Merkezi*. Bunların yanı sıra çok geçmeden Türk Dünyası ülkelerinin, toplumlarının ve topluluklarının koşulları, olanak ve gereksinimlerine uygun olarak müzik alanında *sanatçı, bilimci, eğitimci/öğretici, yönetici, teknikçi ve felsefeci* yetiştirmek üzere kendine özgü bütüncül bir (6) *Türk Dünyası Müzik [ve Sahne Sanatları] Üniversitesi* kurulmalı ve eğitime-öğretime başlamalıdır.

Türk Dünyası Müzik Eğitimcileri Birliği (TDMEB) Kurulmalıdır: Türk Dünyası'yla ilgili yukarıdaki beş öneri arasında *Türk Dünyası Müzik Eğitimcileri Birliği*'ne (TDMEB'e) öncelik ve ivedilik verilmelidir. Çünkü TDMEB öbür kuruluşlardan çok daha kolay ve çabuk kurulup etkinliğe geçirilebilir. TDMEB'nin kolay ve çabuk kurulup etkinliğe geçmesiyle öbür kuruluşları daha sağlıklı bir biçimde tasarlamak ve gerçekleştirmek için uygun bir ortam oluşacaktır.

Türk Dünyası Müzik Eğitimcileri Birliği (TDMEB) kurulurken öncelikle şu amaçlar güdülmelidir:

- (1) Türk Dünyası ülkeleri, toplumları ve toplulukları müzik eğitimcileri arasında;
 - (a) sağlıklı ve düzenli bir iletişim-etkileşim ve kalıcı bir mesleki birliktelik sağlamak,
 - (b) etkili ve verimli bir dayanışma, işbirliği ve ortak çalışma fırsat ve olanakları yaratmak,
 - (c) ortak çalışmalar yapmak, ortak etkinlikler düzenlemek ve ortak yayımlar gerçekleştirmek.
- (2) Türk dünyası ülkeleri, toplumları ve toplulukları müzik eğitimcilerini belirli aralıklarla buluşturup yöresel, ulusal ve uluslararası müzik eğitimi sorunlarını saptamak, görüşmek, tartışmak, olası çözüm önerileri geliştirmek ve paylaşmak.
- (3) Türk Dünyası ülkeleri, toplumları ve topluluklarının müzik kültürü ve müzik eğitimi alanında sahip oldukları çeşitli fırsat, olanak ve seçeneklerden birbirlerini yararlandırmak.
- (4) Türk Dünyası ülkeleri, toplumları ve toplulukları arasında müzik kültürü ve müzik eğitimi alanında gerçekleştirilecek düzenli buluşma, ortak çalışma ve etkinlikler yoluyla kardeşliğin, kültürdaşlığın, ulusdaşlığın ve ülküdaşlığın daha da güçlenmesine katkıda bulunmak.

Türk Dünyası Müzik Eğitimcileri Birliği'ne (TDMEB'e) Türk Dünyası ülkeleri, toplumları ve topluluklarının *genel, özgen, mesleki* tüm müzik eğitimcileri ya da yeterli sayıda temsilcileri üye olabilmelidir. Bu bağlamda önkul, ilkökul, ortaokul, lise ve dengi okullardaki müzik öğretmenleri/müzik öğretmenleri ile müzik öğretmeni, müzik sanatçısı, müzik bilimcisi, müzik teknikçisi yetiştiren *kamusal, vakıfsal* ve *özel* fakülte, enstitü, yüksekokul ve konservatuvarlarda eğitimci-öğretici eleman olarak görev yapanların (yapmakta veya yapmış olanların) TDMEB'e üye olmaları özendirilmeli ve sağlanmalıdır.

Avrasya Müzik Eğitimi/Eğitimcileri Birliği (AMEB) Kurulmalıdır: Bilindiği gibi **Dünyada** müzik kültürü ve müzik eğitimi alanında uluslararası ilk anlamlı çağdaş örgütlenme girişimleri 19'uncu yüzyılda başladı. Bu tür girişimler 20'nci yüzyılın ilk yarısında dikkate değer bir duruma geldikten sonra ikinci yarısında arttı ve yaygınlaştı. Bu konuda **Avrupa** kıtası ve **Kuzey Amerika** öncü olup etkili ve verimli örgütlenmeler gerçekleştirdi. Örneğin Avrupalıların öncülüğünde 1953'te dünya ölçeğinde etkinlik göstermek üzere *Uluslararası Müzik Eğitimi Birliği (ISME-International Society for Music Education)*, 1990'da Avrupa ölçeğinde etkinlik göstermek üzere *Avrupa Okul Müzik Eğitimi Birliği (EAS-European Association for Music in Schools)* kuruldu. Öbür kıtalar ise epey sonra bu tür girişimlere sahne oldu. Bu konuda **Asya** kıtası hâlâ istenilen örgütlenme düzeyine erişemedi. Yanı sıra Avrupa ile Asya'yı içine alan **Avrasya** ölçeğinde ise, son yıllarda başka alanlardaki kimi sınırlı oluşumlar dışında müzik eğitimine ilişkin büyük ölçekli bir örgütlenme henüz gerçekleşmedi. Oysaki bu birleşik kıta dünyada müzik kültürü ve müzik eğitiminin tarihsel gelişiminin ilk ana beşiğidir. Buna karşın bu birleşik kıtada bu alandaki uluslararası ilişkiler hâlâ epey dağınık ve yetersiz bir görünüm içindedir. Bu nedenle Avrasya'da öncelikle *müzik eğitimi* alanında tüm Asya ve Avrupa uluslarının temsilcilerinden oluşan uluslararası-kıtalararası bir örgütlenmeye gereksinim vardır. Bu örgüt kesinlikle Asya ve Avrupa ülkelerinin tümünden müzik eğitimcilerini kapsamalıdır. İpek Yolu ülkeleri müzik eğitimcileri bu örgütlenmeye öncülük etmelidir.

Avrasya Müzik Eğitimi/Eğitimcileri Birliği (AMEB) kurulurken öncelikle şu amaçlar güdülmelidir:

- (1) Avrasya ülkeleri, ulusları ve toplulukları müzik eğitimcileri arasında;
 - (a) sağlıklı ve düzenli bir iletişim-etkileşim ve kalıcı bir mesleki birliktelik sağlamak,
 - (b) etkili ve verimli bir dayanışma, işbirliği ve ortak çalışma fırsat ve olanakları yaratmak,
 - (c) ortak çalışmalar yapmak, ortak etkinlikler düzenlemek ve ortak yayımlar gerçekleştirmek.



(2) Avrasya ülkeleri, ulusları ve toplulukları müzik eğitimcilerini belirli aralıklarla buluşturup yöresel, ulusal ve uluslararası müzik eğitimi sorunlarını saptamak, görüşmek, tartışmak, olası çözüm önerileri geliştirmek ve paylaşmak.

(3) Avrasya ülkeleri, ulusları ve topluluklarının müzik kültürü ve müzik eğitimi alanında sahip oldukları çeşitli fırsat, olanak ve seçeneklerden birbirlerini yararlandırmak.

(4) Avrasya ülkeleri, ulusları ve toplulukları arasında müzik kültürü ve müzik eğitimi alanında gerçekleştirilecek düzenli buluşma, ortak çalışma ve etkinlikler yoluyla Avrasya'da, giderek de Afro-Avrasya'da ve Dünyada dostluğun, barışın, kardeşliğin ve insancılığın güçlenmesine katkıda bulunmak.

Avrasya Müzik Eğitimi/Eğitimcileri Birliği'ne (AMEB'e) şu üyelikler düşünülmelidir: Avrasya'yı oluşturan tüm Avrupa ve tüm Asya ülkelerinin, uluslarının ve topluluklarının (a) Müzik eğitimcileri için bireysel üyelik (*genel, özel-özengen, mesleki* müzik eğitimcileri). (b) Ulusal mesleki temsil yeteneğine sahip uygar toplum örgütleri için *örgütsel üyelik*. (c) Ulusal müzik eğitim öğrenim kurumları/kuruluşları için *kurumsal üyelik*. (ç) Avrupa ve Asya'daki uluslararası müzik eğitimi örgütleri için *uluslararası örgütsel üyelik*. (Avrasya'nın iki ana kanadından *Avrupa Okul Müzik Eğitimi Birliği*, kurulursa *Asya Okul Müzik Eğitimi Birliği* AMEB'e üye olabilmelidir.)

18. Bitiriş

Dünyanın her bölgesinde olduğu gibi İpek Yolu bölgesinde de çağdaş birey, çağdaş toplum, çağdaş ulus ve çağdaş insanlık yaşamının en anlamlı boyutu müzik kültürü ve onun en sağlam güvencesi müzik eğitimidir. Çağdaş müzik kültürünün en sağlam ve güvenli geleceği çağdaş müzik eğitime bağlıdır. Çağdaş müzik eğitimi genel, özengen ve mesleki türleriyle ve dağınık, yarı örgün ve örgün gerçekleşme biçimleriyle dengeli bir bütündür. Öyleyse okul müzik eğitimini buna göre düzenlemek ve müzik kültürünün tüm ana bileşenleriyle sıkı ilişkilendirmek zorunludur. Yanı sıra öbür alanlar ve alan eğitimleriyle de ilişkili kalmak gereklidir. Bunlar yapılırken öğrencinin ve öğretmenin, toplumun, ulusun ve insanlığın doğası ile müzik alanının ve uygarlığın doğası birbirleriyle doğru uyumlandırılır. Çağdaş okul müzik eğitiminde müzikli eğitim, müzikle eğitim, müzik yoluyla eğitim, müzikte eğitim, müzik içinde eğitim ve müzik için eğitim anlayış ve yaklaşımlarına dengeli yer verilir. Öğrenciye etkin, yarı etkin-yarı edilgin ve edilgin müziksel yaşantılar geçirerek deneyimler edinme fırsat ve olanakları sağlanır. Öğrencilerin yaratıcı gizli güçlerini ortaya çıkarmalarına, kendi yaşantılarına dayanarak kendi yaşantıları yoluyla öğrenmelerine öncelik ve ağırlık verilir. Bütün bunların olabildiğince çok yönlü, çok boyutlu olması istenir. Bunları yaparken insanın tüm müziksel davranış alanlarının-biçimlerinin işe koşulması ve geliştirilmesi erelerir.

İpek Yolu Bölgesinde zaman zaman büyük çelişkiler, yoğun çatışmalar ve şiddetli savaşlar olmakta ve özellikle son dönemde neredeyse durmaz-bitmez-tükenmez görünen gerilimler yaşanmaktadır. Ancak bizim işimiz müzik kültürü ve müzik eğitimi yoluyla bölge ülkeleri ve ulusları, bölge toplumları ve insanları arasındaki köklü dostluk, barışlık ve kardeşlik ilişkilerini yeniden öne çıkararak ve geliştirerek gereksiz çelişme, çatışma ve savaşma davranışlarından kaçınılmasına katkıda bulunmaktır. Bu tarihten Bölgesel Konferansın öncesinde olduğu gibi konferans sırasında ve sonrasında da hep bu işimize bakacağız ve odaklanacağız. Çünkü müzik kültürünün ve müzik eğitiminin yerel/yöresel, ulusal, bölgesel, uluslararası, küresel ve evrensel insanlık dili olan Müzikçe en etkili dostluk, barışlık, kardeşlik ve insanlık dilidir. Bu dil, ipek sözcüğünün taşıdığı anlama ve ipek olgusunun gördüğü işleve uygun bir duyarlık, incelik ve güzellik yolu olan İpek Yolu'nun tarihsel kültürel işlevine çok uygun düşmektedir. Bu bakımdan İpek Yolu bölgesindeki çelişkili, çatışmalı ve savaşmalı durumları aşmada bu dilden çok yararlanılabilir.

Bu duygu, düşünce ve umutlarla tarihten Bölgesel Konferansımıza üç gün sürecek olan yoğun çalışmasında üstün başarılar diliyorum.

Ankara, 17 Nisan 2014

KAYNAKÇA

ABE (2009), *Atatürk'ün Bütün Eserleri Cilt 25 (1931-1932)*, İstanbul: Kaynak Yayınları.

ABE (2010), *Atatürk'ün Bütün Eserleri Cilt 28 (1935-1936)*, İstanbul: Kaynak Yayınları.

Altar, Cevat Memduh [1988a], *Atatürk'ün Musiki Kongresinden Kültür ve Turizm Bakanlığının I. Müzik Kongresine Yansıyan Gerçekler*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Altar, Cevat Memduh (1988b), *Açış Konuşması I. Müzik Kongresine Yansıyan Gerçekler*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı, s. 7-9.



- ASD (2006), *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri*, (Bugünkü Dille), Bugünkü Dille Yayına Hazırlayanlar: Prof. Dr. Ali Sevim, Prof. Dr. İzzet Öztoprak, Prof. Dr. M. Akif Tural, Ankara: AKDITYK Atatürk Araştırma Merkezi.
- Erol, İ. Lütfü (2013), "Dünyada ve Bizde Günümüz 'Yeni' Kültürü", *Geleceğin Profesyonel Müzikçileri-Yetiştirme Modelleri ve Programları*, Ankara: Sevda-Cenap And Müzik Vakfı, s. 107-121.
- Gazimihal (2006: 27-29), *Anadolu Türküleri ve Musiki İstikbalimiz*, Çeviri yazı ve yorum: Mehmet Salih Ergan ve Ahmet Şahin Ak, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Gökalp, Ziya (1973), *Türkçülüğün Esasları*, Onuncu Basılış, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gündüz, Mehmet (2014), "Biyonik Kulakla Yeniden Doğuş", *Milliyet Ankara*, 05.04.2014, s. 2.
<http://www.21yete.org/tr/arastirma/orta-asya-arastirmalari-merkezi/2013/09/28/7230> Erişim: 22.03.2014.
<http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=217844> Erişim: 22.03.2014
- Karakulov, Bolat (2000), "Türk Halklarının Geleneksel Musikisi ve Nota Yazısı", *Uluslararası Dördüncü Türk Kültürü Kongresi Bildirileri III. Cilt* (4-7 Kasım 1997), Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, s. 283-286.
- Konfüçyüs (1945), *Büyük Bilgi-Müzik Hakkında Notlar (Konfüçyüs felsefesine ait metinler)*, Çev. Mukadder Nabi Özerdim, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Mahmut, Nuri (2014), "1400 Yıl Öncesinden Bestecimiz Akari Manda ve Eseri: 'Bahar Bülbül Nevası'", *Musiki Dergisi*, 14.04.2014.
- Mimaroglu, İlhan Kemal (1970), *Musiki Tarihi*, İkinci Basılış, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Okyay, Erdoğan (2013), "Sempozyum Açış Bildirisi", *Geleceğin Profesyonel Müzikçileri-Yetiştirme Modelleri ve Programları*, Ankara: Sevda-Cenap And Müzik Vakfı, s. 11-17.
- Titiz, Tınaz (2010), *Cumhuriyet Bilim Teknik (CBT)*, Sayı 1220, 06.08.2010, s. 18.
- Uçan, Ali (2013), "Türkiye'de Geleceğin Profesyonel Müzikçilerini Yetiştirmede Yeni Bir Kurum, Model ve Program Önerisi: Atatürk Müzik [ve Sahne Sanatları] Üniversitesi", *Geleceğin Profesyonel Müzikçileri-Yetiştirme Modelleri ve Programları*, Ankara: Sevda-Cenap And Müzik Vakfı, s. 27-61.
- Uçan, Ali (2012), "Eğitim Sistemindeki Son Değişimin/Dönüşümün Sanat ve Müzik Eğitimine Etkileri", *Üçüncü Ulusal Eğitim Kurultayı (24-25 Kasım 2012): Eğitimde Dönüşümle Nereye?*, Ankara: Öğretmen Dünyası Yayınları, s. 105-147.
- Uçan, Ali (2009a,b) "Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri'ne İlişkin Yanlış Yapılanma Sorunu ve Sorunun Çözümü-1 ve -2", *Öğretmen Dünyası*, Yıl 30, Sayı 356 (Ağustos 2009a), 13-16; Sayı 357 (Eylül 2009b), 5-8.
- Uçan, Ali (2009c), "Yurtta Barış, Dünyada Barış Sürecinde Müzik ve Müzikçe", 38. ICANAS (International Congress of Asian and North African Studies/Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, 10-15.09.2007 Ankara) *Bildiriler-Müzik Kültürü ve Eğitimi Cilt II*, Ankara: AKDITYK Başkanlığı, s. 757-792.
- Uçan; Ali (2008) "2023'e Doğru Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesine Uygun Kuşakların Yetiştirilmesinde Müzik Eğitimi: Politikalar, Yöntemler", *Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim (Bildiriler)*, Malatya: İnönü Üniversitesi, s. 214-270.
- Uçan, Ali (2006) "Atatürk'ün Temel Müzik Görüşü", *Doğumunun 125. Yıl Dönümü Dolayısıyla Atatürk Türk Dili ve Türk Kültürü Bilgi Şöleni: "Ulusal Kültürde Uyanış ve Atatürk"*, *Türk Dili*: Cilt XCII, Sayı 665 (Temmuz 2006), Ankara: TDK-Türk Dil Kurumu, s. 42-62.
- Uçan, Ali (2005a), *İnsan ve Müzik / İnsan ve Sanat Eğitimi*, Genişletilmiş 3. basım, Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Uçan, Ali (2005b), *Müzik Eğitimi*, Genişletilmiş 3. basım, Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Uçan, Ali (2005c), *Türk Müzik Kültürü*, Genişletilmiş 2. basım, Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Uçan, Ali (2002), "Yirmibirinci Yüzyılın Başlarında Avrupa'da ve Türk Cumhuriyetleri'nde Müzik Kültürü ve Müzik Eğitimine Genel Bir Bakış", *Uluslararası "Avrupa'da ve Türk Cumhuriyetleri'nde Müzik Kültürü ve Müzik Eğitimi Kongresi"* (13-16 Kasım 2002), Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, s. 1-13.
- Uçan, Ali (1997-1998), *Müzik Kültürü* (Ders Notu), Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü-GSEB Müzik Eğitimi Anabilim/Anasanat Dalı.
- Uçan, Ali (1982, 1996), *Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü Müzik Alanı Birinci Yıl Programının Değerlendirilmesi*, Yayımlanmış Doktora Tezi (Hacettepe Üniversitesi MESEF Eğitim Bölümü), Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Wikipedi. http://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0pek_Yolu, Erişim: 22.03.2014).



Community Music as Cultural Capital: Non-formal Music Experiences and Young People

Lee Higgins, Ph.D.

Associate Professor

Boston University School of Music

Boston MA 02215 USA

President-Elect: ISME

From my experience, those who are passionate about people, places, musical participation, inclusion and diversity, embrace the notion of community music.

An active intervention between a music leader or facilitator and participants community music reflects the intentionality of a music leader toward creating spaces for inclusive and participatory musical doing. As a perspective it resonates with a commitment to musical expression as a crucible for social transformation, emancipation, empowerment, and thus cultural capital. As an approach that places emphasis on conversation, negotiation, collaboration, and cultural democracy, community music practice seeks to give “voice” to those who are struggling for visibility. It is a pedagogical approach that involves a distinctive skill set such as those commonly used in non-formal education.

Non-formal Education

Until recently, formal music education has dominated the research agenda of our profession. Over the last decade this pattern has begun to change with informal music teaching and learning becoming a fertile ground for discussion, debate and research. The discourse concerning non-formal music experiences, although touched upon, has not been a significant feature within music education scholarship.

Initially an ‘alternative’ approach to formal education within developing countries, interest in non-formal education emerged from those that felt that formal education systems alone could not respond to the challenges of modern society. These included changes in the cultural, social, economic and political landscape such as ideas connected to globalization, government decentralization, and a growing democratization.

As part of the lifelong learning discourse those working in non-formal education searched for terminology which would cover alternative educational programmes especially for marginalized, excluded and/or subordinated populations. This is reflected at the turn of the millennium in the Council of Europe’s recommendation that non-formal education should be recognized as an essential aspect in both lifelong learning processes and youth policy.

In short, if formal education is categorized as curriculum based and leading towards some sort of certification and placed within education and training institutions, non-formal education can be understood as an alternative, born out of insufficiencies within and criticism of the formal educational system.

As an educational activity, non-formal education often takes place outside the established formal education system and is highly contextualized, intending to serve identifiable learning goals and is based on a series of learning opportunities that are tailor-made and adapted to the needs of the learner group. Schemes of work are flexible and as such signify that the structure is non-linear and thus resist top-down curriculum.

Consequently, non-formal education can be characterized as ‘learning by doing’ depending strongly on reflection (‘in’ and ‘on’ action) and fostered by a leader in the field, who acts as a mentor, facilitating to transform experience into knowledge, skills, attitudes, values and convictions. Non-formal educators places emphasis on a ‘bottom-up’ rather than ‘top-down’ approach to teaching, a stress on inclusivity and participation, encouragement of a personalized learning experience, and an understanding that the work can have an impact beyond the content area itself.



How can we describe the musical experiences of young people engaged in non-formal music education?

Music Making in a Youth Club

Consider the work of Caroline, a musician working within an inner city youth service in Liverpool, United Kingdom. As a local musician known to youth workers in the area, Caroline was invited into one of its youth centres to discuss the possibility of supporting some of its young people in their musical development. This request came about through discussion between the youth workers and those who attend and use the centre. It was of particular interest for a group of young males who were trying to form a cohesive rock band but were struggling to organize themselves. There were many reasons why creating a working music making ensemble was important for this group. Many of their reasons went beyond those of a musical nature and included instability at home, getting in trouble with the police, difficulty in forming healthy relationships, and lack of confidence brought about through low self esteem.

Music is always playing and a number of those who attend the centre have instruments that include, guitars, drums and keyboards and play them with varying levels of expertise. In order to harness this interest, and in consultation with the young people, the youth workers hired Caroline, a skilled and experienced local musician who regularly worked as a music facilitator in and around the City.

With the help of a small grant the centre purchased a basic backline, drum kit, a couple of guitar amps and guitars, small P.A., microphones, and a keyboard. This money also enabled them to employ Caroline to facilitate their twice-weekly Music Club. During this time Caroline guided the young people in the music they sought to play by helping with instrumental technique, arrangements, and constructive criticism both on the groups original material and on the cover numbers they had chosen to perform. Her role is not passive but highly engaged, and Caroline was constantly aware of the shifting group dynamics. This means that in conjunction with the regular youth workers she is involved in conversation and advice outside of the music making.

From my observations of Caroline and other community musicians that work in these ways, participants look to the facilitator for reassurance, clarity, direction, encouragement, guidance, or help in shaping their music material. Skilled music facilitators are often able to find a comfortable balance between being prepared and being able to hold back, thus enabling the group or individuals to discover the journey of musical invention.

How might we identify and describe the key features of this approach?

Facilitating Musical Learning

As an approach to participatory music making, non-formal music education provides opportunities to develop skills such as trust, respect, empathy, and creativity whilst intentionally intertwining social and personal aspects with music making. Those that work within this domain often refer to themselves as music facilitators rather than teachers. From this perspective, facilitation is concerned with encouraging open dialogue among different individuals with differing perspectives. As a self-reflective 'teacher' who has a variety of technical skills and knowledge, together with a wide range of experiences to assist groups of people to journey together to reach their goals, non-formal music educators act as conduits that enables participants' creative energy to flow, develop, and grow through pathways specific to individuals and the groups in which they are working.

Working as a facilitator does not mean that the musician surrenders responsibility for music leadership, only that the control is relinquished. Community musicians offer routes toward suggested destinations and are ready to assist if the group journey becomes lost or confused, but they are always open to the possibility of the unexpected that comes from individuals in their interactivity with the group.

Good facilitators move in and out of roles as the group dictates necessitating trust in the ability of others as well as submission to the inventiveness of others. Community music educators can develop this trust as they learn to listen to others whilst maintaining the skill to enable the participants to work together. By establishing a secure but flexible framework from the outset, community musicians often give over the control to the group and trust in the direction it takes. In giving up control, the possibilities emerge for



musical outcomes that are unpredictable; music becomes an invention personal to the participants, owned by and meaningful, with the potential to generate an experience that can shape, create, and have an impact on identity formation.

School of Rock

Another good example is the School of Rock, a twice-yearly project that is run by a village youth project on the Wirral, UK. Under the strap-line 'Labels are for jars, not young people,' its mission has been to support and enable young people to achieve their full and unique potential, emotionally, socially, morally and spiritually. As an after school event, the School of Rock has three components:

First, the young people have individual lessons on instruments of their choice from a range of guitar, bass, drums, keyboards, or vocals.

Second, and after six weeks of engagement in instrumental learning, everybody is placed in an ensemble and has six-weeks to rehearse two or three songs.

Finally, and with the guidance of the music facilitators, the groups perform a number of gigs for an audience.

As well as providing a fun and engaging learning experience for those young people who desired to 'have a go', the project has created opportunities for others to explore their music further. 23 Fake Street is one such group that have benefitted from the project. Starting out as a group of mates their involvement with the Bank has helped consolidate their friendship and their musical ambition. Now an established band on the local scene, the group plays regular gigs and makes recordings of their original music. They continue to support the School of Rock project through the music development programme; a training initiative that educates participants to become peer mentors and eventually music tutors.

Rock n Roll for Girls After-School Music Club

In a similar vein to the School of Rock but with an overt emphasis to address the under-representation of female songwriters in British music, singer-songwriter Kate Nash started her Rock n Roll for Girls After-School Music Club. Through collaboration with a number of schools across the United Kingdom, Nash and her band began running songwriting workshops in 2011. The motivation to begin the enterprise was the shocking statistic that only 14 per cent of the 75,000 members of the Performing Rights Society, which collects and pays songwriting royalties in Britain, is female. Employing non-formal music education strategies the workshops are designed to support female songwriters in finding a confidence in their identity as musicians.

Esme, known in her school as a singer/songwriting, was invited to be involved in Nash's project. She was asked what she played and how she would like to work with the professional musicians from Nash's band. Choosing to work with the drummer, Esme discussed with her how the music should sound. Conversation between the two of them revolved around the types of artists that were currently influential on Esme's compositions and the musical possibilities for the songs she had written. Esme recalls that, 'the project was about not going with the crowd, to feel self-confident about what you do, to know that everyone is different and special.' Esme felt that the project was in contradiction to the formal music education: 'Music in school was never about self-expression, it's too structured.' The impact of the project has helped Esme move forward as a performer playing in local venues around the City and continuing her music education at a community college where non-formal strategies are being used within a formal setting.

Samba at the Frederick Douglass Academy

My final example is the extraordinary music program taking place at the Frederick Douglass Academy (FDA) in Harlem, New York. This is a school where over 200 students play samba every week on instruments imported from Brazil. In 2002 music classes at the FDA were not popular. The band program had been in steady decline and in order to re-establish it the school administration hired trumpeter Dana Monteiro as its new music educator. After trying for 4-years to revitalize the band program Monteiro



felt that he had made little progress, numbers were still low, the young people did not seem interested, there were significant increases in class sizes, and a growing transient student population.

After a vacation in Brazil Dana started an after-school club with an initial purchase of ten drums. It did not take long for the club to grow as the demand for both samba drumming and the style of musical learning ignited an interest with the students. In an example of how young people can play an important role in deciding how their learning should look, what started as a non-formal after-school music club eventually superseded the entire 'formal' music program. With the help of a grant to buy a larger collection of drums Monteiro took a leap of faith and put his trust in employing non-formal strategies in his classroom teaching. Learning by doing became paramount and the needs of the learner were respected by giving them a voice through which the content was co-constructed through the creation of an open environment where active musical participation and dialogue was encouraged. Beginning as an after-school club, the FDA samba program has developed to include almost every member of the school community resulting in just about every 9-12th grader in the building knowing how to play and partake in ensemble music making.

Conclusion

When young people work with musicians in non-formal musical contexts they are typically in groups co-constructing the types of music to be created and identifying specific tasks and goals together with an emphasis on learning within the participant's life context. Inclusivity is at the heart of pedagogical methodology with musicians working alongside the young people to actively identify their learning needs. Because context is a vital component to the agency of non-formal music education those working as facilitators are skilled in responding to the differing demands and needs of individuals and groups. This means that young people have the opportunity to be exposed to a musical interaction that is co-authored and meaningful to their lives.

The examples I have used provide an illustration to some of the benefits of non-formal music education. From a big picture perspective the interaction of formal, non-formal, and informal learning contexts and processes are vital in the promotion of lifetime music learning. If we consider musical learning as a dynamic interaction of a multi-phased process that changes emphasis from (1) independent learning in informal settings during early childhood to (2) formalized learning during the school years followed later by (3) non-formalized interactions occurring in community settings, then recognition that teachers might (and often do) move in and between both formal and non-formal approaches may benefit the development of young peoples music making both within their childhood, their adolescence and their adulthood.

From the adolescence perspective, playing a significant role in the development of the learning goals increases the chances of active and meaningful participation. Through strong facilitator/participant (teacher/student) relationships built through openness, trust, and empathy, young musicians engaged in non-formal music education can grow in confidence about their self-image and their musicianship. The teacher as facilitator is well placed to encourage environments where peer teaching flourishes empowering the students through a sense of owning both the process and the product. In my examples, the young people engaged in making music all valued the fact that their input mattered. Although there were learning goals they were not constructed outside of the context. Co-authorship ensured that the projects were owned by those whom they were meant to benefit. The very fact that the young peoples ideas were listened to came as a welcomed surprise for them. I believe this has to change. We should be working toward a situation where young musicians expect their voices to be heard. If we create environments of trust then responsibility will flourish and musical learning will deepen.

Research suggests that there may be a lack of mutual understanding between potential partners in formal and non-formal musical settings. There are distinctive strengths in the different approaches but as I suggest music learning contexts need to make every effort to break down silos and recognize that in order to genuinely advocate for a lifetime of active music making value must be given to both formal and non-formal music education. In order to strengthen partnerships it will be essential that those working within a formal education system and those who operate within the non-formal sector understand, respect and celebrate each other's approaches. If this can be accomplished then young musicians will benefit in ways that enrich their active music making both now and well into the future.



AÇILIŞ KONUŞMALARI / OPENING SPEECHES



**“İPEK YOLU’NDA MÜZİK KÜLTÜRÜ VE MÜZİK EĞİTİMİ
MÜZED BÖLGE KONFERANSI” AÇILIŞ KONUŞMASI
17.04.2014, İSTANBUL**

**OPENING SPEECH AT THE “MUSIC CULTURE AND EDUCATION
ON THE SILK ROAD” CONFERENCE**

Refik SAYDAM

*MÜZED Genel Başkanı, Konferans Eş başkanı
MÜZED President, Co-Presidents of the Conference*

İpek Yolu coğrafyasının birbirini tamamlayan kültürel ve tarihsel zenginliklerin temsilcisi değişik ülkelerinden, Amerika Birleşik Devletlerinden, Çin Halk Cumhuriyetinden, Avrupa ülkelerinden, İran’dan, Mısır’dan ve daha çok sayıda ülkeden gelecek konferansımızı onurlandıran çok değerli konuklarımız, Marmara Üniversitemizin, İstanbul Teknik Üniversitemizin, diğer üniversitelerimizin, okullarımızın çok değerli yöneticileri, öğretim üyeleri, öğrencileri, emekçileri, Çok değerli basın çalışanları, sevgili müzik öğretmenleri, sevgili sanatçılar ve kültür temsilcileri,

İpek Yolu coğrafyasının, Avrasya’nın Anadolu’nun büyük uygarlıklarının temsilcisi Türkiye’nin İstanbul kentinde “İpek Yolu’nda Müzik Kültürü ve Müzik Eğitimi MÜZED Bölge Konferansı”na hoş geldiniz. Sizleri Türk müzik eğitimcilerinin meslek kuruluşu Müzik Eğitimcileri Derneği adına sevgiyle, saygıyla selamlarım.

Sevgili Dostlar, şu anda konu olduğunuz Türkiye, bütün yöreleriyle, kentleriyle bir kültür ve sanat ülkesidir. Bizlere, Cumhuriyetimizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk’ün, “Türkiye Cumhuriyeti’nin temelini kültürdür” ; “Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından birinin kopmuş demektir” özdeyişleri yol gösteriyor. Cumhuriyet Türkiye’si, TBMM’nin kuruluşu 1920’den buyana geride bıraktığımız 94 yıl içinde çok önemli bir kültür ve sanat birikimini yarattı. Sanat eğitimi kurumlarımız sesimizi, sanatımızı bütün dünyada duyuran sanatçılarımızı, eğitimcilerimizi yetiştiriyor; devlet senfoni orkestralarımız, devlet opera ve balelerimiz, çağdaş ve geleneksel sanat topluluklarımız düzenli konserler, temsiller veriyor. Bestecilerimiz, ressamlarımız, heykeltıraşlarımız, tiyatro, sinema yapımcılarımız, nitelikli sanat eserlerini yaratıyor; konser salonlarımız, tiyatrolarımız, devlet resim ve heykel galerilerimiz, sinema salonlarımız her yıl milyonlarca sanatseverle buluşuyor.

Biz Türk müzik eğitimcileri, sanatçıları ve sanatseverleri olarak cumhuriyetimizin yarattığı bu değerli sanat birikimini, kurumlarımızın yasal yönetsel temellerini, sonsuza kadar yaşatarak, geliştirecek yurt düzeyinde yaygınlaştıracak ve daha çok sanatseverimize ulaşacağız. Bu kararlılığımızı derneğimizin ilk uluslararası etkinliğinde ülkemizin ve dünyanın kültür ve sanat kamuoyuna bildiriyoruz.

Kendi türünde ülkemizde bir ilk olduğunu düşündüğümüz bu konferansımız ile İpek Yolu coğrafyasında yer alan ülkeler, uluslar ve topluluklar arasında müzik eğitimi ve kültürü alanında verimli bir işbirliğinin gelişimine katkı sunmayı, ulusal ve uluslararası düzeyde yaşanan sorunlarını saptamayı, olası çözüm önerilerini geliştirmeyi amaçlıyoruz. Ayrıca konferansımız içinde ve sonrasında müzik eğitimi ve kültürü alanında yapılacak ortak çalışmalar aracılığıyla bölgemizde, Avrasya’da ve dünyada dostluğun, barışın, kardeşliğin güçlenmesine katkıda bulunabileceğimizi düşünüyoruz.

Gerek yurt içinden ve gerekse yurt dışından konferansa katılan akademisyenler, eğitimciler, araştırmacılar ve sanatçılar önümüzdeki üç günlük konferans programı içinde çok sayıda sunum, açık oturum, konferans, atölye çalışması ve konser gerçekleştirecek.

2012 Temmuzunda Yunanistan’ın Selanik kentinde düzenlenen 30. ISME Dünya Konferansında MÜZED’in INA "Ulusal mesleki temsil yeteneğine sahip kurum" üyeliği ISME (Dünya Müzik Eğitimcileri Birliği) tarafından onaylanmıştır. MÜZED, 33. ISME Dünya Konferansının 2018’de İstanbul’da gerçekleştirilmesi için çalışmalarını ulusal ve uluslararası boyutlarda kararlı biçimde sürdürmektedir. İnanıyoruz ki 2018 yazında 33. ISME Dünya Konferansında binlerce müzik eğitimcisini, sanatçısını Türkiye’de İstanbul kentimizde konuk edeceğiz.

Bu konferansımızın Uluslararası etkinlikler boyutunda bölgemizde bulunan ülkelerle meslekî olarak daha yoğun ve kalıcı birlikteliklere yol açabilecek "Avrasya Müzik Eğitimcileri Birliği"nin kurulmasını da hedefliyoruz. Bu konuyla ilgili ayrı bir oturum, program içinde yer almaktadır.

Belirttiğim açlarımız ve uluslararası önem taşıyan meslekî hedeflerimiz doğrultusunda öncü adımların atılacağı, İstanbul/TÜRKİYE buluşmasına siz değerli müzik eğitimcilerinin, akademisyenlerin, araştırmacıların, kültür ve sanat insanlarının gösterdiği ilgi ve katılım bizi sevindirmiştir. Sizleri uygarlıklar



beşiği Türkiye'de çok önemli bir kültürel/ sanatsal etkinlikte konuk etmekten büyük bir mutluluk duyuyoruz.

Bu konferansın gerçekleşmesinde çok değerli katkıları için

- ISME (Uluslararası Müzik Eğitimi Birliği),
- Marmara Üniversitesi,
- İstanbul Teknik Üniversitesi,
- İstanbul Teknik Üniversitesi Müzik İleri Araştırmalar Merkezine,
- TÜRKSOY,
- Sevdâ Cenap And Müzik Vakfı,
- Bolu Bağışçılar Vakfına,

Konferansımıza sponsorluk anlamında çeşitli boyutlarda destek olan, tüm kurum ve kuruluşlara teşekkür ederiz.

Derneğimizin uluslararası ilişkiler bağlamındaki çalışmaları hakkında Merkez Yönetim Kurulu üyemiz Prof. Dr. Uğur Alpagut ve çok önemli bir sosyal sorumluluk projemiz "MÜZED Çocuk Sanat Atölyeleri" hakkında Merkez Yönetim Kurulu üyemiz Prof. Suna ÇEVİK sizleri bilgilendirmek üzere buradan gerekli açıklamaları yapacaklar.

Verimli ve başarılı bir konferans gerçekleşeceği umuduyla hepinize sevgiler, saygılar sunarım.

— o —

Our very dear guests who have come from various countries which are the representatives of the complementary cultural and historical richness of the Silk Road region; tates, the Republic of China, European countries, Iran, Egypt and many more countries. The very dear administrators, teachers, students and workers of our Marmara University, Istanbul Technical University, other universities and schools. Very dear media workers, beloved music teachers, beloved artists and cultural representatives.

Welcome to the Music Culture and Education on the Silk Road Conference in Istanbul city of Turkey which is the representative of the great civilizations of the Silk Road, Eurasia and Anatolia. I greet you respectfully and lovingly on behalf of Music Association of Music Educators which is the professional organization of music educators.

Dear friends, Turkey in which you are guests now, with its entire regions and cities, is currently a country of culture and art. The following sayings of Atatürk who is the founder of our Republic brightens our way, "The basic of Turkish Republic is culture. A nation without art means one of its vessels has been broken."

Since the establishment of Grand National Assembly of Turkey, 1920, in 94 years that we left behind, the Republic of Turkey has created a very important cultural and artistic heritage. Our art education institutions have been raising our artists and educators who announce our voice to the world, Our state symphony orchestra, state opera and ballet, our contemporary and traditional art communities have given concerts regularly. Our composers, painters, sculptors and our theater and cinema producers have created skilled art works and our concert halls, theaters, state picture and sculpture galleries and cinema halls our theaters meet millions of art lovers every year.

We, as Turkish music educators, artists and art lovers, will keep alive and improve this valuable art heritage created by our Republic and foundations of legal and management of our institutions forever, expand throughout the country and reach our more art lovers. At the first international event of our association we declare our commitment to the cultural and artistic public opinion of our country and the world.

With this conference which we think it is the first one in its type in our country we aim to contribute to the improvement of fruitful cooperation in the music education and cultural field among the countries, nations and communities placed in the Silk Road geography, to identify the problems which are experienced in the national and international level and to develop possible solution proposals. We also think of being able to contribute to the strengthening the friendship, peace and brotherhood in our region, Eurasia and the world by joint activities which will be taken in the music education and cultural field during the conference and later.

Academics, educators, researchers and artists, from both home and abroad, who are attending the conference are going to perform many presentations, panel discussions, lectures workshops and concerts in the coming three-day conference program.



At the 30th ISME World Conference held in Thessaloniki, Greece, in June, 2012 the membership of MÜZED as INA, "the Institution representing the national vocational capable" was approved by ISME(World Music Educators Association). MÜZED continues its effort stably in national and international dimensions to realize the 33rd ISME World Conference in İstanbul. We believe in that we are going to guest thousands of music educators, artists at 33rd ISME World Conference in İstanbul, Turkey, in the summer of 2018.

In the international activity dimensions of our conference we aim also to establish the "Eurasian Music Educators Association" which may lead to a more intense and lasting associations at professional activities with the countries in our region. A seperate session related with this topic is participating in the program.

We are pleased to see the interest and participation of yours, esteemed music teachers, academics, researchers and cultural and artistic people at İstanbul/Turkey meeting in which our pioneering steps will be taken in the accordance with the mentioned objectives and our internationally important professional goals. We are very happy to host you at a very important cultural/artistic event in Turkey which is the cradle of civilizations.

Thanks to:

- ISME (International Society Music Education)
- Marmara University,
- İstanbul Technical University,
- İstanbul Technical University Music Centre for Advanced Studies,
- TURKSOY,
- Sevda Cenap And Music Foundation,
- Bolu Benefactors Foundation,

All conference sponsors who supported us in terms of various sizes, all institutions and organizations.

Thank you.

To inform you about the works of our association in the context of international relations, our Central Board Member Prof. Dr. Uğur Alpagut, and about our very important social responsibility project "MÜZED Kids Art Worlshops", our Central Committee member Prof. Suna Çelik will make the necessary explanations.

With the hope of a productive and successful conference I offer my love and resoects to all of you.



**“İPEK YOLU’NDA MÜZİK KÜLTÜRÜ VE MÜZİK EĞİTİMİ MÜZED BÖLGE KONFERANSI”
AÇILIŞ KONUŞMASI**

**OPENING SPEECH AT THE “MUSIC CULTURE AND EDUCATION ON THE SILK ROAD”
CONFERENCE**

Prof. Dr. Uğur ALPAGUT

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Öğretim Üyesi

MÜZED Yönetim Kurulu Üyesi ve Uluslararası İlişkiler Sekreteri

“İpek Yolu’nda Müzik Eğitimi ve Müzik Kültürü” Müzed Bölge Konferansı Eş Başkanı

Abant İzzet Baysal University Lecturer

MÜZED Board Member and Secretary of International Relations Co-Chair of "Music Education and Music Culture of the Silk Road" Müzed Regional Conference.

Türkiye'nin geçmişten günümüze kültürel birikimine göz atıldığında eşsiz bir zenginliğe ve bu kültürlerin çok yönlü izlerine rastlanır. Türkiye, Anadolu'nun en eski yerleşimlerinden başlayarak, Antik Yunan, Roma, Bizans, Selçuklu, Osmanlı ve Türkiye Cumhuriyeti'ne kadar uzanan çok katmanlı bir uygarlıklar beşiğidir. İki kıta arasında kültürel, siyasi ve ekonomik etkileşimlerin köprüsü olması, zengin, renkli bir kimlik kazandırmıştır Anadolu'ya. İstanbul ise bu birlikteliğin birbiriyle elele tutuştuğu yegâne şehirdir. Bu coğrafya binlerce yıl ötelere getirdiği yaşayan tarihine, günümüzde de sahip olduğu renkliliği yansıtmaya gizilgücüne (potansiyeline) sahip yeni açılımları söz veriyor.

2018 yılında 33. ISME Dünya Konferansının ülkemizde yapılması için, Müzik Eğitimcileri Derneği (MÜZED) yaklaşık 2 yıl önce gerekli çalışmalara başlamış ve ISME'ye üye olmuştur. Etkili çalışmalar ve girişimler sonucunda, MÜZED 2012'de Selanik'de yapılan 30. Dünya Konferansı'nda ISME nezdinde “INA” (ulusal mesleki temsil yeteneğine sahip olan kurum) seçilmiştir.

ISME'nin bizden istediği yol haritasında önemli bir mihenk taşı olarak algıladığımız, uluslararası katılımcıların birbirlerinin kültürlerini anlamaya çalıştığı ve çok yönlü etkileşim oluşturması beklenen “İpek Yolu’nda Müzik Kültürü ve Eğitimi” konulu MÜZED Bölge Konferansı, dönemin saray mimarı Fransız kökenli Alexander Vallaury'nin bu çok önemli yapısında, Tanzimat Dönemi Osmanlı İmparatorluğu'nun bu kıymetli Tıp Okulu'nda Mekteb-i Tıbbiye-i Şahane'de gerçekleştirmekten ve siz konuklarımızı bir Osmanlı yapısında ağırlamaktan çok mutluyuz.

İpek yolu temalı müzik kültürü ve eğitimi konferansımızın gelecek etkinliğine Sapanca'dan Ayaş'a kadar uzanan 13 Belediyemizin kurduğu “İpek Yolu Belediyeler Birliği” kurucu üyesi Mudurnu Belediyesi talip olmuştur.

İlkini şu an gerçekleştirdiğimiz ve İpek Yolu'nun geçtiği kültürel izleri takip ederek, bu sembolün insanlığa kazandırdığı zenginliğin öncül, eş zamanlı, ardıl ve ileriye devinimli müzik kültürel yansımalarını somutlayacağımız bu konferansın; ülkemizden Çin'e ulaşması, oradan Türksoy'un akredite olduğu akraba ülkelerle, komşu ülkelere değin çok kapsamlı bir ivme izlemesi başlıca hedefimizdir.

Ayrıca, iz bıraktığı coğrafyaya ilişkin Türk müzik eğitiminin ve müzik kültürünün, uluslararası bir ortamda tanıtılmasına olanak sağlamasının yanı sıra; kapsamlı müzik eğitimi alanında dünyanın en büyük ve ciddi kuruluşlarından ISME ile ilişkilerin uzun vadeli olarak güçlendirilmesi ve tüm bu çalışmalarla ülkemizin alanımızda, dünya çapında, köklü ve daha ciddi bir seviye edinmesi amaçlanmaktadır.

Geldiğimiz noktada; Türkiye, 12 ülke arasından seçilerek, Müzed aracılığıyla “33. ISME Dünya Konferansı”nı 2018 yılında İstanbul'da düzenlemek üzere aday olan 5 ülkeden birisidir.

ISME'ye sunulan BID “Teklif Dosyası”nda 3 Bakanlığımızın, İstanbul Valisinin ve İstanbul Belediye Başkanının, 6 Üniversite Rektörümüzün ve çeşitli üst düzey kurumlarımızın destek anlamında, değerli mektupları yer almaktadır.

BID içerisinde 2018 için önerdiğimiz İstanbul ISME Dünya Konferansı temasına gelince;

Müzik kültürü, Dünya tarihinde gerçekleşmiş yanlışlardan ve kötülüklerden insanlığın arındırılmasında, insana özgü çabayı ve güzelliği en etkili şekilde simgeler.

Elbette bu kazanımları elde etmek, ortaya koymak ve etkili bir konuma getirmek çok uzun ve zor süreçler gerektirir.

İnsanlık, Medeniyetlerin en zor sınavlarından, uzun yolları geçerek günümüze ulaşmadı mı? İnsanlığın önünde aşılacak daha çok uzun yollar yok mu? Zorlukların aşılmasında insanlığın en etkili araçlarından birisi de müzik kültürü değil mi?



Anadolu'nun ve Türk ulusunun yetiştirdiği en özgün halk ozanlarından ve "Ama" müzik ustalarından birisi olan Aşık Veysel'in ünlü deyişi, bu coğrafyaya ve ISME 33. Dünya Konferansı'nın temasına çok uygun düşmektedir:

"Uzun İnce Bir Yoldayım, Gidiyorum Gündüz Gece"

2018 33. ISME Dünya Konferansının İstanbul'da gerçekleştirilmesi, bu coğrafyanın düşünce – duygu üretimiyle, binlerce yıllık geleneklerinden ve çağdaş yaklaşımlarından oluşturduğu mücevher kutusuna adeta değerli taşlarla yeni değerler katacaktır.

Kongre kültürüne ve olanaklarına fazlasıyla sahip bir ülke olan Türkiye'nin; kıtaların birleştiği yerdeki konumuyla, fantastik bir tarihsel birikime sahip olan dünyaca ünlü şehri İstanbul'a, 33. ISME Dünya konferansı çok yakışacaktır.

İnsanlığa dair geçmişin, günümüzün ve geleceğin kültürel bütünselliğine olumlu anlamda somut katkılar sağlayacak olan 33. ISME Dünya konferansını İstanbul'a davet etmekten büyük bir onur duymaktayız.

Başta ev sahibimiz Marmara Üniversitesi olmak üzere, konferans ortaklarımız ISME (Uluslararası Müzik Eğitimi Birliği), İstanbul Teknik Üniversitesi, Türksoy, İTÜ MİAM Erol Üçer İleri Müzik Araştırmaları Merkezi, Sevda Cenap And Müzik Vakfı, Bolu Bağışçılar Vakfı ile diğer sponsorlarımıza teşekkürlerimizi sunuyoruz.

İstanbul'un güzelliği ve yüreklerimizin en derin sevgisi, müzik tadında sizlerle olsun.
Saygılarımla.

– o –

If the cultural heritage of Turkey from past to present is studied, a unique richness and versatility traces of this culture are met. Turkey, starting from Anatolia's oldest settlements, ancient Greek, Roman, Byzantine, Seljuk, is the cradle of a multi-layered civilization dating back to the Ottoman Empire and Turkey. Being the cultural, political, economic interaction bridge between the two continents has brought a rich and colorful identity to Anatolia. İstanbul is the only city where this association is holding hands with each other. This geography promises new horizons owning the latent power of its color to its living history which has brought from thousands of years away.

We are very happy to organize the "Silk Road Music Culture and Education" MÜZED Regional Conference that we perceive as an important milestone in the road map that ISME wants from us, and international participants try to understand each others' cultures and that is expected to create a multi-dimensional interaction in the very important building of the palace architect of the period, French origin Alexander Vallaury, in this valuable Medical School, Mekteb-i Tıbbiye-i Şahane, of the Ottoman Empire in Tanzimat Period, and to welcome our guests in an Ottoman building.

Mudurnu Municipality which is the founder member of the Silk Road Municipalities Association established by our 13 municipalities ranging from Sapanca to Ayaş is willing to host the upcoming event of our Silk Road themed music culture and education conference.

It is our main goal is this conference, we are performing the first at the moment, with which we will embody of the premise, simultaneous, successor and forward-motion cultural music reflections that have been brought to mankind by this symbol by following the cultural traces left by the Silk Road, to reach from our country to China and follow a comprehensive acceleration from there to the relative countries where Türksoy is accredited and neighboring countries.

Moreover, as well as providing possibility for the introduction of Turkish music education and music culture related with the geography on which left mark in the international environment, it is aimed to strengthen the the relations as a long term with ISME which is from the world's largest and serious institutions in the music education field and with all these efforts to let our country acquire worldwide well-established and more serious level.

At this point, Turkey is one of the 5 candidate countries chosen among 12 countries, to organize "33. ISME World Conference" in İstanbul in 2018 through MÜZED.

In the BID " Bid Document" presented ISME, there are three dear supportive letters from our three Ministries, İstanbul Governor and İstanbul Mayor, our 6 University Rectors and a number of senior institutions.

Our suggestion in BID for ISME World Conference 2018 in İstanbul is "Music culture symbolizes the human-specific effort and the beauty to purify the humanity from the mistakes and evils experienced in world history in the most effective manner."



Of course, it is necessary a very long and difficult process to achieve these gains, expose and bring an effective position.

Hasn't the humanity reached nowadays by passing the most difficult exams of the civilizations and the long ways? Isn't there more ways to overcome in front of the mankind? Isn't the music culture one of the humanity's most effective tools to overcome these difficulties?

The famous saying of Aşık Veysel who is the most original poet and one of the music masters raised by Anatolia and Turkish nation, seems appropriate to this geography and the theme of the ISME 33 World Conference.

"Walking on a long narrow road day and night."

Realization of 2018 33. ISME World Conference in İstanbul, with the production of opinion-emotion of this geography, will add values like precious stones to the jewelry box created from thousands of traditions and contemporary approaches.

33. ISME World Conference will be very worthy to world famous city of İstanbul with its location of the place where the continents meet in Turkey, a country which has cultural congress opportunities more than enough.

We are very honored to invite the 33. ISME World Conference to İstanbul that will provide concrete contributions to the cultural integrity of our past, present and the future about humanity.

We are offering our thanks primarily to our host Marmara University, conference partners ISMA (International Music Education Association), İstanbul Technical University, Türksöy, İTÜ Erol Üçer Advanced Music Studies Center, Sevda Cenap And Music Foundation Bolu Donors Foundation and our other sponsors.

İstanbul's beauty and the deep love of our hearts at musical taste be with you.

Best regards.



KONFERANS / CONFERENCE & AÇIK OTURUM / PANEL

İPEK YOLU'NDA GLOBAL KÜLTÜREL İLETİŞİM, EKONOMİ VE TARİHİN OLUŞUMU
GLOBAL-CULTURAL COMMUNICATION, ECONOMY AND
THE FORMATION OF HISTORY ON THE SILK ROAD

Prof. Dr. Feza TANSUĞ

Sanat ve Tasarım Fakültesi

İpek Üniversitesi, TÜRKİYE

Faculty of Arts and Design/TÜRKİYE

İpek University

İpek Yolu, Asya kıtasının bir yanından öbür yanına uzandığında, yol katetmenin günümüzdekinden daha güç olduğu bir dönemde bir tür küresel ekonomiyi temsil etti. İpek Yolu olarak bilinen ticaret yollarının oluşturduğu ağ, Afganistan, Hindistan, Pakistan ile Orta Asya'nın öteki bölgelerini de kuşatarak ve eski Akdeniz dünyasını Çin imparatorluklarına bağlayarak doğuda Çin'den Japonya'ya, batıda Türkiye ve İtalya'ya kadar yayıldı. Binlerce yıl çok değerli ipek, pamuk, yün, cam, yeşim, lacivert taşı, tuz, baharat, çay, bitkisel ilaçlar, metaller, meyveler, çiçekler, atlar ve çalgılar yani musiki aletleri İpek Yolu'nun çeşitli yerlerinde gezinip durdular. Bunların herbirinin çağdaş yaşama bağlantılı olarak bir tarihi var. Örneğin, musiki aletlerinden telli çalgılara bir göz atalım: Bugün bile Orta Asya'da fakir denilen Müslüman dervişler *ektar* adı verilen tek telli bir çalgı çalar. *Tar* tel anlamında kullanılır. Farsça ve Hintçe'de *yek* ya da tek bir tel mecazen Tanrı'nın teklifine yani Allah'ın birliğine işaret ettiği söylenir. İran'da iki telli anlamına gelen *dütar*, Hindistan'da ise çok teli olan *sitar* çalınır.

İpek Yolu'nda Telli Çalgıların Yayılımı

Farsça ve Hintçe: tar (Far.): “tel”, ektar (yektar): “tektelli” (monochord), dutâr (Far.): “ikitelili”, setâr (Far.): “üçtelli”, sitâr (Hin.), gitara, guitarra (İsp.), gitar (İng.), gitar (Tür.), guitare (Fra.), quitara (Ara.), gitara [гитара] (Rus.), gitarra, guitar(re) (Alm.), chitarra (İta.) kithara [κίθάρα] (Gre.) cithara, cythara (Lat.), zither (İng.), balalayka [балалайка], bandurria, banjo, cittern, dombra...

al'ud [العود] > lud > lut > laúd (İsp.), luth (Fra.), lute (İng.), Laute (Alm.), lauto, liuto, leuto (İta.), liutnia [лютня] (Rus.), chitarrone, mandolin, orpharion, pandoura, bandora, colascione...

al'ud ('ud) => p'i-p'a (Çin.) => biwa (Jap.)

el'ud ('ud) => lavta, lut, ud, (Tür.)

Bu terminoloji, dilsel açıdan Grekçe'deki *kitara*, Latince'deki *sitara*, Arapça'daki *kütara* ve İngilizce'deki *zither*'la ilintilidir. Bütün bu terminoloji de telli çalgıları akla getirir. 15. yüzyılda dört çift teli olan kısa saplı bir saz İspanya'da geliştirilerek *gitarra* adı verilmiştir. 19. yüzyıla kadar altı telli bir çalgıya dönüşerek bugün hepimizin bildiği *gitar* ortaya çıkmıştır.

İpek Yolu boyunca dolaşan bir başka çalgı ise Batı Asya ve Kuzey Avrupa'da yaygın olarak çalınan *uddur*. Arapça bir sözcük olan *al'ud*, Magrip'ten Batı Avrupa'ya ulaşmış ve *lud*, *lut* ya da *lavta* adlarını almıştır. Asya'da ise *ud* İpek Yolu'nda gezinerek Çin'e, oradan da Japonya'ya kadar ulaşmış, Japonya'da *biva*, Çin'de *pipa* olarak tanınmaya başlamıştır.

Çin'in kuzeybatısındaki çöl boyunca uzanan İpek Yolu, Budist ve diğer maddi kültür ile musikiyi iki binyıl boyunca Çin'e taşımıştır. *Pipadan* başka *suona* (*surnay/zurna*) ve *huçin* (*kobız* ya da *kıyak*'a benzer Çin *kemençesi*) gibi çalgılar da Orta Asya'dan Çin'e taşınmış, bazı değişimlere uğrayarak yaygın olarak kullanılan Çin çalgıları arasına girmişlerdir. Benzer bir süreç, çalgılardaki alışveriş gibi musiki biçimlerinde de görülür. Örneğin, Tang hanedanı döneminde popülerleşen *daçu* (*fasıl* ya da *süit*) *mukam* adındaki eski Türk *fasıllarından* oldukça etkilenmiştir. Bu etkileşim *gagaku* biçiminde Japonya'ya kadar uzanmıştır.

İpek Yolu karmaşık bir kültürel alışveriş ve iletişim için bir simge durumundadır. Çağımızın en ünlü viyolonsel sanatçılarından biri olan Yo-Yo Ma'ya göre İpek Yolu şu soruyu yanıtlıyor. Yabancılar birbirleriyle ilk kez karşılaştıklarında ne oluyor? Tarihsel olarak İpek Yolu boyunca yabancılar pazarlarda, meydanlarda, vahalarda ve kervansaraylarda karşılaştıklarında eşya ve fikir alışverişinde bulundular. Birbirlerinin en kaliteli eşyalarını paylaştılar. Çalgılar, türküler, yemekler, giysiler ve felsefeler gibi yeni şeyler yarattılar. Tarihsel İpek Yolu bize aynı zamanda bir ders de vermekte. Bu da, yaratıcılığı teşvik etmek için farklı insan ve kültürleri birleştirmenin önemi. Yo-Yo Ma'ya göre “diğer insanların yaşam



biçimleri, alışkanlıkları ile düşünceleri bugün eskisine nazaran bizim için çok daha önemli. Bunları bilmezsek çok şey kaybederiz.” Ünlü musikçi bu felsefeyle hareket ederek, Doğu Asya, Orta Asya, Batı Asya, Avrupa ve Kuzey Amerika’dan sanatçıları bir araya getirerek İpek Yolu Topluluğu’nu oluşturdu. Bu topluluk, farklı musiki kültürleri arasında köprü kurmak için Avrupa ve Asya’ya ait çeşitli çalgıları kullanıyor. Topluluğun kuruluş amacını Yo-Yo Ma, “yenilik ve geleneği bir araya getirmek” olarak açıklıyor.

İpek Yolu’nu kapsayan ülkeler ve batı dünyası arasındaki kültürlerarası etkileri incelemeyi hedefleyen İpek Yolu Projesi, 2001 yılında başladı. Asya, Avrupa ve Kuzey Amerika’da dinleti, şenlik ve eğitimsel etkinlikleri içeren bu proje, ünlü sanatçı Yo-Yo Ma önderliğinde dünyanın ileri gelen pek çok bilimci, musikçi ve sanatçıyla bir arada yürütülüyor. Bu proje, İpek Yolu’nun tarihsel katkılarını aydınlatmak; doğu ve batıdan katılan sanatçılar arasındaki yeniliklere açık işbirliklerini desteklemek ve uluslararası sanat musikisini daha geniş bir küresel bağlama yerleştirmek için tasarlandı.

Azerbaycan, Çin, İran, Japonya, Kazakistan, Kırgızistan, Moğolistan, Tacikistan, Özbekistan ve diğer ülkeler boyunca uzanan ticaret yollarıyla tarihsel İpek Yolu, farklı halk ve kültürleri birbirine bağlarken fikir, sanat, musiki, bilim ve yeniliklerin daha önce benzeri görülmemiş bir paylaşımını sağladı. Aynı şekilde, İpek Yolu Projesi’nde de dünya çapında sunulan dinletiler, yeni bestelerin siparişi, kurs, ders, konferans gibi eğitimsel olaylar ve yayınlar gibi etkinliklerde bu ülkelerden sanatçı ve musikiler baş rolü oynadı.

İpek Yolu Projesi, Orta Asya’da ilk olarak 2003 yılında dinletiler düzenledi ve bu dinleti ve atölyeler günümüze değin devam etti. Göçebe yaşam biçimi farklı bir musiki eğitimi anlayışı ve ülkelerinin Çin’e uzanan İpek Yolu’nda bulunmasından dolayı çok zengin bir kültürel mirasa sahip olan Orta Asyalıların bu etkinliklerde yer almasının özel bir anlamı vardı.

İpek Yolu aslında Asya’yı boydan boya kateden, Çin, Hindistan, Orta Asya, Batı Asya ve İran’daki pazar ve kültürel merkezleri birleştiren, bunları Avrupa, Japonya, güneydoğu Asya ve Afrika’ya taşıyan binlerce kilometrelik kara ve deniz ticaret yolunun oluşturduğu iletişim ağıydı. Bu iletişim ağını oluşturan başlıca etken ise değiş tokuş edilen malların çok uzun mesafelere nakletmeye degecek kadar değerli ve kullanışlı olmasıydı. Bakımsız yollar, kasvetli çöller, yüksek dağlar, aşırı sıcak ya da soğuk, yol kesen eşkiyalar, korsanlar ve yağmacılar, hapis, açlık ve diğer dış etkenler tüccarları yıldırıyordu çünkü İpek Yolu’nda her iki yöne doğru seyahat eden lüks eşyalar, oldukça talep gören, yüksek fiyatlara satılabilen ipek, baharat, çay, değerli metaller, el sanatı ve sanat eserlerinden oluşuyordu. İpek Yolu boyunca pek çok malın ticareti yapılırken, alıp satılan en değerli şey ipekti. Uzun zamandan beri özel bir kumaş türü sayılan ipek Çin tarihinde imparatorun giyim-kuşamında kullanılmış, sonraları Çin toplumunda yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştı. İpeğin, misina, kağıt ve çalgı tellerinin yapımında kullanılması gibi başka önemli kullanım alanları vardı.

Modern kullanımda “İpek Yolu” terimi, özellikle 19. yüzyıl Almanya ve İngiltere’inde kültürel yayılmaya hayran olanlar tarafından ortaya atıldı. Alman jeolog, ekonomi tarihçisi ve gezgin Baron Ferdinand von Richthofen tarafından 1877 yılında ilk kez “*Seidenstraßen*” yani “İpek Yolları” olarak kullanıldığında, bu kavram ile Orta Asya’nın Çin ve Avrupa arasında kurduğu köprü kastediliyordu. Uzak uygarlıkları birbirine bağlarken aynı zamanda kültürel yaratıcılığa da kaynak sağlayan Orta Asya’nın Richthofen’a çağrıştırdığı şey aslında, Asya’nın bir parçası olmakla beraber bu bölgenin, coğrafi bağımsızlığa sahip bir konumda bulunmasıydı.

İpek Yolları, çeşitli malların alışverişinde olduğu gibi şiir, edebiyat, sanat, musiki gibi kültür alışverişinde de son iki binyılda sürekli olarak kullanıldı. Tarihçiler geleneksel olarak belli başlı üç alışveriş döneminden söz ediyor. İlk dönem Ortak Çağdan Önce 206 yılında başlayıp Ortak Çağ 220’de sona ermiştir (Han hanedanı). İkinci dönem Ortak Çağ 618’den 907’ye kadar sürmüştür (Tang hanedanı). Üçüncü dönemse 13. yüzyılda başlayıp 14. yüzyılda sona ermiştir. Bazı bilimciler, ipeğin Çin ve Hindistan’dan eski Grek ve belki de Mısır’a yayıldığı bir İpek Yolu öncesi dönemden söz etmekte. Bazıları da 19. yüzyılda İngiltere ve Rusya arasındaki rekabeti içeren ve batıda “Great Game” olarak bilinen “Büyük Oyun” ile başlayıp günümüze kadar süren modern bir İpek Yolu dönemini eklemekte. Bazıları ise 21. yüzyılda başlayıp ABD, Çin ve Rusya’nın Orta Asya’da varlık sürdürme çabasını kapsayan yeni bir İpek Yolu döneminden söz etmekte.

Alım satıma konu olan değerli bir mal olarak ipek, bugün içinde bulunduğumuz küresel ekonominin gelişimi için hem örnek teşkil etti hem de büyük rol oynadı. Kültürel alışveriş tabii ki ipekle sınırlı kalmıyordu. Şifalı bitkiler, astronomi üzerine düşünceler ve dinler bile İpek Yolu’nun yoğun trafiğinde yer aldı. Araplar Hindistan ve Çin’de; Çinliler Orta Asya, Hindistan ve İran’da gezip dolaştılar. Budizm bu yollarda Hindistan’dan Tibet ve Çin’e taşındı. İslam, mutasavvıf yani sofiler tarafından Batı



Asya'dan İran, Orta Asya ve ardından Çin ve Hindistan'a kadar yayıldı. Kaligrafi, çinçilik ve resim gibi kutsal sanatlar da bu yollarda gezindi. T'ang hanedanının başkenti olan Çang'an bütün İpek Yolu'ndan tüccarların, keşişlerin, misyonerlerin ve hükümet temsilcilerinin bulunduğu kozmopolit bir şehir haline geldi.

Kültür ve zaman dönemleri içinde hareket ettikçe anlam ve edimlerin nasıl başkalaştıkları konusunda musiki en iyi örneklerden birisidir. İpek Yolu, musikiyle ilgili icat, yayılma ve sürekli başkalaşım öyküsünü anlatıyor. Yukarıda söz ettiğim İpek Yolu Projesi'nin amacı, bu topraklardaki çağdaş kültürü aydınlatmak ve bu ülkelerdeki musikici ve sanatçıların dünya sistemindeki kültürün global sirkülasyonu ile bütünleşmelerini sağlamak.

İpek Yolu'yla ilgili günümüzdeki tek proje tabii ki yalnızca bu değil. Tam on yıl önce Çin, Japonya ve Güney Kore yetkilileri bir başka projeye imza attılar. Bu da 140,000 kilometrelik modern İpek Yolu'nun inşasıyla ilgiliydi. Dolambaçlı ve tali yollarla birlikte bu yeni otoyol 23 ülkeyi birbirine bağlarken Butan, Kazakistan, Kırgızistan, Laos, Moğolistan, Nepal ve Özbekistan gibi kara ile kuşatılmış pek çok ülkenin limanlara ulaşmasını da sağlayacak. Uluslararası proje olarak İpek Otoyolu, Birleşmiş Milletler tarafından ilk kez 1959 yılında önerildiyse de soğuk savaşın güvensiz ortamında on yıllarca ertelenmek zorunda kaldı. 45 yıl sonra anlaşmaya varılan bu proje tek bir düz otoyoldan oluşmayıp, hem kara hem de deniz yoluyla Türkiye'yi Japonya'ya, Butan'ı Bulgaristan'a bağlayacak. Böylece, Helsinki ve St. Petersburg'dan Kabarovsk ve Tokyo'ya uzanacak yeni İpek Yolu bir örümcek ağına benzeyecek. Japon, Çin, Güney Kore, Rusya ve Hindistan'daki büyük ekonomiler, birleşmiş bir otoyol sisteminin getireceği daha elverişli bir ticaret ağından faydalanacakları gibi küçük ekonomilerin de bu sistemden, özellikle Asya'nın önemli limanlarından faydalanmaları düşünülüyor.

Bugün İpek Yolu bölgesi, özellikle Orta Asya, siyasi ve sivil liderler, dinsel kişiler, girişimciler başta olmak üzere uluslararası alanda herkesin ilgisini çekmektedir. Sovyetler Birliği'nden sonra bu yeni ülkeler çok güç soru ve sorunlarla karşı karşıya geldiler: Bu uluslar ne tür bir ulusal kimliğe sahip olmalı? Bir zamanlar sahip oldukları sosyalist politika ve ekonomiyi yenileyip daha işler bir duruma mı getirmeliler? Batı kapitalist tipi bir demokrasiyi mi benimsemeliler? Yoksa Batı ve Sovyet politikalarını lokal anlam ve öneme göre uyarlayarak yeni bir ulus devlet mi geliştirmeliler?

Bu bölgede ulusal stabilitenin geleceği henüz belli değil çünkü Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla birlikte ekonomik belirsizlik de başgösterdi. Kendi ekonomilerini kurmaya çalışan ulus devletler, ulusal pazar, sanayi ve altyapıyı oluşturmaya çalışırken aynı zamanda gitgide globalleşen dünya ekonomisine katılmanın yollarını arıyor. Bazı yerel girişimciler ekonomileri, İpek Yolu ticari becerilerinin iyice yer ettiği geleneksel repertuarı üzerine yeniden inşa etmek için uğraşiyor. Ulusötesi şirketler, doğal kaynakların gelişimi, özellikle petrol için Azerbaycan, Kazakistan ve Batı Çin'de çalışıyor. Eski İpek Yolu gerçekten de günümüzde en değerli mal olan petrolü bu bölgeden dünyanın her tarafına taşıyan yüksek teknolojik (high-tech) bir kaygan yol yani boru hattı oluyor.

İpek Yolu toplumlarının yenedendoğuşu yani rönesansı, sivil ve ekonomik gelişmeye yol açan bir altyapının inşa edilmesiyle sağlanabilir. Bazı uluslararası vakıflar, üniversite, hastane, tıp fakültesi ve finansal örgütler gibi yeni kurumlar açıyor. Aynı zamanda, bu bölgedeki halkların gelişmesi ve zenginleşmesi için olanak sağlayan, Orta Asya tarihinde bulunan geleneksel bilgi, musiki, mimarlık ve sanatın günümüzde canlanması için çalışılıyor. Bu bölgenin ihtiyaçlarına göre belirlenmiş bu çalışmalar çok büyük bir faaliyet alanında gerçekleştirilmeye çalışılıyor.

Günümüz dünyasında musiki ve musiki eğitimi edimleri batı modellerine dayanmaktadır. Bazı kültürlerde, kültürlere (enkültürasyon) yoluyla öğrenme sürecinin yerini okulda verilen musiki eğitimi almıştır. Geleceğin okullarında yer alacak musiki eğitiminde, yavaş yavaş kaybolmaya yüz tutan yerli biçimler ilgi odağı olacaklardır. İpek Yolu'ndaki kültürlerden öğrenilebilecek yöntemler, öğretme ve öğrenmenin işitsel ve yaratıcı süreçleri konusunda bize yol gösterirken "uluslararası eğitim" için olanak sağlayacaktır.

"Uluslararası eğitim", yada "global eğitim" ile "öteki kültürlerle" gitgide artan ilgi sonucunda öğretim izlencelerinin (müfredat programı) "uluslararasılaşma"sı, globalleşme doğrultusunda önemli bir adım oluşturur. Öte yandan, "uluslararası eğitim"i desteklemeyen ülkelerin, giderek bağımsızlaşan dünyada ekonomik ve politik alanda gerileyeceği öngörülmektedir. Bir başka deyişle, öğretim izlencelerini "uluslararasılaştırma" eğilimi, ulusal ya da bölgesel politik-ekonomik çıkarlara dayanmaktadır. Bu yüzden birçok musiki programı da global alanı ya da insanları incelemekten yoksun bırakılmaktadır. Yo-Yo Ma gibi sanatçıların öngördüğü gibi "toplumda herkesin eğitimi ve kültürlü olduğu bir ortam için sağlıklı ekonomiler inşa etmek" takdire şayan ve ümit verici olduğu halde bugün birşey söylemek için henüz çok erken...



Bibliyografya

- Buryakov, Y. F., et. al.
1999 *The Cities and Routes of the Great Silk Road*. On Central Asia Documents. International Institute for Central Asian Studies. Tashkent: Sharg.
- Chambers, James
1999 *Genghis Khan*. Stroud, UK: Sutton Publishing.
- Elisseeff, Vadime, ed.
2000 *The Silk Roads: Highways of Culture and Commerce*. Berghanh Books and UNESCO Publishing.
- Gilchrist, Cherry
1999 *Stories From the Silk Road*. Illustrated by Nilesh Mistry. Barefoot Books.
- Hopkirk, Peter
1980 *Foreign Devils on the Silk Road*. University of Massachusetts Press.
- Kennicott, Phillip
2001 "Harmony of Cultures: Yo-Yo Ma's Silk Road Project Seeks Key to Appreciating Others." *Washington Post* (October 18): C1, 8.
- Kurin, Richard
1998 *Reflections of a Culture Broker: A View from the Smithsonian*. Smithsonian Institution.
- Levin, Theodore
1996 *The Hundred Thousand Fools of God: Musical Travels in Central Asia*. Indiana University Press.
- Liu, Xinru
1998 *The Silk Road: Overland Trade and Cultural Interactions in Eurasia*. American Historical Association.
- MacDonald, Fiona
1997 *Marco Polo: A Journey Through China*. Illustrated by Mark Bergin. Franklin Watts.
- Major, John
1997 *The Silk Route: 7000 Miles of History*. Harper Trophy.
- n.a.
2004 "Dream Project of Silk Road: An Old Route, A New World" *The Bishkek Observer* (May 4): 1.
- n.a.
2001 "Music of Traditional Cultures Travels New Silk Road." *The Times of Central Asia* (February 15): 12, 15.
- Randel, Don Michael, ed.
1986 *The New Harvard Dictionary of Music*. The Belknap Press.
- Scott, Philippa
1993 *The Book of Silk*. Thames & Hudson, Ltd.
- Ten Grotenhuis, Elizabeth, ed.
2001 *Along the Silk Road*. Asian Art & Culture Series. Washington, D.C.: Arthur M. Sackler Gallery, in association with the University of Washington Press and the Silk Road Project, Inc.
- Whitefield, Susan
1999 *Life Along the Silk Road*. University of California Press.
- Wriggins, Sally Hovey
1996 *Xuanzang: A Buddhist Pilgrim on the Silk Road*. Westview Press.
- Wood, Frances
1995 *Did Marco Polo Go to China?* Westview Press.

Diskografya

- The Silk Road: A Musical Caravan* (2 CD). 2002. Smithsonian-Folkways SFW CD 40438.
- Silk Road Journeys: When Strangers Meet*. 2001. Yo-Yo Ma and The Silk Road Ensemble. Sony SK 89782.



PANEL: KİMLİK, KÜLTÜR, MÜZİK, EĞİTİM: ÇİNGENE/ROMAN ÖRNEKLEMİ
IDENTITY, CULTURE, MUSIC, AND EDUCATION: THE CASE OF GYPSY/ROM

Giriş

Değişen ve değiştirilen yaşam biçimleri sosyal ve kültürel kimlikleri etkilerken müziğin üretimi, sunumu ve aktarımını da değiştirmektedir. Bu üç alan üzerinde konservatuvarların rollerinin ve sorumluluklarının olduğu gerçeğine dayanarak, panel Çingene/Roman örnekleme üzerinden teknik ve yaratıcılık açısından müzik eğitimi, ve konservatuvarların kültür mirasını koruma biçimini sorgulamasını kapsamaktadır. Somut olarak 3 temel soru üzerine tekrar düşünülmektedir:

- 1- Konservatuvarlar kültürel mirası korumacılığını, yaratıcılığı engellemeden nasıl hayata geçirebilir? Konservatuvarlarda bilincin gelişmesi amacıyla sosyal sorumluluk dersleri önerilebilir mi?
- 2- Kentsel dönüşümle beraber değişen veya yok olan kültür nasıl devam ettirilmelidir? Kültürel açıdan sebep olduğu yıkım ve çöküş düşünüldüğünde, kentsel dönüşüm nasıl uygulanmalıdır?
- 3- Yerel eğitim modelleri kurumsal sanat eğitimin içinde kapsanmalı mıdır yoksa bağımsız yerel eğitim alternatiflerinin çoğaltılması hazırlayıcı birimler olarak da işlevsel olur mu?

SOSYAL-KÜLTÜREL KİMLİK, MÜZİSYEN AİLE GİLEYLER

SOCIAL-CULTURAL IDENTITY AND MUSICIAN FAMILY GILEYS

Belma KURTİŞOĞLU
Akademisyen

Sosyal ve kültürel kimlik, içine doğulan toplumun ve sonrasında eğitim kurumları, toplu iletişim ortamları gibi çeşitli çevrelerden kazanılan sosyal ve kültürel sermaye ile oluşturulur, dolayısı ile yaşantılar/deneyimler bu birçok ögeden oluşan kimliklerin inşa edilme süreci içerisinde yer alırlar. Bireyler, hem kendi çevrelerinin hem de bu çevrenin dışındakilerin oluşturduğu kimliklere ait öğeleri taşımaya devam ettirerek kendi çevresine ait olmayı sürdürmeyi tercih ederler.

Bu çerçeveden bakıldığında Çingenelerin-Romanların sosyal ve kültürel kimliklerine ait olarak kendilerince ve başkalarınca atfedilen bazı özelliklerin görünür olduğu bir takım mesleklerden söz etmek mümkündür. Müzisyenlik de bunlardan biridir. Tarihsel olarak Platon'a kadar dayanan müzisyenliğin alt sosyo-ekonomik sınıfların bir mesleği olduğu iddiası, bu sınıftan görülen Çingeneler-Romanlar için de meşru hale gelmiştir. Kültürel sermaye olarak genellikle soya dayanan birikimlerle ve sosyal sermaye olarak çevresiyle ve kurumlarla kurduğu ilişkilerle, Çingenelere-Romanlara hangi topraklarda yaşadığı ve hangi diğer kültürlerle ilişkide olduğu gözardı edilerek bütünsel olarak bakılması nedeniyle müziğin "doğuştan bir yetenek" ile ilişkilendirildiğine sıklıkla rastlanmaktadır.

Araştırmalarının sonuçlarından ortaya çıkan iki farklı durum bulunmaktadır: Soya dayalı olarak sürdürülen, feodal üretim ilişkileri içerisinde eğitimin aile içinde veya yakın çevrede gerçekleştiği, iş ilişkileri ağının da aynı ortamda kurulduğu kültürel kimlik olarak müzisyenlik. Çingene kimliği ile toplum içerisinde var olmayı sağlayan, toplumun farklı kişi ve kurumları ile ilişkinin daha fazla olduğu sosyal kimlik olarak müzisyenlik.

Kültürel kimlikle ilgili olarak daha kapalı bir yerleşim yeri olarak Tekirdağ, Aydoğdu mahallesinde yaşayan bir müzisyen aile ve ikinci olarak İstanbul, Sulukule'de bulunan müzisyenlik ve dansçılık geleneği ele alınmaktadır. Bu örneklerde aile içerisinde eğitimin nasıl deneyimlendiğine odaklanırken, müzisyenlik-dansçılık üzerinden kimliklerin nasıl inşa edildiği de ortaya çıkmaktadır. Her iki örnekte de görülen kültürel kimliğin sosyal kimliğe doğru değişimi, bu kimliğin inşası ve eğitim süreçleri açısından Sulukule örneğinde kentsel dönüşüm süreçleriyle de ilişkili olarak daha keskin olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, toplumsal örgü içinde kültürel kimlik ile sosyal kimliğin birbirleriyle içiçe geçtiğini veya aynı anda ikisine sahip olunduğunu hatırlamakta fayda vardır.

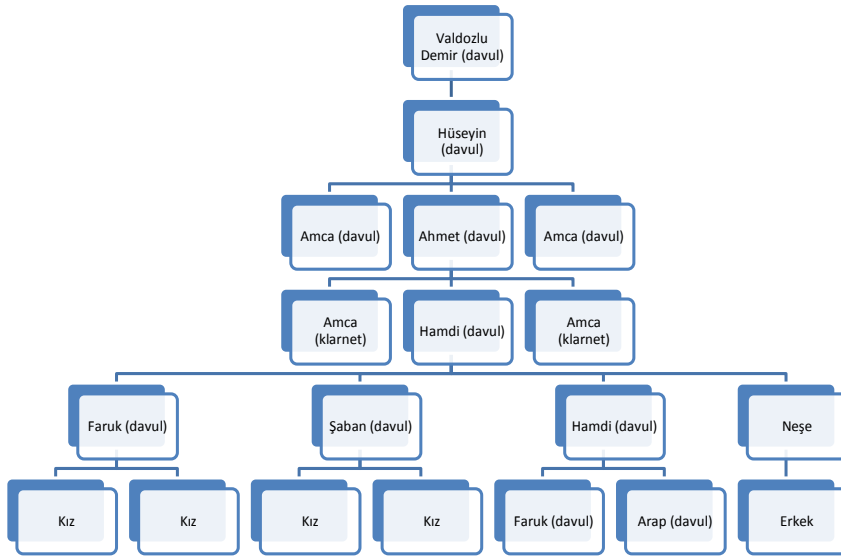
Bir müzisyen aile: Gileylar

Geleneksel aktarım, Çingenelerde genellikle soya dayalı olarak karşımıza çıkar, bir başka açıdan söylersek aileden gelen kültürel sermaye olarak aktarılır. Genellikle ataerkil olarak devamlılık, Şenyaylar, Özüfler, Sesler gibi müzik ile ilgili soyadlarından da anlaşılmaktadır. Soyadlarının anlamı müzisyenlikle ilgili

gözükme de Giley ailesi, beş kuşaktır müzisyenlikle geçinen, altıncı kuşağı da yetiştiren bir ailedir. Günümüzde son üç kuşak Tekirdağ Aydoğdu mahallesinde yaşamaktadır.

Dedeleri Mübadele ile Selanik'ten Tekirdağ'a göçen dördüncü kuşak davulcu Hamdi, Tekirdağ'da doğduğu evde yaşamaktadır. Kardeşleri de klarnet çalmaktadır. Hamdi'nin üç erkek bir kızı da beşinci kuşağı oluşturmaktadır. Faruk, Hamdi ve Şaban vurmali çalgılarla hayatlarını kazanmaktadırlar. Kız kardeşlerinin müzisyenlikle ilgisi yoktur. Erkek üzerinden soyun devam ettiği düşüncesi ile altıncı kuşak olarak dünyaya gelen Hamdi'nin iki oğlu, davulculuk geleneğini sürdürmesi açısından bütün aile için ümit verici olmuştur. Henüz, meslek olarak yapmadıkları için müzisyen sayılmasalar da aile içi eğitimlerine devam etmektedirler. (Bkz. Tablo 1).

Giley Ailesi



Tablo 1: Giley Ailesi

Mahalledeki en zengin kişiler Almanya'dan kesin dönüş yapmış işçilerdir. Daha sonra sırasıyla kahvehane sahipleri ve müzisyenler gelmektedir. Kazanılan paranın yanı sıra saygınlık statüyü belirleyen ikinci nitelik olduğundan ve müzisyenlik saygın bir meslek olarak algılandığından, müzisyenlerin mahalle içerisindeki statüsü oldukça yüksektir. Bu nedenle kızlarının dahi erken yaşta evlenme ve diğer farklı nedenle müzisyen olmadıklarını ama en azından Çingene-Roman veya Çingene-Roman olmayan bir müzisyenle evlenerek kültürel sermayelerini aktarmayı istediklerini belirtmektedirler.

Müzisyenler arasındaki statü hiyerarşi ise icra edilen çalgının yanı sıra, birden fazla müzikal ortamda ve farklı repertuarları çalabilme, nota bilme ve yerellikten çıkarak daha uzak mekanlarda da iş bulabilme gibi sosyal sermayenin de katkısı ile yükselmektedir. Örneğin, dördüncü kuşak Hamdi, dedelerinin sadece düğünlerde çaldığından bahsederken, kendinden daha başarılı bulunduğu oğullarının yerel düğünlere ek olarak, farklı şehir ve ülkelerde düğünlerde, halk oyunları ile ilgili yarışma ve festivallerde, caz barlarda, kayıt stüdyolarında ve diğer müzik festivalleri gibi birçok mekan ve müzik etkinliğinde yer aldıklarından bahsetmektedir. Dördüncü kuşak Hamdi, kendisiyle ilgili olarak eğitim sürecini şöyle anlatır:

Babam davulcuydu sülalem davulcu bende davulcu oldum. Küçük yaşlarda başladım davul çalmaya. Babam bana hiç göstermedi aksine kafama vuruyordu tokmakla çalmamam için. Hiç demedi bunu çal diye babam. Ben babamdan o çalarken duyardım, bir his bizde bu. His gelir insanın içine, his olmasa zaten o adamdan bir şey olmaz. (Belma Kurtişoğlu: Hamdi Giley, kişisel görüşme, Tekirdağ 2003)

Beşinci kuşak olan oğulları ise babalarıyla beraber her türlü müzik ortamında beraber çalarak öğrenmişler. Ancak daha sonra yeni bilgiler ile kendilerini geliştirmişler ve kültürel sermayelerini



artırmışlardır. Örneğin, halk oyunları ekiplerine çalarken, kendi deyişleriyle “sayma”yı, bir başka deyişle, bir müzik parçasının ritmik kalıbını çıkartmayı öğrenmişlerdir. Beşinci kuşaktan, 45 yaşındaki Faruk ise eğitim sürecini şu şekilde dile getirmektedir:

Doğduğumdan bu yana ‘ritmin içinde büyüdüm’ fakat asma davul ile 4-5 yaşlarında tanıştım. 7-8 yaşlarına kadar dedem Ahmet Giley ile usta çırak ilişkisi içinde çalıştım. Bu yaşlarda dedem vefat ettikten sonra babamla devam ettim. Evin duvarında asılı olan davullara boyum yetişmediği için tenekelerden davul çalardım ve bunun yanı sıra okulundan arda kalan zamanlarda ayakkabı boyası sandıklarını kolumun altında koyup çubuk darbuka olarak çalardım. Çubuk darbuka çalmayı da bu süreç içinde öğrendim. Bateriye (davul seti) olan merakım, bateride duyduğum ritim ataklarını asma davulu ile uygulamaya çalışmama, bu da kendi tarzımı oluşturmama neden oldu. (Engin Işık: Faruk Giley kişisel görüşme, Tekirdağ, 2010)

Altıncı kuşakta da benzer bir şekilde çocukların boyutlarına uygun davul veya davul amacıyla kullanılabilir, bir anlamda yaratıcı oyuncaklar ile eğitim verildiği gözlenmiştir. Mahalledeki gözlemlerde klarnetin kalak ve alt gövdesinin çıkarılarak, çocuğun boyuna uygun hale getirilmesi, böylece üfleme ile öğrenme sürecinin küçük yaşlarda başladığı dikkat çekmiştir.

Bu aile ile yapılan görüşmelerde ve Aydoğdu mahallesindeki gözlemlerde, “yaparak öğrenme” ve “görerek/taklit ederek öğrenme” teknikleri kullanılmakta olduğunu sonucuna vardım. Taklit etme, formal eğitim alanlarında da sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Ancak geleneksel aktarımda yazılı bir metota rastlanmadığından, sabitlenmiş standartlar yerine bireysel uygulamalar ile çeşitlendirilebilmesine olanak sağlamaktadır. Küçük yaştan itibaren, çalgıların çocuğa uygun modelleriyle denemeler yapmasına olanak sağlanması ve kendi kendine bir çalgıyı keşfetmeye izin verilmesi, bilgilerini yeni çalgılara, yeni karşılaştıkları bir müzik türüne uyarlamalarını kolaylaştırmakta ve yaratıcılıklarını desteklemektedir. İçten oluşturulan güdüleme ile saygınlık kazanma isteği oluşturulurken, rekabet ve ters güdüleme ile motivasyonun artırıldığı gözlenmektedir.

Üretim biçimlerinin, öteki kültürlerle etkileşimin değişiklik gösterdiği yerleşim yerlerinde ve örneğin müzisyenliğin sadece erkek temelli soyu izleyen değil kadın temelli de bir devamlılık gösterdiği farklı sosyal yaşam biçimlerinde, kültürel sermayenin aktarımında, aile içi eğitim, gelenek ve kültürel kimliklerin inşasında benzerlikler görülmektedir.

GELENEK, DEVAMLILIK, SULUKULE’NİN MÜZİK VE DANSI

TRADITION, CONTINUITY, AND MUSIC AND DANCE OF SULUKULE

Gonca GİRĞİN TOHUMCU

Akademisyen

Sulukule, İstanbul’un Fatih ilçesinde Neslişah ve Haticesultan mahallelerinin olduğu bölgeye verilen bir semt ve kültür adıdır. Cumhuriyet tarihinde sıkça coğrafi ve kültürel değişkenlik niteliğinin hiç değişmeyen popülerliği semtin Çingene-Roman sakinleriyle ilişkilidir. Sulukule Romanları Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği’nin önceki başkanlarından Ziyaeddin Kul ve şimdiki başkanı Şükrü Pündük asıl Sulukule’nin şimdiki Vatan Caddesinin geçtiği yer olduğunu söyler:

O zamanlar (1950ler) surlar cadde boyunca kesintisiz devam ediyormuş. Şimdiki Vakıf Gureba Hastanesi’nin karşı tarafında, Emniyet’in, yeni Belediye binasının ve alışveriş merkezinin olduğu yerlerde, çok değil 50 sene önce, incir, dut bahçeleri, bostanlar varmış. Sultan Mahalle’den Akgün Otel’e varıncaya kadar olan bölge Sulukule olarak biliniyormuş. Sur boyunca, surlara bitişik 250 tane ev, caddenin olduğu yerde 40-50 ev, kahveler, konaklar, gazinolar ve mahallenin tam ortasından, Yenibahçe’den, Yenikapı’dan geçerek denize akan bir ırmak varmış. Mahallenin adı da bu sudan ve surlardan (kule) gelirmiş. Sulukule caddesi Edirnekapi’dan Topkapı’ya uzanıyormuş. O zamanlar 100’den fazla dansözün yaşadığı mahallede sazlar çalınır, dans edilirmiş. Mahalle sakinlerinin çoğu Bosna’dan, Makedonya’dan, Selanik’ten gelen Rumelilermiş. Mahallede Rumlar ve Ermeniler de yaşarmış. Hem Rum hem Ermeni kilisesi varmış. (Oral 2011: 10).

Semtten daha çok kültürle özdeşleşen Sulukule, Bizans döneminin sur içi yerleşimleri ve Osmanlı-Cumhuriyet döneminin kentleşme sürecinde, söylemi sürekli yeniden üretilen bütünsel bir mekan olarak kabul edilebilir. Yerleşik bir halkı olan ama 1960lara kadar özellikle Trakya bölgesinden iç göç almış bir bölgedir.

Sulukule, müzik ve dans kültürleri açısından iki eksenli önem taşır. Hem kültürel taşıyıcılık modeliyle kuşaklar arası iletimi sağlaması hem de Çingene-Romanlığın sosyal kimlik üzerinden müzisyenliğin ve kültürel kimlik üzerinden iç-içe geçmiş inşasında kritik rol üstlenmiştir.

1958’de Vatan Caddesi açılırken Sulukule istimlak edilmiş. O zamanlar orada yaşayanların bir kısmı mahallenin yukarı kısmına, şimdi İğdaş’ın olduğu yere ve yukarisına taşınmışlar. Bunun dışındakiler İstanbul’un çeşitli yerlerine dağılmışlar. Aynı şimdiki gibi o zaman da istimlak gelince hak aramak zor olmuş. İstimlak bedelleri düşükmüş. Çoğu insan bilgisizmiş. Dedelerinin soyadları olmadığı için veraset çıkaramamışlar... Sonraki yıkımlar 1966’da Haşim İşcan döneminde yapılmış... 1966’da aniden sulukule’nin yukarı bölümü de yıkılmış. Yıkımların en şiddetlisi 1966 Mayıs ayında bir düğün sabahı yapılmış. Takoz Mustafa’nın kaynanası Kovalada’nın kızının düğününün olduğu gün, 200 zabıta, 50 güvenlik görevlisi, sabah 9’da makinelerle mahalleye gelip yıkım yapmışlar. Yıkımların ardından mahallelinin bir kısmı tekrar yukarıya, Sultan mahalleye doğru taşınmış. O zamanlar Sultan mahalledeki Romanlar arabacılık, esnaflık, ticaret ile uğraşırlarmış. Müzisyenlik, dansöz oynatmak Sulukule’deki Romanların işiymiş. Fakat 1966’daki yıkımlardan sonra Sulukule’den Sultan mahalle’ye taşınan Romanlar eğlence evlerini, sazlı sözlü danslı eğlence kültürünü burada da devam ettirmişler. (Oral 2011: 10-11).

Alıntıda geçtiği gibi 1966 yıkımından sonra, Sultan mahalleye de eklenen müzisyenlik ve dansözlük uğraşları o bölgeyi kaplayan bir endüstriyel üretimin de merkezlerinden biri haline gelmiştir. Sulukule Sultan mahalleye taşınmadan çok önce, Cumhuriyet’in erken dönemlerinde Osmanlı’dan aldığı kentli müzik ve dans geleneğinin devam ettiği nadir yerleşimlerden biridir. Örneğin 1925 yılının Resimli Dünya adlı dergisinde mahalleye giden bir gazetecinin Osmanlıca-Türkçesiyle yazılmış notları özellikle müzikteki profesyonel icranın ipuçlarını verir:

Ötede henüz altı yaşında, ya var, ya yok, sivri kafalı bir küçük, pest perdeden şu şarkıya başladı: “Ayşem, Ayşem mor menekşem” Anası, pencerenin önünde çamaşır kuruturken seslendi: “menekşemi icaz (hicaz) bas, icaz. Neva değil!” Çocuk, ikinci defa “ayşem”e başladığı zaman bu kusurunu tashih itdi. Birer ikişer, donsuz, entarisiz, küçük kıpti yavruları, etrafımızı aldılar. Hep bir ağızdan söylüyorlardı: “Havalarda teyyare, Selam söyle o yare Oh anam oğlida, yuf babam oğlida Yuf çeri başına.. Allah..” Yuf! la biten bu kıvrak şarkının son mısrası, kapının dibinde çömelen, başı yazmalı bir ihtiyarın müdahalesine sebebiyet verdi. “Gerdaniye değil be sersem. Tiz çargah bas ki yuflar okkalı çıksın” Çocuklar, hatalarını

anlayarak birbirlerinin yüzlerine baktıktan sonra, birer okkalı “yuf!” savurdular. Musiki aşkının velev en basit şekli ile olsun, bu kabile halkının damarlarına işlediğine şüphe yok. (Resimli Dünya 1925).

Bu kaynak hem profesyonellik hem de yerelde yaşayan bir terminolojinin kullanımı açısından dikkat çekicidir. Ayrıca mesleki bilginin kadınlar arasında da yaygın oluşu, profesyonel alana dahil olan kadın icracıların varlığını da göstermektedir. Diğer taraftan, yine aynı kaynakta, Çingeneliği kapsayıcı ve müzisyenlik üzerine inşa edilen sosyal kimliğin tarihsel inşasını görmek mümkündür:

“Nasılsın Andon hala buradasın ha?” Hala buradaymış, 45 sene evvel, burada babasının açtığı dükkanda çıraklık eden genç Andon, şimdi onlara öyle alışmış görünüyordu ki... “Nireye gidebilirdim?” diyordu, “göz görmez. anamdan böyle sakat doğmuşum. Dükkan da vardı. Eksik olmasınlar, bana bakanlar bulundu. ‘burada kal, Andon!’ didiler. Bende kaldım” Andon, yirmi yaşından sonra, keman öğrenmiş. Dedi ki: “Baktım, gün geçmez her evde zurna, darbuka, gırnata, davul, şarkı, ahenk. Bende baştan çıktım. Onlara katıldım, şimdi beş on para kazanıyorum” (Resimli Dünya 1925).

Sulukule ve Çingene eşleşmesinin günümüzde de süren içselleşmiş algısının 1940lardan beri varoluşu, İstanbul’da Çingene yaşamıyla bilinen farklı bölgeler olmasına rağmen Sulukule’ye yapılan atfı iyice belirginleştirmektedir. Örneğin, edebiyatta Osman Cemal Kaygılı’nın 1939 tarihli romanı *Çingeneler*, Ayvansaray ve Sulukule’den ve bu semtlerin “Carmen şarkısı söyleyen kızlarından” bahseder. Turan Aziz Beler’in 1946 tarihli *Beyoğlu Piliçleri* isimli romanı ise eğlendirici kadınlarıyla Sulukule’den bahseder. Yanısıra, Muzaffer Sarısözen’in 1951 yılı İstanbul ve çevresinde yaptığı derleme bölgelerinden biri olan Sulukule’de, kaynak kişilerin çoğu kadın ve müzik repertuarı oyun havası, kına havaları, halk şarkıları ve kentli popüler şarkılardan oluşuyor. (Bkz. Tükel 1951: 13-14).

Dans alanına baktığımızda da 1950lerde çengilerin yeni mahallesi Sulukule’dir. Osmanlı imparatorluğu zamanından gelen çengilik, Cumhuriyet’in erken dönemindeki adlandırma dönüşümüyle dansözlük, Çiftetelli ve Roman havası isimleriyle dans müzikleri ekseninde devam eden dans geleneğinde de aynı aktarım mevcuttur. Dans alanındaki devamlılık da dansözlük üzerinden inşa edilen ve Çingeneliği kapsayan diğer sosyal kimlik örneğidir. 1954 yılında Türk Halk Oyunları Yayma ve Yaşatma Tesisi yarışmalarında İstanbul oyunlarının ilk temsili Çiftetelli ve Sulukuleli dansçı ekiple yapılmıştır. Benzer şekilde Türk sineması’nın erken dönem Çingene filmleri konularının Sulukule’de geçmesi ve afişlerdeki dansözlük vurguları da bu eşleşmeyi gösteriyor. (Bkz. Şekil 1 ve 2). Günlük yaşamın bilinen eğlence, müzik, dans ve Sulukule konsepti 1952 tarihli Milliyet gazetesinde yayınlanan bir bulmaca sorusundan da anlaşılıyor: “Soldan sağa: İstanbul’da Çingene’nin oturduğu yere mensup, Cevap: Sulukuleli” (29-30 Ekim, Milliyet).



Şekil 1: Papatya Fim Afişi, 1952



Şekil 2: Şaban Çingeneler Arasında Fim Afişi, 1956

1950ler ve sonrasında aynı algının formasyon değişiklikleriyle ve gittikçe daha fazla tüketime yönelik bir hal alan “ürünleşme” sürecinde, Sulukule’de 1952’de resmi izinli açılan eğlence evlerinin önemi büyüktür. 1940larda ilk kaynakları Sulukule’deki ev eğlenceleri kültürü (bkz. Beler 1946), 1952 yılından itibaren ticari mekan ruhsatıyla çalıştırılan eğlence evlerine dönüşür. Osmanlı kentli müziğinin mirası incesaz müzisyenliği ve şehrili dans geleneğinin mirası dansözlük Sulukule eğlence evleriyle ticari



mekanlarda endüstriyel ürün haline gelir. Osmanlı döneminden beri loncalara bağlı çalışan, saray ve konakların eğlence ortamlarındaki kutlamalar için müzisyen ve dansçı olarak kiralanın çengilerin Sulukule'deki yeni profesyonel mekanlarında "eğlendiriciler evlere gelen müşteriler için kiralanırlar ve önceleri Sulukule dışında eğlendiricilik yapmamaya özen gösterirler. Sonraları popülerleşen Sulukule dansözleri, İstanbul'da birçok gece kulübü, otel vb. eğlence gecelerinde ve mekanlarda sahne almaya başlarlar" (And 1976: 146; McDowell 1970: 154-155). Ancak kadın müzisyenlerin Sulukule dışındaki varlığı bilinmese de, erkek müzisyenlerin İstanbul'un müzisyenlik ihtiyacını karşılamadaki konumu kayda değerdir. 1966'da yayımlanan bir magazin dergisindeki, Sulukule'de yapılan bir düğünün İstanbul'a dansçı ve müzisyen sıkıntısı yaşattığı abartısı bu vurguyu destekler. (Yarbağ 1966). Diğer taraftan, Sulukule'de günümüzde Çingene-Roman kadınların aileye ekonomik katkı yaşının oldukça genç olması sebebiyle, "Türk toplumunda erkek çocuk sahibi olma isteği, büyüyünce dansözlükle para kazanacağı umularak Sulukule'de yerini kız çocuklarının da eşit şekilde makbüllüğü" (Hasan ve Halil, kişisel görüşme 2007) söylemleri mesleğin gelenekselliğine işaret eder.

Müzik ve dans geleneğinin geleneksel icracılarını barındırmasının yanı sıra, Sulukule'nin popülerliğinin sebebi, medya aracılığıyla en çok görünür kılınan Çingene-Roman mahallesi olması ve birçok üretim için elverişli bir kaynak olarak pazarın bulunduğu İstanbul'da olmasıdır. Sosyal ve kültürel kimliklerin birlikteliğinden elde edilen güç, her döneme uygun popülist bir uygulama yaratabilmiş ve bu sayede Sulukule'nin üretimleri kültürel metalaşmanın başlıca ürünlerinden biri olmuştur. Günümüz toplumsal algısında sulukuleli belirteciye atfedilen olumsuz ve değersizleştirici kavramlar hem medya yoluyla metalaşan "Sulukulelilik" imajını doğrudan destekler hem de endüstrinin diğer beslenme stratejilerinden biri olan çatışma ortamını yaratır.

Sulukule'de dansın kadınlar için mesleki devamlılık olmasında etkin rolü olan eğlence evlerinin ilk dönemlerine dair yeterli bir literatürün olmamasına rağmen, günümüzün Sulukule sakinlerinin anlatılarıyla, gazete ve dergi haberleri önceki görünüm hakkında bilgi verir. Anlatılanlara göre, bu evler müzikli, dansözlü, içkili eğlence mekanlarıdır. Sofralar özenle hazırlanır, masalar donatılır, yemek yenir ve eğlenmeye gelen aileler sabahın ilk ışıklarına kadar doyusya eğlenir, ne kadar eğlenirlerse o kadar bahşış bırakırlar ve buradaki ortamı tanıdıklarına tavsiye ederler. Eğlence, güneş batarken gelen konuklarla başlar. Soğuk mezeler yenir, evin hemen önünde yakılan mangallarda ağır ağır hazırlanan ızgara çeşitleri gece boyunca tüketilir, evin sahipleri masalara gider, hâl hatır sorar, müzik ve dans sürekli devam eder. İsteğe göre "Türk Sanat Müziği"nin popüler şarkılarından da bir repertuar hazırlanır, ama gece mutlaka dansözlerin "oryantal" göbek danslarıyla ve konukların kendilerinden geçmiş halleriyle sonlandırılır. Gazeteci İslam Çupi 1952'de ziyaret ettiği Sulukule eğlence evlerinde eğlenme geleneğini şöyle aktarır:

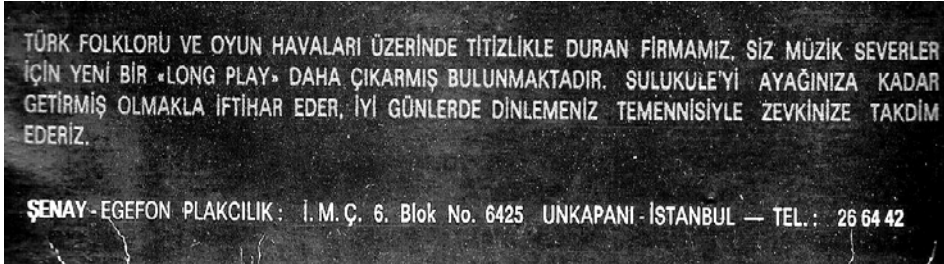
1952 yılının bir güz başlangıcında, ilk izi sürmüştük, Sulukule'ye doğru... Ahşap bir evin tahta kapısını tıkırdatmıştık... Sonunda bir abla erkek kardeş düğümüyle fiyonglanacağımız evin patroniçesi kör Fatma'yla rakkaseler bebek Remziye, Rukiye ve Hacer'le gece gündüz içli dışlılığımız böyle bir ilk geceyle başlayacaktı... (Kör Fatma) midesiyle rakı şişesini üç dört duble kantarladıktan sonra yanık sesiyle alaturkanın pesini ağzına avuçlar, bunu kızların sanatsal rakısı izler, gece kandili çok geç sönmüşse bizi kesinlikle bırakmaz, yer yataklarında misafir eder, parayı da gramla alır, ya hiç almazdı... (Çupi 1994: 22).

Geleneksel eğlence mekanından farklı ve aslında kapalı bir yapıdaki, gazino, kahvehane vb. eğlence mekanlarına alternatif olarak açılan eğlence evlerinin popülerliği dönemin magazin haberlerinden de anlaşılır. 1960'lar ve 1970'lerin magazin dergilerinde "Türkiye'nin en pahalı eğlence yeri Sulukule" manşetleriyle yayımlanan haberlerde yer alan fotoğraf karelerindeki eğlenen erkekler, kadın ve erkek müzisyenler, dans eden kadınlar, toplumdaki "rahat tavırlı ve cüretkar" Çingene kadını imgesini de pekiştirmiştir. Çünkü ideal "Türk" kadınıyla uyuşmayan dansöz Çingene kadını modeli "gerçek" haberler aracılığıyla iletilmektedir.



Şekil 3: Gazino Programı, Milliyet 1971.

Özellikle 1960lardan itibaren sektörel açıdan bir etiket haline gelen Sulukuleli müzisyen ve dansçı olma durumu Sulukule dışındaki varlığıyla da pekişmektedir. (Bkz. Şekil 3). Daha önce bahsedilen mahallenin kadın müzisyenleri, keman ve def, darbuka gibi ritim çalgılarının icracılığı eğlence evlerinde devam etmiştir. 1980lerin popüler müzik ve yeşilçam perdesinde açılan Sulukule başlığı kültürün metalaşmasında popüler endüstrinin dörtbir yandan sardığı kültürel icraları destekler. Müzik sektöründe, Sulukule eğlenceleri konseptiyle ardarda yayınlanan plaklar, kapaklarının üzerine yazılan nota bakılırsa, Sulukule'deki eğlenceye ulaşamayan halkın ayağına kadar servis hizmetini duyurmaktadır. (Bkz. Şekil 4).

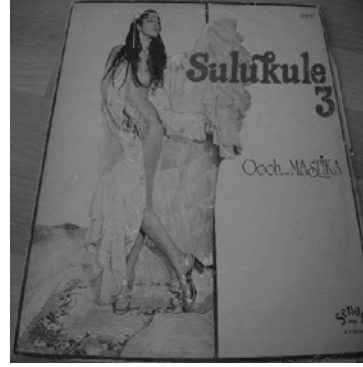


Şekil 4: Sulukule Romanları LP, Arka Kapak Yazısı, 1981.

Plak kapaklarında zaten olumsuzlanma içinde olan dansözlük algısı Sulukule eşleşmesiyle Çingeneliğe de atıfta bulunmakta ve tehlikeli eğlence ortamını kat kat arttırmaktadır. (Bkz. Şekil 5,6). Yeşilçam'ın Gırgıriye serisi ise Sulukule ortamını senematografik biçimde pekiştirmiştir. 1980lere kadar Çingene filmleri üretimlerinde gettolaşmanın içindeki komik, ruküş ve hırsız karakterler ağırlıktadır. 1981-85 yılları arasında çekilen Gırgıriye filmleri "Sulukule eğlencelerinin" perdeye yansımalarıdır. Sulukule'de yaşayan iki müzisyen ailenin birbirleriyle çekişmelerini ve bir taraftan da aile üyelerinin aralarındaki gönül ilişkilerini konu alan filmler dört dizi halinde çekilir. Tüm seri içerisinde göze çarpan en önemli durumlardan biri, müzisyen ve dansöz Çingene-Roman kimliğinin vurgusudur. Bu filmler Çingene-Roman karakterinin yetenekli-egitimsiz, neşeli-mutsuz, hırsız-dürüst, görgüsüz-saf, güvenilir-güvenilmez, kolay mutlu olan-zenginlik budalası gibi ikircikli davranışların görsel olarak modellendiği prodüksüyonlardır ve konuyla ilgili toplumsal belleğin temel malzemelerini oluştururlar.



Şekil 5: Sulukule 4, LP Kapağı, 1982



Şekil 6: Sulukule 3, LP Kapağı, 1981

1990ların hemen başında eğlence evlerinin kapanmasının ardından müzik ve dans mesleki örgütlenmeleri müzisyenler için sadece stüdyo kayıtları ve fasıl eğlenceleri ortamlarında, göbek dansçıları için de gazino ve kulüplerdeki “oryantal dans” gösterisi bölümlerinde var olmuştur. Gelenek bir taraftan mahalle içinde örtük bir şekilde devam ederken, TRT sanatçıları ve piyasanın fasıl müziği icracıları arasında çok sayıdaki Sulukuleli isim bir taraftan da kültürel taşıyıcılık rollerini sürdürürler. Mahallenin kapitalist üretim ve güç ilişkileri içerisinde tüketilmeye karşı direnen müzik ve dans geleneğini tamamıyla yok eden esas kırılma noktasıysa kentsel dönüşüm projeleri kapsamında 2005’den sonra başlayan yıkımdır. Bahsedildiği gibi yıkım yeni değildir, daha önce de konu olmuş ve hatta fiziksel olarak uygulanmıştır. Ancak sürecin tamamlanması ve uzun bir tarihsel geçmişe sahip Sulukule müzik ve dans kültürünün-yaşanacak bir mahalle kalmaması sebebiyle-mahalle düğünlerinden dahi ayırmak zorunda kalmış olması günümüzde “yerinden edilme” fiiliyle gerçekleşmiş olur.

Kentsel dönüşüm adı verilen ve yaşam koşullarının fiziksel olarak iyileştirilmesine dayanan “yerinden edilme” sürecinde kültürel erozyonun önlenmesi ve en azından çocuk ve gençler için müzik ve dans pratiğinin devam edebileceği mekanlar yaratmak niyetiyle kurulan Sulukule Çocuk Sanat Atölyesi, resmi ideolojinin “ürün olarak peşinde koştuğu ancak kaynak olarak sömürdüğü” yaklaşımın tam karşısında yer almaktadır.

Semtin yerleşik müzik ve dans pratiğini hem amatör hem profesyonel anlamda devam ettirmek, tarihsel arka plana bakıldığında vicdanı bir sorumluluktur. Resmi bir sertifikası, belgesi olmaksızın çocuk ve genç kesimin sanatla ve yaşamla var olan ve süreç içerisinde zayıflatılmış bağının güçlendirilmesi amacıyla yola çıktığımızda, bu panelin en başında sorduğumuz sorulara ve cevaplara dair belirgin bir yorumumuz yoktu. Zamanla gördük ki, bir mahallede, toplumsal bir mekan olarak kurgulanan sıradan bir bina eğitim merkezinden daha fazla anlamlar kazanabiliyordu. Sosyalleşme, arkadaşlık, yaratıcılık, üretim, tartışma, tatlı rekabetler, saatler süren pratikler fiziki bir yapının üretebileceği yeni anlamları gösteriyordu. Çocuk ve gençlerin kısa sürede bu projeye sarılmaları, kentleri dönüştürürken yok edilen kültürel değerlerin ve savruk ilişkilerin toparlanabilirliğini hatırlattı. Savruktu, çünkü yerinden edilen sadece mahalleli değil onunla birlikte tüm sosyal ve kültürel bedenler de yerinden edilmişti. Bu durumun sermaye-güç ilişkileri içinde özellikle rant ve maddi paydaşlar açısından düşünüldüğünde yarattığı baş dönmesi ve bu bilinçsizlikle girişilen bir kültürel yağmadan, fikirlerimizi, yeteneklerimizi, yaratıcılığımızı kurtarmak zorundaydık. Öyle de oldu! Sulukule Çocuk Sanat Atölyesi buna aracı oldu. Şehrin ve patronlarının tüm “acımasızlığına” rağmen kültürel bütünleşmeyi devam ettirmeye çalıştık. Daha çok umut ettik; belki de en önemlisi yıkılırken umut etmeyi öğrendik. Yerel eğitim modelleri çokça olmalıydı, her mahallede sanat atölyeleri, sosyal sorumluluk bilinciyle bilim ve bilginin mutlak üstünlüğüyle yetiştirilen gönüllü gençler tarafından üretilmeliydi. Devletin resmi-kurumsal sanat eğitimleri, yerel modellerle işbirliği içinde olmalı ve sanatsal alanın zenginliğine, eğitimdeki yöntem ve teknikler açısından da zenginlik katmalıydı...

SULUKULE ÇOCUK SANAT ATÖLYESİ (SÇSA)

SULUKULE ART WORKSHOP FOR CHILDREN

Funda ORAL

Akivist

Sulukule “yenileme alanı” ilan edildikten sonra yıkıma 40 gün kala, 2007 senesinde mahalleye yıkıma direnmek için gittim. O gün bugün mahalleyi anlayabilmek ve tarihi, kültürü, gençleri, çocukları, yaşlıları, gündelik yaşamı herkese ve iktidarın kurumlarına anlatabilmek için etkinlikler, konserler, paneller, makaleler, röportajlar, araştırmalar derken bir baktık seneler geçmiş.

2007-2010 arası nabzımız mahallenin gündemiyle attı. Maalesef umutlarımız ve mahallenin kaderini değiştirebileceğimize olan inancımız dozer darbeleriyle yıkıldı, un ufak oldu. Yıkım sürerken, biz de sokaklarda, yıkık binalarda çocuklarla müzik ve sanat atölyelerine devam ettik. Dozer evleri yıkarken çocuklar çamurdan evler, arabalar, mahalleler inşa ettiler. Haftada birkaç kez akşam saatlerinde yıkılmış binalarda yapılan ritim atölyelerinden ortaya çıkan güçlü ritimlerin, bir ayın gibi mahallenin kaderini değiştireceğine bütün kalbimle inanmışım.



Şekil 7: Serious Road Trip Sirk Ekibiyle Çalışmalar 2009

2008 senesinde yakın çevremizin, arkadaşlarımızın desteğiyle Gülsüm Abla'nın evinin alt katında Sulukule Çocuk Atölyesi açılabilir. Çocuklar kalem ve kağıtlarla, çizgiyle ve yazıyla, renklerle, harflerle, resimlerle tanıştılar. Gönüllü bir ekip olarak, haftalık bir program dahilinde bu küçük mekana sahip çıkıyor, çalışmalarını yürütüyorduk.

Bu faaliyetlerin amaçlarından birisi, çocukları yıkımın travmasından korumaktı. Başka bir amacımız ise çocukların eğitim süreçleri ile tanışması, barışması ve eğitim ihtiyaçlarının çok az olsa karşılanmasıydı. Belki de okula dönerlerdi, belki de öğrenmeyi severlerdi. Şimdi 4-5 sene sonra ne kadar ciddi ve zor işlere kalkıştığımızı daha net anlıyoruz. Çocukların kaderini değiştirmek hiç kolay değilmiş. O zamanlar bizimle Bilgi Üniversitesi'ne gelen çocukların hepsi Yetiştirici Sınıflarına geri dönerek okula dönmeyi denediler (o yıllarda MEB'in başlattığı bir programdı, maalesef devam etmedi). En azından okumayı öğrendiler, matematikle tanıştılar. Fakat daha sonra okulu sevediklerini, ailelerin gerekli ilgiyi gösterememesi, en çok da maddi yetersizlikler sebebiyle çoğu okulu bırakarak az da olsa para kazanacakları işlere gitmeye başladılar. Bugün çoğu aile bütçesine katkı sağlayan genç insanlar oldular. Şimdi 18-19 yaşlarındalar.

2010 senesinde, yenileme alanı ilan edilmemiş 3-4 sokak dışında mahalle tamamen yıkılmıştı. İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı'yla (TMDK) işbirliği yaparak, Sulukule Roman Kültürünü Geliştirme ve Dayanışma Derneği çatısı altında ilk kez fon olarak çalışmalarını sürdürme kararı aldık. AKB 2010 ajansının desteği ile yeni yapılan inşaatların yanında tarihi, 3 katlı küçük bir evi kiralarak Sulukule Çocuk Sanat Atölyesi'ni başlattık.



Şekil 8: SÇSA Binası, Sulukule, 2010

Haftalık Program

Dans- Engin Işık 17 Ekim PAZARTESİ Karagümrük 100	15:30-17:15
Keman- Aykut Büyükcınar 18 Ekim SALI Başlangıç Seviyesi İleri Seviye	18:00-19:00 19:00-20:00
Ritim- Behiç Karacı ile Ders 19 Ekim ÇARŞAMBA Başlangıç Seviyesi İleri Seviye	17:30-18:30 18:30-19:30
Ritim- Hamdi Akatay Atölyesi 20 Ekim PERŞEMBE İleri Seviye	18:30-19:30
Nota Bilgisi- Ahmet Tohumcu 21 Ekim CUMA Başlangıç Seviyesi İleri Seviye	17:30-18:30 18:30-19:30
HipHop Atölyesi Tahribat-ı İsyân 22 Ekim CUMARTESİ	15:30-17:30
ORTA OKUL 7,8 Etüt LİSE 1 Etüt 23 Ekim PAZAR	saati bildirilecek

Şekil 9: SÇSA Haftalık Çalışma Programı

2010-2013 yılları arasında atölyede her gün okul çıkışı ve hafta sonları keman, darbuka, dans, solfej, etüt dersleri, drama çalışmaları yapıyordu. Zaman zaman konservatuar sınavlarına hazırlık dersleri yaptık. Dersler çevrede oturan bütün çocuklara, ücretsiz olarak açıldı. Eğitimcilerimiz İTÜ TMDK öğretim görevlileri ve mezunu gençlerdi. 9 m²lik sınıfımızda yaklaşık 100 çocuğa ulaştık. Üç katında farklı faaliyetlerle, binanın dolup taşıdığı günlerde mutluluktan uçtuk. Her sene birkaç konser verdik. Müzikallerde çalmak üzere görev aldık. Napoli Tiyatro Festivali'nde Arrevuoto grubu ile *Boyun Eğme* müzikalinde sahne aldık.

Atölyede hiç öngöremediğimiz bir şekilde HipHop ve Rap en çok ilgi çeken çalışmalardan oldu. Gençler Tahribat-ı İsyân Rap grubunu kurdular. Büyük hevesle dans çalışmalarına katıldılar. Londra'ya gidip *Breaking Convention* festivalini izleme şansımız oldu. Geçen yıl, *Sahnedeki İsyân* başlığı ile HipHop tiyatrosu çalışmaları yapılarak sonunda bir video filmi hazırlandı. Tiyatronun bütün metinlerini gençler yazdılar.



Şekil 10. Tahribat-ı İsyân Mahallede



Şekil 11. Londra, Hip-hop Tiyatrosu, 2012

Bu yıl atölyeyi sadece hafta sonları açabiliyoruz. Ağırlıklı mahalleli müzisyen gençlerden oluşan Sulukule Gençlik Orkestrasını Ekim ayında kurduk. Provaları atölyeye sığamadığımız için Şişhane'de farklı bir mekânda yapıyoruz ve Balkan Repertuarı üzerine çalışmalar ve konserlerle yolumuza devam ediyoruz. 2010 senesinden beri birlikte çalıştığımız eğitimcilerimiz, orkestranın yönetiminde de görev aldılar. Bu orkestranın özgün kuruluş amacıysa, hem gençlerin eğitimlerinin devam etmesi hem de Balkan ülkelerinin şarkılarıyla tanışarak dolaylı da olsa oradaki Çingene-Roman kültürü ile bağ kurmaları. Dahası müzisyenlik kariyerinde tanınmış bir sanatçının arkasında çalmak veya ortak bir ezgiyi aynı anda çalmak yerine, bir bütünü parçaları olarak birbirlerini dinlemeyi, tamamlamayı öğrenmeleri; sanat icra etmenin “eğlendirmek” dışında diğer biçimleri ile tanışmaları.



Şekil 12, 13, 14: SÇSA Çalışmalarından Örnekler, 2010-2011

Küçük bütçeler ve biraz özveriyle ne kadar çok şey yapılabildiğini kanıtladık. Sulukule Çocuk Sanat Atölyesi pek çok benzeri mahalle ve özellikle çocukların sanat dallarına çok yetenekli oldukları Çingene-Roman mahalleleri için önemli bir örnek teşkil etmekte. Tecrübelerimizden yola çıkarak, buna benzer eğitim ve faaliyet olanaklarını sunmanın yerel yönetimlerin ve kamunun başlıca görevi olması gerektiğini şüphe etmeden söyleyebiliriz. Gördüğümüz kadarıyla, çocukların ve gençlerin iyi bir dünyada yaşayabilmesi için toplumsal entegrasyonun yok etme ve yerinden etmeden uzak, bilinç kazandırma ve bilimsel eğitime teslim olmuş bir şekilde üretilmesi kritik rol oynamaktadır.



Şekil 15: SÇSA, Simon Bolivar Etkinlikleri, İKSV, Galata Kulesi Konseri, 2012



Şekil 16: SÇSA, Garaj İstanbul Konseri, 2011

Referanslar

- And, Metin. 1976. *A Pictorial History of Turkish Dancing*. Ankara: Dost Yayınları
- Belç, Turan Aziz. 1946. *Beyoğlu Pilici*. İstanbul
- Çupi, İslam. 1994. "Sulukule" *Milliyet Fiesta*, 70: 22.
- Kaygılı, Osman Cemal. 1939. *Çingeneler*. İstanbul.
- McDowell, Bart. 1970. *Gypsies: Wanderers of the World*. National Geographic Society.
- Oral, Funda. 2011. "Bir Zamanlar Sulukule Vardı, Sultan Mahalle Vardı" *İlle de Sanat Olsun, Sulukule*: 10-11. İstanbul
- Resimli Dünya. 1925.
- Tükel, Zeki. 1951. "Muzaffer Sarısözen'le Sulukule'de İki Saat" *Radyo Haftası*, 6 (64): 13-14.



BİLDİRİLER / PROCEEDINGS

ÖZENGEN/AMATÖR MÜZİK EĞİTİMİ KAPSAMINDAKİ ETKİNLİKLERİN SAĞLADIĞI BİREYSEL VE KÜLTÜREL KAZANIMLAR

THE INDIVIDUAL AND CULTURAL ACHIEVEMENTS PROVIDED BY THE ACTIVITIES IN THE SCOPE OF AMATEUR MUSIC EDUCATION

Ahmet Serkan ECE
Dolunay AKGÜL BARIŞ
AİBÜ Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
AIBU Faculty of Education/TÜRKİYE

Müjde SARISÖZEN DOĞAN
Bolu Güzel Sanatlar Lisesi/TÜRKİYE
Bolu High School of Fine Arts/TÜRKİYE

ÖZET

Özengen/Amatör Müzik Eğitimi kapsamındaki etkinliklerin sağladığı bireysel ve kültürel kazanımların bir değerlendirilmesinin yapıldığı bu çalışmada, Bolu Genç Sanatçıları Destekleme Derneği tarafından 4 yıldır düzenlenmekte olan “Genç Müzisyenler Şenliği”ne katılan çocuklar üzerinde bir araştırma yapılarak, katılımcı ailelerine, şenliğe katılımın çocuklara müziksel yaşantıları açısından sağladığı kazanımlar ve etkinliklerin kültürel katkılarına yönelik sorular sorulmuş, sonuçlar değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak; ailelerin, yapılan etkinliklerin, çocukların sosyal beceri, istek-motivasyon ve çalgıdaki müzikal ve teknik gelişimlerine olumlu katkıda bulunduğu, ayrıca kültürel ve ekonomik olarak da gerek ülke gerekse yerel platformda yarar sağladığı görüşünde oldukları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Özengen Müzik Eğitimi, Müzik Şenlikleri, Festivaller

ABSTRACT

In this study in which the Individual and Cultural Achievements Provided by the Activities in the Scope of Amateur Music Education were assessed, a research was made on the children participating " Young Musicians Festival" organized by Bolu Promoting Association of Young Artists and questions about the achievements that the participation in the festival gave the children in the view of their musical experiences and cultural contributions of the activities asked to the participant families and the results were evaluated.

As a result families agreed with the positive effects of the practiced activities to the children's social skills, desire-motivation and their musical and technical development on the instrument and as well as the cultural and economic benefits for the country and also local platforms.

Keywords: Music Education, Amateur Music Education, Music Festivals, Festivals

1.GİRİŞ

Yetenek seviyesi ya da yaşam biçimi ne olursa olsun, her bireyin yaşantısında müzik vardır. Ne çeşit bir yaşam standardına sahip olursak olalım, her birimiz müziği bir şekilde yaşantımıza katarız ve ondan zevk alırız. Özellikle çocukluk döneminde de, çocuğun kendisini ifade edebileceği en güzel ve en kolay yol, müzik ve müziksel etkinliklerdir.

Günümüzde artık örgün eğitimin yanı sıra, her yaşta yapılan özengen çalışmalar da müzik eğitiminde önemli görevler üstlenmektedir. Uçan (1996, s. 31)’a göre “özengen müzik eğitimi, müziğe ya da müziğin belli bir dalında özengence (amatörce) ilgili, istekli ve yatkın olanlara yönelik olup, etkin bir müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamak ve bunu olabildiğince sürdürüp geliştirmek için gerekli müziksel davranışları kazandırmayı amaçlar”.

Özengen müzik eğitimi alan bireyler, genellikle bu eğitimlerini boş zamanlarında, kısıtlı mekanlarda, bireysel ya da küçük topluluklar halinde sürdürmektedirler. Özellikle günümüzde çocuklarımızda ki ders ve sınav kaygılarının oldukça yüksek olduğu düşünülürse, özveri ile sürdürülen bu çalışmaların yaygınlaşması ve sürekliliği bir kat daha önem kazanmaktadır. Genellikle bir hevesle başlayan bu çalışmalardan, eğitim sistemimizin getirdiği şartlar gereği, bir süre sonra kopmalar başlamakta ya da çalışmalardan beklenen verim alınamamaktadır. Özengen müzik eğitimi alan çocukların ve gençlerin



çalışmalarını sergileyebilecekleri, akranlarını ve eğitim aldığı alandaki üstün örnekleri izleyebilecekleri ortamlara katılımı, çalışmaların sürekliliği ve verimliliği açısından çok değerlidir.

Bu çalışmada, özengen müzik eğitimine yönelik Bolu Genç Sanatçıları Destekleme Derneği tarafından 4 yıldır düzenlenmekte olan “Genç Müzisyenler Şenliği”ne katılan çocuklar üzerinde bir araştırma yapılmıştır.

Katılımcı ailelerine, şenliğe katılımın çocuklara müziksel yaşantıları açısından sağladığı kazanımlar ve etkinliklerin kültürel katkılarına yönelik sorular sorulmuş, sonuçlar değerlendirilmiştir. Araştırmanın kavramsal çerçevesi, aşağıdaki alt başlıklarda incelenerek, kaynaklarla desteklenmiştir.

Çalışma ile, özengen (amatör) müzik eğitimi adına yapılan etkinliklerin bireysel, toplumsal ve kültürel işlevlerini gözler önüne sermek amaçlanmaktadır. Katılımcı ailelerinin bizzat görüşlerini yansıttığından, araştırmanın bundan sonraki etkinliklere yön verebileceği düşünülmektedir.

Bu amaçla; aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Problem: Özengen Müzik Eğitimi kapsamındaki etkinliklerin bireysel ve kültürel kazanımları konusunda katılımcı ailelerin görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

Özengen Müzik Eğitimi Kapsamındaki Etkinliklerin;

1. Katılımcıların sosyal beceri gelişimine (özgüven, arkadaşlık ilişkileri, yeteneklerin farkında olunması, müzikal kendini değerlendirme) katkıları nasıldır?
2. Katılımcıların çalgıdaki müzikal ve teknik gelişimine katkıları nasıldır?
3. Katılımcıların çalgı eğitimi alma konusundaki ilgi, istek ve motivasyonuna katkıları nelerdir?
4. Türkiye’deki amatör müzik eğitiminin gelişimi ve yaygınlaşmasına katkıları nelerdir?
5. Bolu ilindeki sanat hayatına katkıları ne ölçüdedir?

Sınırlılıklar

Araştırma, 2013 yılında Bolu ilinde düzenlenen “Ulusal Genç Müzisyenler Şenliği” katılımcılarından, araştırmaya gönüllü olarak katılan 52 ebeveynin görüşleri ile sınırlıdır.

II.YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, betimsel bir araştırma olup araştırma desenlerinden tarama modeline girmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013 yılında Bolu ilinde düzenlenen “Ulusal Genç Müzisyenler Şenliği” katılımcılarından, araştırmaya gönüllü olarak katılan 52 ebeveyn oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve çözümlenmesi

“Özengen Müzik Eğitimi Kapsamındaki Etkinliklerin Bireysel ve Kültürel Kazanımları” konusunda katılımcı ailelerin görüşlerini alabilmek amacıyla, aileler için, bir anket formu oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Form oluşturulurken, uzman görüşleri alınmış, şenliğin ilk günü küçük bir gruba ön uygulama yapıldıktan sonra, son şekli verilen anket, uygulanmıştır. Anket, 10’u, 4’lü Likert tipi ve 2’si, açık uçlu olmak üzere 12 sorudan oluşmaktadır. Ayrıca formun başında, katılımcıların demografik özelliklerinin yer aldığı bir kişisel bilgi formu bulunmaktadır. Anketin ilk 10 sorusu SPSS programı ile analiz edilerek, frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuştur. Açık uçlu 2 soru için ise içerik analizi yapılarak ortak görüşler tespit edilmiştir. En son olarak, sonuçlar değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

III. KURAMSAL TEMELLER

Toplum Eğitiminde Müzik

Müziğin özündeki eğitsel nitelik, müziğin eğitsel amaçlara hizmet etmesi ve eğitsel gereksinimleri karşılamada veya gidermede işe yaraması onu çok eski çağlardan bu yana eğitimin bir boyutu haline getirmiştir. Bu bakımdan müzik öteden beri eğitimin en önemli, kapsamsal öğelerinden biridir. Müziğin insan (birey, toplum) yaşamındaki çeşitli, çok yönlü ve karmaşık işlevleri, eğitime giderek daha çok belirginleşen ve büyüyen bir müziksel içerik, nitelik, genişlik ve kapsam kazandırmaktadır. Bu bağlamda müzik, dünyada ve Türkiye’de gerek “genel”, “özengen” ve “mesleki” eğitimde; gerek “örgün” ve



“örgün olmayan” eğitimde ve gerekse ilköğretim öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretimde eğitim-öğretim kapsamı içinde önemli bir yer tutmaktadır. (Uçan, 1996: 31)

Müzik Eğitimi almak, her bireyin en temel haklarından biridir. Toplumsal yaşamın gerekleri olan sosyal iletişim becerileri, saygı, sevgi, hoşgörü, çağdaş yeniliklere açık, anlayışlı ve sorumluluk sahibi bir kişilik, günümüzde eğitimin temel amaçlarından biridir. Bu temel amaçların tamamını içerdiğinde bulunduran “Müzik Eğitimi”, birey üzerinde eğitimsel açıdan anlamlı katkılarda bulunmaktadır.

Toplumumuzun farklı düşünen, olayları farklı bakış açısıyla ele alan bireylere, “sıra dışı” ve sanat aracılığıyla “duyarlılık” kazanmış bireylere ihtiyacı vardır. Çünkü sanat, sıra dışı olmak, özgünlük ve özgürlük üzerine kurulmuştur. Bu yüzden sanat bizi bilinmeyene, güzel ve özel olana ulaştırmada basamaktır. (Güler, 2008: 40)

Nitekim tarih boyunca dünyanın eski ve yeni bütün toplumlarının, müziğin eğitsel işlevini önemsedikleri görülür. Aristoteles, eğitimde müziğe önemli bir yer vermiş olup; “Duyguları tam olarak anlatma konusunda hiçbir şey ritim ve şarkı söyleme kadar güçlü değildir. Madem ki bu o kadar güçlü bir etkidir, şu halde müzik çocukların eğitiminde mutlaka kullanılmalıdır”, diyerek müziğin eğitimdeki önemine dikkat çekmiştir. Alman din reformcusu Martin Luter, “eğer çocuklarım olsaydı, onların yalnız dil ve tarih değil, şarkı söyleme ve müzik eğitimi almalarını da isterdim. Teolojiden sonra ilk ve en büyük şerefi memnuniyetle müziğe verirdim” diyerek eğitimin bütünselliği içinde müzik eğitiminin önemine vurgu yapmıştır. (Güler, 2008: 49)

Ulu önder Mustafa Kemal’de “Hayatta musiki gerekli değildir. Çünkü hayat musikidir. Musiki hayatın neşesi, ruhu, sevinci ve her şeyidir” diyerek toplumsal yaşam için müziğin gerekliliğini vurgulamıştır.

Yaşam Boyu Müzik Eğitimi

Günümüzün eğitim anlayışı bireyi yalnızca yaşamının belli döneminde ve okul ortamında eğitilmesini yeterli görmemekte, onun “yaşam boyu eğitim” “her yerde eğitim” gibi birbirini tamamlayan kavramlarla tüm yaşamını eğitim kapsamı içerisine almaktadır.

Konuya Müzik Eğitimi penceresinden baktığımızda; müzik eğitimi zorunlu eğitimin bir parçası olmakla birlikte, her yaş grubu için gittikçe yaygınlaşan özengen (amatör) çalışmaların ve buna yönelik etkinliklerin sayılarının da hızla arttığı görülmektedir.

Bu çerçevede sanatla ilgili belli resmi özel ve gönüllü kuruluşların ve kişilerin amatörlere yönelik olarak düzenledikleri kurslar, özel dersler, bireysel ve toplu çalışmalar, konserler sergiler festivaller, şölenler yarışmalar vb. etkinlikler özengen sanat eğitiminde oldukça ağırlıklı bir yere ve konuma sahiptir. (Uçan, 1996:127)

Amatör Müzikçilere Yönelik Şenlik ve Festivaller

Müzikle uğraşan kişi yaptığı çalışmalarını sergilemek, sanatını diğer bireylerle paylaşmak ihtiyacı duyar. Günümüzde yerel ulusal ve uluslar arası platformda sayıları hızla artmakta olan şenlik ve festivaller, kültürel, eğitsel, bireysel, ekonomik ve toplumsal açıdan toplum hayatında önemli roller oynayarak amatör müzikçilere performanslarını sergileme, paylaşma imkanı ve ortamı sağlamaktadır.

Diğer taraftan, şenlikler ve festivaller; toplumdaki kültürel farklılıkların, kimliklerin, sosyal bağların, aidiyetlerin gelişmesini teşvik ederek toplumun yeniden biçimlenmesine de katkı sağlamaktadır. (Duffy, 2005: 680) (Akt: Gül, Erdem, Gül,2013: 214)

Genellikle özel ilgi ve özveri ile sürdürülen özengen müzik eğitimi çalışmalarının yaygınlaşması ve sürekliliği için de özellikle yerel ve ulusal şenlikler-festivaller çok anlamlı ve değerlidir. Bu bağlamda şenlikler ve festivaller doğal eğitim ortamlarıdır.

Uçan (1996: 21) ‘e göre de; Müzik eğitiminin insan yaşamındaki işlevleri, bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel olmak üzere, 5 ana boyutta kümelendirilebilir.

Doğal kültürel etkileşim ve eğitim ortamları olarak nitelendirilebileceğimiz, müzik şenlik ve festivallerinin işlevlerini de bu 5 kategorilerde ele alabiliriz.

Şenlik ve Festivallerin

• Bireysel işlevleri

Özengence sürdürülen çalışmalarını sergileme imkanı sağlayarak;

- 1 Bireyin sosyalleşme sürecinde sosyal becerilerin gelişmesinde yardımcı olur (Sosyalleşme sürecinde çocuğun kazanması gereken temel sosyal beceriler);



- *Kendine güven,*
 - *Yetenek ve becerilerin farkında olunması,*
 - *Kendinlik gelişimi (Kendini değerlendirme),*
 - *Arkadaşlık ilişkileri (Palut 2003)*
- 2 Bireyin zihinsel ve bilişsel gelişimine yardımcı olur
 - 3 Bireyin müzikal davranışları üzerinde estetik ve artistik izler bırakır
 - 4 Müzik eğitimi almaya özen ve istek uyandırır.
- **Toplumsal İşlevleri**
Hazırladığı etkinlik ortamları ile;
 1. Bireyin toplumsallaşmasına imkan sağlar
 2. Bireylerin birbirleri ile tanışıp, etkileşmesine imkan sağlayarak iş bölümü, yardımlaşma ve dayanışma duygularının gelişimine katkıda bulunur
 3. Yerel ve Ulusal değerlerin tanıtımını sağlayarak ortak bir kültürlenme sağlar
 - **Kültürel İşlevleri**
Müziksel etkinliklerle;
 1. Yerel, ulusal ve uluslar arası bir müzik kültürünün oluşmasına zemin hazırlar
 2. Yapıldığı şehir ya da bölgede kültürel bir hareketlilik sağlar
 3. Evrensel ve ulusal müzik repertuarının tanınmasını sağlar
 - **Ekonomik İşlevleri**
Şenlik ve Festival süresince o şehir veya yörede;
 1. Katılımcıların ve izleyicilerin çeşitli harcamaları ile, o şehir için ticari bir hareketlik oluşturur
 2. Bir çeşit turistik tanıtım yapar.
 - **Eğitimsel İşlevleri**
Hazırlanan etkinlik ortamları ile;
 1. Müzik eğitiminin yararları konusunda toplumsal farkındalık yaratır.
 2. Çocukları ve gençleri müzik eğitimi almaya özendirerek, daha çok bireyin erken yaşta müzik eğitimine başlamasına zemin oluşturur.
 3. Katılımcıların alanında yetkin sanatçılarla ve eğitimcilerle bir araya getirerek, müziksel etkileşim ve eğitim ortamları hazırlar
 4. Kasıtlı bir kültürleme ve eğitim ortamıdır

Bolu Genç Müzisyenler Şenliği

Amatör Müzik eğitime yönelik olarak, Bolu Genç Sanatçıları Destekleme Derneği tarafından ilki 2010 yılında düzenlenen şenlik, ses ve çalgı alanında özengence eğitim almış bütün genç müzisyenlere emeklerini sergileme imkanı sağlamaktadır. Şenlikte yıllara göre; 2010 yılında 23 kişi; 2011 yılında 45 kişi; 2012 yılında 80 kişi; 2013 yılında 90 kişi çeşitli çalgılarda ve kategorilerde görev almıştır. Son iki yılda ulusal platforma taşınan şenliğin Bolu kültür ve sanat hayatına önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir.

IV. BULGULAR VE YORUM

4.1 Özengen Müzik Eğitimi Kapsamındaki Etkinliklerin Öğrencilerin Sosyal Beceri Gelişimine (özgüven arkadaşlık ilişkileri, yeteneklerin farkında olunması, müzikal kendini değerlendirme) katkıları.

Tablo 1: Özengen Müzik Eğitimi Kapsamındaki Etkinliklerin Öğrencilerin Sosyal Beceri Gelişimine (özgüven arkadaşlık ilişkileri, yeteneklerin farkında olunması, müzikal kendini değerlendirme) katkı düzeylerine ait veli görüşlerinin yüzde ve frekans tablosu

Maddeler		Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Hiç	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Şenlik/Festival türü etkinlikler çocuğunuzun “özgüven gelişimine” ne derecede katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?	31	59	20	39	1	2		
2	Şenlik/Festival türü etkinlikler çocuğunuzun “sosyalleşmesine” ne derecede katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?	33	64	17	32	2	4		
3	Şenlik/Festival türü etkinlikler çocuğunuzun “yeni arkadaşlıklar kurmasına ve olumlu arkadaşlık ilişkileri geliştirmesine” ne derecede katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?	23	44	25	48	4	8		
4	Şenlik/Festival türü etkinliklere katılmanın çocuğunuzun aldığı amatör müzik eğitimini sürdürmesi açısından ne derecede katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?	26	50	26	50				

Tablo 1 deki 1. madde de yer alan “Şenlik/Festival türü etkinlikler çocuğunuzun “özgüven gelişimine” ne derecede katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?” ifadesine 52 kişilik gurubun %59’u “tamamen”, %39’u “büyük ölçüde”, %2’si “kısmen” yanıtını vermiştir. 2. maddeyi oluşturan “Şenlik/Festival türü etkinlikler çocuğunuzun sosyalleşmesine ne derecede katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?” ifadesine 52 kişilik gurubun %64’ü “tamamen”, %32’si “büyük ölçüde”, %4’ü “kısmen” yanıtını vermiştir. 3.maddeyi oluşturan “Şenlik/Festival türü etkinlikler çocuğunuzun “yeni arkadaşlıklar kurmasına ve olumlu arkadaşlık ilişkileri geliştirmesine” ne derecede katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?” ifadesine gurubun %44’ü “tamamen”, %48’i “büyük ölçüde”, %8’i “kısmen” yanıtını vermiştir. 4.maddeyi oluşturan “Şenlik/Festival türü etkinliklere katılmanın çocuğunuzun aldığı amatör müzik eğitimini sürdürmesi açısından” ne derecede katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?” İfadesine velilerin %50’si “tamamen” diğer %50’i “büyük ölçüde” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Buna göre; katılımcı ailelerinin, şenlik/festival türü etkinliklerin çocuklarının özgüven gelişimlerine, sosyalleşmesine, olumlu arkadaşlık ilişkileri geliştirmesine ve kendini değerlendirebilmesine katkıda bulunduğunu düşündükleri söylenebilir.

4.2 Özengen Müzik Eğitimi Kapsamındaki Etkinliklerin Öğrencilerin çalgıdaki müzikal ve teknik gelişimine katkıları.

Tablo 2: Özengen Müzik Eğitimi Kapsamındaki Etkinliklerin Öğrencilerin çalgıdaki müzikal ve teknik gelişimine katkı düzeylerine ait yüzde ve frekans tablosu

Maddeler		Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Hiç	
		f	%	f	%	f	%	f	%
5	Şenlik/Festival türü etkinliklere katılmanın çocuğunuzun aldığı çalgı eğitimine gelişimsel açıdan yararlar sağladığı görüşüne ne derecede katılıyorsunuz?	27	52	18	35	7	13		
9	Etkinlik ve sanat kurulu tarafından yapılan geri bildirimlerin çocuğunuzun çalgı eğitimindeki gelişimine ne derecede katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?	20	38	30	58	2	4		

Tablo 2 deki 5. madde de yer alan “Şenlik/Festival türü etkinliklere katılmanın çocuğunuzun aldığı çalgı eğitimine gelişimsel açıdan yararlar sağladığı görüşüne ne derecede katılıyorsunuz?” ifadesine 52 kişilik gurubun %52’si “tamamen”, %35’i “büyük ölçüde”, %13’ü “kısmen” yanıtını vermiştir. 9. maddede yer alan “Etkinlik ve sanat kurulu tarafından yapılan geri bildirimlerin çocuğunuzun çalgı eğitimindeki gelişimine ne derecede katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?” ifadesine velilerin %38’i “tamamen”, %58’i “büyük ölçüde”, %4’ü “kısmen” yanıtını vermiştir.

Verilen yanıtlardan da anlaşıldığı gibi, aileler, etkinliklerin çocuklarının çalgısal gelişimi açısından yararlı olduğu düşüncesindedir.

4.3 Özengen Müzik Eğitimi Kapsamındaki Etkinliklerin öğrencilerin çalgı eğitimi alma konusundaki ilgi, istek ve motivasyonuna katkıları.

Tablo 3: Özengen Müzik Eğitimi Kapsamındaki Etkinliklerin Öğrencilerin çalgı eğitimi alma konusundaki ilgi, istek ve motivasyonuna sağladığı katkı düzeylerine ait yüzde ve frekans tablosu

Maddeler		Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Hiç	
		f	%	f	%	f	%	f	%
6	Şenlik/Festival türü etkinliklere katılmanın çocuğunuzun iyi müzik dinleme ve yapma konusunda istekli olma davranışları kazanmasında ne derecede katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?	26	50	21	40	5	10		
7	Şenlik/Festival türü etkinliklere katılmanın çocuğunuzun çalgı eğitimi alma konusundaki motivasyonuna ne derecede katkı sağladığını düşünüyorsunuz?	33	63	17	33	2	4		
10	Çocuğunuzun benzer etkinliklere katılımını ne derecede destekliyorsunuz?	40	77	12	23				



Tablo 3 deki 6. madde de yer alan “Şenlik/Festival türü etkinliklere katılmanın çocuğunuzun iyi müzik dinleme ve yapma konusunda istekli olma davranışları kazanmasında ne derecede katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?” ifadesine 52 kişilik gurubun %50’si “tamamen”, %40’ı “büyük ölçüde”, %10’u “kısmen” yanıtını vermiştir.7. maddede ifade edilen “Şenlik/Festival türü etkinliklere katılmanın çocuğunuzun çalgı eğitimi alma konusundaki motivasyonuna ne derecede katkı sağladığını düşünüyorsunuz?” sorusuna velilerin %63’ü “tamamen”, %33’ü “büyük ölçüde”, %4’ü “kısmen” yanıtını vermiştir. Son maddede yer alan “Çocuğunuzun benzer etkinliklere katılımını ne derecede destekliyorsunuz?” sorusuna ise %77’si “tamamen”, %23’ü “büyük ölçüde” yanıtlarını vermişlerdir.

Bu sonuçlara göre; etkinliklerin, çocukların çalgı eğitimi alma konusundaki motivasyonunu ve isteğini olumlu etkilediği söylenebilir.

4.4 Özengen Müzik Eğitimi Kapsamındaki Etkinliklerin Türkiye’deki amatör müzik eğitiminin gelişimi ve yaygınlaşmasına katkıları.

Tablo 4: Özengen Müzik Eğitimi Kapsamındaki Etkinliklerin Türkiye’deki amatör müzik eğitiminin gelişimi ve yaygınlaşması konusundaki katkı düzeylerine ait yüzde ve frekans tablosu

Maddeler		Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Hiç	
		f	%	f	%	f	%	f	%
8	Türkiye’de amatör müzik eğitimin gelişimi ve yaygınlaşmasında şenlik ve festival türü etkinliklerin ne derecede katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?	29	56	20	38	3	6		

Tablo 4 deki 8. madde de yer alan “Türkiye’de amatör müzik eğitimin gelişimi ve yaygınlaşmasında şenlik ve festival türü etkinliklerin ne derecede katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?” ifadesine 52 kişilik gurubun velilerin %56’sı “tamamen”, %38’i “büyük ölçüde”, %6’sı “kısmen” yanıtını vermişlerdir.

Verilen yanıtlardan, etkinliklerin, katılımcılar için önemli ve değerli olduğu söylenebilir.

5. Özengen Müzik Eğitimi Kapsamındaki Etkinliklerin Bolu ilindeki sanat hayatına katkıları ne ölçüdedir? Şeklindeki açık uçlu yöneltilen soruya ilişkin ise verilen ortak yanıtlar,

- ✓ Bolu ‘daki sanat hayatını canlandırdığı
- ✓ Yararlı ve özendirici olduğu,
- ✓ Bu tip etkinliklerin arttırılması gerektiği,
- ✓ Ekinliklere kurumsal ve finansal destek sağlanması konusunda yerel yönetimlerle iletişimin arttırılması
- ✓ Katılımın arttırılması adına tanıtım ve reklam faaliyetlerinin daha organize olması konusunda görüşler bildirilmiştir.

IV. SONUÇ VE ÖNERİLER

Hayat içerisindeki tüm olgularda olduğu gibi sanat alanında da paylaşım çok değerlidir. Dört duvar arasında, büyük özverilerle bireysel olarak yapılan çalışmalar sergilendikçe anlam kazanır haz ve mutluluk verir.

Amatör müzik eğitimi adına yapılan yerel ve ulusal etkinliklerin kazanımlarının değerlendirildiği bu çalışmanın sonuçları da bu savı destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan, 52 ebeveyn den tamamına yakını tamamen ve büyük ölçüde etkinliklerin çocuklarının sosyal beceri gelişimine olumlu katkıları olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca yine tamına yakın bir bölümü ise çocukların çalgıdaki gelişimlerini ve müzik eğitimi alma konusundaki istek ve motivasyonunu olumlu etkilediği görüşünde birleşmektedir.

Ebeveynler, ek olarak bu tip etkinliklerin gerek ulusal, gerekse yerel platformda ses getirdiğini, yerel sanat hayatını canlandırdığını, kültürel, toplumsal ve ekonomik katkılarının olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.



Günümüzde, anne baba olalım ya da olmayalım hepimizin amacı, gelecek nesillerimizin, özgüvenli sağlıklı, paylaşımcı, kendini rahatlıkla ifade edebilen bireyler olmasıdır.

Bireyin sosyal hayattaki başarısı ve mutluluğu için gerekli olan sosyal becerileri kazanmasında, çocukluk yıllarında kendini en rahat şekilde ifade edebileceği, arkadaşlık ilişkilerini ve işbirliği bilincini geliştirebileceği, yeteneklerinin farkına varabileceği yol müzik ve müziksel etkinliklerdir. (Barış, 2007) Müziğin içerisinde barındırdığı etkin işlevsellikler, bireyin gelişim evrelerinde oldukça önemli bir süreç teşkil eder. (Gökçe, 2007)

Bu amaçla, bu tip etkinliklerin artırılması, sportif etkinliklerde olduğu gibi ulusal bir hareketlilik sağlanarak diğer bölgelerle etkileşim içerisinde olunması, etkinliklere kurumsal destek ve finansman sağlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Barış, D. (2008). **Sosyal beceri gelişiminde çocuk ve müzik**. Milli Eğitim Dergisi Kış . 2007. Yıl 36. Sayı :177.s:28-35.
- Gökçe, M. (2007). **Koro Müziğinin toplumsal işlevleri açısından Türkiye Korolar Şenliğinin Kazandırları Üzerine Genel Bir Değerlendirme**. 38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS'38) Bildirisi, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanlığı, 10-15 Eylül 2007 Ankara
- Gül, K. Erdem, B, Gül, M. (2013).**Yerel Festivallerin Etkinliğe Bağlı ziyaretçi Kazanımları Sındırğı Yağcı Bedir Festivali Örneği**. Süleyman Demirel Ün. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. C. 18 s. 2
- Güler, N. (2008). **Müzikle Çocuk Eğitimi**. Hepsi Çocuk Yayınevi. İstanbul
- Palut, B. (2003).**“Sosyal Gelişim ve Arkadaşlık İlişkileri”**.Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.
- Uçan, A. (1996). **Müzik Eğitimi**. Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Ankara
- Uçan, A. (1996). **İnsan ve Müzik İnsan Ve Sanat Eğitimi**. Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Ankara



**AZERİ “MUĞAM OPERASI” NİN YO-YO MA VE İPEK YOLU TOPLULUĞU
TARAFINDAN YORUMLANMASI**

**“MUGHAM OPERA” OF AZERBAIJAN AS INTERPRETED BY
YO-YO MA AND THE SILK ROAD ENSEMBLE**

Aida HUSEYNOVA
Indiana Üniversitesi/ABD
Indiana University/USA

ÖZET

Bu bildiri ünlü viyolonselci Yo-Yo Ma ve İpek Yolu Topluluğu'nun (*Silk Road Ensemble*) yaratıcı anlayışına derin bir bakışı 2006 yılından bu yana toplulukla çalışan yazarın deneyimlerine dayanarak ortaya koyar. Bildiri aynı zamanda Indiana Üniversitesi Jacobs Müzik Okulu'nda İpek Yolu'nun Müziği konulu dersler veren yazarın deneyimlerini de yansıtır.

İpek Yolu Projesi Yo-Yo Ma'nın 1998 yılında başlattığı ve kendisinin, tarih ve kültürler boyunca birbirine bağlı çeşitli formlar, janrlar ve stilleri içeren küresel bir fenomen olarak gördüğü müzik vizyonunu yansıtan eğitsel ve kültürel bir initiative'dir. İpek Yolu Projesi'nin felsefesi İpek Yolu'nu Batılı ve Batılı olmayan dünyalar arasında süregelen kültürel alışverişi mecazen yorumlama anlayışı üzerine kuruludur. Sanat tarihçi Elizabeth Ten Grotenjius bu çapraz kültürel alışverişin “tarihte çok daha eskiye dayandığını, ve daha da heyecan verici olarak, günümüzde de halen sürdüğünü” savunur (Ten Grotenjius 2002, 18). Kuruluşundan bu yana İpek Yolu Topluluğu dünyanın dört köşesinden farklı stilleri temsil eden ve birbirine bağlı olduğu kadar çok çeşitlilik arz eden bir resim ortaya koyan çok sayıda eser sipariş etmiş ve bunları icra etmiştir. İpek Yolu Projesi'nin yakın zamanda gerçekleştirdiği eğitsel etkinlikler arasında öğrenci ve eğitimcileri bu alanın tüm alanları arasındaki bağlantıları araştırmalarını teşvik ederek tutku yolu ile öğrenmeyi ilham eden *Silk Road Connect*'tir. Bu çalışmanın hedef grubu düşük kaynaklı toplumların sanatın dönüştürücü gücüne ulaşma olanağına sahip olmayabilen ilk ve ortaokul öğrencileridir. Sanatsal ve eğitsel amaçlar arasındaki güçlü bağlantı İpek Yolu Topluluğu'nun etkinliklerindeki yüksek üreticiliği belirleyen etkidir.

ABSTRACT

The paper reveals insights into the creative process of the renowned cellist Yo-Yo Ma and the Silk Road Ensemble, drawn from the experience of the author, who has been working with the group since 2006. The paper also reflects the author's experience of lecturing Music of the Silk Road class at the Indiana University Jacobs School of Music.

The Silk Road Project is an educational and cultural initiative launched by Yo-Yo Ma in 1998 that reflected his vision of music as a global phenomenon in which various forms, genres and styles are strongly tied together across history and cultures. The philosophy of the Silk Road Project is based on understanding of the Silk Road as a metaphor for ongoing cross-cultural exchange between the Western and the non-Western worlds. As art historian Elizabeth Ten Grotenjius argues, this cross-cultural exchange extends "much further back in time and, even more exciting, up to our own day" (Ten Grotenjius 2002, 18). Since its founding, the Silk Road Ensemble has commissioned and performed music from different parts of the globe, representing a variety of styles and creating a picture of an integrated, yet diverse world. Among the most recent educational activities of the Silk Road Project is the Silk Road Connect that inspires passion-driven learning by encouraging students and educators to explore connections across all areas of study. This initiative targets elementary and middle school students from the low-resourced communities, where students may not have access to the transformative power of the arts. The firm connection between artistic and educational purposes determines the high productivity of all Silk Road Ensemble's activities.



The paper reveals insights into the creative process of the renowned cellist Yo-Yo Ma and the Silk Road Ensemble, drawn from the experience of the author, who has been working with the group since 2006. The paper also reflects the author's experience of lecturing Music of the Silk Road class at the Indiana University Jacobs School of Music.

The Silk Road Project is an educational and cultural initiative launched by Yo-Yo Ma in 1998 that reflected his vision of music as a global phenomenon in which various forms, genres and styles are strongly tied together across history and cultures. The philosophy of the Silk Road Project is based on understanding of the Silk Road as a metaphor for ongoing cross-cultural exchange between the Western and the non-Western worlds. As art historian Elizabeth Ten Grotenjous argues, this cross-cultural exchange extends "much further back in time and, even more exciting, up to our own day" (Ten Grotenjous 2002, 18). Since its founding, the Silk Road Ensemble has commissioned and performed music from different parts of the globe, representing a variety of styles and creating a picture of an integrated, yet diverse world. Among the most recent educational activities of the Silk Road Project is the Silk Road Connect that inspires passion-driven learning by encouraging students and educators to explore connections across all areas of study. This initiative targets elementary and middle school students from the low-resourced communities, where students may not have access to the transformative power of the arts. The firm connection between artistic and educational purposes determines the high productivity of all Silk Road Ensemble's activities.

In 2007, the Silk Road Ensemble created a new chamber version of the opera *Leyli and Majnun* (1908) by Azerbaijani composer Uzeyir Hajibeyli (1885-1948), and introduced it to audiences in America, Europe and Asia. The work became a highlight of the ensemble's repertoire in 2007-2009.¹ The new arrangement was entitled *Layla and Majnun*, following the pronunciation of the heroine's name in Arabic culture where this ancient legend originates. This project was initiated by Alim Gasimov, the Azerbaijan's prominent *mugham* singer, and involved, in addition to Gasimov, his daughter and student Fargana Gasimova. They two performed the roles of the main protagonists, accompanied by the Silk Road Ensemble, including two Azerbaijani members, Ali Asgar Mammadov and Rauf Islamov, playing the *tar* and the *kemancha*.²

Yo-Yo Ma described the project as "perhaps the finest example of group intelligence at work" (Toumani 2009). Two ensemble members, violinists Jonathan Gandelman and Colin Jacobsen created the score of the new arrangement; however, this initial version went through many changes during several development sessions. The decisive stage of project took place during the residence program at Harvard University in November 2007, in which extensive focus was given to the story of Layla and Majnun and its cultural role in Eastern literature and visual arts. That week in Harvard set priorities and clarified remaining questions. The author was honored to give the residency's opening lecture on the subject of the revival and reinvention of Azerbaijani mugham and opening remarks for each of the two Harvard performances of Layla and Majnun in the New College Theater.

What qualities of the Hajibeyli's opera determined its being so naturally reshaped into a new entity, without losing its connection to Azerbaijani music and culture? The answer lies in the original opera itself, composed by a twenty three-years old composer with many messages to convey. *Leyli and Majnun* is the first piece of art music in Azerbaijan and it has built the foundations for the Azerbaijani composed music. Genrewise, Hajibeyli's *Leyli and Majnun* is defined as "*mugham* opera" because it combines *mugham* in its indigenous form with elements of Western opera. *Mugham* is a quintessential genre of traditional music of Azerbaijan that accumulates its many essential features. The main challenge of Hajibeyli's opera was that the composer replaced classical operatic forms with *mughams*. *Mughams* served as both dramaturgical units and as the basis for musical content, and their alternation with the song-like and dance-like choral and ensemble episodes created a larger composition resembling one gigantic *mugham*; this is why musicologist Elmira Abasova defines this genre as "*opera-mugham*" (Abasova 1985, 178). The value of Hajibeyli's work goes far beyond Azerbaijan. As musicologist Liudmila Karagicheva mentions, "*mugham* opera was the first music genre in the entire Muslim East that featured composer's creativity,

¹ In June 2009, the Silk Road Ensemble performed *Layla and Majnun* in New York on the occasion of the fiftieth anniversary of the Lincoln Center, included it in the program of its North American tour in March 2009. The world premiere occurred in Doha, Qatar in November 2008, where *Layla and Majnun* was performed at the opening ceremony of the Museum of Islamic Arts. Excerpts from the work were introduced at the United Nations General Assembly Hall on the occasion of the United Nation's Day in October 2008.

² *Tar* and *kemancha* are traditional instruments and the attributes of *mugham* performances in Azerbaijan. *Tar* is a fretted, long-necked lute, and *kemancha* is a spike fiddle.



although in a very particular way” (Karagicheva 1988, 86). As such, Hajibeyli initiated a brand new development in the music of Muslim East music, which for many centuries had been confined to oral tradition.

Hajibeyli combined two cultural fundamentals of the entire region of Central Asia and Middle East—the story of Layla and Majnun and the genre of *mugham*—and shaped them in an operatic format, thus connecting them with the Western world. The story of the two ill-fated young lovers has been widely spread among Turks, Arabs, Persians, Indians, Pakistanis, and Afghans since pre-Islamic times. Known in many poetic renditions, this story has also affected visual arts, music, literature, and cinema. Musical embodiments of the story feature variety of genres and national traditions.³

Hajibeyli’s opera was chronologically first musical representation of the ancient legend. It was based on *mugham*, a phenomenon shared, like the story itself, by many regional traditions. *Hajibeyli was aware of the large cultural span of his project, in terms of its music and literary contents; however, according to the social and cultural expectations of early twentieth-century Azerbaijan and his own professional experience—or rather, its absence, as this opera was literally Hajibeyli’s first work—the composer limited the cultural, aesthetic and stylistic scope of the opera to the context of his native culture.* As such, this opera had rich multicultural potential that was not realized to its fullest by the author. The Silk Road Ensemble brought to life this hitherto hidden potential of the work. They rearranged the existing chronological, cultural, musical and aesthetic layers of its concept, and added new ones, thus making an old opera a part of the modern—and global—soundscape.

Nevertheless, this new version maintains its links to its original context and continues to resonate with Azerbaijani musical tradition. The poetry of Mohammad Fuzuli (1494-1556), the virtue of *mugham*, and the music of Hajibeyli are still the main ingredients of the new *Layla and Majnun*. The ensemble’s careful approach towards original was secured by the fact that each and every feature of the new arrangement was confirmed with Gasimov. *Gasimov was an ideal mediator in this process, as a musician known for his innovative approach for mugham and overall Azerbaijani music tradition. He helped to pass between Scylla and Charybdis of the “too old” versus “too new,” and “too Western” versus “too Eastern” and contributed into creating stylistically and aesthetically consistent work.*

*In the new interpretation, the story of Layla and Majnun is presented in a condensed version: three and a half hour long opera has been squeezed into forty-five minutes format of a chamber piece. Five acts are rearranged into six parts. This resulted in reordering and omitting many operatic episodes. The most significant changes are concentrated in the closing part of the opera. These changes ultimately highlight the story’s original concept. The story of Layla and Majnun has a strong Sufi component, according to which the love between man and woman is a reflection of the love for God, and death resulting from separation from the beloved is a supreme fulfillment, as it takes the individual into divine.*⁴

In Hajibeyli’s opera, the idea of separation and death as a supreme fulfillment was conveyed through the chorus “Shabi Hijran” (“Night of Separation”), which opens and concludes the work. This episode can be compared to the Greek chorus because it is commenting on events before they occur in the narrative. Reconstituting the chorus as Yo-Yo Ma’s cello solo, both at the beginning and at the end of the

³ Among musical depictions of this tragic love story are the symphonic poem *Leyli and Majnun* (1947) by Azerbaijani Gara Garayev, symphony *Majnun* (1973) by American Alan Hovhaness, and two more operas, *The Song of Majnun* (1992) by Chinese-American Bright Sheng and *Leyli and Majnun* (1999) by Israeli Perez Eliyahu. The charm of this story even affected the world of Western rock music; in 1970, Eric Clapton wrote the song *Layla*. This song was included in the album *Layla and Other Assorted Love Songs* (Derek and the Dominos, 1970, B000000ISR).

⁴ *The Silk Road Ensemble acquired this understanding of the story primarily due to Dr. Ali Asani, Harvard Professor of the Practice of Indo-Muslim Languages and Culture. Dr. Asani presented the lecture “Layla and Majnun: A Classic Arabian Romeo and Juliet” during the ensemble’s Harvard residency, where he elaborated on these hidden meanings of the story. This new understanding affected the musical dramaturgy and overall, musical contents of the new arrangement of the ancient story.*



piece, is one of the insightful discoveries of the new arrangement: the lonely melody of cello sounds as a voice of eternity.

Before the final “Shabi Hijran,” a new episode has been added to accentuate this magnificent moment of unification of Layla and Majnun; the solo of shakuhachi, a Japanese end-blown flute. This solo performed by Kojiro Umezaki creates an uplifting closure of the story. It also indicates deep connection between the Silk Road cultures. The shakuhachi, which is a ritualistic instrument in Zen Buddhism practices, has many relative instruments along the Silk Road, including the ney, an instrument common to Sufi rituals in Azerbaijan and elsewhere. As such, the use of shakuhachi was highly appropriate and responded to the Sufi meanings of the story and Hajibeyli’s opera. In its improvised nature, this solo also parallels the mugham tradition.

The idea to include this solo affected the choice of *mughams* to be used at the end of the opera. Each *mugham* has its own semantics and Hajibeyli considered this when selecting *mughams* for each situation in his opera. In the original, Layla died with glorious *Segah*, and Majnun with tragic *Tarkib*. Composer’s choice thus adequately depicted the pain of physical death and the glory of the fulfilled love. In the new version, Gasimov decided to use the melancholic *Bayati Shiraz* for Layla’s final expression, and *Humayun*, the most sorrowful *mugham*, for Majnun. As such, both *mughams* conveyed sadness of physical death, while the *shakuhachi* solo expressed the major meaning of the story: the glory of spiritual triumph.

One of the major challenges of the new arrangement was that it featured two protagonists only, with the other operatic characters left out. Originally, Layla and Majnun is indeed the story of the two lovers, and this was one of Gasimov’s major points when he advanced the idea of the new version of Hajibeyli’s opera. The singer’s aim was to distill and magnify all psychological nuances of the forbidden love between man and woman, and the process of its eventual transformation from the earthy to divine love.

Several mechanisms of the new arrangement compensate for the absence of other characters of the story and the lack of action on stage. One of them was the extended role of the instrumental parts. Each timbre is highly individualized, and members of the ensemble become characters, voices of the outer world responding to the drama of the two. This was natural, of course, as most of the instrumental episodes in the new score were created from the choral and ensemble episodes in the original opera. For instance, in the Duo of Majnun and Layla in the Part Two, the melodic phrase that in the original opera conveys the words of Majnun’s parents (“Let’s go home, son!”) was in new arrangement performed by ensemble with no vocal part. And the meaning was delivered with such a convincing power, that Gasimov’s verbal response (“Father, Mother, my love is driving me mad!”) sounded absolutely natural. A similar situation arises in the instrumental piece that opens Part Five. Here the voices of Layla’s friends talking to her mother (“Don’t let Layla go to school anymore!”) are reconsidered as instrumental solos, eventually merging in tutti.

In general, high value of each timbre has always been a distinctive feature of the scores written or arranged for the Silk Road Ensemble. This is stimulated by a format of the ensemble as a small group of bright and highly accomplished musicians. The presence of Eastern instruments rarely heard in the West is another stimulus to highlight their individual voices. And of course, creating precious chances to hear Yo-Yo Ma’s playing is always a consideration.

Two new instrumental episodes composed by Jacobsen were added to the score to increase the story’s drama. The first of these new compositions accompanies Majnun’s appearance at the Layla’s forced wedding. It has a sorrowful and anxious character, contrasting with the happy music that characterizes a wedding scene. Initially, Jacobsen wanted this episode to be an instrumental interlude, but Gasimov instantly suggested using it as an instrumental background for his dramatic solo in *mugham Shushtar*. Clearly, Gasimov thought of Azerbaijani *zarbi mugham*, a rhythmic *mugham* in which a singer performs over an instrumental part based on a stable metric pattern. It is interesting to hear the singer instinctively try to overcome the stylistic distance between his part and the instrumental background, resulting in an improvisation more metrically organized than he would within the actual *zarbi mugham*. The second new episode appears in the scene of Layla’s death. It is a slow sorrowful music that follows the heroine’s final monologue, lamenting on her death. Isolated from a dramatic context, the piece sounds as an interlude. Both new episodes increased the dramatic essence of the respective moments of composition.

The new arrangement of Hajibeyli’s opera has created a new balance between Western and Eastern components of the score. The main goal of the new version was to eliminate borders between *mughams* and composed parts, to find their smooth connection. In the opera, these two components are kept mostly separate: the symphony orchestra plays all episodes of the composed music and stays silent



when it comes to mughams. In mugham episodes, only tar and kemancha accompany singers. In the new version, however, the role of the ensemble—with tar and kemancha included—is crucial throughout the entire piece, and both improvised and written parts of the composition are firmly interspersed. Such a consistency has been achieved through mutual efforts on both sides: the Silk Road Ensemble and Gasimov's group.

Azerbaijani musicians introduced the ensemble to some essential aspects of mugham performance and demonstrated the traditional methods of instrumental responses to a singer. Arrangers, in their turn, extracted the main mugham scales used in the operatic score, notating them for reference. At this stage of the project, the ensemble added only a very modest accompaniment in the mugham sections. Gradually, new forms of ensemble participation emerged, resulting in a more substantial instrumental part. In the final version, the ensemble participates in accordance with traditional practice: it responds to the singers, but never competes with them; it adds more color and energy to the vocal part without overshadowing it.

The idea to add visual elements to the performance emerged at the early stage of the project. During the performance at Harvard University, medieval miniatures coming from Arabic, Persian and Azerbaijani sources were projected in addition to a translation of the text. These colorful images, each a masterpiece in its own right, illustrated the storyline. But this was admitted to be distracting from the music and, in a way, putting the piece back in time which was not the purpose of the new arrangement. *The solution was found in 2008, when Henrick Soderstrom, who had graduated that same year from the Rhode Island School of Design, won the national pool carried out by the Silk Road Project and created the new designs for Layla and Majnun. Soderstrom's design was used for the ensemble's North American tour in 2009. The designs were created with the ideal of "serving" the story, one of the keys to their success.*

The illustrated manuscripts of the story dating to the medieval era served as the main source of inspiration, presenting itself through layers of associations. Soderstrom treated musicians as the illustration, framing them with a moving border made of imagery and the English translation of the libretto. Tapestries of projection screens, illuminated with images and words, were hung at both sides of the stage (one side responded to Layla, and another one to Majnun) and above the musicians. The series of images reflecting the characters' evolution through the story also bore the hidden influence of Middle Eastern manuscripts, as some of these images were derived from Arabic script. This concept connected the visual and musical content of the piece: according to the ethnomusicologist Fatah Khalig-zade, the use of Arabic characters in the Middle Eastern calligraphy can be paralleled to the intricate patterns of *mugham* (Khalig-zade 2009, 251).

The calligraphy part of design was developed by Francesca Lohmann, and it also featured a paradoxical combination of epochs, cultures, and styles. Lohmann eliminated the chronological and stylistic gap between her original font and medieval sources, using a font reminiscent of medieval Arabic calligraphy, but nevertheless distinctly modern. This contributes to the concept of the entire performance, which is about telling a universal story that is set in no particular time or place.

Layla and Majnun is a constantly changing and developing project. Every performance is unique, and it is impossible to take a snapshot of this work. As The Washington Post wrote about a performance of the Silk Road Ensemble in North Bethesda in 2009, "Layla and Majnun was the apex of the program. Classical musicmaking rarely achieves this combination of spontaneity and superb craftsmanship" (Ritzel, 2009).

The new rendition of Hajibeyli's opera suggested by the Silk Road Ensemble can be considered as an entry in a long tradition of concert suites and compilations from operatic and ballet works. Yet it is distinct, as it was created a hundred years after the original work, and on a far different musical and cultural ground. Besides, this work is a result of collective effort and is imbued with the spirit of improvisation. The Silk Road Ensemble has expanded the cultural span of Azerbaijani opera back to the vast space of the Middle East and Central Asia. In addition, they managed to increase the Western element in Hajibeyli's score and smoothly integrate the work in the contemporary music context. The new arrangement of an old opera is a respectful transformation of the original now shaped by creative energies coming from many different temporal, cultural, and stylistic sources.



References:

Abasova, Elmira. *Uzeyir Gadzhibekov. Put' zhizni i tvorchestva* [Uzeyir Hajibeyli. His life and music]. Baku: Elm, 1985.

Karagicheva, Liudmila. "Mugamnaia opera Azerbaidzhana" [The mugham opera of Azerbaijan]. *Sovetskaia muzyka*, no. 12 (1988): 86-93.

Khalig-zade, Fatah. "Mugham ve khettatlighin bazi elagelerine dair" [On the interrelationship of mugham and calligraphy]. In *Proceedings of the First International Musicological Symposium "Space of Mugham," 18-20 March, 2009*. Baku: Sharg-Garb, 2009: 203-207.

Ritzel, Rebecca J. "Silk Road Ensemble Enlivens Ancient Opera." *The Washington Post*, March 14, 2009.

Ten Grotenjius, Elizabeth, ed. *Along the Silk Road*. Washington, D.C.: Arthur M. Sackler Gallery, Smithsonian Institution, 2002.

Toumani, Meline. "For the Love of Layla" *The New York Times*, March 1, 2009.

**FARKLI GÜZEL SANATLAR VE SPOR LİSESİ MEZUNU ÖĞRENCİLERİN MÜZİK
ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALLARINDA OKUTULMAKTA OLAN MÜZİKSEL İŞİTME
OKUMA VE YAZMA DERSİNİN BAŞLANGIÇ DÜZEYİNİ BELİRLEMEDEKİ ETKİLERİ**

**THE INFLUENCE OF DIFFERENT FINE ARTS AND SPORTS HIGH SCHOOL
GRADUATES ON DETERMINING THE LEVEL OF HEARING WRITING AND READING
MUSIC BEGINNER CLASSES TAUGHT IN MUSIC EDUCATION SPECIALIZATIONS**

Ali BİLİCİ / Sadık ÖZÇELİK

*Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi /TÜRKİYE
Gazi University, Faculty of Gazi Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'nda okumakta olan farklı Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri'nden (GSSL) mezun olan öğrencilerin Müziksel İşitme Okuma ve Yazma (MİOY) dersinin başlangıç düzeyini belirlemedeki etkilerini tespit etmektir. Araştırma, durum tespitine yönelik betimsel bir çalışmadır. Literatür taramasının ardından, anket formlarıyla elde edilen veriler, SPSS 19 istatistik programında frekans (f) ve yüzde (%) değerleriyle çözümlenerek yorumlanmıştır. Araştırmanın evreni, Türkiye'deki Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları'nda öğrenim görmekte olan Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi mezunu öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2013- 2014 eğitim- öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Uludağ Üniversiteleri'nin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları'nda öğrenime başlayan Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi mezunları oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, GSSL mezunu öğrencilerin mezun oldukları okullardaki MİOY derslerinin farklı düzeylerde ve alanın uzmanı olmayan öğretmenler tarafından işlendiği tespit edilmiştir. Bu sebeplerden, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında işlenen MİOY derslerinin başlangıç düzeyinde zorluklar yaşanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Müziksel İşitme Okuma ve Yazma, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, Müzik Eğitimi.

ABSTRACT

The purpose of this study is to ascertain the influence of different Fine Arts and Sports High School graduates, studying Music Education Specializations at the Faculty of Education, Fine Arts Education Department, on determining the level of Hearing, Writing and Reading Music Beginner Classes. This research is a descriptive study done in order to perform a due diligence. After analyzing the literature on this subject, the data obtained by the questionnaire was examined using frequency (f) and percentage (%) values by the SPSS 19 statistic program. The study was conducted on graduates of Fine Arts and Sports High School studying Music Education Specializations at the Faculty of Education, Fine Arts Education Department in Turkey. Aforesaid group of Fine Arts and Sports High School graduates was taken from Music Education Specializations at the Faculty of Education, Fine Arts Education Department of Gazi University, Niğde University, Konya Necmettin Erbakan University and Uludağ University, during fall semester of 2013 – 2014 academic year. At the end of the study it emerged that the Hearing, Writing and Reading Music Classes taken previously by the Fine Arts and Sports High School graduates had been taught, at different levels, by non-specialist teachers. Therefore difficulties occur during the Hearing, Writing and Reading Music Beginner Classes at the Music Education Specializations of the Faculty of Education, Fine Arts Education Department.

Key words: Hearing, Writing and Reading Music, Fine Arts and Sports High School, Music Education.

1. GİRİŞ

Türkiye'deki Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları'nın öğrenci profili iki gruptan oluşmaktadır. İlki, genel müzik eğitimi almış öğrenciler, ikincisi ise, mesleki müzik eğitimi almış öğrencilerdir. Mesleki müzik eğitimi orta öğretim seviyesinde, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri'nde verilmektedir. Bu okullarda verilen mesleki müzik eğitimi derslerinden en önemlisi dört yıl süreyle verilen Müziksel İşitme Okuma ve Yazma (MİOY) dersidir. Ülkemizin farklı illerinde bulunan GSSL' nin birçoğunda MİOY dersinin birbirinden çok farklı düzeylerde yürütüldüğü düşünülmektedir. Düzeyler



birbirinden farklı olduğu için Eğitim Fakülteleri' nin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalları' nda işlenen MİOY derslerinin başlangıç seviyesinde aksamalar görülmektedir.

Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri' nin öğretim programında Müziksel İşitme Okuma ve Yazma (MİOY) dersinin 9. sınıfta haftada 2 saat, 10, 11 ve 12. sınıflarda haftada 4 saat olduğu görülmektedir. Diğer derslerin haftalık ders saatleriyle karşılaştığımızda da MİOY dersinin önemi anlaşılabilir. Ayrıca MİOY dersi, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümlerinin bir üst basamağı olarak görülen Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında 6 dönem boyunca her dönem 4 saat olmak üzere işlenmektedir. Aynı zamanda içerik olarak müzik eğitiminin temel bilgilerini içermesi ve diğer müzik alan derslerine (piyano, çalgı, koro, vb.) kaynaklık etmesi bu derse ayrı bir önem kazandırmaktadır.

Albuz' a (1996: 193) göre; “Müziksel İşitme Okuma Yazma dersi uygulamalı (çalgi, koro, orkestra vb.) derslerin tümünün, teorik (armoni, kontrapunk, müzik biçimleri vb.) derslerin ise birçoğunun ön koşuludur. Bu alandaki gecikmiş bir başarı, diğer alanlardaki eğitimin hızını kesmekte ve onların da başarısını engellemektedir.”

“Müzik yeteneği belirli alt yeteneklerden ya da yetenek kümelerinden oluşur. Bunların en önemlilerinden biri kuşkusuz, “müziksel işitme yeteneği” dir. Müziksel işitme yeteneği, müzik yeteneğinin temelini ve belkemiğini oluşturur.

Geniş anlamıyla müziksel işitme, işitme duyusuyla algılanabilir müziksel bütün, öge, gereç, özellik ve ilişkileri (doğru) algılama, tanıma, anımsama (hatırlama), ayırt etme, çözme ve çözümlenme yeteneğidir” (Uçan, 1997: 19).

Özçelik (2010) solfej ve deşifreyi “herhangi bir müzik yazısını süre, yükseklik, ritimleri ile birlikte seslendirmeye **müzikal okuma (solfej)** denir. Eğer bu müzik yazısı ilk kez karşılaşılan bir eser ise, bunu okumaya **müzikal deşifre** denir. Deşifre, dizek üzerine yazılmış notalardan ibaret olan bir müzik eserini canlı hale getirmekte, ona ruh vermekte ilk adımdır” şeklinde tarif etmiştir.

Müzikal yazma (dikte); bireyin hafızasında ürettiği ya da herhangi bir müzik kaynağından veya enstrümandan işittiği müzikal sesleri müzik yazısının öğeleri ile (nota, sus, ifade terimleri vb.) dizek üzerinde ifade etmesidir. Müzikal işitme eğitiminin en önemli boyutlarından biri olan müzikal yazma, öğrencinin müzikal düşüncesinin ve yaratıcılığının gelişmesine önemli katkılar sağlar. Ayrıca, müzikal yazma boyutundaki performans arttıkça, öğrencinin müzik yazısındaki öğeleri daha bilinçli bir biçimde kavramaya ve kullanmaya başladığı bilinen bir gerçektir (Özçelik, 2010: 6, 7).

Bu çalışma, farklı Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi mezunu öğrencilerin Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları' nda okutulmakta olan Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersinin başlangıç düzeyini belirlemedeki etkilerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Problem Cümlesi: Eğitim Fakülteleri, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları' nda 2013- 2014 Eğitim- Öğretim yılında öğrenime başlayan farklı Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri mezunu 1. sınıf öğrencilerin, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları' nda okutulmakta olan Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersinin başlangıç düzeyini belirlemedeki yarattığı sorunlar nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli ve Çalışma Grubu

Araştırmanın modeli Tarama Modeli' dir. Araştırma için anket soruları hazırlanmış, bu sorular uzmanların görüşlerine sunulmuş ve belirlenen sorular ankette kullanılmıştır. Ankette kullanılan sorular çoğunlukla geçmişe dönük olarak sorulmuş ve katılımcıların mezun oldukları okullarda aldıkları MİOY dersinin içerikleri ile ilgili bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Anket uygulanan üniversiteler rastgele (random) ve yansız olarak seçilmiştir.

Çalışmanın evreni, Türkiye' deki Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları' nda öğrenim görmekte olan Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi mezunu öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklemini ise, 2013- 2014 eğitim- öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Uludağ Üniversiteleri' nin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları' nda öğrenime başlayan Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi mezunları oluşturmaktadır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri' nde Uygulanan MİOY Eğitiminin Niteliksel Görünümüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 3.1.1. Katılımcıların “Mezun Olduğunuz GSSL’ de MİOY Dersleri Düzenli İşlendi mi?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Cevaplar	89	70,6	12	9,5	25	19,8	126	100,0

Tablo 3.1.1’ deki bulgulara göre MİOY derslerinin % 70,6 çoğunlukla düzenli işlendiği, % 9,5 oranda düzenli işlenmediği, % 19,8 oranla kısmen düzenli işlendiği görülmektedir.

Tablo 3.1.2. Katılımcıların “Mezun Olduğunuz GSSL’ de Edindiğiniz Bilgiler Sizce Yeterli midir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Cevaplar	32	25,4	51	40,5	43	34,1	126	100,0

Tablo 3.1.2.’ deki verilere göre katılımcıların % 25,4’ ü edindikleri bilgilerin yeterli olduğunu, % 40, 5’ çoğunluğu yeterli olmadığını düşünmektedir. % 34, 1’ i ise kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir.

Tablo 3.1.3. Katılımcıların “Mezun Olduğunuz GSSL’ deki MİOY Öğretmeninin Uzmanlık Alanı Nedir” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

Seçenekler	f	%
Çalgı (keman, piyano, vb.)	82	65,1
Kuram	44	34,9
Toplam	126	100,0

Tablo 3.1.3.’te katılımcıların % 65,1’ i MİOY öğretmenlerinin uzmanlık alanının Çalgı olduğunu, % 34,9’ u ise Kuram olduğunu belirtmiştir. Bu durumda GSSL’ deki MİOY derslerinin çoğunluğunun Çalgı öğretmenleri tarafından işlendiği düşünülmektedir.

3.2. Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Mezunu Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 3.2.1. Katılımcıların “Müzikal Okuma (Türk ve Batı Müziği Solfej) Kapsamında Hangi Tonalitelerde Çalışma Yaptınız?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

Tonaliteler	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1 Diyezli Tonaliteler	25	19,8	101	80,2	126	100,0
1 Bemollü Tonaliteler	25	19,8	101	80,2	126	100,0
2 Diyezli Tonaliteler	24	19,0	102	81,0	126	100,0
2 Bemollü Tonaliteler	21	16,7	105	83,3	126	100,0
3 Diyezli Tonaliteler	2	1,6	124	98,4	126	100,0
3 Bemollü Tonaliteler	-	-	126	100,0	126	100,0
3 Diyez, 3 Bemol’ e Kadar Bütün Tonaliteler	98	77,8	28	22,2	126	100,0
Diğer Tonaliteler	6	4,8	120	95,2	126	100,0



Tablo 3.2.1. incelendiğinde katılımcıların % 19,8’ inin bir diyez ve bir bemollü tonalitelere, % 19,0’ ın iki diyezli tonalitelere, % 16,7’ sinin iki bemollü tonalitelere, % 1,6’ sının üç diyezli tonalitelere Müzikal Okuma Çalışması (solfej) yaptıkları görülmektedir. Diğer yandan katılımcıların % 77, 8’ i üç diyez, üç bemollü tonalitelere dahil olmak üzere solfej çalışması yaptığı, % 4,8’ inin ise diğer tonalitelere de (dört diyez, dört bemol, vb.) solfej çalışmaları yaptığı gözlemlenmektedir.

Tablo 3.2.2. Katılımcıların “Müzikal Okuma (Türk ve Batı Müziği Solfej) Kapsamında Hangi Makamlarda Çalışma Yaptınız?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

Makamlar	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Hüseyni	47	37,3	79	62,7	126	100,0
Uşşak	3	2,4	123	97,6	126	100,0
Rast	23	18,3	103	81,7	126	100,0
Hicaz	50	39,7	76	60,3	126	100,0
Hüseyni, Uşşak, Rast ve Hicaz	31	24,6	95	75,4	126	100,0
Diğer	14	11,1	112	88,9	126	100,0

Tablo 3.2.2.’ de katılımcıların; % 37,3’ ü Hüseyni makamında, % 2,4’ ü Uşşak makamında, % 18,3’ ü Rast makamında, % 39,7’ si Hicaz makamında solfej çalışmaları yaptıkları görülmektedir. Bunun yanında katılımcılardan % 24,6’ sı Hüseyni, Uşşak, Rast ve Hicaz makamlarının tümünde çalışmalar yapmış, % 11,1’ i ise diğer (kürdi, segah, hüzzam, vb.) makamlarda çalışmalar yapmışlardır.

Tablo 3.2.3. Katılımcıların Müzikal Okuma (Türk ve Batı Müziği Solfej) Kapsamında Okudukları Solfejleri Analiz Etme Durumlarının Dağılımı

Seçenekler	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Batı Solfejleri Tonal Açıdan Analiz Etme	66	52,4	11	8,7	49	38,9	126	100,0
Türk Solfejlerini Makamsal Açıdan Analiz Etme	29	23,0	43	34,1	54	42,9	126	100,0

Tablo 3.2.3.’ te katılımcıların % 52, 4’ ü MİOY derslerinde “tonal solfejleri” analiz ettiklerini, % 38, 9’ u kısmen analiz ettiklerini, % 8,7’ si ise analiz etmediklerini belirtmiştir. Makamsal solfejlerin analiz edilme yüzdeleri ise % 23,0 evet, % 42,9 kısmen, % 34,1 hayır şeklindedir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre tonal solfejlerin çoğunlukla analiz edildiği makamsal solfejlerin ise çoğunlukla analiz edilmediği sonucu çıkarılabilir.

Tablo 3.2.4. Katılımcıların “Tek Sesli Dikte Yazma Çalışması Yaptı İseniz Hangi Tonalitelerde Yaptınız?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

Tonaliteler	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Do Majör	8	6,3	118	93,7	126	100,0
La Minör	6	4,8	120	95,2	126	100,0
Sol Majör	8	6,3	118	93,7	126	100,0
Mi Minör	1	0,8	125	99,2	126	100,0
Fa Majör	3	2,4	123	97,6	126	100,0
Re Minör	1	0,8	125	99,2	126	100,0
Do Majör, La Minör, Sol Majör, Mi Minör, Fa Majör ve Re Minör	116	92,1	10	7,9	126	100,0
Diğer	20	15,9	106	84,1	126	100,0

Tablo 3.2.4.’ te katılımcıların % 6,3’ ü Do Majör ve Sol Majör tonalitelerinde, % 4,8’ i La Minör tonalitesinde, % 0,8’ i Mi Minör ve Re Minör tonalitelerinde, % 2,4’ü Fa Majör tonalitesinde çalışma yaptığı görülmektedir. Bunun yanında katılımcıların % 92,1’ i bu tonalitelerin tamamında çalışma yapmış, % 15,9’ u ise diğer tonalitelerde de (re majör, sol minör, vb.) çalışmalar yapmışlardır.

Tablo 3.2.5. Katılımcıların “Tek Sesli Makamsal Dikte Yazma Çalışması Yaptı İseniz Hangi Makamlarda Çalışma Yaptınız?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

Makamlar	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Hüseyni	61	48,4	65	51,6	126	100,0
Uşşak	7	5,6	119	94,4	126	100,0
Rast	15	11,9	111	88,1	126	100,0
Hicaz	59	46,8	67	53,2	126	100,0
Hüseyni, Uşşak, Rast ve Hicaz	10	7,9	116	92,1	126	100,0
Diğer	6	4,8	120	95,2	126	100,0

Tablo 3.2.5.’ te katılımcıların % 48,4’ ü Hüseyni Makamında, % 5,6’ sı Uşşak Makamında, % 11,9’ u Rast Makamında, % 46,8’ i Hicaz Makamında Tek Sesli Makamsal Dikte Yazma Çalışması yaptığı görülmektedir. Katılımcıların % 7,9’ u bu makamların hepsinde çalışma yapmış, % 4,8’i ise Diğer makamlarda çalışmalar yapmışlardır.

4. SONUÇLAR

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, öğrencilerin GSSL’ lerde aldıkları MİÖY eğitimini yeterli görmedikleri tespit edilmiştir. GSSL’ lerde MİÖY derslerini işleyen öğretmenlerin çoğunluğu çalgı öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu nedenle MİÖY dersini layıkıyla yürüten öğretmen sayısının çok az olduğu düşünülmektedir.

GSSL’ lerde okutulan solfejleri tonal açıdan incelediğinde bir diyez, bir bemol, iki diyez, iki bemol, üç diyez, üç bemollü tonalitelerde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Üç diyez, üç bemollü tonalitelerde daha az çalışma yapıldığı, diğer tonalitelerde (dört diyez, dört bemol, vb.) ise çok az çalışma yapıldığı görülmektedir. Makamsal solfej kapsamında ise en çok Hüseyni ve Hicaz makamlarında solfejler okutulduğu görülmektedir. Bazı okullarda makamsal solfejin hiç çalışılmadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin mezun oldukları GSSL’ lerde çalıştıkları tonal solfejlerin çoğunlukla analiz edildiği fakat makamsal solfejlerin çoğunlukla analiz edilmediği görülmektedir. Bazı okullarda hem tonal hem makamsal analiz yapılırken, bazılarında her ikisi de yapılmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin birbirinden çok farklı seviyelerde tonal ve makamsal bilgiye sahip oldukları sonucunu ortaya çıkarmaktadır.



GSSL' lerin tamamına yakınında tek sesli dikte yazma çalışması yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında bir kısım GSSL' de tek sesli dikte yazma çalışmalarının yapıldığı tonal yelpazenin çok dar olduğu görülmektedir. Bu durum öğrenciler arasında tonal bilgi açısından farklar yaratmakta ve bu farklar Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında giderilmeye çalışılmaktadır. Makamsal dikte yazma açısından bakıldığında; makamsal solfejde olduğu gibi bu çalışmalarda da en çok Hüseyini ve Hicaz makamlarının kullanıldığı görülmektedir. GSSL' lerin yarısında makamsal dikte yazma çalışmasının kısmen yapıldığı ya da hiç yapılmadığı görülmektedir. Bu gibi durumların GSSL mezunları arasında büyük farklılıklar meydana getirdiği, bu farklılıkların ise Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları' nda MİOY dersi başlangıç düzeyini belirlemede sorunlar yarattığı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Albuz, A. (1996). *AGSL Müzik Bölümlerinde Uygulanan Müziksel İşitme-Okuma Dersinin Önemi, İçeriği ve Sorunları*. I. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumundan Bildiri. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü, Bursa.
- Özçelik, S. (2010), *Müzikal Dikte ve Solfej*. (2. Baskı). İzmir, Lamineks Matbaacılık.
- Uçan, A. (1997), *Müzik Eğitimi: Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*, Ankara, Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

**INNOVATIONS FOR SOME OF THE RHYTHMIC FORMS "EL-DROUB" IN
ARABIC MUSIC FOR THE PERFORM ON THE PIANO AND CONFIRM IDENTITY,
"EGYPTIAN SONG - HATSHEPSUT"**

**PIYANODA SESLENDİRİLMEK ÜZERE ARAP MÜZİĞİ BAZI RİTMİK FORMLARI "EL-
DROUB" İÇİN YENİLİKLER VE "MISIR ŞARKISI – HATSHEPSUT" KİMLİK TEYİDİ**

Ali H. HAMDY

Ali H. HAMDY

Özel Eğitim Fakültesi, Kahire Ain Shams Üniversitesi/MISIR
Faculty of Specific Education, Ain Shams University Cairo/ EGYPT.

ÖZET

Arap Müziği ritmik kalıpları "El-Droub" Arap bölgelerinin müziğinde kimlik ifade eden ve bölgeleri birbirinden ayırt etmeye yarayan unsurlardan biridir. Birçok ve çeşitli "El-Droub" ritmik kalıpları içeren Arap müziği unsurları yalnızca müzik gruplarına eşlik eden ritim çalgıları olduğu takdirde bulunur, özellikle piyano için yazılmış eserlerde bulunmaz. Arap müziği "El-Droub" ritmik kalıplarını kavramak için egzersizler yapılması gerekir.

Arap müziği "El-Droub" ritmik kalıplarını piyano için uyarlama fikri piyano öğrencilerinin icra sırasındaki ritmik becerilerini geliştirmek düşüncesi ile ortaya çıkmıştır. Bu yalnızca sinerji işlemini geliştirmek için değil aynı zamanda Arap müziği "El-Droub" ritmik kalıplarının icrasının geliştirilmesi için de gereklidir.

Bu yüzden en sık kullanılan dört Arap "El-Droub" ritmik kalıbı üzerine egzersizler geliştirmek için örnekler oluşturuldu: A – 2/4'lük "Darb Al-Maksoum" ritmik kalıbı, B - 2/4'lük "Darb Al-Ayoubi" ritmik kalıbı, C – 4/4'lük "Darb Al-Zafa" ritmik kalıbı, D - 2/4'lük "Darb Al-Fox" ritmik kalıbı. Bu kimliği teyit etmek için (Antik Mısır kültüründen) "Hatshepsut" başlıklı şarkı "El-Droub" ritmik kalıpları ile formüle edildi ve hazırlandı.

Araştırma deneyleri için Ain Shams Üniversitesi Müzik Eğitimi Bölümü üçüncü yıl öğrencileri seçildi. Bu çalışmanın amacı çıkacak istatistik sonuçlar ile Arap müziği "El-Droub" ritmik kalıplarının icrasının geliştirilmesi ve kolaylaştırılmasıdır.

Anahtar kelimeler: Arap müziği "El-Droub" ritmik kalıpları, Al-Maksoum, Al-Ayoubi, Al-Zafa, Al-Fox, Kimlik ve Arap Müziği.

ABSTRACT

Rhythmic Templates "El-Droub" in Arabic music is one of the elements that distinguish and express the identity of the Arab Region in its music. It should be noted that elements of Arabic music, which includes many and several of rhythmic templates "El-Droub", appear only through the rhythm performance of the player a companion to the music band, and it is not found through compositions which was formulated especially for piano or through exercises to help the acquisition skills to perform Arabic rhythmic templates "El-Droub".

Came the idea of this study in inventing some of the Arabic rhythmic templates "El-Droub" on piano, to acquisition the piano student new rhythmic skills in performance and it is not new in listening, and this not only to improve the process of synergies and improve the performance of rhythmic templates "El-Droub".

Therefore, the study sample was formulated to develop exercises on the piano for four Arabic rhythmic templates "El-Droub" and most commonly used; they are: A - rhythmic template "Darb Al-Maksoum" in 2/4 meter, B - rhythmic template "Darb Al-Ayoubi" in 2/4 meter, C- rhythmic template "Darb Al-Zafa" in 4/4 meter, D- rhythmic template "Darb Al-Fox" in 2/4 meter. To confirm the identity, a composition was formulated and prepared (Song from the Egyptian heritage) entitled "Hatshepsut" by rhythmic templates "El-Droub".

Third year students, Department of Music Education - Ain Shams University were selected to do the research experiment. The results of the statistics in achieving the goal of the study, which is to improve and ease the performance of Arabic rhythmic templates "El-Droub".

Keywords: Arabic rhythmic templates "El-Droub", Al-Maksoum, Al-Ayoubi, Al-Zafa, Al-Fox, Identity and Arabic Music.



1. Introduction:

Music is the remaining sign for grasp the essence of identity, and symbolism for the content analysis of civilizations.

1.1 Music, Culture and Identity:

The old identities which stabilized the social world for so long are in decline which stabilized the fragmenting the modern individual as a unified subject. this so-called "crisis of identity" is seen as part of a wider process of change which dislocating the central structures and processes of modern societies an undermining the frameworks which gave individuals stable anchorage in the social world, so, the question of "identity" is being vigorously debated in social theories in essence.

The identity is formed in the "interaction" between self and society, the subject still has an inner core or essence, but this is formed and modified in a continuous dialogue with the cultural worlds, and the identities which they offer. Identity, in the sociological conception, bridges the gap between the "inside" and the "outside" - between the personal and the public worlds. Cultural homogenization is the anguished cry of those who are convinced that globalization threatens to undermine national identities, Thus, instead of thinking of the global replacing the local, it would be more accurate to think of a new articulation between "the global" and "the local. [8]

More recently the rise of identity politics has meant new assertions of cultural essentialism, more forceful arguments than ever, and if art is therefore, so to speak, originally accidental, then there is no particular reason to accept its makers' special claims on it, but how art comes to make its own claims, in other circumstances, for itself. In the aesthetics of popular music, the sounds must somehow 'reflect' or 'represent' the people, but the issue is not how a particular piece of music or a performance reflects the people, but how it produces them, how it creates and constructs an experience - a musical experience, an aesthetic experience - that were can only make sense of by taking on both a subjective and a collective identity. [7]

Music functions as a means of personal and communal identity and expression, and embodies the social and cultural values of individuals and communities. This scenario invites exciting exploration and sensitive study.

1.2 Arabic Music and El-Droub:

Music has the details and implications of which we could identify the smallest details in the languages of the characters, body, soul, social life and the thought of civilizations, and then identity. Therefore, the identifying link of a people may be found not only in their long language, but in their music as well. Throughout their long and illustrious history, the Arabs have been lovers of music in its various forms. Music is as integral part of daily life in the Arab world and sensibility to its sounds and tones is deeply rooted in Arab personality.

The basis of Arabic and Egyptian music is called 'maqam' which is very close to the mode system of ancient Greek music, but not the same. A maqam has tonal centre, in which it must end. Maqam consists usually of two jins (scale segments). The jins is either a trichord (three pitches), tetrachord (four pitches) or pentachord (five pitches). The word jins derives from ancient Greek word 'genus', which means 'type' or 'species'. Tonal area of a maqam is usually only one octave (two jins), but sometimes it can cover more than one octave. Maqam also has different ajnas¹², in which pitches can be descending or ascending order. Maqams include microtones¹³, which Egyptians call as 'sukah notes'. In other words, if you play a microinterval from note E, it is called as 'E-sukah'. When you play E-micro, you produce a pitch, which is between E-natural an E-flat (often closer to Enatural). The musicians learn microtones only by hearing, and this can be hard for Western musicians. [1]

In Egypt, the music is the deepest kind of art among Egyptians. and any one that can hear all kinds of songs and rhythms from different areas and periods, performed by normal people all the time for example in the streets, markets, gardens and coffee shops. Egypt, as has already been said, has one of the oldest and richest cultures in the world and has a big array of musical styles and colorful moods.

Traditional rhythms in Arabic Music have much more variety, and expressed attitudes, moods and events, such as sadness and joy. Sometimes musicians will improvise in free rhythm (without a downbeat, or regularly accented beat) first, and then play a composition in the same melodic mode.



Free rhythm, like many other rhythmic terms, 'free rhythm' is widely enough used to be recognized as part of the vocabulary of musicology, without ever having been convincingly studied. In general, this term and its various synonyms refer to music without metrical organization. 'Free rhythm' is an important musical phenomenon which has been largely neglected by the field of ethnomusicology (the most common names for free rhythm forms being taksim in Turkey and the Arab world, and avaz in Persia). [2]

Arabic music is also known for its great variety of intricate rhythmic cycles which are called (El-Droub). While western classical music is played primarily in meters of 2, 3 or 4 beats per measure (duple meter or triple meter), there are several Arabic rhythmic cycles of 10 beats, for example, that each string together a different pattern of twos and threes.

rhythmic forms (El-Droub) are the foundation of rhythm in the Arabic musical traditions, and distinguishes by a structure unit upon which rhythmic movement, and is based on the basis of the development of the shape of music, and at the same time is considered a benchmark for musicians in the accuracy of playing, and is one of the most important criteria for technical skills. [6]

Arabic rhythmic cycles and patterns are made up of a pattern of strong, soft, and silent beats. Drummers learn to play these patterns both on the drum and by reciting them, using the syllable 'dum' for the lower, more resonant sound in the center of the drum and 'tek' for the higher sound on the side of the drum.

The most common of rhythmic forms (El-Droub) in music these days in the Arab community, especially the Egyptian Society, (El-Droub); Al-Maksoum, Al-Ayoubi, Al-Zafa, Al-Fox, and each one of these represent the case of social and psychology for music which heard. Figure (1) shows the rhythmic forms (El-Droub). [5]

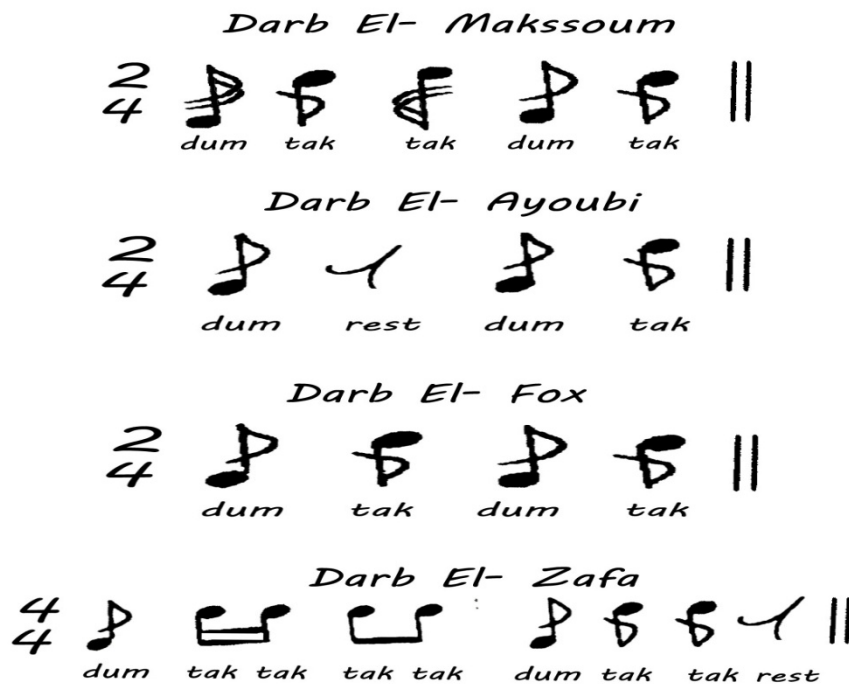


Fig. (1) Shows the rhythmic forms (El-Droub)

1.3 Piano Performance:

It should be noted that this type of rhythmic forms (El-Droub) did not presented through the piano works, or exercises for students in the piano, due to the weakness of the Arabic compositions that contain rhythmic forms (El-Droub). Addition to that the piano belongs to Western music, and then there is a lack interest of piano compositions that express Arabic music in Music Academics in Arabic countries. Although rhythmic



forms (El-Droub) in piano compositions, especially for students help to improve the kinetic sensory mechanism of piano performance, and strengthen the Arab national identity.

If in the performance of the piano difficulty lies in the synergies motor, so movement performance might be more differentiated when training has been more intense or simply performed more often. [4]

Piano players need to master various techniques and skills, such as reading a score, correct keying ,proper fingering, correct rhythm (the timing of pressing and releasing a key), keeping tempo, and dynamics. Players generally need long-term training.

Of these concepts, and by focusing on the basic building blocks of musical identity in the Arab community and the Egyptian, we can support the dynamics of the People's identity, and the creation of more effective models of identity, as well as the efforts that have sought to redefines the Arab identity. [3]

Vibrant musical education fosters curiosity and openness to both familiar and unfamiliar musical worlds. Through this study we are trying to seek nearness in relations to the vocabulary of Arabic music by accommodating student rhythmic forms (El-Droub) which expresses the Arab identity and improve the performance of the piano through the innovations of the proposed training.

2. Materials: The study sample depends on two points; **they are**

2.1 Sample Research:

First: the students whom are the target group in the study for the development of the performance of Arabic rhythms (El-Droub) to improve its performance on the piano, and confirmation of the identity and the local musical culture through innovations presented to them.

Second: rhythmic forms (El-Droub) are the study sample in the rhythm of the Al-Maksoum, and Al-Ayoubi, Al-Zafa, and Al-Fox. Those rhythms (El-Droub) were selected to its popularity especially in singing the contemporary music, in addition that those rhythms are an example of the innovations idea that can be emulated by other rhythms.

2.2.1 Innovative exercises (Fig 2): The idea of innovative exercises on the selected rhythmic forms (El-Droub), containing some of the techniques that the student studied, such as playing the scales, and to focus on the rhythms in the innovative exercises, and ease of assimilation in training on the skill of kinesthetic sense in performing exercises, and configure playing experience in student repertoire to those rhythms, to equally with the audio experience for him. In the following patterns of innovative exercises, show the idea of playing skill acquired for the student.

Al-Maksoum



Al-Ayouby





Fig (2) shows samples of Innovative Exercises in Four (El-Droub)

2.2.2 Innovations in the composition "Hatshepsut" (fig 3)

First: the melody was chosen for the following reasons:

- The composition (composed by Ali Ismail) deals with simple and various melodic ideas, and also does not have many alterations for sounds degrees or transitions in the pitches areas, as well as the lack of diversity in the meter which dominated the composition.

- Strengthen the identity side, where it is one of the musical heritages and film repertoire that was presented in the movie "Love at Karnak," which has had a significant impact on Egyptian society; in the scenes that were presented in the Temple of Karnak, other places of archaeological, the music, songs and folk art shows.

Second: innovations depend in the accompanying on rhythmic forms (El-Droub) and its diversity in the Al-maksoum, and Al-Ayoubi, Al-Zafa, and Al-Fox, while keeping the original nature of the melodies with suggested changes. In addition the composition melody and rhythms forms (El-Droub) have been formulated in line with the performance of the piano, and with the level of students in the experiment.



Fig (3) shows samples of Innovations in the composition "Hatshepsut"

2.2.3 questionnaires: The elements of the questionnaire was to measure the sense of rhythmic forms (El-Droub) in performance and how to maintain its time and linked with each other, the appearance of melodies with the performance of this rhythmic forms, and also kinetic skill synergy between hands to perform rhythmic forms (El-Droub) with the performance of the melodies rhythm. Through the performance of music composition "Hatshepsut" and the innovations in which it was especially for the rhythmic forms (El-Droub). The questionnaire was scored by a group of experts and professors in the field of music education, whether in playing performance for piano or Arabic music rhythm, due to what the idea of research contains of concepts of the performance of the piano and music rhythm (El-Droub).

3 - Teaching methods:

Teaching methods in this study based on the concepts of performance of rhythm and a sense of beat in the piano compositions, and how to synergy and kinesthetic sense skill, and confirmation of identity and its development through the innovative exercises to achieve the goals set, as follows:

3.1 The idea crystallized in the interests of rhythmic forms (El-Droub) in performance on the piano because of its reflection on the high level of student in synergy and a sense of rhythmic, besides the strengthen and confirmation of identity of the local music and interaction with the piano that belong to western music.

3.2 implement of the idea: by presenting the suggested exercises that depend on rhythmic forms (El-Droub) and the gradient in the sense of skill and kinetic synergy between hands to emphasize this sense of rhythmic forms, and that is through the diversity in performance of differences rhythms.

4 - Experiment:

The study followed the experimental method in the system of one group (pre-test and post-test), and the group consisted of eight students of the second year, Music Education Department, Ain Shams University, with no previous experience in playing performance of the Arabic rhythms (El-Droub) on the piano, or the concepts of musical heritage and local of notation. They were taught the rhythmic concepts in playing performance, gradually with the suggested exercises for Arabic rhythms (El-Droub), with the linking to some Arabic music concepts, also through approximation of these concepts with examples of their auditory experience.

The experiment carried out 128 hour by 16 hrs. per student in the second semester for the academic year 2012-2013. The experiment depends on the use of innovative exercises in teaching methods to achieve the goals; performance of rhythmic Arabic forms (research sample) on piano, and improve the mechanism of movement of the fingers for better performance, and strengthen the local and Arabic identity.

5 - Results and discussion:

Results appeared through the analysis of questionnaire data and statistics on the performance of the students on the piano, and measuring the various skills acquired whether for rhythmic forms (El-Droub) or in the sense of performance, as well as the skill of the kinetic synergy between hands in the performance of the compatibility process between the rhythmic forms (El-Droub) and the melodies accompanying to these rhythmic forms.

Figure (4) shows the statistic differences between students in the performance in the pre and post-test experiment, and the effectiveness of the experiment in level rise of the performance of students by the innovative exercises during experiment procedures.

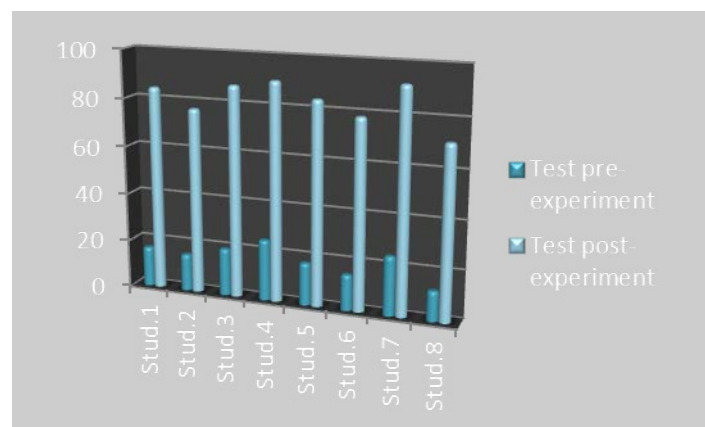


Fig (4) shows the performance statistics for students in the pre and post-test



The analysis of the Statistics for questionnaire components of the performance of students between pre and post-test shows the following:

Firstly: the performance of rhythmic forms (El-Droub) is as follows:

The performance of each sense of rhythmic form: although these rhythmic forms exist in the audio background for students as a result of its presence in many of the songs and musical environment in community, but when the students performed it on the piano they could not apply this background audio. Due to the lack of this skill training which is the compatibility between auditory perception and kinetic cognition in performance. But after performing the innovative exercises which concerned each rhythmic forms (El-Darb) separately in training during the experiment. The result was high for the students in the performance of the post-test than pre-test. Because of skill acquired of the synergy of the rhythmic forms (El-Droub), this confirms that the innovative exercises were able to acquit the student's cognitive playing experience in motor and sensory mechanism in performance of those forms.

- **The sense of diversity rhythmic forms (El-Droub) in performance:** the loses of sense in the performance of each rhythmic form, has lose the skill diversity in sense of different rhythmic forms in performance, this result came in the pre-test analysis of statistics. But during the performance of students in the post test and the statistical analysis of the percentages show the extent in the acquisition of skill rhythmic sense of these forms through innovative exercises, that was able to gain a varied sense of the students in performance of various rhythmic forms (El-Droub) whether Al-Maksoum, Al-Ayoubi, Al-Zafa, Al-Fox, and preserve as much as possible the performance of their own time and in their sense of the beat of meter, especially when moving from one rhythmic form to another. This underlines the impact of innovative exercises in perception of sensory and kinetic in the performance of (El-Droub).

Secondly: compatibility between melodic phrases and rhythmic forms (El-Droub) in performance:

Although the difficulty lies in the performance of (El-Droub) and a sense of it, especially while moving from one to another, however the difficulty lies in the most practical compatibility between those rhythmic forms (El-Droub) and corresponding melodies, and even a sense of meter, which is subject to rhythmic forms and details of rhythmic melodies at the same time. This difficulty appeared in the analysis of performance statistics in the pre-test, but after the experiment and training of these rhythmic forms (El-Droub) through the suggested exercises, the result in the post-test statistics confirm the extent of the students to acquire the skill of compatibility between the melodies performance and rhythmic forms, despite their diversity, even to maintain the harmonic sense among them through the rhythmic sense of meter. This confirms also the ammunition sensory cognitive of the experience gained from this compatibility between melodies and rhythmic forms (El-Droub); Al-Maksoum, Al-Ayoubi, Al-Zafa, Al-Fox.

Thirdly: the mechanism of kinetic synergies in performance and effectiveness of innovative exercises:

The difficult process of compatibility whether in the performance of rhythmic forms (El-Droub) and its diversity or in various melodies of composition with innovative rhythms, lies in the skill kinetic synergies, and appeared in the analysis of statistics pre-test how weak this skill in performance, but in the post-test analysis of statistics and the high percentages in performance between how high the kinetic skill and sensory synergies in the compatibility of the mechanism of kinetic and sensory in performance; the melodies in the right hand and rhythms (El-Droub) in the left hand. This is also the result of experience gained in skill through training of innovative exercises which has been able to develop this skill in playing kinetic mechanism for the student on the piano.

Figure (5) shows the percentage of total for both pre-test and post-test. By comparing them it was clear that the level rise of student's performance on the piano for the rhythmic forms of (El-Droub) and the compatibility with a diversity of melodies. This underlines the impact of innovative exercises in general in the acquisition of different skills, whether the cognitive knowledge sensorial for rhythmic forms or the compatibility in the process of kinetic synergies to perform rhythms and melodies. And the innovative exercises achieved its goal to improve these skills in different performance on the piano.

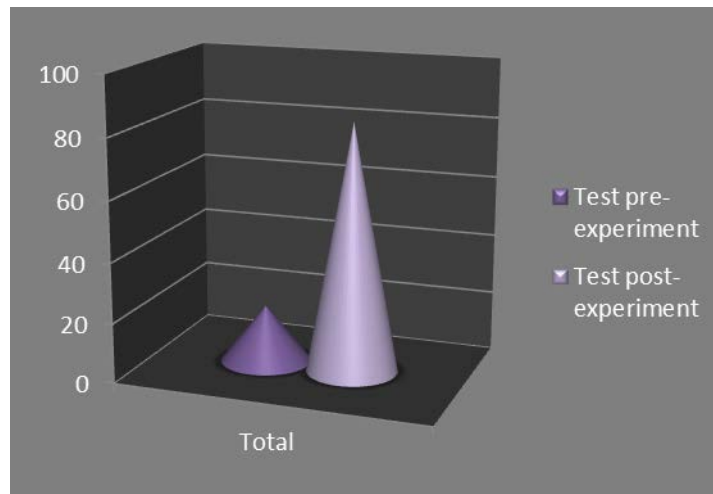


Fig (5) a comparison between the percentage of the total pre and post test for the benefit of experience

Fourth: strengthening of identity through two points:

The first: the extent of the acquisition of skill in the performance of rhythmic forms (El-Droub) through the suggested exercises, and formulated in the playing composition "Hatshepsut", through the results between post-test and pre-test statistics, confirms that the student's desire for the performance of the formulation of music-related with local music that heard through the musical concepts they taught, such as what had been provided for them, especially rhythmic forms (El-Droub) in the exercises, and the composition "Hatshepsut", that has been formulated which these (El-Droub) suite the performance of the piano.

Secondly: through the observations that have been recorded during the experiment, it was observed the suspense and the desire of the students on the performance of innovative exercises for rhythmic forms (El-Droub), and the desire to perform the diversity of those rhythms, and even the desire to perform other rhythms, that because of its psychological effect on them as they represent life of musical community in which they live, and they feel more rapprochement with the concept of society in the music. Also the desire to perform compositions in character of Arabic music. All of this reinforces and confirms the effect in the development of identity and the desire to do so. And learning the local musical concepts supports the identity and the belonging through the formulation of local musical concepts in performance of piano compositions, which has the potential to allow the performance of musical compositions full sounds, especially rhythmic concepts, as in the Arabic music.

6 - Conclusions:

This study was based on the idea of strengthen the identity and confirm it by improving the performance of the piano by the innovative exercises that depend on rhythmic forms (El-Droub) in Arabic music. Also the musical composition of Egyptian heritage that has been formulated for those rhythmic forms of piano. The interaction of these ideas came through the musical concepts studied by students either theoretically or practically in performance on the piano.

The interactions with ideas of this study through the experiment and which has achieved its goals in improving performance on the piano and acquire different skills such as new musical concepts to playing from the concepts of local music which appeared in the rhythmic forms (El-Droub).

Also improving the mechanism of synergy in the kinetic and sensory performance on the piano, this had been achieved through the performance of rhythmic forms (El-Droub), with different melodies in the heritage composition "Hatshepsut".



It is worth mentioning that through the observations during the experiment and post-test, the extent of the interaction of the students in the performance playing on the piano, both in innovative exercises and the composition, Because of their effect on the convergence of the musical community environment, and that which emphasizes the strengthen of identity and its development through the interaction of the students in the learning process for those concepts of local music.

of this concept and the findings of the of this study, it is recommended to open the field to enhance the identity with concepts of music within the curriculum musical especially the playing, but rather new formulations with concepts of musical local on the piano, this is because of their impact whether in improving performance playing or confirmation of identity and its development and to encourage those concepts of national identity.

7. References:

- 1- Alaa El Din (Aladin) Abbas (2008), "Between Two Worlds' – Comparisons and Explorations in Oriental And Western Music Cultures", Master's Thesis Musicology, University of Jyväskylä. p 27
- 2- Clayton, Martin R. L. (1996), "Free Rhythm: Ethnomusicology and the Study of Music without Meter", *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, 59(2), pp. 323–332.
- 3- Halim Barakat (1993), "The Arab World: Society, Culture, and State", University of California Press, Oxford, p 5
- 4- Martin Lotze (2013), "Kinesthetic Imagery of Musical Performance", *Frontiers in Human Neuroscience*, Volume 7, Article 280,p1-9.
- 5- Mohammed Atef Khayat (2005), "The Musical Heritage of the Arab Song, Dar Elshark Elaraby, Syria.
- 6- Nabil Saleh Eldarass (2013), "The phenomenon of Diversification in Arabic Rhythms "Analytical Study", *Jordan Journal of Art*, Vol.6, No.2, p 241-258.
- 7- Simon Frith(1996), "Music and Identity", Chapter 7 , In *Questions of Cultural Identity*, Edited by STUART HALL and PAUL DU GAY, SAGE Publications, London, Thousand Oaks , New Delhi. p 108-127.
- 8-Stuart Hall (1996), "Modernity an Introduction to Modern Societies", Edited by Stuart Hall, David Held, Don Hubert, and Kenneth Thompson, publishers BLACWELL Inc, USA.
- 9- Yoshinari Takegawa, TsutomuTerada (2012), "A Piano Learning Support System Considering Rhythm", *ICMC*, 9-14 September, p 323-333

ÖYUN-DANS VE MÜZİK DERSİNE İLİŞKİN YARATICILIĞI DESTEKLEYEN ÖĞRENME ORTAMI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME

DEVELOPING CREATIVITY SUPPORTED LEARNING ENVIRONMENT ASSESSMENT SCALE FOR PLAY-DANCE AND MUSIC LESSON

Aslı KAYA

Sermin BİLEN

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi /TÜRKİYE
Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education / TÜRKİYE

ÖZET

Müzik derslerinde yaratıcı öğrenme ortamının oluşturulması çağdaş eğitimin gereklerinden biridir. Yaratıcı bir öğrenme ortamı oluşturması beklenen müzik öğretmenlerinin de yaratıcı öğrenme ortamlarında yetiştirilmesi gerekir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında okutulan Oyun-Dans-Müzik dersine yönelik “Yaratıcılığı Destekleyen Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği” geliştirilmesidir.

5’li Likert tipi olarak geliştirilen ölçeğin müzik öğretmeni yetiştirmede yaratıcılığı destekleyen öğrenme ortamlarının betimlenmesine ve yaratıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ölçek, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında 2012-2013 Öğretim Yılı’nda öğrenim görmekte olan 228 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 16.0 ile analiz edilmiştir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi için LISREL 8.8 programı kullanılmıştır.

Faktör yapısını bozan maddeler çıkarıldıktan sonra 16 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach- alpha güvenilirlik katsayısı .933’tür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği kriterleri χ^2 / sd :2.43, RMSEA: .086, NFI: .91, NNFI: .93, CFI: .95, IFI: .95, RFI: .89, GFI: .88, AGFI: .83 bulunmuştur. Veriler, ölçeğin genel olarak iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Öğretmeni Yetiştirme, Oyun-Dans-Müzik, Yaratıcı Öğrenme Ortamı, Ölçek Geliştirme.

ABSTRACT

Creation of creative learning environment in music lessons is one of the requirements of modern education. Expected to create a creative learning environment music teachers must be trained in creative learning environments. too.

In this regard, the aim of this research; developing “Creativity Supported Learning Environment Assessment Scale” for Play-Dance-Music lesson trained in Faculty of Education Department of Fine Arts Education Music Education Programmes.

Thanks to developed 5 point likert scale, expected to be described that creativity supported learning environment and contributed to creation of creative learning environment in the training of music teacher.

The scale was applied with 228 students who study in the Faculty of Education Department of Fine Arts Education Music Education Programmes in the 2012–2013 Educational Year. The data analyzed with SPSS 16.0. Additionally, LISREL 8.8 program was used for confirmatory factor analyses.

After distorting factor structure items was removed, the scale consists of 16 items. The Scale’s Cronbach Alpha was determined as; .933. The goodness of fit criteria was found to be; χ^2 / sd :2.43, RMSEA: .086, NFI: .91, NNFI: .93, CFI: .95, IFI: .95, RFI: .89, GFI: .88, AGFI: .83 at the end of the confirmatory factor analyses. The data show that the scale is in general having improved fit.

Key Words: Music Teacher Training, Play-Dance-Music, Creative Learning Environment, Developing Scale.



GİRİŞ

Yaratıcılık; insan yaşamının ve insanlık evriminin tüm yönlerinde yer alan temel bir yetenektir (San, 2004: 14). Günümüzde yaratıcılık ilerlemenin önemli koşullarından biri olarak kabul görmektedir. Yeni teknoloji ve bilgilerle uyum sağlayabilmek ya da bu teknolojiyi ve bilgiyi üretebilir hale getirmek için yaratıcı gücü kullanabilen bireylere gereksinim vardır (Sternberg, 1995). Dolayısıyla eğitim sisteminin de bireylerin yaratıcılığını desteklemeye ve geliştirmeye yönelik olması gerekmektedir. “Eğitimin amacı, diğer kuşakların yaptıklarını yineleyen değil, yeni şeyler yapabilme yeteneği olan insanlar yaratmaktır. Piaget’e göre yaratıcı, buluşçu, keşifçi insanlar denetleyici bir kafaya sahip olan ve kendilerine sunulan her şeyi olduğu gibi kabul etmeyen insanlardır” (Sungur, 1992: 41).

Yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde en önemli etmenlerden birisi olan öğretmenlerin yaratıcı gücünü kullanabilen bireyler yetiştirebilecek niteliklere sahip olması beklenmektedir. Öğretmenler; yaratıcılığa yani akıcı, esnek ve orijinal bir düşünme gücüne sahip oldukları oranda çocukları yaratıcılığa yönlendirebilecekleri bir öğretme-öğrenme ortamı düzenleyebilirler ve yaratıcılığın gelişimine rehberlik edebilirler (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Buyurgan ve Buyurgan’a (2007: 30) göre yaratıcılığı geliştiren öğretmen özellikleri arasında “Yaratıcı düşünebilme ya da ortaya ürün koyabilme için gerekli alt yapıyı hazırlayabilme (mekan, zaman, malzeme, motivasyon bilgi ya da bilgiye ulaşma)” yer almaktadır. Öğrencinin cesaretini kıran, aşırı eleştiren kuralcı ve katı öğretmen yaklaşımlarının ise yaratıcılığı engellediğinden söz edilmektedir (Sungur, 1992: 46, akt.: Buyurgan ve Buyurgan, 2007: 31).

Santrock (2012: 111), yaratıcı düşünme becerilerinin arttırılmasına yönelik bazı stratejiler önermiştir: Bireyin fikirler öne sürme ve beyin fırtınası ile olabildiğince çok uğraşması sağlanmalı, yaratıcılığı uyaran ortamlara katılımı sağlanmalı, içsel motivasyonu cesaretlendirilmeli, kendine güveninin oluşturulması sağlanmalı, entelektüel riskler alması için cesaretlendirilmelidir. Ayrıca bireye aşırı kontrolcü davranılmamalı, ısrarlı olmada ve hazzı ertelemeye yol gösterici olunmalıdır.

Müzik eğitimi, çağdaş eğitim anlayışıyla yaratıcı bireylerin yetiştirilmesine en uygun eğitim alanlarından biridir. Çağdaş müzik eğitimi; bireyin müzik ve yaratıcı potansiyelinin açığa çıkarılıp geliştirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Bilen, 1999). İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programının genel amaçları arasında “öğrencilerin; yaratıcılık ve yeteneğini müzik üretme yoluyla geliştirmek” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2006: 6). Çağdaş müzik eğitimi anlayış ile geliştirilmiş olan programdaki bu amacı gerçekleştirmesi beklenen müzik öğretmenlerinin yaratıcı bir öğrenme ortamında yetiştirilmeleri okullardaki müzik eğitiminin niteliği açısından oldukça önemlidir.

Müzik dersi sadece şarkı söyleme ve çalgı çalmanın ötesinde çocuğun bedenini müziksel ifade aracı olarak kullanabileceği ritmik, ezgisel ve dans doğaçlamalarıyla yaratıcılığının geliştirilebileceği bir öğrenme ortamı gerektirir. Müzik öğretmeni yetiştirme programında yer alan “Oyun- Dans ve Müzik” dersi de öğretmen adayının kendisini müzikal olarak ifade edebileceği ve aynı zamanda mesleki yaşamında yaratıcı müzik öğrenme ortamını oluşturabileceği dinamikler içerir (Bilen, 2002). Ancak Oyun-Dans ve Müzik dersinin bu anlamdaki işlevini gerçekleştirip gerçekleştirmediğini değerlendirebilecek ölçme araçlarına gereksinim vardır.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; müzik öğretmeni yetiştiren Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında okutulmakta olan Oyun-Dans ve Müzik dersine yönelik “Yaratıcılığı Destekleyen Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği” geliştirilmesidir.

YÖNTEM

Oyun-Dans ve Müzik dersine yönelik olan “Yaratıcılığı Destekleyen Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği”nin geliştirilme sürecinde şu aşamalar izlenmiştir:

İlk aşamada yaratıcılığın geliştirilmesi ve yaratıcı öğrenme ortamına yönelik literatür taraması yapılmış, buna dayalı olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin ortak özellikleri göz önüne alınarak olumlu öğrenme ortamı, yaratıcılığın desteklenmesi ve ortamın negatif etkisi alt boyutları oluşturulmuştur. Taslak ölçek 5’li Likert tipi olarak düzenlenmiştir.

Taslak ölçek; uzmanların görüşüne sunulmuş, alınan dönütlere uygun olarak ifadelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca pilot uygulama olarak 5 üniversite öğrencisine uygulanan taslak ölçek öğrencilerden alınan dönütlere doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

Nihai ölçek çeşitli üniversitelerin Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında 2012-2013 Öğretim Yılı’nda öğrenim görmekte olan 228 öğrenciye uygulanmıştır. Geçersiz sayılan ölçeklerin çıkarılmasından sonra 196 öğrenci araştırma grubunu oluşturmuştur.

Araştırma grubunun üniversite, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımları tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma grubunun üniversite, sınıf düzeyi ve cinsiyet dağılımları

Üniversite	n	%
Balikesir Ü.	-	-
Muğla Sıtkı Koçman Ü.	37	18.9
Ondokuz Mayıs Ü.	28	14.3
Harran Ü.	20	10.2
Yüzüncü Yıl Ü.	16	8.2
Dokuz Eylül Ü.	22	11.2
Pamukkale Ü.	48	24.5
Adnan Menderes Ü.	25	12.8
Toplam	196	100

Sınıf Düzeyi	n	%
1.Sınıf	15	7.7
2.Sınıf	19	9.7
3.Sınıf	30	15.3
4.Sınıf	132	67.3
Toplam	196	100

Cinsiyet	n	%
Kadın	107	55.2
Erkek	87	44.8
Toplam	196	100

Elde edilen veriler SPSS 16.0 ve LISREL 8.8 programlarında analiz edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Ölçeğin, yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Öğrencilerin Oyun– Dans Müzik dersinde yaratıcılığı destekleyen öğrenme ortamını değerlendirmesine yönelik geliştirilen 23 maddelik nihai ölçme aracının en az sayıda madde ile en fazla özelliği ölçebilen bir araca dönüştürülebilmesi için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlemdir (Büyüköztürk, 2009: 123).

Yapılan analiz sonucunda faktör yapısını bozan maddeler (8, 9, 16, 17, 20, 21 ve 23.) düşük ortak varyansa (<.50) sahip olduğundan değişken karmasından çıkarılarak faktör analizi tekrar yapılmıştır.

Kalan 16 madde ile yapılan KMO Testi ve Bartlett Testi sonuçları ölçeğin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğunu [.931> .50] ve değişkenler arasında yüksek korelasyon olduğunu [$p < .05$] göstermiştir.

Madde faktör yükleri (döndürülmüş temel bileşenler analizi) tablo 2’de yer almaktadır.



Tablo 2. Döndürülmüş temel bileşenler matrisi

Maddeler	I. Faktör	II. Faktör	III. Faktör
1. Madde	.801		
2. Madde	.835		
3. Madde	.818		
4. Madde	.780		
5. Madde	.771		
7. Madde	.729		
19. Madde	.673		
10. Madde		.735	
11. Madde		.845	
12. Madde		.774	
13. Madde		.746	
14. Madde		.692	
15. Madde		.627	
22. Madde		.641	
18. Madde			.919
6. Madde			.901
KMO = .931	Bartlett Test p = .000		
Toplam Açıklanan Varyans = .71951			

Tablo 2’de yer alan döndürülmüş temel bileşenler matrisine göre I. Faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri .673 ile .835 arasında, II. faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri .627 ile .845, III. faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri ise .901 ile .919 arasında değer almaktadır. Faktörlerin birlikte açıkladıkları toplam varyans yaklaşık %72’dir.

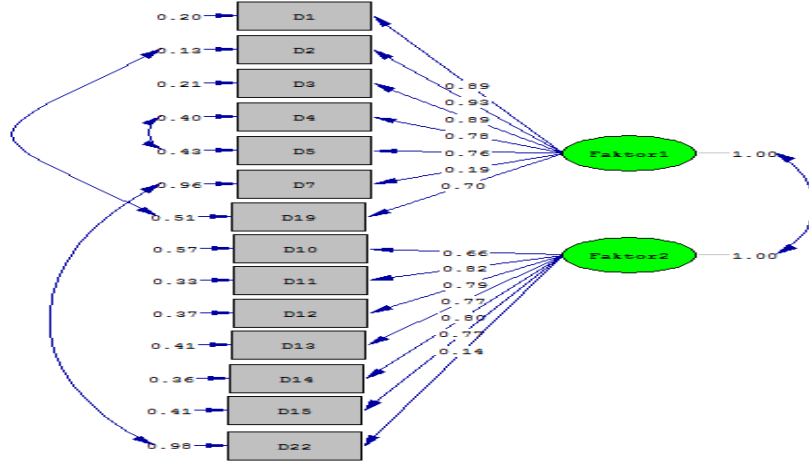
Üç faktörde toplanan ölçek maddelerinin faktörlere göre dağılımı şöyledir:

- Olumlu öğrenme ortamı: 1, 2, 3, 4, 5, 7, ve 19. maddeler,
- Yaratıcılığın desteklenmesi: 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 22. maddeler,
- Ortamın negatif etkisi: 6 ve 18. maddeler.

Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen faktörlerin, belirlenen faktör yapılarına uygunluğunu test etmek amacıyla LISREL 8.51 kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesine yönelik bir işlemdir (Büyüköztürk, 2009: 123). Açımlayıcı faktör analizinde saptanan üç faktör (gizil değişken), bunları açıklayan temel (gözlenen) değişkenler ve gözlenen değişkenlerin faktörleri temsil etme oranları standardize edilmiş korelasyon katsayıları ile Şekil 1’deki Yol Diyagramında gösterilmiştir.

Analiz sırasında D2 ile D19 değişkenleri arasındaki, D4 ile D5 değişkenleri arasındaki D7 ile D22 değişkenleri arasındaki hata varyansları birbirine bağlanmıştır. D6’nın hata varyansı negatif çıktığı için faktör III doğrulayıcı faktör analizi sırasında elimine edilmiştir.

Şekil 1. Maddelerin faktörleri açıklama oranları ve hata varyansları



Chi-Square=177.66, df=73, P-value=0.00000, RMSEA=0.086

Şekil 1’de görülen standardize edilmiş sonuçlara göre faktör I’i en iyi temsil eden değişken D2 (0.92), temsil gücü en düşük olan değişken ise D7’dir (0.19). Aynı şekilde faktör II’yi en güçlü şekilde temsil eden değişken D11 (0.82) iken, ez zayıf temsil gücü D22’dedir (0.14).

Doğrulamalı faktör analizi sonucuna göre ki-kare ve serbestlik derecesi arasındaki oran $\chi^2 / sd = 2.43$ ’tür ve ki-kare .00 düzeyinde anlamlılığa sahiptir. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA: .086, NFI: .91, NNFI: .93, CFI: .95, IFI: .95, RFI: .89, GFI: .88, AGFI: .83 olarak bulunmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda uyum indeksinin genel olarak iyi olduğu ifade edilebilir (Çokluk vd., 2012:307, 312).

Faktörler arası ilişkilerin derecesi ve yönünün değerlendirilmesi amacıyla Pearson Korelasyon kat sayısına bakılmıştır. Yapılan analizin sonuçları tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Faktörler arası korelasyon

	I. Faktör	II. Faktör	III. Faktör
I. Faktör	1		
II. Faktör	.770**	1	
III. Faktör	.225**	.124	1

Tablo 3’te yer alan faktörler arası korelasyon sonuçlarına göre %99 güvenle faktör I ile faktör II arasında orta düzeyin üzerinde aynı yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($r = .770$). Bu durum, faktör I’in değeri arttığında faktör II’nin de artacağını göstermektedir. Faktör III ile faktör I arasında %99 güvenle düşük düzeyde aynı yönlü anlamlı bir ilişki ($r = .225$) varken, faktör II ile arasında anlamlı ilişki yoktur ($r = .124$). Faktör III’ün faktör I ile düşük düzeyde, faktör II ile anlamsız ilişkisinin bulunması, var olan öğrenme ortamının negatif etkisinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Ortamın negatif etkisi ne denli ortadan kalkarsa bu ilişkilerin anlamlı düzeye dönüşebileceği söylenebilir.

Faktörlerin güvenilirlik ve genel güvenilirlik katsayıları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Güvenilirlik katsayıları

Faktörler	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
I. Faktör	0.939	7
II. Faktör	0.912	7
III. Faktör	0.820	2
Genel	0.933	16



Tablo 4'teki analiz sonuçlarına göre; faktör I'in güvenilirlik katsayısı .939, faktör II'nin güvenilirlik katsayısı .912, faktör III'ün güvenilirlik katsayısı .820, genel ölçek güvenilirlik katsayısı ise .933'dir. Bu sonuç, ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu kanıtlamaktadır ($\alpha < .95$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Müzik öğretmeni yetiştiren Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında okutulmakta olan Oyun-Dans ve Müzik dersine yönelik "Yaratıcılığı Destekleyen Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği"nin geliştirilmesi amaçlandığı bu araştırmanın başlıca sonuçları şunlardır:

- 16 maddeden oluşan ölçeğin KMO Testi ve Bartlett Testi sonuçlarına göre ölçek açımdayıcı faktör analizine uygundur [$.931 > .50$] ve değişkenler arasında yüksek korelasyon [$p < .05$] vardır.
- Üç faktörden oluşan ölçek maddelerinin faktör yükleri genel olarak .627 ile .919 arasında değer almaktadır. Faktörlerin birlikte açıkladıkları toplam varyans yaklaşık olarak %72'dir.
- Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ki-kare ve serbestlik derecesi arasındaki oran $\chi^2 / sd = 2.43$ 'tür ve ki-kare .00 düzeyinde anlamlılığa sahiptir. Uyum indeksi değerleri RMSEA: .086, NFI: .91, NNFI: .93, CFI: .95, IFI: .95, RFI: .89, GFI: .88, AGFI: .83'tür. Ölçek; genel olarak iyi uyum indeksine sahiptir.
- Faktörler arası korelasyon sonuçlarına göre %99 güvenle faktör I ile faktör II arasında orta düzeyin üzerinde aynı yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($r = .770$). Faktör III ile faktör I arasında %99 güvenle düşük düzeyde aynı yönlü anlamlı bir ilişki ($r = .225$) varken, faktör III ile faktör II arasında anlamlı ilişki yoktur ($r = .124$).
- Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı .933'tür.
Bu sonuçlar dikkate alındığında;

Oyun-Dans ve Müzik dersine yönelik olarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olan "Yaratıcılığı Destekleyen Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği" aracılığıyla bu dersi okutan öğretim elemanları, dersin öğretme-öğrenme ortamlarını betimleyebilirler. Ayrıca bu sayede öğretme-öğrenme ortamlarını yaratıcı müzik öğretmeni yetiştirmeye yönelik olarak düzenleyebilirler.



KAYNAKLAR

- Bilen, S. (1999). Çağdaş Müzik Eğitiminde Yaratıcılığın Önemi. Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu'nda sunulan bildiri. DEU Buca Eğitim Fakültesi (18-20 Mart 1999).
- Bilen, S. (2002). Oyun, Dans ve Müzik. Uluslar Arası Katılımlı 2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu'nda sunulan bildiri. MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi (29-31 Mayıs 2002).
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2007). **Sanat Eğitimi ve Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2012). **Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). **İlköğretim (1- 8. Sınıflar) Müzik Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- San, İ. (2004). **Sanat ve Eğitim: Yaratıcılık-Temel Sanat Kuramları-Sanat Eleştirisi Yaklaşımları**. Ankara: Ütopya.
- Santrock, J.W. (2012) **Ergenlik- Adolescence**. Çeviri Editörü: Siyez, D. M. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sungur, N. (1992). **Yaratıcı Düşünce**. İstanbul: Özgür Yayın- Dağıtım.
- Sternberg, R. L. (1995). **Defying The Crowd: Cultivating Creativity In A Culture Of Conformity**. New York: Free Press.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). **Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı**. MANAS Journal of Social Studies. Sayı.18.

EK

Oyun Dans Müzik Dersine Yönelik Yaratıcılığı Destekleyen Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği İle İlgili Örnek Maddeler

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

<i>Madde No</i>	<i>Oyun, Dans ve Müzik Derslerinde;</i>	①	②	③	④	⑤
4	Mekân; bireysel ya da grup olarak özgün çalışmalar üretmem için uygundur.					
13	Doğaçlama danslara yönlendirilirim.					
14	Dans ederken alay edilme kaygısı yaşarım.					



MÜZİK ÖĞRETMENİ YETİŞTİREN PROGRAMLARDA HALK MÜZİĞİNİN YERİ: TÜRKİYE-AZERBAIJAN ÖRNEĞİ

THE PLACE OF FOLK MUSIC IN THE PROGRAMS THAT TRAIN MUSIC TEACHERS: EXAMPLE OF TÜRKİYE-AZERBAIJAN

Attila ÖZDEK

*N. Erbakan Üniversitesi, A. Keleşoğlu Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
N. Erbakan University, A. Keleşoğlu Faculty of Education/ TÜRKİYE*

ÖZET

Kültür aktarımının en önemli araçlarından birisi belki de en önemlisi müziktir. Bu denli önemli bir aracın aynı zamanda çok büyük ve kapsamlı bir alanı oluşturduğu da bilinmektedir. Müziğin kültüre ait aktarımdaki bu belirgin yapısı genellikle geleneksel müziklerle ve özellikle de halk müziği ile tanımlanmaktadır.

Eğitim ve kültür ilişkisinin en önemli ve çarpıcı hâli sanat eğitiminde ortaya çıkmaktadır. Çünkü sanat; kültüre ait maddî, yazılı, görsel, sözlü ve işitsel birçok unsuru bünyesinde barındırmaktadır. Bu doğrultuda yapılacak sanat eğitiminin, bireylerin yaşadıkları topluma ilişkin kimlik ve aidiyet kavramlarını hissedebilmesi açısından ne kadar önemli olacağı açıktır.

Bu düşüncelerle İspanya, Macaristan, Bulgaristan, Azerbaycan, Japonya gibi ülkelerin müzik eğitimi sistemleri ve modelleri ülkemizle karşılaştırmak açısından tercih edilebilir görünmekle birlikte daha önce yapılmış çalışmaları tekrar etmeme isteğiyle; ortak bir tarihî-kültürel geçmişimiz ve coğrafi yakınlığımız olan, halk müziği anlayış, içerik ve çalgılarında birçok ortak nokta barındıran, kaynaklara ulaşma ve çözümleme açısından nispeten daha az sorunla karşılaşılacağı düşünülen, müzik eğitimi modeli ve uygulamaları açısından daha doğru sonuçlara ulaştığı kabul edilebilecek bir model ülke olarak Azerbaycan seçilmiştir.

Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde oluşturmaktadır:

“Ülkemizde müzik öğretmenlerinin yetiştirildiği programda halk müziğinin yeri nedir ve bu bağlamda Türkiye ile Azerbaycan karşılaştırıldığında basıl bir tablo ortaya çıkmaktadır?”

ABSTRACT

Music is, perhaps, one of the most important tools for conveying of culture. It is a known fact that such an important tool is also a very large and comprehensive field. This obvious aspect of music's conveyance of culture is usually identified by traditional music types and especially with folk music.

The most important and striking state of the relationship of education and culture is seen in the arts education since the arts consists of material, visual, literary and audio elements of culture. It should be obvious that such an education of the arts is vital for the individuals to grasp the concepts of identity and belonging to the society in which the individual lives.

Even though the education models of such countries as Spain, Hungary, Bulgaria, Azerbaijan and Japan seem appropriate for comparison with the Turkish counterpart, for the accepted success of its music education model and its applications, Azerbaijan has been chosen as the model country in order not to repeat any previous study, and due to the common historic-cultural past and geographic closeness of the two countries, for the many common features of their instrument, and for the ease of reaching resources.

Following the information above this study's problem can be summed as follows:

“What is the place of folk music in the programs that train music teachers and what is found when Turkey and Azerbaijan is compared?”

GİRİŞ

Kültür aktarımının en önemli araçlarından birisi belki de en önemlisi müziktir. Bu denli önemli bir aracın aynı zamanda çok büyük ve kapsamlı bir alanı oluşturduğu da bilinmektedir. Müziğin kültüre ait aktarımdaki bu belirgin yapısı genellikle geleneksel müziklerle ve özellikle de halk müziği ile tanımlanmaktadır. Çünkü halk müziği, kültürün müzik dışındaki diğer bütün alt başlıklarını içeren bir yapıya sahip olmanın yanında zamanla toplumsal hafızada meydana gelen tercihleri ve değişiklikleri de yansıtmaktadırlar. Bu bakımdan halk müziği ezgilerini topluma ait birer kültürel bellek olarak tanımlamak yanlış olmaz.



Kültür katmanlarını besleyen geleneksel birikimlerin birer yaşamsal dinamik olarak topluma ait bireylerin yetişmesinde ne zaman, nasıl ve ne biçimde kullanılacağı durumu; bireyi topluma kazandırma sürecinin önemli bir parçası olarak düşünülmektedir. Ailede başlayan bu süreç sistemli ve programlı olarak okul hayatı boyunca da devam etmektedir. Aile, okul ve bunların dışında bunlara bağlı olarak yaşayan ve değişen/değiştiren toplumun kendi kültürünün bireyi o topluma ait özelliklerle donattığı ve bu bireylerin de “aile-okul-toplumsal kültür” üçgenini beslediği bir gerçektir.

Bu üçlü yapı içerisinde aile, kültürü nesilden nesile aktaran en iyi ortam olarak kültürün yeniden üretiminde temel rol oynamaktadır. Kültürün aile içinde yeniden üretimi; hukukî, ekonomik ve Türk toplumu göz önüne alındığında da özellikle manevi bağlarla işlerliğini sürdürmektedir (Büyükyıldız, 2009: 13). Diğer taraftan aile, okul ve toplumsal kültür üçgeninde okul eğitiminin önemi tartışılmazdır. Çünkü okul, hem ailenin hem de toplumsal kültürün kazanımlarını disipline ederek bireye kazandırmakta, böylece kültürel bir aktarımın ve değişimin en önemli aracı olmaktadır.

Ulusal kültürün yaşatılması, aktarılması ve geliştirilmesi sürecini besleyen okul ortamı yani eğitim/öğretim olgusu ulusal bir karaktere bürünmedikçe toplum değerlerinin evrensel bir değer kazanmasının mümkün olmadığı düşünülmektedir. Eğitimin ulusal karakter taşıması, belirgin bir özgün kültürel karakterin ülke genelinde benimsenmesini, yayılmasını ve yaygınlaşmasını sağlamakla birlikte bu özgün ulusal karakterin evrensel kültüre ve eğitime de sayısız katkı sağlayacağı bilinmektedir. Bu sebeple de Batılı toplumlar milliyetçilik akımlarıyla birlikte eğitim sistemlerinde ulusal/millî yapılanmayı da olgunlaştırmışlardır.

Anlaşıldığı üzere kültürün ve eğitimin ayrılmaz bir ikili oluşturdukları ve bu kavramların birbirlerinin tamamlayıcısı ve destekleyicisi oldukları görülmektedir. Diğer bir deyişle kültür unsurları eğitimin içeriğini biçimlendirmekte eğitim de kültürün korunması ve yaygınlaşmasına olanak sağlamaktadır.

Eğitim ve kültür ilişkisinin en önemli ve çarpıcı hâli sanat eğitiminde ortaya çıkmaktadır. Çünkü sanat; kültüre ait maddî, yazılı, görsel, sözlü ve işitsel birçok unsuru bünyesinde barındırmaktadır. Bu doğrultuda yapılacak sanat eğitiminin, bireylerin yaşadıkları topluma ilişkin kimlik ve aidiyet kavramlarını hissedebilmesi açısından ne kadar önemli olacağı açıktır.

Sanat eğitimi, öğrencilerin yaşadıkları toplumun sosyal sorumluluklarını anlamalarına yardımcı olan en önemli eğitim boyutudur. Sanat, öğrencilere sosyal ve kültürel farkındalıklarını kazanmada büyük faydalar sağlar. Sanat, öğrencilerin kültürel değerleri ve sosyal güç kaynaklarını anlamaları için çalışacakları konuların başında gelmektedir (Elliot, 1984: 260).

Sanat eğitimi; bireyin yaratma güdüsünü doyurmak, estetik ihtiyaçlarını karşılamak, beğeni duygusunu geliştirmek ve içinde yaşadığı gerçekliğe daha duyarlı olmasını sağlamak üzere yapılandırılan etkinlik ve etkileşimlerden oluşmaktadır. Bu yüzden bireyin bilişsel ve devinîsel yönlerinin yanında, özellikle duyuşsal yönünün gelişmesinde de çok önemli bir yere sahiptir. Fonetik, plastik ve dramatik sanatlar olarak üçe ayrılan sanat eğitiminde müzik eğitimi fonetik sanatların en önemlilerinden birisidir (Uçan, 1997: 40).

Konuyu araştırmanın odağına doğru çekmek gerekirse sanat eğitimi içerisinde müzik eğitiminin ulusal bir karakter taşıması oldukça önemli kabul edilmektedir. Çünkü müzik; kendine ait konu ve kavramların yanında, dil, tarih, gelenek ve inanç gibi kültürün can damarı birçok unsuru içerisinde taşıyabilen çok boyutlu bir estetik yapıdır. Bu denli önemli bir yapının ulusal karakter taşıması toplumun varlığı, devamlılığı ve gelişmesi için vazgeçilemez bir durumdur.

Müziğin hem başlı başına bir eğitim alanı olması hem de birçok farklı konu için eğitim aracı olması onun eğitim disiplinleri içerisinde önemli bir konumda olmasını sağlamaktadır. Müzik eğitimi genel, amatör (özengen) ve mesleksi olarak üç temel başlık altında incelenmektedir. Müzik eğitimi sistemini oluşturan bu üçlü sarmal içerisinde genel müzik eğitiminin temel basamak olması ve toplumun bütün fertlerine uygulanmasından dolayı yüksek önem taşıdığı açıktır. Aynı zamanda genel müzik eğitimi ve amatör müzik eğitimi yürütecek müzik eğitimcilerinin yetişmesini sağlayan mesleksi müzik eğitiminin de sistemin sağlıklı işlemesi açısından en az genel müzik eğitimi kadar önemli olduğu düşünülmektedir. Genel ve mesleksi müzik eğitiminin sağlıklı yürütüldüğü bir ortamda amatör müzik eğitiminin kendiliğinde belirli bir niteliğe ulaşacağı muhakkaktır.

Burada hem genel müzik eğitimi hem de amatör müzik eğitimi yürütecek olan müzik eğitimcilerinin içinde özellikle toplumun neredeyse tamamıyla iletişime geçen orta öğretimdeki müzik öğretmenlerinin önemi iyice belirginleşmektedir. Dolayısıyla müzik öğretmenlerinin yetiştirildiği programlar önem kazanmaktadır. Bu programların hem toplumun geleneksel müzik kültürünü ve mirasını



yadsımayan hem de çağın ve çağdaş eğitimin gerekleri doğrultusunda sürekli kendini yenileyebilen esnek bir yapıda olması gerektiği düşünülmektedir.

Kendini öteki üzerinden tanımlamaya çalışmak kimlik kavramının en belirgin özelliklerinden birisidir. Araştırmamızda kendimize ait ulusal bir müzik eğitimi modelini tanımlamaya çalışırken ya da betimlerken başka bir modelle karşılaştırılması yolu bu sebeple tercih edilmiştir. Müzik ve eğitimi alanında yapılan karşılaştırmaya dayalı araştırmalar araştırmacının öznelliğinden bağımsız, tamamen nesnel ve gerçek verilere ve tespitlere dayalı olmasından dolayı akademik güvenilirlikleri çok yüksek kabul edilen araştırmalar arasında olmuştur.

Bu düşüncelerle İspanya, Macaristan, Bulgaristan, Azerbaycan, Japonya gibi ülkelerin müzik eğitimi sistemleri ve modelleri ülkemizle karşılaştırmak açısından tercih edilebilir görünmekle birlikte daha önce yapılmış çalışmaları tekrar etmeme isteğiyle; ortak bir tarihî-kültürel geçmişimiz ve coğrafi yakınlığımız olan, halk müziği anlayış, içerik ve çalgılarında birçok ortak nokta barındıran, kaynaklara ulaşma ve çözümleme açısından nispeten daha az sorunla karşılaşılacağı düşünülen, müzik eğitimi modeli ve uygulamaları açısından daha doğru sonuçlara ulaştığı kabul edilebilecek bir model ülke olarak Azerbaycan seçilmiştir.

Bu bilgiler doğrultusunda araştırmamızın problem cümlesi şu şekilde oluşturmaktadır:

“Ülkemizde müzik öğretmenlerinin yetiştirildiği programda halk müziğinin yeri nedir ve bu bağlamda Türkiye ile Azerbaycan karşılaştırıldığında nasıl bir tablo ortaya çıkmaktadır?”

Ülkemizde ve Azerbaycan’da Müzik Öğretmeni Yetiştirme

Eğitim fakültelerine bağlı olan ve müzik öğretmeni yetiştirmekle görevli Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarının (MEABD) tamamında dört yıllık lisans eğitimi ve bazılarında da lisansüstü eğitim yapılmaktadır. Mezun olan öğrencilerin tamamına yakını müzik öğretmeni olarak resmî ve özel kurumlarda görev yapmaktadır. Küçük bir kısmının ise resmî ya da serbest koşullarda müzik faaliyetleriyle uğraştığı; yorumcu, besteci, solist, korist ya da orkestra üyesi olarak çalıştığı bilinmektedir. MEABD’lerde Türk müziği Batı müziği gibi yapısal ayrımlar olmamakla birlikte çalgı çeşitliliği, dersler ve içerikleri, uygulanan program ve öğretim elemanı inisiyatifindeki tercihler düşünüldüğünde klasik Batı müziğinin daha belirgin ve ağırlıklı bir karakterde olduğu söylenebilir.

Araştırma konumuzun açısından ülkemizdeki MEABD’lere karşılık olarak düşüneceğimiz kurumsal yapı ise Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi’ne bağlı Pedagoji Fakültesinde yer alan Müzik Bölümü’dür. Müzik Kuramları Eğitimi ve Müzik Aletleri Eğitimi olmak üzere iki kısımdan oluşan ve lisans ve lisansüstü düzeyde mesleki müzik eğitimi veren bu kurum; müzik eğitimi ve öğretimi ile ilgili kapsamlı çalışmalar, araştırmalar yapmakta, konser vb. etkinlikler ile eğitim/öğretim faaliyetlerine devam etmektedir.

Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki programların zaman içerisinde oluşan problemlere göre ve bu problemlere çözüm oluşturabilme durumlarına göre belirli periyotlarla yenilenmesi gerektiği birçok araştırmacının dikkat çektiği bir noktadır. Ancak burada programın özündeki ulusal niteliklerin varlığı oldukça önemlidir. Bu niteliklerin çağın gerekleriyle paralel bir biçimde, teknik, estetik, pedagojik ve metodolojik yeniliklerden faydalanılarak aktarılması ulusal müzik eğitimi modeli açısından bir gereklilik olarak düşünülmektedir.

Cumhuriyetin ilk kurumlarından birisi olan Musiki Muallim Mektebi’nde ve devamını oluşturan Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Programı’nda geleneksel çalgıların öğretimi ile ilgili derslerin yer alması için elli yılı aşkın süre geçmiştir. “Ana Çalgı Bağlama” adlı dersle 1978 yılında Gazi Üniversitesi Müzik Öğretmenliği programında başlayan geleneksel çalgı öğretimi 1987’de Selçuk Üniversitesi bünyesinde kurulan müzik öğretmenliği programında ud, kanun, ney gibi çalgıların yer almasıyla çeşitlilik kazanmış ve müzik öğretmeni adayları geleneksel çalgıların eğitimini almaya başlamışlardır (Yahya Kaçar, 2009: 89; Tarman, 2011: 186).

Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda geleneksel müziklerimizin kullanımı yıllardır tartışma konusu olmuş, konuyla ilgili olarak çok şey yazılmış ve söylenmiştir. Türk müzik eğitiminde geleneksel müziklerimizden Türk halk müziğinin temel alınması gereği, cumhuriyet döneminden başlayarak bugüne kadar vurgulana gelmektedir. Gerek Türk halk müziğinin çağdaş tekniklerle işlenip dünyaya tanıtılması açısından, gerekse Türk okul müzik eğitiminin çıkış yolu olarak ele alınması açısından, bugüne dek önemli çalışmalar yapılmış, önemli adımlar atılmıştır. Konuyla ilgili olarak düzenlenmiş sempozyumlarda, kongrelerde panellerde bu konular her yönüyle tartışılmış, olumlu-olumsuz yanları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar, Türk müziğinin eğitim müziğinde kullanılmasıyla ilgili güçlüklerin ortaya çıkarılmasıyla, kuşkusuz sorunların çözülmesine çok büyük katkılar sağlamıştır (Çilden, 2002).



Azerbaycan Pedagoji Üniversitesi'nin müzik kısmında halk müziği eserlerinin öğrenilmesi ve icrası oldukça önemlidir. Halk ezgilerinin repertuarda yer alması öğrencilerin müzik merakını önemli ölçüde genişletmekte, müzik anlayışlarının biçimlenmesine yardım etmekte ve böylece Azerbaycan halk müziğinin özelliklerinin anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu durumun gerçekleşebilmesi için de müzik öğretmeni yetiştiren eğitim kurumlarında programların önemli bir bölümü Azerbaycan halk müziğine ve esaslarına ayrılmaktadır (Dadaşova, 2007: 73; Qedimova, 2007: 170).

Dadaşova'ya göre (2007: 76) müzik öğretmeni yetiştirmede faydalanılan halk müziği üç temel amaca dayanmaktadır:

“-Tarihî amaç: Ananelerin biçimlenmesi, gelişimi ile halk müziği ve profesyonel müziğin karşılıklı etkileşim özelliklerini özünde birleştirmek,

-Üslupsal amaç: Müzik dilinin özelliklerini, ritm, lad, biçim vb. alanlarda müzik oluşumlarının kuramlarını açıklamak,

-Türsel amaç: Sözlü ve sözsüz halk ezgilerinin özelliklerini, oluşumlarını, mevcut formlarını vb. açıklamak.”

Görüldüğü üzere iki ülkenin müzik öğretmeni yetiştirme programlarında ilkesel olarak halk müziğinden yararlanma adına önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar somut olarak ortaya koyacak bulgulardan önce araştırmanın yöntemsel başlıkları kısaca açıklanacaktır.

YÖNTEM

Bu araştırmanın temel amacı; Türkiye ve Azerbaycan'da müzik öğretmeni yetiştiren programların süre, kapsam ve içerik açısından nasıl yapılandırıldığını kısaca açıklayarak bu iki ülkedeki programı halk müziğinin kullanımı ve ağırlığı açısından incelemek ve karşılaştırmaktır.

Araştırmada mevcut durumun belirlenmesine yönelik betimsel bir araştırma olmakla birlikte; kaynak tarama ve doküman inceleme-karşılaştırma yöntemlerinin kullanıldığı nitel bir model içermektedir. Ülkeler arası karşılaştırmalarda nicel yöntemlerden de faydalanılmıştır. Benzer araştırmalar ve tanımlamalar ışığında araştırmamız “*karşılaştırmalı müzik eğitimi araştırması*” olarak tanımlanmaktadır.

Araştırmanın evreni; Azerbaycan ve Türkiye'de; müzik öğretmeni yetiştiren temel kurumların resmî program ve müfredatlarından oluşmaktadır.

Araştırmada, Azerbaycan ve Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştiren kurumların yapısı ve bu kurumlarda kullanılan program ve müfredatlar, halk müziği içerikli derslerin çeşitliliği ve süreleri açısından nicel verilerle karşılaştırılmıştır.

BULGULAR

Buraya kadarki görüş ve açıklamaları desteklemek ve güçlendirmek adına günümüzde iki ülkede müzik öğretmeni yetiştiren kurumların programlarını karşılaştırmak yerinde olacaktır.

Tablo 1'e göre Azerbaycan'da müzik öğretmeni adaylarının koro, şeflik, bireysel çalgı ve bireysel ses eğitimi konulu dersleri sekiz yarıyılın bütünü boyunca aldıkları görülmektedir. Bir müzik öğretmenin sınıfında aynı zamanda bir koro şefi konumunda olduğu ve müzik derslerinin de bu uygulama mantığıyla yürütüldüğü düşünüldüğünde koro ve şeflik ile ilgili derslerin önemi ortaya çıkmaktadır. Özellikle çalgı derslerinin ilk üç sınıfta haftada iki saat son sınıfta ise haftada üç saat olması, müzik öğretmenlerinin çalgılarını meslekleri doğrultusunda kullanabilmeleriyle ilgili bilgi, beceri ve davranış gelişimi açısından dikkat çekicidir. Diğer taraftan adaylar esas çalgılarının dışında bir de dört yarıyıl boyunca eğitimini aldıkları yardımcı başka bir çalgıyı öğrenmektedirler.

Tablo 1. Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi Müzik Bölümü Programı

DERSLER		YARIYILLAR							
		I	II	III	IV	V	VI	VI I	VI II
VE SOSYAL- İKTİSADİ	Azerbaycan Tarihi	2	2	3	-	-	-	-	-
	Yabancı Dil	4	3	4	-	-	-	-	-
	Azerbaycan Dili	3	3	-	-	-	-	-	-
	Seçmeli Dersler	-	-	-	-	1	5	-	-
UZMANLIĞA HAZIRLIK DERSLERİ	Koro Sınıfı ve Koro Okuma	3	3	3	3	3	2	3	3
	Müzik Eserinin Tahlili	-	-	-	-	1	2	2	-
	Azerbaycan Halk Müziğinin	1	1	1	1	1	-	-	-
	Solfej	2	2	2	2	2	-	-	-
	Polifoni	-	-	-	-	-	1	3	-
	Koroyu Tanıma Faaliyetleri	-	2	1	-	-	-	-	-
	Koro Armonisi	-	-	-	-	-	-	2	3
	Şeflik ve Metodolojisi	1	1	1	2	2	2	1	2
	Yardımcı Müzik Aleti	1	1	1	2	-	-	-	-
	Konsertmayster Sınıfı ve	-	-	-	-	1	2	1	2
	Okul Şarkı Repertuarı	-	-	-	-	2	2	-	-
	Pedagoji	-	2	2	2	2	-	-	-
	Psikoloji	2	2	2	-	-	-	-	-
	Formasyon	-	-	-	2	2	-	-	-
	Azerbaycan Dili ve Medeniyeti	-	-	-	-	1	2	-	-
	Vokal	1	1	1	1	1	1	2	-
Seçmeli Dersler	-	-	-	4	4	4	5	7	
UZMANLIK DERSLERİ	Müzik Tarihi	2	2	2	2	2	2	-	-
	Esas Müzik Aleti(Piyano, Tar, Kemançe)	2	2	2	2	2	2	3	3
	Müzik Öğretimi Metotları	-	-	-	1	1	2	3	3
	Müzik Kuramlarının Esasları	2	1	2	2	3	1	-	-
	Seçmeli Dersler	-	-	-	-	-	-	4	5
EL DE RSL	Beden Terbiyesi	2	2	2	2	-	-	-	-
	İdarecilik ve Tıp Bilgileri	3	2	2	3	-	-	-	-

Müzik öğretmeni adaylarının eser çözümleme, işitme, armoni ve polifoniyle ilgili dersleri değişik yarıyillarda aldıkları buna karşılık esas çalgısı piyano olanların dışında bütün adaylara mecbur bir piyano dersinin olmadığı görülmektedir. Bu durumun adayların mesleki müzik eğitiminin önceki basamaklarında aldıkları nitelikli piyano eğitimiyle ilgili olduğu ve müzik öğretmenliğinde piyanoyu kullanabilme becerisinin armoni, koro ve işitme dersleri ekseninde planlanıp geliştirilmeye çalışıldığı düşünülebilir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere Azerbaycan’da müzik öğretmeni programlarında beş yarıyıl boyunca “Azerbaycan Halk Müziğinin Esasları” adlı bir ders yer almaktadır. Hacıbeyov’un biçimlendirdiği halk müziğini temel alan anlayışın sadece bu derste değil programdaki bütün derslerde özü oluşturduğu düşünülebilir.

Pedagoji, psikoloji ve formasyon derslerinin alana yönelik olarak programda yer aldığı bununla birlikte “Müzik Öğretimi Yöntemleri”, “Müzik Tarihi” ve “Müzik Kuramları” derslerinin programda önemli bir yer tuttuğu görülmektedir.



Programda dikkat çeken diğer bir nokta da seçmeli derslere mümkün olduğunca yer verilmiş olmasıdır. Dördüncü yarıyıldan itibaren her yarıyıl haftada en az beş saat seçmeli ders imkânı bulunmaktadır. Araştırmamız açısından daha da çarpıcı olanı ise bu derslerin çeşitliliğidir. Seçmeli derslerle ilgili seçenekler ilgili programın resmî dokümanının arka sayfasında listelenmiştir.

“Genel Kültür Dersleri” bölümünde V. ve VI. yarıyıllarda yer alan seçmeli derslerin *Felsefe, Ekonomi, Politika, Medeniyetler Tarihi, Hukuk ve Sosyoloji* derslerinden seçilebilecek derslerle toplam doksan saatlik bir hacim oluşturduğu anlaşılmaktadır.

“Uzmanlığa Hazırlık Dersleri” içerisinde IV. yarıyıldan VIII. yarıyla kadar toplam üç yüz saatlik bir hacim oluşturan seçmeli derslerin ise *Azerbaycan Halk Yaraticılığı, Etnomüzikolojinin Esasları, Müzik Aletlerinin Tür ve Çeşitleri, Halk Çalgı Aletleri Orkestrasının Oluşumu, Aşık Sanatı ve Edebiyat ve Müzik* olmak üzere toplam altı dersten seçilebildiği görülmektedir. Bu gruptaki seçmeli derslerin nerdeyse bütünüyle halk müziği odaklı olduğu hemen dikkat çekmektedir.

“Uzmanlık Dersleri” bölümündeki seçmeli derslerin ise son sınıfta toplam doksan saatlik bir hacim oluşturduğu ve bu derslerin *Koro Partilerinin Okunuşu, Azerbaycan Besteciliğinin Yaraticılığında Opera ve Müzikli Komedi Türleri, Çocuk Orkestrasının Yapısı ve Enstrümantasyonu ile Piyano İcracılığının Tarihi ve Oluşumu* şeklinde sıralandığı görülmektedir. Burada özellikle *çocuk orkestrası* ile ilgili ders dikkat çekicidir.

Şimdi de ülkemizde müzik öğretmeni yetiştirmekle görevli MEABD’lerde uygulamada olan program tablo şeklinde gösterilecektir. 1999 yılına kadar üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı bu birimlerin her birinde bölgeye, öğretim elemanlarının özelliklerine ve fiziksel şartlara bağlı olarak kısmen ortak kısmen de özgün dersler içeren programlar uygulanabilmekteyken 1999 yılında YÖK ve Dünya Bankası ortaklığındaki yeni yapılanmayla bütün MEABD programları standart hale getirilmiştir.

1999 yılında uygulamaya konulan programa yönelik olarak yıllar içinde elde edilen dönütler, müzik eğitimcilerinin, akademisyenlerin ve araştırmacıların görüş ve önerileriyle 2006 yılında MEABD’lerde uygulanan programda bazı değişikliklere ve iyileştirme çalışmalarına gidilmiştir. Günümüzde yürürlükte olan aşağıdaki program 2006 yılında son haline gelen programdır.

Tablo 2’de ülkemizde üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi ana bilim dallarında yürürlükte olan program görülmektedir. Buna göre, Genel Kültür ve Formasyon alanları dışında kalan Mesleki Alan Derslerinin içerisinde sekiz yarıyıl boyunca devam eden sadece iki ders bulunmaktadır. Bu dersler de haftada birer saatlik *Piyano ve Bireysel Çalgı* dersleridir. Programda işitme, koro, armoni ve orkestra derslerinin ağırlık kazandığı görülmektedir. Müzik öğretmenine mesleğini yürütmede yardımcı olacağı düşünülen bazı çalgıların *Okul Çalgıları (Bağlama-Gitar-Blok Flüt) ve Elektronik Org Eğitimi* derslerinde öğretilmesi hedeflenmiştir.

Tablo 2. Türkiye’de Eğitim Fakültelerine Bağlı MEABD’lerde Uygulanan Program

DERSLER		YARIYILLAR							
		I	II	III	IV	V	VI	VI I	VI II
GENEL KÜLTÜR	Türkçe(Yazılı ve Sözlü)	2	2	-	-	-	-	-	-
	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp	2	2	-	-	-	-	-	-
	Yabancı Dil	3	3	-	-	-	-	-	-
	Felsefe	2	-	-	-	-	-	-	-
FORMASYON DERSLERİ	Eğitim Bilimine Giriş	3	-	-	-	-	-	-	-
	Eğitim Psikolojisi	-	2	-	-	-	-	-	-
	Öğretim İlke ve Yöntemleri	-	-	3	-	-	-	-	-
	Türk Eğitim Tarihi*	-	-	-	2	-	-	-	-
	Ölçme ve Değerlendirme	-	-	-	3	-	-	-	-
	Öğretim Teknolojileri ve	-	-	-	-	4	-	-	-
	Özel Öğretim Yöntemleri	-	-	-	-	-	4	4	-
	Sınıf Yönetimi	-	-	-	-	-	2	-	-
	Okul Denevimi	-	-	-	-	-	-	5	-
	Rehberlik	-	-	-	-	-	-	3	-
	Öğretmenlik Uygulaması	-	-	-	-	-	-	-	8
	Türk Eğitim Sistemi ve Okul	-	-	-	-	-	-	-	2
Özel Eğitim*	-	-	-	-	-	-	-	2	
MESLEKİ ALAN DERSLERİ	Müziksel İşitme Okuma Yazma	4	4	4	4	2	2	-	-
	Piyano-Piyano Öğretimi	1	1	1	1	1	1	1	1
	Bireysel Çalgı-Bireysel Çalgı	1	1	1	1	1	1	1	1
	Bireysel Ses Eğitimi	1	1	1	1	-	-	-	-
	Koro	-	2	4	4	3	3	4	-
	Koro ve Yönetimi	-	-	-	-	-	-	-	2
	Okul Çalgıları(Gitar-Bağlama-	2	2	2	-	-	-	-	-
	Elektronik Org Eğitimi*	-	-	-	2	-	-	-	-
	Armoni-Kontrpuan-Eslik	-	-	2	2	2	2	-	-
	Türk Müziği Çok Seslendirme*	-	-	-	-	-	-	2	-
	Orkestra/Oda Müziği	-	-	-	-	3	3	3	-
	Orkestra/Oda Müziği ve	-	-	-	-	-	-	-	3
	Müzik Kültürü	2	-	-	-	-	-	-	-
	Genel Müzik Tarihi	-	2	-	-	-	-	-	-
	Türk Müzik Tarihi	-	-	2	-	-	-	-	-
	Eslik Çalma*	-	-	-	-	2	-	-	-
	Eğitim Müziği Dağarı	-	-	-	-	2	-	-	-
	Eğitim Müziği Besteleme	-	-	-	-	-	-	-	4
	Okul Öncesi Müzik Eğitimi	-	-	-	-	-	-	-	2
	Güncel/Popüler Müzikler	-	-	-	-	2	-	-	-
	Çalgı Bakım Onarım Bilgisi*	-	-	-	-	-	2	-	-
	Müzik Bicimleri	-	-	-	-	-	2	-	-
Oyun, Dans ve Müzik*	-	-	-	-	-	-	2	-	
Geleneksel Türk Halk Müziği	-	-	2	2	-	-	-	-	
Geleneksel Türk Sanat Müziği	-	-	-	-	2	2	-	-	
DİĞER	Bilgisayar*	-	-	4	4	-	-	-	-
	Topluma Hizmet Uygulamaları	-	-	-	-	-	-	3	-
	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	-	-	-	-	-	-	2	-

Tablo 2’de araştırmamız açısından dikkat çekici olan geleneksel müziklerimize yönelik derslerin haftada iki saat şeklinde sadece iki yarıyıl sürmesidir. İşitme, armoni, ses eğitimi, piyano, orkestra, koro derslerinin içeriği ilgili öğretim elemanının tercihleriyle şekillenmektedir. Bu derslerin içeriklerinde geleneksel müzik yapısına ait tercihlerin, sistemin ve sürecin getirdiği sonuçlarla ilgili olarak tatmin edici düzeylerde olmadığı/olamadığı düşünülmektedir. Üzeri yıldızlı (*) olan dersler ise MEABD’lerin tercihiyle yeni açılacak başka derslerle değiştirilebilir seçmeli derslerdir. Alternatifli bir seçmeli ders anlayışı yerine daha dayatmacı bir seçmeli ders anlayışının benimsendiği düşünülebilir.



Her iki ülkenin müzik öğretmeni yetiştiren programlarını araştırmamızın hedefleri açısından daha anlamlı nicel verilerle karşılaştırmak için yeni bir tablo oluşturulmuştur. Bu tabloda iki ülkenin mesleki alan derslerine ait her yarıyıldaki hafta sayısı ile haftalık ders saatinin çarpımından o derslerle ilgili toplam ders saatleri elde edilmiş ve iki ülkede de aynı ya da benzer isim ve içerikte olduğu düşünülen dersler karşılıklı gösterilmeye çalışılmıştır.

Uygulamada olan programlar ile resmî bilgi ve belgeler incelendiğinde ülkemizde yarıyılların 15 haftalık periyotlar halinde, Azerbaycan'da ise ilk altı yarıyılın 15 hafta son iki yarıyılın ise 10 haftalık periyotlar halinde planlandığı görülmektedir. Buna göre ülkemizde $8 \times 15 = 120$ haftalık bir toplama, Azerbaycan'da da $(6 \times 15) + (2 \times 10) = 110$ haftalık bir toplama ulaşılmaktadır. Ükelere ait bu toplam hafta sayıları her bir ders için haftalık ders saatiyle çarpılarak o dersin programın genelindeki toplam ders saati elde edilmiştir.

Tablo 3'e göre Azerbaycan'da müzik öğretmenlerinin 2310 saatlik bir programla ülkemizde ise 1830 saatlik bir programla mezun oldukları görülmektedir. Toplam süre açısından oluşan bu fark oldukça dikkat çekicidir. Tabloya göre Azerbaycan'da müzik öğretmeni adaylarının programlarında koro çalışmalarına ülkemize nazaran daha fazla önem verilmekte, şeflik ve topluluk yönetimi derslerinin niceliği açısından da iki ülke arasında çarpıcı farklar bulunmaktadır. Bu durumu; müzik dersindeki öğrencileri koro, müzik öğretmenini ise bu koronun şefi olarak tasarlayan doğal ve gerçekçi bir yaklaşımın sonucu olarak düşünmek mümkündür.

Tablo 3. Türkiye ve Azerbaycan’da Müzik Öğretmeni Yetiştiren Programların Toplam Ders Saati Bazında Karşılaştırması

AZERBAYCAN		TÜRKİYE	
DERSLER	T.D.	T.D.	DERSLER
Koro Sınıfı ve Koro Okuma	360	300	Koro
Koroyu Tanıma Faaliyetleri			
Müzik Eserinin Tahlili	60	30	Müzik Biçimleri
Azerbaycan Halk Müziğinin	75	60	Geleneksel Türk Halk Müziği ve
Solfej	315	300	Müziksel İşitme Okuma Yazma
Müzik Kuramlarının Esas. ve			
Polifoni	90	120	Armoni-Kontrpuan-Eşlik
Koro Armonisi			
Şeflik ve Metodolojisi	165	75	Orkestra/Oda Müziği ve Yönetimi
Konsertmayster Sınıfı ve	75	135	Koro ve Yönetimi
Okul Şarkı Repertuarı	60	30	Orkestra/Oda Müziği
Vokal	105	60	Eğitim Müziği Dağarı
Müzik Tarihi	180	30	Bireysel Ses Eğitimi
Esas Müz. Aleti(Piyano, Tar,	240	120	Genel Müzik Tarihi
Müzik Öğretimi Metotları	120	120	Bireysel Çalgı
		120	Özel Öğretim Yöntemleri
		30	Piyano
		90	Müzik Kültürü
		60	Okul Çalgıları
		60	Geleneksel Türk Sanat Müziği ve
Seçmeli Dersler	390	150	Çalgı Bakım Onarım Bilgisi*
			Elektronik Org Eğitimi*
			Oyun, Dans ve Müzik*
			Okul Öncesi Müzik Eğitim. Genel
			Türk Müziği Armonisi*
Yardımcı Müzik Aleti	75		
TOPLAM SÜRE(SAAT)	2310	1830	

Yine Tablo 3’e baktığımızda okul şarkılarının ve onları söyleyecek sesin eğitiminin Azerbaycan’da daha fazla önemsendiği görülmektedir. Büyük oranda halk müziğini ve onun karakteristiklerini referans alan Azerbaycan okul müziği, şarkı söylemek için gerekli birinci şartı yani sesin eğitimini müzik öğretmenleri açısından oldukça dikkate almaktadır. Burada ses eğitimi dersinin içeriğinin okul müziği repertuarıyla paralel bir biçimde çoğunlukla halk müziği ve ondan esinle bestelenmiş şarkılar olduğunu düşünmek yanlış olmaz. Ancak ülkemizde müzik öğretmenliği programında yer alan ses eğitimi dersleri içerik, üslup ve repertuar olarak tartışmaya açıktır.

İşitme derslerinde iki ülke arasında belirgin bir fark görülmemekle birlikte armoni derslerinin ülkemizin müzik öğretmeni yetiştiren programında kısmen daha fazla yer aldığı görülmektedir. Bir taraftan Azerbaycan programında *Müzik Kuramlarının Esasları ve Armoni* dersinin içeriğinde armoni konularının da yer alması diğer taraftan da ülkemiz programındaki *Türk Müziği Armonisi* dersinin başlı başına bir özgünlük içermesi ve seçmeli dersler statüsünde olması göz önüne alındığında bu duruma mantıklı bir açıklama getirmek mümkün görünmektedir. Başka bir deyişle müzik eğitiminde iç içe iki temel konu olarak düşünülecek işitme ve armoni derslerinin ağırlığında iki ülke arasında aslında önemli bir fark yoktur.



Karşılaştırmaya göre Azerbaycan programında eser analizi ve müzik tarihi konularının ülkemize oranla çok daha fazla önemsendiği ortaya çıkmaktadır. Bir müzik eğitimcisinin yaptığı ya da dinlediği müziği biçimsel, armonik ve tarihsel açılardan analiz edip tanımlayamaması, çözümleyememesi müziğin doğru hedeflere ulaşması ya da ulaştırılması konusunda oldukça önemli bir problem olarak düşünülmektedir. Diğer dünya müziklerinin yanında özellikle kendi müziğinin tarihsel gelişimlerini, teknik, estetik ve varsa armonik özelliklerini bilmeyen bir müzik eğitimcisinin öğrencilerine kültürel aidiyet ve ulusal kimlik gelişimi konularında ne kadar faydalı olacağı tartışmalıdır.

Bireysel çalgısını ve okul müziğine uygun diğer çalgıları mesleği doğrultusunda faydalı ve gereğince kullanacak bir müzik öğretmenin haftalık bir saatlik bireysel çalgı dersleriyle ya da toplu yürütülen üç yarıyıllık okul çalgıları dersiyle olgunlaşamayacağı birçok araştırmacının dile getirdiği bir tespittir. Ülkemizde yürütülen programla ilgili dile getirilen bu eleştiriler Azerbaycan programında daha sağlıklı zeminlere oturmuş görünmektedir. Hem bireysel çalgı derslerinin ders saati ağırlığı hem *Yardımcı Çalgı* adı altında verilen diğer çalgı dersleri bu durumu göstermektedir.

Çalgı topluluklarıyla ilgili derslerin ağırlıklarında ülkemiz lehine bir durum göze çarpmaktadır. Ülkemizde bireysel çalgı dersine ayrılan haftalık bir saatlik sürenin yanında bu durum çalgı topluluklarının seslendirdiği eserlerin düzeyi açısından bazı soru işaretlerini akıllara getirmektedir.

Araştırmamız açısından dikkat çekici olan konulara doğru gelirse programda halk müziği başlıklı derslerin oranında Azerbaycan lehine bir durum görülmektedir. Ülkemiz programında ortak ve benzer özelliklere sahip geleneksel müziklerimizden birisi olarak Geleneksel Türk Sanat Müziği'ne ayrıca yer verilmiş olsa da bu dersin içeriğinin halk müziği ile ilgili doğrudan ilgili olmadığı/olamayacağı bir gerçektir. Diğer taraftan Azerbaycan'da yürütülen programın genel içeriğinde Azerbaycan halk müziğinin ve ulusal müzik karakterinin bariz bir etkisi ve ağırlığı bulunmaktadır. Bu durum Azerbaycan'ın başkenti Bakü'deki müzik eğitimi kurumlarında yaptığımız görüşmelerde Azeri müzik eğitimcileri tarafından da açıkça dile getirilmiştir. Ülkemizde ise müzik eğitiminin genelinde halk müziğinden yararlanma durumları ve ulusal karakterli bir müzik eğitimi anlayışının problemleri zaten araştırmamızın temel problemi olarak düşünülmüştür.

Ülkemizdeki programda seçmeli dersler olarak yer alan ve alternatifleri MEABD'lere bırakılan derslerin "*Çalgı Bakım Onarım Bilgisi*", "*Elektronik Org Eğitimi*", "*Oyun Dans ve Müzik*", "*Türk Müziği Armonisi*" ve "*Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar*" şeklinde toplam yüz elli saatlik bir ağırlığa ulaştığı görülmektedir. Buna karşın Azerbaycan'daki programda yer alan seçmeli derslerin toplam ağırlığı üç yüz doksan saattir. Bu derslerin üç yüz saatlik bölümü "*Azerbaycan Halk Yararıtlığı*", "*Etnomüzikolojinin Esasları*", "*Müzik Aletlerinin Tür ve Çeşitleri*", "*Halk Çalgı Aletleri Orkestrasının Oluşumu*", "*Aşık Sanatı*", "*Edebiyat ve Müzik*", doksan saatlik bölümü ise "*Koro Partilerinin Okunuşu*", "*Azerbaycan Besteciliğinin Yararıtlığında Opera ve Müzikli Komedi Türleri*", "*Çocuk Orkestrasının Yapısı ve Enstrümantasyonu*" ile "*Piyano İcracılığının Tarihi ve Oluşumu*" şeklinde çeşitlendirilmiştir. Görüldüğü üzere seçmeli derslerdeki çeşitlilik bir yana ülkemizdeki seçmeli ders ağırlığının iki katından fazlası bu alana ayrılmıştır. Üstelik derslerin çok büyük oranda (üç yüz saat) Azerbaycan halk müziğinin yapısı ve konularıyla ilgili olması Azerbaycan'da yetiştirilen müzik öğretmenlerinin kendi halk müzikleriyle ilgili ciddi bir eğitim aldıklarına dair önemli bir veri olarak karşımızda durmaktadır. Çocuk orkestrası kavramı ve bu başlıktaki ders ise erken yaş müzik eğitimine verilen önem bakımından ayrıca dikkat çeken diğer bir unsurdur.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç

Araştırma sonucunda iki ülkenin müzik öğretmeni yetiştiren programlarında halk müziğinin ağırlığı ve önemi dikkate alındığında hiç şüphesiz Azerbaycan bariz bir şekilde öne çıkmaktadır. Programın genel içeriğinin halk müziğini temel alması bir yana özellikle halk müziği başlıklı derslerin toplam süresine bakıldığında Azerbaycan'da üç yüz yetmiş beş saatlik bir süreye karşın ülkemizde *Geleneksel Türk Halk Müziği*, *Okul Çalgıları (Bağlama)* ve *Geleneksel Türk Sanat Müziği* derslerinin toplam süresi ancak yarısı (yüz elli saat) kadardır. Ülkemizdeki programın genel içeriğinde halk müziğimizden ne kadar yararlandığı ise birçok araştırmacının olduğu gibi bizim de gündemimizdeki tartışmalı bir durumdur.

Öneriler

Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda uygulanan programlar halk müziği ve çalgıları açısından gözden geçirilmeli, geleneksel müziklerimize ait çalgılar ve klasik Batı müziği çalgıları dengeli bir biçimde programlarda kullanılmalıdır. Çalgı eğitimi, geleneksel müzikler, okul müziği dağarı, müzik biçimleri ve



müzik tarihi derslerinin süresi arttırılmalı; bölgelere göre daha esnek bir anlayışın söz konusu olduğu, seçmeli ders süre ve çeşitliliğinin daha fazla olduğu bir program yapısı oluşturulmalıdır.

Mesleki müzik eğitimi kurumlarının lisans ve lisansüstü çalışmalarında geleneksel müziklere yönelik araştırmalara öncelik ve destek verilmeli, bu alanda çalışacak akademik birimler oluşturularak (Türk Müziği Araştırma Merkezleri) hem tarihî ve kuramsal hem de uygulamaya dönük teknik ve metodolojik çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- BÜYÜKYILDIZ, H. Z. (2009). *Türk Halk Müziği-Ulusal Türk Müziği*, Papatya Yayıncılık, İstanbul
- ÇILDEN, Ş. (2002). “*Türk Halk Müziğinin Keman Eğitimde Kullanımıyla İlgili Sorunlar (257-263)*” Avrupa’da ve Türk Cumhuriyetleri’nde Müzik Kültürü ve Eğitimi Kongresi (13-16 Kasım 2002), Gazi Üniversitesi, Ankara
- DADAŞOVA, M. (2007). *Fortepiano Tedrisinin Metodikası*, Azerbaycan Cumhuriyeti Taħsil Nazirliyi, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü
- ELLIOT, W. Eisner (1984), *Alternative Approaches to Curriculum Development in Art Education*, Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research Vol. 25, No. 4 (Summer, 1984), pp. 259-264, Published by: National Art Education Association, ABD
- QEDİMOVA, J. (2007). *Musiqinin Tedrisi Metodikası*, Azerbaycan Cumhuriyeti Taħsil Nazirliyi, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü
- TARMAN, S. (2011). *Doğumunun 130. Yılında Atatürk ve Müzik*. Müzik Eğitimi Yayınları, Kültür Kitapları Serisi, Birinci Basım, Ankara
- UÇAN, A. (1997). *Müzik Eğitimi, Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları, İkinci Basım, Adalet Matbaası, Ankara
- YAHYA KAÇAR, G. (2009). *Türk Mûsikîsi Üzerine Görüşler (Analiz ve Yorumlar)*. Maya Akademi Yayınları, BRC Matbaası, Ankara



TÜRK MÜZİK EĞİTİMİNİN SINIFLAMA SORUNSALINA YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME

AN EVALUATION OF THE CLASSIFICATION PROBLEM OF THE TURKISH MUSIC EDUCATION

Atilla SAĞLAM

Trakya Üniversitesi/TÜRKİYE
Trakya University /TÜRKİYE

Filiz BASUT

Müzik Eğitimi Uzmanı/TÜRKİYE
Music Education Specialist/TÜRKİYE

ÖZET

Türk Müzik Eğitiminde musiki muallimi Mehmet Baha Bey, Musiki muallimi Musa Süreyya Bey, Halil Bedî Yönetken, Paul Hindemith ve Prof. Dr. Ali Uçan'ın gerek müzik eğitimciliği, gerek araştırmacılığı ve bilimci kişilikleriyle özel bir yeri vardır. Yukarıda adları anılan müzik adamlarının ortak özelliği müzik eğitimcisi olmaları ve müzik dersiyle olan ilgileridir. Günümüzde Uçan tarafından 1982 yılında yazıya geçirilen müzik eğitimi tanımı ve türleri müzik eğitimi kuramı açısından önemli bir yenilik olarak karşılanmış ve günümüze kadar kullanılan tek başvuru kaynağı olarak kullanılmıştır. Uçan (2009) müzik eğitimciliği kişiliği üzerinde derin etkileri olan Halil Bedî Yönetken'i ilk çağdaş müzik eğitimcisi ve müzik eğitim bilimcisi olarak değerlendirmektedir.

Bu bildiride Türk müzik eğitiminin tür sınıflaması, kavramlar ve tanımlardan oluşan müzik eğitiminin temel kuramına yönelik bir değerlendirme ele alınırken günümüzdeki müzik eğitiminin ortaya koyduğu arz-talep, sınav, kurum ve kurumlara bağlı eğitim yaklaşımları temel alınarak müzik eğitimi türlerinin sınıflanmasına yönelik örnek bir sınıflamanın açıklanması amaçlanmıştır.

ABSTRACT

Music teachers Mehmet Baha Bey, Musa Süreyya Bey, Halil Bedî Yönetken, Paul Hindemith and Prof. Dr. Ali Uçan have a special place in Turkish music education both as music educators, as researchers and also with their scientific personalities. The common aspect of the men of music field named above is the fact that they are music educators and interested in music lessons. The definition and the types of music education penned by U.an in 1982 was seen as an important innovation in the field of the theory of music education and has since been utilized as the only reference material in this field. Uçan (2009) describes Halil Bedî Yönetken, who has deep influences on his personality as a music educator, as the first modern music educator and music education researcher.

This paper evaluates a type classification of Turkish music education, concepts and definitions of the basic theory of music education as well as a sample classification toward a classification of types of music education based on the supply-demand relationship of today's music education, examinations, institutions and educational approaches of institutions.



1. Giriş

Türk Müzik Eğitiminde musiki muallimi Mehmet Baha Bey⁵, Musiki muallimi Musa Süreyya Bey⁶, Halil Bedi Yönetken, Paul Hindemith ve Prof.Dr.Ali Uçan'ın gerek müzik eğitimciliği, gerek araştırmacılığı ve bilimci kişilikleriyle özel bir yeri vardır. Yukarıda adları anılan müzik adamlarının ortak özelliği müzik eğitimcisi olmaları ve müzik dersiyle olan ilgileridir. Günümüzde Uçan tarafından 1982 yılında yazıya geçirilen müzik eğitimini tanımı ve türleri müzik eğitimi kuramı açısından önemli bir yenilik olarak karşılanmış ve günümüze kadar kullanılan tek başvuru kaynağı olarak kullanılmıştır. Uçan (2009) müzik eğitimciliği kişiliği üzerinde derin etkileri olan Halil Bedi Yönetken'i ilk çağdaş müzik eğitimcisi ve müzik eğitim bilimcisi olarak değerlendirmektedir.

Bu bildiride Türk müzik eğitiminin tür sınıflaması, kavramlar ve tanımlardan oluşan müzik eğitiminin temel kuramına yönelik bir değerlendirme ele alınırken günümüzdeki müzik eğitiminin ortaya koyduğu arz-talep, sınav, kurum ve kurumlara bağlı eğitim yaklaşımları temel alınarak müzik eğitimi türlerinin sınıflanmasına yönelik örnek bir sınıflamanın açıklanması amaçlanmıştır.

1.1. Müzik Eğitimi Kuramında Sınıflama Sorunsalı: Tarihsel Çerçeve

Tarihsel açıdan gerek Amerika'da (1900'lü yılların başı) gerek Almanya'da (1921 yılı) gerçekleştirilen eğitim yeniliklerinin söz konusu sınıflama kuramına etkisi olduğu anlaşılmaktadır.

Amerika'da 1900'lü yılların başında ortaya çıkan müzik öğretmenliği meslek örgütünün varlığı ile müzik eğitimi kuramının oluşumu arasında bağ kurulabilir: Söz konusu dönemde Amerika'da müzik eğitimi alanında iki göz alıcı gelişme vardır:

- Amerika'daki mesleki müzik eğitimi için sözcü olarak tanınan ve mesleki yetki ve birliğin simgesi olarak okullardaki müzik öğretmenlerine bağlı bir meslek örgütünün ortaya çıkması.
- Müzik Eğitiminin mesleki müzik, şeflik ve bestecilik ve müzik bilim alanlarıyla birlikte müzik alanının bir mesleği olarak tanınması (Lawler, 1953).

3. Weimar Cumhuriyeti Döneminin (1918-1933) önceliği olan yeniliklerin eğitim basamakları / düzeyleri ve okul türlerini yapılandırmak üzerine odaklandırılmıştır. Böylece dersler yeniden tanımlanmış ve öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi yönünde girişimler gerçekleştirilmiştir. Prusya Eğitim Bakanlığı'nda müzik işlerinden sorumlu olan L. Kestenberg'in (1882-1962), bütün okul türlerindeki müzik eğitimini, mesleki müzik eğitimi kurumlarını ve müzisyenleri, öğretmen eğitimi, müziksel halk eğitimi ve müzik yaşamını kapsayan yenilik görüşleri 1921 yılında yayınlanmıştır (Akt.: Kalyoncu, 2005). Kalyoncu, Almanya'da o dönemdeki okul müzik eğitimine yönelik yeniliklerin eğitime yönelik geniş çaplı yeniliklerin bir parçası olarak yapılandırıldığını belirtmektedir.

Yukarıdaki iki uluslararası gelişime dışında Unesco'nun desteğinde 29 Haziran-9 Temmuz 1953 tarihleri arasında Brüksel'de gerçekleştirilen ve "Yetişkin ve Genç Müzik Eğitiminde Müziğin Yeri ve Görevi" adlı bilimsel toplantı öncesi ve sonrasında gerçekleşen diğer bilimsel toplantılar ve meslek örgütlerinin desteğinde müzik eğitimi ve kuramına yönelik uluslararası birlik oluşturma çalışmalarının odağını oluşturmaktadır.

Pan Amerikan Birliğinin müzik ve görsel sanatlar birimi resmi başkanı Charles Seeger Brüksel'deki uluslararası bilimsel toplantıda "Uluslararası bir Müzik Eğitimi Derneği / Topluluğu (ISME) kurma amacına yönelik bir öneri içeren ve "Uluslararası Müzik Kurulu Derneği"nin sorumlu Sekreteri Jack Bornoff tarafından okunan bildirisinde söz konusu müzik eğitimi derneğinin Müzik eğitime yönelik bir dergi çıkartılması, uluslararası bir kuruluş (enstitü) kurulması, müzik ve araçları, Müzik etkinliklerinin değişimi, bilginin toplanması ve yaygınlaştırılması gibi çalışma alanları olacağı açıklanmıştır. Bu dernek altında "Herkes için müzik eğitimi", "Müzisyenlik meslek eğitimi" ve "Müzik bilimcisi ya da Üniversite Müzik Eğitimcisi" yetiştirme kurulları oluşturulması ve mesleki olsun olmasın müzik eğitiminin tüm alanlarına yönelik çalışmaları amaçlayacağı belirtilmiştir. Böylece 1953 yılında kuruluşu gerçekleştirilen ISME altmış bir yıldan beri dünyada müzik eğitimi kapsamına giren konularda araştırma, yayın, toplantı vb

⁵ Halil Bedi, 15 Mayıs 1899'da Bursa'da doğdu, ilkökul ve ortaokul öğrenimini orada gördü. 1917 yılında İstanbul Muallim Mektebi'ni bitirdi. Bu dönemde kendisinden 12 yıl önce 1877 yılında yine Bursa'da doğan ve Bursa'da San'at mektebi, Kız muallim mektebi ve Bursa Ortaokulunda musiki dersleri veren ve 1919-20 yıllarında yayımladığı "Alem-i Musiki" adlı dergideki (on altı sayı yayımlanmıştır) yazılarıyla müzik öğretmenliğinin etki alanını genişleten ve kuram ve kavramsal alanını çalışan Şeyh Mehmed Bahâ Pars adlı bir Müzik öğretmeni bulunmaktadır.

⁶ Dinçer (1988), Musa Süreyya Bey'in -1910-15 yılları arasında devlet bursu ile Berlin'e Müzik eğitimi için gönderilmiştir- (Sağlam, 2009:57) müzik eğitimine ve müzik öğretmenliğine dikkat çekerek onun aynı zamanda Halil Bedi Yönetken'in de müzik öğretmeni olduğunu belirtmiştir.



etkinlikleri uluslararası alanda gerçekleştiren güçlü bir kuruluşu olarak etkinliklerini sürdürmektedir. Söz konusu toplantıya Türkiye’den Halil Bedi Yönetken’in⁷ katılımı dönemin yetkililerince uygun görülmüştür.

1928 yılında İngiltere’de 1929-31 yıllarında Amerika’da gerçekleştirilen “Amerikan ve İngiliz Müzik Eğitimcileri İçin Bir Alan Çalışması Günü” adlı bilimsel toplantılar kuşkusuz müzik eğitimi kuramına yönelik bilgilerin temellendiği toplantılar olarak tarihe geçmiştir. 1936 yılında Çekoslovakya’da gerçekleştirilen “Uluslararası Müzik Eğitimi Toplantısı” 1945 yılında Unesco’nun (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization / Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Ekin Örgütü) kurulması, 1947 yılının başlarında tasarlanarak 1949 yılında Unesco evinde resmi olarak Uluslararası Müzik Meclisinin kurulması ve Amerikan Müzik Eğitimcileri Ulusal Toplantısının gerçekleştirilmesi, 1951’de Paris, 1935’de Paris ve Brüksel’de Unesco’nun öncülüğü ve desteğiyle Ulusal Müzik Eğitimcileri Bilim Toplantılarının düzenlenmesi müzik eğitimine yönelik bilgi, uygulama ve kuramın kökleşmesine yol açmıştır.

Uluslararası alanda müzik eğitimine yönelik çalışmalar sürmekteyken dünyanın çeşitli merkezlerinde müzik eğitimine yönelik uygulamaların durumu şöyledir: Avrupa ve Amerika’daki kurumsal yapılanmayı örnek alan veya sömürgecilik uygulamaları sonucu örnek almak, hatta aynısını kurmak zorunda kalan Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Avrupa merkez ülkeleri dışındaki ülkelerde söz konusu kurumlarla ABD ve Avrupa müzik ekini, eğitim anlayışı, kuram ve uygulamaları da söz konusu ülkelere yerleşmiştir. Bu ülkelerde müzik eğitiminin tanımı ve tür sınıflaması veya ayrımı yine aynı etkilerle ortaya çıkmış ve belirginleşmiştir. Bu ülkelerin müzik eğitimi ve müzik öğretmeni yetiştirme programlarında Avrupa müziği hakim olmuştur..

Örneğin Hindistan’da (Raghavan, 1953), Hong Kong’da (leung, 2004) ve Malezya’da Mohd (1953) durum böyledir. Söz konusu ülkelerdeki müzik eğitimi sınıflamasında iki tür ilgi (*mesleki ve mesleki olmayan ilgi*) ve iki tür eğitim (*Mesleki ve mesleki olmayan müzik eğitimi*) anlayışı ortaya konulmaktadır.

Avrupa’da müzik eğitimi türleri ve buna bağlı yapılanma Finlandiya, Avusturya, İtalya, Hollanda ve Norveç’te küçük farklılıklar gösterir ancak temel olarak Avusturya yaklaşımı ana yaklaşımı oluşturmaktadır. Finlandiya, üç çeşit müzik eğitimi vardır.

1. Herkes için müzik: Çocukluk döneminde müziğe ilgililere yönelik sınıflar ve özel yetenekliler için oluşturulmuş sınıflar vardır. Bu eğitimin ardından ses alanında müzik derecesi eğitimine yönelme bu aşamadan da lise müzik eğitimi ve üniversitelerde müzik eğitimi sürecine geçilmektedir.
2. Uğraşı olarak Müzik: Uğraşı alanı müzik eğitiminde erken çocukluk dönemi müzik eğitimi, kilise müzik eğitimi, özel (derslerle) müzik eğitimi, yaşam boyu eğitim veya yüksek halk okullarında müzik eğitimi olanakları vardır.
3. Yüksek eğitim: Meslek eğitimi niteliğindedir. Müzik öğretmenliği ve müzisyenlik eğitimi verilir.

Avusturya’daki müzik eğitimine yönelik okul düzenleri müzik eğitiminin sınıflamasına yönelik fikir vermektedir. Okullar genel müzik eğitimi okulu, Müzik uzmanlığı okulu, Müzikte uzmanlaşmış eğitim kurumlarının ortaöğretim düzeyi ve özel müzik okulları olmak üzere dört çeşittir. Okullarda uygulanan müzik türleri ise mesleki, genel ve uğraşı alanı olmak üzere üç türdür. Avusturya ile Finlandiya arasındaki farkı müzikte meslek eğitimi niteliğinin sadece yüksek eğitim kurumlarındaki müzik eğitimini tanımlaması; herkes için müzik eğitimi kavramını ilgililerin tümü ve müziğe özel yetenekli tüm çocukların eğitimine yönelik kullanmaları oluşturmaktadır. Almanya, İspanya, İngiltere, İrlanda, Danimarka, Macaristan ve Belçika’da müzik eğitimine yönelik okul düzeni ve eğitim anlayışı ortaöğretim kurumlarında müziğin meslek eğitimi sınıflamasına yer verilmekte ve bu seviyenin A, B ve C, olmak üzere üç farklı uygulaması bulunmaktadır. İtalya’da iki farklı seviyede eğitimi amaçlayan üç temel müzik okulu bulunmaktadır. İsviçre, İsveç ve Hollanda’da genel müzik okulları adıyla tek tür müzik eğitimi okulları vardır. Hollanda’da ayrıca yaygın müzik eğitimi kurslar ve etkinliklerle desteklenmektedir. Norveç’te üç tür müzik eğitimi kurumu vardır. Genel okulların bir konusu olarak müzik, yeteneklilere yönelik programlanmış müzik (cumartesi okulları) okulları, ortaöğretim düzeyindeki müziğe odaklı okullar.

⁷ Halil Bedi Yönetken 1953 yılında Unesco’nun desteğinde Brüksel’de düzenlenen “Müziğin Genç ve Yetişkin Eğitimindeki Yeri ve İşlevi / Görevi” adlı Uluslararası Bilimsel Toplantıya katılarak “Müzik Eğitimi ve Halk Müziği başlıklı bir bildiri sunmuştur. Bu toplantıda Yönetken’in ne müzik eğitiminin türlerine, ne müzik öğretmeni yetiştirmeye, ne müzik türlerine yönelik herhangi bir değerlendirme yaptığı iki sayfalık bildiri metni elimizdedir.



1.2. Türkiye’deki 1924-88 Arasında Gerçekleştirilen Müzik ve Müzik Eğitimi Odaklı Bilimsel Toplantılar ve Müzik Eğitiminin Sınıflaması Sorunsalı

Müzik eğitiminin Türkiye’deki kuramı Uçan’ın müzik eğitimi konusunda ortaya koyduğu kuramdır ve müzik türlerine yönelik sınıflaması özellikle Avusturya’daki ile aynıdır. Uçan’a göre müzik eğitimi “Genel, özengen (uğraşı) ve mesleki” müzik eğitimi olmak üzere üç alt basamakta gerçekleştirilmektedir. Uçan bu sınıflama kuramını 1982 yılında hazırladığı doktora tezinde açıklamıştır. Uçan’dan 63 yıl önce Mehmet Baha Bey müzik eğitimine yönelik ilk sınıflamalardan birini yapan bir bilgin olarak 1919 yılı itibarı ile okul müzik eğitimine vurgu yapmadığı “Uğraşı, Yarı mesleki ve Mesleki” dal eğitimine ortaya koyan bir sınıflamayı⁸ kayda geçirmiştir. Halil Bedi Yönetken’in müzik eğitiminin türlerine yönelik 1947 yılındaki toplantı tutanaklarında kayda geçirilmiş “... müzik eğitimini genel eğitim ilkelerini her türlü müzik eğitimine uygulamaya çalışan genel eğitimin özel / alt dalıdır ...” şeklindeki bir açıklaması ile Uçan’ın eğitim bilimlerindeki eğitim türlerine yönelik sınıflamayı müzik eğitimine aktarması arasında bir bağ olduğu açıktır. Uçan’ın diğer adları anılan bilginlerden farkı sınıflama kuramı temel kavramlar ve tanımları oluşturmasından kaynaklanmaktadır. Bu yönüyle Türk müzik eğitimi kuramının temel taşı ve öncüsüdür. Uçan’ın müzik eğitimine yönelik bu öncülüğü hem çalışmalarındaki başarısına hem de kendisinden önce gelen birikimi değerlendirme yeteneği ve müzik eğitimi alanına yönelik bilimsel araştırma koşullarının gelişmesine bağlanabilir. Bu koşulların oluşmasında temel etmen bilimsel toplantılardır.

Türkiye’de 1988 yılına kadar -1926 yılında toplanan ilk Eğitim toplantısı dışında- Cevat Memduh Altar birinci müzik toplantısı olarak adlandırdığı, 60 katılımcısı olan ve 26.11.1934 tarihindeki gerçekleştirilen toplantı müzik eğitime yönelik 1947, 1984, 1988 yıllarındaki müzik bilimsel toplantılardır. Bu toplantılardan 1947 yılındakine ilişkin metin çözümlemeleri elimizde olup bilimsel bir niteliği olduğunu belirtme imkânı yoktur. Diğer iki bilimsel toplantının toplantı bildiri kitapları yayımlanmış ve bu metinlerde ve ilgili tartışmalarda müzik eğitimi ve kuramı, okullar, öğretmen yetiştirme ve programlar da araştırma konusu yapılmıştır. 1988’den sonra müzik eğitime yönelik ulusal ve uluslararası toplantılar tek başına müzik alanında olduğu gibi eğitim alanının alt başlığı olarak ele alındığı sayısı toplantılarda araştırma konusu edilerek bilimsel bir bilgi tabanı oluşturulmuştur. Söz konusu bilimsel bilgi tabanının müzik eğitimi kuramına yönelik tek geçerli sınıflamanın Uçan’ın açıkladığı kuram olduğu anlaşılmaktadır.

2. Müzik Eğitiminde Tür Sınıflamasında Yarı Zamanlı Eğitim Türünün Dayanakları

Türk Müzik eğitimi Uçan’ın sınıfladığı genel, özengen (Uğraşı) ve mesleki olmak üzere üç tür müzik eğitime göre kuramsal yönden incelenmiştir. Bununla birlikte Osmanlı döneminden olmak üzere uğraşı alanında müzik eğitimi alanların mesleki ya da meslek eğitimi almadığı halde söz konusu çalgı uğraşlarını çalgı eğitimciliği boyutuna taşıyabildikleri Sorkun’un (2013) tezinde açıkça ortaya konulmuştur. Sorkun’un tespitlerine göre Uçan’ın belirttiği her üç tür müzik eğitiminin Osmanlıda Devlet ve özel alanda yürütüldüğüne yönelik tüm belgeler Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA), hanedan hatıratları ve ilgili bilimsel metinlerde mevcuttur.

2011 yılına kadar konuya yönelik yayınların taranmasında müzik öğretmeni yetiştirme eğitimlerindeki çeşitlilik, yaygın eğitimde (Halkevleri vb. kurumlar) uğraşı boyutunun dışına taşan müzik eğitimi ve etkinlikler, müzik uğraşısına yönelik uluslararası seviye ve diploma sınavları, Uçan’ın sınıfladığı genel, özengen ve mesleki eğitim sınıflamasının herhangi birinin içeriğini tam olarak taşımayan melez ve çok yönlü, çok amaçlı bir müzik eğitimi türü daha olduğu yönünde güçlü kanıtlar ortaya koymaktadır. Günümüze kadar yayınlanan konuya yönelik bilimsel çalışmalarda bu yönde herhangi bir tespiti rastlanılmamıştır (Köse ve Töreyn, 2011; Uçan, 2011). Bu durumda Sorkun (2013) tarafından Osmanlıdaki müzik eğitimi türleri içerisinde mesleki ve mesleki olmayan müzik eğitimi türlerine vurgu yapan açıklamalar ve Basut (2013) tarafından genel özellikleri açıklanarak “Yarı Mesleki Müzik Eğitimi” olarak adlandırılan bu eğitim türünün varlığı ve önemi -Cumhuriyet döneminin ekin ve yaygın eğitim kurumları olan Halkevleri, sonrasında halk eğitim merkezleri, Müzik Öğretmeni yetiştirme çeşitliliğinde oluşan özgün

⁸ Bunlardan bir kısım müzisyenler, moda ve göreneğe göre müziğe dahil olmak istemektedir ve ortamdakilerden aşağı kalmamak fikriyle ud, piyano ve keman çalmak istemektedirler. Bu kısım müzisyenler “Uğraşı alanı müzik eğitimi” alan bireylere göre daha üst düzeyde bir hedefi olmalarına rağmen yine herhangi bir mesleki hedefi başlangıç döneminde ortaya koymayan ancak toplum içerisinde çalabilecek düzeyde bir müzik [çalgı] eğitimi talebi olanlardır. İkinci kısma giren müzisyenler ise “... biraz zevk aldıklarından dolayı (öğrenecek olur isem canımın sıkıldığı zaman gönlümü eğlendiririm) gibi sudan bir teselli ve diğer ba’zı hülyayı menfa’at ile başlayanlar, mutavassıt kabiliyetliler”dir (Aydın, 2004:17).



denemeler, Hindemith'in Türk Müziğinin kalkınması için önerileri, uğraşı alanına yönelik özel eğitim kurumlarındaki sayısal ve nitel gelişmeler ve Kraliyet Müzik Okulları Birleşik Kurulunun içinde Türkiye'nin de bulunduğu doksan dan fazla ülkede 1889 yılından beri yaklaşık altı yüz bin çocuk genç ve yetişkine uygulanan mesleki müzik eğitiminin tüm alanlarına yönelik ve alan dışı bırakılan kitle müziği alanlarını kapsayacak biçimde düzenlenmiş seviye ve diploma sınavlarının varlığı göz önüne alındığında ortaya çıkmaktadır.

2.1. Halkevleri⁹, Hindemith, Yarı Zamanlı Müzik Eğitimi, Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü, Müzik Seminerleri¹⁰ Kraliyet Müzik Okulları Birleşik Kurulu (KMOBK) Seviye Sınavları ve Diplomalari

Halkevlerinde müzik eğitiminden çok müzik eğitimini de içine alan radyo, bando, orkestra gibi müzik etkinliklerinde sanatçı ve heveslileri bir araya getiren canlı bir müzik hareketidir (Arıkan, 2002). Bu düzeyde müzik eğitiminin amacı uğraşı müzik eğitimini yurdun dört bir bucağına yaymaktır. 1950 yılında sayıları 478'e ulaşan Halkevlerinin ve 4322'ye ulaşan halkodalarında gerçekleşen müzik eğitiminin tür ve niteliği Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Cumhuriyet Arşivinin (DAGM-CA)- 490.1.0.0-966.740.1 gömlekte 7 numaralı ve C.H.P. İnönü Halkevi Başkanlığının 19.6.1948 tarihi belgesiyle açıklanmaktadır:

1. Musiki çalışmalarımız, Mandolin, Kitar ve Şan dersleri ile Klâsik ve Halk türküleri korusu olmak üzere iki grup üzerinde devam etmektedir. Bu gruplar yetişmiş bir vaziyette olup konserler vermektedirler.
2. Bu çalışma kollarından Mandolin, Kitar ve Şan grubunun 40 faal üyesi olup bunların yaşları 14- ilâ 40 arasındadır. Meslekleri 18 'i muhtelif öğretim derecelerine mensup talebe, 2'si ev kızı, 20'sş muhtelif dairelerde memurdur. Halk türküleri korosunda çalışan elemanların 12'si kız ve 44'ü erkektir. Bunlar da 15-30 yaşları arasında muhtelif daire ve müesseselerde memur, müstahdem işçi ve kızlar da aile kızlarıdır.

Ayrıca aynı belgede Halkevinde bulunan çalgılara yönelik 8 ve 9. Maddede “ Evimizde bando sazı olarak takım ile bir caz davulu iki kornet ve bir trombon mevcuttur. Diğer sazlar bir Ştanvey [Steinway], bir Pileyyal [Playel] marka iki piyano, iki kontrabas, bir mandola ve bir viyolonsel, 4 bağlama, 2 darbukadan ibarettir.” Şeklinde açıklama vardır.

(DAGM-CA)- 490.1.0.0-966.740.1 gömlekte 12 numaralı belgede Beyoğlu Halkevleri Başkanlığının 11.6.1948 tarihli yazısı ile dönemin müzik hareketlerinin boyutu, düzeyi ve anlayışını yansıtan farklı etkinlikler belirtilmektedir: Belgenin birinci maddesinde “Musiki çalışmalarımız Türk musikisi ve Garp musikisi olmak [üzere] iki kola ayrılmış bulunmaktadır. Türk musikisi içerisinde koro, halk türküleri, klasik Türk musikisi ve nota dersleri vardır. Garp musikisi ise senfonik orkestra, caz orkestrası [eğlence müziği orkestrası] ve keman derslerinden ibarettir.” Aynı belgenin devamında keman dersi yanı sıra piyano dersine ve ilgili çalgı öğretmenlerinin varlığı belirtilirken aynı belgenin 6. maddesinde senfonik orkestranın varlığına yönelik olarak “Musiki dallarından şimdiye kadar muhitimiz icabı senfonik orkestra gelişmiş ve Türk musikisi dersleri takdire değer çalışmalar kaydetmeye başlamıştır.” Şeklindeki açıklamayla yaygın eğitimde senfonik müzik yapmanın alt yapısının oluşumuna vurgu yapılmıştır. Böylece Halkevlerinde gelişen müzik hareketlerinin kapsam ve niteliği hakkında 1948 yılı bakımından ayrıntılı bir bilgi elde edilmiştir. Bu bilgilere dayanarak Halkevlerindeki müzik hareketlerinin Batı ve Türk müziğindeki türlerin tamamını kapsadığı ve uğraşı alanı müzik eğitiminin halk konserlerine dönüşen niteliğini oluşturduğu söylenebilir.

Hindemith'in (1895-1963) 1935-36 yıllarında yazdığı raporlarına göre Seminare (MMM) 5-12 yaşlarındaki çocuklara piyano ve keman çalmanın başlangıç bilgileri verilen küçük bir küğ [müzik] okulu bağlanmalıdır. Seminer öğrencilerinin yönetiminde küçük müzik okulu öğrencilerinin “Tatlıflüt” ve başka kolay çalgılar öğrenmesi, şarkılı çocuk oyunları oynaması ve temel düzeyde kuramsal alıştırmalar yapmasıyla öğretim izlencesi tamamlanır. Bu eğitim için Seminarin en üst iki sınıfının öğrencileri küçük müzik okullarında iki öğleden sonra okul ve müzik uzmanı gözetiminde ders verirler (Çev.: Oransay, 1983:45).

⁹ Halk evleri 1912 yılında kurulan Türk Ocaklarının 1931 yılında CHP'ye katılmasıyla yaklaşık on ay sonra 1932 yılında kurulan ve yayın organı Ün dergisinde “Türk Ocaklarının hatırasına daima bağlı kalacağız” şeklinde açıklama yapılan ve Vildan Aşir Savaşır'ın Çekoslovakya'daki Sokol adlı kuruluştan öykünme bir kuruluş olarak dönemin ekin, bilim ve sanat (müzik) alanlarında mektep dışı yaygın öğretim amacını taşıyan bir yapıdır Arıkan, 2002).

¹⁰ Müzik semineri müzik öğretmeni yetiştiren MMM'nin Hindemith raporlarına yansıyan adı olup müzik öğretmeni yetiştirme yaklaşımlarında bir öğretmen okulu uygulaması yöntemine dönüşmüştür.



Hindemith'in önerdiği çocuk müzik okul konservatuvarın ilkökul ve ortaokul dönemlerine öğrenci kabul ettiği tarihten itibaren konservatuvar yapısı altında kurulmuştur; ancak bu okulda müzik öğretmenlerinin öğretmenlik deneyim ve uygulamaları edinmelerinin yolu hiçbir dönemde açılmamıştır. Tam bu noktada okul müziği eğitimini alan diğer okul çocuklarına konservatuarda yarı zamanlı eğitim olanağı tanınması müzik eğitimi türlerinin çeşitlenmesine yönelik bir adım olarak kabul edilebilir.

Müzik eğitimi türlerinin oluşumunda müzik öğretmeni yetiştirme uygulamaları ve mevzuatının da önemi vardır. Altunya'ya (2006) göre Türkiye'de Cumhuriyetin ilk yıllarında müzik öğretmeni ihtiyacını karşılamak için altı kaynaktan müzik öğretmeni yetiştirilmiştir:

1. Eski ve yeni konservatuvar çıkışlılar,
2. Yabancı ülkelerde müzik öğrenimi görenler
3. Musiki Muallim mektebi çıkışlılar,
4. GEE Müzik Bölümü çıkışlılar,
5. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü Güzel Sanatlar Bölümü çıkışlılar. Bu bölüm Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsünün sekiz bölümünde biridir. Bu bölümde Müzik dersi yanı sıra Temsil, Uygarlık ve Sanat Tarihi, Milli oyunlar ve Ritmik Jimnastik gibi alan dersleri de okutulmakta olup kurum yönetmeliğine göre bu bölümü bitiren öğretmen, orta öğretimde müzikle birlikte adları anılan derslerin de eğitmeni olmaktadır. Üç mezun verilen söz konusu bölüm mezunlarından bazıları doğrudan müzik öğretmenliğine atanırken bazıları da Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümünü bitirerek müzik öğretmenliği yapmıştır. Yeterlilik Belgeliler. Bu uygulama 1924 tarih ve 439 sayılı yasanın 7. Maddesine göre 8.6.1925 günü alınan bir Bakanlar Kurulu kararı ekinde çıkartılan yönetmeliğe 1926 yılında yapılan ekle düzenlenmiştir.

Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsündeki müzik öğretmeni yetiştirme deneyimi altında "... ilki 1951 yılında başında İstanbul Çapa'da; ikincisi 1963 yılında Ankara'da açılan (Evin Atik'ten 1982 akt.: Ünal, 1988:482) ve ilgili çevrelerde 'Müzik Semineri' diye de bilinen İlköğretmen okulu 'özel Müzik Bölümleri'nde açıkça belirlenmemiş olmakla birlikte, bir tür 'İlkokul Müzik Öğretmeni' yetiştirme düzenlemeleri ve etkinliklerinde ..." (Uçan, 1996) bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu okullar kapsamındaki eğitim ve program yaklaşımlarının 1974 yılına kadar sürdüğü; bu yıldan sonra günümüze değin iki yıllık eğitim enstitüleri "Sınıf Öğretmenliği" eğitimi ve devamında eğitim fakültelerindeki dört yıllık sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarında sürdürüldüğü belirlenmiştir.

Yarı zamanlı müzik eğitiminin konservatuvarlara öğrenci tabanı oluşturmak, müzik sanatıyla ilgili çocuk sayısını arttırmak ve müzik sanatını topluma yaygınlaştırmak amacı ile başlatıldığı ve yürütüldüğü bilinmektedir. Bu eğitimin Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarının 1988-1995 yıllarında uygulanan programlarına göre piyano, gitar, solfej, armoni, yaylı, nefesli ve vurma çalgılar, koro ve bale sanat dallarında uygulandığı ve ilkökul 3-5 ile ortaokul tüm sınıflar ve lise tüm sınıflar düzeyinde 2, 3, 4 ve 6 dönemlik süreler için programlandığı anlaşılmaktadır. Klasik bale eğitimi ve armoni sanat dalı dışında diğer tüm eğitim alanlarında solfejin meslek dersleri kapsamında ana alan dersle birlikte zorunlu bir ders olarak programa yerleştirildiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra koro için solfej dersi; solfej ve armoni esas alanı için piyano dersi yardımcı meslek dersi olarak programa alınmıştır. Demek ki yarı zamanlı müzik eğitimi esas meslek dersi ve yardımcı meslek dersi kavramları altında sınıflanmış bir müzik eğitimi türüdür. Bu haliyle ne genel müzik eğitimine ne de mesleki müzik eğitimine benzememektedir. Lise döneminde solfej ve armoni esas alanının lise döneminde dört devre olarak ve haftada beş saatlik toplamda 20 saatlik bir eğitim öngörülmüştür. Çalgıyı esas alan yarı zamanlı eğitimde ise tüm sınıflarda ikişer saatlik çalgı ve ikişer saatlik solfej dersi ile haftada dört, toplamda on iki saatlik bir eğitim süresi belirlenmiştir. Buradaki temel amaç mesleki müzik eğitimine geçiş yapacak öğrencilere ulaşmak ve bu geçiş sürecini yönetmektir.

"Türkiye'de uğraşı müzik eğitimi alanı özel müzik dersleri düzleminde yapılandırılmış olmakla birlikte özellikle 1980 yılı sonrası çıkartılan özel öğretim kurumları yasası ile kurumsal bir nitelik kazanmıştır. 5580 sayılı kanunun 2. Maddesinin g bendinde tanımlanan çeşitli kurslar başlığı kapsamına giren ve 1985 sonrası özel müzik eğitimi kurumları oluşmuştur. Buna göre 1985-2013 yılları arasında toplam 3842 özel eğitim kurumlarından 122'sinin sadece müzik kursu kapsamındaki dershanecilik faaliyeti yürüttüğü tespit edilmiştir. Bu kurumlarda yürütülen müzik ilgisinin eğitimine yönelik çalgı eğitimlerinin -son yıllarda Kraliyet Müzik Okulları Birleşik Kurulu'nun (KMOBK) yürüttüğü müzikte seviye ve diploma sınavları ile eşgüdüm içinde- müzik ilgisinin dışında müzikte beceri ve beğenin bilgi tabanlı eğitimine yönelik solfej, kuram, biçim bilgisi ve çözümleme içeren bir program yapısı oluşturduğu anlaşılmaktadır (Basut; 2014).. Bu yapının okul ve uğraşı alanı müzik eğitiminden daha kapsamlı ancak konservatuvar ortaokul ve lise programı ile Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri müzik programına göre dar kapsamlı bir içeriği bulunduğundan bu yapı ile yürütülen müzik eğitimini ne meslek dışı eğitim sınıflamasına ne de



mesleki ya da meslek eğitimi sınıflamasına dâhil etme olanağı vardır. Aynı şekilde belediyeye bağlı programlı müzik eğitimiyle gerçekleştirilen çalgı ve ses eğitimleri, Devlet konservatuarları yarı zamanlı eğitimleri, ne uğraşı ne de mesleki veya meslek eğitimi sınıflamasına girmemektedir. Türkiye’deki müzik öğretmeni yetiştirme örnekleri ve ilgili mevzuat kamuya ait biçimde sürdürülürken müzik eğitiminde müzik uğraşısı eğitimi, mesleki eğitime hazırlık, meslek eğitimine geçiş ve meslek eğitimini bir kurul aracılığıyla dünya çapında yaygın eğitim olanaklarını kullanarak yürüten bir kurum vardır. Bu kurum Kraliyet Müzik Okulları Birleşik Kuruludur.

“KMOBK’nin başkanı Sir Alexander MacKenzie önerisi üzerine 1889 yılında Londra’da kurulmuştur. Kurulun (...) amacı müzik eğitimi yararına çalışmalar yapmak, yaygınlaşmasını sağlamak ve yüksek seviyelerde bir yaygın müzik eğitimi için bir değerlendirme görevi üstlenmektir.

KMOBK çalışmaları 2003 yılında (...) 600.000’den fazla aday ile Aruba, Umman ve Sierra Leone gibi çeşitli yerlerdeki faaliyetlerde dahil olmak üzere dünya çapında 90 ülkede KMOBK seviye sınavları değerlendirme ve diploma etkinlikleri uygulanmaktadır. “Royal Academy of Music, Royal College of Music, Royal Northern College of Music ve Royal Scottish Academy of Music and Drama” gibi müzik kuruluşlarından oluşan KMOBK’nin Türkiye etkinlikleri 1992 yılında başlamıştır.” (Basut, 2013). KMOBK günümüzde Türkiye’nin dokuz ilinde etkinliklerini sürdürmekte, müzik eğitimcileri ve müzik ilgi ve becerileri tespit edilmiş öğrenciler seviye ve diploma sınavlarına katılarak belge sahibi olmaktadır. Bu belgeler sekiz aşamalı sınavların aşılmasıyla verilen belge olup, ardından lisans ve yüksek lisans diploma sınavlarına girme hakkı ve bu diplomaları alan öğrencilerini de uluslararası antlaşmalar çerçevesinde kamu ya da özel alandaki müzik mesleğine yönelik iş başvurusu hakkı doğmaktadır.

3. Müzik Eğitiminde Yeni Sınıflama Örneği

Yukarıdaki değerlendirmelerden sonra aşağıdaki örnek sınıflama oluşturulmuştur.

Müzik Eğitimi:

1. Meslek Eğitimi: Lisans ve lisansüstü düzeyde meslek diploması olarak müzik mesleğinin herhangi bir alanına yönelik meslek unvanı ve diploması kazanma eğitimidir. Doğrudan istihdam ve iş dünyası ile bağlantılı bir eğitim türüdür. Bu tür eğitiminden amaç öğrencilerin müzik mesleğinden herhangi birinde istihdam edilmeleri için gerekli bilgi, beceri, beğeni ve belgeleri oluşturmaktır. Bu eğitim türü örgün (ilk altı madde) ve yaygın (yedinci madde) şekilde yürütülmektedir.
1.1. Müzik Öğretmenliği eğitimi,
1.2. Müzisyenlik (Çalgı, ses, bestecilik ve şeflik vb.) eğitimi,
1.3. Müzik bilimciliği ve kuramcılık eğitimi,
1.4. Müzik eğitiminde öğretim üyesi yetiştirme eğitimi,
1.5. Çalgı yapım, bakım, onarım ve piyano Akorçuluğu eğitimi,
1.6. Ses fiziği ve mühendisliği –kayıt araçlarını kullanma- eğitimi.
1.7. KMOBK’nin LRSM (Lisans¹¹ / Licentiate of The Royal Schools of Music / Kraliyet Müzik Okulları Mezuniyet Belgesi) ve FRSM (Yüksek Lisans / Fellowship of The Royal Schools of Music / Kraliyet Müzik Okulları Bursu) Diplomalari Eğitimi
2. Meslek Dışı Eğitim: Meslek, mesleki veya mesleğe geçiş ve mesleğe geçiş eğitimine hazırlık eğitimlerinin dışında kalan eğitimlerin tümünü kapsar.
2.1. Okul müziği eğitimi: İlkokuldan, üniversiteye her birey için müzik dersi kapsamı içinde yapılandırılmış örgün müzik eğitimi türüdür. Herkes için gerekli müzik bilgisi, beceri ve beğeniyi tanıtmaya eğitimidir.
2.2. Müzik uğraşısı eğitimi: Yaygın eğitim türü olarak yaşam boyu müzik öğrenme eğitimidir. Her yaşta bireye yöneliktir. Özel dersler, Türk ocağı ve Halk evi müzik eğitimi ve deneyimi, müzik dershanelerindeki eğitimler, Belediye müzik kursları ve toplulukları çalışmaları vb. eğitimleri kapsar. Müzik ilgisini destekleme ve yönetme eğitimidir.
3. Hazırlık ve Geçiş Eğitimleri: Bu eğitimi türü hem mesleki (ortaokul ve lise dengi örgün müzik eğitimine) eğitime hem de lisans ve lisansüstü düzeydeki meslek eğitimine geçişe yönelik hazırlık eğitimleridir. Müzik bilgi, beceri ve beğenisinin geliştirildiği bir eğitim türüdür. Yeni yapılanma ile anılan ortaokuldaki 5-8 sınıfları için yapılandırılan seçmeli müzik dersinin kapsam ve amacı bu müzik türünün içinde yer almaktadır.

¹¹ Lisans Diploması ülkemizde de Y.Ö.K. tarafından Ön-lisansa denk kabul edilmiştir.



3.1. Yarı Zamanlı Müzik Eğitimi / Mesleki Müzik Eğitimine Hazırlık Eğitimi: Bu eğitim türünde amaç müzik bilgisi, beceri ve beğenisinin eğitimiyle tam zamanlı bir müzik eğitimine hazırlanmak veya geçiş yapmaktır. Bu eğitim türünde iki seçenek söz konusudur. Birincisi konservatuarların ortaokul ve lise düzeyine; ikincisi Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi müzik eğitimine hazırlanmak ve geçiş yapmaktır. Örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki biçimde yapılandırılmıştır:

3.1.1. Örgün Yarı Mesleki Müzik Eğitimi: Okul müzik eğitimi alan tüm öğrencilerin müziğe ilişkin ilgi, beceri ve beğenilerinin genellikle çalgı odaklı olmak üzere kuram, solfej ve çalgı / ses derslerinden oluşan bir tutam ders yoluyla geliştirilmesi eğitimidir. Meslek derslerinin merkeze alındığı çalgı, ses, solfej, kuram vb. derslere yardımcı mesleki derslerden solfej, piyano ve kuram derslerinin eklenerek yürütülen ve meslek eğitimine geçişin bir alt basamağı olan mesleki eğitimin niteliklerinin hazırlandığı bilgi, beceri ve beğeni eğitimidir. Günümüzde sadece konservatuarların her düzeyinde ve üniversitelerin müzik ve müzik eğitimi birimlerinin lisans düzeyinde açılan yan alan veya çift alan diploması programlarında yürütülmektedir. Bu eğitimin programında mesleki ya da meslek eğitimi program yapısının yarısı, üçte biri, dörtte biri veya benzeri bir ağırlıkla yer verildiği anlaşılmaktadır.

3.1.2. Yaygın Yarı Mesleki Müzik Eğitimi: Okul dışı müzik bilgisi, beceri ve beğeni eğitimidir. Tüm dünyada geçerli diplomaların verildiği KMOBK 1-7 seviye sınav eğitimlerinin KMOBK 7. Seviye ve Diplomaya kadar olan tüm sınavlarıyla Birlikte Yürütülen Özel / Bireysel ya da Özel / Kurumsal Müzik eğitimlerinin niteliği yaygın yarı mesleki eğitim türünü oluşturur.

3.2. Mesleki Müzik Eğitimi / Meslek Eğitimine Geçiş Eğitimi: Okul, uğraşı ve yarı mesleki müzik eğitimlerin tümünden oluşan müziğe hevesli ve müzik becerilerini temel kuramsal ve duyuşsal bilgi ve becerilerle desteklemiş öğrencilerin müzik beceri, bilgi ve ilgilerini ölçen bir sınav ile kabul edildikleri ve lise döneminde yükseköğretim lisans düzeyi meslek eğitim programı ile uyumlu bir program ile yürütülen eğitimidir.

3.2.1. Örgün Mesleki Müzik Eğitimi: Konservatuarlarda ortaokul ve lise kısımlarında ve Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi müzik eğitimidir. Bu eğitimle meslek diploması değil meslek diploması verilen lisans düzeyindeki müzik eğitime geçiş hakkı elde edilir. Bu bakımdan meslekidir. Bu bildiriye “Mesleki” adlandırması ile “meslek Eğitimine Geçiş” adlandırması eş anlamlı olarak kullanılmıştır.

3.2.2. Yaygın Mesleki Müzik Eğitimi: Meşk ve nota eğitiminin birlikte kullanıldığı TRT’de yürütülen Türk müziği saz ve ses sanatçılığında ustalaşma eğitimidir.

4. Sonuç ve öneriler

1. Musa Süreyya Bey hem müzik eğitiminde Avrupa’ya giderek uzun yıllar musiki muallimliği mesleğini yürüten, bu süreçte Halil Bedi Yönetken’in ilk müzik eğitim bilimcisi olmanın yollarını açan Avrupa’da eğitim almış bir müzik adamıdır. Müzik eğitiminin yapılandığı türlerin sınıflamasında musiki muallimi Mehmet Baha Bey’in görüşleri sınıflama kuramının ilk yazınsal belgesi olma özelliğindedir. Halil Bedi Yönetken söz konusu sınıflama konusunda genel eğitim ilkelerine atıf yapmıştır. Paul Hindemith Seminerdeki müzik eğitime yönelik okulda müzik eğitimini gerçekleştirecek müzik öğretmenlerinin çalgı eğitimciliği ve çocuk müziği eğitimcilik deneyimi edinecekleri bir öneri ortaya koymuş, ancak bu öneri Türk müzik eğitimi düzeneğinde karşılık bulmamıştır. Ali Uçan müzik eğitiminde Türleri sınıflayan ve bunu kuramsal bir çerçeve ile açıklayan ilk bilgidir.
2. Müzik eğitimi türlerinin sınıflama kuramında Amerika ve Avrupa’daki uluslararası müzik meslek örgütleri ve bu örgütlerin öncülüğünde yürütülen uluslararası bilimsel toplantıların etkisi olmuştur. Türkiye’de düzenlenen ulusal veya uluslararası bilimsel toplantıların müzik eğitiminde tür sınıflamasında etkisi vardır.
3. Uçan’ın ortaya koyduğu 32 yıllık sınıflama kuramının müzik eğitimindeki okul, program, ilgi, heves, özel ve yaygın, seviye ve diploma sınavları, çeşitli öğretmen yetiştirme yaklaşımlarına yönelik uygulamalar, özel müzik dersi ile mesleki veya meslek eğitimine geçiş eğitimi arasındaki hazırlık dönemleri, müzik yetenek sınavına hazırlık çalışmaları vb. özellikle birçok müzik eğitimi etkinliğini kapsayacak biçimde güncellenmediği tespit edilmiştir.



4. Bu bağlamda bu bildiride müzik eğitiminin örgün ve yaygın uygulamalarını kapsayacak yeni bir sınıflaması yapılmıştır. Bu sınıflamada **yarı mesleki müzik eğitimi veya mesleki eğitime hazırlık**, Uçan'ın yer verdiği **mesleki eğitim** (örgün müzik eğitiminin ortaokul ve lise düzeyleri için kabul edilmiştir) yerine meslek eğitimine geçiş eğitimi adlandırması ve **meslek eğitimi** (lisans ve lisansüstü) adlandırması kullanılmıştır. Sınıflamada yer alan tüm müzik eğitimi türleri kamsam ve özellik bakımından açıklanmış ve böylece birer tanım oluşturulmuştur.

Kaynaklar

- Altunya, Dr. Niyazi (2006), Gazi Eğitim Enstitüsü, Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980), Gazi Üniversitesi Yayınları, İletişim Fakültesi Basımevi, Ankara.
- Arıkan Zeki (2002), Bu yazı, 6 Mart 2002 tarihinde Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde Halkevlerinin Kuruluşunun 70. Yıldönümü Anma Programı çerçevesinde yapılan konuşmanın genişletilmiş metnidir, İzmir.
- Basut Filiz (2013), “Türkiye’de Uygulanan Kraliyet Müzik Okulu Sınavlarının Etki Ve Sonuçlarına Yönelik Bir Değerlendirme: Bursa İli Örneği”, T.Ü.S.B.E. Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Edirne..
- Cansu Sorkun (2013), “Osmanlılardaki Musiki Muallimlik Mesleğinin Değerlendirilmesi”, T.Ü.S.B.E. Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Edirne.
- Dinçer, Mahir (1988), “Türkiye’de Okul Öncesi Öğretim, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Müzik Eğitimi Nasıl Olmalıdır?”, Birinci Müzik Kongresi Bildiri kitabı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü Yayını, Ankara.
- Hindemith, Paul (1936), “Vorschlage Für Den Aufbau des Türkischen Musiklebens”: Türk Küğ Yaşamının Kalkınması İçin Öneriler 1935 / 36, Çev.: Gültekin Oransay, 1983, Küğ yayınları, İzmir.
- Lavignac, Albert (1939), “Musiki Terbiyesi”, Çeviren: Abdülhalik Denker, Kanaat Kitabevi, İstanbul.
- Karabey, Laika (1955), “Bir Musiki Kongresi”, Musiki Mecmuası Dergisi, Sayı: 92, 114/20, İstanbul.
- Koçer, Hasan Ali (1991), Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 2168, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 479, Araştırma-İnceleme: 16, Milli Eğitim basımevi, Ankara.
- Köse, Doç. Dr. H. Seval ve Prof. Dr. Töreyn, A.Meral (2011), “Ulusal Müzik Eğitimi Sisteminde Bütünleşme: Müzik Akademileri”, Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar, 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1498-1510, İstanbul.
- Sağlam, Atilla (2009), Türk Musiki / Müzik Devrimi, Alfa-Aktüel Yayınları, Bursa.
- Uçan, Prof.Dr. Ali (1996), “Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü Müzik Alanı Birinci Yıl Programının Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Doktora Tezi (1982), Müzik Eğitimi Araştırmaları 1, Çağrı Matbaası, Ankara.
- Uçan, Ali (2011), “Türk Müzik Eğitimi Tarihi: Tarihsel Süreç İçinde Türk Müzik Eğitimine Genel Bir Bakış”, Türkiye’de Müzik Kültürü Kongre Bildirileri Kitabı, Atatürk Kültür merkezi Yayınları, Ankara.
- Ünal, Doç.Sadettin (1988), “Türkiye’de Müzik Öğretmeni Yetiştirmenin Dünü ve Bugünü”, Birinci Müzik Kongresi Bildiri Kitabı, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayını, Ankara.

Sanal Ortam Kaynakları

- Final Report Pre-College Education İn Europe, Polifonia Pre-College Working Group, Aec Publications 2007, Erişim:www.polifonia-tn.org
- Kalyoncu, Nesrin (2005), “20. Yüzyılın Birinci Yarısında Alman Müzik Eğitimi Etkileyen Başlıca Oluşumlar Ve Okul Müzik Dersi” GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 1, 1-19, Ankara.
- _____ (2009), “Avrupa Okul Müzik Eğitimi Birliği (EAS) ve Türkiye İlişkilerinde Son Durum.” *Musiki Dergisi*. <<http://www.musikidergisi.net/?p=824>>, (20.01.2009).
- Lawler, Vanett (1953), New Trends In Music Education, Associate Executive Secretary, Music Educators National Conference, U. S. A., Music In Education International Conference *On The Role And Place Of Music In The Education Of Youth And Adults*, Brussels, 29 June To 9 July 1953.
- Erişim: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001269/126900eo.pdf>
- Leung, Chi Cheung (2004). Curriculum and culture: a model for content selection and teaching approaches in music. *British Journal of Music Education*, 21, pp 25-39 doi:10.1017 / S0265051703005503 Erişim:



- <http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=211102&jid=BME&volumeId=21&issueId=01&aid=211101>
- Martinsen, Tuovi (2001), Finnish Music Education, Nordplusmusic networks' meeting, Tampere, FINLAND
- Mc Carthy, Marie (2003), Toward a Global Community: The International Society For Music Education, (1953-2003), Celebrating 50 years, ISME, U.S.A.
- Erişim: http://issuu.com/official_isme/docs/isme_history_book?e=1871006/5249256#search
- Erişim: <Http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001269/126900eo.pdf>
- Mohd, N. A. (1977), "The Status of Music Education in Malaysia: Implication for Future Growth and Development" (Master thesis, Northwestern University), 13; Johami, Abdullah, Pendidikan Muzik Semasa (Kuala Lumpur: Dewan Bahasa Dan Pustaka, 1993), 2; Akt.: Yong, John Lah Boh (2003), "The Roles Of The Malaysian Government And Private Sectors In The Development Of Music Education", A Thesis Presented To The Graduate School Of The University Of Florida In Partial Fulfillment Of The Requirement For The Degree Of Master Of Music University Of Florida, A.B.D.
- Erişim: <Http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001269/126900eo.pdf>
- Raghavan, V. (1953), The Present State Of Music Education In The Asiatic CONTINENT : India, Professor, Madras Academy, India Music In Education International Conference *On The Role And Place Of Music In The Education Of Youth And Adults*, Brussels, 29 June To 9 July 1953.
- Seeger, Charles (1953), "Aproposal to Found an International Society for Music Education, Former Chief, Music and Visual Arts Division, Pan American Union, Washington, D.C., U.S.A. Music In Education International Conference *On The Role And Place Of Music In The Education Of Youth And Adults*, Brussels, 29 June To 9 July 1953.
- "Study on the cultural economy in Europe" (2006), study DG EAC 03/05 executed by the partnership KEA European Affairs, Media Group (Turku School of Economics) and MKW Wirtschaftsforschung GmbH .Erişim: www.polifonia-tn.org
- Yonetken, Halil Bedi (1953), "Music Education And Folk Music", Professor, **Gazi Institute, Ankara, Turkey** Music In Education International Conference *On The Role And Place Of Music In The Education Of Youth And Adults*, Brussels, 29 June To 9 July 1953.
- Erişim: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001269/126900eo.pdf>
- <http://sanatkop.com/index.php/halil-bedii-yonetken-ve-cumhuriyet-muzik-egitimi-prof-dr-ali-ucan/>
- Walter, Arnold (1953) "A Report Presented by the Rapporteur – General Of the International Conference on the Role And Place of Music in the Education of Youth And Adults", Director, royal conservatory of music, toronto, canada, Music In Education International Conference *On The Role And Place Of Music In The Education Of Youth And Adults*, Brussels, 29 June To 9 July 1953.
- <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4/the-national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4>
- http://www.munihegitim.de/download/schulgesetz_tuerkisch.pdf
- <http://cevadmembduhaltar.com/1-muzik-kongresi-konusmasi.html>
- <http://www.abrsm.org/en/regions/usa/united-states/about-abrsm/>
- http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_09/04015614_ozelogretimkanunu.pdf
- <http://ookgm.meb.gov.tr/www/kanunlar/icerik/64>
- http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_02/20044058_ozelogretimyonetmeligi.pdf



ZORUNLU MÜZİK DERS PROGRAMLARI İHTİYAÇLARININ TESPİTİ VE GÜNCELLENME ÇALIŞMALARI

DETERMINING THE NEEDS OF MANDATORY MUSIC CLASS PROGRAMS AND UPDATING STUDIES

Atilla SAĞLAM,
Serhat CELBİŞ

Trakya Üniversitesi/TÜRKİYE
Trakya University/TÜRKİYE

Murat Özden ULUÇ

Edirne G.S.S.L. Ses ve Koro Öğretmeni/TÜRKİYE
Edirne F.A.H.S. Voice and Choir Teacher/TÜRKİYE

Benan KAYALI

İnönü Ortaokulu Müzik Öğretmeni/TÜRKİYE
İnönü Secondary School Music Teacher/TÜRKİYE

Veysel Özgür SAĞLAM

Uludağ Üniversitesi/TÜRKİYE
Uludağ University/TÜRKİYE

ÖZET

Dunhuang kazı bulgularına göre M.S. 6. yy.'da Türklerin müziği birbirlerine bir müzik yazısı ile öğrettikleri ve bu yazının simgelerinin Eski ve yeni Çince'den çok Orhon ve Yenisey Türkçesindeki yazı imleriyle ilgisi bulunmaktadır. Bu yazı imlerinin Çin'de icra edilen müziğin günümüze kadar saklanmasına yol açtığı bilinmektedir. Kuçalı ve Kaşgarlı Türk müzisyenlerin bir müzik yazısıyla müziği yazabildikleri ve bu müziği çözümleyerek seslendirebildikleri de anlaşılmaktadır (Ekrem, 2012). Ali Ufkî'nin 1640'lı yıllara dayanan tespiti Topkapı sarayında Ufkî'nin sayılarla belirttiği oda yapılanmasında 21 numaralı odada müzik türlerinin hemen hepsine yönelik dönemin en itibarlı müzisyenleri tarafından düzenli bir müzik eğitimi yapıldığı tespit edilmiştir. Müzik derslerinin Enderun mekteplerinin uzantısı olan ve Sultani mektepleri olarak bilinen Darüşşafaka ve Galatasaray mekteplerinde ders çizelgesi içinde yer aldığı bu okullarda musiki muallimliği mesleğini yürüten Zekai Dede ve Zekaizade Ahmet Irsoy'un yaşam öykülerinden anlaşılmaktadır.

Musiki Muallim Mektebinin kuruluşu (1 Eylül 1924) ve Öğretim Birliği kanununun kabulü (3 Mart 1924) ile Türkiye'de müzik dersi çevresinde örgütlenen herkes için müzik eğitimi anlayış ve yaklaşımı örgün eğitimin içinde okul öncesi, ilkökul, ortaokul, lise ve yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Müzik dersinin farklı yaş, sınıf ve eğitim düzeylerinde verilmesi bir program dâhilinde yürütülmüş ve söz konusu programların yapılandırılması ve geliştirilmesi hususlarında 1921 yılında Ankara'da toplanan 1. Maarif Kongresi dâhil (Bu kongrede Milli müzik eğitimi bir konu olarak ele alınmış, altı maddede programların geliştirilmesi konu edilmiştir.), 1939-2010 yılları arasında toplanan 18 Milli Eğitim Şûrası, ilköğretim kurumlarına yönelik yapılanma değişikliklerinde hükümetlerin siyasi hedeflerinin etkisi olmuştur.

ABSTRACT

According to the findings of excavations Turks in the 6th century CE taught music to each other with some kind of notation and that the symbols of this notation are related more to the characters in the written language of the Orhon and Yenisey Turkish than the old or current Chinese. It is known that these symbols helped to preserve the current Chinese music and that the Turkish musicians from Kucha and Kashgar were able to notate music and also to decipher notation for performance (Ekrem, 2012). Based on Ali Ufkî's accounts from the 1640's in room 21 at the Topkapı Palace, according to a numbering system devised by Ufkî himself, education of music almost all kinds was given by respected musicians of the time. From the lives of music teachers Zekai Dede and Zekaizade Ahmet Irsoy we also learn that music lessons were a part of the curriculum at Darüşşafaka and Galatasaray, extensions of the Enderun and Sultan schools.



With the establishment of the Music Teachers School (1 September 1924) and the law of Unified Education (3 March 1924) an understanding and approach to music education was realized in preschool, primary, secondary and higher education institutions.

Music lessons at different age, class and educational levels were conducted as part of a program, and the structuring and development of these programs were, as part of the structural changes in the primary education, affected by the political goals of the governments in eighteen National Education Council meetings between 1939 and 2010, including the first Council held in 1921, where national music education was discussed and organized in six articles.

1. Giriş

Dunhuang kazı bulgularına göre M.S. 6. yy.'da Türklerin müziği birbirlerine bir müzik yazısı ile öğrettikleri ve bu yazının simgelerinin Eski ve yeni Çince'den çok Orhon ve Yenisey Türkçesindeki yazı imleriyle ilgisi bulunmaktadır. Bu yazı imlerinin Çin'de icra edilen müziğin günümüze kadar saklanmasına yol açtığı bilinmektedir. Kuçalı ve Kaşgarlı Türk müzisyenlerin bir müzik yazısıyla müziği yazabildikleri ve bu müziği çözümleyerek seslendirebildikleri de anlaşılmaktadır (Ekrem, 2012). Ali Ufki'nin 1640'lı yıllara dayanan tespiti Topkapı sarayında Ufki'nin sayılarla belirttiği oda yapılanmasında 21 numaralı odada müzik türlerinin hemen hepsine yönelik dönemin en itibarlı müzisyenleri tarafından düzenli bir müzik eğitimi yapıldığı tespit edilmiştir. Müzik derslerinin Enderun mekteplerinin uzantısı olan ve Sultani mektepleri olarak bilinen Darüşşafaka ve Galatasaray mekteplerinde ders çizelgesi içinde yer aldığı bu okullarda musiki muallimliği mesleğini yürüten Zekai Dede ve Zekaizade Ahmet Irsoy'un yaşam öykülerinden anlaşılmaktadır.

Altunya (2006), müzik derslerinin 1869 Genel Eğitim Tüzüğünde sadece Kız Rüştüyelerinde [Kız Ortaokullarında] isteğe bağlı olarak, "Gına ve Musiki" adıyla kız liselerinde 1913 yılında, erkek liselerinin ortaokul kısmında 1915 ve lise kısmında 1922 yılında yer verildiğini belirtmektedir. Musiki Muallim Mektebinin kuruluşu (1 Eylül 1924) (Oransay, 1985) ve Öğretim Birliği kanununun kabulü (3 Mart 1924) ile Türkiye'de müzik dersi çevresinde örgütlenen herkes için müzik eğitimi anlayış ve yaklaşımı özgün eğitimin içinde okul öncesi, ilkökul, ortaokul, lise ve yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Müzik dersinin farklı yaş, sınıf ve eğitim düzeylerinde verilmesi bir program dâhilinde yürütülmüş ve söz konusu programların yapılandırılması ve geliştirilmesi hususlarında 1921 yılında Ankara'da toplanan 1. Maarif Kongresi dâhil (*Bu kongrede Milli müzik eğitimi bir konu olarak ele alınmış, altı maddede programların geliştirilmesi konu edilmiştir.*), 1939-2010 yılları arasında toplanan 18 Milli Eğitim şurası, ilköğretim kurumlarına yönelik yapılanma değişikliklerinin hükümetlerin oluşumuna etki eden siyasi hedeflerin etkisi olmuştur.

1.1. Müzik Dersi Programlarının Yapılandırılması ve Geliştirilmesinde Uluslararası Yaklaşım ve Uygulamalar

Birleşmiş Milletler Antlaşması dünyada bu antlaşma öncesine yönelik tüm anlayış ve uygulamaları etkilemiş olup bu etkiler uluslararası ilişkilerde siyaset, bilim ve eğitim bağlamında, ulusal düzlemde kanun, yönerge, program çalışmalarına yansımıştır. Söz konusu etkinin uluslararası düzlemde müzik eğitimine etkisi 1950'li yıllardaki müzik eğitimine yönelik bilimsel toplantılarda ve takip eden bilimsel metinlerde açıkça ortaya çıkmaktadır.

ISME Başkanı Gerald Abraham, 1961 yılındaki 5. ISME Uluslararası Konferansı'ndaki konuşmasında: "Müzik hiçbir zaman evrensel bir dil olmadı" diyecekti. Aynı zamanda müzik ve uluslararası anlayış eksenindeki muğlak söylemleri de eleştirerek, "yapmamız gereken birbirimizin müzik kültürleri üzerinde çalışmak, onları anlamaya çalışarak saygı duymak ve eğer yapabilirsek onlardan öğrenmek" (McCarthy 1997: 82 akt. Toksoy, 2014) şeklindeki görüşleri doğrultusunda saygı ve karşılıklı öğrenme boyutunda müzik eğitimine yansıdığı söylenebilir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 2. Maddesinde yer verilen "*Herkes, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal veya başka bir görüş, ulusal veya sosyal köken, mülkiyet, doğuş veya herhangi başka bir ayırım gözetmeksizin bu beyanname ile ilan olunan bütün haklardan ve bütün özgürlüklerden yararlanabilir.*" açıklamasıyla herkes için müzik eğitiminde milletlerin kendi öz değerlerini koruması, uluslararası bir müzik eğitimi anlayışının geliştirilmesi, müzik ve müzik eğitimi ile iletişim ve paylaşımın gerçekleştirilerek dünya barışına katkı oluşturulması fikri gelişti ve bu fikir Amerika ve İngiltere'deki üniversitelerin öncülüğünde çok ekinli müzik eğitimi boyutunun oluşumuna kadar ilerletildi. ISME'nin 1974-82 yılları arasındaki bilimsel toplantılarında yeni müziksel işlevlerin daha çok ulusal müzik, çoğulculuk, toplumsallık ve ekin konularının müzik eğitimine yansımalarına vurgu yapan konuların ele alındığı anlaşılmaktadır. Son olarak Bruna nettl'in Seul'deki



konusmasında uluslararası müzik ekinine vurgu yapması, dünya müziğini oluşturan müziğin alt müzik kümelerinin bir bileşkesi olduğuna yönelik açıklaması ve tek bir ölçüt yerine tüm müzik düzen ve ürünleri üzerinde çalışma fikri 1994 yılı sonrasında ISME'nin ilkelerini şekillendirmiştir (Akt. Toksoy, 2014).

1.2. Uluslararası Alanda Müzik eğitimi ve Müzik Ders Kitapları ve Programları

1960'lı yıllarda müzik eğitiminde program yaklaşımları yerellik, ulusallık ve uluslararasılaşma ve müzik türlerinin yer alması sorunsalına vurgu yapılmaktadır. Bu vurgu ISME'nin çeşitli bilimsel toplantılarında bilimsel yönden ele alınarak çeşitli tespitler, yaklaşım ve öneriler açıklanmıştır. Müzik eğitimi, müzik dersi ve ders kitaplarına yönelik ilgili alan yazın incelendiğinde ISME'nin belirlediği hedef ve ilkelerin ilgili alan yazını ve araştırmaları etkilediği anlaşılmaktadır (Kraus, 1966; Volk, 1993; Aydoğan, 2004; Moore, 2009; Campell, 2002; Göher, 2006; Choate: 1968: Akt: Isbell, 2007: 53; Woody, 2007: 32; Houlahan ve Tacka, 2008; Mason, 2010; Allsup: 2011: 30) Bu Araştırmalar kapsamında aşağıdaki ilkelerin yaygın bir biçimde müzik dersi programları ve kitapları üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir:

1. Kendi öz müziksel değerlerini tanıma ve ilgili dağarı icra edebilme,
2. Uluslararasılaşma ve ekinel aktarım, etkileşim ve her türden ayrımcılığa karşı olma,
3. Demokrasinin benimsenmesinde müzik eğitiminin kullanımı,
4. Müzik türlerine yönelik ayrımcılığa karşı tutum ve nesnellik,
5. Eserlerin özgünlüğüne uygunluk ve eğitimsel seviyelere uygunluk,

Bu ilkelerin etkisinin Amerika'da ortaya çıktığını kanıtlayan program ve ders kitapları bulunmaktadır. Çeşitli yayınevleri tarafından yayımlanan Amerikan müzik dersi kitabının 1995, 2003 ve 2006; diğer kitabın 1995, 2002 ve 2005 baskıları üzerinde yapılan incelemeler kitaplarda yer verilen müzik dağarının %60 ulusal ve yerel ezgilere, %15 Avrupa Ezgilerine ve %10 komşu ülke ezgilerine ve %15 uzak ülke ezgilerine yer vermek şeklinde oluşturulduğu anlaşılmaktadır.

1.3. Zorunlu Müzik dersleri 1-8. Sınıf Programlarının Güncellenme İhtiyacı

Müzik eğitiminin içerik, kapsam, araç ve yöntemlerine yönelik görüşler ve çok ekinli ve türlü müzik dağarı anlayışının tüm dünyada etkisi olduğu gibi Türk müzik ders kitaplarının özellikle 1955-2014 yılları yayınlarına yansıdığı anlaşılmaktadır. Kraus –*ISME Genel Sekreteri*- (1966), vurgu yaptığı söz konusu özelliklerin müzik eğitimi konusunda tüm ülkelerin içinde bulunduğu ve UNESCO ile de sürekli işbirliği içerisinde olan uluslararası çalıştaylar yapılması önerisi 2014 yılında Türk müzik ders programının geliştirilmesinde kullanılmıştır. Tam bu noktada 6-10 Ocak 2014 tarihlerinde düzenlene çalıştayda Aflatoun'un yüzden fazla ülkede uyguladığı toplumsal ve mali konularda girişimcilik programındaki "Kendim ve dünyam (24 kazanım), Birlikte yaşamayı öğrenme (32 kazanım), Para ve kaynaklar (32 kazanım) ve İyi ve Girişimci ol! (32 kazanım) başlıklarıyla oluşturulmuş öğrenme alanlarının 1-8 sınıflara uyarlanmış toplam 120 kazanım içeren yapısı ile 2013-14 eğitim öğretim yılında yürürlükte olan müzik dersi programının öğrenme alanları ve kazanımları karşılaştırdı. Bu karşılaştırmada uygulanmakta olan ulusal müzik dersi programının bireysel ve toplumsal gelişim ve girişimcilik içeren herhangi bir öğrenme alanı bulunmadığı; 120 kazanımdan sadece çevre konusuna odaklı 14 kazanıma vurgu yapıldığı; 106 kazanıma yer verilmediği ancak bunlardan 41'inin müzik dersinin niteliğine uygun kazanımlar olarak programa katılmasının yararlı olduğu görüşü oluşmuştur. Bu görüşlerin odaklandığı alan müzik ile bireysel ve toplumsal gelişim ve girişimcilik olup işbirliği, hoşgörü, çoğulculuk, yararlılık, nesnellik, paylaşımcılık gibi tutum ve davranışların müzik yoluyla çocuğa kazandırılmasını içermektedir. Uluslararası çocuk koruma sivil toplum kuruluşlarının yürüttüğü programlar üzerine yapılan çalıştayda Bireysel gelişim, toplumsal uyum ve girişimcilik konularının çocuk hakları temelinde, bilgi ve deneyimin çocuklar lehine uluslararası dolaşımı ve bu dolaşımında çok ekinliliğin değeri, çok renkli, çok dil ve inançlılığa yönelik ayrımcılığa yönelik işbirliği gereksinimi ortaya çıkmıştır. Söz konusu program gereksiniminin somut göstergelerinin yazılı ve belgeli araçları olan müzik ders kitaplarının incelenmesi gerekçelerin ortaya konulması bakımından önemsenmiştir.

Bu önemsenme bağlamında müzik ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan müzik dağarının özellikleri nedir? Soru cümlesi araştırmanın ana sorusu olarak araştırma konusu yapılmıştır. Alt araştırma soruları şunlardır:

Müzik dağarının

1. sınıflara göre sayısal dağılımı nedir?
2. müzik türlerine göre sayısal dağılımı nedir?
3. ekin anlayışı ve coğrafik yaklaşım nasıldır?

2. Yöntem

Bu araştırmanın yöntemi belge taramaya dayalı nitel ve nicel yöntemdir. Araştırmanın evreni 1955 yılından günümüze yazılan müzik ders kitapları ve bağlı buldukları programlar olup bu kapsamda 1955-2014 yılları arasında yayımlanmış sekiz farklı yıla ait içerdikleri tüm sınıfların incelendiği sekiz kitap araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma belge tarama deseninde tasarlandığından araştırmanın örneklemini oluşturan kitaplar aynı zamanda birer belge olarak inceleme konusu yapılmıştır. Bu kitaplar hem müzik ders kitapları hem de öğretmen kılavuz kitapları olup 1955 yılından günümüze çeşitli ders kitapları müzik türleri ve sınıf seviyeleri bakımından incelenmiştir. Veriler bulgulara sayısal olarak dönüştürülmüş ancak gerekli durumlarda nitel verilere yönelik açıklamalarla sayısal bulguların özellikleri de açıklanmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlanması

Bu bölümde müzik dersi kitaplarının 1955-2014 yılları arasındaki görünümüne yönelik bulgular ortaya konulmuştur.

3.1. 1955-2000 Yıllarında Kullanılan Müzik Ders Kitaplarındaki Müzik Dağarının İncelenmesi

Bu kısımda 1955-2000 yılları arasında farklı eğitim kurumları için hazırlanmış müzik ders kitaplarında yer verilen müzik dağarının sınıflara ve müzik türlerine göre incelenmesiyle elde edilen bulgular açıklanmıştır.

Çizelge 1. 1955 yılı basımlı İsa Coşkuner'in müzik ders kitabında yer alan müzik dağarının sayısal dağılımı

Aktarma	Öykünme	Özgün	Marş	Türkü	Kanon	İnanç	TSM	Toplam
14	3	1	4	15	4	1	2	44

Coşkuner'in 1955 yılında yayımladığı "İlköğretmen okullarında Müzik (II.Devre 1., 2., ve 3. Sınıflar) adlı kitapta tekerleme, sayısmaca ve yabancı şarkılara yer verilmemiştir. İncelene tüm kitaplar içerisinde bir tek Coşkuner'in kitabında "Bayram tekbiri"ne yer verilerek ve inanç müziğinin bir müzik türü olarak kabul edildiği anlaşılmaktadır. Bu kitap kapsamında yer verilen müzik türlerinin %65,9'unu aktarma şarkılar ve türküler oluşturmaktadır. Kitabın ilk öğretmen okullarına yazılması ve 1950'li ve 60'lı yıllarda Çapa ve Ankara İlk öğretmen okullarında müzik semineri adıyla müziğe özel bir eğitim ortamı yaratılmasının kitabın içinde yer verilen dağarı etkilediği anlaşılmaktadır.

Çizelge 2. 1957 yılı Basımlı Ferit Hilmi Atrek'in müzik ders kitabında yer alan müzik dağarının sayısal dağılımı

Aktarma	Öykünme	Özgün	Marş	Türkü	Kanon	Solfej	Alıştırmaları	Toplam
16	8	3	11	15	9		20	82

Ferit Hilmi Atrek 1957 yılında yazdığı "Orta Okul Müzik Kitabı" adlı kitabında toplam 82 nota materyalinden yirmisi solfej eseridir. Bu solfejlere ek olarak 2 çok sesli solfej katılmıştır. Bu kitapta da anılan tarih itibarıyla halk müziğine bağlılık devam etmiştir.

Çizelge 3. 1961-85 yılı Basımlı Ziya Aydın'tan ve Saip Egüz'ün müzik ders kitabında yer alan müzik dağırının sayısal dağılımı

	Tekerleme	Aktarm	Öykünme	Özgün	Marş	Türkü	Toplam
6. Sınıf	6	4	4	16		9	39
7. Sınıf	1	7	7	6	2	9	32
8. Sınıf	0	16	10	2	4	10	42
Sınıf Seviyesi Belirtilmemiştir	0	0	3	0	5	13	21
Toplam	7	27	24	24	9	41	134

Ziya Aydın'tan ve Saip Egüz'ün 1961 ve 1985 yılında birlikte hazırladıkları “Şarkılarla Müzik Eğitimi Orta Okul (1,2,3)” adlı kitapta toplam 134 adet esere yer verilmiş olup bunlardan 113'ü sınıf seviyelerine göre düzenlenmiş, 21 şarkı ise sınıf seviyeleri belirtilmeden kitabın sonunda verilmiştir. Bu kitap kapsamında ortaokul müzik ders kitabında tekerlemelere yer verilmesi ilkökul müzik eğitimi ve ortaokul müzik eğitimi arasında bir köprü oluşturma yaklaşımı olarak değerlendirilebilir.

Çizelge 4. 1965 yılı basımlı Sadi Yaver Ataman'ın müzik ders kitabında yer alan müzik dağırının sayısal dağılımı

Dağarın Özellikleri	Sayısı	Sıklık Oranı
Türkü	36	%36,7
Ezgili Bilmeceler ve Bulmaca	3	%3
Tekerlemeli Oyunlar	11	%11
Ezgili Tekerlemeler	6	%6
Tekerlemeler (Tartımsallık)	15	%15,3
Tekerlemeli Masallar	7	%7
Değişme ve Yanıltmalı Tekerlemeler	18	%18,4
Tekerlemeli Bilmeceler	2	%2
Toplam	98	%100

Sadi Yaver ATAMAN'ın 1965 yılında yazdığı “Okullar İçin Halk Müziği ve Müsamere Türküleri” müzik yoluyla eğitim anlayışına uygun ve çocukların müzik yoluyla oyun oynamaları ve bilinç kazanmalarına yönelik özel bir dağar içermektedir. Bu yönüyle incelenen diğer kitaplar arasında özel bir öneme sahiptir. Kitaptaki dağarın %36,7'sini türküler oluşturmaktadır. Bu bulgu söz konusu yıllar bakımından Türk müzik devriminde milli müzik olarak merkeze alınan ve eğitimde kullanımı hedeflenen halk müziği türüne sahip çıkılma anlayışına bağlı kalındığını göstermektedir. Bunun yanı sıra Ataman'ın kitabın dağarında yer verdiği tekerleme tabanlı bilmeceler, bulmaca, oyunlaştırma ve masal özellikleri içeren müzik materyali kitabın erken dönem çocuk müzik eğitimine yönelik olarak hazırlandığı şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 5. 1975 yılı basımlı Ekrem Zeki Ün ve Tahir Sevenay'ın müzik ders kitabında yer alan müzik dağırının sayısal dağılımı

Aktarma	Öykünme	Özgün	Marş	Türkü	Kanon	Ses/Keman	Ses/Piyano	Toplam
19	15	5	6	25	5	11	9	95

Ün ve Sevenay'ın “Orta Okullarda Müzik” adlı kitabında yer verilen müzik dağarının %46,3'ü aktarma şarkılar ve türkülerden oluşmaktadır. Kitaptaki dağarın %26,3'ünün kanon, ses ve keman, ses ve piyano eserleri olması kitapta çoksesli müzik beğenisi ve eğitiminin temel hedef olarak yer aldığını göstermektedir. Bu kitapta da tekerleme, sayısmaca ve yabancı şarkıya yer verilmemiştir. Bu yaklaşım kitabın tekerleme ve sayısmacaların daha erken dönem müzik eğitiminin aracı olarak kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

Çizelge 6. 1986 yılı basımlı Leyla Deliormanlı'nın müzik ders Kitabında yer alan müzik dağarının sayısal dağılımı

Aktarma	Öykünme	Özgün	Marş	Türkü	Kanon	Piyano Eşliği	Toplam
41	10	14	5	33	87	2	192

Leyla Deliormanlı'nın 1986 yılında yazdığı Orta Öğretim Okulları İçin Şarkı Dağarcığı" adlı kitapta müziğin çokseslilik boyutuna odaklanıldığı anlaşılmaktadır. 192 şarkılık dağarcın 89'u çok sesli müzik alanından seçilmiştir. Kanon tarzı çok sesli müziklerin Fransız, Alman, İngiliz ve İsveç ezgilerinden aktarma şarkılardan üretildiği anlaşılmaktadır. Kitapta yer verilen müzik dağarcının %46,4'ü çok sesli müzik türüne ilişkin eserlerden, %38,4'ü ise aktarma şarkılar ve türkülerden oluşmaktadır. Bu dağarcın oluşmasında çok seslilik, Avrupa kökenli şarkı dağarcının Türkçeye aktarılmış biçimi ve halk türküleri temel müzik yaklaşımını belirlemektedir. Buna göre müzik ders kitaplarının yazımında 1986 yılına kadar Milli müzik anlayışının güçlü bir biçimde yer aldığı, çok sesli müzik beğenisi ve eğitimine yer verildiği ve aktarma şarkıların kullanımından vazgeçilemediği söylenebilir. Bu bulgular, Türk müzik devriminin etki ve sonuçlarının müzik ders programlarına ve kitaplarına yansımaya devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 7. 2000 yılı basımlı Salih Akkaş'ın müzik ders kitabında yer alan müzik dağarcının sayısal dağılımı

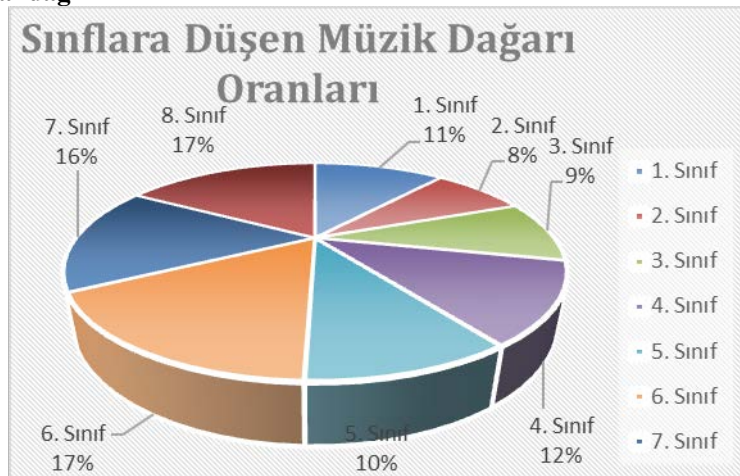
	Sayısmac a	Tekerlem e	Aktarm a	Öykünm e	Özgü n	Mar ş	Türk ü	Y. Şark ı	Topla m
3. Sınıf	4	5	5	6	13	5	4	0	42
4. Sınıf	0	0	7	12	20	1	4	2	46
5. Sınıf	0	0	8	13	9	4	12	3	49
7. Sınıf	0	0	4	16	1	6	17	4	48
8. Sınıf	0	0	8	10	1	4	6+3+3	5	46
Topla m	4	5	32	57	44	20	49	14	225

Akkaş'ın kitabında yer verilen müzik dağarcının %61,3'ünü aktarma, öykünme şarkılar ve türküler oluşturmaktadır. Bu dağarcın yapıları ile Cumhuriyet dönemi müzik eğitimi anlayışının sürdürüldüğü anlaşılmaktadır. Bununla birlikte müzik dağarcında çok sesli müziklere değinilmemesi 2000 yılı itibariyle Türk musiki devriminin ana hedeflerinden birinden bu kitap kapsamında vaz geçilmiş olduğu şeklinde yorumlanabilir. 8. sınıf müzik ders kitabında türkü bölümüne üçer adet Türk sanat müziği ve kitle müziği eserine yer verildiği de belirtilmiştir.

3.2. Günümüz Müzik Ders Kitaplarındaki Müzik Dağarcının İncelenmesi

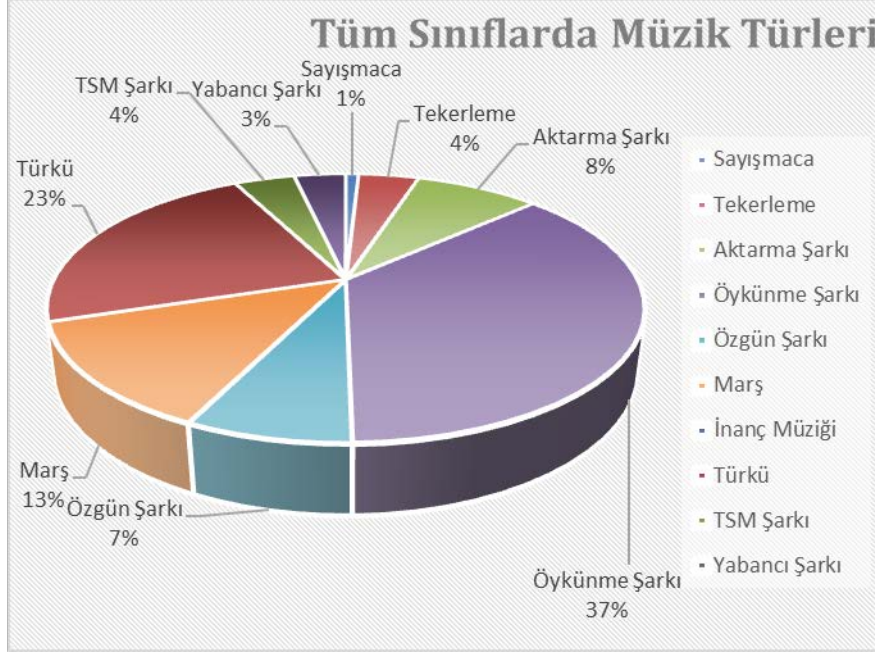
Bu kısımda 2013-14 eğitim yılı itibariyle uygulamada olan müzik ders kitabının müzik dağarcı ders kitabı ve kılavuz kitap olmak üzere temel olarak iki boyutta ele alınmış ve sınıflara ve türlere göre dağarcın yapıları incelenerek bulgular oluşturulmuştur.

Çizelge 8. 2013-14 Eğitim yılında uygulanmakta olan müzik ders kitabında yer alan müzik dağarcının sınıflara göre sayısal dağılımı



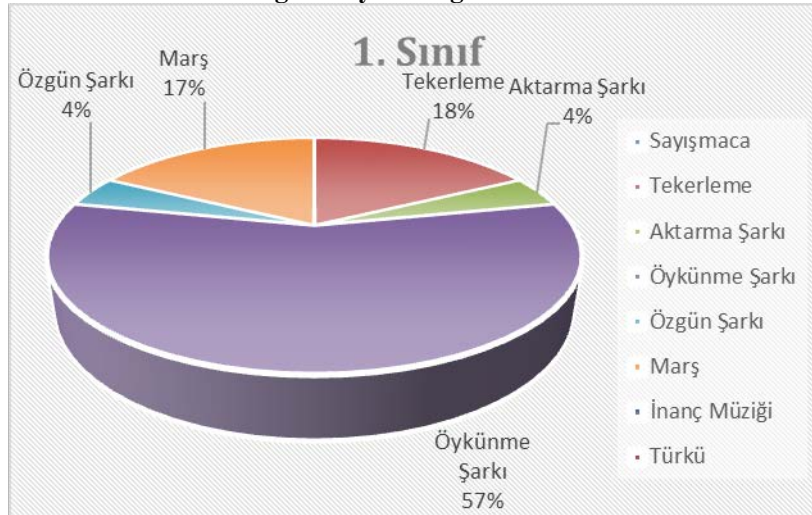
Çizelge 8'deki bulgulara göre ilkökul ve ortaokul müzik dağarcının sayısal oranları arasında fark olduğu ancak ilkökul ve ortaokul sınıfları arasındaki dağılımın dengeli olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 9. 2013-14 Eğitim yılında uygulanmakta olan müzik ders kitabında yer alan müzik dağarının müzik türlerine göre sayısal dağılımı



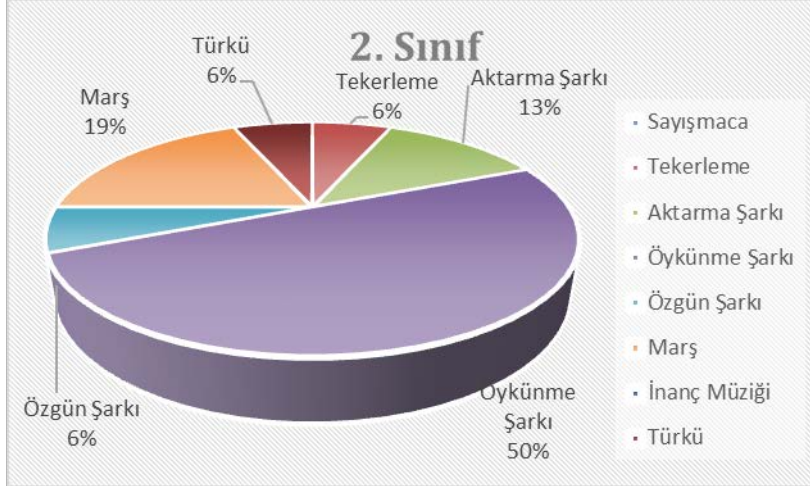
Çizelge 9'daki bulgulara göre tonal şarkılara öykünme yöntemiyle bestelenmiş şarkılara yer verme aktarma şarkıların yaklaşık beş katıdır ve öykünme şarkılar oranı tüm dağarın %37'sini oluşturmaktadır. Yabancı şarkılar tüm dağarın %3'ünü oluşturmaktadır. Türkü ve marşlar da yaklaşık öykünme şarkılar kadar etkin bir biçimde ders kitaplarında yer almaktadır. Bu bulgular Türk müzik eğitiminde Avrupa müzik eğitiminin öykünme yöntemli bestelerle etkisinin devam ettiği, uluslararası müzik beğenisi geliştirmeye %3'lük bir oranla yer verildiği Türk kitle müziği, inanç müziği gibi türlere hiç yer verilmediği böylece müzik türlerinin nesnel bir biçimde müzik beğenisi oluşturmaya yönelik bir dağar oluşturulmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 10. 2013-14 Eğitim yılında uygulanmakta olan müzik ders kitabında yer alan müzik dağarındaki müzik türlerinin 1. Sınıfa göre sayısal dağılımı



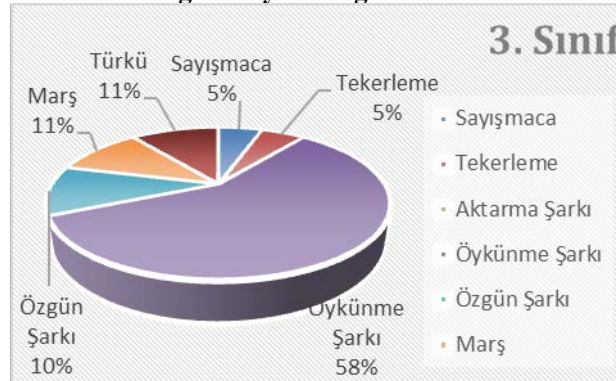
Çizelge 10'daki bulgulara göre öykünme şarkılar, marşlar ve tekerlemeler 1. Sınıf müzik dağarının temelini oluşturmaktadır.

Çizelge 11. 2013-14 Eğitim yılında uygulanmakta olan müzik ders kitabında yer alan müzik dağılımındaki müzik türlerinin 2. Sınıfa göre sayısal dağılımı



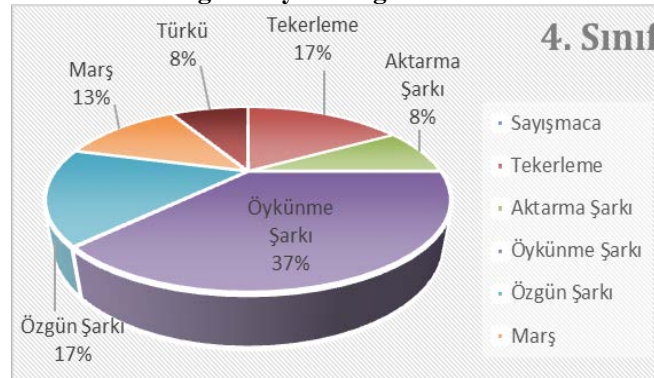
Çizelge 11'deki bulgular 2. sınıf müzik dağılımının temelini / özünü öykünme şarkılar, marşlar ve aktarma şarkıların oluşturduğunu ortaya koymaktadır. 2. sınıf düzeyinde herhangi bir uluslararası müzik türü ve inanç müziğinin öğrencilerin müzik beğenisi oluşturma veya geliştirme kapsamlı eğitimi aracı olarak kullanılmasına yer verilmemiştir.

Çizelge 12. 2013-14 Eğitim yılında uygulanmakta olan müzik ders kitabında yer alan müzik dağılımındaki müzik türlerinin 3. Sınıfa göre sayısal dağılımı



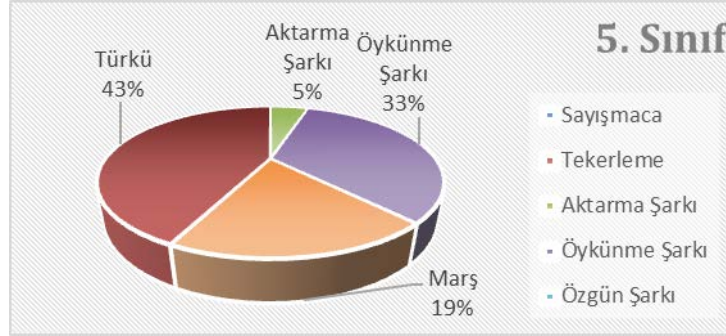
Çizelge 12'deki bulgular 3. sınıflar müzik dağılımının temelini ya da özünü oluşturan müzik türlerinin Öykünme şarkılar, türküler, marşlar ve Türk okul müziği (Özgün şarkı) türleri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular 3. Sınıf öğrencilerinin henüz uluslararası müzikleri ve inanç müziklerini tanıması programı hazırlayanlar ve kitabı yazarlarca uygun görülmemiştir şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 13. 2013-14 Eğitim yılında uygulanmakta olan müzik ders kitabında yer alan müzik dağılımındaki müzik türlerinin 4. Sınıfa göre sayısal dağılımı



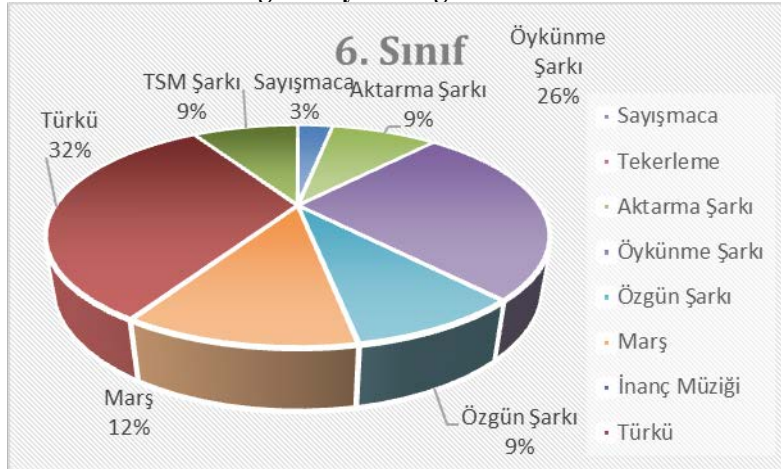
Çizelge 13'deki bulgular 4. sınıf müzik dağırının temelinin / özünü öykünme şarkılar, tekerlemeler, Türk okul şarkıları ve marşların oluşturduğunu göstermektedir. Bu dağıra göre uluslararası müzikler ve inanç müziği türü kapsam dışına bırakılmıştır.

Çizelge 14. 2013-14 Eğitim yılında uygulanmakta olan müzik ders kitabında yer alan müzik dağırındaki müzik türlerinin 5. Sınıfa göre sayısal dağılımı



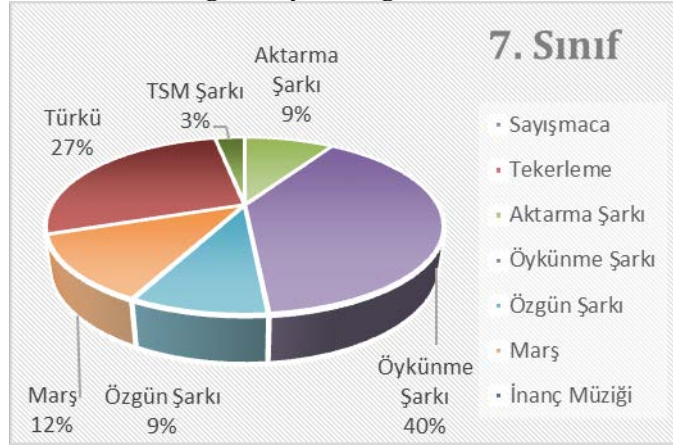
Çizelge 14'deki bulgular 5. sınıf müzik dağırının temelinin türkülerin oluşturduğunu bunun yanı sıra öykünme şarkılar ve marşlarla dağırın belirlendiğini göstermektedir. Türkülerin 4. sınıf müzik dağırının %43 oranla yerleştirilmiş olmasının gerekçesi -1, 2, 3 ve 4. sınıf müzik dağırlarında türkülere yer verme oranlarına incelendiğinde- anlaşılabilir. Bu sınıf kapsamında da Türk müzik çevrelerinde yer alan, kullanımda olan müzik türlerine, uluslararası müziklere ve inanç müziklerine yer verilmemiştir.

Çizelge 15. 2013-14 Eğitim yılında uygulanmakta olan müzik ders kitabında yer alan müzik dağırındaki müzik türlerinin 6. Sınıfa göre sayısal dağılımı



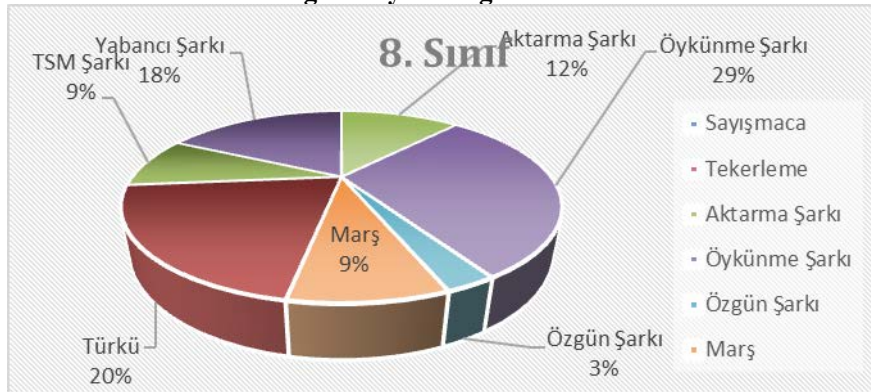
Çizelge 15'deki bulgular 6. sınıf müzik dağırının temelinin türküler, öykünme şarkılar ve marşların oluşturduğunu ortaya koymaktadır. 6. sınıf müzik dağırında -Türk sanat müziği hariç %9 oranında yer verilmiştir- Türk müziğinde yer alan diğer müzik türlerine, uluslararası müziklere ve inanç müziklerine yer verilmemiştir.

Çizelge 16. 2013-14 Eğitim yılında uygulanmakta olan müzik ders kitabında yer alan müzik dağarındaki müzik türlerinin 7. Sınıfa göre sayısal dağılımı



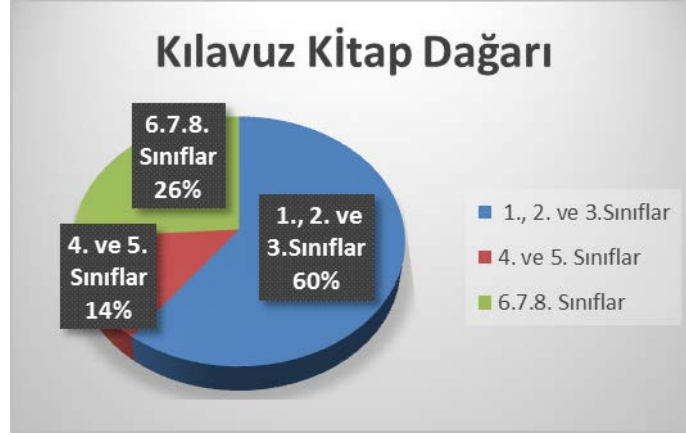
Çizelge 16'daki bulgular 7. sınıf müzik dağarının temelinin öykünme şarkılar, türküler ve marşların oluşturduğunu ortaya koymaktadır. 7. sınıf müzik dağarında *-Türk sanat müziği hariç %3 oranında yer verilmiştir-* Türk müziğinde yer alan diğer müzik türlerine, uluslararası müziklere ve inanç müziklerine yer verilmemiştir.

Çizelge 17. 2013-14 Eğitim yılında uygulanmakta olan müzik ders kitabında yer alan müzik dağarındaki müzik türlerinin 8. Sınıfa göre sayısal dağılımı



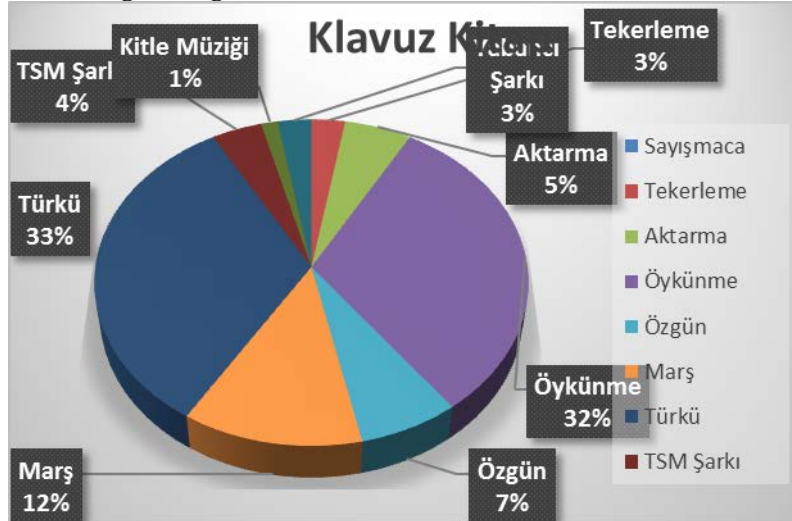
Çizelge 17'deki bulgular 7. sınıf müzik dağarının temelinin Türk halk ve sanat müziği, öykünme şarkılar, yabancı şarkılar ve aktarma şarkılarının oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular uluslararası müzik türleri keşfedilmiş veya Türk çocuklarının yabancı müziklerle ancak 7. Sınıf seviyesinde ilişkisinin kurulması gereğine inanılmıştır şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte bu sınıfın müzik dağarında inanç müziklerine yer verilmemiştir.

Çizelge 18. 2013-14 Eğitim yılında uygulanmakta olan 1- 8. Sınıflar kılavuz kitabında yer alan müzik dağırının sınıflara göre dağılımı



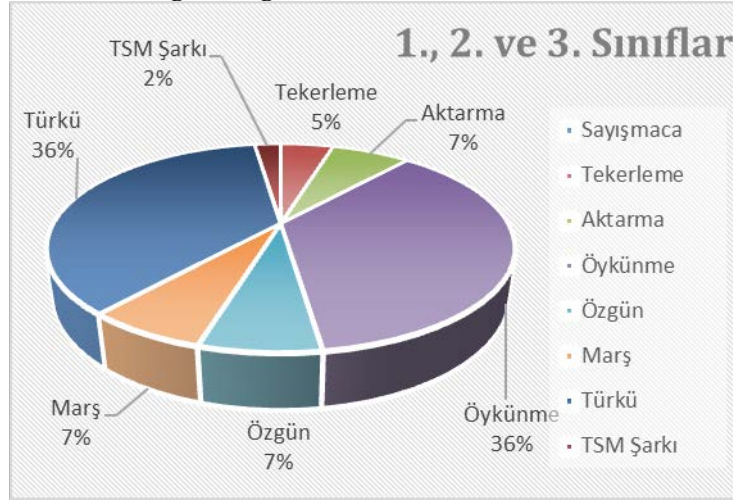
Çizelge 8'deki bulgular 1, 2. Ve 3. sınıf müzik ders kitaplarında yer verilen müzik dağırının tüm dağırın %28'ni içerdiğini ortaya koymaktadır. Çizelge 18'deki bulgularda aynı sınıflara yönelik kılavuz kitap müzik dağırının kılavuz kitaplarda yer verilen tüm dağırın %60'ını oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Bu oran farklılıkları hem anılan sınıflar için sınıf veya müzik öğretmenini öğretim materyali kullanımını olumlu yönden etkileyebilecek bir durumu ortaya koyarken diğer sınıflara yönelik zıt yönde bir durumun oluşmasına yol açabilecek bir sorunsala işaret etmektedir. Örneğin 6,7, ve 8. Sınıflar müzik ders kitaplarında tüm dağırın %50'sine yer verilirken aynı sınıfların kılavuz kitaplarında tüm dağırın %26'sına yer verilmektedir.

Çizelge 19. 2013-14 Eğitim yılında uygulanmakta olan 1- 8. Sınıflar kılavuz kitabında yer alan müzik dağırının müzik türlerine göre dağılımı



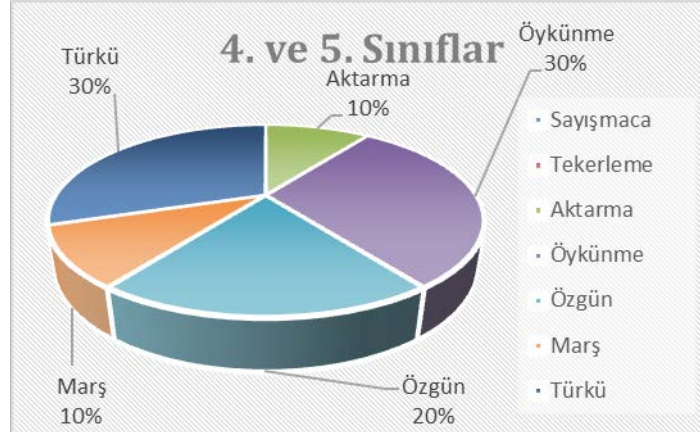
Çizelge 19'daki bulgular kılavuz kitapta yer verilen müzik türlerinin temelini öykünme şarkılar, türküler ve marşların oluşturduğunu; Türk okul şarkıları, tekerlemeler, yabancı şarkılar ve Türk sanat müziği türlerine ders kitaplarında yer verildiğinden daha az yer verildiğini ortaya koymaktadır. Kılavuz kitaplarda da inanç müziklerine yer verilmemiştir.

Çizelge 20. 2013-14 Eğitim yılında uygulanmakta olan 1,2 ve 3. Sınıflar kılavuz kitabında yer alan müzik dağarının müzik türlerine göre dağılımı



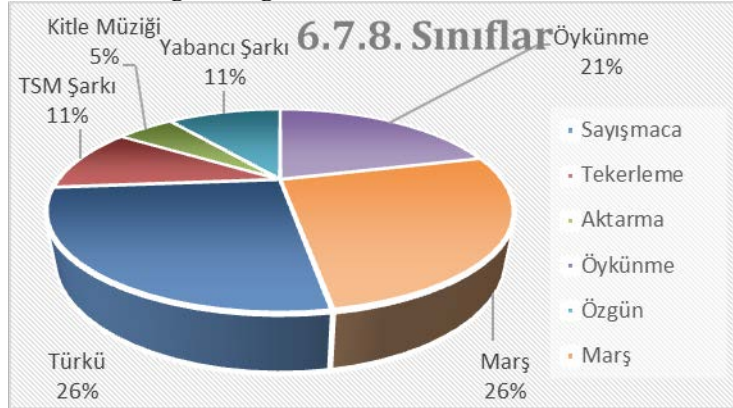
Çizelge 20'deki bulgular 1,2 ve 3. Sınıflar kılavuz kitabında yer alan müzik dağarının temelini öykünme şarkılar ve türkülerin oluşturduğunu göstermektedir. 1, 2 ve 3. Sınıflar kılavuz kitabı müzik dağarında *-Türk sanat müziği hariç %2 oranında yer verilmiştir-* Türk müziğinde yer alan diğer müzik türlerine, uluslararası müziklere ve inanç müziklerine yer verilmemiştir.

Çizelge 21. 2013-14 Eğitim yılında uygulanmakta olan 4-5. Sınıflar kılavuz kitabında yer alan müzik dağarının müzik türlerine göre dağılımı



Çizelge 21'deki bulgular 4 ve 5. sınıflar kılavuz kitabında yer alan müzik dağarının temelini türküler, öykünme şarkılar ve Türk okul şarkılarının oluşturduğunu göstermektedir. 4 ve 5. sınıflar kılavuz kitabı müzik dağarında Türk müziğinde yer alan diğer müzik türlerine, uluslararası müziklere ve inanç müziklerine yer verilmemiştir.

Çizelge 22. 2013-14 eğitim yılında uygulanmakta olan 6,7 ve 8. Sınıflar kılavuz kitabında yer alan müzik dağarının müzik türlerine göre dağılımı



Çizelge 22'deki bulgular 6, 7 ve 8. sınıflar kılavuz kitabında yer alan müzik dağarının temelini öykünme şarkılar, türküler ve marşların oluşturduğunu göstermektedir. 6, 7 ve 8. sınıflar kılavuz kitabı müzik dağarında -Türk sanat müziği %11, kitle müziği %5 oranında yer verilmiştir- Türk müziğinde yer alan diğer müzik türlerine ve inanç müziklerine yer verilmemiştir.

Kılavuz kitapta yer verilen müzik türlerin ait eserlerin yaş ve sınıf seviyeleri düşünülmeden oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Kılavuz kitap ile kullanılan yabancı şarkılar dağarın %11'ini oluşturmaktadır.

Müzik ders kitaplarında sadece 8. Sınıfta yer verilen yabancı şarkılara göre 2013-14 yılında uygulanmakta olan programın uluslararası müzik kavramıyla ortaya koyduğu coğrafik çevre Kıbrıs, Özbek, Rus Meksika, Amerika (Elvis Presley) ve 2 kitle müziği türü ile sınırlıdır. Bu bağlamda Öğrencilere dinleme ve söyleme yoluyla müzik beğenisi oluşturmak için oluşturulan dağar ile Klasik Batı müziğinin Alman, Rus, Çekoslovak tarzı; kitle / eğlence müziğinin Amerikan, ve Fransız; halk müziklerinin Meksika, İspanyol, Latin, Azerbaycan, Özbek ve Kıbrıs dağarından 13 maddelik bir dinleme ve söyleme müziği oluşturulmuştur. Bu dağar ve kitapta yer alan ülkelerin kapsamına göre uluslararası müzik kavramı son derece dar sınırlara işaret eder biçimde kullanıldığı söylenebilir. Ayrıca kitapların hiçbirisinde "Toplumsal ve Mali Konularda Bireysel Gelişim ve Toplumsal Uyum ve Girişimcilikle" hiçbir değinmeye ve bu yönde kazanımlara yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu tespit ile günümüz programında aynı öğrenme alanına yönelik kazanımlara yer verilmeyişi arasında tam uyum vardır.

4. Sonuçlar

Eski kitaplara yönelik sonuçlar şunlardır:

1. 1955, 57, 75 ve 86 yıllarında yayımlanan kitapların müzik dağarı çok sesli müzik, türküler, öykünme ve aktarma şarkılardır.
2. 1965 yılında yayımlanan kitap erken çocukluk dönemine yönelik öncü bir kitaptır ve çocuk dünyasında oyun, bilmece, masal ve tekerleme tabanlı bir dağara yer verilmiştir.
3. 2000 yılında yayımlanan kitapta çoksesli müziğe yönelik herhangi bir eser yoktur. Bu dağarda marşların oranı diğer kitaplardakine göre daha yüksektir ve müzik dağarında aktarma, öykünme şarkılar, Türk okul şarkıları ve türküler temel alınmıştır.
4. Hiçbir kitapta müzik türlerini kapsayan bir yaklaşım benimsenmemiş, uluslararası şarkı ve müzik türlerine yönelik eserlere yer verilmemiştir.

Günümüz (2013-14) müzik ders kitapları ve kılavuz kitaplarına yönelik sonuçlar.

1. Türk müzik ders kitaplarının temeli Avrupa kaynaklı aktarma, öykünme şarkılar ile Türküler üzerine kurgulanmıştır.
2. Müzik türlerine karşı ayrımcı bir tutum tespit edilmiştir.
3. Öğrencilerin ders dışı müzik beğenisinin müzik dersleri ile yönetimine yönelik hiçbir önlem içermemektedir.
4. Yerel, Ulusal ve uluslararası müzik anlayışı sınırlıdır.
5. İnsan hak ve özgürlüklerinin en temel alanı olan inanç alanına yönelik herhangi bir beğeni ve değer anlayışı oluşturacak önlem alınmamıştır.
6. Kılavuz kitaplarda yer verilen müzik dağarının sınıflara göre dağılımı dengesizdir.



7. Müzik ders kitapları ile kılavuz kitaplar arasında müzik dağarı bakımından destekleyici yönde herhangi bir anlayış bulunmamaktadır.
8. Kılavuz kitaplarda yer verilen müzik dağarı yaş sınırları ile müziğin özelliği arasında bağ kurulmadan dağara yerleştirilmiştir.
9. 6, 7 ve 8. sınıflar kılavuz kitabında dağarın %11'ini oluşturan yabancı şarkıların yeryüzündeki dağılımı Kıbrıs, Özbek, Rus Meksika, Amerika Alman, Rus, Çekoslovak Amerikan ve Fransız; Meksika, İspanyol, Latin, Azerbaycan ülkelerinin yüzeyleri sınırlıdır. Kullanılan müzik türleri ise az sayıda halk müziği, eğlence / kitle müziği ve Klasik Batı Müziği türleridir.

Kaynaklar

- Aflatoun Child Savings International, Turkey Child Social and Financial Education Workshop UNICEF and Ministry of National Education of Turkey, Aflatoun, Child Savings International, January 6 – 10, 2013
- Ali Ufkî Bey, (1665) Saray-ı Enderun, Almancaya çeviren: Nicolaus Brenner (1667), Türkçeye Çeviren:Türkis Noyan (2013), Kitap Yayınevi, İstanbul.
- Altunya, Dr. Niyazi (2006), Gazi Eğitim Enstitüsü, Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980), Gazi Üniversitesi Yayınları, İletişim Fakültesi Basımevi, AnkaraAtaman, Sadi Yaver, Okullar İçin Halk Müziği ve Müsamere Türküleri, Basın Ofset, İstanbul 1965.
- Atrek, Ferit Hilmi, Orta Okul Müzik Kitabı, Yıldız Matbaası, Ankara 1957.
- Aydıntan, Ziya ve Egüz, Saip, Orta Okul 1-2-3 Türkü ve Şarkılarla Yeni Müzik Eğitimi, Helvacıoğlu Kitap Yayın Dağıtım ve Ticaret A.Ş., İstanbul 1985.
- Aydıntan, Ziya ve Egüz, Saip, Şarkılarla Müzik Eğitimi Ortaokul I. II. III., Nurgül Matbaası, İstanbul 1961.
- Basut, Filiz (2013) Türkiye’de Uygulanan Kraliyet Müzik Okulu Sınavlarının Etki ve Sonuçlarına Yönelik Bir Değerlendirme: Bursa İli Örneği, T.Ü. S.B.E. Müzik Eğitimi Bilim dalı, Edirne.
- Coşkun, İsa, İlk Öğretmen Okullarında Müzik (II. Devre 1. 2. 3. Sınıflar), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1955.
- Deliorman, Leyla, Orta Öğretim Okulları İçin Şarkı Dağarcığı, İnkılap Kitabevi, İstanbul 1986.
- Ekrem, N., H. (2012), Kök Türk Dönemine Ait Orta Asya Müzik Notaları, Modern Türklük Araştırmaları Dergisi, Cilt 9, Sayı 3, Ankara.
- Lavignac, Albert (1939), “Musiki Terbiyesi”, Çeviren: Abdülhalik Denker, Kanaat Kitabevi, İstanbul.
- Oransay, Gültekin (1985), Atatürk İle Küğ, Genişletilmiş İkinci Basım, Küğ yayını, İzmir.
- Sağlam, Atilla, Müzik Yetenek Sınavlarına Hazırlık, Alfa / Aktuel Yayınları, Bursa, 2004.
- _____, “Türk Musiki / Müzik Devrimi, Alfa / Aktuel Yayınları, Bursa, 2009.
- _____, “Visible And Invisible Face of Key Signature”, In The Scientific Conference called The Education In The Field of Arts In 21st. Century, 2004, Plovdiv, Bulgaristan.
- Uçan, Prof.Dr.Ali (2005), “İnsan ve Müzik Eğitimi”, Müzik Eğitimi temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye’deki Durum, Evrensel Müzikevi Yayınları, 3. Baskı, Ankara.
- Unicef, (Ref: Edu/Tura/2013-D), Unite For Children, Unicef Türkiye Temsilciliği, Görev Tanımı İlköğretimin Tamamlanması Ve Ortaöğretime Geçiş Projesi, Kısa Dönem Danışmanlık, Ankara, Aralık, 2013.
- Ün, Ekrem Zeki ve Sevenay, Tahir, Orta Okullarda Müzik, Remzi Kitabevi, İstanbul 1975.
- Ün, Ekrem Zeki, Liselerde Müzik, Remzi Kitabevi, Yükselen Matbaası, İstanbul 1962.
- Uçan, Prof.Dr.Ali (2005), “İnsan ve Müzik Eğitimi”, Müzik Eğitimi temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye’deki Durum, Evrensel Müzikevi Yayınları, 3. Baskı, Ankara.
- Toksoy, Atilla Coşkun (2014), Çok Kültürlü Müzik Eğitimi, Akademik Bakış Dergisi, Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, Issn:1694-528x İktisat Ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası, Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – Kırgızistan, Jel Kod: I29 Id:124 K:137, Http://Www.Akademikbakis.Org
- ### **Sanal Ortam Kaynakları:**
- Allsup, Randall Everett, Popular Music and Classical Musicians: Strategies and Perspectives, *Music Educators Journal* 2011 97: 30 <http://mej.sagepub.com/content/97/3/30>
- Aydoğan, Dr. Salih, İlköğretim Müzik Ders Kitapları, 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi, SDÜ, 7-10 Nisan 2004, Isparta
- Bruno Nettle, Patricia Shehan Campbell’e yazdığı önsözden, Songs in their heads: Music and Its meaning in Children’s Lives” Akt Houlahan, Mícheál and Tacka, Philip (2008), Kodály Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education, Oxford University Press, New York.



- Campbell, Patricia Shehan, Music Education in a Time of Cultural Transformation Source: Music Educators Journal, Vol. 89, No. 1, Special Focus: Changing Perspectives in Music Education (Sep., 2002), pp. 27-32+54 Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of MENC: The National Association for Music Education Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3399881>
- Göher, Feyzan Melike, İlköğretimde Kullanılan Müzik Ders Kitaplarının Uygulamadaki İşlevselliği, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Ün. Eğt. Fak. Denizli
- Isbell, Dan, Popular Music and the Public School Music Curriculum, , *Applications of Research in Music Education* 2007, 26: 53 <http://upd.sagepub.com/content/26/1/53>
- Leung, Chi Cheung (2004). Curriculum and culture: a model for content selection and teaching approaches in music. *British Journal of Music Education*, 21, pp 25-39 doi:10.1017 / S0265051703005503 Erişim: <http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=211102&jid=BME&volu meId=21&issueId=01&aid=211101>
- Meb, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1-8 Müzik Dersi Öğretim Programı, 2014. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- Mason, Emily, Multicultural Music Represented in Current Elementary Music Textbooks: A Comparative Study of Update: *Applications of Research in Music Education* 2010 28: 29 originally published online 25 February 2010 Two Published Music Series, DOI: 10.1177/8755123310361767, The online version of this article can be found at: <http://upd.sagepub.com/content/28/2/29>
- Moore, G. (2009). 'Socio-cultural perspectives on multicultural music education: reappraising the content of music curricula', Paper presented at the 6th International Symposium on the Sociology of Music Education, Mary Immaculate College, 5 – 9 July
- Nettl Bruno, *Patricia Shehan Campbell'e yazdığı önsözden, Songs in their heads: Music and Its meaning in Children's Lives" Akt. Mícheál Houlihan and Philip Tacka, Kodály Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education, Oxford University Press, New York, 2008.*
- Toksoy, Atilla Coşkun (2014), Çok Kültürlü Müzik Eğitimi, *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı: 40 Ocak – Şubat 2014, *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, Issn:1694-528x İktisat Ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası, Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – Kırgızistan, Jel Kod: I29 Id:124 K:137, <Http://Www.Akademikbakis.Org>
- Uçan, Ali, (2009), Halil Bedi Yönetken Ödül Töreni Konuşması
Erişim: <http://sanatkop.com/index.php/halil-bedii-yonetken-ve-cumhuriyet-muzik-egitimi-prof-dr-ali-ucan/>
- Volk, Terese M. The History and Development of Multicultural Music Education as Evidenced in the "Music Educators Journal," 1967-1992 Author(s): Source: *Journal of Research in Music Education*, Vol. 41, No. 2 (Summer, 1993), pp. 137-155 Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of MENC: The National Association for Music Education Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3345404>.
- Woody, Robert H., Popular Music in School: Remixing the Issues, *Music Educators Journal*, Vol. 93, No. 4 (Mar., 2007), pp. 32-37 Sage Publications, Inc. on behalf of MENC: The National Association for Music Education <http://www.jstor.org/stable/4127131>
- <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4/the-national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4>
- http://www.munihegitim.de/download/schulgesetz_tuerkisch.pdf
- <http://www.aflatoun.org/home>
- <http://www.unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=2&mnid=2>
- <http://www.tbmm.gov.tr/komisyoin/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf>
- <http://www.tbmm.gov.tr/komisyoin/insanhaklari/pdf01/3-30.pdf>
- http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06022003_heyeti_ilmiye.pdf
- <http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12>
- <http://www.tbmm.gov.tr/komisyoin/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf>
- <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>

TÜRKİYE'DE YAYLI ÇALGI YAPIMI ÜZERİNE EĞİTİM VEREN KURUMLAR

THE INSTITUTIONS THAT GIVE TRAINING ON MAKING MUSICAL INSTRUMENTS IN TÜRKİYE

Ayhan AKYOL

*İstanbul Avcılar Eğitim Uyg. Ok. İş Eğt. Merkezi Müzik Öğretmeni/TÜRKİYE
Music Teacher/TÜRKİYE*

Dolunay AKGÜL BARIŞ

*AİBU, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
AİBU, Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Müziğin yaygınlaşmasında ve gelişmesinde çalgılar her zaman çok önemli görevler üstlenmiştir. Çalgıların gelişiminin müziğin gelişimi ile bir paralellik gösterdiği de tarihsel süreç içerisinde görülmektedir. Nitelikli çalgı olgusu müzik ve müzik eğitiminin niteliğini arttıran bir unsurdur. Çalgıların gelişimi ve bu gelişim içerisindeki niteliği daima müziği ve müzik eğitimini etkileyen önemli faktörlerden birisi olmuştur.

Bu etkenler düşünülerek, çalgı yapım bölümlerinin ülkemiz içindeki durumları, nitelikleri, kurumların gelişimine etki eden faktörler ve bu kurumların etkilendiği - etkilediği değişkenler (Müzik Eğitimi, Çalgı Yapım sanatının gelişimi ve geleceği vb.) incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çalgı, Yaylı çalgı, Çalgı yapımı, Çalgı yapım eğitimi, Çalgı eğitimi

ABSTRACT

Musical instruments have always carried out very important roles on the dissemination and improvement of music. It is observed that the development of musical instruments shows a parallel with the development of music in the historical process. The skilled instrument case is an element that improves the music and music education. Development of instruments and the quality in this development has been one of the major factors affecting music and music education.

Considering these factors, the status of instrument making sections, qualifications, the factors that affect the development of the institutions and the variables that those institutions affected-were affected (Music Education, development and future of the art of instrument making, etc.) were investigated.

Key Words: Instrument, Stringed instruments, Instrument making, Instrument making training, Instrument training

GİRİŞ

Günümüzde çalgı çeşitliliği çok fazladır ve birçok müzik kültürü kendi çalgısıyla özdeşleşmiştir. Çalgı çeşitliliği fazla olmasına rağmen, çalgılar yapısal özellikleri veya çalınma şekilleri itibariyle kendi içinde üç ana gruba ayrılmıştır. Bunlar telli, vurmali ve nefesli çalgılardır. Yöreselden moderne tüm müzik türleri içinde bireysel müzik olsun grup müziği olsun tüm icracılar bu üç ana grup çalgı türlerinden beslenmektedir. Grup müziği düşünüldüğünde akla ilk gelen orkestralardır. Çalgı müziğinin en geniş halini orkestral müzikte görmekteyiz. Aynı zamanda orkestral müzik, müziğin gelişiminde de önemli bir yer tutmaktadır. Orkestraların gelişimi yaylı çalgıların ve sanayinin gelişimiyle doğru orantılı olmuştur. Yaylı çalgılar ailesi her daim orkestraların bel kemiğini oluşturmuştur. Orkestralarda kullanılan yaylı çalgılar keman, viyola, viyolonsel ve kontrbas'tan oluşmuştur.

Günümüzde klasik orkestralarımızın, vazgeçilmez olarak kabul ettikleri keman, viyola ve çello 9. Yüzyıldan bu yana uzun bir gelişim geçirerek bu günkü eşsiz formuna ulaşmıştır (Yaygingöl,1988: 18).

Yaylı çalgıların ilk nerede ortaya çıktığına dair net bir bilgi olmasa da birçok araştırmacıya göre yaylı çalgılar ilk olarak Asya kıtasında ortaya çıkmış, buradan da Dünya'nın diğer bölgelerine yayılmıştır. Özellikle Avrupa da büyük bir gelişim ve değişim gösteren yaylı çalgılar, keman ailesi ile en mükemmel biçimine ulaşmıştır. Özellikle 16. Yüzyılda keman yapımında önemli gelişmelerin olduğu araştırmalarla anlaşılmıştır. 16. da Gaspard Tieffenbrucker kemana son biçimini veren kişi olarak bilinir.

Keman tarihinde kesin bilgiler ise Gasparo Da Salo ile başlar.(Açın,2006:70). Yine 16. Yüzyılda İtalya'da Cremona şehri öne çıkmaktadır. Cremonada Andrea Amati ile parlayan yapım geleneği günümüzde de sürmektedir. Andrea amatinin dışında Nicolo Amati, Guarneri Del Gesu ve Antonio



Stradivari Cremona ekolünü oluşturan başlıca luthierlerdir. Antonio Stradivari kemanı en mükemmel biçimine getiren yapımçı olmuştur.

Türkiye’de çalgı yapımı ise kurumsal anlamda ilk olarak 1943 Ankara Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu-İkinci Erkek Sanat Enstitüsünde dönemin başbakanı İsmet İnönü’nün isteğiyle başlamaktadır. Mithat Arman ve Heinz Sohafrat önderliğinde eğitime devam eden bölüm, 1957 yılında Ankara Devlet Konservatuarına nakledilmiştir. Uzun yıllar eğitime devam eden bölüm sonrasında tamamen kapatılmıştır. Daha sonra 1976 yılında Cafer Açın önderliğinde İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuarında bir çalgı yapım bölümü kurulmuştur. Bunu 1989’da Ege Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuarı çalgı yapım bölümü, 2000 yılında Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuarı, 2010’da da Karaelmas Üniversitesi (ismi, Bülent Ecevit Üniversitesi olarak değiştirilmiştir) Devlet Konservatuarı çalgı yapım bölümleri açılmıştır. Şu anda Türkiye’de faal halde 4 tane çalgı yapım bölümü bulunmaktadır.

Problem: Türkiye’de yaylı çalgı yapımı üzerine eğitim veren kurumların günümüzdeki durumları nasıldır?
Alt Problemler

1. Türkiye’de yaylı çalgı yapımı eğitimi vermekte olan kurumların özellikleri nelerdir?
2. Türkiye’de yaylı çalgı yapımı eğitimi vermekte olan kurumların gelişimine etki eden durumlar üzerine uzman görüşleri nelerdir?
3. Türkiye’de yaylı çalgı yapımı eğitimi vermekte olan kurumların etkilendiği ve etkilediği değişkenler (Müzik eğitimi, Çalgı Yapım Sanatının gelişimi ve geleceği) hakkındaki uzman görüşleri nelerdir?

Sınırlılıklar

Türkiye’deki çalgı yapım bölümlerinden yaylı çalgı bölümleri ile, Yaylı çalgılardan keman ailesiyle, Üniversitelerin, 2013-2014 Eğitim- Öğretim yılında halen, yaylı çalgı yapımı üzerine eğitim veren bölümleri ile sınırlandırılmıştır.

KURAMSAL TEMELLER

Türkiye’de Yaylı Çalgı Yapımının Tarihi

Türkiye’de yaylı çalgı yapımını kurumsal ve kurumsal öncesi diye iki başlıkta düşünürsek, kurusallaşma öncesi yaylı çalgı yapımına dair net bilgiler bulunmamaktadır. Bunun nedeni bu tür mesleklerin usta çırak ilişkisi içinde devam etmesidir.

Vannes’e göre; Türkiye’de 21 tane yaylı ve telli çalgı yapımıcısı vardır ve bunların tamamı İstanbul’dadır. Bu yapımçıların çoğu yerel çalgılar yapan yapımçılardır. Bunlardan 1896’ı doğumlu George Papagorgiu ve 1911 doğumlu Vahakin Nikogresyan keman yapımında öne çıkmıştır. Bu luthierler Paris’te Vatelot ile çalışmışlar ve daha sonra ülkeye geri dönüp 1936 da ilk keman atölyelerini kurmuşlardır. (Akt:Kolneder, 1972 : 221).

Bu bilgiden ülkemizde kurumsallaşmadan önce, az da olsa yaylı çalgı yapımçıları olduğu sonucuna ulaşıyoruz. Yine bu bilgi üzerinden başka bir önemli noktada, George Papagorgiu ve Vahakin Nikogresyan’ın Fransa’da Vatelot’un yanında çalışmış olmalarıdır. Bunu önemli kılan ise Étienne Vatelot’un 1957’den sonra bir süre Türkiye’de Ankara Devlet Konservatuarında öğretmenlik yapmış olmasıdır. Étienne Vatelot’un babası Marcel Vatelot 1884’te Nogent-sur-Marne’de doğup, 1970’de Paris’te vefat etmiştir. Tarihler ve yerlere bakıldığında, Vannes’in bahsettiği Vatelot’un Étienne Vatelot’un babası, Marcel Vatelot olma olasılığı çok yüksektir. Bu da bize baba ve oğlunun Türkiye’deki yaylı çalgı yapımıcılığının gelişimine katkıda bulunmuş olduklarını göstermektedir.

Veyis Yeğin ile yapılan görüşmede, Ali Gültekin ile yaptığı röportajında dinlediği bir anıyı şöyle anlatmaktadır.”Çalgı yapımıcılığının ve onun bir alt kolu olan Yaylı çalgı yapımıcılığının Türkiye’de kurumsal açıdan var oluşu ilk olarak 1940’larda gerçekleşmiştir. İsmet İnönü’nün başbakanlık yaptığı yıllar olan 1940’lar da ise, İsmet İnönü’ye Ankara Devlet Konservatuarından bir istek listesi gitmiş ve bu ihtiyaç listesinde farklı bir çok enstrüman talebinde bulunulmuştur. O dönem Ankara Devlet Konservatuarı çok özenle kurulmuş ve önem verilmiş, birçok yabancı hoca getirilmiş ve ciddi bir bütçe ayrılmıştır. Bu istek listesi ciddi bir meblağ tuttuğundan İsmet İnönü’nün bu durumdan pek memnun kalmadığı söylenmektedir, Aynı tarihlerde İsmet İnönü bir heyetle Ankara II. Erkek Sanat Enstitüsünü geziye gitmiş ve Enstitü’de el sanatları ile ilgili birçok bölüm olduğunu görerek, “bir çuval dolusu parayı çalgı almak için yurtdışına vereceğiz, burada birçok meslek bölümü var bu çalgıları yapacak bir bölüm kursak da o paraları vermekten kurtulsak” türünde bir fikirde bulunmuştur. Bunun üzerine, fikre olumlu yaklaşmış ve burada bir çalgı yapım bölümü kurulmasına karar verilmiştir. Ama bu fikir sadece fikir aşamasında kalmış ve bölümü açmak için bir çalışma yapılmamıştır. Aradan 1,5 yıl geçtikten sonra İsmet İnönü tekrar okulu ziyarete



gitmiş ve. diğer bölümlerin önünden hızlıca geçerek çalgı yapım bölümünü merak ederek görmek istemiştir. Böyle bir bölüm olmadığını görünce, sinirlenen İnönü, derhal bu bölümün kurulmasını emretmiş ve o sinirle geziyi yarım bırakıp geri dönmüştür. Bakanlıktan talimat gelince okul yönetimi bölümü kurmak için bir araştırma yapmış ve bu araştırmanın sonunda Mithat Armanı bulmuştur. Almanya’da eğitim görmüş keman yapımcısı Mithat Arman ve Nazi Almanyasından kaçıp Türkiye’ye yerleşen piyano icracısı ve yapımcısı Heinz Sohaftrat bu bölümün başına geçirilmiştir. Bölüm, II. Erkek Sanat Okulunun bünyesinde, takriben 17 yıl yaşamını sürdürmüştür. Daha sonra bu bölüm, 1958’de Ankara Devlet Konservatuvarına taşınmıştır”. (Veyis Yeğin Ali Gültekin’den aktarıyor).

Ülkemizde çalgı yapımının kurumsallaşması bu şekilde gerçekleşmiştir. Bundan sonra kronolojik sırasıyla İTÜ Türk Müziği Konservatuvarı Çalgı Yapım Bölümü, Ege Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Çalgı Yapım Bölümü, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Çalgı Yapım Bölümü, (şimdiki ismi Bülent Ecevit olan) Karaelmas Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Çalgı Yapım Bölümleri kurulmuştur.

İTÜ Türk Müziği Konservatuvarı Çalgı Yapım Bölümü

Bölüm 1976 yılında Cafer Açın’ın kuruculuğunda açılmıştır. Yaylı sazlar ve mızraplı sazlar olmak üzere iki ayrı ana sanat dalı bulunan bölüme giren öğrenci, ilk yıl mızraplı ya da yaylı çalgılar bölümünden birini seçmektedir. Her yarıyıl değişik enstrümanlar yapmayı öğrenen öğrenciler aynı zamanda çalgı eğitimi dersleri de almaktadırlar. Müzik, solfej ve diğer kültür derslerinin de öğretildiği bölüm, halen eğitimine İTÜ’ nin Maçka’da ki yerleşkesinde devam etmektedir

(<http://www.tmdk.itu.edu.tr> 13 Kasım 2013’te erişildi).

Ege Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Çalgı Yapım Bölümü

Çalgı Yapım Bölümü, 1989 yılında Eğitim-Öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Bölüm, geleneksel Türk El sanatlarının ve Türk Kültürünün bir parçası olan çalgıların, bilimsel ortamlarda yapılmasını ve geliştirilmesini hedeflemiş, gelecek nesillere, doğru ilke ve yöntemlerle, gerçek sanat anlayışı içerisinde aktarılmasını amaç edinmiştir. Yaylı ve mızraplı çalgılar olarak iki ana sanat dalından oluşmaktadır. Bölümde bir yıl hazırlık, iki yıl ön lisans ve iki yıl lisans olmak üzere beş yıllık eğitim ve öğretim programı uygulanmaktadır. (<http://konservatuvar.ege.edu.tr/> 13 Kasım 2013’te erişildi)

Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Çalgı Yapım Bölümü

Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Çalgı Yapım Bölümü 2000 yılında Yaylı Çalgılar Yapımı Anasanat Dalında 6 öğrenci ile eğitime başlamıştır. 2003-2004 öğretim yılında ilk mezunlarını veren bölüm, 8 yarıyıllık lisans eğitimi vermektedir. Çalgı Yapım Bölümü’nün programı, özgün ve düzeyli bir modelde çağdaş eğitim vermek amacıyla uluslararası yaylı çalgı yapım enstitüleri ve yapım okullarının programları doğrultusunda günümüzün teknolojik standartlarına uygun olarak geliştirilmiş olup Hasan Sami Yaygıngöl başkanlığında Anadolu Üniversitesi Konservatuvarı bünyesinde eğitime devam etmektedir. (<http://www.anadolu.edu.tr/> 13 Kasım 2013’te erişildi).

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Çalgı Yapım Bölümü

2010 yılında eğitim öğretime başlayan bölüm, lisans düzeyinde eğitim vermektedir. Sadece batı usulü yaylı çalgı yapımı eğitimi vermekte olan bölüm, dünyada ki çalgı yapım ekollerinin teknik, estetik ve akademik yöntemlerini uygulamaktadır. Bölümün öğretim programı özgün ve düzeyli bir modelde, çağdaş öğretim uygulamaları sunmak amacıyla, uluslararası yaylı çalgı yapım enstitüleri ve yapım okullarının programları doğrultusunda günümüzün teknolojik standartlarına uygun olarak geliştirilmiştir. Amacı uluslararası standartlarda yaylı çalgı üretimiyle ülkemizdeki orkestraların, müzisyenlerin ve müzik eğitimi veren eğitim kurumlarımızın kaliteli çalgı ihtiyacını karşılamak, müzikal yapıyı güçlendirmektir (<http://web.beun.edu.tr/> 13 Kasım 2013’te erişildi).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Türkiye’de yaylı çalgı yapımı eğitimi vermekte olan kurumların günümüzdeki durumlarının incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Türkiye’de ki yaylı çalgı yapım bölümleri, İTÜ Türk Müziği Devlet Konservatuvarı çalgı yapım bölümü, Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı çalgı yapım bölümü, Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı çalgı yapım bölümü, Ege Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı çalgı yapım bölümü olup tüm evrene ulaşılmıştır. Araştırma, adı geçen bölümlerdeki atölye dersi öğretim elemanları ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi



Araştırmanın alt problemleri için gerekli verilere, Türkiye’de yaylı çalgı yapım bölümlerinde eğitim veren akademisyenlerle yapılan görüşme tekniği ile ulaşılmıştır. Görüşme, görüşme türlerinden yapılandırılmış görüşme olup, görüşme formu yaklaşımı kullanılmıştır.

Araştırmada görüşme yöntemiyle elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden “İçerik Analizi” yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırmada görüşme esnasında kayıt yoluyla elde edilen veriler öncelikle yazıya dökülmüştür. Görüşme verileri nesnel yaklaşımla düzenlenmiş, anlamlı cümlelere dönüştürülmüştür. Bir sonraki aşamada veriler kodlanmıştır. İkinci aşamada temalar bulunmuştur. Bu aşamadan sonra veriler, kodlara ve temalara göre düzenlenmiş ve tanımlanmıştır. Son aşamada bulgular yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

“Türkiye’de yaylı çalgı yapımı eğitimi veren kurumların özellikleri nelerdir?”

1.1 Türkiye’de yaylı çalgı yapımı eğitimi vermekte olan kurumların amaçları nelerdir?

Elde edilen verilere göre, Türkiye’de ki yaylı çalgı eğitimi veren kurumların iki amaç üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Bunlardan birincisi alanında yetkin, iyi yetişmiş, gelişime açık yaylı çalgı yapım sanatçıları yetiştirmek, ikincisi ise ülkemizde yaylı çalgı eğitimi veren kurum ya da icarsını sunan kişilerin ihtiyaçlarını karşılamak olduğu görülmektedir. Bunların dışında çalgıyı geliştirme ve müzikal yapıyı güçlendirmede amaçlar arasında bulunmaktadır.

Türkiye’de yaylı çalgı eğitimi veren kurumların öncelikli amaçlarının, ülkenin kültür ve eğitim alanına etki etmek olduğu, çalgı olgusunun ülkemiz açısından ekonomik boyutunun diğer iki boyuta oranla daha az önemsendiği düşünülmektedir.

1.2 Türkiye’de yaylı çalgı yapımı eğitimi vermekte olan kurumların öğrenci profilleri nelerdir?

Elde edilen verilere göre, yaylı çalgı yapımı bölümlerinde okuyan öğrencilerin çoğunlukla genel lise çıkışlı olduğu, bununla beraber meslek lisesi çıkışlı öğrencilerin de bu bölümleri seçtiği görülmektedir. Yaylı çalgı yapımı bölümlerinde okuyan öğrencilerin iyi derecede müzikal beceriye sahip oldukları bunun yanına da el becerisi gibi alana dönük becerilerinin de iyi düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Yaylı çalgı yapım bölümlerinde okuyan öğrencilerin müzikal becerilerinin el becerilerine göre daha önde olması, bölümün konservatuar bünyesinde olması ve müzikle ilgili idealleri olan öğrencilerin çoğunlukla bu bölümü tercih etmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Aynı zamanda genel lise çıkışlı öğrencilerin bu bölümlerde çoğunluğu oluşturmasında, bölümlerin ülkemizde pek fazla tanınmaması ve bu nedenle meslek liselerinin el becerisine dayalı bölümlerinden çalgı yapım bölümlerine yönlendirmenin yeterince yapılamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

1.3 Türkiye’de yaylı çalgı eğitimi vermekte olan kurumların fiziki yeterlilikleri nasıldır?

Yaylı çalgı yapımı bölümlerinin fiziki yeterlilik açısından bir eksiği bulunmadığı, genellikle dersleri büyük alanlı bir atölyede işledikleri görülmektedir. Bunun dışında bazı okullarda teknik resim vb. dersler için kullanılan sınıflar bulunmaktadır. Ayrıca yoğun olarak yapım derslerinin işlendiği büyük atölyenin dışında cila ve kesim işlemleri içinde kullanılan daha küçük atölyelerinde bulunduğu anlaşılmaktadır.

1.4 Türkiye’de yaylı çalgı yapımı eğitimi vermekte olan kurumların nicelik bakımından öğretmen kadrosu yeterlilikleri nelerdir?

Elde edilen veriler ışığında Türkiye’de yaylı çalgı yapım bölümlerinde lisans düzeyinde öğretimde, öğretmen kadrosu eksikliği bulunmamaktadır. Ancak yüksek lisans ve lisansüstü düzeyinde eğitimde akademisyen eksikliği bulunmaktadır. Bunun dışında farklı alanlardaki dersler, üniversitenin farklı bölümlerinden gelen öğretmenler aracılığı ile verilmektedir. Türkiye’de yaylı çalgı yapım eğitimi veren kurumlar lisans eğitimi düzeyinde talebe göre yeterlilik gösterirken, yüksek lisans ve doktora eğitiminde yetersiz kalmaktadır. Bu durumun bölümlerin üst yapıya akademisyen yetiştirmesini zorlaştırdığı ve kurumların gelişimini negatif yönde etkilediği düşünülmektedir.

1.5 Türkiye’de yaylı çalgı yapımı eğitimi vermekte olan kurumlarda eğitim gören öğrencilerin, mesleki açıdan yaptıkları çalgıyı çalma yeterlilikleri konusunda uzman görüşleri nasıldır?

Elde edilen verilere göre görüşmeciler yaptığı çalgıyı çalma becerisinin, bir luthier için mesleki açıdan bir gereklilik olduğu görüşünde birleşmektedir. Bu yüzden yaylı çalgı yapım bölümlerinde çalgı derslerinin önemsendiği söylenebilir. Yapım aşaması bittikten sonra çalgının zayıf veya güçlü yönlerinin



luthier tarafından incelenmesi için, yapımcının belli bir düzeyde çalgı çalma becerisine sahip olması gerekliliği tüm görüşmeciler tarafından kabul edilmiş bir görüştür.

1.6 Türkiye’de yaylı çalgı yapımı eğitimi vermekte olan kurumlarda ki öğrenciler yaylı çalgı yapımında kullanılan materyallere nasıl ulaşılmaktadır?

Elde edilen verilere göre yaylı çalgı yapım bölümlerinin materyal gereksinimlerinin çoğunlukla bağlı buldukları üniversiteler tarafından karşılandığı anlaşılmaktadır. Genel olarak herhangi bir materyale ulaşmada sorun yaşanmadığı, çok az da olsa bu ihtiyaca karşılık veremeyen üniversitelerinde olduğu görülmektedir.

1.7 Bölümünüzde verdiğiniz yaylı çalgı yapımı öğretiminde tercih ettiğiniz ekoller nelerdir?

Elde edilen verilerden yaylı çalgı yapım bölümlerinde, yaylı çalgı yapım öğretiminde İtalyan yaylı çalgı yapım sanatının en önemli ekolu olan Cremona ekolu ve bu ekolün oluşup gelişmesinde öncülük yapmış. Stradivari, Guarneri, Amati gibi ünlü İtalyan luthierlerin eserleri öğretilmektedir.

2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Türkiye’de yaylı çalgı yapımı eğitimi vermekte olan kurumların gelişimine etki eden durumlar üzerine uzman görüşleri nelerdir?

2.1 Yaylı çalgı eğitimi vermekte olan kurumlardan mezun olanların istihdam durumu nasıldır?

Yaylı çalgı yapım bölümlerinin istihdam durumuna dair verilen cevaplarda, mezun olan öğrencilerin çoğunlukla kendi atölyelerini açıp mesleki faaliyetlerine devam ettikleri anlaşılmaktadır. Atölye açmanın dışında kısıtlı düzeyde de olsa, akademik kariyer hedefleyip üniversiteler içinde istihdam olan ve orkestraların kadroları içinde istihdam olan mezunların olduğu verilen cevaplardan anlaşılmaktadır.

Yaylı çalgı yapım bölümlerinden mezun olan luthierlerin çoğunlukla kendi atölyelerini açmaları ve mesleklerini bu şekilde sürdürmeye çalışmaları ülkemizde bu alanda yeterli istihdamın olmadığını düşündürmektedir.

2.2 Yaylı çalgı yapımı eğitimi vermekte olan kurumların verdiği mezun sayısının el yapımı yaylı çalgı ihtiyacını karşılamada yeterliliği ne düzeydedir?

Verilen cevaplardan yaylı çalgı yapım bölümlerinin, yaylı çalgı ihtiyacını karşılamada yeterli oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonucun, yaylı çalgı bölümlerinden mezun olanların yaylı çalgı yapımında oluşturdukları potansiyelden daha çok, talebin az olmasından kaynaklandığı verilen cevaplardan anlaşılmaktadır. Az da olsa talebin karşılanamadığına dair düşünceleri de olduğu görülmektedir.

2.3 Yaylı çalgı yapım atölyesi açmadaki prosedürler ve karşılaşılan zorluklar nelerdir?

Elde edilen verilerden Türkiye’de çalgı yapım atölyesi açmak için her hangi bir yasal düzenlemenin olmadığı görülmektedir. Çalgı yapım mezunu olamasa da herhangi birinin serbest meslek erbabı statüsüyle bir çalgı yapım atölyesi açabileceği verilen cevaplardan anlaşılmaktadır. Ülkemizde kurumsallaşmadan önce usta çırak ilişkisi içerisinde yürütülen ve serbest meslek erbabı olarak görülen yaylı çalgı yapım sanatı, kurumsallaşma sonrasında da bu statüsüne devam etmiş olduğu görülüyor. Bu durumun kurumların gelişimini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

2.4 Türkiye’de, keman yapımında kullanılan hammaddeler ne düzeyde bulunmaktadır?

Elde edilen verilerden yaylı çalgı yapımında kullanılan maddelerin büyük bölümünün ülkemizde bulunduğu anlaşılmaktadır. Türkiye’nin ağaç açısından zengin bir coğrafyaya sahip olduğu özellikle yaylı çalgı yapımında kullanılan akçaağaç ve ladinin iyi kalitede ve çok sayıda bulunduğu anlaşılmaktadır. Bunun dışında cila için kullanılan doğal reçinelerinde yurtiçinden sağlana bilindiği görülmektedir. Ülkemiz hammadde açısından zengin bir ülke olmasında karşın devlet desteğinin yeterince bu alanda etkin olmaması nedeniyle bu zenginliğin niteliği ile ilgili net bir araştırma ve analiz yapılmadığı düşünülmektedir.

2.5 Türkiye’de çalgı yapımcılığı için yasal düzenlemeler veya bu alanda çalışmalar var mıdır?

Türkiye’de çalgı yapımcılığı mesleğine yönelik bir yasal düzenleme olmadığı verilen cevaplardan anlaşılmaktadır. Bu yönde yapılmaya çalışılan girişimlerinde bireyselliğin ötesine geçemediğinin, bu yüzden yeterince etki oluşturmadığı görülmektedir. Genel düşüncenin “çalgı yapımcılarının dernekleşip, örgütlü bir şekilde çalışıp, devlet nezdinde bu tür girişimleri yapmaları” olduğu anlaşılmaktadır.

2.6 Fabrikasyon yaylı çalgı üretiminin el yapımı yaylı çalgı üretimine etkileri nelerdir?

Elde edilen verilerden, fabrikasyon çalgıların el yapımı çalgılar üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu etkinin özellikle el yapımı çalgıların pazar payına olduğu görülüyor. Bu payın daralmasının istihdam durumunu, dolayısıyla mesleğin gelişimini olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır. Bunun dışında fabrikasyon çalgıların müzik eğitimi açısından olumsuz etkisine de vurgu yapılıyor. Az da



olsa fabrikasyon çalgıların ileriye dönük el yapımı çalgı pazarına olumlu etki göstereceğini düşünen akademisyenlerde vardır.

2.7 Türkiye’de yaylı çalgı yapımının geleceği nasıl olur?

Yaylı çalgı yapım bölümlerinin, genel olarak yaylı çalgı yapım sanatının gelişimini yetersiz bulmakla beraber ileriye dönük olumlu düşüncelere sahip olduğunu verilen cevaplardan anlıyoruz. Ortak vurgunun ülkenin sosyo-ekonomik gelişimine olduğunu, iktisadi açıdan bir değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Eğitimde ve ekonomide oluşan gelişimin bu alanları doğrudan etkilediğini ve çalgı bölümlerinin gelişmesi için devlet desteği gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Üniversitelerin ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalıştığı iyi düzeyde luthierler yetiştirerek bu alanın gelişimine katkı sağlamaya çalıştığı verilen cevaplardan anlaşılmaktadır.

3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Türkiye’de yaylı çalgı yapımı eğitimi vermekte olan kurumların etkilendiği ve etkilediği değişkenler (müzik eğitimi, çalgı yapım sanatının gelişimi ve geleceği) hakkındaki uzman görüşleri nelerdir?

3.1 Türkiye’de yaylı çalgı eğitimi veren kurumların yaylı çalgı yapımının gelişimine katkıları ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Elde edilen verilerden yaylı çalgı yapım bölümlerinin, Türkiye’de yaylı çalgı yapımının gelişimine belirgin bir katkısının olmadığı, bu katkının da birçok luthier yetiştirmenin ötesine gidemediği anlaşıyor. Bu duruma en büyük etkinin devlet desteği görmemesinin olduğu görüşmeciler tarafından belirtilmiştir.

3.2 Türkiye’de yaylı çalgı yapımı eğitimi vermekte olan kurumların müziğe ve müzik eğitimine katkıları hakkında uzman görüşleri nelerdir.

Yaylı çalgı yapım bölümlerinin, müzik eğitimine katkıları belirgin olarak enstrüman düzeyinde olduğunu görmekteyiz. Bu etkiselliğin çıkış noktası iyi nitelikte çalgı olduğu verilen cevaplardan anlaşılmaktadır. Görüşmeciler genel olarak iyi bir enstrümanla yapılan müzik eğitiminin önemi vurgulamaktadırlar.

3.3 Yaylı çalgı yapımında teknoloji kullanımının sağladığı yararlar nelerdir?

Elde edilen verilerden, genel olarak yaylı çalgı yapımında teknoloji kullanımına olumlu bakılmadığı anlaşılmaktadır. Fakat teknoloji kullanımını olumlu karşılayan bölümlerinde olduğu görülmektedir. Genel olarak yaylı çalgı yapımında teknoloji kullanımına karşı olanlar, teknoloji kullanımının luthier ile ağaç arasındaki bağı zayıflattığını ve mesleki açıdan bu durumun gelişimi olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Bunun dışında öğretilen ekollerin olduğu dönemdeki, yapım üslubuna sağdık kalma amaçlı olarak da teknoloji kullanımını sınırlandırdıkları ya da doğru bulmadıkları görülmektedir.

3.4. Deneysel yaylı çalgı yapımına bakışınız nasıldır?

Elde edilen verilerden yaylı çalgı yapımı bölümlerinin, deneysel çalgı yapımına bakışlarının olumlu olduğu görülmektedir. Özellikle deneysel çalgı yapımında öğrencilerden özgün çalgılar tasarlamalarını bekledikleri anlaşılmaktadır. Özgün çalgı tasarımlarının, yeni çalgı formlarının ortaya çıkmasına ön ayak olacağı da vurgulanmıştır.

3.5. Yaylı çalgı yapım sanatında son noktaya gelmiş midir? Yoksa gelişim süreci devam etmekte midir?

Verilen cevaplardan, yaylı çalgıların gelişimini 17. Yüzyılda tamamladığı. Özellikle Cremona ekolünden gelen luthierler ve bunların en önemlisi olan Stradivarius tarafından yapılan çalışmalarla, yaylı çalgıların gelişimini tamamladığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında azda olsa bu gelişimin tamamlanmadığını düşünen özellikle bilimsel gelişmelerin yaylı çalgıların gelişimine katkı sağlayacağını düşünenler de bulunmaktadır.

SONUÇLAR

Sonuç olarak, kurumların tarihsel süreçleri ve amaçları incelendiğinde, alanında yetkin iyi çalgı yapımcıları yetiştirmek ve ülkedeki müzik eğitim kurumları ve müzisyenler için iyi nitelikte çalgı ihtiyacını karşılamak gibi amaçlarda birleştikleri görülmektedir. Yaylı çalgı yapım bölümlerindeki eğitimin; içerik, uygulama ve seçim alanına giren eğitim programları, öğrenci alım ölçütleri, yaptıkları çalgıyı çalma yeterlilikleri ve eğitimde tercih ettikleri ekoller ile ilgili bulgulardan, yaylı çalgı yapımında batı usulü yaylı çalgı yapım tekniklerinin kullanıldığı, eğitim anlayışlarında Dünya’da da geçerliliği olan yaylı çalgı yapım ekollerinin öğretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle yaptıkları yaylı çalgıyı çalmaya dair öğrencilere sundukları eğitimde, konservatuar bünyesindeki bireysel çalgı öğretmenlerinden yararlanmaları eğitimin niteliğini arttırarak, alanında yetkin nitelikli luthier yetiştirme amacını gerçekleştirilmede tutarlı olduklarını göstermektedir.



Yaylı çalgı yapım bölümlerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin eğitim kontenjanları, öğrenci profilleri, fiziki yeterlilikleri, öğretmen kadrosu yeterlilikleri, materyallere ulaşma yeterlilikleri ile ilgili bulgulardan, bölümlerin eğitim kontenjanlarının belirgin bir sayısının olmadığına, talebe göre bu sayının artmakta ve azalmakta olduğuna ve bazı bölümlerin öğrenci almadığı dönemlerinin de olduğu sonucuna ulaşmaktayız. Öğrencilerin profil bakımından ağırlıklı olarak genel lise çıkışlı olup az sayıda meslek lisesi çıkışlı öğrenci bulunduğu, çalgı yapım bölümünü seçen öğrencilerin iyi derecede müzikal beceri sahibi olduğu hatta öğrencilerin bu seçimlerinde bölümün konservatuar bünyesinde olmasının büyük bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaylı çalgı yapım bölümlerini tercih eden öğrencilerin pek azının doğru yönlendirmeyle bu bölümleri tercih ettiği, çoğunluğunun müzikle ilgili bir bölümde okumayı düşünen ama buna ulaşamayan ve bundan dolayı konservatuar bünyesindeki bu bölümleri tercih eden öğrencilerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Özellikle yaylı çalgı yapım bölümlerinin varlığının pek bilinmemesi meslek liselerinin el becerisine dayalı bölümlerinde okuyan öğrencilerin bu bölümlere yönlendirilmesini zorlaştırdığına ve bu alanda devletin eğitim organizasyonunda yeterli olmadığı söylenebilir. Fiziki yeterlilik ve nicel bakımdan öğretmen kadrosu yeterlilikleri ile ilgili bulgular bu alanda bölümlerin yeterli olduğunu işaret etse de öğrenci talebinin az olmasından dolayı sonuca ulaşıldığı söylenebilir. Çünkü görüşme yapılan yaylı çalgı yapım bölümlerinde en fazla 1 veya 2 akademisyen eğitim vermekte ve çoğunluğu öğretim görevlisi düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu durumdan bölümlerde yüksek lisans ve doktora yapmanın olumsuz yönde etkilediği, üst kademeye akademisyen yetiştirmenin zorlaştığı, bölümlerin gelişiminin ve yaygınlaşmasının negatif olarak etkilediği düşünülebilir.

ÖNERİLER

- Çalgı Yapım bölümlerinin Meslek Liseleri bazında tanıtımı daha sağlıklı yapılmalı, Meslek Liseleriyle etkileşimi arttırılmalı ve aynı zamanda Haydarpaşa Teknik Endüstri Meslek Lisesi Müzik Aletleri Yapım Bölümü gibi çalgı yapımcılığının alt yapısı sayılabilecek bölümlerin, ihtiyaç oranında meslek liselerinde açılması ve geliştirilmesi nitelikli çalgı yapımcısı yetiştirmek adına sağlanmalıdır.
- Yaylı çalgı yapımının doğduğu ve geliştiği yer olan Avrupa ülkelerinde ve özellikle Cremona kentinde eğitim olanaklarının zorlanarak devlet desteğiyle burslu öğrencilerin eğitim alması sağlanmalıdır.
- Ülkemizde Çalgı Yapım Bölümlerinin gelişiminde en büyük engellerden biride istihdam sorunudur. İstihdam sorununa çözüm açısından Haydarpaşa Teknik Endüstri Meslek Lisesi Müzik Aletleri Yapım Bölümü örneğinde olduğu gibi tümünde olmasa da bir çok meslek liselerinde bu tür bölümler açılmalıdır. Mezunlara öğretmen olarak buralarda istihdam sağlanmalıdır. Bunun dışında Güzel Sanatlar Liselerinde, Güzel Sanatlar Fakültelerinde ve Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği bölümlerinde bir luthierin bulunmasının, hem bu alanın istihdamı açısından hem de müzik bölümlerindeki çalgıların bakım onarım sorunu açısından önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.
- Çalgı yapımcılarının bir örgüt altında birleşip mesleğin korunması ve niteliğinin arttırılması adına yasal çalışmalar (Kararname vb.) yapılmalıdır.
- Yaylı çalgı yapım sanatının gelişmesi ayrıca ülke ekonomisine katkı sağlanabilmesi için, ülkemizin hammadde açısından yeterliliğinin derinlemesine araştırılıp ortaya koyulması gerekmektedir.
- Ülkemizin hammadde olanaklarının düzeyi belirlenip, devlet eliyle teşvikin sağlanarak fabrikasyon çalgı yapımına yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu durum ülke içindeki enstrüman ihtiyacının karşılanması aynı zamanda fazlasının da ihraç edip döviz girdisi sağlanması amacıyla önemli görülmektedir. Bu aynı zamanda hem yeni iş alanlarının oluşması açısından işsizlik sorununa çözüm olur, hem de çalgı yapım bölümü mezunları için yeni istihdam alanları sağlayabilir.



KAYNAKÇA

Açın, Cafer (2006). *Keman Yapım Sanatı*, İstanbul: Bilgi Basım Evi
Kolneder, W (1972). *The Amadeus Book Of The Violin*. Portland, Oregon. USA: Amedeus Press
Yaygıngöl, H.S (1988). *Müziğin Gelişimi Ve Biçimleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
Net, (<http://www.musikidergisi.net/?p=693>)

İnternet Kaynakları

(<http://www.tmdk.itu.edu.tr> 13 Kasım 2013'te erişildi).
(<http://konservatuvar.ege.edu.tr/> 13 Kasım 2013'te erişildi).
<http://www.anadolu.edu.tr/> 13 Kasım 2013'te erişildi).
<http://web.beun.edu.tr/> 13 Kasım 2013'te erişildi).

DİJİTAL MEDYA ÇAĞINDA DEĞİŞEN MÜZİK DİNLEME ALIŞKANLIKLARI VE BUNUN MÜZİK KÜLTÜRÜNE ETKİLERİ

TRANSFORMING HABITS OF LISTENING MUSIC IN DIGITAL MEDIA ERA AND EFFECTS OF THIS IMPROVEMENT ON MUSIC CULTURE

Bahar GÜDEK

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Araştırmanın amacı, dijital medya çağında gençlerin değişen müzik dinleme alışkanlıkları ve bu değişimlerin, onların müzik kültürleri üzerine olan etkilerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde okuyan ve tesadüfi olarak seçilen toplam 132 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, araştırma başlığında vurgulanan "değişimi" yansıtan niteliktedir. Çalışma grubunu oluşturan üniversite gençlerinin müzik dinlemede ve müzikle ilgili enformasyonu edinmede en çok tercih ettikleri kanalın internet ve internetteki paylaşım siteleri olduğu ortaya konmuştur. Dijital medya çağıyla birlikte artık müzik dinleme alışkanlıklarımız ve sahip olduğumuz müzik kültürü giderek değişmekte ve başkalaşmaktadır. Sadece "tür" odaklı müzik dinleme alışkanlığı yaygınlık kazanırken, müziği elde etme ve dinleme yollarının değişimine bağlı olarak, hep daha iyisini aramak gibi bir eğilim söz konusudur. Müzik artık, hızla tüketilen ve ardından oldukça sığ kültürel izler bırakan bir metaya dönüşmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dijital Medya, İnternet, Müzik Dinleme, Müzik Kültürü.

ABSTRACT

The objective of this essay is having a clear understanding on transforming habituations of the youngs regarding listening music in this digital media era and at the same time possible effects on music culture. Working group of the essay consisted of 132 students selected at random from different faculties. All data provided with a questionnaire was designed by the researchers. Observed that the outcome of the essay is matched with the word "transforming" including at the headline. It is revealed that the most preferable way for the youngs from the university tasked in the working group in terms of having an understanding for listening music and having information concerning the music is mostly the internet and the social websites. Another reality is that our habituations on listening music and the well-known music culture are already changing and gradually transforming by this digital media era. While the merely habit of listening music with a focul of "kind" is widely spreading, at the same time there is an occurrence toward to finding out a better one depending on transforming habituations for detecting and listening music. And, this also may be stated that the music nowadays changes to a merchandise rapidly consumed but left a weak cultural impress.

Keywords: Digital Media, Internet, Listenin Music, Music Culture.

1. GİRİŞ

21. yüzyıl, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki muazzam gelişmelerin yaşandığı ve bir meta olarak, her türden "enformasyo"nun (bir öneme ve bir amaca uygun olarak üretilmiş/tasarlanmış veri) inanılmaz hızlarda tüm dünyada dolaşıma sokulduğu bir dönemi de beraberinde getirmiştir. Dünya, tarihin hiçbir döneminde görülmeeyen bir hızla değişmekte ve yeniden yapılanmaktadır. Teknolojik gelişmelerin ivme kazandırdığı, hem toplumsal hem de bireysel anlamda sahip olunan değerlerin ve özgül kimliklerin izlerinin giderek silindiği, sosyo-kültürel anlamda her bireyin, her toplumun evrensel geçerliliği olan yeni dünya düzenine tabi olduğu, içerik ve derinlik bakımından her olguda ve her kavramda genel bir tek tipleşmenin yaşandığı bu sürecin temel paradigmaları arasında en fazla ön plana çıkkanı kuşkusuz ki "medya"dır (Yılmaz, Güdek, 2012).

Televizyonla başlayan ve bugün dijital çağın lokomotifi olarak görülen internetle zirvesine ulaşan iletişim teknolojileri, enformasyona ticari bir endüstri hüviyeti kazandırmış, söz konusu bu teknolojilerle sunulan/dolaşıma sokulan görsel-işitsel her türlü veri, eğlencenin üst-ideoloji olarak benimsenmesini sağlamıştır. Kitle iletişimin dijital teknolojilerle nitelik bakımından çeşitlendiği ve inanılmaz boyutlarda yaygınlaştığı günümüzde, kültürel alanda yeni zihniyet ve söylemlerin yerleşmesine de zemin hazırlanmıştır (Güneş, 2006) . Sözlü ve yazılı kültürün bir çırpıda saf dışı bırakıldığı, toplumların kültür



üreticileri tarafından kitlesel olarak programlanmış simülasyonlar, imgeler, mitoslar peşinde sürüklendiği 21. yüzyılda "görsellik" her şeydir.

"Görünüyorum, öyleyse varım." felsefesinin egemen olduğu dijital medya çağında, küresel iletişim teknolojileriyle yapılmak istenen şey: değişik bir dünya, telafi edici bir gerçeklik, teknik manipülasyonla duyguları kandıran gerçeklik görünümüleri yaratıp bireylerin "katıksız gerçeği" hiçbir zaman keşfedemeyecekleri, egemenlerin hegemonik dilinin boyunduruğunda kurulu düzenin/sistemin devamlılığının esas olduğu yapay bir evren, yapay bir kültürel iklim yaratmaktır (Şimşek, 2006).

Kuşkusuz ki medyanın dünya hakkında daha çok bilgi edinmemizi sağladığı doğrudur. Ancak söz konusu bu dünya egemen-bağımlı ilişkisinin temellendiği ve sürdürülebildiği sanal bir dünyadır; kurgusaldır ve manipülatiftir. Medya, kitleye sunduğu/dolaşıma soktuğu enformasyonu tek tek bireyler olarak nasıl anlayacağımıza dair "anlamlandırma formatları" nı da beraberinde verir. Medya, geleneksel ya da dijital olsun, kitlesel ve popüler olanın yaratıcısı ve kültürel savunucusudur. Söz konusu bu kitlesel ve popüler kültürün gerisinde, insanı insan yapan bilgi yerine, insanı egemen sistemin kölesi yapan, imgelerle, ikonlarla, simülasyonlarla donanmış yaygın kanaatler vardır (Güneş, 2006). Video, etkileşimli ekran, multimedya, internet, sanal gerçeklik: Günümüzde, karşılıklı etkileşim bizi her yandan tehdit ediyor. Her yerde mesafeler birbirine karışıyor, her yerde mesafeleri ortadan kaldırıyor: Cinsiyetler arasında, zıt kutuplar arasında, ekrandaki sahneyle evdeki salon arasında, eylemin başkahramanları arasında, özneyle nesne arasında, gerçekle gerçeğin sureti arasında... (Baudrillard, 2001).

Enformasyon toplumunda hiçbir ahlaki ve toplumsal söylem eğlencenin gücünü aşamamakta; eğlenceyle harmanlanarak üretilen ve tasalanan her şey, kitlesel tüketim kültürünün ve var olan ekonomik yapının en verimli şekilde sürdürülmesini sağlamak amacına hizmet etmektedir. Popüler olmanın ve kitlesel kabul görmenin en temel unsuru "eğlenceli" olmak ve medya tarafından yansıtılmaktır. Popüler kültürü yaygınlaştırmak için en sık başvurulan alansa hiç şüphesiz ki müziktir. En masum, en doğal ihtiyaçtan başlayarak, temel olarak tüketimin belirleyiciliğine dayalı bu kültür atmosferinde, tıpkı dil, din, ahlak, folklor, sanat, siyaset, ekonomi gibi, müzik de üretim-tüketim ilişkilerine endeksli olarak yeniden biçimlendirilmektedir (Güneş, 2006).

Sadece eğlence kültürüne endeksli olarak değerlendirilemeyecek kadar geniş bir etkinlik sahasına sahip müzik, kitle kültürüne özgü bir durum olarak, bireyin kontrollü ve iradi bir etkinliği olmaktan uzaklaştıkça, bireyin yabancılaşma ve kimliksizleşme süreçlerine katkıda bulunmaktadır. Dijital medya çağında, kültürel değişimin yönü doğrultusunda müzik de kaçınılmaz bir değişim süreci yaşamaktadır. Salt görselliğe dayalı bir kültürün en tipik göstergesi popüler müzik videolarıdır. Cinsel dürtüleri harekete geçirecek seksapeli bedenlerin varlığına hapsedilmiş, sanat olmaktan uzak, popüler bayağılığıyla geniş kitlelere mal edilmek istenen bir müzik zevki, gerçekte bireyin sisteme bağımlılığını ve kalabalıklar içindeki kimliksizliğini pekiştirmek amacını gütmektedir (Güneş, 2006). Günlük yaşamında sayısız enformasyona maruz kalan, saat hatta kimi zaman dakika başı değişen vaatler ve ülküler karşısında hızlı yaşayan ve düşünmeye zaman ayıramayan dijital çağın bireyi, müziği de bir nitelik analizine tabi tutmadan, hızlı bir şekilde tüketmektedir.

Medya aracılığıyla genelde toplumun, özelde de bireyin beğeni düzeyinde yapılan ayarlamalarla salt tüketilebilen bir metaya dönüştürülen müzik, popüler kültürle gelen bayağılaşmanın en çarpıcı örneklem alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Plaklardan kasetlere, CD'lerden MD'lere depolama kapasitesi ve kayıt kalitesi her geçen gün teknolojinin güdümüne giren müzik endüstrisiyle bireyin ilişkisi, müzik kültürü bağlamında, bu doğrusal gelişim sürecinin aksine her geçen gün tam tersi istikamette bir yön izlemektedir. Tüketim kültürünün birincil hedefinin genç kitleler olması gibi, günümüz müzik endüstrisinin de birincil hedef kitlesi gençliktir. Müzikteki tüm üretim-tüketim ilişkisi bu genç kitle baz alınarak oluşturulmaktadır. Genç kitleyi bu bağlamda çekici kılsa, geleceği kurgulayan dijital çağın boyunduruğunda, geçmişten kopuk yaşamaları, sistemce istenilen yönde güdülenmeye diğerlerinden daha açık olmaları ve eğlence kültürünü en iyi yansıtan dinamik bir kitle olmalarıdır.

Dijital medya çağıyla, yeni nesil iletişim araçlarını toplumun tüm kesiminden daha hızlı hayatlarının içine alan, teknolojik dönüşüm ile birlikte yaşama bakış açıları, değerleri, tüketim alışkanlıkları, sosyalleşme biçimi değişerek "online" yaşayan gençler, etkileşim halinde oldukları sektörleri de büyük bir hızla değişime sürüklemektedir. Gençlik ve müzik sektöründe son dönemde yaşanan gelişmelerin, Türk gençliğinin değişen müzik dinleme alışkanlıklarının ve bu değişimlerin onların müzik kültürleri üzerine olan etkilerinin ayrıntılı bir biçimde tartışılmaya ihtiyaç gösterdiği düşünülmektedir. Böyle bir tartışmaya özellikle müzik kültürü açısından katkı sağlayabilmek düşüncesiyle hazırlanıp gençlere uygulanmış olan anketin ve bu bağlamda bildirinin temel hareket noktalarını şu sorular oluşturmaktadır:

1. Gençlerin her geçen gün dijitalleşen yaşamlarında müzik dinleme alışkanlığı nereye doğru gidiyor?
2. Gençler müziği hangi kanallardan dinliyor?
3. Müzikle ilgili enformasyonu nereden alıyorlar?
4. Mobil iletişim ve sosyal medya müzik dinleme alışkanlıklarını nasıl değiştirdi?

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, dijital medya çağında gençlerin değişen müzik dinleme alışkanlıkları ve bu değişimlerin, onların müzik kültürleri üzerine olan etkilerini belirlemek amacıyla, betimsel yöntem modellerinden biri olan survey tipi bir araştırma modelinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013- 2014 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde okuyan ve tesadüfi (random) olarak seçilen toplam 132 öğrenci oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Gençlerin dijital medya çağıyla değişen müzik dinleme alışkanlıkları ve bunların müzik kültürleri üzerine olan etkilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından, literatür taraması ve uzman görüşleri de alınarak hazırlanan, 10 sorudan oluşan bir anket geliştirilmiştir. Elde edilen verilerin yorumlanmasında kullanılan frekans (f) ve yüzde (%) analizleri, SPSS 17 paket programı aracıyla hesaplanmış ve sonuçlar tablolar şeklinde düzenlenerek değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1. Gençlerin “Müzik ile ilgili enformasyonu/bilgiyi en çok nereden alıyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri.

Enformasyon	f	%
Gazete	-	-
Dergi	-	-
Radyo	-	-
Televizyon	13	9,8
İnternet	119	90,2
Toplam	132	100

Tablo 1'e göre, çalışma grubunu oluşturan gençlerin müziğe ilişkin bilgileri çoğunlukla (%90,2) internet üzerinden aldıkları tespit edilmiştir. Geleneksel kitle iletişim araçları yerine gençlerin artık, hemen hemen her şeyle ilgili bilginin var olduğu internetten, müzik için de her şekilde yararlanıldığı söylenebilir.

Tablo 2. Gençlerin “Müzik dinlerken genellikle hangi aracı kullanıyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri.

Araçlar	Hiç	1. sıra	2. sıra	3. sıra	4. sıra	5. sıra	6.sıra
	f	f	f	f	f	f	f
Radyo ile	25	9	10	18	20	24*	26
Televizyon ile	38	1	8	25	28*	19	13
Bilgisayar ile	8	40	42*	29	10	3	-
CD çalar ile	43	1	1	12	17	20	38*
Taşınır Mp3 çalar ile	20	11	35	32*	11	15	8
Cep telefonu ile	11	69*	30	13	6	2	1

Tablo 2'ye göre, çalışma grubunu oluşturan gençler arasında müzik dinlemek için **birinci sırada** tercih edilen araç cep telefonudur, **ikinci sırada** bilgisayar, **üçüncü sırada** taşınabilir Mp3 çalar, **dördüncü sırada** televizyon, **beşinci sırada** radyo ve altıncı sırada CD çalar yer almıştır.



Tablo 3. Gençlerin “Müzik için (albüm, konser vb.) bütçenizden para ayırıyor musunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri.

Para oranı	f	%
Çok az	28	21,2
Az	29	22
Orta	54	40,9
Fazla	17	12,9
Çok fazla	4	3
Toplam	132	100

Tablo 3’e göre, çalışma grubunu oluşturan gençlerin bütçelerinden müziğe ayırdıkları para miktarı orta (%40,9) düzeydedir. Ayrılan para miktarı, ortadan çok aza doğru bir eğilim göstermektedir. Bu azalmanın, internet üzerinden müziğe bedava ulaşılma imkânının oluşmasıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Gençlerin “Dinlediğiniz müziği en sık hangi yolla elde ediyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri.

Elde edilen yol	Hiç	1. sıra	2. sıra	3. sıra	4. sıra	5. sıra	6.sıra
	f	f	f	f	f	f	f
Müzik marketten/internetten plak, kaset, CD olarak satın alma	40	4	6	3	12	24	43*
İnternet üzerinden Mp3 ya da Mp4 olarak satın alma	39	10	9	9	20	33*	12
Radyo veya TV’den takip etme	29	7	11	27	26*	19	13
İnternet paylaşım sitelerinden bedava indirme	9	73*	28	15	4	2	1
Başkalarından kopyalayarak elde etme	13	8	30	37*	18	10	16
İnternet üzerinden (streaming) direk/online bağlantılı dinleme	10	27	41*	35	10	7	2

Tablo 4’te çalışma grubunu oluşturan gençlerin dinledikleri müziği **birinci sırada** internet paylaşım sitelerinden bedava indirerek, **ikinci sırada** internet üzerinden (streaming) direkt bağlanarak, **üçüncü sırada** başkalarından kopyalayarak, **dördüncü sırada** radyo ve televizyondan takip ederek, **beşinci sırada** müzik albümünü ya da şarkıyı internet üzerinden Mp3, Mp4 olarak satın alarak, **altıncı sırada** ise dinlemek istenilen albümü müzik marketten ya da internetten plak, kaset, CD olarak satın alarak elde ettikleri ortaya konmuştur.

Tablo 5. Gençlerin “Müzik dinlemeye günde ne kadar süre ayırıyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri.

Süre	f	%
30 dakika	10	7,6
1 saat	20	15,2
2 saat	38	28,8
3 saat	28	21,2
4 saat ve üstü	36	27,3
Toplam	132	100

Tablo 5’e göre gençlerin, günlük olarak müzik dinlemeye 2 saat (%28,8) ve üstü zaman ayırdıkları tespit edilmiştir. Müzik için ayrılan bu zaman dilimi, bir insanın günlük hayatında oldukça değerli ve geniş bir vaktini temsil edebilir.

Tablo 6. Gençlerin “Dinlediğiniz yeni bir müziği azami ne kadar zaman dinliyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri.

Zaman	f	%
1 hafta	19	14,4
2 hafta	29	22
3 hafta	22	16,7
4 hafta ve fazlası	62	47
Toplam	132	100

Tablo 6’ya göre çalışma grubunu oluşturan gençlerin yarısının, diledikleri yeni bir müziği azami olarak 4 hafta ve fazlası bir süre (%47), diğer yarısının da 2 hafta ve fazlası bir süre (%22) dinlemeye devam ettikleri tespit edilmiştir.

Tablo 7. Gençlerin “Dinlediğiniz müziği seçerken daha çok neye göre tercih yapıyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri.

Tercih	f	%
Müzik türüne göre	93	70,5
Müzisyen/şarkıcıya göre	36	27,3
Popüler ve yeni oluşuna göre	3	2,3
Toplam	132	100

Tablo 7’ye göre gençlerin büyük bir çoğunluğunun (%93) dinleyecekleri müziği seçerken daha çok o müziğin türünün, tercihlerini etkilediği söylenebilir.

Tablo 8. Gençlerin “Dinlediğiniz müziğin türü hakkında ne kadar bilgi sahibisiniz?” sorusuna ilişkin görüşleri.

Müzik Türü	f	%
Çok az	3	2,3
Az	5	3,8
Orta	45	34,1
Fazla	51	38,6
Çok fazla	28	21,2
Toplam	132	100

Tablo 8’e göre gençlerin çoğunluğu, dinledikleri müziğin türü hakkında fazlasıyla (fazla %51, çok fazla %28) bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Gençlerin dinledikleri müzik türünü sadece dinlemekle yetinmeyip o türle ilişkili her türlü magazinsel ya da kuramsal bilgiye yönelik ilgilerinin olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Gençlerin “Dinlediğiniz müziğin şarkıcı/yorumcusu hakkında ne kadar bilgi sahibisiniz?” sorusuna ilişkin görüşleri.

Şarkıcı/Yorumcu	f	%
Çok az	2	1,5
Az	14	10,6
Orta	69	52,3
Fazla	34	25,8
Çok fazla	13	9,8
Toplam	132	100

Tablo 9’da gençlerin çoğunluğu dinledikleri müziğin yorumcusu hakkında orta (%52,3) düzeyde bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Bir önceki bulguyla ilişkili olarak; gençlerin dinledikleri müziklerin türüne yönelik bilgilerinin, müziğin yorumcusuna yönelik bilgilerinden daha fazla olduğu söylenebilir.



Tablo 10. Gençlerin “Dinlediğiniz müziğe plak, kaset, CD vb. gibi fiziksel olarak sahip olmadan, internet üzerinden sanal olarak ulaşmak müzikle olan ilişkinizi en çok hangi yönlerden etkilemektedir?” sorusuna ilişkin görüşleri.

Elde edilen yol	HİÇ	1.	2.	3.	4.	5.
	f	sıra	sıra	sıra	sıra	sıra
Çok fazla sayıda ve türde şarkıyı depolama/arşivleme imkânı vermesi yönünden	9	20	18	24	46*	15
Müziğe bedava ulaşma imkânı vermesi yönünden	2	25	20	46*	18	21
İstenilen müziğe çok hızlı ulaşma imkânı vermesi yönünden	4	59*	38	25	5	1
Çok farklı müzik türlerine ulaşma imkânı vermesi yönünden	7	13	47*	37	26	2
Benzer zevki paylaşanlarla ortak bir platformda müzik dinleme ve yorum yapma imkânı vermesi yönünden	15	5	3	19	35	55*

Tablo 10'a göre, gençlerin müziğe internet üzerinde sanal olarak ulaşabilmeleri, onların müzikle olan ilişkilerini; **birinci sırada** istedikleri müziğe çok hızlı ulaşma imkanı vermesi yönünden, **ikinci sırada** çok farklı müzik türlerine ulaşma imkanı vermesi yönünden, **üçüncü sırada** müziğe bedava ulaşma imkanı vermesi yönünden **dördüncü sırada** çok fazla sayıda ve türde şarkıyı depolama/arşivleme imkânı vermesi yönünden, **beşinci sırada** ise benzer zevki paylaşanlarla ortak bir platformda müzik dinleme ve yorum yapma imkânı vermesi yönünden etkilemiş olduğu cevabı yer almıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma bulguları, çalışma grubunu oluşturan üniversite gençlerinin müzik dinlemede ve müzikle ilgili enformasyonu edinmede en çok tercih ettikleri kanalın, internet ve internetteki müzik paylaşım siteleri olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Müziğin kasetten CD'ye oradan dijital bir veri biçimini aldığı MP3 adı verilen dosyalara dönüşerek, internette dolaşmaya başlaması ve bu özgür dolaşımın daha da hızlanarak, bir kişinin dijital arşivindeki müziğe herkes tarafından erişilebilmesini sağlayan Napster programının (Eylül 1999'da) geliştirilmesiyle birlikte, müzik artık kişisel bir keyif aracı değil, aynı zamanda bir gruba ait olduğunu tasdik etme, başkalarıyla sohbet/diyalog imkânı bulma yoludur. Müzik artık, dünyanın bütün gençleri arasında - bir millete veya sosyal bir sınıfa aidiyetten ve bütün dillerden bağımsız olarak - evrensel, yatay bir bağ oluşturmuştur. İnternet, dünya ölçeğinde bu değiş tokuşu mümkün kılmıştır. Napster programı ile müzikteki bu değişim adeta kontrolden çıkarmıştır. Artık milyarlarca MP3 dosyasının özgürce dolaşımında olduğu ve bir günde milyonlarcasının da indirildiği günümüzde, "bedava müzik" sanal ortamda birincil ilgi alanı haline dönüşmüştür.

Gençler, müzik dinlerken en çok tercih ettikleri aracı; birinci sırada cep telefonu, ikinci sırada bilgisayar ve taşınabilir MP3 çalar olduğunu belirtmişlerdir. Bu teknolojik aygıtlar son 10 yılda her geçen gün daha da yenilenerek müzik alanında kendini ortaya koymaktadır. Özellikle cep telefonlarının android işletim sistemleriyle akıllı telefonlar haline alması, internete ev ve ofis dışında da kablosuz ağlar yoluyla erişim hızının oldukça kolaylaşması ve bunlara ek olarak 3G üzerinden verilen internet paketlerinin ucuzlamasıyla, cep telefonu ile internet üzerinden müzik dinlemek yaygınlaşmıştır. Kalabalıkların arasında yalıtılmış tam bir yalnızlık içinde müzik dinleyebilmeyi sağlayan cep telefonu, artık internet üzerinden özgür ve yaygın bir değiş tokuşun yapıldığı sonsuz bir medyatek gibidir.

Araştırmada gençler, albüm satın almak ya da konsere gitmek gibi müzikle ilgili etkinliklere bütçelerinden ayırmış oldukları para miktarının orta ve altı düzeyinde olduğunu belirtmişlerdir. Napster paylaşım modelinin ortaya çıkması fiziksel ve beşeri sermayenin merkezsizleştiği bir değişimin başlangıcı olmuştur. Bu süreç farklı alanlarda farklı etkilere yol açmıştır. Örneğin geleneksel yazılım firmaları açık kaynaklı yazılımları kullanan ya da onları tümleyen ürünler geliştirerek, dönüşüme kısmen de olsa ayak uydurmuştur. Müzik sektöründe ise büyük plak etiketleri, bilişim devleriyle işbirliklerine girmiş, müzisyenleri ve müzikseverleri denklemin dışına itmeyi tercih etmiştir. Bazı müzisyenler, müziklerinin internet üzerinden bedava dağıtılmasını kabul ederek; “Atılabilir” tüketim malzemesi olarak gördükleri dosyalar için kendilerine ödeme yapılmasını reddetmişlerdir (Attali, 2001). Gençler, müziğe internetten çoğu zaman bedava ulaşabilmelerinden dolayı, çok farklı türdeki yeni müzikleri keşfetmek ve onları dinlemek için ne konsere gitmeye ne de büyük paralar harcamaya gerek duymaktadır.

Gençler, dinledikleri müziği elde etme yolu olarak en çok internetteki paylaşım sitelerinden bedava indirme yolunu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Diğer alternatif yollar ise sırasıyla, tercihi, internet üzerinde direkt (streaming) bağlantılı dinlemek ve başkalarından kopyalamaktır.



Jean-Sebastien Bach'ın oğullarından biri olan Karl Philipp Emanuel, dinlemenin “hoş görülen bir hırsızlık” olduğunu söylemiştir. Gerçekten de, gösteri tarihi boyunca müzisyenler, eserlerini duymakla ve duyurmakla ilgilenen kişilerin kendilerine bir ücret ödemesi için savaşımlardır (Attali, 2001). Kayıt teknolojisine ortaya çıkıp gelişmesiyle beraber, artık müzik alınıp satılabilen bir metaya dönüşerek, üreticisine gelir sağlamaya ve daha geniş kitlelere ulaşmaya başlamıştır. Dijital çağda ise, internet ve Napster benzeri programlarla birlikte artık, tüm kayıtlı bilgisayarların dijital müzik arşivlerinden oluşan, neredeyse sınırsız bir plak dolabına girmek mümkün hale gelmiştir. Bu durum, müziğin kendisinden çok, internette müzik arama zevki, insanlarla tanışma, keşfetme ve yalnız olmama, müziğin değerini ödemek zorunda kalmadan dinleme ve hediye edebilme imkânı sunan, geniş çapta ücretsiz bir gösteri dünyasına dönüşmüştür. İnternetin gelişimiyle açığa çıkan ticari kaybı gören müzik piyasası yaşamına devam edebilmek için evrilmek zorunda kalmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan gençler, müzik dinlemeye günde 2 saat ve üstü bir süre ayırdıklarını, dinledikleri yeni bir müziği ise en fazla azami olarak 2 hafta ve üstü bir süre dinlediklerini belirtmişlerdir. Gençlerin günlük müzik dinlemeye ayırdıkları bu süre, onlar için müziğin önemini ortaya koymaktadır. Müzik, gençler için dinleme zevkinin yanı sıra; sosyalleşmek, bütünleşmek ve yetişkinliğe geçmek için çok önemli bir araç olarak, hayatlarının vazgeçilmez bir parçasıdır. Dünya müzik piyasasındaki hızlı değişimle birlikte, hemen hemen her hafta ya da her ay çıkan albümlerin takip edilmesi gençler arasında oldukça ilgi görmektedir. Her yeni müzik bestesi insanlarda, sonrasında gelecek olan diğer yeni müzik eserlerine olan beklentileri artırmakta, var olan döngüyü giderek hızlandırmaktadır. Bu da bir müziğin en fazla 3 ya da 4 hafta dinlenerek eskimesine ve doyumsuzlukların oluşmasına neden olmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan gençlerin büyük çoğunluğu, dinleyecekleri müziği seçerken daha çok o müziğin türünün, tercihlerini etkilediğini belirtmişlerdir. İnternet üzerinde oldukça fazla müzik tür ve çeşitlerine ulaşma imkânıyla beraber şarkıyı söyleyen yorumcunun dinleyiciler üzerindeki etkisi ikinci planda kalmıştır. Müzik türünün dinleyiciyi etkileyerek beğenilmesinden sonra yorumcuya dikkat edilmekte ve yorumcunun kimliği, genellikle sonrasında müzikle ilgili bir tercih unsuru haline gelebilmektedir.

Gençler, dinledikleri müziğin türü hakkında fazlasıyla bilgi sahibi olduklarını belirtirken, yorumcusu hakkında orta düzeyde bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Tıpkı gençlerin müziği tercih etme nedenlerinde olduğu gibi, bilgi sahibi olmada da müzik türünün daha ön planda olduğu, şarkıcı / yorumcunun hem "tercih nedeni" hem de "bilgi sahibi olma"yla ilişkili olarak daha sonra gelen bir neden olduğu görülmektedir. Milyonlarca müzik eserine internet üzerinde kolaylıkla ulaşılabilmesi, artık müziğe, tüketiciler tarafından meşru görülen bir dış sınıflandırmayı getirmiştir. Aynı anda hem piyasayı (satışları) hem de demokrasiyi (seçim yönetimini) yansıtan bir değer biçme şekli olarak internet paylaşım sitelerinde müzik, artık tüm tüketicilerin tercihleriyle belirlenmeye başlamıştır. Bu bağlamda müzisyen sürekli değişmek zorunda olan bir nesneye dönüşmüştür. Müzik eseri, geline son internet teknolojisiyle beraber, yaratıcısı ve seslendiricisinin de ötesine geçerek, artık tüketicinin, üzerinde her şeyi yapabildiği bir malı haline dönüşmüştür.

Araştırmada gençler, müziğe internette sanal olarak ulaşmalarının, müzikle olan ilişkilerini birinci sırada istedikleri müziğe çok hızlı ulaşma imkânı vermesi yönünden etkilediğini belirtmişlerdir. Daha sonra, çok farklı müzik türlerine ulaşma imkânı vermesi, müziğe bedava ulaşma imkanı vermesi ve çok fazla sayıda, türde şarkıyı depolama imkânı vermesi yönünden etkilediğini belirtmişlerdir. Müziğin artık tamamen sanal bir mecrada birikmesi, ilk elde “sevdiğin müziğe sahibi olmak” adına, geçmişe ait her türlü alışkanlığı paramparça eden bir etken olmuştur. Günümüzde daha yüksek bir tonda tartışılan “müzik herkesin malıdır, üretenden çıktığı an kamu malı hâline gelir; anonimleşir” tezi, internet ile daha da pekişmiştir. İnternet ve müzik paylaşım sitelerinin; her an kesintisiz olarak güncellenen global bir “kolektif hafıza” oluşturması, her türlü müziğe ve görüntülü materyale dünyanın herhangi bir noktasından her an ulaşılabilir olması, arkadaşlık ağı da yaratabilecek şekilde aynı zevki paylaşanları yine türlü işleyişlerle ufak cemaatlerde toplaması ve belki de her şeyden önemlisi, üretilip paylaşılan/yayımlanan her ürünün yanında, açıkça herkesin değerlendirmesine sunulabiliyor olmasıyla "müzik", sınırsız bir plak dolabının evrensel gösterisinin pazarlanma ekonomisi haline almıştır.

Dijital medya çağıyla birlikte artık müzik dinleme alışkanlıklarımız ve sahip olduğumuz müzik kültürü giderek değişmekte ve başkalaşmaktadır. Sadece "tür" odaklı müzik dinleme alışkanlığı yaygınlık kazanırken, müziği elde etme ve dinleme yollarının değişimine bağlı olarak, hep daha iyisini aramak gibi bir eğilim söz konusudur. İnsan, dinlemek için zaman bulmayı istediği ve dinlemiş olduğunu hatırlamak istediği müzik kayıtlarını depolar. Ancak, gelişen bilgisayar ve müzik teknolojisiyle birlikte, müziğin gerektiğinde - nerdeyse sınırsız varan derecede - depolanma imkânının doğması, gerektiğindeyse internet



üzerinden direkt dinlenebilmesi, insanoğlunu milyarlarca müzik eserinin kaydından oluşan sessiz ve sanal bir istifle karşı karşıya getirmiştir. Artık müzik, hızla tüketilen ve ardından oldukça sığ kültürel izler bırakan bir metadır. Dünyadaki birçok şeyi değiştiren dijital medya çağı ve onun en önemli unsuru internet özünde, müziği sanallaştırıp maddeden arındırarak, insanların müzik dinleme alışkanlıklarını ve müzik kültürlerini baştan sona etkilemiştir.

KAYNAKÇA

- Attali J. (2001). *Gürültüden Müziğe*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
Baudrillard, J. (2001). *Tam Ekran*. İstanbul: YKY
Güneş, S. (2006). *Enformasyon Toplumunun Putları*. Ankara: Hece
Şimşek, S. (2006). *Reklam ve Geleneksel İmgeler*. İstanbul: Nüve Kültür Merkezi
Yılmaz A.ve Güdek H. U. (2012). Küreselleşme Ve Salt Görüntüsel Medyanın Yükselişi. *Atatürk İletişim Dergisi*, Cilt 2, Sayı 3.

GÖRME ENGELLİ ÇOCUKLARDA ORFF-SCHULWERK İLE DİL EĞİTİMİ

LANGUAGE EDUCATION USING ORFF-SCHULWERK IN VISUALLY-IMPAIRED CHILDREN

Banu ÖZEVİN TOKİKAN

*Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

2012 yılında Kızılay İzmir Şubesi tarafından Avrupa Birliği Gençlik Projesi kapsamında “Dream-Dram-Drum” başlıklı bir proje gerçekleştirilmiştir. Proje kapsamında İzmir Aşık Veysel Görme Engelliler İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören 3., 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi kullanılarak İngilizce eğitimi yapılmıştır. Derslerde okulun İngilizce öğretmeni tarafından belirlenen konuları içeren İngilizce tekerleme ve şarkılar yaratıcı bir süreç içerisinde öğretilmiş, ayrıca danslar ve ritmik-melodik Orff çalgıları doğaçlamalar yapmak için kullanılmıştır.

Projeye katılan 20 öğrenciden tüm derslere katılım gösteren 14 kişi araştırma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmada tek grup öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Araştırma öncesinde ve sonrasında okulun İngilizce öğretmeni tarafından İngilizce seviye sınavı yapılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin İngilizce sınav puanlarında anlamlı düzeyde ($p=.002$) artış görülmüştür.

Bu proje 2013 yılında Avrupa Dil Ödülü kazanmıştır.

ABSTRACT

In 2012, Kızılay (Red Crescent) İzmir Branch carried out a project as part of European Union Youth Project, which is called “Dream-Dram-Drum”. Within the project, English (as foreign language) courses were given through Orff-Schulwerk Music and Movement Pedagogy, to 3rd, 4th and 5th graders in İzmir Aşık Veysel Visually Impaired Children School. In the courses the subjects, which were identified by the English teacher of the school, were taught using the English rhymes and songs in creative process and additionally dances and, rhythmic and melodic Orff instruments were used in improvisations.

20 students participated to the project, 14 of 20 students who attended to all classes, were included in research group. In the research, single group pre-post test model was used. Before and after the project, the English teacher applied English Level Test. The research result showed that there is a significant increase in post-test scores ($p=.002$).

This project won European Language Award in 2013.

GİRİŞ

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi

Ünlü besteci Carl Orff’un 1924 yılında Dorethee Günther ile birlikte kurduğu Güntherschule’de yaptığı çalışmalar Orff-Schulwerk’in temelini oluşturur. Önceliğin ritm ögesine verildiği, müzik ve dansın iç içe geçtiği bu çalışmalar doğaçlamalara dayanır. Orff (1978: 22) “doğaçlamanın elementer müzik yapmanın başlangıç noktası” olduğunu söyler.

• Elementer müzik

Bu kavram tamamen insan olmakla, insanın doğasıyla ilişkilidir. İnsanda en temel olan dürtüler müzik yapmak ve dans etmek için, başka bir ifade ile insanın kendisini müzik ve dans yolu ile ifade edebilmesini sağlamak için çıkış noktası olarak kullanılır. Orff (2003)’a göre “çocuklar ve yetişkinler için dersin başlangıcı prensipte aynıdır. İnsandan yola çıkılır. Çocukta çıkış noktası oyun dürtüsü, yetişkinde ise hareket dürtüsüdür”.

Elementer müzik, hiç bir zaman sadece müzik değildir, insanın duygularıyla ve bedeniyle katılacağı, konuşma, hareket ve dansın birlikteliğinden oluşan bir müziktir. Bu birlikteliğe hem çocuk oyunlarında hem de ilkel kültürlerin ritüellerinde rastlamak mümkündür. Warner (1991) çocuk oyunları ve ilkel kültürlerdeki ritüeller arasındaki benzerlikleri ortaya koyarken, ikisinin de hayatı deneyimlemekle ilgili olduğunu, genellikle spontan bir şekilde doğaçlamalarla geliştiğini ve en önemlisi de bir grup aktivitesi olduğunu belirtir. Orff-Schulwerk bir grup etkinliğidir.

• Grup etkinliği



Orff-Schulwerk temel olarak grup ürünü ortaya çıkarmaya eğilimlidir. Keller (1974)'in belirttiği gibi, müzik parçalarında solo bölümler vardır ama bu sololar bir kişinin tüm parçayı çalacağı ve diğer kişilerin ona eşlik eder konuma düşeceği şekilde değildir. Bir kişi solo çalgı çalsa veya solo olarak dans etse bile sürekli ikili olarak veya küçük ya da büyük grup içinde bir etkileşim söz konusu olur. Grupça çalışmada önemli bir pedagojik prensip ortaya çıkar: Birlikte ve birbirinden öğrenme. Grup üyeleri, ki buna öğretmen de dahildir, yaratma sürecini birlikte yaşarlar, birlikte ortaya bir ürün ortaya çıkarırlar ve bu süreç içerisinde bireysel açıdan ve sosyal açıdan büyük kazanımlar elde ederler. Başka bir grup üyesinin gruba kattıkları sayesinde o kişinin iç dünyasına yolculuk yapmak, etkinlikler sırasında kendini tanımak, dayanışmanın getirdiği ve birlikte bir ürün ortaya çıkarmanın getirdiği psikolojik doyumu yaşamak, bireysel kazanımlar arasında sayılabilir. Sosyal kazanımlar bakarsak, grupça bir ürün ortaya çıkarmak toplum içinde yaşamaya benzer. Kişi bazen sorumluluk alır, liderliği alır veya almak durumunda kalır, bazen de başka birinin liderliğinde kendisine düşen rolü yerine getirir. Nispeten küçük çaplı gerçekleşen tüm bu grup çalışmaları işbölümü, başka insanlara ve onların yaptıklarına saygı, grupça bir iş başarabilme becerisi, liderlik yapabilme becerisi, problem çözme becerisi gibi toplumsal olarak son derece önemli prensiplerin elde edilmesine yardımcı olur.

• Aktif eğitim, aktif öğrenciler

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz: 2006: 17). Orff'a göre elementer müzik kişinin bizzat kendisinin yaptığı müziktir. Geleneksel sınıflarda gördüğümüzün aksine Orff-Schulwerk sınıfında öğretmenin verdiklerini tekrar eden, teorik bilgileri deftere yazan, sözlü yoklamalarla değerlendirilen öğrencilerin olduğu bir ortam görülmez. Orff-Schulwerk sınıfında müzikal ve harekete dair etkinliklere bizzat katılan, kendi yeteneklerini çeşitli etkinliklerde deneyen, bunların sorumluluğunu alan, doğaçlamalarda ne yapacağını seçen öğrenciler vardır. Öğretmen, yaratıcı etkinlikleri yönlendiren, gözlem yapan, öğrencinin kendini ifade etmesi için teşvik edici bir ortam hazırlayan, aynı zamanda grubun üyesi olan bir rodedir.

• Ürüne karşı süreç

Günümüz eğitim anlayışı ürüne odaklanmış durumdadır. Eğitim yaşamını sürdürebilmek için sürekli sınavlara giren, sürekli 'mükemmel' performans sergilemek durumunda olan öğrencilere son ürünün ne kadar önemli olduğu bilgisi sürekli gizli ve açık olarak verilmektedir. İyi not almak, yeterli puana ulaşmak, en iyi performansı sergilemek öğrenciler üzerinde çoğunlukla bir baskı oluşturmakta, zaman zaman bıkkınlık oluşmasına neden olmakta ve ayrıca mükemmeliyetçilik duygusunun gelişmesine sebep olmaktadır. Mükemmeliyetçilik duygusu nedeniyle çoğunlukla, öğrenci grup içerisinde yanlış yapabileceği düşüncesiyle kendini ifade olanaklarını kaçırmakta veya en iyi performansı sergilemek düşüncesiyle kendini önplana çıkarma telaşına kapılmaktadır. Orff-Schulwerk'de bu durumun tam tersi bir ortam vardır. Etkinlikler sonunda bir ürün ortaya çıkar ancak önemli olan ulaşılan nokta değil ona ulaşma yoludur. Süreçte zevk almak, grup üyeleriyle iletişimde bulunmak, birlikte bir ürün ortaya çıkarmanın hazzına varmak, ürünün kendisinde daha önemlidir. Bu anlayış sayesinde aynı etkinlik başka bir grupta bambaşka bir ürüne dönüşmekte, hatta aynı grupta farklı bir yol izlenmesi sayesinde bir öncekinden farklı bir ürüne dönüşmektedir.

• Ritm

Orff (1978)'a göre ritm soyut bir kavram değildir, hayatın ta kendisidir. Ritm aktiftir ve etki eder, ritm konuşma, müzik ve hareketin birleştirici gücüdür. Orff-Schulwerk'de insanın bedeninde bulunan ritm (nabız, nefes, yürüyüş, salınım vb.), konuşmasındaki ritm, müzikal ve bedensel bir ifadeye dönüşür. Bireyin doğumundan itibaren doğal olarak hayatın içerisinde deneyimlediği ritm, Orff-Schulwerk sınıfında konuşma korosuna, ritmik doğaçlamalara, danslara, müzikal kompozisyona dönüşür ve tüm dönüşüm doğallığı bozmayacak bir şekilde gerçekleşir.

Yabancı Dil Eğitiminde Orff-Schulwerk

Orff-Schulwerk, bir müzik ve hareket eğitimi yaklaşımıdır. Ancak izlediği yaratıcı yol sayesinde, öğrencilerin tümünü aktif hale getirir, katılımcıların yapılan işten keyif almasını sağlar, yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı sunduğu için kalıcı öğrenmeler gerçekleşmesine yardımcı olur, bu nedenle müzik ve hareket eğitimi dışındaki alanlarda kullanımı da söz konusudur. Dil eğitimi dünyada Orff-Schulwerk'in müzik ve hareket dışında en çok kullanıldığı alandır.



Orff-Schulwerk etkinliklerinde “konuşma” olmazsa olmazlardan biridir. Konuşmadaki ritm, ifade, ses ve hareket öğeleri, konuşmanın bazen tek başına (konuşma koroları gibi) ama çoğunlukla da hareket, dans, oyun ve müzik ile içiçe kullanılmaksına olanak sağlamaktadır.

Orff, bireyin nota öğrenmeye geçmeden önce seslerle oynadığı, sesleri keşfettiği sayısız deneyime ihtiyacı olduğuna inanır. İnsan, dili öncelikle duyarak ve yaparak (konuşarak) öğrenir, dili öğrendikten çok sonra okuma-yazmaya başlar (Paolino, 2012: 114). Müziği öğrenirken deneyimlenen duyma, sesler çıkarma, sesler sayesinde kendini ifade etme ve ritmi deneyimleme anlayışı Orff-Schulwerk’in dil eğitiminde de kullanılmasına sebep olan bağlantı noktalarını oluşturur. Pritkin (2005 :4), Orff-Schulwerk’in, müziği öğrenmede kullandığı çokyönlü algılama prensibi ile öğrencileri müziği ‘hissetme’ye teşvik ettiğini, ve bir dili keşfederken yine ‘hissetme’ fikrini ortaya koyması sebebiyle yabancı dil eğitiminde kullanıldığını belirtir. Pritkin, Orff-Schulwerk’in kullanıldığı yabancı dil dersliklerini cazip, aktif, keyifli ve etkili bir laboratuara benzetir. Laboratuara demesinin sebebi ‘keşfetme-deneme’ sürecinin öğrenmenin her anına eşlik etmesidir.

Özel Eğitimde Orff-Schulwerk

Orff, Orff-Schulwerk’in özel eğitimde kullanımını hiç düşünmediğini belirtse de, Orff-Schulwerk’in engelli bireyler için uyarlanması hiç şaşırtıcı değildir. Orff-Schulwerk’in sadece yetenekli olanı değil tüm katılımcıları çalışmaya dahil etmesi anlayışı, doğal olarak bu durumu ortaya çıkarmıştır (Voigt, 2013). Orff-Schulwerk’in özel eğitime uyarlanmasını Carl Orff’un eşi Gertrude Orff gerçekleştirmiştir. Gertrude Orff’a göre Orff-Schulwerk’in dört ögesi öğrenme zorluğu çeken ve engeli olan çocuklarla çalışmak için özellikle önemlidir: *musike* fikri (kelime, ses ve hareketin bütüncül sunumu); elementer müzik; müziğin çokalgılı ele alması; orff çalgıları (G. Orff, 1980).

Özel eğitimde çalışan eğitimci ve terapistler Orff-Schulwerk yaklaşımında özel eğitim alanında kullanılacak bir çok yön bulunduğunu belirtirler. Filianou ve Stamatopoulou (2013) Orff-Schulwerk ve özel eğitimin buluştuğu noktaları şu şekilde sıralar:

- Çocuğu tüm kişiliği ile ele alır,
- Müzik, hareket ve konuşmayı bir bütün olarak kullanır,
- Her kişiye neye ihtiyacı varsa ondan yararlanma şansı vererek herkesin etkinliğe katılımına olanak sağlar,
- Müziğin temel elementlerine ve parametrelerine odaklanır,
- Çocuğun bütünleşmesine ve sosyalleşmesine yardımcı olur,
- Çocuğun biricikliğine saygı duyar,
- Aktif katılım sayesinde kendi başına hareket etme becerisini destekler.

Orff-Schulwerk, yaklaşık 50 yıldır mental rahatsızlıkları olan çocuklar, otistikler, işitme engelliler, görme engelliler ile kullanılmaktadır (Ferner& Stelzhammer-Reichhardt, 2004; Filianou & Stamatopoulou, 2013; Heiligenbrunner, 2004; Gloeckner, 2004; Schatner, 2004).

“Dream-Dram-Drum” Projesi

2012 yılında İzmir Kızılay Şubesi, Avrupa Gençlik Programı kapsamında Dream-Dram-Drum (Rüya-Drama-Ritm) başlıklı bir proje gerçekleştirmiştir. Proje iki bölümden oluşmaktadır. Bir bölümde Aşık Veysel Görme Engelliler İlköğretim Okulu ikinci kademesinde öğrenim gören öğrencilere Yaratıcı Drama ile temel haklar, engelli hakları, özgüven ve bağımsız hareket kazandırma hedeflenmiştir. Projenin ikinci bölümünde ise Aşık Veysel Görme Engelliler İlköğretim Okulu birinci kademe öğrencilerine Orff-Schulwerk ile doğaçlama, ritmik algı ve İngilizce öğretimi hedeflenmiştir. Proje kapsamında ayrıca sosyal faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın konusunu projenin Orff-Schulwerk ile İngilizce öğretimi kısmı oluşturmaktadır.

Aşık Veysel Görme Engelliler İlköğretim Okulu’nda ilk kademe öğrencileri haftada 2 ders saati İngilizce dersi görmektedir. Orff-Schulwerk ile yapılan İngilizce dersi, bu derse ek olarak yapılmıştır. Proje öncesinde okulun İngilizce öğretmenini İngilizce müfredattan temel konuları belirlemiş ve bu konular projeye dahil edilmiştir. Konular şu şekildedir: Tanışma, Sayılar, Saatler, Aylar, Mevsimler, Meyveler, Renkler, Meslekler ve Yapabilme (can, can’t).

Projenin Orff-Schulwerk ile İngilizce öğrenme bölümüne 20 görme engelli çocuk katılmıştır. Ayrıca çocuklara ek olarak 3 ile 10 arasında değişen sayıda gönüllü “kolaylaştırıcı” olarak derslerde yer almıştır. Kolaylaştırıcılar çember oluşturma, çalgı dağıtımı gibi konularda yardımcı olmuş, bunun yanısıra aktif olarak çocuklarla birlikte etkinliklere katılmışlardır.

Araştırmanın Amacı



Araştırma, Orff-Schulwerk ile yapılan İngilizce eğitiminin görme engelli çocukların İngilizce puanların artış sağlayıp sağlamadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Projeye İzmir Aşık Veysel Görme Engelliler İlköğretim okulu 3., 4. ve 5. sınıflarında okuyan 20 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler okul yönetimi ve okulun İngilizce öğretmeni tarafından, isteklilik durumuna ve haftasonu yapılan çalışmaya katılabilme imkanına göre belirlenmiştir. Araştırma grubuna tüm çalışmalara düzenli olarak devam eden 14 kişi alınmıştır. Öğrencilerin 7'si kız, 7'si erkektir. 14 öğrencinin 6 tanesi tamamen kör, 8 tanesi ise kısmen görme becerisi olan "avantajlı" gruptandır. Avantajlı gruptan bir öğrenci öğrenme güçlüğü yaşamaktadır, iki öğrenci zihinsel sorunlara sahiptir, bir öğrencinin ise görme kaybının yanında işitme kaybı bulunmaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmada tek grup öntest-son test modeli kullanılmıştır. Bu modelde seçilmiş bir gruba hem deney öncesi hem de deney sonrası bağımsız değişken uygulanır (Karasar, 2004: 96).

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin İngilizce puanları, okulun İngilizce öğretmeni tarafından hazırlanan, projeye dahil edilen konuları içeren yazılı İngilizce Seviye Sınavı ile ölçülmüştür. Ayrıca proje süresince derslere ve öğrencilere dair gözlem notları alınmış, proje süresinde ve proje bitiminde öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Uygulama

Aşık Veysel Görme Engelliler İlköğretim Okulu'ndaki, sıraların kenara çekilerek boş alan yaratıldığı bir sınıfta, öğrencilerle iki haftada bir Cumartesi günleri 1,5 saatlik Orff-Schulwerk dersi gerçekleştirilmiştir. Proje 8 buluşma üzerinden 16 haftada tamamlanmıştır. Derslerin iki haftada bir gerçekleşme nedeni yatılı olan okulun her iki haftada bir temizlenmek üzere kapatılması ve dolayısıyla öğrencilerin evlerine gitmesidir.

Derslerde belirlenen konuları içeren İngilizce tekerleme ve şarkılar yaratıcı süreç içerisinde doğaçlamalarla kullanılmıştır. Özellikle konuşmanın ritmik yapısı beden perküsyonu, ritmik oyunlar ve küçük ritm çalgıları ile oyunsu, müzikal ve hareket içeren etkinliklere döndürülmüştür. Yapılan danslarla ve drama doğaçlamaları ile hem öğrenilen konuların pekişmesine hem de konuşmaya ve harekete ifadeler eklenerek temel ifade kavramlarının içselleştirilmesine çalışılmıştır.

Çalışmaların tümü grup etkinliği şeklinde gerçekleşmiştir. Doğaçlamalar büyük veya küçük gruplar içerisinde hazırlanmış ve sonrasında tüm gruba sergilenmiştir.

Projeye başlamadan önce ve proje bittikten sonra kendisi de görme engelli olan okulun İngilizce öğretmeni ders saatinde İngilizce sınavını yazılı olarak gerçekleştirmiş ve puanlamıştır.

Yapılan derslerin görüntü kayıtları alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğrencilerin İngilizce seviye sınavı öntest ve sontestinden aldıkları puanlar arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla ilişkili Örneklem İçin t-Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. İngilizce Seviye Sınavı Puanları T-Testi Sonuçları

Puan	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1. sınav (öntest)	14	50,2143	20,19	13	3,776	.002*
2. sınav (sontest)		64,000	25,62			

* p<.01

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin İngilizce seviye sınavından aldığı puanlar anlamlı düzeyde artış göstermiştir (p=.002<.01).

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Fraee (2006: 14), Carl Orff'un pedagojik yaklaşımının üç sezgisel etkinin birleşimiyle şekillendiğini belirtir: sanatsal bir çocuk olarak kendi kişisel deneyimi, Pestalozzi'nin dikkate değer eğitim psikolojisi ve bütüncül bir müzik eğitiminin gelişimi için temel olan müzik ve hareketin (eski) Yunan sentezine olan inancı. Pestalozzi'nin kendiliğindenlik ve aktif öğrenmeye yaptığı vurgu, hazır cevaplar yerine çocuğun cevapları kendisinin keşfetmesi için ortam sağlanması, ayrıca Pestalozzi'nin takipçilerinin ortaya koyduğu



basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta anlayışı Orff-Schulwerk’de uygulanmaktadır. Giriş bölümünde de belirtildiği gibi Carl Orff’un elementer müzik anlayışının temelinde insan olmak yatmaktadır. Cubash (2003), bu sayede müzik yapmanın ve konulacak hedeflerin, içeriğin, yöntem ve araçların bağlantı noktasının insan olduğuna dikkat çekmektedir.

Bu ifade bir müzik ve hareket eğitimi olan Orff-Schulwerk’in farklı alanlarda ve farklı gelişen bireylerde kullanılmasını mümkün ve bunun da ötesinde doğal hale getirmektedir. Orff-Schulwerk’in elementer müzik anlayışı, insanı olduğu gibi kabul etmesi, insanı bir bütün olarak ele alması ve dolayısıyla yetenekli-yeteneksiz ayrımı yapmadan herkesin sürece kendinden bir şeyler katmasını sağlaması nedeniyle katılımcının bir engeli olmasını önemsiz hale getirmektedir. Katılımcı etkinliğin gereği neyse kendi kapastesi dahilinde bunu yerine getirebilmektedir. Bu durum hem katılımcının bu işten keyif almasına hem de özgenin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Sacks (2007) kör çocukların genellikle erken sözel gelişim gösterdiğini ve olağandışı bir sözel hafıza geliştirdiğini ve bir çoğunun benzer şekilde müziğe yöneldiklerini ve müziği hayatlarının merkezi haline getirme motivasyonuna sahip olduğunu belirtir. Görsel bir dünyası eksik olan çocukların doğal olarak dokunma ve seslerden oluşan bir dünya yaratırlar. Sacks’ın bu sözleri görme engelli çocuklar, Orff-Schulwerk ve dil eğitiminin bağlantı noktasını gözler önüne sermektedir. Orff-Schulwerk’in harekete ve seslere dair etkinlikleri görsel dünyaya kapalı olan çocukların iç dünyasına hitap etmekte, onların içlerinde bulunanı ortaya çıkarmasına yardımcı olmakta, yapılan ritmik ve melodik etkinliklerle bu çocukların sözel becerilerini daha da geliştirmelerine olanak sağlamaktadır.

Projeye katılan tüm çocuklar çalınan çalgılara büyük ilgi göstermiş, hatta her birine dokunarak şekillerini anlamaya ve ses üretmeye çalışmış, ritmik bir şekilde çalışma konusunda ilk andan itibaren büyük ustalık sergilemiş, konuşma, dans, müzik yapma, drama etkinliklerinde grupça üretime en üst düzeyde katılım sergilemişlerdir. Öğrenciler çok yüksek bir motivasyonla, ders sırasında etkinliklerin her anında yapabileceklerini sonuna kadar araştırarak çok büyük bir başarı sağlamışlardır.

Araştırma sonucunda da bu başarıyı istatistiksel olarak göz önüne seren bir sonuç elde edilmiştir, İngilizce seviye sınavından alınan puanlar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artmıştır. Ancak bu artış İngilizce öğretmenine göre çok daha fazladır. Orff-Schulwerk çalışmalarında yazılı bir çalışma yapılmamıştır. Seviye sınavında yapılan yazım hataları puanların düşmesine sebep olmuştur. İngilizce öğretmeni tüm öğrencilerin belirlenen konularda gözle görülür şekilde ilerlediğini ve derse karşı ilgilerinin arttığını belirtmiştir. Hatta ritm çalgılarının İngilizce ders odasına konduğunu, öğrencilerin artık dersleri ritimler, tekerlemeler ve şarkılarla yapmaları konusunda öğretmenlerini ikna ettiğini ve projeye katılan öğrencilerin katılmayan arkadaşlarına rehberlik ettiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin yüksek motivasyonu çalışmanın ikinci haftasında TRT İzmir Radyosunun çocuklarla gerçekleştirdiği röportajda, tüm öğrencilerin Ali’nin (4. sınıf) “Tekerlemeler ve şarkılarla İngilizce öğreniyoruz, müzik yapıyoruz, dans ediyoruz ve bunları yaparken çok eğleniyoruz” ifadesine benzer kurduğu cümlelerde açıkça gözlenmiştir.

Projenin Orff-schulwerk ile görme engellilere İngilizce öğretimi kısmı 2013 yılında Avrupa Dil ödülü almaya hak kazanmıştır.

Yukarıda tartışıldığı gibi insandan yola çıkması nedeniyle herkesi kucaklayan yapısı, bireye psikolojik, sosyal, bedensel, müzikal yönden kazandırdıkları, yaratıcı, aktif, keyifli ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği bir öğrenme ortamı sunması nedeniyle, Orff-Schulwerk hem müzik ve hareket eğitiminde hem dil eğitiminde okullarda kullanılmalıdır. Bu yaklaşım Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde hizmetiçi eğitim seminerleriyle müzik ve yabancı dil öğretmenlerine kazandırılmalıdır. Ayrıca Orff-Schulwerk’in psikolojik, sosyal, müzikali bedensel ve öğremeye ilişkin etkileri hem engelli hem de engelsiz bireylerde araştırılmalıdır. Bu projenin ileride yapılacak daha kapsamlı araştırmalara ışık tutması umulmaktadır.



KAYNAKÇA

- Açıköz, K. Ü. (2006). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Cubasch, P. (2003). Elementer Müzik veya Müzik ve Hareketle Bedensel Eğitim, *Orff Info 3 (Ocak 2003)*, Orff Merkezi Türkiye.
- Ferner, K. & Stelzhammer-Reichhardt, U. (2004). Es hat so gut getan... Musik und Sprache für Familien mit Hörbehinderten Kindern. Bericht einer Projektwoche. *Orff Schulwerk Informationen, 73*, Salzburg, Austria.
- Frazee, J. (2006). *Orff Schulwerk Today*. New York: Schott Music Corporation.
- Filianou, M. & Stamatopoulou, A. (2013). Orff-Schulwerk in Special Educaiton: A Case Study, *Music Therapy and Special Music Education, 5(2)*, 2013, Special Issue, (125-131).
- Heiligenbrunner, E. (2004). Natur, Tanz, Musik und Festgestaltung. Projectwoche an der Call-Orff-Schule für Geistigbehinderte Villingen-Schwennigen, *Orff Schulwerk Informationen, 72*, Salzburg, Austria.
- Gloeckner, M. (2004). Wir Machen Musik...Carl -Orff-Schule für Sprachbehinderte und Schwerhörige in Lingen, *Orff Schulwerk Informationen, 72*, Salzburg, Austria.
- Karasar, N. (2004). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keller, W. (1974). *Introduction to Music For Children*. New York: Schott Music Corporation.
- Orff, C. (1978). *The Schulwerk*. New York: Schott Music Corporation.
- Orff, C. (2003). Hareketten Doğan Müzik, *Orff Info 3 (Ocak 2003)*, Orff Merkezi Türkiye.
- Orff, G. (1980). *The Orff Music Therapy*. New York: Schott Music Corporation.
- Paolino, A. (2012). An Interdisciplinary Intervention: The Potential of the Orff-Schulwerk Approach as a Pedagogical Tool for the Effective Teaching of Italian to Upper Primary Students in Western Australia. Doktora Tezi, Edith Cowan University.
- Pritkin, L. (2005). It's Music to My Ears: Using Orff-Schulwerk Principles in the Foreign Language Classroom. http://www.frenchresources.info/pdf/lorin_pritikin2.pdf
- Sacks, O. (2007). *Musicophilia, Tales of Music and the Brain*. New York. Alfred A. Knopf, Inc.
- Schartner, C. (2004). Wenn der Kleine Löwe Alle Totbeissen will... Die Entstehung Musiktherapeutischer Arbeitsprozesse an der Kinderkerbsstation Sonnenschein im Kinderspatial Salzburg. *Orff Schulwerk Informationen, 73*, Salzburg, Austria.
- Voigt, M. (2013). Orff Music Therapy: History, Principles and Further Development. *Music Therapy and Special Music Education, 5(2)*, 2013, Special Issue, (97-112).
- Warner, B. (1991). *Orff-Schulwerk, Applications for the Classroom*. USA: Prentice-Hall, Inc.

HALK TÜRKÜLERİNİN SİSTEMATİK OLARAK PİYANO EĞİTİMİNDE KULLANILMASI*

SYSTEMATIC USE OF FOLK SONGS IN PIANO TEACHING

Bariş TOPTAŞ

Adıyaman Üniversitesi, Devlet Konservatuarı/TÜRKİYE
Adıyaman University, State Conservatory/TÜRKİYE

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, lisans düzeyinde piyano eğitimi gören öğrencilere yönelik piyano için yazılmış özgün makamsal etütlerin, öğrencilerin piyano için düzenlenmiş türküleri çalma becerilerinin geliştirilmesindeki etkisini araştırmaktır. Bu nedenle araştırmada gerçek deneme modellerinden *öntest-sontest kontrol gruplu model* kullanılmıştır. Araştırmaya literatür taraması ile başlanmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda Türk Halk Müziği repertuarından seçilen üç türkü lisans öğrencilerinin teknik seviyelerine uygun olarak düzenlenmiştir. Daha sonra bu üç türkünün makamına yönelik üç özgün makamsal etüt geliştirilmiştir. Araştırmanın deneysel evresinde akademik piyano başarı notları esas alınarak birbirine denk deney (12 öğrenci) ve kontrol (12 Öğrenci) grupları oluşturulmuştur. Deneysel çalışmanın ilk aşamasında öğrencilerin üç türküye ilişkin yarım saatlik deşifre performanslarının video kayıtları (Öntest) alınmıştır ve üç uzmana değerlendirilmek üzere videolar verilmiştir. İkinci aşamada, deney ve kontrol grupları farklı eğitim yöntemleri ile 8 hafta boyunca çalıştırılmıştır. Üçüncü ve son aşamada ise tüm grup öğrencilerinin türküyü çalma performansları tekrar video kaydına (Sontest) alınıp üç uzmana verilmiştir. Daha sonra üç uzman tarafından öğrencilerin performansları için verilen puanlar ile elde edilen verilerin analizi için SPSS 17.0 paket programı kullanılmış; sonuçların elde edilmesi aşamasında Mann-Whitney U, Wilcoxon İşaretli Sıralar testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonunda hazırlanan makamsal etütler ile çalışan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden, türküyü çalma becerisi açısından daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Piyano Eğitimi, Makamsal Etüt, Türkü, Türk Halk Müziği

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the effects of original piano etudes composed by using maqam scales -and to be played by undergraduate level students- on developing the skills necessary for playing folk song arrangements for the piano. For this reason, one of the real experimental designs, pre-test/post-test design with a control group is used. The study began with a review of related literature and in accordance with the experts' opinions, three Turkish folk songs selected and arranged to be suitable for undergrade students' skill levels. After that, three original etudes were composed by using the maqam scales of those folk songs. In the experimental phase of the study, an experimental group (n=12) and a control group (n=12) -which were composed of students with equal piano skill levels- were formed. In the first phase, 30 minutes of sight reading performances (pre-test) of the students were videotaped and sent to the experts. In the second phase, the experimental group and the control group were trained in different methods for 8 weeks. In the third and the last phase, all students' folk song performances were videotaped and sent to three different experts. SPSS 17.0 software bundle was used in analyzing the collected data which was obtained from the scores given by the experts and Mann-Whitney U, and Wilcoxon test was used to obtain the results. Results of the study showed a significant difference between 2 groups on behalf of the experimental group.

Key Words: Education to the piano, Modal Etude, Folk Song, Turkish Folk Music

GİRİŞ

Çalgı eğitimi, bir ya da birden çok çalgının kullanılmasıyla, genellikle bireysel, bazen de toplu olarak yapılan, bireyi çalgı aracılığıyla yetiştirme, geliştirme, müzik alanında ve müziksel anlamlarda içeriği bulunan istendik davranışlar hedeflenen ölçüde kazandırabilme eğitimi olarak nitelendirilebilir. (Kurtuldu, 2007: 10).

* Bu çalışma İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde tamamlanmış (06.07.2012) olan doktora tezinden özetlenerek yapılmıştır.



Bir çalgının öğrenilmesi kendi içinde bir süreci de beraberinde getirir. Çalgı eğitiminin ya da çalgı öğrenmenin iki aşaması vardır. İlki başlangıç aşaması ikincisi ise devamlılıktır. İnsanoğlunun öğrenme sürecinin ölene kadar devam ettiğini düşünürsek, çalgı eğitiminin de son noktaya kadar gidebileceği sonucuna varılabilir. Bu süreç içerisinde insan kendini çalgı ile ifade etmeyi, kendi çevresi içerisinde bir etkileşim sağlamayı başarabilir.

Müzik eğitimi veren kurumlardaki bölümlerde çeşitli çalgı eğitimleri verilmektedir. Bölümlerin ders içeriklerine göre bu çalgılar keman, viyola, yan flüt vb. olmaktadır. Müzik bölümlerinde piyano dersi zorunlu ders kapsamındadır. Bu da piyano eğitiminin önemini ortaya koymaktadır.

“Piyano eğitimi, bireyin müzik eğitimi içinde aldığı disiplini, çok sesliliği yasayabilmesini, duyabilmesini ve uygulayabilmesini sağlayan gerekli davranışların kazanıldığı ve müziği kendisinin yaparak yaşattığı bir süreçtir.” (Tufan, 1997: 37)

“Piyano eğitimi; bireyin piyano yolu ile müzik - insan buluşmasını sağlayan, kişiye kendini tanıma fırsatı yaratan, insanın duygularını ifade edebilmesinde çalgı - insan bütünleşmesine kaynaklık eden, sonuç olarak toplumsal bir varlık olan insanın yaşamda yerini almasını sağlayan müzik eğitiminin en önemli boyutlarından biridir” (Görsev, 2006: 31).

“Piyano, müzik eğitimcileri tarafından, müziği çalma, dinleme ve okuma becerilerini kazanma, müziği anlama, müzik bilgisi oluşturma ve diğer bireysel veya toplu müzik çalışmalarına temel oluşturma bakımından, en evrensel ve en temel çalgı olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle piyano eğitimi, müzik eğitimi veren kurumların vazgeçilmez bir parçasıdır” (Kasap, 2004: 160).

Piyano Eğitiminde Etütlerin Önemi

“Yaklaşık iki yüz yıldan günümüze, piyano pedagojisindeki gelişmeler genelde gözleme dayalı deneysel yaklaşımlardan elde edilen sonuçla üzerine oturtulmuştur” (Ercan, 2008: 95).

Teknolojik olanaklar sayesinde insan eğitiminin boyutu sürekli değişmektedir. Yaşadığımız dünya o kadar hızlı geliyor ki neredeyse her on yılda bir, bir önceki eğitim sistemi sorgulanıyor ve yenileme-iyileştirme çalışmaları yapılıyor. Piyano eğitiminde de bu durumdan etkilendiği açıktır. Yaklaşık son üç yüz yıldan buyana sürekli geliştirilen yeni fikirler, uygulanan yeni yaklaşımlar piyano tekniğini sürekli ileri götürmüştür ve günümüzde de hala gelişimini devam ettirmektedir.

“Piyano etütleri, çeşitli ton, yapı, doku ve sürelerde uygulanan eğitim amaçlı müzik parçalarıdır. Başlangıç düzeyinden başlayarak ileri düzeylere kadar programlı olarak teknik beceri kazandırmak ve öğrenciyi genel ve özel piyano literatürüne hazırlamak amacıyla yazılmış olan etütlerin yanında, konser parçası niteliği taşıyan çeşitleri de vardır. Etütler teknik beceriyle birlikte, deşifre becerisi kazandırma, hızı geliştirme ve müzik duygusunu artırma gibi işlevleri olan bölümleri içerir” (Ercan, 2008: 96).

Etütler, çalıcının teknik kabiliyetini geliştirmek amacıyla tasarlanmış ve genellikle motif ya da belirlenmiş bir figür üzerine yazılmış enstrüman parçalarıdır (Agay, 1981, 185). Söz konusu parçalar, müzik edebiyatında rastlanan tüm güçlükleri sistemli ve belli bir bütünlük içerisinde aşmak düşüncesiyle ele alındıkları ve piyaniste ayrı bir deneyim kazandırdıkları için çalışılmaları çok yararlı eserlerdir (Tufan, 2004: 67).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, lisans öğrencilerinin makamsal etütleri çalarak, piyano için düzenlenmiş türküleri çalma becerilerinin geliştirilmesindeki etkisini araştırmaya yöneliktir. Bu nedenle araştırmada gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından 8 hafta ve haftada 1 ders saati süresince, deney grubuna makamsal etütler ve diziler ile halk türkülerin eğitimi, kontrol grubuna ise C.Czerny etütleri ve halk türkülerinin eğitimi uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma evreni (grubu), İnönü Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Müzik Bölümü (2011-2012 eğitim öğretim yılı) 2. ve 3. sınıf piyano öğrencileridir.

Çalışma evrenini oluşturan öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf ve lise türü değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş, Sınıf ve Lise Türü Değişkenlerine Göre Dağılımları

		f	%
Cinsiyet	Kız	19	79.2
	Erkek	5	20.8
Yaş	19-21	10	41.7
	22-24	11	45.8
	25-27	1	4.2
	28 ve üzeri	2	8.3
Sınıf	2. Sınıf	18	75.0
	3. Sınıf	6	25.0
Lise Türü	GSSL	6	25.0
	Genel Lise	17	70.8
	Anadolu Lisesi	1	4.2

Yukarıdaki tabloda çalışmaya katılan cinsiyet dağılımları 19 kız (%79.2), 5 Erkek (%20.8) olduğu görülmektedir. Yaş dağılımlarını incelediğimizde 19-21 yaş grubunda 10 öğrenci (%41.7), 22-24 yaş grubunda 11 öğrenci (%45.8), 25-27 yaş grubunda 1 öğrenci (%4.2), 28 ve üzeri yaş grubunda ise 2 öğrenci (%8.3) olduğu görülmektedir. Bu deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin hangi sınıfta okuduklarına baktığımızda 2. Sınıf öğrencisinin 18 kişi (%75.0), 3. Sınıf öğrencisinin 6 kişi (%25.0) olduğunu görmekteyiz. Tabloda son olarak mezun oldukları lise türüne göre öğrencileri karşılaştırdığımızda GSSL (Güzel Sanatlar Spor Lisesi) 6 (%25.0), genel lise 17 (%70.8), Anadolu lisesi 1 (%4.2) öğrenci olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzmanlar tarafından uygulanabilirliği onaylanan “piyano çalma gözlem formu” kullanılmıştır. Öğrencilerin performans kayıtları değerlendirme sonuçları için uzmanlara gönderilmiştir. Toplamda 144 video üç uzman tarafından yorumlanmış ve bu yorumlamalar sonucunda 432 adet piyano çalma gözlem formu elde edilmiştir ve bu formlardaki öğrencilere yönelik verilen performans puanları önce Microsoft Office Excel daha sonrada SPSS 17.0 paket programı ile işlenmiştir. İşlenen verilerin yorumlamaları yapıldıktan sonra sonuçları değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmacı tarafından geliştirilip uygulanan ve uzmanların video değerlendirmeleri sonucunda elde edilen puanların öntest-sontest değerlendirmeleri, öntest-sontest sonuçlarına ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 2. T1 Öntest Puanlarının Gruplara Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Deney	12	14.79	177.50	44.50	-1.593	.11
Kontrol	12	10.21	122.50			
Toplam	24					

* $p < .05$

Tablo 2’de görüldüğü gibi kontrol grubunun T1 öntest deney grubu sıra ortalaması 14.79, kontrol grubunki ise 10.21’dir. Deney grubunun öntest sıra ortalaması çok küçük bir farkla da olsa (55) daha yüksek olmakla birlikte, kontrol ve deney gruplarının T1 öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ($p0.11 > .05$). Bu sonuç, akademik başarılarına göre eşleştirme yöntemiyle yansız iki gruba ayrılmış olan çalışma gruplarının T1’de piyano çalmaya yönelik bilgi ve becerilerinin birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. T1 Sontest Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Mann Whitney U-Testi

Grup	N	Sıra	Sıra	U	Z	p
		Ortalaması	Toplamı			
Deney	12	16.13	106.50	28.500	-2.525	.10
Kontrol	12	8.88	193.50			
Toplam	24					

* $p < .05$

Tablo 3’de görüldüğü gibi deney grubunun T1 sontest sıra ortalaması 16.13, kontrol grubununki ise 8.88’tür. Deney grubunun öntest sıra ortalaması kontrol grubuna oranla iki katı kadar (7.25) yüksek olmakla birlikte, deney ve kontrol gruplarının T1 sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p = .10 > .05$). Bu sonuç, deney grubunun sontest başarı puanlarının öntest başarı puanlarına göre yükselmiş olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. T2 Öntest Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra	Sıra	U	Z	p
		Ortalaması	Toplamı			
Deney	12	12.63	151.50	70.50	-.087	.93
Kontrol	12	12.38	148.50			
Toplam	24					

* $p < .05$

Tablo 4’te görüldüğü gibi kontrol grubunun T2 öntest deney grubu sıra ortalaması 12.63, kontrol grubununki ise 12.38’dir. Deney grubunun öntest sıra ortalaması çok küçük bir farkla da olsa (0.25) daha yüksek olmakla birlikte, kontrol ve deney gruplarının T2 öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p = .93 < .05$). Bu sonuç, akademik başarılarına göre eşleştirme yöntemiyle yansız iki gruba ayrılmış olan çalışma gruplarının T2’de piyano çalmaya yönelik bilgi ve becerilerinin birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. T2 Sontest Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra	Sıra	U	Z	p
		Ortalaması	Toplamı			
Deney	12	16.46	197.50	24.500	-2.751	.005
Kontrol	12	8.54	102.50			
Toplam	24					

* $p < .05$

Tablo 5’de görüldüğü gibi deney grubunun T2 sontest sıra ortalaması 16.46, kontrol grubununki ise 8.54’tür. Deney grubunun öntest sıra ortalaması kontrol grubuna oranla iki katı kadar (7.92) yüksek olmakla birlikte, deney ve kontrol gruplarının T2 sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p = .005 > .05$). Bu sonuç, deney grubunun sontest başarı puanlarının öntest başarı puanlarına göre yükselmiş olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. T3 Öntest Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra	Sıra	U	Z	p
		Ortalaması	Toplamı			
Deney	12	12.29	147.50	69.50	-.146	.89
Kontrol	12	12.71	152.50			
Toplam	24					

* $p < .05$

Tablo 6’da görüldüğü gibi kontrol grubunun T3 öntest deney grubu sıra ortalaması 12.29, kontrol grubununki ise 12.71’dir. Kontrol grubunun öntest sıra ortalaması çok az bir farkla da olsa (0.42) daha yüksek olmakla birlikte, kontrol ve deney gruplarının T3 öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p = .89 < .05$). Bu sonuç, akademik başarılarına göre eşleştirme yöntemiyle yansız iki gruba

ayrılmış olan çalışma gruplarının T3’de piyano çalmaya yönelik bilgi ve becerilerinin birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

Tablo 7. T3 Sontest Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra	Sıra	U	Z	p
		Ortalaması	Toplamı			
Deney	12	17.13	205.50	16.500	-3.213	.001
Kontrol	12	7.88	94.50			
Toplam	24					

* $p < .05$

Tablo 7’de görüldüğü gibi deney grubunun T3 sontest sıra ortalaması 17.13, kontrol grubununki ise 7.88’dir. Deney grubunun öntest sıra ortalaması kontrol grubuna oranla iki katından fazla (9.25) olmakla birlikte, deney ve kontrol gruplarının T3 sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. ($p = .001 > .05$). Bu sonuç, deney grubunun sontest başarı puanlarının öntest başarı puanlarına göre yükselmiş olduğunu göstermektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Yapılan çalışmanın sonucunda piyano parçaları çalışılmadan önce bu parçalara yönelik etüt ve dizilerin çalışılması gerektiği ve özellikle etüt ve dizilerin parça ile ilişkili olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda Türk Müziği piyano parçalarını çalmak isteyen bir öğrenci çalacağı parçanın makamına yönelik dizi ve etüt çalışmaları yapması, onun çalma becerisini arttıracak gibi aynı zamanda çalıştığı makama daha iyi kavramasını sağlayacaktır.

Temel Piyano eğitiminde, öğrencilere öğretilecek olan parçaya uygun etütler verilmelidir. Ör: basit bir Do Majör Menuet’in yanında öğrencinin teknik yeterliliğe uygun ve parçaya yakın seviyede bir Do Majör etüt olmalıdır.

Ülkemizde sayısı çok az olan Çağdaş Türk Müziği kaynaklı piyano repertuarına, Türk Halk Müziği Arşivindeki türküler düzenlenerek katkıda bulunulmalıdır.

Çalışılan Türk Müziği Parçasına yönelik etüt ve diziler mutlaka çalınmalı ve ülkemizde hiç yok denecek kadar az olan Çağdaş Türk Müziği kaynaklı makamsal etütler yazılarak (özellikle öğrenciye yönelik) bu alanda var olan boşluk doldurulmalıdır.

Sonuç olarak piyano eğitimine kullanılmak üzere türkü düzenlemeleri ve makamsal etütlerin sayılarının çoğaltılması çok önemlidir. Ancak daha önemlisi bu çalışmalar yapılırken eğitim amaçlı yani öğrenci eksikli olmalıdır.

KAYNAKLAR

- Kurtuldu, M.K. (2007). *Bilgiyi İşleme Modeline Dayalı Piyano Eğitiminde Genel Öğrenme Stratejilerinin Yeri Ve Görsel İmajlar Oluşturma Yönteminin Kullanılabilirlik Düzeyi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Tufan, S. (1997). *Grup Piyano Eğitimi, AGSL Sempozyumu’nda sunulan bildiri*, Trabzon, Mavi Nota Dergisi.
- Görsev, A. (2006). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilimdalı Son sınıf Öğrencilerinin Piyano Eğitimi, Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi ve Eşlik (Koropetisyon) Dersleri İle Okul Şarkılarına Doğaçlama Eşlik Becerileri Arasındaki İlişkiler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Kasap, B. Tecimer, (2004). *Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlardaki Yardımcı Çalgı Dersleri Üzerine Bir Araştırma 1924-2004* Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, ss. 160-175 Isparta.
- Ercan, N. (2008). *Piyano Eğitiminde İlke ve Yöntemler*. Sözkese Matbaası, Ankara
- Tufan, E. (2004). *Geleneksel Makamlar Kullanılarak Yazılan Etütlerin Piyano Eğitimi Açısından Önemi*, Ankara, Gazi üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı2, 65-77.

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE BENLİK SAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF ATTITUDES OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS TOWARD MUSIC LESSON AND THEIR SELF ESTEEM LEVEL

Bariş TOPTAŞ

Adıyaman Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı/TÜRKİYE
Adıyaman University, State Conservatory/TÜRKİYE

Canan ÇEŞİT

Adıyaman Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı/TÜRKİYE
Adıyaman University, State Conservatory/TÜRKİYE

ÖZET

Bu çalışma, müzik eğitiminin ilkokul öğrencilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla taşımaktadır. Çalışmada, okullardaki müzik derslerinin hedeflerine ulaşabilmesi için önemli bir etken olarak görülen derse yönelik tutumlar ile benlik saygı düzeyi arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmiştir. Ayrıca müzik dersinin hedeflerine ulaşmada ne derece başarılı olduğunu tespit edebilmek üzerine çalışılmıştır. Tarama modeli kullanılan araştırmaya, Adıyaman ilinde bulunan farklı devlet okullarında öğrenim görmekte olan ilkokul 4.sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Veri toplama araçları olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği ve Özmenteş tarafından geliştirilen Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelenerek, müzik eğitiminin öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri ve devlet okullarındaki müzik derslerinin hedeflerine ulaşabilme durumları hakkında yorum yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik dersi, Müzik dersine yönelik tutum, Benlik saygısı.

ABSTRACT

This study aims to examine the effects of music education on the development of elementary school students. In this study, the relation between the attitudes towards the music course which are seen as an important factor on achieving the goals of music lessons in schools and the level of students' self esteem. The identification of how succesful the music lessons are in achieving their goals has also been studied. 4th grade students studying at different public schools in Adıyaman province have been included in the survey, which uses research model. The Personal Information Form prepared by the researchers, Coopersmith Self-Esteem Scale, Music Lesson Attitudes Scale developed by Özmenteş have been used as data collection tools. Examining the findings which was obtained from the survey, comments have been made on the effects of music education on the development of students and how much the music lessons in public schools achieve their goals.

Key Words: Music lesson, Music lesson attitude, Self esteem

GİRİŞ

Okullardaki eğitim programlarının çocuklara temel dersler için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmanın yanında yaratıcı ve esnek düşünebilen, estetik değerlere sahip, kendine güvenen bireyler olarak yetişmelerini sağlayabilecek yapıda olması gerekir. Bu özellikleri kazandırabilmek ise sanat eğitiminin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Çocukların ilk programlı eğitim aldıkları yer olan ilkokullar, sanat eğitimi dallarından biri olan müzik eğitimiyle de ilk tanıştıkları yer olması bakımından önemlidir.

İlkokul dönemi, derslere ilişkin kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerilerin yanında kişilik ve duygusal gelişim açısından da önemli bir dönemdir. Okul çağı çocuk için yepyeni bir sosyal çevredir. Okul kuralları, tanımadığı öğrenciler ve öğretmenlerle karşılaşması çevreye uyum sağlamasını gerektirir. Bunlar sosyal gelişimleri için gereksinim olduğu kadar zorunludur. (Yavuzer, 2005: 152-153) Çocukların kendi özelliklerini tanımaya başladığı bu dönemde, kişilik özellikleri hakkında olumlu bir tutum geliştirmeleri yani benlik saygılarının yükselmesini sağlayacak bir eğitim almaları önemlidir. "Benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirmesi sonucunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur". (Yörükoglu, 1989: 105) Müzik eğitimi; müzik etkinlikleri ile çocukların ilgi ve becerilerini keşfetmelerine, bireysel ya da grup çalışmaları ile sorumluluk bilinci kazanmalarına, aile ve arkadaş çalışmalarını



sergileyerek özgüven kazanmalarına ve sosyalleşmelerine katkıda bulunma gibi yönleri ile çocukların kişilik gelişimlerini olumlu yönde etkileyerek eğitim programlarında önemli bir görev üstlenmektedir.

Çocuklarda kişilik gelişiminin başladığı bu dönem açısından müzik eğitimi, ileriye dönük olarak kazandıracağı gelişim düşünüldüğünde önemlidir. Müzik eğitimi ile bu gelişimin sağlanabilmesi için okullardaki müzik derslerinin amacına uygun olarak gerçekleştirilmesi gerekir. Dersin amacına ulaşabilmesi için ise öğrencilerin bu derse yönelik tutumları önemli görülmektedir. (Nacakcı, 2006: 1) Allport (1935)'a göre tutum; “yaşantı ve deneyim sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur”. (Akt: Tavşancıl, 2006:65)

İlkokulda çocukların müzik dersine yönelik olumlu bir tutum geliştirmeleri, dersin amacına uygun bir şekilde gerçekleşmesini sağlayabilir ve benlik saygısı gibi kişilik özellikleri üzerinde olumlu yönde etkileri gözlenebilir. Ülkemizde ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumu üzerine (Kocaarslan, 2009; Otacıoğlu, 2007; Özmenteş, 2012; Nacakcı, 2006) araştırmalar bulunmasına karşın benlik saygısıyla ilişkisi üzerine bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca müzik alanında benlik saygısı konusunda araştırmalar (Küçük, 2013; Küçükosmanoğlu, 2013; Otacıoğlu, 2009; Özmenteş, 2014) bulunmasına karşın, ilkokul dönemindeki öğrenciler üzerinde araştırma sayısının çok az (Küçük, 2011) olduğu gözlenmiştir.

Problem Durumu

Araştırmada, ilkokuldaki öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile benlik saygıları arasındaki ilişki incelenerek, hem müzik eğitiminin öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkilerini araştırmak hem de devlet okullarındaki müzik dersinin amaçlarına uygun bir şekilde gerçekleşme durumunu belirleyebilmek amacıyla çalışılmıştır.

Alt problemler:

1. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları nasıldır?
2. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin benlik saygı düzeyleri nasıldır?
3. Öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile benlik saygı düzeyleri üzerinde cinsiyet değişkeni açısından bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Tarama yöntemi kullanılan araştırmanın çalışma grubunu, T.C. Adıyaman Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 48278708/150/755937 sayılı onayı ile Adıyaman ilinde 4 farklı okulda öğrenim görmekte olan 184 ilkokul 4. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Araştırmada 3 veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen “*Kişisel Bilgi Formu*”nda, okuldaki ders dışı müzik etkinliklerinin durumunu belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiş; ayrıca, okul dışında müzik eğitimi alma durumları sorularak belirlenen 12 öğrenci araştırmaya dâhil edilmemiştir. İkinci ölçek, *Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği*'dir. Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen ve Özoğul (1988) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, 58 maddeden oluşan ölçekten, beş alt ölçeğe ilişkin puanlar ile benlik saygısına ilişkin toplam puan elde edilmektedir. Güçray (1989), geçerlik çalışması için ölçeği 9,10 ve 11 yaşlarındaki öğrencilerde uygulanmış ve .72 değerinde bir korelasyon elde etmiştir. Güvenirlik çalışmasını yapan Özoğul da (1988) ilkokul 4. ve 5. sınıflardan oluşan öğrencilere uygulamış ve toplam benlik saygısı güvenirlilik katsayısının .77 olarak bulmuştur. (Akt: Çevik, 2007). İlkokul 4.sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin dahil edildiği bu araştırmada, ölçeğin 25 maddelik okul kısa formu kullanılmıştır. Özmenteş (2006) tarafından Türkiye koşullarında geliştirilen *Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*'nin ise geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları ilköğretim 4. ve 5. sınıf düzeyindeki 247 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Tek faktörlü olduğu görülen 20 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

Katılımcılardan elde edilen verilerin toplanarak SPSS- 15.0 paket programına işlenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde alt problemlere ait bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 8. Benlik Saygısı Güvenirlik Katsayısı (Reliability Statistics)

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on	
	Standardized Items	N of Items
,735	,745	25

Benlik saygısı ölçeği okul kısa formunun uygulanması sürecinde güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha değeri ,735 olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçeğin son uygulamasının güvenilirliğini kanıtlamıştır.

Tablo 9. Müzik Dersine Yönelik Tutum Güvenirlik Katsayısı (Reliability Statistics)

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on	
	Standardized Items	N of Items
,894	,896	20

Müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin uygulanması sürecinde güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha değeri ,894 olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçeğin son uygulamasının oldukça güvenilir olduğunu kanıtlamıştır.

Tablo 10. Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Tutum Puanları ile Benlik Saygısı Puanları (Descriptive Statistics)

	Mean	Std. Deviation	N
Tutum Puanları	4,1168	,79590	184
Benlik Saygısı Puanları	,67	,165	184

Tablo 3'te öğrencilerin büyük çoğunluğunun müzik dersine yönelik tutumlarının oldukça olumlu olduğu görülmektedir ($x=4,11$).

Öğrencilerin benlik saygı düzeyleri genel olarak düşük çıkmamıştır ve ortalama değer üzerinde ($x=,67$)

Tablo 11. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Tutum Puanları ile Benlik Saygısı Puanları (Group Statistics)

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
					Mean
Tutum Puanları	Kız	96	4,4625	,56531	,05770
	Erkek	88	3,7398	,84132	,08969
Benlik Saygısı Puanları	Kız	96	,69	,159	,016
	Erkek	88	,65	,171	,018

Tablo 4'te, ilkökul 4. sınıfa giden kız öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının ($x=4,46$) erkek öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarından ($x=3,73$) daha olumlu olduğu görülmüştür. Buna göre kız öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile erkek öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($p<0,01$) Bu fark kız öğrencilerin lehine olarak ortaya konmuştur.

Kız ve erkek öğrencilerin benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($p>0,05$)



Tablo 12. Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Tutumları ve Benlik Saygılarının Korelasyon Analiz Sonuçları

		Tutum Puanları	Benlik Saygısı Puanları
Tutum Puanları	Pearson Correlation	1	,085
	Sig. (2-tailed)		,249
	N	184	184
Benlik Saygısı Puanları	Pearson Correlation	,085	1
	Sig. (2-tailed)	,249	
	N	184	184

Tablo 5’deki verilere göre ilkököl 4. Sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutum puanları ile benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p > 0.05$) ($r=085$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

İlkököl 4.sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları ve benlik saygı düzeylerinin incelendiği araştırma sonucunda; öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının oldukça olumlu olduğu, kız öğrencilerin derse yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu, öğrencilerin benlik saygı düzeylerinin genel olarak düşük çıkmadığı, kız ve erkek öğrencilerin benlik saygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ve öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile benlik saygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı gözlenmiştir.

Öğrencilerin derse yönelik tutumları, dersin hedef kazanımlara ulaşması bakımından önemli etkenlerden biri olarak görülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının oldukça olumlu yönde olması önemli bir sonuçtur. Elde edilen sonuç, bu yaş grubundaki öğrencilerin müzik eğitimine karşı ilgili olduklarını, etkili ve doğru olarak hazırlanan bir eğitim programı ile müzik eğitiminin öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkilerinden yararlanılabileceğini göstermektedir. Ayrıca müzik dersine yönelik tutum üzerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmayan araştırmalar (Kocaarslan, 2009) bulunmasına rağmen bu çalışmada olduğu gibi kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulan araştırmaların (Otacıoğlu, 2007; Özmenteş, 2012; Nacakçı, 2006) çoğunlukta olduğu gözlenmiştir.

Uygulama sırasında araştırmaya dâhil edilen okullarda, bu yaş grubundaki öğrencilere yönelik herhangi bir müzik etkinliğinin düzenli olarak yapılmadığı gözlenmiştir. Bu sınıf seviyesinde verilen müzik derslerinin müzik öğretmenleri tarafından değil sınıf öğretmenler tarafından işleniyor olması ve sınıf öğretmenlerinin müzik alan bilgisi konusunda yetersiz kaldıklarının gözlenmesi, müzik derslerinin öğrencilerin gelişimi üzerinde fazla bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda müzik dersinin gerekliliği ve gerçekleşme düzeyini belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırmada (Kocabaş ve Selçioğlu, 2006), özel okul ile devlet okulu karşılaştırılmış ve özel okullarda müzik dersinin gerçekleşme düzeyinin daha yüksek bulunduğu, her iki okulda da gereklilik düzeyinin oldukça yüksek çıktığı; ders öğretmeni açısından bakıldığında ise müzik dersini müzik öğretmeniyle işleyen öğrenci görüşlerinin dersin daha anlamlı işlendiği doğrultusunda olduğu gözlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okullarda müzik dersinin müzik öğretmeni tarafından işlenmediği, düzenli olarak müzik etkinlikleri yapılmadığı düşünülürse, müzik derslerinin öğrencilerin benlik saygısı, özgüven gibi kişilik gelişimleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmaması; müzik dersine yönelik tutumları ile benlik saygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaması beklenen bir sonuç olmaktadır.

Öneriler;

- İlkököl öğrencilerin müzik dersine yönelik olumlu tutumlarını gösteren araştırma sonuçları göz önüne alınarak bu yaş seviyelerinde doğru ve etkili bir müzik eğitimi için müzik derslerinin müzik öğretmenleri tarafından verilmesine yönelik çalışmalar yapılmalı,
- Programlı eğitimin başlangıç noktası olan ilkököllerde müzik dersini işlemekte olan sınıf öğretmenlerinin, müzik dersi için yeterli alan bilgisine sahip olmasına yönelik çalışmalar yapılmalı,
- Sosyo-ekonomik düzey gibi farklı özelliklere sahip örneklem grupları ile farklı özelliklerde veri toplama araçları ile benzer konularda araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Çevik, B. G. (2007). “*Lise 3. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri ve Benlik Saygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocaarslan, B. (2009). “*Genel Müzik Eğitimi Alan İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutum, Müzikal Özgüven ve Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kocabaş, A. Selçioğlu, E. (2006). “*İlköğretim Okulları 4. ve 5. Sınıflarında Müzik Dersinin Gerçekleşme Düzeyi ve Öğrencilerin Beklentilerine İlişkin Görüşleri*”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:19, ss: 59-69.
- Küçük, Piji, D. (2011). “*Müzik Etkinliklerine Katılan ve Katılmayan Çocuklarda Benlik Saygısı ve Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Algısının İncelenmesi*”, İlköğretim Online, 10(2), 512-522, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Küçük Piji, Duygu (2013). “*Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretmenliğine Yönelik Tutumları ile Benlik Saygıları Arasındaki İlişki*”, Ocak, Cilt: 21, No: 1 Kastamonu Eğitim Dergisi 257-270.
- Küçükosmanoğlu, O. (2013). “*Müzik Öğretmeni Adaylarının Bazı Sosyodemografik Değişkenlere Göre Benlik Saygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması*”, Cilt: 1, Sayı: 2 DOI:10.7816/sed-01-02-05.
- Nacaklı, Z. (2006). “*İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumları*”, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan, Pamukkale Ün. Eğt. Fak. Denizli.
- Otacıoğlu, S. G. (2007). “*İlköğretim 5.6.7. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*”, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 21:134-139.
- Otacıoğlu S. G. (2009). “*Müzik Öğretmeni Adaylarının Benlik Saygısı Düzeyleri ile Akademik ve Çalgı Başarılarının Karşılaştırılması*”, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 141-150 141.
- Özmenteş, G. (2006). “*Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi*”, İlköğretim Online, 1, 1 (23-29).
- Özmenteş, G (2014). “*Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Müzik Özyeterlikleri, Benlik Saygıları ve Bireysel Özellikleri Arasındaki İlişkiler*”, Eğitim ve Bilim, Cilt: 39, Sayı: 171.
- Özmenteş, S. (2012). “*İlköğretim Öğrencilerinin Evdeki Müziksel Ortamları, Müzik Dersine Yönelik Tutumları ve Kişisel Değişkenleri Arasındaki İlişkiler*”, Eğitim ve Bilim, Cilt 37, Sayı 163.
- Tavşancıl, E. (2006). “*Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*”, 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.
- Yavuzer, H. (2005). “*Çocuk Psikolojisi*”, 31. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yörükoğlu, A. (1989). “*Gençlik Çağı: ruh sağlığı ve sorunları*”, İstanbul: Özgür Yayın- Dağıtım.



FARKLI SOSYO-EKONOMİK DÜZEYDEKİ AİLELERİN MÜZİKSEL GEÇMİŞLERİ VE BU DOĞRULTUDA ÇOCUKLARINI MÜZİK EĞİTİMİNE YÖNLENDİRME DURUMLARI

MUSIC PAST OF FAMILIES IN DIFFERENT SOCIO-ECONOMIC STATUS AND ROUTING THEIR CHILDREN TO MUSIC EDUCATION

Bariş TOPTAŞ

Adıyaman Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı/TÜRKİYE
Adıyaman University, State Conservatory/TÜRKİYE

Sultan BİLGET

Adıyaman Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı/TÜRKİYE
Adıyaman University, State Conservatory/TÜRKİYE

Özet

Etkili bir müzik eğitiminin en önemli parçası yol göstericinin doğru zamanda ortaya çıkmasıdır. Müzik eğitiminde insanı ilk yönlendirecek kişiler aile ve ondan sonra öğretmen ya da müzik konusunda uzman kişiler olur. Bu çalışmada, toplum içerisinde farklı sosyo-ekonomik statülere sahip olan ailelerin müziksel geçmişleri doğrultusunda sahip oldukları müziksel beğeni ve tercihlerinin durumları tespit edilmiştir. Bu tespit doğrultusunda ailelerin çocuklarını müzik eğitimine yönlendirmede ne ölçüde katkı sağladığı araştırılmıştır. Araştırmadaki veriler kaynak taraması yapılarak ve Adıyaman ilinde yaşayan farklı sosyal statüdeki yüz (100) aileye anket uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda sosyo-ekonomik statünün müziksel beğeni ve tercihler üzerinde etkili olduğu ve ailenin çocukları müzik eğitimine yönlendirmede çok önemli bir rolü olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyo-Ekonomik Düzey, Müzik Eğitimi, Müziksel Beğeni

Abstract

The most important part of an effective music education is the emergence of guiding at the right time. The first persons who steer human in music education family and then persons becomes teachers or experts in music. In this study, have been identified families who have different socio-economic status in the community in the direction of musical history they have the status of musical tastes and preferences. With this finding, families who guidance to their children in music education were investigated to what extent they contribute. Survey data in was obtained applying a questionnaire hundred (100) families in different social status living in the city of Adıyaman. In accordance with the data obtained in this study, It was concluded that a very important role in guiding the family's children to music education and be effective on the preferences and socio-economic status of the musical taste the musical tastes and socio-economic status.

Keywords: Socio-Economic Status, Music Education, Acclaim Musical

GİRİŞ

İnsan dünyaya gelirken sesle tanışmış olmasına karşın konuşma, müzik, davranış, sosyal ve kültürel bilgilerle doğmaz. Konuşma, sosyal kurallar ve davranış biçimi eğitimle kazandırılır (Kaplan, 2005: 55).

Müzik eğitiminin ilk toplumsal kurumu ailedir. Anne, baba, varsa kardeşler çocuğun ses ve müziğe ilişkin etkilenme ve biçimlenmesinde rol oynar (Şenocak, 2005:271). Müzik eğitiminin ilk temeli ailede atılır. Ailenin müziğe bakış açısı ve dinlediği müzik türleri çocuğun müzik düşüncelerine ve beğenilerine temel olmaktadır. Aile, çocuğunu yetiştirmek için önce kendini geliştirmelidir. Müzik beğenisinin olması için bireyin belli bir müzik donanımına, müzik birikimine sahip olması gerekmektedir. Bu beğenin oluşması için illaki bir çalgı çalma zorunluluğu yoktur. Birey iyi bir dinleyici ise çalgı çalan birçok kişiden daha fazla müzik kültürüne sahip olma imkânı vardır. Bu donanıma sahip aileler çocuklarına bu beğeniye anne karnında aşılama başlanmış olacaklardır.

Kültürel evrim kendine özgü bir olgudur. Bu olgu, başta kültürlenme, kültürleme ve kültürleşme olmak üzere çeşitli kültürel süreçler yoluyla gerçekleşen oluşum-gelişim, değişim ve dönüşümlerle kendini belli eder. Kültürün en önemli boyutlarından, en temel alanlarından ve başlıca değişkenlerinden biri müziktir. Müzik, insanlığın var oluşundan bu yana bireyi ve toplumu besleyen başlıca “insanca yaşam ve



kültür” damarlarından biridir. Müzik kültürü bu damardan bireye ve topluma akan kendine özgü bir kültürel özsü’dür (Uçan, 2005: 10).

Ekonomik güçleri birbirine yakın, yaşam biçimleri benzerlikler gösteren, kendilerini aynı durumda gören insanların oluşturduğu toplulukları sosyal sınıf olarak adlandırabiliriz. Sosyal sınıf, ilk ilkel yaşam biçimleri haricinde tarihteki tüm toplumlarda oluşumu gözlenen tarihsel bir olgudur. Efendi- köle, burjuva-işçi, vb. gibi çeşitli şekillerde her tarihsel dönemde görülmüştür. Toplamların sosyal sınıfları incelendiğinde aynı sosyal sınıfa sahip bireylerin müziksel beğenilerinin genel olarak ortak özellikler sergilediği görülmektedir (Sağır, İmik, 2008:275).

Müzik eğitimi yoluyla; bireyin davranışında oluşan değişimler toplumu, toplumdaki değişimler bireyi etkiler; birey ile doğal, toplumsal ve kültürel çevresi, o arada sanatsal ve özellikle müziksel çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin daha düzenli, daha sağlıklı, daha etkili ve verimli olması beklenir. Bu durum ve beklenti, müzik eğitiminde öğrenci merkezli bir anlayış ve yaklaşımı, öğrenci merkezli bir düzenleme ve uygulamayı gerekli kılar. Bu düzenleme ve uygulamada öğrenci etkinliği ve öğretmen kılavuzluğu birlikte sağlanır, birlikte yürür (Uçan, 1997: 30).

Müziksel yetenek seviyeleri ne olursa olsun, her çocuğun hayatında müzik vardır ve her çocuk müzikle ilgili en az bir etkinliği yaşamına katmaktan keyif alacaktır. Bireysel olarak ya da toplu biçimde çalgı çalmak, şarkı söylemek, dans etmek, müzik dinlemek bu etkinliklerden bazılarıdır (Eskiöglü, 2003:116).

Müzik toplumsal ilişkilerin oluşumu ve düzenlenmesinde ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Çocuğun toplumsal davranışlarının oluşumundan tutun, insanlar arası ilişkilerin tarzına kadar, hemen her toplumsal yaşam alanında müzik vardır. Bir toplumdaki dayanışma, hoşgörü ve sevgi bağları için de müzik vazgeçilmezdir (Şenocak, 2005:278).

Ailelerin müzik eğitimi için çocuklarını yönlendirmeleri ve çocuklarını bu bağlamda desteklemeleri çok önemlidir. Bilindiği gibi müziğin ve diğer sanat dallarının çocuğun yaşantısındaki önemi her kaynakta vurgulanmaktadır. Aileler çoğu zaman bunun farkında olmamaktadır. Bunun bilincinde olmayan aileleri yargılamamak gerekmektedir. Bu durumda bilinçlendirmek öğretmenlere ve alan uzmanlarına düşmektedir.

YÖNTEM

Çalışmanın ilk aşamasında araştırmacılar tarafından konu ile ilgili durum tespiti ve görüşlerin sağlıklı edinilebilmesi amacıyla anlaşılır bir biçimde farklı içeriklerden oluşan anket soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan anket formu Adıyaman ilinde rastgele seçilen yüz aileye uygulanmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel olarak işlenip değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışma kapsamında uygulanan anketlerden elde edilen verilerin sonuçlarına ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 13. Çocuğun Anne ve Babasının Eğitim Durumu

	Babanın Eğitim Durumu		Annenin Eğitim Durumu	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlkokul	28	28	32	32
Ortaokul	15	15	14	14
Lise	14	14	12	12
Üniversite	33	33	35	35
Lisansüstü	10	10	7	7
Toplam	100	100	100	100

Tablo 1’de anne ve babanın eğitim durumuna bakıldığında; babanın %28 ilkokul, %15 ortaokul, %14 lise, %33 üniversite, %10 lisansüstü olduğu saptanmıştır. Annenin eğitim durumu yüzdeleri ise; %32 ilkokul, %14 ortaokul, %12 lise, %35 üniversite, %7 lisansüstü olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlardan yola

çıkılarak ankete katılan ailelerde babaların büyük çoğunluğunun üniversite ve ilkokul mezunu oldukları, annelerin ise büyük çoğunluğunun ilkokul ve üniversite mezunu olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 14. Ailenin Gelir Düzeyi

	Frekans (f)	Yüzde (%)
0-1000	25	25
1.100-1.500	12	12
1.501-2.000	11	11
2.001-2.500	14	14
2.501 ve üzeri	38	38
Toplam	100	100

Tablo 2' de ailelerin gelir düzeylerine bakıldığında; 0-1000 arasında %25, 1.100-1.500 arasında %12, 1.501-2.000 arasında %11, 2.001-2.500 arasında %14, 2.501 ve üzerinde %38'lik bir dilimin bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 15. Anne ve Babanın Almış Olduğu Müzik Eğitimi

	Babanın Müzik Eğitimi		Annenin Müzik Eğitimi	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	36	36	29	29
Hayır	64	64	71	71
Toplam	100	100	100	100

Yukarıdaki tablo 3' te görüldüğü üzere babanın almış olduğu müzik eğitiminin oranları % 36 evet % 64 hayır şeklinde, annenin ise %29 evet, %64 hayır şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bu veri ile ankete katılan ailelerin yarısından fazlasında babanın ve annenin herhangi bir müzik eğitimi almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 16. Anne ve Babanın Aileleri Tarafından Müziğe Yönlendirilme Durumları

	Baba		Anne	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	37	37	33	33
Hayır	63	63	67	67
Toplam	100	100	100	100

Tablo 4'te anne ve babanın aileleri tarafından müziğe yönlendirilme durumlarına bakıldığında babanın %37 evet, %63 hayır annenin ise %33 evet, %67 hayır oranları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ankete katılan ailelerin yarısından fazlası aileleri tarafından müziğe teşvik edilmemiş olduğu görülmektedir.

Tablo 17. Çocuğunuzun Müziksel Yeteneği Olduğunu Düşünüyor musunuz?

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	31	31
Hayır	69	69
Toplam	100	100

Tablo 5'de ailelerin çocuklarının müzik yeteneğine sahip olup olmadığına ilişkin düşünceleri %31 evet, %69 hayır olarak tespit edilmiştir. Buradan ailelerin çoğu çocuklarının yeteneksiz olduğunu düşünüyor sonucu ortaya çıkmıştır.



Tablo 18. Çocuğunuzun Müzik Yeteneğini Fark Ettiğinizde Tepkiniz Ne Olur?

	Frekans (f)	Yüzde (%)
a)İmkânlarımız doğrultusunda destekleriz.	72	72
b)Müzikle uğraşmasını istemiyoruz.	28	28
Toplam	100	100

Tablo 6’da çocuğunuzun müzikle ilgili yeteneğini fark ettiğinizde tepkiniz ne olur? sorusuna %72 imkanlarımız doğrultusunda destekleriz, % 28 müzikle uğraşmasını istemiyoruz yanıtı verilmiştir. Bu doğrultuda ailelerin büyük çoğunluğunun, çocuklarını imkânları doğrultusunda desteklemek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 19. Çocuğunuz Okul İçi Müzik Etkinliklerinde Görev Alması İçin Teşvik Ediyor musunuz?

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	64	64
Hayır	36	36
Toplam	100	100

Tablo 7’ de ailelerin çocuklarını okul İçi müzik etkinliklerine teşvik etmesi durumuna bakıldığında %64 evet, %36 hayır yanıtını vermiştir. Bu sonuçla ailelerin çoğunluğu bu tür etkinliklere katılmada çocuklarını teşvik etmektedirler.

Tablo 20. Çocuğunuz Okul Dışı Müzik Kurslarına Gönderiyor musunuz?

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	64	64
Hayır	36	36
Toplam	100	100

Tablo 8’de ailelerin çocuklarını okul dışı müzik kurslarına gönderme durumları incelendiğinde % 64 evet, %36 hayır yanıtı verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda ankete katılan ailelerin yarısından fazlası çocuklarını müzik eğitimi veren kurslara gönderdiği sonucuna varılmıştır.

Tablo 21. Çocuğunuzun İleride Müzik Öğretmeni Olmasını İster misiniz?

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	63	63
Hayır	37	37
Toplam	100	100

Tablo 9’ da ailelerin çocuklarının ileride müzik öğretmeni olmasına yönelik görüşleri % 63 evet, %37 hayır şeklinde olmuştur. Ankete katılan ailelerin yarısından fazlasının çocuklarının müziği meslek olarak seçmesini istediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 22. Çocuğunuzun Dinlediği Müzik Türleri Hakkında Fikriniz Var mı?

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	68	68
Hayır	32	32
Toplam	100	100

Tablo 10’ da ailelerin, çocuklarının dinlediği müzik türleri hakkında görüşleri % 68 evet, %32 hayır şeklinde olmuştur. Ankete katılan ailelerin yarısından fazlasının çocuklarının dinlediği müzik türleri hakkında bilgilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 23. Çocuğunuzun Hangi Tür Müzik Dinlemesini İstersiniz?

	Frekans (f)	Yüzde (%)
a) Türk Halk Müziği	43	43
b) Türk Sanat Müziği	18	18
c) Klasik Batı Müziği	14	14
d) Popüler Müzik	18	18
e) Hepsi	7	7
Toplam	100	100

Tablo 11’de ailelerin, çocuklarının hangi tür müzik dinlemelerini istediklerine ilişkin görüşleri %43 Türk halk müziği, %18 Türk sanat müziği, %14 klasik batı müziği, %18 popüler müzik, %7 hepsi şeklinde olmuştur. Bu sonuçla aileler büyük çoğunlukla çocuklarının Türk halk müziği ile ilgilenmelerini istemektedir.

Yapılan çalışmada tablo 7, tablo 8 ve tablo 9’da hayır cevabını veren ailelere nedenleri sorulmuştur. Bu nedenler aşağıda detaylıca sıralanmıştır.

“Çocuğunuzun Okul içi Müzik Etkinliklerinde Görev Alması İçin Teşvik Ediyor musunuz?” sorusuna hayır cevabı veren ailelerin ortak söylemleri, etkinliklerden haberlerinin olmadığı, çocuklarının derslerinin yoğun ve dershanelerinin olduğu, müziğin vakit kaybı ve çocuklarının istemediği şeklinde olmuştur.

“Çocuğunuzun Okul Dışı Müzik Kurslarına Gönderiyor musunuz?” sorusuna hayır cevabı veren ailelerin ortak söylemleri, maddi durumlarının yetersiz olduğu, çocuklarının dershaneye gittiği, müziğe ilgisiz olduğu, kuran kursuna gittiği, derslerinden geri kalacağı düşüncesi, kurslara güvenmedikleri, kız çocuğu olduğu için göndermedikleri şeklinde olmuştur.

“Çocuğunuzun ileride müzik öğretmeni olmasını ister misiniz?” sorusuna hayır cevabını veren ailelerin ortak söylemleri, aileler, çocuklarının harita mühendisi, sağlıkçı, hâkim, doktor vb. meslekleri seçmelerini istedikleri, müzik öğretmenliğinin gelir düzeyinin çok düşük, maaşı ve ek dersi az bir meslek olduğu, hobi olarak kalmasını tercih ettikleri ve önemsiz bir meslek olarak gördükleri şeklinde olmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar:

Araştırmaya katılan ailelerin, yarısından fazlasının ailesi, müzik eğitimi almaları için onları teşvik etmediği,

Ailelerin çoğunun çocuklarının müzik yeteneği olmadığını düşündüğü,

Ailelerin büyük bir kısmı, çocuklarının yetenekli olduğunu fark ettiklerinde çocuklarını imkânları doğrultusunda destekleyeceği,

Ailelerin çoğunun, çocuklarını okul içi müzik etkinliklerinde görev almaları için teşvik etmek istedikleri,

Ailelerin geneline bakıldığında çocuklarını okul dışı müzik kurslarına gönderdikleri,

Ailelerin çoğunluğunun çocuklarının ileride müzik öğretmeni olmasını istediği,

Ailelerin çoğunluğunun çocuklarının dinlediği müzik türleri hakkında bilgi sahibi olduğu,

Ailelerin çoğunluğunun çocuklarının Türk halk müziği dinlemelerini istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.



Öneriler:

Bütün çocukların müzisyen olmasını beklemek ve istemek doğru değildir. Ancak burada önemli olan çocukların bilinçli müzik eğitimi almalarını sağlamak ve belli bir müzik disipliniyle yetiştirmektir. Ayrıca gelecekte olmak istedikleri mesleklerde bu müzik disiplinini hayatlarına yansıtılmaları beklenir. Bu doğrultuda her şey çocuklardan ve öğretmenlerden beklenmemelidir. Aileler, çocuğun sosyal olarak şekillenmesinde ilk ve en önemli role sahiptir. Aynı zamanda çocuk ilk müzikal birikimlerini de ailesinden alır. Özellikle aileler müziğin içerisine çekilmeli, okullardaki müzikal faaliyetlere fiilen iştirak etmeleri sağlanmalı, hatta imkanlar doğrultusunda ailelere müzik ve enstrüman dersleri verilmelidir. Böylece ailelere müziğin sosyal birleştirme gücü ve önemi kendiliğinden hissettirilecek, bu sayede ailelerin sanata, müziğe olan önyargıları kırılmış olacaktır.

KAYNAKÇA

- Uçan, A. (1997). “*Müzik Eğitimi, Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*”, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları, s.30.
- Uçan, A. (2005). “*Türk Müzik Kültürü*”, Ankara: Evrensel Müzikevi, s.10.
- Kaplan, A. (2005). “*Kültürel Müzikoloji*”, İstanbul, Bağlam Yayıncılık, s.55.
- Şenocak, E. (2005). “*Müziğin İnsan Yaşamındaki İşlevi*”, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Müzik Sempozyumu, Kayseri, s. 271, 278.
- Eskioğlu, I. (2003). “*Müzik Eğitiminin Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkileri*”, Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, Malatya: Öncü Basımevi, s. 117.
- Sağır, T. İmik, Ü. (2008). “*Müziksel Beğenide Sosyal Statünün Rolü*”, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 2008/1, Sayı:24, s.275.



MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI PROGRAMLARINDA YÜRÜTÜLEN BİREYSEL ÇALGI DERSLERİNE YÖNELİK İDARİ BAKIŞ AÇILARININ ÖĞRENCİ SAYISI BAKIMINDAN İNCELENMESİ

THE ANALYSIS OF THE ADMINISTRATIVE POINT OF VIEW TOWARDS MUSICAL PERFORMANCE COURSES IN MUSIC DEPARTMENT PROGRAMS IN TERMS OF THE NUMBER OF STUDENTS

Beril TEKELİ

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Ondokuz Mayıs University, Department of Music Education/TÜRKİYE*

Reha SARIKAYA

*Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Bartın University, Department of Music Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Müzik eğitimi anabilim dallarında sürdürülmekte olan bireysel çalgı ders saatleri, müzik öğretmeni yetiştiren kurumların kuruluşundan itibaren programlarında belirtilmiş ve kurumlarda öğretim elemanı sayısı yeterli olduğu sürece bu dersler bire bir olarak uygulanmıştır. Ancak son yıllarda müzik eğitimi anabilim dalı sayısı artmış ve öğretim elemanı açığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında müzik eğitimi anabilim dallarının idari birimleri, (bölüm başkanlığı, dekanlık, rektörlük vs.) bireysel çalgı derslerinin birden fazla öğrenciyle bir ders saati içerisinde yapılmasını talep ederek, müzik eğitimi programı işleyişine değişiklik getirmektedir. Bu çalışmada, idari birimlerden gelen taleplerin uygulanabilirliğinin müzik eğitimi anabilim dalı başkanlığında görev yapan uzmanların görüşleri, konu hakkında mevcut programlarda yer alan açıklamalar ve çalışmalar doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında kaynak taraması ve görüşme yöntemlerinden faydalanılmış ve görüşme formu Türkiye genelinde müzik eğitimi anabilim dalı başkanlarına uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler yorumlanmış, bu doğrultuda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Müzik Eğitimi, Mesleki Müzik Eğitimi, Bireysel Çalgı Dersi, Müzik Eğitimi Programı, İdare-Yönetim.

ABSTRACT

The weekly course hours of musical performance courses with more than one student in music department program, have been specified since the founding of institutions which train music teachers and these courses have been administered completely as long as there have been enough instructors available. However, in the recent years there has been an increase in the number of music department programs and there is a lack of instructors. Furthermore, the administrative units of music department programs, (head of department, deanship, rectorate etc.) are bringing change to the course of music education by demanding musical performance courses be done with more than one student. In this study, it is planned that the applicability of demands by the administrative units be analyzed in accordance with the view of the experts who worked in music department programs and comments and studies about the subject in current programs. Literature review and interview methods have been used in gathering research data and interview form has been applied to heads of music departments throughout Turkey. At the end of the research, gathered data has been interpreted and suggestions were made in this regard.

Keywords: Music Education, Professional Music Education, Musical Performances Course, Music Education Program, Administration.

1. GİRİŞ

Ertürk'e (1972) göre eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Müzik eğitimi ise Uçan (2005) bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak (belirli biçimde) değiştirme ve geliştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Müzik eğitimi kendi



içinde farklılıklar gösteren çeşitli dalların oluşturduğu bir bütün olarak anlatan Uçan (2005), müzik eğitimi, ağırlıklı olarak kapsanan temel davranış ve içerik, kullanılan araç ve gereç, izlenen yöntem ve teknik, gerçekleştirilen ortam ve düzey, öngörülen aşama ve süre bakımından kendi içinde çeşitlilik gösterdiğini vurgulamış ve herhangi bir çeşide bağlı olarak değişik biçimlerde adlandırılabileceğini belirtmiştir. Bu bilgilere göre müzik eğitiminin boyutları ele alınmakta ve tanımlanmaktadır. Bu boyutlar, genel müzik eğitimi, mesleki müzik eğitimi ve özengen (amatör) müzik eğitimi şeklinde yer almaktadır. Genel müzik eğitimi herkese yönelik olup ‘insanca yaşam’ için gerekli asgari düzeyde müzik kültürü kazandırmayı amaçlarken; Özengen müzik eğitimi, istekli ve yatkın olanlara amatör düzeyde müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlamaktadır. Mesleki müzik eğitimi ise; müziği meslek olarak seçen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır. (Uçan, 2005: 31-32).

Bu bilgiler doğrultusunda Uçan'a (2005) göre, "mesleki müzik eğitiminde müziği bizzat yaparak yaşamın ötesinde, onu bilgili, bilinçli, düzenli-planlı-yöntemli, kurallı ve yeterli olarak yaratan, seslendiren/yorumlayan, kuramlayan, araştıran, uygulayan ve öğreten sanatçı, bilimci, eğitimci ve teknoloji yetiştirmeye dönük bir strateji uygulanır. Bu uygulamalarda, bireyin ilgisi-isteği, yatkınlığı-yeteneği doğrultusunda ve ölçüsünde gelişip etkin katılım ve doyum sağlaması değil, onun ötesinde, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği biçim, kapsam ve düzeyde uğraşmanca (profesyonelce) hazırlanması, biçimlenmesi, uzmanlaşması, gelişmesi ve yetkinleşmesi esastır". Bu esaslara göre, mesleki müzik eğitimi içerisinde müzik öğretmenliği önemli bir role sahiptir.

Şentürk'e göre, "müzik öğretmenliği yeterliklerini kazanarak, öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş kimse" müzik öğretmenidir. Bu çerçevede, Kalyoncu (2004) tarafından müzik öğretmeni yeterliklerine (1) müzik alan bilgisi (2) müzik davranış biçimleriyle aktif bir ilişki (3) müzik öğretimi yeterlikleri (4) öğretmenlik meslek bilgisi (5) bireysel/kişisel özellikler'i içeren bir model önerilmiş; program derslerinin müzik öğretmeni yeterlikleriyle ilişkisi önem taşıdığı, müzik eğitimi programının hedefine ulaşılabilmesinde öngörülen ve tanımlanan derslerin de öğretmen yeterlikleriyle örtüştüğü ve bu konuda bir rol oynadığı düşünülmüştür (Kalyoncu, 2004).

Müzik davranış biçimleriyle aktif bir ilişki içinde olan çalgı eğitimi, müziksel davranış alanları içerisinde yer alan "müzik yapma" davranışı desteklemekte; bireysel ve toplulukla çalma, söyleme gibi müziksel uygulamaları temsil etmektedir (Kalyoncu, 2004: 4). Müzik eğitiminin bir kolu olan "Bireysel Çalgı Eğitimi" dersi YÖK'ün (1998) tanımına göre, aşamalı olarak teknik alıştırma ve etütleri, Türk ve Dünya bestecilerinin eserlerinden örnekleri, bireysel gelişmeye uygun olarak çalgıya özgü literatür ile okul müziği eğitiminde öğrenme-öğretme tekniklerini kapsar. Halvaşi (1999) için bireysel çalgı eğitimi ilköğretim kurumlarında müzik öğretmenliği yapacak kişilere, mesleki açıdan nitelik kazandırmak, derste çalgılarını kullanabilecek ve öğretebilecek eğitimi vermeyi hedeflemektedir.

Çilden'e göre (2006), çalgı eğitimi niteliğinin artırılmasında, "AGSL'den başlamak üzere üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarında devam eden toplam sekiz yıllık çalgı eğitimi süreci içerisindeki basamakların her öğrenci için çok iyi planlanıp değerlendirilmesi, çalgı çalma disiplininin öğrencilere sabırla hiçbir basamak atlanmadan verilmesi büyük önem taşımaktadır".

Mesleki müzik eğitimi içerisinde, çalgı derslerinin bireysel olarak yürütülmesi gerekliliğini destekler nitelikteki 16. Yüzyıldan itibaren belgelenen (Behar, 2006: 16) musiki çalışma yöntemlerini Behar (1993: 32), *meşk yöntemi* kapsamında şu şekilde açıklamaktadır: "Meşk, bir yüz yüze eğitim biçimidir... Çeşitli kalabalıktaki umumî meşklerde biraz pişen, bilgisini ve mahfuzatı biraz genişleten öğrenci, belli bir aşamadan sonra gerek daha zor eserleri meşk etmek, gerekse uzmanlık kazanabilmek için artık tek başına bir üstada devam etmek durumunda kalabilirdi". Bu bilgiler ışığında, mesleki müzik eğitimi alabilecek seviyeye ulaşmış kişilerin çalgı derslerinin bireysel olarak yürütülmesi çalgı eğitimi niteliği açısından önemli olabilir.

Cumhuriyet Dönemi ile birlikte açılan müzik eğitimi kurumları çalgı eğitimi de dahil olmak üzere bilimsel bir programa bağlanmış; müzik eğitimcisi yetiştirme konusunda sistematik olması açısından atılım sağlamıştır. Uçan'ın (1982) doktora tezinde müzik eğitimi veren kurumların programları yer almıştır. Bu verilere göre; 1924 yılında kurulan Musiki Muallim Mektebi programının ilk 3 yılında kuramsal eğitime, son 1 yılında ise staj eğitimine yer verilmekte ve program eğitimi toplam 4 yıldan oluşmaktadır. Musiki Muallim Mektebi Talimatnâmesi' nde çalgı derslerinde kullanılan çalgı adlarına yer verilirken, çalgı dersi saati ya da bu dersin öğrenci sayısı hakkında bir bilgiye ulaşılamamaktadır. Bu programın devamında eğitim süresi 1931 yılında 6 yıla çıkarılmış (Öztürk, 1996'dan akt. Yayla, 2004: 4); ilk 4 yılı genel ortaöğretim son 2 yılı da mesleki öğretim olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Bu uygulama Gazi Terbiye Enstitüsü dönemine kadar sürdürülmüştür. Uçan'ın (1982) aynı çalışmasında, Gazi Terbiye Enstitüsü'nde



müzik eğitiminin 3 yıl sürdüğü, ders saatlerinin belirtildiği ve programda ders içeriklerine yer verildiği görülmüştür. Çalgı dersi boyutunda, haftalık ders saatleri hakkında bilgi verilmiş ve çalgı dersinin haftada iki ayrı yarım saat ya da toplam bir saat içerisinde uygulanması gerektiği belirtilmiştir. 3 yıllık program uygulaması, Gazi Eğitim Enstitüsü döneminde de devam etmiştir. Çalgı derslerinin haftalık süresi yine 1 ders saati olarak belirtilmiş; bunun yanında programın amaçları, genel açıklamaları, içerik ve hedeflerine ayrıntılı bir yer şekilde verilmiştir. 1978 yılında, Gazi Yüksek Öğretmen Okulu müzik programı 4 yıla çıkarılmış; ders kredileri hakkında bilgi verilmiş ve dersler uygulamalı ve kuramsal olarak ikiye ayrılmıştır. Çalgı dersinin adı ana dal eğitimi olarak adlandırılmış ve bu ders haftada 2 saat olarak uygulanmış; ilk saatinde ders öğrenciyle bireysel olarak yapılırken, diğer saatinde ise etkileşimli öğrenmeyi amaçlayan ve 5 öğrenciden oluşan grup çalışmasına yer verilmiştir. 1997'de Eğitim Fakültesi Müzik Bölümü programında 4 yıllık eğitim süreci devam etmiş; 1998 yılında G.S.E. Bölümü altında Müzik Eğitimi A.B.D. çalgı dersi haftada 1 saat olarak belirtilmiştir.

Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı programında 2013 yılı sonuna kadar bireysel çalgı dersleri haftada 1 ders saati içerisinde 1 öğrenciyle uygulanırken; anabilim dalı uzmanlarının dersin bireysel işlenmesi gerektiği konusunda görüşlerini bildirmelerine rağmen, 2014 yılıyla birlikte bu derslerin haftada 1 ders saati içerisinde 2 öğrenciyle sürdürülmesine, Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nca karar verilmiştir. İdari boyutta yaşanan bu sorun, farklı müzik eğitimi anabilim dallarında da yaşanmıştır. İdari birimlerin bu taleplerine ise bazı anabilim dalları itiraz etmiş (örnek: 27162665-743.02.01.02/74 sayılı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Akademik Kurulu Toplantı Tutanağı) ve bireysel çalgı derslerinin mevcut işleyişlerine devam etmişlerdir.

Karahan'ın (2012) Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan çalışması; bireysel çalgı dersinin birden fazla kişiyle yapılması durumunda, eğitim-öğretim açısından eksikliklerin oluşabilmesi öngörüsünü desteklemektedir. Bu çalışmada öğrencilerin fiziksel ve algısal farklılıklarının önemine değinerek bunun bireysel farklılıklara uygun yöntemlerinin seçilmesi ve öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme durumlarının ortak ve ayrılan yanlarını iyi bilmesi durumunda her eğitimde olduğu gibi, piyano eğitiminde de öğrenci başarısını artıracakları belirtilmiştir.

Karahan'ın aynı çalışmasında şu tespitler yer almaktadır:

"Piyano dersine Müzik Öğretmenliği Programında verilen yer ve öneme rağmen, kayda değer sayıda Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nın bu dersleri bireysel olarak yapamadığı, daha açık bir ifadeyle 50 dakika olan bir ders saati süresince birden fazla öğrenciyle ders yapıldığı birçok müzik eğitimcisi tarafından bilinen bir durumdur. Bu durum piyano derslerinde öğrencilerin her birine ayrılan sürenin önemli ölçüde kısalmasına neden olmaktadır..." (Karahan, 2012:4).

Çalışmanın bulgularında ise piyano derslerinin birden fazla öğrenci ile yapılması durumunda aşağıdaki bilgilere ulaşılmıştır:

"...bir öğrenciyle haftada bir saat yani 50 dak. piyano dersi yapılması durumunda 14 hafta sonunda toplam 700 dakika ders yapılmaktadır. İki öğrenciyle 50 dak. ders yapılması durumunda ise öğrenci başı 25 dakika, 14 hafta sonunda 350 dakika yani 7 hafta ders yapılmakta, üç öğrenciyle 50 dak. ders yapılması durumunda öğrenci başı 16,6 dakika, 14 hafta sonunda 233,3 dakika yani toplamda 5 hafta ders yapılmakta, dört öğrenciyle 50 dak. ders yapılması durumunda ise öğrenci başı 12,5 dakika, 14 hafta sonunda 175 dakika yani 3,5 hafta ders yapılmaktadır. Verilen örneklerde de görüldüğü gibi birden fazla öğrenciyle ders yapılması durumunda öğrencilere ayrılan sürenin kayda değer seviyede azalmaktadır. Piyano derslerinin bireysel olarak yapılmaması durumunda bu derslerin Müzik Öğretmenliği Programındaki etkinlik seviyesinin azalacağı görülmektedir" (Karahan, 2012:4).

"Küçükosmanoğlu (2013: 38) 'nun sanat eğitimi dergisinde sunduğu araştırmasında Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin büyük çoğunluğunun, bireysel çalgı dersinin istenilen düzeyde gerçekleşmesi için mevcut haftalık ders saatinin yeterli olmadığını, haftada 2-3 saat bireysel çalgı dersi yapılması yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerini haftada en az iki kere görmeleri bireysel çalgı derslerinin istenilen düzeyde gerçekleşmesi, ödev-kontrol mekanizmasının daha iyi gerçekleşmesi ve öğrencilerin çalgılarına karşı motivasyonlarının daha yüksek tutulması açısından daha verimli olacağı düşünülmektedir". Varış (2012)'ın çalışmasında ise güzel sanatlar liselerinde yürütülen bireysel çalgı derslerinin gruplar halinde yapılmasının toplu çalgı eğitimini olumsuz yönde etkilediği öğretmen görüşleri çerçevesinde belirtilmektedir.

Bu çalışmada, yukarıdaki bilgiler doğrultusunda, müzik eğitimi anabilim dalı başkanlarının, öğrenci sayısı bakımından bireysel çalgı derslerinin işleniş konusundaki görüşlerinin alınması amaçlanmaktadır.

2.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, "Bireysel Çalgı Dersleri"nin öğrenci sayısı bakımından işleniş şeklinin değiştirilmesine yönelik idari yaklaşımların mevcut program, çalışmalar ve uzman görüşleri doğrultusunda incelenmesi ve elde edilen veriler doğrultusunda öneriler sunmaktır.

3.YÖNTEM

Araştırma, durum tespitine yönelik tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki 23 müzik eğitimi anabilim dalında, anabilim dalı başkanı olarak görev yapan uzmanlar; örneklemini ise araştırmaya katılan 14 müzik eğitimi anabilim dalı başkanı oluşturmaktadır. Hazırlanan uzman görüş formu, 23 müzik eğitimi anabilim dalı başkanına sunulmuş; 14 anabilim dalı başkanı çalışmaya katılmıştır. Araştırmada, bilgi toplama aracı olarak, açık uçlu sorulardan oluşan 11 soruluk uzman görüş formu kullanılmıştır. Uzman görüş formunda yer alan sorular, uzmanların çalıştıkları kurumlardaki bireysel çalgı eğitimi dersinin kaç öğrenciyle, ne kadar süre içerisinde yapıldığını ve mevcut ders işleniş konusunda görüşlerini öğrenmek; bu dersin birden fazla öğrenciyle yapılması durumunun uygunluğu hakkında görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Uzman görüşlerine göre, müzik eğitimi programında yer alan derslerden hangilerinin bireysel olarak yapılması gerektiği, bu uygulama şeklinin maddi boyuttaki uygunluğu; bireysel çalgı derslerinin tek öğrenciyle yapılması konularını tespit etmek; müzik eğitimi alanı-programı ve anabilim dalı uzmanlarının, bireysel çalgı dersinin işleyişine yönelik idari birime sundukları görüşlerinin dikkate alınma durumları; varsa mevcut programın geliştirilmesi ve değiştirilmesi yönünde görüşlerini almak için uzman görüş formu oluşturulmuştur.

4. BULGULAR VE YORUM

"Kurumunuzda, bireysel çalgı dersleri, bir ders saati içerisinde kaç öğrenciyle yürütülmektedir ve mevcut ders işlenişini, öğrenci sayısı bakımından doğru buluyor musunuz?" sorularına:

U1, U2, U3, U5, U6, U12, U13, U14 bireysel çalgı derslerinin anabilim dallarında haftada 1 saat ve bire bir olarak yapıldığını ve durumu uygun bulduklarını belirtmektedirler. Bunun yanı sıra U4 ise birinci sınıf öğrencileri ile haftada 1 saat bire bir; 2, 3 ve 4. sınıflarda ise haftada 2 saat bire bir ders yapıldığını ve bu uygulamayı desteklediğini belirtmektedir. U7, U8, U9 ve U11 bireysel çalgı derslerinin haftada 1 saat içerisinde 2 öğrenci ile yürütüldüğünü ve bunun öğretim elemanı eksikliğinden kaynaklandığını açıklamıştır. U10 ise bireysel çalgı derslerinin anabilim dalında 1 saat içerisinde 3 öğrenci ile yürütüldüğünü belirtmiştir. Ayrıca anabilim dalının bu duruma itiraz etmesine rağmen, senato tarafından ders ücretlerinin ekonomik yük olarak kabul edilmesi sebebi ile bireysel çalgı derslerinin birden fazla öğrenciyle yapılması uygulamaya konmuştur.

"Bireysel çalgı dersleri, bir ders saati içinde birden fazla öğrenciyle yapılabilir mi/uygun buluyor musunuz? ve bu konudaki görüşleriniz nelerdir?" sorularına yanıt olarak:

Çalışmaya katılan 10 uzman (U1, U3, U4, U7, U9, U10, U11, U12, U13, U14) bireysel çalgı derslerinin 1 ders saati içerisinde birden fazla kişiyle yapılmasını uygun bulmamaktadır. Nedenleri;

- * Bireysel çalgı derslerinin uzun soluklu ve zor dersler olması,
- * Uzmanın öğrencilik yıllarında bu uygulamadan zarar gördüğünü düşünmesi,
- * Müzik eğitimi anabilim dallarında başarıyı olumsuz yönde etkileyeceği düşüncesi,
- * Öğrencilerin bireysel farklılıklarıdır.

Uzmanlardan 4'ü (U2, U5, U6, U8,) ise dersin belli koşullarda birden fazla kişi ile yapılabileceğini belirtmektedir. Bu durum ancak;

- * Her öğrenciye 1 ders saati uygulanması koşuluyla 2 kişi ile,
- * Öğretim elemanı sayısının yetersiz olduğu ve mecburi durumlarda uygulanabilir bulunmuştur.

"Sizce, hangi alan dersi/dersleri bireysel olarak yapılabilir?" sorusu için çalışmaya katılan uzmanların 12'si "bireysel çalgı dersi", "piyano" ve "bireysel ses eğitimi" derslerinin birebir yapılması doğrultusunda görüş bildirmişlerdir. Ek olarak U1 "geleneksel sanatlar" ve "halk müziği uygulamaları"nın; U4 ise "eşlik çalma dersi"nin bireysel olarak yapılması konusunda düşüncelerini bildirmişlerdir.

"Bireysel çalgı derslerinin tek öğrenciyle yapılmasını ekonomik (maddi olarak) açıdan nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna şu şekilde yanıt verilmiştir:

Uzmanların ortak görüşü doğrultusunda, bu konunun ekonomi ile doğrudan bir ilişkisi olmadığı, branşın ve müzik eğitiminin gerekleri açısından bakılmasının doğru olacağı; fakat öğretim elemanının zamanını her öğrenci için daha verimli kullanması açısından düşünüldüğünde, kavram "ekonomiden" ziyade "eğitim verimliliği" olarak tanımlanmaktadır.



"Bireysel çalgı derslerinin tek öğrenciyle yapılması konusunda, ilgili idari biriminizin (bölüm başkanlığı, dekanlık ya da rektörlük gibi.) görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt olarak U3, U5, U6, U8, U10, U14 bireysel çalgı derslerinin tek öğrenciyle yapılması konusunda idari birimlerinin olumlu görüşe sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. U1, U3, U4, U7, U9, U11, U12, U13, tam tersi görüştedir.

"İdari biriminizdeki idarecilerin (bölüm başkanı, dekan, rektör gibi...) alan bilginiz ve alan programınız hakkında yeterli düzeyde fikir sahibi olduklarını düşünüyor musunuz?" sorusuna verilen uzman yanıtları aşağıdaki gibidir:

İdari birimlerindeki idarecilerinin (bölüm başkanı, dekan, rektör gibi...) müzik eğitimi alan bilgisi ve alan programı hakkında yeterli düzeyde fikir sahibi olmadıklarını düşünen 10 uzman bulunmaktadır. U2, U4, U5 idari birimlerinin bu konu hakkında yeterli bilgi sahibi olduklarını düşünmezken; U1, idari birimlerinin bu konular hakkında bilgi sahibi olmamalarına rağmen her fırsatta yapılan tanıtım ve başarılı ders dışı etkinliklerle, idari birimlerin müzik eğitimi ve alan programı hakkında fikir sahibi olmalarına yardımcı olduğunu düşünmektedir. U7 ise idari birimlerinin müzik eğitimi ve programı hakkında bilgi sahibi olmamalarına rağmen, anabilim dalına fikir danıştıkları ve görüş ve işleyişlerine saygı duyduklarını belirtmiştir. U8, yeterli bilgi sahibi olmadıklarını, ve her anabilim dalı başkanı değişikliğinde aynı sorunla karşılaştıklarını belirtmektedir. U10 da, idari birimlerinin bu konuda yeteri kadar bilgi sahibi olmadıklarını ve bu gibi gereken durumlarda toplantı talep ettiklerini belirtmiştir. U12, U13, U14 ise idari birimlerinin müzik eğitimi alanı ve programı hakkında bilgi sahibi olmadıklarını düşünmektedirler. U3 bu konuda görüşlerini bildirmezken; U6, U9 ve 11 idari birimlerinin müzik eğitimi alanı ve programı hakkında yeterlik bilgiye sahip olduklarını düşünmektedirler.

"Anabilim dalınızda, program işleyişine (bireysel çalgı derslerinin işleniş konusunda) dair herhangi bir müdahale/öneri durumunda, bildirdiğiniz görüşlerinizin, idari biriminiz (bölüm başkanlığı, dekanlık ya da rektörlük gibi.) tarafından dikkate alındığını düşünüyor musunuz?" sorusuna, U1, U2, U3, U8 ve U10 hayır yanıtını vermiştir. Bu yanıtlara ek olarak açıklamalarında U8, konuyu ancak idari birimlerinin anlayabileceği biçimde ifade edilmesi ve de ısrarla konunun arkasında durulması koşuluyla kısmen mümkün olabileceğini belirtmiştir. U4, U5, U6, U7, U9, U11, U12, U14 idari birimler tarafından bu konudaki görüşlerinin dikkate alındığını düşünmektedirler. Ek olarak U4, çalıştıkları kurumda, öğretim programlarının Bologna Süreci'ne uygun olarak yapılandırılmasının, onayladıkları bireysel çalgı dersi süresiyle denk düştüğünü belirtmektedir. Bu doğrultuda akademik kadro sayısının da yeterli olması gerektiğini vurgulamaktadır. U13 ise bu konuda düşüncelerini belirtmemiştir.

10 müzik eğitimi anabilim dalı başkanı (U1, U3, U4, U5, U6, U7, U9, U11, U12, U13) bireysel çalgı derslerinin birden fazla kişiyle yapılması konusunda idari birimlerinin (bölüm başkanlığı, dekanlık ya da rektörlük gibi) herhangi bir talepte bulunmadıklarını; U8, U10, U14 ve U2 idari birimlerinin bu konuda talepleriyle karşılaştıklarını; U2 ise resmi yoldan birimlerine yazı gönderildiğini belirtmiştir. Bu soruya "evet" yanıtını veren U2, bu durumun sebeplerini "subjektif yaklaşımlar, sanat eğitime yanlı bakış, anti demokratik uygulamalar, özlük hakları ve hukuk tanımazlığı" şeklinde açıklarken; U8, iyimser bir yaklaşımla ele alındığında "fiziki koşullar, ders saati ve eleman eşleşmesindeki yoğunluk, hoca sayısı gibi nedenler" olarak açıklamış; ek olarak "alanın yeterli olarak anlaşılabilmesi ve bir öğrenci ile hocanın aynı ortamda teke tek kalmasının sakıncalı olduğunu düşünen bakış açılarının" varlığını vurgulamıştır. U10 ve U14, sebebin ders ücretlerinin senato ve rektörlük birimleri tarafından maddi külfet olarak algılanması olduğunu belirtmiştir.

"Bireysel çalgı dersinin mevcut işlenişini etkileyen eğitim programı hakkında herhangi bir öneriniz var mı?" sorusuna "hayır" yanıtını veren U1, U2, U3, U4, U5, U6, U13, U14; bireysel çalgı derslerinin, dünya genelinde uygulanış biçiminin ülkemizde de aynen uygulanması gerektiğini belirtmekte ve mevcut işleniş (bireysel çalgı derslerinin haftada en az 1 saat 1 öğrenciyle yapılması konusunu) desteklemektedirler. Bireysel çalgı dersinin mevcut işlenişini etkileyen eğitim programı hakkında önerisi olan U7, öğretim elemanı sayısının artırılmasıyla programın daha rahat işleyeceğini; U8 bireysel çalgı derslerinin birden fazla öğrenciyle yapılmasının eğitim ve programdan kaynaklanmadığını düşünerek asıl sebebin yine öğretim elemanı sayısı yetersizliğinin olduğunu, fiziksel- donanımsal yetersizlikler vs. ve idari yönetimlerin sanata olan bakış açılarından kaynaklandığını belirtmektedir. U9, müzik eğitimi ders programındaki ders sayılarının azaltılması konusunda görüşlerini bildirirken; U10 ise görüşlerinde, her çalgının öğretim alanı aynı olmadığını, bunun yanında programda da bu durumun özellikle alan uzmanlarınca değerlendirilmesi, program içerik ve açıklamalarının daha ayrıntılı hâle getirilmesini vurgulamıştır. Son olarak U12 tarafından, müzik eğitimi anabilim dallarında daha önce 1980-1982 yılları arasında haftada 2 saat olarak yürütülen çalgı dersi (1 saati bireysel diğer saati ise etkileşimli grup çalışması) uygulamasına benzer bir uygulamanın programa uyarlanması önerilmektedir.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

1. "Bireysel Çalgı Dersleri"nin birden fazla öğrenciyle yapılmasının geçmiş programlarda yer alan ders saati, çalışmaya katılan uzmanların tümünün ortak yanıtları ve mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda birebir uygulanan benzer dersler üzerinde yapılan bilimsel çalışma verileri sonucunda, bireysel çalgı dersinin bir ders saati içerinden birden fazla öğrenciyle yapılamayacağı bilgisi verilmektedir. Nedeni bireysel çalgı derslerinin uzun soluklu ve zor dersler olması, uzmanların öğrencilik yıllarında aynı durumdan zarar gördüklerini düşünmeleri ve müzik eğitimi anabilim dallarında başarıyı olumsuz yönde etkileyeceği düşüncesidir.

2. Uzman görüşleri, öğrenci değişim programlarının uygulanabilmesi için bireysel çalgı derslerinin saatlerinin artırılmasının gerekli belirtildiği görülmüştür.

3. Bireysel çalgı derslerini, haftada 1 ders saati içerisinde 2 öğrenciyle sürdüren kurumlarda sorunun kaynağı olarak öğretim elemanı sayısı yetersizliği gösterilmektedir.

4. Bazı anabilim dallarında bireysel çalgı derslerinin, haftada 1 ders saati içerisinde birden fazla öğrenciyle yapılması konusunda idari birimlerinin taleplerine itiraz edilmesine rağmen, uygulama senatolar tarafından yürürlüğe konmuştur.

5. Uzmanlar, bireysel çalgı derslerinin bire bir yapılması durumunda, "ders ücretlerinin ilgili kuruma maddi yük" getireceği düşüncesine katılmadıklarını belirtmekte; bire bir sürdürülecek derslerin sanat eğitiminin doğal gerekliliğinden kaynaklandığını söylemektedir.

6. Uzmanlar; bireysel çalgı, piyano ve ses eğitimi derslerinin bireysel olarak yürütülmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca; eşlik çalma, geleneksel sanat müziği ve halk müziği uygulamalarının da bire bir yapılması önerilmiştir.

7. 6 müzik eğitimi anabilim dalının idari birimi, bireysel çalgı derslerinin bire bir yapılmasını desteklerken; 8'inin bu konuda aksi yönde görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

8. 10 uzman, çalıştıkları anabilim dalı idari birimlerinin, müzik eğitimi ve programı hakkında bilgi sahibi olmadıkları görüşündedir ve 8 uzman, anabilim dalı görüşlerinin idari birimler tarafından dikkate alınmadığını düşünmektedir.

9. 4 müzik eğitimi anabilim dalı, bireysel çalgı derslerinin birden fazla kişiyle yapılması konusunda idari birimlerinin talebiyle karşılaşmıştır.

5.2. Öneriler

1. Mevcut müzik eğitimi anabilim dalı programında: amaç, içerik, hedef, vizyon-misyon konularına açıkça yer verilip, programın tüm özellikleri yazılı olarak sunulabilir.

2. Yukarıdaki program bilgilerinin açık ve anlaşılır olması için, müzik eğitimi anabilim dalı başkanları ve uzmanları bir araya gelerek; ortak karar, bilgi ve görüşlerini bildirilebilir.

3. Müzik eğitimi programı ve yapılandırılması konusunda uzmanlar yetiştirilebilir.

4. Müzik eğitimi anabilim dallarındaki öğretim elemanı açığı kapatılabilir.

5. Kurumlar ya da birimler tarafından bu konuyla ilgili bilimsel çalışmalar ve organizasyonlara yer verilebilir.



KAYNAKLAR

- Behar, C. (2006). *Aşk Olmayınca Meşk Olmaz. Geleneksel Osmanlı/Türk Müziğinde Öğretim ve İntikal*. 3. Baskı, İstanbul:Yapı Kredi Yayınları.
- Behar, C. (1993). *Zaman, Mekân, Müzik, Klasik Türk Musikisi'nde Eğitim (Meşk), İcra Ve Aktarım*. İstanbul: Afa Yayınları.
- Çilden, Ş. (2006). *Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Çalgı Eğitiminin Nitelik Sorunlarının İrdelenmesi*, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çimen, G. (2003, Ekim). *Çalgı Çalmaya Bağlı Fiziksel Rahatsızlıklar*. Cumhuriyetimizin 80.Yılında Müzik Sempozyumunda sunulmuş bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. (10. baskı). Meteksan Matbaacılık. Ankara.
- Halvaşı, A.A. (1999). *Ülkemiz Müzik Eğitiminde Klasik Gitar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kalyoncu, N. (2004). *1924-2004 Müzik Öğretmeni Yeterlikleri ve Güncel Müzik Öğretmenliği Lisans Programı*. Musiki Muallim Mektebi'nden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumunda sunulan bildiri. SDÜ, Isparta.
- Karahan, A.S. (2012). *Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Kapsamındaki Piyano Derslerinin Bireysel Olarak Yapılma Durumu*. Niğde X. Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Küçükosmanoğlu, H.O. (2013). N.E.Ü. A.K.E.F. Müzik Eğitimi A.B.D. Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Dersi Çalışma Durumları Hakkında Görüşleri. *Sanat Eğitimi Dergisi*. 1(1), s.32-52
- Şentürk, N. (2001). Musiki Muallim'den Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlar. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21(2), s.135-142.
- Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum* (3. baskı). Ankara Evrensel Müzik Evi.
- Uçan, A. (1982). *Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü Müzik Alanı Birinci Yıl Programının Değerlendirilmesi, Müzik Eğitiminde Program/Geliştirme Değerlendirme Araştırmaları 1*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Varış, Y.A. (2012). Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde Toplu Çalgı Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *X.Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. 25-27 Nisan-Niğde*. s.283-308.
- Y.Ö.K. (1998). *Müzik Öğretmenliği Lisans Programları Tanımları*. Ankara: Y.Ö.K.

PIYANO EĞİTİMİNDE FARKLI BESTECİLERİN BENZER EĞİLİMLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

A STUDY ON SIMILAR TENDENCIES OF DIFFERENT COMPOSERS IN PIANO TRAINING

Ceylan ÜNAL AKBULUT

Yıldız Teknik Üniversitesi/ TÜRKİYE
Yıldız Technical University/ TÜRKİYE

ÖZET

Piyano edebiyatı, yüzyıllardan beri süre gelen son derece geniş dağarcığı ile yorumcuların olduğu kadar dinleyicilerin de dikkatini çekmektedir. Bu geniş dağarcığı tanıma yolunda yorumcuların kat ettiği uzun soluklu süreçte “Piyano Eğitimi”nin önemi yadsınamaz. Yüzyıllar içerisinde piyano edebiyatına eser kazandırmış büyük bestecilerin başlangıç piyano eğitimi için de çalışmalarda bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu eserler, eğitimciler tarafından müfredata alınarak, daha henüz yolun başında olan piyanist adaylarına sunulmaktadır. Johann Sebastian Bach’ın Klavsen için yazdığı eserlerinden başlayarak, dünyanın çeşitli ülkelerinde piyano için yazılmış küçük veya büyük yaştakiler için başlangıç dağarcığı azımsanmayacak niceliğe sahiptir. Birçok ülkede Ulusalcılık akımını takiben kendi yerel ezgilerini kompozisyonlarda kullanma fikri hızla benimsenirken, bu durum piyano eğitimi dağarcığına da doğal olarak yansımıştır. Günümüze ulaşan tüm bu eserler içerisinde Türk bestecilerimizde önemli çalışmalarda bulunmuştur.

Piyano başlangıç seviyesinde kullanılan yüzyıllardır kabul görmüş belirgin Batı Müziği dağarcığını öğrencilere öğretirken, eğitmenin kendi ülkesinde yazılmış başlangıç dağarcığını da gözden geçirmesi kaçınılmaz olmalıdır. Bu bağlamda, ülkemizdeki Türk Bestecilerinin başlangıç piyano eğitimine kazandırdığı dağarcıklar incelenip, Batı Müziğinde kullanılan eserlerle aralarında ortak nokta dolayısı ile benzer eğilime sahip olanlar var ise, öncelikle bu eserlerin öğrenciye tanıtılması hedefi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu benzer eğilimler hiçbir zaman taklit olarak nitelendirilmemelidir. Kendi öz yapıları içerisinde ortak oluşumlar olarak değerlendirilmelidir.

ABSTRACT

Piano education, with its vast repertoire has attracted the attention of music listeners as well as performers. The importance of “Piano Education”, in the long period the performers travel learning this wide repertoire, cannot be denied. Throughout centuries great composer who contributed major works for the piano also wrote studies for beginning piano education. These works are included in the curriculum and offered to piano students. From the keyboard works of Johann Sebastian Bach to many other works for beginners of all ages the size of this repertoire cannot be underestimated. Following the trend of Nationalism the idea of utilizing local tunes in compositions spread speedily and this was also reflected in the repertoire of piano education. Turkish composers also had important contributions this repertoire has survived until today.

While teaching the accepted Western Music repertoire for piano at the beginners’ level, the educator should not overlook the similar beginning repertoire from his/her own country. In this respect, the beginners’ repertoire created by the Turkish composers should be researched, if any works with similar common aspects of education are found, this study aims to introduce that repertoire to students. These similar aspects should never be considered as mere imitations but within their original structure as common formations.

GİRİŞ

Piyano edebiyatı, yüzyıllardan beri süre gelen son derece geniş dağarcığı ile yorumcuların olduğu kadar dinleyicilerin de dikkatini çekmektedir. Bu geniş dağarcığı tanıma yolunda yorumcuların kat ettiği uzun soluklu süreçte “Piyano Eğitimi”nin önemi yadsınamaz. Yüzyıllar içerisinde piyano edebiyatına eser kazandırmış büyük bestecilerin başlangıç piyano eğitimi için de çalışmalarda bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu eserler, eğitimciler tarafından müfredata alınarak, daha henüz yolun başında olan piyanist adaylarına sunulmaktadır. Johann Sebastian Bach’ın Klavsen için yazdığı eserlerinden başlayarak, dünyanın çeşitli ülkelerinde piyano için yazılmış küçük veya büyük yaştakiler için başlangıç dağarcığı azımsanmayacak niceliğe sahiptir. Birçok ülkede Ulusalcılık akımını takiben kendi yerel ezgilerini kompozisyonlarda

kullanma fikri hızla benimsenirken, bu durum piyano eğitimi dağarcığına da doğal olarak yansımıştır. Günümüze ulaşan tüm bu eserler içerisinde Türk bestecilerimizde önemli çalışmalarda bulunmuştur.

Amaç

Piyano başlangıç seviyesinde kullanılan yüzyıllardır kabul görmüş belirgin Batı Müziği dağarcığını öğrencilere öğretirken, eğitmenin kendi ülkesinde yazılmış başlangıç dağarcığını da gözden geçirmesi kaçınılmaz olmalıdır. Bu bağlamda, ülkemizdeki Türk Bestecilerinin başlangıç piyano eğitimine kazandırdığı dağarcıklar incelenip, Batı Müziğinde kullanılan eserlerle aralarında ortak nokta dolayısı ile benzer eğilime sahip olanlar var ise, öncelikle bu eserlerin öğrenciye tanıtılması hedefi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu benzer eğilimler hiçbir zaman taklit olarak nitelendirilmemelidir. Kendi öz yapıları içerisinde ortak oluşumlar olarak değerlendirilmelidir.

..... *Müzik artık bir yaratı değil, doğrusunu söylemek gerekirse bir taklittir; “nesnelere” taklidi değil, “öznenin” içindeki en öznel olanın taklidi.*

(Nietzsche/Usmanbaş: Müzik Üzerine Düşünceler: 38)

Küçük ve Büyük Yaştaki Öğrencilere Yönelik Başlangıç Piyano Eserlerinde Benzer Örnekleri Saptama

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de çeşitli kurumlar aracılığı ile hem küçük yaşta hem de büyük yaşta çalgı eğitimine başlamak mümkündür. Piyano eğitimi de bu kapsam içerisinde yer almaktadır. Başlangıç eğitimi oluşturan dağarcıklar içerisinde Türk bestecileri ile Klasik Batı Müziği bestecilerinin birbirlerine benzer olarak adlandırabilecek eserlerinin varlığı araştırılmış, bu doğrultuda beşer eser tespit edilmiştir. Bu parçalarda “Eser Benzerliği

” ifadesi aşağıda belirtilen beş alt başlıkta açıklanmıştır.

Eser Benzerliği;

- 1-Armonik,
- 2-Ezgisel,
- 3-Dokusal,
- 4-Ritimel,
- 5-Teknik olarak incelenmiştir.

Türk Bestecileri ile Klasik Batı Müziği Bestecilerinin Benzer Eğilimdeki Beş Eseri ve Karşılaştırması

İlk benzer eğilimde olan iki eser, F. Beyer ve Ekrem Zeki Ün'den alınmıştır.

F. Beyer - Op.101 Scuola Preparatoria Del Pianoforte No:103

Akışlı $J = 104$

E. Z. Ün - Çocuklar İçin “Küçük Etüt”

Bu iki bestede “Eser Benzerliği” olarak en çok “Ritimsel, Dokusal ve Teknik” ortak nokta bulunmaktadır. Sol eldeki onaltılık notaların “Alberti Bass” tekrarları ve sağ eldeki melodik hat her iki parçanın da “Etüt” kategorisinde değerlendirilmesine neden olmaktadır. Bu iki eserde herhangi bir “Armonik ve Ezgisel” benzerlik bulunmamakla beraber, ardı ardına öğretilmelerinde bir sakınca görülmemektedir. İkinci benzer eğilimde olan eserler B. Bartok ve E. Z. Ün’den alınmıştır.

Allegro $J = 144$

B. Bartok - For Children Vol. 1 “For The Left Hand”

Presto $J = 176$

E. Z. Ün - Piyano İçin Küçük Parçalar “Masaldaki Atlı”

Bu iki bestede “Eser Benzerliği” olarak en çok “Ritimsel, Dokusal ve Teknik” ortak nokta bulunmaktadır. 2/4’lük “Masaldaki Atlı” isimli parça, B. Bartok’un “Çocuklar İçin” yazdığı 1.kitaptaki “Sol el İçin” isimli

parçadaki beşli aralıklarla oluşturulan modal yürüyüşün sağ elde sekizliklerle desteklendiği eserin “Armonik ve Ezgisel” bir benzeri olarak ta kabul edilebilir. Bu iki eserin ardı ardına öğretilmelerinde bir sakınca görülmemektedir.

Üçüncü benzer eğilimde olan eser olarak A. A. Saygun ve R. Schumann değerlendirilebilir.



A. A. Saygun - İnci'nin Kitabı “İnci”



R. Schumann- Gençlik Albümü Op.68 No:5 “The Little Piece”

Bu iki bestede “Eser Benzerliği” olarak en çok “Ritimsel, Dokusal, Ezgisel ve Teknik” ortak nokta bulunmaktadır. Bu iki eser “Pedal Ses” özellikleri ile de benzer yapıdadır “Armonik” benzerlik Saygun'un yapıtının dörtlü, beşli aralıkların sıklıkla duyurulduğu modal, Schumann'ın yapıtının tonal yapıda olması nedeni ile bulunmamaktadır. Bu iki eserin ardı ardına öğretilmelerinde bir sakınca görülmemektedir. Dördüncü benzer eğiliminde eserler olarak R. Schumann ve U. C. Erkin incelenmiştir.



R. Schumann-Gençlik Albümü Op.68 No:8 “Wild Horseman”

Vivace



U. C. Erkin-Duyuşlar-Piyano İçin 11 Parça “Şaka”

Bu iki bestede “Eser Benzerliği” olarak en çok “Teknik” ortak nokta bulunmaktadır. Bu ortak nokta başlangıç aşamasındaki öğrenci “Staccato”(kesik çalma) tekniği çalışırken kendisine yardımcı olabilir. “Armonik, Ezgisel, Dokusal ve Ritimsel” benzer eğilime rastlanmamakla beraber sağ ve sol elde teknik olarak öğrencinin geliştirilmesi açısından bu iki eserin ardı ardına yavaş öğretilmesi düşünülebilir. Son benzer eğilimindeki eserler P. I. Tchaikovsky ile C. Tanç’ın yapıtlarından alınmıştır.

Vivo



P. I. Tchaikovsky - Gençlik Albümü Op.39 No:7 “The Little Rider”

Vivace



C. Tanç -10 Küçük Piyano Parçası “ No:2”

Bu iki bestede “Eser Benzerliği” olarak en çok “Ritimsel, Dokusal ve Teknik” ortak nokta bulunmaktadır. Cengiz Tanç’ın eseri aksak ritimde ve değişken ölçü sayısında yazıldığı halde tekrar eden notalar benzer ritmik yapıyı desteklemektedir. “Armonik ve Ezgisel” bir benzerlik görülmemekle beraber, bu iki eserin ardı ardına öğretilmelerinde bir sakınca görülmemektedir.

Klasik Batı Müziği bestecileri ve Türk Bestecilerinin rastlanılan on eseri aşağıdaki Tablo’da besteci isimleri, eserleri ve “Benzer Eğilim” ifadesinin geçtiği beş kategorinin değerlendirilmesi ile sunulmuştur.



Tablo1.Eserlerin “Benzer Eğilim” İçerisinde Karşılaştırılması

	Armonik	Ezgisel	Dokusal	Ritimsel	Teknik
F. Beyer- No:103/ E. Z. Ün- “Küçük Etüt”			X	X	X
B. Bartok- “For The Left Hand”/ E.Z.Ün -“Masaldaki Atlı”			X	X	X
R. Schumann- No:5/A.A.Saygun- “İnci”		X	X	X	X
R. Schumann-“Wild Horseman”/ U.C.Erkin- Şaka”					X
P. I. Tchaikovsky- “The Little Rider”/ C.Taç- No:2			X	X	X

Tablo1.’de görüldüğü üzere, beşer eserden oluşan listede biri dışında çoğunluğu “Benzer Eğilim” içerisinde çoğunluğa sahip olarak değerlendirilmiştir. Bu durumda tek bir eser, sadece “Teknik” yönden benzerlik oluşturmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonucunda, başlangıç piyano eğitiminde kullanılabilecek Türk ve Klasik Batı Müziği bestecilerinin benzer eserlerini tespit etme üzerine araştırma yapılmıştır. Bu bağlamda, toplam on eser içerisinden ikişerli olmak üzere beş grup parçanın aynı anda öğretililebilecek nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Bu eserleri bir arada öğretmenin öğrenciye kazanımları beş ayrı başlık altında irdelenmiştir. Tespit edilen eserler gene, Klasik Batı Müziği bestecileri ile Türk bestecilerinden oluşmaktadır.

Bu çalışma sonucunda bulunan eserlerin eş zamanlı olarak öğrenciye belirli bir müfredat programı içerisinde, seviyeler gözetilerek öğretilmesi olumlu olacaktır görüşündeyim. Ancak, piyano eğitimi veren kurumlarda öğretim elemanlarına anket çalışması yapılarak bu durumun değerlendirilmesi daha sağlıklı olacaktır. Böylelikle araştırma ülkemizde farklı kollardan değerlendirilecektir. Araştırmayı benimseyen piyano eğitimcilerinin de bu konuyu kapsamlı irdelemeleri önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Bartok, B. For Children Vol. 1. Boosey & Hawkes, New York: 1947.
Beyer, F. Scuola Preparatoria Del Pianoforte Op.101. Pozzoli, Milano, Italie: 1980.
Erkin, U. C. Duyuşlar-Piyano İçin 11 Parça. Sun Yayınevi, Ankara: 2007.
Nietzsche, F. Müzik Üzerine Düşünceler. Çev: İlhan Usmanbaş. Pan Yayıncılık, İstanbul: 1996.
Saygun, A. A. İnci'nin Kitabı. Southern Music Publishing Co. Inc., U.S.A.: 1952.
Schumann, R. Album Per La Gioventu Op.68. Ricordi, Milano, Italie: 1980.
Taç, C. 10 Küçük Piyano Parçası. Devlet Konservatuvarı Yayınları. No.62, Ankara: 1972.
Tchaikovsky, P. I. Gençlik Albümü Op.39. Altuğ Nota Yayınları, İstanbul.
Ün, E. Z. Çocuklar İçin. Remzi Kitabevi, İstanbul.
Ün, E. Z. Piyano İçin Küçük Parçalar. Remzi Kitabevi, İstanbul.

ERKEN MÜZİK EĞİTİMİNDE ÇALGI EĞİTİMİ BOYUTU

THE DIMENSION OF INSTRUMENT EDUCATION IN EARLY MUSICAL EDUCATION

Hakan ÇUHADAR

*Çukurova Üniversitesi, Devlet Konservatuarı/TÜRKİYE
Çukurova University, State Conservatory/TÜRKİYE*

ÖZET

Müzik eğitimi; müzik tarihi, müzik teorisi, çalgısal yeterlilik, şarkı, beceri ve genel müzik becerileri dahil olmak üzere birçok alanda öğretimi kapsar. Müzik eğitiminin temel bileşenlerinden (temel öğretim alanlarından) birisi olan “çalgi çalma eğitimi”, müzik eğitiminin neredeyse en erken başlayan temel bileşenidir. Çalgı eğitimi, dünyanın pek çok yerinde değişik metot ve yollarla yapılagelen bir eğitim olmakla birlikte, bu konuda en farklı ve modern yaklaşımlar gösteren eğitim sistemlerinden birisinin “Suzuki Okulu” olduğu bilinmektedir. Bu bakımdan geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı bir felsefesi de olduğu düşünülen bu yaklaşımın, pek çok çalgı eğitimcisinin de dikkatini çektiği düşünülmektedir. Bu nedenle Suzuki okulunun, keman eğitimi ile ilgili olan yaklaşımları, bildirinin öncelikli konusudur. Ayrıca keman eğitimi ile ilgilenen eğitimcilere de ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Müzik Eğitimi, Çalgı Eğitimi, Suzuki Keman Metodu

ABSTRACT

The musical education contains many different teaching fields, such as; history of music, theory of music, proficiency in instrument, song, ability and general musical ability. Instrument playing education, one of the main components of musical education, is the main component which starts in the earliest ages. Although instrument playing education is being used in different ways and methods in many places around the world, it is known that the educational system of Suzuki School has the most modern and different methods. In this case, it is being thought that this approach which has a different philosophy from the other traditional teaching techniques was pointed out by many instrument educators. For this reason, Suzuki School's approaches to violin playing education are the first priority subject of this issue and also it is being considered that this will shed light on the other Violin playing teachers who are interested in violin playing education.

Key Words: Music Education, Instrument Education, Suzuki Violin Method

Zekâ Nedir?

Zekâ, psikolojinin en tartışmalı, üzerinde en çok araştırma yapılan kavramlarından birisidir ve zekâ üzerinde her yıl binlerce araştırma makalesi yayımlanmaktadır. Zekâ, eğitimcilere göre öğrenme yeteneği, biyologlara göre çevreye uyuma yeteneği, psikologlara göre de bilgiyi işleme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Özgüven, 1994). Gardner (2004) ise -kimilerine göre 37 farklı beceriyi kimine göre de 120- olan beceriyi kategorize etmiş ve zekâ tanımına ilişkin ölçütler de getirerek onları sınıflandırmıştır.

Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK), 1983'te Howard Gardner tarafından “Zihnin Çerçevesi” adlı kitabında ortaya konulmuş ve değişik zekâ alanlarından bahsedilmiştir. Gardner kuramında, her bireyin farklı derecelerde çeşitli zekâlara sahip olduğunu; bunun da kişilerin öğrenme biçimlerini, ilgilerini, yeteneklerini ve eğilimlerini açıkladığını vurgulamaktadır (Demircioğlu ve Güneysu, 2000).

Gardner'in zekâ alanları: Sözel-dilsel, müziksel, mantıksal-matematiksel, uzamsal, bedensel-kinestetik, kişisel-içsel ve kişilerarası(sosyal) olmak üzere yedi türdür. 1999 yılında yazdığı “Intelligence Reframed” adlı kitabında bu zekâ türlerine sekizinci tür olan doğacı zekâyı ekleyen Gardner, çoklu zekâ kuramını yeniden formüle etmiştir. Yazar, zekâyı bir sorun çözme becerisi olarak ele almıştır. Ona göre, sorun çözmek için bir dizi yol vardır. Öğrenciye kendi öğrenme stilini buldurtmak hem öğretmen, hem de öğrenci için büyük bir başarıdır. Çünkü ne öğrenildiği değişmezdir. Değişen şey, nasıl öğrenildiğidir. (Armstrong, 1999 ve Karakuş, 2005).

Müzik Zekâsı Nedir?

Ses (ezgi), ritim (süre), tempo (hız), nüans (gürlük), armoni ve müzik formları gibi müziğin çeşitli öğelerini kolaylıkla ayırt etmek ve bellekte tutmak, çalgı çalmada ve şarkı söylemede üstün başarı, beste yapabilme, çeşitli olayların oluşumunu ve işleyişini müziksel bir dille düşünmeye, yorumlamaya ve ifade



etmeye çalışma gibi davranışlar ise, **müzik zekâsını** belirleyen unsurlardır. Bu unsurlar, dünyanın her yerinde aşağı yukarı benzer biçimlerde sorular ya da beklenen performanslar olarak müzik eğitimi ile ilgili yapılan sınavlarda ölçülecek nitelikler olarak belirlenmektedir (Çuhadar, 2006).

Müzik Eğitimi nedir?

“Müzik eğitimi, pek çok öğretim alanı tarafından çevrelenen (müzik tarihi, müzik teorisi, çalgısal yeterlilik, şarkı söyleme ve genel müzik becerileri gibi) bir eğitim-öğretim alanıdır” (anonim 1).

“Müzik eğitimi, müziğin öğrenildiği ve öğretildiği bir çalışma alanıdır” (anonim 2).

Yukarıda verilen tanımlardan yola çıkıldığında, çok geniş bir bilişsel, devinişsel ve duyuşsal davranış alanlarını içeren yapısıyla, yapılacak tek bir tanımın, kolaylıkla müzik eğitiminin her boyutunu kolayca anlatacak bir yeterlikte olmadığı düşünülmektedir.

Ama yine de “genel bir yaklaşımla”, müzik eğitiminin alanlarını, yukarıdaki tanımlar çerçevesinde; kulak eğitimi, ses eğitimi, müzik teorileri eğitimi, çalgı eğitimi olarak sınıflandırmak mümkündür. Bu sınıflama, ister profesyonel müzik eğitimi olsun ister amatör ya da yaygın eğitim kurumlarında verilen genel müzik eğitimi olsun bu alanların en önemlilerini kapsar bir sınıflama olduğu düşünülmektedir.

Görüldüğü gibi birçok öğretim alanı tarafından çevrelenen müzik eğitiminin, daha çok çalgısal yeterlik alanı, bu çalışmaya esas alınacaktır.

Müzik Eğitime Başlama Yaşı

Müzik eğitime erken yaşta başlamanın gerekliliği ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalardan edinilen veriler, çalgı çalma ve kulak eğitimi açısından bunun neredeyse bir zorunluluk olduğudur.

Müzik pedagojisindeki önemli çalışmalardan biri de üstün yetenekli çocukların eğitimidir. Ünlü müzik pedagogu Fenmen, henüz ilkokula başlamamış çocukların müzik eğitimi ve piyano çalışmalarını üstlenerek, müzik eğitiminin yedi yaşından önce başlaması konusunda çokça çaba sarf etmiş ve emek vermiş bir icracı-eğitimci olarak bilinir. Fenmen’in kitabına yazdığı önsözde Say, “Fenmen, üstün yetenekli çocukların eğitimine ilk yıllarda her gün kısa bir ders vererek başlar ve çocuk yedi-sekiz yaşına geldiğinde, dersler haftada iki-üç güne düşerdi” demektedir (Fenmen, 1997).

Çocuk yaşlarda alınan müzik eğitiminin, absöüt duyuş elde etmede önemli bir faktör olduğu, Hirata ve arkadaşları (1999) tarafından yapılan araştırmada da özellikle belirtilmektedir.

Uçan’a göre de (1994), herkeste rastlanmayan, az sayıda kişide bulunan ve çoğu durumlarda kalıtsal olduğu ve doğuştan geldiği kabul edilen, fakat son zamanlarda yapılan araştırmalarla çevresel etmenlere de bağlı olduğu anlaşılan absöüt duyuş (salt işitme) yeteneği, çok küçük yaşlarda müzik eğitimi almaya başlayanlarda daha erken ve kolay olarak ortaya çıkan bir özellik olarak tanımlanmaktadır. Böylece, erken çocukluk döneminden başlayarak ilerletilen müzik eğitiminin önemi özellikle vurgulanmaktadır.

Çalgı Eğitimi

Çalgı eğitimi; bir çalgının çalınabilmesinde uygulanan, yöntemler bütünüdür. Bireysel olarak yapılan çalgı eğitiminde öğrencilere, çalgısını doğru bir teknikle çalma, çalışma süresini verimi arttıracak şekilde ayarlama, müzik kültürlerini çalgısı yoluyla en iyi şekilde kavratma ve müzikal becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar çalgı eğitiminin başlıca amaçlarıdır (Parasız, 2009). İnsanın gelişimindeki dördüncü evre olarak adlandırılan evre -Freud’un latent dönem olarak adlandırdığı dönem- 5 yaş ile 11 yaş arası dönemi kapsamaktadır. Bu okul çağı dönemidir (Senemoğlu, 2003). Genelde müzik eğitiminin bu yaşlarda başlayabileceği düşünülmektedir.

Fakat okul çağı dönemi bile bazı müzik okullarına göre müzik eğitimi için geç sayılmaktadır. Suzuki Metoduna da başlamak için hiçbir zaman geç olmasa da ideal olanı derslere beş yaşından önce başlamaktır. Çocuklar erken yaşlarında, aynı anda çok fazla alanda gelişim gösterirler ve bu yüzden Suzuki bu dönemin göz ardı edilmemesi gerektiğine inanmıştır. Çocukların sevgiyle ve özenle işlenmesi gerektiğini düşünmüştür (Anonim 4).

Çalgı Eğitiminde Neden Suzuki Yöntemi?

Erken müzik eğitimindeki en modern yaklaşımlardan birisi Suzuki Sistemi’dir. Suzuki Okulu, Dr. Shinichi Suzuki tarafından yaratılmış ve bütün dünyada müzik eğitimcileri tarafından kabul görmüş bir



okul öncesi müzik öğretim yöntemidir. Bu metot pek çok okul öncesi programından, çalgı eğitimini yeteneği hangi düzeyde olur olsun, küçük yaştaki çocuklara öğretmeyi hedeflemesi bakımından farklılık göstermektedir. Bunun yanı sıra, Suzuki Metodu diğer okul öncesi müzik programları gibi grup içinde öğretim yerine bire-bir öğretim (bir öğrenci, bir öğretmen) üzerine yoğunlaşmaktadır (Tecimer, 2005).

Bu yöntem kullanılarak eğitilen bir çocuk hiç bilmemesine rağmen çalgıyı kulaktan ezbere çalabilmektedir. Suzuki bu yöntemi küçük çocukların dili büyük bir ustalikle öğrenmelerinden yola çıkıp, müzik dalına uyarlayarak ortaya çıkarmıştır. Çalgı öğrenimine erken yaşta başlamanın kolaylıklarını vurgulayan bu yöntemle eğitim veren kurumlar hâlen Japonya, İngiltere, Almanya ve Amerika'da bulunmaktadır. Eğitim öğretmen ve ailenin özellikle annenin etkileşimiyle sürdürülmektedir (Çimen, 1995).

Özen'in (2004) Ali'den aktardığına göre de, çalgı öğretiminde benimsenmiş bir yöntem olan Suzuki yöntemi Japonya'da S. Suzuki tarafından öncelikle keman için geliştirilmiş bir eğitim sistemidir. Bu yöntemle çocuğun doğuştan itibaren müzik dinlenmesi sağlanmakta, böylece kulağı eğitilmektedir. Müzik dinleyerek büyüyen çocuk çalgı çalmaya başladığında birçok kavramı zaten bilir durumdadır. Bu yöntem yinelemeye ve öykünmeye dayalıdır. Bu sisteme göre çocuk haftalık dersinin dışında ve diğer uğraşlarının yanı sıra her gün annesinin gözetiminde o hafta çalacağı parçayı kasetten dinler, kasetten dinlediği parçayı çalar ya da çalışır. Suzuki yöntemiyle aynı yaş grubundan binlerce çocuk aynı parçayı birlikte kusursuz çalabilecek duruma getirilmektedir.

Keman öğretiminde araç olarak kullanılan parçalar da özenle seçilmiş, müzik ve keman dağarının seçkin eserleridir. Bir çocuk ana dilini nasıl öğreniyorsa, müzik dilini de aynı yöntemle öğrenmektedir. Yöntemin en önemli yaklaşımı buradadır. Ayrıca diğer bir önemli nokta da seçilen eserlerin, tonal müziğin en yaygın ve güzel eserlerden yola çıkılarak hazırlanmış olduğudur.

Suzuki Keman Öğretim Sisteminde Öğretmen Eğitimi

Uluslararası Suzuki Metod Akademisi'nin 2014 yılı (The international academy of the suzuki method) başvuru formları incelendiğinde, Suzuki Metod Öğretmeni olabilmek için konulan bazı standartlar, oldukça yetkin bir eğitici tablosu ortaya koyduğu görülmektedir. İki yıl sürecek olan eğitim, Öğretmen Eğitim Programı ve Performans Programından oluşmaktadır. İki yıllık programın bir yılı da *kısa dönem öğretmen eğitim programı* olarak tanımlanmıştır. Başvuruda bulunanlar kişilerden öncelikle Mendelssohn Op. 64 mi minör keman konçertosunun tüm bölümlerini hazırlamış olmaları ve *dinleme sınavında* ise 1. bölümden 5 dakikalık bir performans istenmektedir. *Kısa dönem öğretmen eğitim programı* içeriği aşağıdaki liste içinden seçilecek üç ayrı eserden oluşmaktadır. Başvuranlardan A, B, C listelerinden 30-40 dakikalık bir program hazırlamaları istenmektedir.

A	Bach	Sonat No. 1 G minör, BWV 1001 1. ve 2. bölüm
		Sonat No. 2 A minör, BWV 1003 1. ve 2. bölüm
		Sonat No. 3 C majör, BWV 1005 1. ve 2. bölüm
B	Mozart	Konçerto No. 4, D majör, KV.218 (kadans : Joseph Joachim)
		Konçerto No. 5, A majör, KV.219
C	Tartini/ Kreisler	Keman Sonatı, G minör "Şeytan trili"
	Vitali/ Charlier	Chaconne
	Paganini	Kapris No. 24 A minör, Op.1 - 24
	Schubert	Fantasia C Majör, D.934
	Saint-Saëns	Introduction and Rondo Capriccioso, Op.28
	Wieniawski	Polonaise de Concert No. 1, Op.4
	Çaykovski	Melankolik Serenad, si bemol minör, Op.26
	Kreisler	Recitative and Scherzo-Kapris, Op. 6
Ravel	Çiğın	

Bunların dışında müzik teorisi, solfej ve Suzuki 2. Piyano kitabındaki Bach'ın menüet'lerinden birini piyano ile ezbere çalmaları da gerekmektedir (Anonim 3).



Öneriler

Suzuki Keman metodunun, keman eğitimi mantığında ve sürelerinde oldukça olumlu bir farklılık yarattığı gözlemlenmektedir. Özellikle erken yaş müzik eğitimindeki rolü çok önemlidir.

Ayrıca çocuk yaşlarda alınan müzik eğitiminin (çalgı eğitimi dahil olmak üzere), absöüt duyuş elde etmede de çok önemli bir faktör olduğu, Hirata ve arkadaşları (1999) tarafından yapılan araştırmada da özellikle belirtilmektedir.

Uçan'a göre de (1994), herkeste rastlanmayan, az sayıda kişide bulunan ve çoğu durumlarda kalıtsal olduğu ve doğuştan geldiği de kabul edilen, fakat son zamanlarda yapılan araştırmalarla çevresel etmenlere de bağlı olduğu anlaşılan absöüt duyuş (salt işitme) yeteneği, çok küçük yaşlarda müzik eğitimi almaya başlayanlarda daha erken ve kolay olarak ortaya çıkan bir özellik olarak tanımlanmaktadır.

Erken yaşta alınacak müzik eğitimi, müzik sanatı için yaşamsal bir önem taşımaktadır. Fakat zaman içinde Türkiye'de erken yaşlarda müziğe yönlendirilen çocuk sayısında bir artışın olup olmadığı ise ayrı bir tartışma ve araştırma konusudur. Özetle, ulusal eğitim sistemlerinin, genç bireylerin kendi zekâ alanlarına uygun bir alanda eğitim almalarına zemin hazırlaması ve uygun öğrenme koşullarının yaratılması, tüm zekâ alanları için ama özellikle de müzik alanı için yaşamsal önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Anonim 1**, http://www.americola.com/sites/Music_education, erişim tarihi: 13. 07. 2008
- Anonim 2**, http://en.wikipedia.org/wiki/Music_education, erişim tarihi: 24. 12. 2013
- Anonim3**, http://academy.suzukimethod.or.jp/en/common/pdf/ap_guide_en.pdf, erişim tarihi: 19. 03. 2014
- Anonim 4**, <http://www.erturgutsanatmerkezi.com/suzuki-metodu/> erişim tarihi: 24. 03. 2014
- Armstrong**, Thomas (1999). 7 Kinds of Smart. New York, Penguin Putnam Inc.
- Çimen**, Gül (1995). Piyano Başlangıç Metotlarına Genel Bakış, *Mavi Nota Müzik ve Sanat Dergisi*. 16, Selva Yayıncılık, Trabzon
- Çuhadar**, C. Hakan (2006). Pamukkale Üniversitesi, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, s.485-496, Denizli
- Demircioğlu**, H., **Güneysu**, S., (2000). Eğitimde Yeni Hedefler ve Çoklu Zekâ Yaklaşımı. Ankara: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi 1(2), s.47 – 50
- Fenmen**, Mithat (1997). Müzikçinin El Kitabı, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Adalet Matbaası, s.16–18, Ankara
- Gardner**, Howard. (2004). Zihin Çerçevesleri, Çoklu Zekâ Kuramı. İstanbul
- Hirata**, Y. ve ark. (1999). Musicians with absolute pitch show distinct neural activities in the auditory cortex. *NeuroReport* 10:999–1002. Lippincott Williams & Wilkins.
- Karakuş**, M. (2005). Yapılandırmacı Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı, Ankara, Zil ve Teneffüs Dergisi, Sayı 1, s.81–83
- Özen**, Nuray (2004). Çalgı Eğitiminde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı2 (2004) s. 57-63, Ankara
- Özgüven**, İbrahim Ethem (1994). Psikolojik Testler, Ankara, s.161
- Parasız**, Gökalp (2009), Eğitim Müziği Eksenli Keman Öğretiminde Kullanılmakta Olan Çağdaş Türk Müziği Eserlerinin Tespitine Yönelik Bir Çalışma, *Sanat Dergisi*, s.19-20, Erzurum
- Senemoğlu**, Nuray (2003). Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya, Gazi Kitabevi, Ankara
- Tecimer**, Belir (2005). Suzuki Okulu Metodu, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:6 Sayı:9 Bahar-2005, s.115-128, Malatya
- Uçan**, Ali (1994). Müzik Eğitimi, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Adalet Matbaası, s.20, Ankara

PIYANO DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ*

IMPROVING THE PIANO LESSON ATTITUDE SCALE

Çağlar BAKIOĞLU

*Trabzon Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi/TÜRKİYE
Trabzon Fine Arts and Sports High School/ TÜRKİYE*

M. Kayhan KURTULDU

*Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Bu çalışmada Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan ‘Piyano Dersi Tutum Ölçeği’ piyano eğitimi görmekte olan müzik öğrencilerine uygulanarak genel anlamda öğrencilerin piyanoya yönelik tutumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda hazırlanan tutum ölçeği, uzman görüşleri doğrultusunda nihai sonuca ulaşan 46 maddelik şekli ile çalışma grubuna uygulanmıştır. Uygulama sonrasında maddelerin faktör yükleri, madde yükleri ve güvenilirliğine bakılarak ölçek geçerlik güvenilirlik testinden geçirilmiştir. Güvenirlik sonrasında ortaya çıkan 39 maddelik yapı ölçeğin son halini oluşturmuştur. Çalışma doğrultusunda elde edilen veriler ilk olarak KMO örneklem uygunluğu ve Bartlett’s faktörlenebilirlik testleri sonrasında açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçümler yoluyla oluşan alt faktörlere göre genel ve faktörel güvenilirlik ölçümleri de yapılmıştır. Madde toplam yükleri ile faktörler arası korelasyon ölçümlerinin yanında, test tekrar test güvenilirliği ve çapraz geçerlik analizi de uygulanmıştır. Yapılan tüm istatistik ölçümler sonucunda elde edilen 39 maddelik nihai formun, önemli ölçüde geçerli ve güvenilir olduğu, piyano eğitimi kapsamındaki tüm akademik çalışmalarda kullanılabilir kapasitede olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Piyano Eğitimi, Tutum, Ölçek

ABSTRACT

In this paper Piano lesson attitude scale which is developed by the authors has been applied to the music students which having piano education and attitudes of the students about piano has been studied to determine. Attitude scale prepared with this surveys has been applied to work group by the last form consist of 46 items after the experience views. After the application scale was tested for validity and reliability by the factor load, item total correlations, and reliability measurements. KMO sample adequacy test, Bartlett’s test of sphericity and basic principles factor analyzing has been made for the data that is collected by the study. General and factorial validity measurements have been made also for the sub-factors made up of the measurements. Beside item total load and correlation measurement between factors, test re-test reliability and cross validation analyze has been also made. That can be observe that the last form of the scale consist of 39 item obtained by the all statistical measurements is highly valid and reliable and have an enough capacity to use in all academic studies about piano education.

Keywords: Piano education, attitude, scale.

GİRİŞ

Sosyal psikolojinin önemli başlıklarından biri olan tutum; alanyazında, bireylerin davranışlarına yön verebilen psikolojik bir öge olarak tanımlanmaktadır (Bain, 1930; Phillips, 2003; Akt: Özmenteş ve Özmenteş, 2009). Tolan’a göre ise tutum “en geniş anlamıyla, bireyin psikolojik bir değer içeren nesne veya konular karşısında vaziyet alma biçimidir” (Tolan, 1983: 383–384; Akt: Gömleksiz, 2003). Etkileşimin doğal sonucu olarak geliştirilen tutumların bireyin başarısını büyük oranda etkilediği birçok araştırma bulgusuyla kanıtlanmıştır (Canakay, 2006).

Tutumların oluşmasında çocukluktan başlayan etkiler, daha sonraki yıllarda kazanılan tecrübeler ve oluşan kişiliğin ilgi, istek ve amaçlarına yönelik alanlar, en belirleyici ve etkin rolü oynamaktadır. Müzik eğitiminde geçerli olan bu özellikler, öğrencinin piyano eğitiminde de oldukça önemlidir. Tüm bu tanımlamalardan, öğrencilerin piyanoya olan tutumlarının, onların eğitimlerine ve gelecekteki piyano ile ilgili kullanım alanlarına önemli etkileri olduğu sonucu çıkarılabilir (Bakıoğlu, 2012).

* Bu çalışma Çağlar BAKIOĞLU’nun Doç. Dr. M. Kayhan KURTULDU danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezindeki verilerin bir bölümü gözden geçirilip revize edilerek oluşturulmuştur.



Müzik eğitiminde tutumların, sürece doğrudan etki edebildiği bilinmektedir. Dolayısıyla müzik eğitiminde başarının sağlanmasında tutumların varlığı, rolü ve geliştirilmesi gerekliliği göz ardı edilemez. Tutumlar müzik eğitiminin tüm boyutlarında başarı ya da başarısızlığı sağlayan unsurlar içerisinde değerlendirilmelidir (Kurtuldu, 2011).

Tutumlar müzik eğitiminde kimi zaman bağımlı, kimi zaman da bağımsız değişken olarak, farklı değişkenlerle birlikte ele alınmakta ve özellikle de müziksel gelişim, başarı gibi değişkenlerle ilişkilendirilerek incelenmektedir (Özmenteş, Özmenteş, 2009). Tutumun gücünü etkileyen bir başka faktör, kişinin tutum nesnesiyle olan ilişkisidir. Tutum nesnesi ile doğrudan ilgili olmak, o nesneyle ilgili tutumun (olumlu veya olumsuz) güçlenmesine neden olur (Güdek, 2007).

Piyano eğitiminde hedeflenen başarı, dolaylı ve direkt olarak birçok faktörle ilişkilidir. Bu bağlamda tutum, öz yeterlik, motivasyon, kaygı gibi faktörlerin, öğrencilerin derse karşı istek ve ilgilerini, performanslarını, dolayısıyla akademik başarılarını etkilediği bilinmektedir (Gün, Köse, 2013). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi, hem piyano eğitim programının istenilen başarıyı gösterip göstermediğinin belirlenmesi hem de öğrencilerin piyano dersindeki başarılarının artırılabilmesi açısından son derece önemlidir (Tufan, Güdek, 2008).

Piyano eğitiminde bireylerin piyano çalmaya ve çalışmaya olan bakış açıları, başarı düzeyini etkileyen unsurlardan biridir. Bireylerin piyano çalmaya ve çalışmaya olan isteksizlikleri ya da olumsuz tutumları, başarılı olma yolunda önemli bir engeldir (Kurtuldu, 2011). Geliştirilmiş olan olumsuz tutum, öğrencinin piyano çalışmayı bir zorunluluk olarak algılamasına neden olabilir ve çalışmasına olumsuz etki edebilir. Bu durumun, çalışmanın verimini olumsuz etkileyeceğini söylemek mümkündür. Eğitim sürecinin olumlu tutumlarla desteklenerek öğrencilerin motive seviyelerinin yükseltilmesi, başarılarına da etki edecektir (Bakıoğlu, 2012).

YÖNTEM

Bu çalışmada piyano eğitimine yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmış ve bu çerçevede tarama modeli tercih edilerek çalışma grubuna uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Yapılan uygulamada çalışma gurubu Karadeniz Teknik Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı'nda piyano eğitimi alan toplam 156 öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışma için kullanılan veri toplama aracı, literatürde yer alan pek çok ölçeğin incelenmesi sonrasında uzman görüşüne de başvurarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Ölçeği oluşturan üç faktör ilgi, yargı ve kararlılık başlıklarından oluşacak biçimde planlanarak hareket edilmiş, bu başlıklar altında toplanan faktörler için hazırlanan önermelerde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlara yönelik maddelerin yazılmasına dikkat edilmiştir. Bu yolla 46 maddelik ilk ölçek madde havuzu oluşturulmuş ve bu madde havuzundan ölçeğin ilk formu ortaya çıkarılmıştır. Bu maddeler içerisinde piyanoya, piyano dersine, piyano öğretmenlerine, piyano ders saatlerine, kendi çalışma saatlerine, kendi piyano çalabilme yeteneklerine, piyanoya olan ilgilerine ve piyano çalmaya olan kararlılıklarına yönelik önermelerle, öğrencinin tutumlarını sorgulayan maddelere yer verilmiştir. Öğrencilerin piyanoya olan tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan "Piyano Tutum Ölçeği" için kullanılan 5'li likert tipi cevap seçenekleri "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" olarak belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümülenmesi sürecinde "SPSS 13,0" paket programı kullanılmıştır. Toplam 46 maddeden oluşan ölçeğin ilk geliştirilen formu 156 kişilik çalışma gurubuna uygulanmıştır. Ölçeği oluşturan toplam 46 maddeye yönelik ilk olarak faktör analizi ölçümleri yapılmıştır. Analize alınan 46 maddenin öz değeri 1'den büyük üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı %54.79 bulunmuştur. Faktör analizi ölçümlerinde referans değeri ,40 olarak alınmıştır. Faktör analizi ölçümleri öncesinde ölçeğin örneklem uygunluğu KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) düzeyi ve Barlett's faktörlenebilirlik test ve ölçümleri yapılmıştır. Ölçüm sonuçlarına göre KMO örneklem uygunluğu düzeyi ,91 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin Barlett's faktörlenebilirlik düzeyi ise $p < ,001$ düzeyine göre ($X^2 = 4047,35 - p = ,000$) anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu ve örneklem uygunluğunun beklenen düzeyde olduğunu göstermiştir.

Geçerlik güvenirlik ölçümlerinde ölçeğin alfa güvenirlik kat sayısı hesaplanmış ve sonuç ,95 düzeyinde gerçekleşmiştir. Güvenirlik ölçümü ile birlikte faktörlere yönelik iç tutarlık kat sayıları da referans düzeyi ,70 alarak ölçülmüştür. Güvenirlik ölçümleri sonrasında ölçeği oluşturan maddelere yönelik madde toplam korelasyon ölçümü de yapılmıştır. Bu ölçüm sonrasında faktörler arası ilişkinin belirlenmesinde 'faktörler arası korelasyon' ölçümü yapılmıştır. Yapılan her iki ölçüm sürecinde anlamlılık düzeyi $p < ,001$ olarak kabul edilmiştir. Madde toplam yükleri ile faktörler arası korelasyon ölçümlerinin yanında, test tekrar test güvenirliği ve çapraz geçerlik analizi de uygulanmıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda ölçek toplam 36 maddeye indirgenmiştir.

BULGULAR

Tablo 1 Maddelerin Faktör Yükleri ve Geçerlik Ölçümleri

Maddeler	Tüm Grup			Geçerlik			Kontrol		
	Faktörler			Faktörler			Faktörler		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1	,598			,589			,588		
2	,615			,614			,610		
3	,644			,640			,641		
5	,569			,566			,560		
8	,622			,620			,619		
11	,455			,460			,456		
12	,590			,581			,575		
15	,524			,522			,520		
16	,541			,544			,549		
22	,591			,583			,590		
32	,725			,719			,724		
33	,559			,551			,558		
35	,618			,622			,620		
39	,517			,502			,511		
41	,593			,589			,590		
10		,709			,707			,700	
13		,470			,480			,478	
14		,562			,556			,560	
19		,701			,706			,707	
21		,733			,712			,729	
25		,741			,746			,740	
26		,654			,657			,649	
27		,576			,566			,576	
34		,613			,630			,623	
36		,724			,714			,720	
37		,671			,670			,677	
38		,605			,599			,601	
43		,546			,562			,550	
44		,527			,521			,522	
45		,584			,580			,581	
46		,529			,510			,518	
9			,615			,610			,611
17			,514			,502			,511



18		,547		,506		,540
23		,610		,596		,608
28		,646		,614		,635
29		,603		,609		,601
30		,702		,713		,710
31		,663		,651		,658
Top. Var.	%54.79		%55.60		%52.90	
KMO	,91		,91		,90	
χ^2 / p	4047,35 / ,000		1241,73 / ,000		1415,65 / ,000	

Varimax rotasyon tekniği kullanılarak yapılan faktör analizi ölçümünde faktör yük değerlerinin, 40 referans düzeyinin üzerinde olduğu görülmektedir. Analize alınan 46 maddenin ölçeğe ilişkin açıkladığı toplam varyansın %54,79 düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür. Çapraz geçerlik çalışması için uygulanan ölçümlerde ise faktör yükleri geçerlik ve kontrol uygulamasında, diğer uygulama ile tutarlı ve 40 değerinin üzerinde gerçekleşmiştir. Toplam varyans ise geçerlik için %55,60, kontrol için %52,90 olarak gelişmiştir. Ölçeğin tümüne ilişkin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) örneklem uygunluğu testi sonuçları ,91 olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuç ölçek yoluyla elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğu ortaya koymaktadır. Ölçeğin Bartlett's faktörlenebilirlik düzeyi ise $p < .001$ düzeyine göre (Bartlett's Test of Sphericity $\chi^2 = 4047,35 - p = .000$) anlamlı bulunmuştur. Çapraz geçerlik uygulamasında da KMO ve Bartlett's ölçüm sonuçları yüksek ve anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin çok değişkenli ve normal dağılımlı olduğu, kullanılan örneklemin güvenilir olduğu ve güçlü bir faktör yüküne sahip olduğu sonucunu desteklemektedir.

Tablo 2 Madde toplam korelasyonlarının faktörlere göre dağılımı

F 1		F 2		F 3	
Madde no	r	Madde no	r	Madde no	r
1	,684***	10	,514***	9	,463***
2	,752***	13	,398***	17	,515***
3	,758***	14	,534***	18	,597***
5	,735***	19	,655***	23	,657***
8	,616***	21	,596***	28	,626***
11	,530***	25	,484***	29	,754***
12	,531***	26	,705***	30	,676***
15	,656***	27	,709***	31	,675***
16	,454***	34	,670***		
22	,658***	36	,676***		
32	,715***	37	,757***		
33	,692***	38	,614***		
35	,641***	43	,450***		
39	,491***	44	,367***		
41	,627***	45	,461***		
		46	,409***		

*** $p < ,001$

Tablo 2'de ölçeği oluşturan madde toplam korelasyon değerleri incelendiğinde tüm değerlerin referans alınan 30 değerinin üzerinde olduğu görülmüştür. Değerlerin 1.faktörde ,454 ile ,758 arasında, 2.faktörde ,367 ile ,757 ve 3.faktörde ,463 ile ,754 arasında dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Gerçekleşen tüm korelasyon değerleri $p < ,001$ düzeyine göre anlamlı bulunmuştur. Bu duruma göre ölçeği oluşturan maddelerin ölçülmek istenilen tutum kavramı ile önemli ölçüde ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.



Tablo 3 Faktörler Arası Korelasyon Sonuçları

Faktörler	F1	F2	F3
F1	---	,835***	,763***
F2	,835***	---	,815***
F3	,763***	,815***	---

*** p<,001

Faktörler arası korelasyon durumu gösteren tablodaki değerlere göre, faktörler arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyli bir ilişki olduğu görülmektedir. Faktörler arasında gerçekleşen tüm korelasyon değerleri p<.001 düzeyine göre anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4 Ölçek test ve tekrar test güvenilirlik ölçüm sonuçları

Faktörler	Test				Tekrar Test			
	Tüm Ölçek	F 1	F 2	F3	Tüm Ölçek	F 1	F 2	F3
Alpha	,95	,89	,86	,90	,94	,90	,85	,90
SS	0,70	0,82	0,72	0,72	0,71	0,80	0,71	0,70

Ölçeğin alfa katsayısı ,95 olarak hesaplanırken, diğer üç alt faktör için ,89, ,86 ve ,90 olarak gerçekleşmiştir. Ölçeğin tekrar test alfa katsayısı ise 0,94 olarak belirlenmiştir. Benzer biçimde iki alt faktöre ilişkin katsayı da yüksek bulunmuştur. Bu durumda ölçeğin iç tutarlığının ve güvenilirliğinin yüksek derecede olduğu söylenebilir.

SONUÇ

Elde edilen bulgular incelendiğinde ölçeği oluşturan maddelerin gerek genel, gerekse madde yükü olarak yüksek değerlere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Başta güvenilirlik katsayısı ve örneklem uygunluğu olmak üzere madde yükleri ve toplam varyansı açıklama oranı gibi ölçüm sonuçlarının yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri, faktörler arasındaki yüksek düzeyli ilişkileri ve maddelerin ölçülmek istenilen kavrama yakınlığı ile güvenilirliğini önemli ölçüde ispat ettiği varsayılan ölçeğin, piyano eğitiminde tutum kavramına önemli bir yaklaşım getirdiğini söylemek mümkündür.

Sonuç olarak geliştirilen ölçeğin piyano eğitiminde tutum kavramına ilişkin geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğu, piyano eğitiminde tutum düzeyinde yapılacak çalışmalarda kullanılabilir olduğu ve öğrencilerin tutumlarının tespit edilmesi ve/veya buna bağlı tutum düzeylerinin ve olası sebeplerinin ortaya çıkarılarak çözüm önerilerinin getirilmesine olanak sağlayacak yapıda olduğu anlaşılmıştır.



KAYNAKÇA

- Bakıoğlu, Ç. (2012). *Müzik öğretmenliği programı öğrencileri ile devlet konservatuvarı müzik bölümü öğrencilerinin piyano çalgısına yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Canakay, E. U. (2006), *Müzik teorisi dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirme*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı, 26–28 Nisan, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Güdek, B. (2007), *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1. Ve 4. Sınıf öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının öğrenciye ait farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gömleksiz, M. N. (2003), İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215- 226.
- Gün, E. & Köse, H. S. (2013). Müzik öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumları. *Turkish Studies*, 8/3, 247–261.
- Kurtuldu, M. K. (2011), Yürütücü bilişe dayalı bireysel tutumların piyano çalma başarısına etkisi. *Millî Eğitim*, (190), 41–53.
- Özmenteş, S. & Özmenteş, G. (2009), Çalgı çalışmaya ilişkin tutum, bireysel Özellikler ve performans düzeyi ilişkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 353–360.
- Tufan, E. & Güdek, B. (2008), Piyano dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 75–90.



**VALUES AND ACTIVITIES IN UNDERGRADUATE MUSIC EDUCATION:
AN EXPLORATORY INTERNATIONAL PERSPECTIVE**

**LİSANS DÜZEYİ MÜZİK EĞİTİMİNDE DEĞERLER VE ETKİNLİKLER:
ULUSLARARASI BİR BAKIŞ AÇISI**

Dale D. MISENHELTER
Arkansas Üniversitesi/ABD
University of Arkansas/USA

Joshua A. RUSSELL
Hartford Üniversitesi/ABD
University of Hartford/USA

ÖZET

Bu çalışmada müzik eğitimi hazırlık programlarına kayıtlı öğrencilerin algıladığı şekliyle birbiriyle ilişkili müfredat içi eğitim etkinliklerinin değeri incelendi. Bu çalışmada iki ayrı coğrafi, uluslararası bölge olan Çin ve Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversite servis öncesi müzik eğitimi öğrencilerinin (N = 203) bir maksatlı örneklemesini kullanır. Uygulanan ankette katılımcıların çeşitli profesyonel etkinliklerin (örneğin PK-12 saha deneyimi, belli başlı metot kurslarında başarılı olma, vb.) önemini nasıl algıladıklarını saptamak amacı ile 5-nokta Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. İkinci bir araştırma sorusu elde edilen bulguları arasındaki ilişkiyi ve katılımcıların benzer dizi formatlarına verdikleri değer saptamalarının kıyaslamalarını incelemiştir. Toplanan yanıtlar araştırmacılar için biri eğitsel unsurlar ve diğeri de icra-temelli unsurlar olmak üzere iki temel yapıya işaret etmiştir. Değer ifadeleri ve etkinlikler arasındaki bağıntılar "profesyonel müzisyenler" oryantasyonu arasında orta düzeyde güçlü ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. Bunun müzik eğitimi üzerindeki içermeleri daha sonra tartışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Müzik, Eğitim, Lisans, Etkinlik, Değerler

ABSTRACT

The study examined the value of related curricular educational activities as perceived by those individuals who were enrolled in music education preparation programs. The study utilizes a purposive sample of university pre-service music education students (N = 203) in two distinct geographical, international locations: China, and the United States. Participants responded to a questionnaire utilizing a 5-point Likert-type scale designed to elicit their perception of the importance of various professional activities (e.g., PK-12 field experiences, doing well in major methods courses, etc). A secondary research question analyzed relationships among these data, as well as comparisons to value statements participants responded to in similar scaled format. Responses demonstrated two principal underlying structures, one identified (by researchers) as educational components and another identified as performance-based components. Correlations among value statements and activities demonstrate moderately strong relationships among "professional musicians" orientation and other select activities. Implications for music education programs will be discussed.

Keywords: Music, Education, Undergraduate, Activities, Values

**Values and Activities in Undergraduate Music Education:
An Exploratory International Perspective**

Two aspects of "professional" engagement in the training of music education personnel in traditional tertiary institutions are performance-related activities and educational activities. In noting the relative importance and complementary nature of both these areas (indeed, to each other), there is nevertheless a distinction between them that emerges among university students – such that we might argue that educational curricula and activities, often related not inconsequentially to culture and location, have considerable influence on this discretionary process.



While the maturation process from entry into university training through graduation provides the opportunity for shaping overall career identity, discriminating among the importance of the many facets of professional activities also occurs during this evolutionary process. This study builds upon a line of research (Misenhelter and Russell, 2010; Austin, Isbell, & Russell, 2010; Isbell, 2008) predicated upon the notion that our assumptions about music education training, and students' behaviors and value systems, are typically rooted in one's personal experience. A secondary assumption would be that these experiences are contingent upon one's place of residence and the extant curricular policies of institutions in specific international locations.

The researchers considered the question: Does country of residence influence how individuals perceive the importance of various educational and professional activities? Additionally, are there relationships among these activities? In addressing the principle research question(s), the study utilized a sample of university music education students ($N = 335$) across five distinct international locations.

Related Literature

Experiences that continue to accrue before and throughout the university program clearly continue to shape early professional processes. Rickels, Councill, Fredrickson, Hairston, Porter, & Schmidt (2010) found that the majority of students auditioning to enter a music teacher training program decided to become a music teacher during high school. Robinson (2010) suggested music education students are socialized to follow recognized paths into schools as certain types of teacher-directors (e.g., middle school band directors, high school band directors), yet professional trends are toward more generic licensure in music (certification PK-12). Individuals indicating consideration of changes in professional path(s) cited satisfaction with the musical (performing) aspects of their career preparation, but also cited interest in other factors, including creativity and composition, with vocational interests, personality, and perceived career goals also being implicated.

University students, having been exposed to many music teaching models (primary and secondary socialization), begin their professional training with inculcated beliefs about what they wish to teach, and how they expect to teach it. Their experience base has, in many cases, suggested to them that being a "musician" is a goal of a higher order than being a teacher. Research studies (Cox, 1997; Roberts, 1991) in the US and Canada suggest these early "musician first" socialization experiences may be difficult to balance and resolve during preservice coursework.

Austin, Isbell, & Russell (2010) surveyed undergraduates, examining beliefs about influential people and experiences, occupational roles, and career interest. Social influences, teacher and musician identity, and institutional differences all were seen as contributing, music career influencing factors. Isbell suggested that "teacher and musician represent two distinct aspects of identity," (Isbell, 2008, p.175) and as well they may be different types of identities that may not even function in the same manner. Research by Bergee (1992) also suggests a variety of sociological variables influence decisions to pursue university training in music education.

Misenhelter and Russell (2010) noted that substantive change from entry in university training as compared to undergraduates current and developing interest was not demonstrated in rating most career roles, with the exception being change (increasing regard) for elementary music teachers. Austin and Reinhardt (1999) also found that large change regarding evolving belief systems was not in evidence among undergraduates. However, a related outcome also noted by Misenhelter and Russell (2010) as demonstrated by factor analyses suggested undergraduates in two U.S. institutions did recognize music education as a unique structural subject area, distinct from performance activities.

Method

The study examined the value of related educational activities as perceived by those individuals who were enrolled in music education preparation programs, utilizing a purposive sample of university preservice music education students ($N = 335$) across five distinct geographical, international locations; Australia ($n = 24$), Korea ($n = 37$), Taiwan ($n = 71$), China ($n = 85$), and the United States ($n = 118$). Participants responded to a researcher-created questionnaire, answering a series of questions on a 5-point likert-type scale (1 = not interested, 5 = extremely interested) designed primarily to examine their perception of the



importance of various professional activities (e.g., playing in top ensembles, PK-12 field experiences, etc). A secondary research question was the analysis for relationships among these data, and as compared to value statements participants responded to in similar scaled format.

The researchers based the questionnaire on the previous research of Isbell (2008), who created a larger study designed to examine the socialization and occupational identity of preservice music teachers in the United States. We utilized questions from this study (slightly reworded when translated for the international samples) in order to build upon Isbells' research and explore the perspectives among music education students in different countries.

Supporting researchers, each with doctoral degrees in Music Education from American tertiary institutions and working in the countries being studied, translated the questionnaire into the required language for their student participants (see Figure 1). The researchers used Cronbachs' Alpha to examine the internal reliability of the two subscales (career evolution and activity importance), and found reliability alphas of .86 and .79 respectively. The researchers considered these reliabilities sufficient for subsequent analysis.

FIGURE 1

	Not Important	Somewhat Important	Moderately Important	Very Important	Extremely Important
Attending music ed conferences 參加音樂教育研討會	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Practicing major instrument 練習主修樂器(含聲樂)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Attending concerts 出席音樂會	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doing well in major methods classes 教材教法課表現良好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doing well in minor instrument classes 副修樂器(含聲樂)表現良好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interacting with music ed students 和音樂系師培生互動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Performing on major recitals 舉行主修樂器(含聲樂)獨奏會	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doing well in conducting classes 指揮課表現良好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doing well in K-12 field experiences 音樂教學觀摩與試教表現良好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doing well in education classes 教育課程表現良好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interacting with performance majors 和音樂系同學互動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Winning major auditions 主修樂器(含聲樂)比賽獲獎	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teaching private students 指導個別學生	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Excerpted Section from Questionnaire for Use in Taiwan

Results

In order to explore any differences in perceived importance of professional activities between participants in different countries, a multivariate analysis of variance was conducted using the performance activity and education activity components as dependent variables and country as an independent variable. The multivariate analysis revealed a significant interaction effect for country ($F = 12.27, p < .001, \eta^2 = 0.76, p < .001, .13$). Follow-up univariate tests determined which mean differences in perceived activity importance contributed to the significant multivariate outcome. Participants' country impacted perceived importance of both education activities ($F = 12.27, p < .001$) and performance activities ($F = 2.70, p = .03$). Due to a violation of the homogeneity of variance assumption as evidenced by a Levenes' Test ($F = 3.67, p = .01$), the researchers utilized a Games-Howell post hoc test. American participants valued education activities ($M = 4.15, SD = .51$) more than Korean ($M = 3.68, SD = .75$), Taiwanese ($M = 3.76, SD = .62$), or Chinese students ($M = 3.73, SD = .56$). Australian students ($M = 4.06, SD = .54$) believed education activities to be more important than Taiwanese ($M = 3.76, SD = .62$) and Chinese students ($M = 3.73, SD = .56$). Finally, Chinese participants ($M = 4.02, SD = .56$) rated performance activities higher than Taiwanese students ($M = 3.71, SD = .59$).



Upon component analysis, activities-based responses demonstrated two principal underlying structures, one identified (by researchers) as educational components and another identified as performance-based components. The reliability of each of these components was established using Cronbachs' Alpha. The performance component had a reliability of .82 while the education component had a reliability of .81, and these reliability coefficients were considered adequate for further analyses. Using a minimum eigenvalue of 1.0 the two components accounted for roughly 50% of the variance in responses. All but one loading exceeded .50 and no cross-loadings exceeded .30 (see Table 3). The researchers established sampling adequacy using the Kaiser-Meyer-Olkin measure (.88) and the assumption of sphericity using Bartlett's Test ($\chi^2 = 1559.01.38, p = < .001$).

The performance activities (Component 1) centered around students participating in staged performances (e.g., playing in top ensembles, performing majors recitals), performance related activities such as teaching private lessons or winning major auditions (often associated with performance faculty), and interacting with performance majors. The education activities (Component 2) included classroom-based activities (e.g., method classes, conducting classes), group classes in field experiences (often associated with music education faculty), and interactions with other music education majors.

Data were also explored for relationships (correlations) among select "value" statements and the activities-based responses. Moderately strong positive relationships emerged among Korean students responses to valuing "professional musicians, classical" and "winning major auditions" ($r = .608$), "teaching private students" ($r = .614$), and "practicing major instruments" ($r = .765$). Chinese students responses to valuing "professional musicians, classical" and "interacting with performance majors demonstrated a slightly weaker positive relationship ($r = .536$). Students from Taiwan strongest positive relationship response was to valuing "professional musicians, classical" and "practicing major instruments" ($r = .614$). US students demonstrated the strongest relationships among "professional musicians, classical" and "performing in top ensembles" ($r = .430$), as well as "interacting with performance majors" ($r = .418$) and "performing on major recitals" ($r = .414$). Finally, Australian student responses indicated no relationships of similar strength with the classical musician value statement responses, but did demonstrate one moderate relationship among responses to "professional musicians, popular" and "interacting with music ed students" ($r = .544$). All these relationships were statistically significant, although none were of more than moderate (positive) strength. One strong, positive relationship emerged in the study – that of students from Taiwan among the activities responses: "doing well in major methods" and "doing well in conducting" ($r = .810$).

Summary

Respondents were asked to rate (once, assuming current perceived value) the importance of professional activities. Participants rated all activities relatively positively ($M > 3.86$), raising the question of possible demand characteristics (i.e., responding as they believed would be expected for music majors). Participants indicated practicing their major instruments, doing well in method courses, and succeeding in PK-12 field experiences as most important. Respondents indicated that attending conferences, winning major auditions, and interacting with performance majors were least important. Standard deviations among these ratings were fairly consistent ($M = .86$), with the exception of "winning major auditions" at 1.19. These findings are somewhat contradictory to previous research in which participants rated field experiences and music courses as having a negligible positive influence on their decision to continue to study music (Austin, Isbell, & Russell, 2010). Similar to the current study, Austin et. al. (2010) found that participants believed that attending conferences and taking auditions were, although generally positive, less important than other activities. Isbell (2008) found similar results in which preservice music teachers in the United States believed that these professional activities had generally positive influences on their decision to continue to study music.

In data reduction (component analysis), we found that the activities the preservice music teacher respondents in these five countries addressed do have underlying structures or dimensions, as a) performance activities and b) education activities. Participants viewed these pursuits as distinct, and data analysis demonstrated no crossloadings above .30. The multidimensional nature of these related but distinct professional activities, demonstrates a possible split found in music school culture and activities. Nettl (1995), for instance, labeled music education majors as on the periphery of the music school. Roberts



(1991) claimed that music education majors were often stigmatized by being designated a teacher, and struggled to maintain social status with music peers and faculty alike. Study participants may be responding to perceived distinctions (de facto or de jury) in clearly identifying specifically performance-related activities as distinct from education activities.

Some differences were found in the evolving career goals among participants from different countries. These differing aspirations may be due to several factors (e.g., social status of teachers and music teachers, relative pecuniary realities between countries, training required, status of music in school curricula, etc). For example, while no significant differences were evidenced in regard to change of participants desire to be a music education professor, Korean, Chinese, and Taiwanese students all expressed a greater (increasing) desire to become a university music education professor than American students. Similarly, there were no significant differences among participants desiring to be a university applied studio teacher. American students were the least likely to indicate a career aspiration to be a collegiate studio teacher.

Relationships as evidenced by correlations among “professional musician, classical” and various activities may suggest that longstanding institutionalized values acculturating young teachers as aspiring musicians (first) is in evidence in many places in the world. Among the US students, these relationships are particularly aligned with performance concomitants. Assessing the values and cultural expectations in various locations is important from an institutional perspective if reshaping these policies is a desirable possibility.

Among many of the items examined in the study, differences between students from the five countries are often quite minimal when present at all, and some generalization of findings is supported by the lack of practical differences (i.e., statistically significant, but explaining little variance or observed power). Indeed, international comparisons such as the current one suggest that many similarities do in fact exist. While some institutional, policy, and cultural differences also seem to be evident, a continuation of research and dialogue seems warranted, and offers the opportunity for continued learning from each other.

Acknowledgments

Ming Chiang, East China Normal University, Shanghai, People’s Republic of China
Youngae Lee, Korea National Open University, Seoul, South Korea
Lai, Mei-Ling, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan
Neryl Jeanneret, Melbourne University, Melbourne, Australia



References

- Austin, J. & Reinhardt, D. (1999). Philosophy and advocacy: An examination of preservice music teachers beliefs. *Journal of Research in Music Education* 47(1), 18-30.
- Austin, J., Isbell, D., Russell, J. (2010). A multi-institution exploration of secondary socialization and occupational identity among undergraduate music majors. *Psychology of Music, Advance online publication*. doi: 10.1177/0305735610381886, 1-18.
- Bergee, M.J. (1992). Certain attitudes toward occupational status held by music education majors. *Journal of Research in Music Education* 40(3), 104-113.
- Cox, P. (1997). The professional socialization of music teachers as musicians and educators. In R. Rideout (Ed.). *On the sociology of music education* (pp. 112-120). Norman: University of Oklahoma.
- Isbell, D. (2008). Musicians and teachers: The socialization and occupational identity of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education* 56 (2), 62-178.
- Misenhelter, D. & Russell, J. (2010). *Traditional and Non-Traditional Values and Expectations in Music Education: Evolving Perceptions of Importance*. Paper presented at the International Seminar of the Policy Commission on Culture, Education, and Media, International Society for Music Education, Kaifeng, China.
- Rickels, D., Council, K., Fredrickson, W., Hairston, M., Porter, A., & Schmidt, M. (2010). Influences on career choice among music education audition candidates: A pilot study. *Journal of Research in Music Education* 57 (4), 292-307.
- Roberts, B. A. (1991). Music teacher education as identity construction. *International Journal of Music Education*, 18, 30-39.
- Robinson, M. (2010). From the Band Room to the General Music Classroom: Why Instrumentalists Choose to Teach General Music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education Summer, 185*, 33-48.

TABLES AND FIGURES

Table 1

Descriptive Statistics of Professional Activity Importance

Table 2

Principle Components Pattern Matrix

Figure 1

Excerpted Section from Questionnaire for Use in Taiwan.

(also in text; p. 6)



Table 1
Descriptive Statistics of Professional Activity Importance

Activity	M	SD
Practicing Major Instrument	4.35	.80
Method Courses	4.12	.85
PK-12 Field Experiences	4.10	.97
Education Courses	4.07	.85
Attending Concerts	3.98	.88
Interacting with Music Ed Majors	3.97	.84
Performing on Major Recitals	3.90	.96
Conducting Courses	3.89	.95
Teaching Private Lessons	3.76	.95
Playing in a Top Ensemble	3.73	.99
Instrument Techniques Courses	3.67	.84
Interacting with Performance Majors	3.63	.96
Attending Music Conferences	3.46	1.19
Winning Major Auditions	3.43	1.00



Table 2
Principle Components Pattern Matrix

Activity	Component 1	Component 2
Performing Major Recitals	.847	
Winning Major Auditions	.845	
Interacting with Performance Majors	.738	
Playing in Top Ensembles	.667	
Teaching Private Lessons	.582	
Practicing Major Instrument	.549	
Attending Concerts	.530	
PK-12 Field Experiences		.825
Education Courses		.798
Attending Music Conferences		.646
Method Courses		.626
Interacting with Music Ed Majors		.624
Conducting Courses		.605
Instrument Technique Courses		.471

N.B. All loadings under .30 have been removed to increase table readability.



FIGURE 1
Excerpted Section from Questionnaire for Use in Taiwan.

	Not Important	Somewhat Important	Moderately Important	Very Important	Extremely Important
Attending music ed conferences 參加音樂教育研討會	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Practicing major instrument 練習主修樂器(含聲樂)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Attending concerts 出席音樂會	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doing well in major methods classes 教材教法課表現良好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doing well in minor instrument classes 副修樂器(含聲樂)表現良好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interacting with music ed students 和音樂系師培生互動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Performing on major recitals 舉行主修樂器(含聲樂)獨奏會	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doing well in conducting classes 指揮課表現良好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doing well in K-12 field experiences 音樂教學觀摩與試教表現良好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doing well in education classes 教育課程表現良好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interacting with performance majors 和音樂系同學互動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Winning major auditions 主修樂器(含聲樂)比賽獲獎	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teaching private students 指導個別學生	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MÜZİK DERSİ ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTAPLARININ TÜRK MÜZİĞİ İÇERİĞİ

TURKISH MUSIC CONTENT OF TEACHER GUIDEBOOK FOR MUSIC LESSON

Damla BULUT

*Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Niğde University, Faculty of Education/TÜRKİYE*

Tolga GÜLER

*MEB Bor 100. Yıl Yatılı Bölge Ortaokulu/TÜRKİYE
MEB Bor 100. Yıl Secondary High School/TÜRKİYE*

Ferit BULUT

*Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Niğde University, Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokul müzik dersi öğretmen kılavuz kitapları'nın (ÖKK) Türk Müziği içeriğinin incelenmesidir. Belirtilen amaç doğrultusunda ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf ile ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf müzik dersi ÖKK Türk Müziği içeriği yönünden incelenmiş ve kitaplarda yer verilen ana kazanım temalarının (konuların) temel özellikler, tür, teori, usul, eser, çalgı, boyutlarındaki Türk Halk Müziği ve Türk Klasik Müziğine yönelik bilgiler tespit edilerek sınıflar düzeyinde değerlendirilmiştir. Araştırmada veriler literatür taraması ve doküman analizi yapılarak elde edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda, ilkokul ve ortaokul müzik dersi ÖKK'nda yer alan konularda Türk Halk Müziği ve Türk Klasik Müziğine yönelik temel özellikler, tür, teori, usul, eser ve çalgı boyutlarındaki bilgilere çok az yer verildiği, bu bilgilere 1. sınıftan itibaren sıralı, aşamalı ve sistematik olarak yer verilmediği, konuların bir sınıf içerisinde ve farklı sınıflar düzeyinde birbirinin devamı ve tamamlayıcı nitelikte olmadığı, dolayısıyla örtüşmediği, ilgili konuların yüzeysel olarak geçildiği ve verilen temel bilgilerde eksiklikler olduğu, sınıf düzeyi ilerledikçe Türk müziği öğelerini kapsayan konu içeriklerinin fazlalaşmış bir görünüm sergilese de bu içeriğin Türk Halk Müziği ve Türk Klasik Müziğine yönelik temel özellikler, tür, teori, usul, eser ve çalgı boyutlarındaki bilgilerin kapsamı bakımından yetersiz olduğu, konu içeriklerinde çoğunlukla Türk müziği eser örneklerine yer verildiği ancak bazı eserlerin sözlerinde eksiklikler bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İlkokul, Ortaokul, Müzik Dersi, Öğretmen Kılavuz Kitabı, Türk Müziği.

ABSTRACT

The aim of research is to review Turkish Music content of teacher guidebooks for music lessons in primary and secondary schools. In the path to this aim, the music lesson in class 1, 2, 3 and 4 from primary school and class 5, 6,7 and 8 from secondary school has been reviewed from the point of Turkish Music content, and basic characteristics of main acquisition subjects in guidebooks and the information of Turkish Classical Music in the scope of type, theory, method, creation, instrument have been specified and assessed under the condition of said classes. The data in research has been obtained with literature scanning and document analysis. In the light of research findings, it's been concluded that basic characteristics of Turkish Folk Music and Turkish Classic Music; beginning from 1st class, the information of type, theory, method, creation and instruments are very rare in the subjects of teacher guidebook for primary and secondary music lessons, and serial, progressive and systematic information do not take place sufficiently; the subjects are not successive and complementary, accordingly they are not well-suit; the subjects are not learnt in details and also the information is imperfect; although subject contents including Turkish music elements appear to be more, when the level of classes increases, these contents do not reflect the basic characteristics of Turkish Folk Music and Turkish Classic Music and the information of type, theory, method, creation and instruments; finally the subjects include the samples of Turkish Music, but the lyrics of some Turkish Music creations are insufficient.

Keywords: Teacher Guidebook for Primary, Secondary School Music Lesson, Turkish Music.



GİRİŞ

Toplumların var olmalarını, devamlılığını ve diğer toplumlardan ayrılmalarını sağlayan kavramların başında kültür gelmektedir. Kültür, bir toplumun geçmişinden miras olarak devraldığı, yaşayarak işlediği, biriktirdiği ve bir sonraki kuşağa yine bir miras olarak devrettiği, değer yargılarının, yaşayış biçiminin, düşünce tarzının, estetik duygularının, dininin, dilinin, ekonomik yapısının, sosyal hayatının ve daha pek çok farklı özelliklerinin toplamıdır denilebilir. Belirli bir kültür içinde yaşayan bireylerin çeşitli konularda o kültüre özgü bilgileri vardır. Bunların yardımı ile bireyler nasıl davranılacağını, ya da bir davranışı nasıl yorumlayacaklarını bilirler (Erdener, 2000:273). Bu bilgileri bireylere sunan en önemli unsur geleneklerdir.

Gelenek, uzun zaman içinde toplum tarafından biriktirilerek oluşturulan, kuşaktan kuşağa aktararak yaşatılan, toplumun üyelerini sağlam bir bağla birbirine bağlayan kökleşmiş manevi kültür öğeleridir. Bu öğeler, toplumlara ayırt edici özellikler taşır, kalıcılık ve değişim yeteneği gösterir ve toplumun özel niteliği ile özgünlüğünü oluşturur (Bayraktar, 1988:257). Geleneksiz toplum olmaz. İster az, ister orta, ister çok gelişmiş olsun her toplumun geleneği vardır. Gelenekler toplumdaki bireylerin temel kişiliğini, temel kişilik özelliklerini belirler (Uçan, 2005a:306). Bu nedenler ile yeni nesiller geleneği yaşayarak öğrenmeli ve öğrendiklerini bir sonraki nesile aktararak geleneğin dolayısıyla kültürün devamını sağlamalıdır.

Kültürü oluşturan yapı taşlarının en önemlisi müziktir. Çünkü müzik, bir toplum hakkında ulaşılmak istenen çeşitli bilgileri, önemli ve belirleyici kesitleri bünyesinde bulunduran temel bir kültür öğesidir (Bulut, 2008:150). Bu özelliği ile müzik, içinde oluşup biçimlendiği kültürün özelliklerini taşır. İnsanın kültürel yaşamında “geçmiş” ile “şimdi”, “şimdi” ile “gelecek” ve böylece de “geçmiş” ile “gelecek” arasında bağ kurar (Uçan, 2005b:28). Müzik hakkındaki düşüncelerimiz başlangıçta kültürlenme yolu ile oluşur. Eğitim sürecinde edindiğimiz bilgiler doğrultusunda, giderek formalleşen müzik bilgi ve beğenimiz, toplumsal aidiyetimizin dışavurumunda önemli bir simgeye dönüşür (Yıldırım ve Koç, 2003:27). Müzik ve onun çağrıştırdıkları, bir yerden başkasına esaslı farklılıklar gösterse de, ulusal ya da bölgesel kimliğin simgesi görevini üstlenmektedir (Cook, 1999:18). Clarke (2001) müziğin ait olduğu kültürün anlaşılmasında önemli katkılar sağlayabileceğini, aynı zamanda, en sabit ve en dayanıklı kültürel öğelerden biri olduğu için, herhangi bir ulus, etnik ya da kültürel bir grubu anlamayı sağlayacak anahtar olduğunu belirtmiştir (Aydiner ve Şen, 2011:141). Bir toplumun anlaşılmasında anahtar olabilecek, bir toplumun müziğinin özel niteliğini, özgünlüğünü oluşturan müzikler, o toplumun geleneksel müzikleridir. Geleneksel müzikler, Türk müzik kültüründe de önemli bir yere sahiptir.

Toplumsal değerler eğitim yolu ile bireye aktarılır (Kongar, 2003:72-73). Bireylerin bilgi, beceri, tutum, davranış ve yeteneklerinin gelişmesini sağlayan en önemli unsur şüphesiz ki eğitimidir. Eğitim; ferdi, **yaşadığı toplumda**, pratik değeri olan kabiliyet, yöneliş ve diğer davranış formlarını edindiği süreçler toplamıdır (Çelikkaya, 2010:27). Ertürk'e (1972) göre eğitim, bireyin davranışlarında **kendi yaşantısı** yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Alkan (1981) ise eğitimi davranış değişikliği, bireyin belirli hedefler yönünde maksatlı olarak **kendi yaşantısı yoluyla** davranışlarını değiştirmesi, kişinin yeteneklerini çeşitli yönlerden birey ve toplum için uygun ve dengeli olarak geliştirmesi şeklinde tanımlamaktadır (Sönmez, 2002:31). Eğitimin istenilen nitelikte gerçekleşmesi bu süreçte kazandırılması istenen davranışın birey tarafından öğrenilmesi ile mümkündür.

Bacanlı'ya göre (2001:145) öğrenme, tekrar ya da **yaşantı yoluyla** organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı/sürekli değişikliklerdir. Öğrenme, denince akla genellikle yeni bir davranışın kazanılması, davranış dağarcığına yeni bir davranışın eklenmesi gelmektedir (Alıcı, 2011:9). Bu bağlamda bireyin eğitim sürecinde istenilen davranışları kazanmasında/istendik yönde davranış değişikliği oluşturmasında belirleyici olan **kendi yaşantısından hareket ile** bilmediği bilgi ve becerileri edinmesi yani **kendi yaşantısından hareket ile** öğrenmeyi gerçekleştirmesidir. Böylelikle birey eğitim sürecini daha kısa zamanda ve daha kalıcı öğrenmeler ile tamamlayacaktır.

Eğitimde öğrenme ile yaşantı arasında ilişki kuran pek çok kuram bulunmaktadır. Bunlardan bir olan bilişsel kuramda (Gestaltçı kuram), öğrencinin, öğrenme yaşantıları arasındaki ilişkileri kendisinin bulmasının ve ona bulduğu ilişkileri uygulama olanağı sağlanmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Böyle bir tutum sonucu öğrenilen davranışların daha kalıcı olacağı, üstelik, öğrenilenlerin benzer başka alanlara kolayca aktarılabilmesini vurgulamıştır. Benzer şekilde, güdüleme, kişilik, toplumsal, psikolojik ağırlıklı kuramda da Miller, Dollard ve Piaget'in öğrenmenin, kişinin yeteneklerine, biyolojik ve **kültürel gelişimine, içinde yaşadığı toplumdaki kültüre**, güdülenmişliğine, ilgisine, öğrenme ortamının havasına bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Bilgi işleme süreci kuramında da Gagne ve Briggs öğrenme ortamında kazandırılacak davranışın daha önceden kazanılmış davranışlara bağlı olduğunu, bu nedenle ön



öğrenmelerin hatırlatılması gerektiğine dikkat çekmişlerdir (Sönmez, 1999:150). Öğrenme ile yaşantı arasında ilişki kuran kuramların yanında öğretim ilkelerinin de bu konu üzerinde durduğu görülmektedir. Yakından uzağa ilkesi buna bir örnek olarak gösterilebilir. Bu ilke, öğretilcek konuların örnekleri önce yakından, herkesin görebildiği, görebileceği, yaşadığı veya yaşayabileceği örneklerden seçmek, daha sonra bunları kıyasla (karşılaştırma yaparak) uzaktaki konuları açıklama metodudur, ilkesidir (Çelikkaya, 2010:78).

Eğitim de, öğretim de süregeldiği toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik olgularından etkilenir. Her ikisi de yerel ve milli özellikler taşır. Yerel özellikler taşır, zira birey etkileşim halinde bulunduğu çevrede eğitim görmektedir. Millidir, zira milli bütünlüğü, kalkınmayı ve gelişmeyi hedefler (Çelikkaya, 2010:41). Bu hedefe ulaşmada bireyin içinde bulunduğu kültürün, bu kültür içerisindeki bireyin yaşantısının öğrenme üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır. Nitelikli, kalıcı, etkili ve verimli bir öğrenme için mutlaka bireyin yaşantısını temel almak gerekmektedir. Aksi takdirde birey öğrenmelerini kolaylaştıracak ön öğrenmelerinden, bildiklerinden, birikiminden, tecrübesinden ve aslında kendisinde var olan alt yapıdan beslenme konusunda yoksun kalacaktır. Bu da bireye eğitim sürecindeki benzeştirme, ilişki kurma, aktarma ve yaralanma çalışmalarında önemli bir olumsuzluk olarak yansıtacaktır.

Her eğitim alanında olduğu gibi müzik eğitimi alanında da bu gerçekten hareket ederek eğitim-öğretim verilmesi müzik eğitiminin niteliğini etkileyecektir. Bu nedenle müzik eğitiminin de bireylerin yaşantısını temel alması, bu yaşantı üzerine kurulması ve odaklanması nitelikli, kalıcı, etkili ve verimli bir müzik öğretimi için önemli bir gerekliliktir. Buradan hareket ile öğrencilere genel müzik kültürü aşıl原因an/kazandıran Türk müzik kültürü temelli bir müzik öğretimi planlanmalıdır.

Türk müzik kültürü Türklerin müziksel yaşam biçimidir ve yapı, süreç ve ürün boyutlarıyla bir bütündür. Bu bakımdan Türk müzik kültürü, Türklerin kendilerine özgü genel ve müziksel yapıları içinde kendileriyle, birbirleriyle ve çevreleriyle müziksel iletişim ve etkileşimlerinin birikik ve örgütlenik bir süreci ve ürünü olarak tanımlanabilir (Uçan, 2005c:185). Türk müzik kültürünü oluşturan, köklü bir geçmişe sahip olan ve yüzyıllardır kuşaklar boyu biriktirilerek, büyük bir özenle özümşenerek ve aynı özenle korunarak günümüze kadar ulaşan en önemli mirasımız geleneksel müziklerimiz yani Türk müziğidir. Geleneksel müziklerimiz yüzyıllar boyunca toplumumuz tarafından üretilmiş, beğenilerek kullanılmış, yaşatılmış ve günümüze kadar gelmişlerdir. Her çağın olgularına, toplumsal olaylarına göre biçimlenmiş, değişmiş, dilden dile, kulaktan kulağa dolaşmış, toplumumuzla birlikte soluk alarak yaşamışlardır (Bayraktar, 2000: 96).

Geleneksel müziklerimizin korunması, geliştirilmesi ve gelecek kuşaklara aktarılmasında müzik eğitimi büyük önem taşımaktadır. Uçan (1989) müzik eğitimini, bireye, **kendi yaşantısı yoluyla** amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışında **kendi yaşantısı yoluyla** amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma, ya da bireyin müziksel davranışını **kendi yaşantısı yoluyla** amaçlı olarak değiştirme veya geliştirme süreci şeklinde tanımlamaktadır (Uçan, 2005a:30). Görülüyor ki genel eğitim de olduğu gibi müzik eğitiminde de temel alınması gereken husus **bireyin yaşantısıdır**. O zaman bireyin müzik eğitimi sürecinde istenilen müziksel davranışları kazanmasında/istendik yönde müziksel davranış değişikliği oluşturmasında belirleyici olan **kendi müziksel yaşantısından hareket ile** bilmediği müziksel bilgi ve becerileri edinmesi yani **kendi müzik yaşantısından hareket ile** müziksel öğrenmeyi gerçekleştirmesidir. Böylelikle birey genel eğitim sürecinde olduğu gibi müzik eğitim sürecini de daha kısa zamanda ve daha kalıcı müziksel öğrenmeler ile tamamlayacaktır.

Müzik eğitimi sürecinin önemli bir halkasını genel müzik eğitimi oluşturur. Çünkü bu eğitim, herkes için gerekli ve zorunlu olan genel eğitimin vazgeçilmez bir boyutu ve ögesidir (Uçan, 2005a:304). Toplumdaki tüm bireylere yönelik olduğu için önemlidir. Bu eğitim ile öğrenciler müziği tanımalı, sevmeli, müzik dinleme, müzik yapma alışkanlığı ve gereksinimi kazanmalıdır (Kaçar Yahya, 2009:96). Ayrıca, iş-meslek, okul, bölüm, kol-dal ve program türü ne olursa olsun, ayırım gözetmeksizin, her düzeyde, her aşamada, her yaşta herkese yönelik olup, sağlıklı ve dengeli bir insanca yaşam için gerekli asgari-ortak müzik kültürü kazandırmayı amaçlamaktadır (Uçan, 2005a:31). Bu bakımdan, eğitsel müzik öğretimi, bir toplumun müzik yaşamının ve müzik geleceğinin temelidir diyebiliriz (Sun, tarihsiz:197). Bunun nedenleri, müzik sanatının doğasından kaynaklanan bir estetik yaşantı sağlamak, **bireyin kendi kültürünü** ve başka toplumların kültürlerini tanımasına, değerlendirmesine fırsat vermek, müzikle uğraşanlara zihinsel ve duygusal yönden dinlenme/eğlenme olanağı sağlamak, bireysel olarak sorumluluk, toplumsal olarak paylaşım ve işbirliği duygusunu geliştirmek, bireylerin artan boş zamanını olumlu bir şekilde doldurmasını sağlamak şeklinde sıralanabilir (Göğüş, 2009:9). Bütün bu nedenler ile genel müzik eğitiminde geleneksel müziklerimizin yeri ve önemi büyüktür. Çünkü müziksel geleneğimiz öz kültürümüzdür ve müziksel toplumsallaşmanın bel kemiğidir (Uçan, 2005a:328). Bu müzikler öğrencilerde, müziksel duygudaşlık,



müziksel bilgidaşlık, müziksel devingidaşlık, müziksel beğenidaşlık, müziksel saygıdaşlık, müziksel sevgidaşlık, müziksel alışkidaşlık, müziksel arkadaşlık; kısacası müziksel kültürdaşlık oluşturmada ve geliştirmede çok etkin ve belirleyici rol oynarlar (Uçan, 2005a:312).

Yönetken'e göre (1950) ilkokul ulusal eğitim kurumudur ve bu kurum çocuklara ulusal kültürü aşlamak zorundadır (Say, 2005:26). İlköğretim çağı çocuğunun yaşadığı çevrede yer alan doğal, toplumsal ve kültürel öğeler arasında ses çok ayrı ve çok önemli bir yer tutar. Çocuk, adeta seslerden örülü bir ağın içindedir. Bu ağ, doğal sesler, toplumsal sesler ve kültürel seslerden örülüdür (Uçan, Yıldız, Bayraktar, 1999:3). Bu seslerden hareket ile çocuğa müzik eğitimi verilmesi onun müziksel davranış kazanma, müziksel davranış değiştirme ve müziksel davranış geliştirme sürecine olumlu olarak yansiyacaktır. Yönetken (1950) okul müzik eğitiminde öteki ezgiler arasında halk ezgisine önem verilmesinin, ulusal ve eğitsel nedenlerden ileri geldiğini, çocukların kendi melodilerine gösterdikleri ilgi ve sevginin, yabancı ezgilere olan ilgiden daha güçlü ve doğal olduğunu, halk ezgisinin böylece okulda aynı zamanda ulusal eğitimin de önemli bir faktörünü oluşturduğunu belirtmiştir (Say, 2005:36). Dolayısıyla, geleneksel sanat musikimizin müzik öğretim programlarında yer alması, müzik eğitiminin rayına oturtulmasına yardımcı olur ve kendi kültür ve toplumuna yabancılaşmamış, öz kültürü ile sanatını ve tarihini doğru tanımış, bilinçli gençler yetiştirilmesine önemli katkılar sağlar (Gedikli, 1999:100).

Günümüz ilkokul ve ortaokul müzik dersi öğretim programı (ilköğretim müzik dersi öğretim programı) **yapılandırmacı yaklaşım** temelli olarak, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim Genel Müdürlüğünce teşkil edilen Müzik Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilmiş ve 2007-2008 öğretim yılı itibariyle yürürlüğe girmiştir. Programın genel amaçları içerisinde, **yöresel, bölgesel, ulusal, uluslararası müzik kültürlerini tanımak, milli birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlamak; Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramak ve Atatürk ilke ve inkılaplarına gönülden bağlı, kültürlü bireyler olarak yetişmelerini sağlamak** ifadeleri yer almaktadır (MEB, 2007:6). Dolayısıyla Türk müzik geleneğinin öğrenilmesine söz konusu program kapsamında yer verildiği görülmektedir.

Söz konusu program ile ilköğretim müzik derslerinde ders kitabı uygulaması kaldırılmış, yerine yardımcı kaynaklar olarak Öğretmen Kılavuz Kitabı (ÖKK) ve Öğrenci Çalışma Kitabı (ÖÇK) getirilmiştir*. Bu kitaplardan ÖKK'nın temel amacı, programın gerektirdiği etkinlik, çalışma, alıştırma ve bunların öğretimine ilişkin öğretmenlere gerekli açıklamaları belirli bir plan dâhilinde yapmaktır (duabpo.dicle.edu.tr.). Bu bağlamda, Türk müzik geleneğinin öğrenilmesine yönelik olarak, genel müzik eğitiminde geleneksel müziklerimize hangi sınıflarda, hangi boyutlarda, ne ölçüde, nasıl bir içerik ve sistematik ile ÖKK'nda yer verildiğinin incelenmesi günümüz genel müzik eğitiminde geleneksel müziklerimizin yerinin ve öneminin tespiti açısından bir gerekliliktir. Bu gereklilik doğrultusunda araştırmada ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf ile ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf müzik dersi ÖKK Türk Müziği içeriği yönünden incelenmiş ve kitaplarda yer verilen ana kazanım temalarının (konuların) temel özellikler, tür, teori, usul, eser, çalgı, boyutlarındaki Türk Halk Müziği ve Türk Klasik Müziğine yönelik bilgiler tespit edilerek sınıflar düzeyinde değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma betimsel niteliktedir. Araştırmanın evrenini MEB İlköğretim Genel Müdürlüğünce teşkil edilen Müzik Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilerek 2007-2008 öğretim yılı itibariyle yürürlüğe giren, 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik sonucu getirilen yenilikler doğrultusunda düzenlenerek 2012-2013 öğretim yılı itibariyle yeniden basılan ilkokul ve ortaokul müzik dersi yardımcı kaynakları, örneklemini ise belirtilen kaynaklardan ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf ile ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf müzik dersi ÖKK oluşturmaktadır.

*2012 yılında 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik sonucu getirilen yenilikler doğrultusunda eğitim 4+4+4 olmak üzere 12 yıl zorunlu hale getirilmiştir (MEB, 2012a). Öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıl (1, 2, 3, 4. sınıflar) ilkokul, ikinci 4 yıl (5, 6, 7, 8. sınıflar) ortaokul ve üçüncü 4 yıl (9, 10, 11, 12. sınıflar) ise lise şeklinde isimlendirilmiştir (MEB, 2012b). Bu sistem dâhilinde müzik dersleri incelendiğinde; ilk 4 yılı ve ikinci 4 yılı kapsayan müzik derslerinin yürütülmesinde esas alınan ders öğretim programında bir değişiklik olmadığı, hâlen ilköğretim müzik dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar) olarak uygulandığı, ÖKK'nın ise yine ilköğretim ÖKK şeklinde aynı isimle ancak farklı yazarlar tarafından yeniden ele alındığı görülmüştür.



Araştırmada konunun kuramsal temellerinin oluşturulması aşamasında literatür taraması yapılmıştır. Bunun yanında doküman analizi yapılarak ilkökul 1, 2, 3 ve 4. sınıf ile ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf müzik dersi ÖKK’nda yer alan konular Türk müziğine ilişkin temel özellikler, tür, teori, usul, eser ve çalgı boyutlarındaki içeriği yönünden incelenmiştir. Bu incelemelerde sınıf düzeyinde yer alan konulara ilişkin etkinlikler dikkate alınmıştır. Söz konusu incelemeler doğrultusunda ilkökul 1, 2, 3 ve 4. sınıf ile ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf müzik dersi ÖKK Türk müziği içeriğindeki Türk Halk Müziği ve Türk Klasik Müziğine yönelik bilgiler tespit edilerek sınıflar düzeyinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerde ilkökul ve ortaokul ÖKK’nın Türk müziği içeriğinde;

- **Temel özellikler** boyutunda ilgili konunun içeriğinde Türk Halk Müziği ve Türk Klasik Müziğinin temel özelliklerinin (tarihçe, ezgisel yapı v.b) öğretimine ilişkin etkinliklere yer verilme durumu,
- **Tür** boyutunda Türk Halk Müziği ve Türk Klasik Müziğinin tür özelliklerinin öğretimine ilişkin etkinliklere yer verilme durumu,
- **Teori** boyutunda Türk Halk Müziği ve Türk Klasik Müziğinin teorik bilgilerinin öğretimine ilişkin etkinliklere yer verilme durumu,
- **Usul** boyutunda Türk Halk Müziği ve Türk Klasik Müziğinin usul yapılarının öğretimine ilişkin etkinliklere yer verilme durumu,
- **Eser** boyutunda Türk Halk Müziği ve Türk Klasik Müziği eser örneklerini dinleme, söyleme, çalma etkinliklerine yer verilme durumu,
- **Çalgı** boyutunda Türk Halk Müziği ve Türk Klasik Müziği çalgılarının tanıtımına ilişkin etkinliklerine yer verilme durumu,

gözönünde bulundurulmuştur.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “İlkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıf ile Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Müzik Dersi ÖKK’nın Türk Müziği İçeriği Nasıldır?” olarak tespit edilmiştir.

Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesinin çözümüne yardımcı olacak alt problemler;

1. İlkokul 1. sınıf ÖKK’da yer alan konuların Türk müziğine ilişkin temel özellikler, tür, teori, usul, eser ve çalgı boyutlarındaki içeriği nasıldır?
2. İlkokul 2. sınıf ÖKK’da yer alan konuların Türk müziğine ilişkin temel özellikler, tür, teori, usul, eser ve çalgı boyutlarındaki içeriği nasıldır?
3. İlkokul 3. sınıf ÖKK’da yer alan konuların Türk müziğine ilişkin temel özellikler, tür, teori, usul, eser ve çalgı boyutlarındaki içeriği nasıldır?
4. İlkokul 4. sınıf ÖKK’da yer alan konuların Türk müziğine ilişkin temel özellikler, tür, teori, usul, eser ve çalgı boyutlarındaki içeriği nasıldır?
5. Ortaokul 5. sınıf ÖKK’da yer alan konuların Türk müziğine ilişkin temel özellikler, tür, teori, usul, eser ve çalgı boyutlarındaki içeriği nasıldır?
6. Ortaokul 6. sınıf ÖKK’da yer alan konuların Türk müziğine ilişkin temel özellikler, tür, teori, usul, eser ve çalgı boyutlarındaki içeriği nasıldır?
7. Ortaokul 7. sınıf ÖKK’da yer alan konuların Türk müziğine ilişkin temel özellikler, tür, teori, usul, eser ve çalgı boyutlarındaki içeriği nasıldır?
8. Ortaokul 8. sınıf ÖKK’da yer alan konuların Türk müziğine ilişkin temel özellikler, tür, teori, usul, eser ve çalgı boyutlarındaki içeriği nasıldır?

şeklinde belirlenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları tablolar oluşturularak yorumlanmıştır.

Tablo 1. İlkokul 1. Sınıf ÖKK Yer Alan Konuların Türk Müziği İçeriği

	Konu	Türk Müziği İçeriğine Yönelik Boyutlar					
		Temel Özellikler	Tür	Teori	Usul	Eser	Çalgı
1	İstiklâl Marşı'mıza Saygı						
2	Çevremizdeki Sesler						
3	Gürültü Ve Düzenli Sesleri Tanıyalım						
4	Sesimizi Doğru Kullanalım						
5	Ritim Çalgısı Yapalım, Bir Öykü Canlandıralım						
6	Çabuk-Yavaş						
7	Müzikle Hareket Edelim						
8	Sınıf Ortamına Uygun Müzik Yapma ve Dinleme Kurallarını Öğrenelim						
9	Belirli Gün ve Haftalarımız						
10	Atatürk Ve Müzik						

Tablo 1. incelendiğinde, ilkokul 1. sınıf ÖKK'nın 10 farklı konuyu içerdiği, bu konuların hiçbirinde Türk müziğine ilişkin temel özellikler, tür, teori, usul, eser, çalgı, boyutlarında her hangi bir içeriğe yer verilmediği gözlenmiştir.

Tablo 2. İlkokul 2. Sınıf ÖKK Yer Alan Konuların Türk Müziği İçeriği

	Konu	Türk Müziği İçeriğine Yönelik Boyutlar					
		Temel Özellikler	Tür	Teori	Usul	Eser	Çalgı
1	İstiklâl Marşı'mıza Saygı						
2	Uzun Hece - Kısa Hece						
3	İnce Ses - Kalın Ses						
4	Doğadaki Gürlük Özellikleri ve Ritim						
5	Müzikleri Uygun Hız ve Gürlükte Seslendirme					X	
6	Şarkılı Oyunlarımız						
7	Çalgıları Tanıyalım						X
8	Farklı Müzikler de Var		X			X	
9	Belirli Gün Ve Haftalarımız						
10	Atatürk Ve Müzik						

Tablo 2. incelendiğinde, ilkokul 2. sınıf ÖKK'nın 10 farklı konuyu içerdiği, bu konular içerisinde "Müzikleri Uygun Hız ve Gürlükte Seslendirme", "Çalgıları Tanıyalım" ve "Farklı Müzikler de Var" konularında Türk müziğine ilişkin içeriğe yer verildiği gözlenmiştir. Bu içeriğe, "**Müzikleri Uygun Hız ve Gürlükte Seslendirme**" adlı konuda **eser boyutunda**; "*Değirmen Üstü Çiçek*" adlı türkünün dinletilmesi ya da çalgı eşliğinde seslendirilmesi ve türkünün uygun hız ve gürlükte kulaktan öğretim yolu ile öğretilip seslendirilmesi etkinlikleri ile, "**Çalgıları Tanıyalım**" adlı konuda **çalgı boyutunda**; Türk müziğinde kullanılan vurmali ezgisiz çalgılardan zil, def, darbuka, davul ve tahta kaşığın tanıtımı etkinliği ile, "**Farklı Müzikler de Var**" adlı konuda **tür ve eser boyutlarında**; farklı müzik türlerinin ayırt edilebilmesi için *Türk Halk Müziği ile Klasik Türk Müziği türlerinde eser örneklerinin dinletilmesi ve bunlara ait duygu ve düşüncelerin sınıfta paylaşılması* etkinlikleri ile yer verilmiştir.

Tablo 3. İlkokul 3. Sınıf ÖKK Yer Alan Konuların Türk Müziği İçeriği

	Konu	Türk Müziği İçeriğine Yönelik Boyutlar					
		Temel Özellikler	Tür	Teori	Usul	Eser	Çalgı
1	İstiklâl Marşı'mız						
2	Birlikte Müzik Yaparken						
3	Ritim Çalgısı İle Kısa Ve Uzun Sesler						
4	Sesin Yüksekliği						
5	Ezgi Denemeleri Yapalım						
6	Farklı Ritmik Yapıdaki Ezgilerimiz					X	
7	Bildiğimiz Çalgılar						X
8	Halk Oyunlarımız					X	
9	Müzik, Söz ve Hareket						
10	Müzik Ve Dans						
11	Farklı Türler, Farklı Müzikler		X			X	X
12	Belirli Gün Ve Haftalarımız						
13	Atatürk Ve Müzik						

Tablo 3. incelendiğinde, ilkökul 3. sınıf ÖKK'nın 13 farklı konuyu içerdiği, bu konular içerisinde "Farklı Ritmik Yapıdaki Ezgilerimiz", "Bildiğimiz Çalgılar", "Halk Oyunlarımız" ve "Farklı Türler, Farklı Müzikler" konularında Türk müziğine ilişkin içeriğe yer verildiği gözlenmiştir. Bu içeriğe, "**Farklı Ritmik Yapıdaki Ezgilerimiz**" adlı konuda **eser boyutunda**; *Üç Elma* adlı türküyü dinleme, hız ve gürlük özelliklerine dikkat ederek söyleme, ritmine ve sözlerine uygun hareket etme etkinlikleri ile, "**Bildiğimiz Çalgılar**" adlı konuda **çalgi boyutunda**; *Geleneksel Türk Müziği çalgılarının (vurmali, telli, üflemeli) tanıtılması* etkinliği ile, "**Halk Oyunlarımız**" adlı konuda **eser boyutunda**; *farklı yörelerin halk oyunlarının tanıtılması ve Atabarı türküsünün hikayesini okuma, dinletme, kulaktan öğretim yolu ile öğretme, ritmine ve ezgisine uygun hareket ederek seslendirme* etkinlikleri ile, "**Farklı Türler, Farklı Müzikler**" adlı konuda **tür, eser ve çalgı boyutlarında**; *Türk Halk Müziği, Türk Sanat Müziği, Türk Pop Müziği türlerinde eser örneklerinin dinletilmesi, seslendirildiği çalgı gruplarına ait bilgilerin verilmesi, dinlenen müzikler hakkında duygu ve düşüncelerin paylaşılması* etkinlikleri ile yer verilmiştir.

Tablo 4. İlkokul 4. Sınıf ÖKK Yer Alan Konuların Türk Müziği İçeriği

	Konu	Türk Müziği İçeriğine Yönelik Boyutlar					
		Temel Özellikler	Tür	Teori	Usul	Eser	Çalgı
1	İstiklâl Marşı'mızı Doğru Söyleyelim						
2	Sesleri Grafikle Gösterelim						
3	Temel Müzik Yazı Ve Öğelerini Öğrenelim						
4	Sesler Ve Temel Özellikleri						
5	Ritim Ve Ezgi Oluşturalım						
6	Farklı Ritmik Yapılar				X	X	
7	Dans Edelim						
8	Müziklerdeki Hız Değişiklikleri					X	
9	Müziklerde Gürlük Değişiklikleri						
10	Belirli Gün Ve Haftalarımız						
11	Farklı Müzik Türleri		X			X	X
12	Atatürk Ve Müzik						

Tablo 4. incelendiğinde, ilkökul 4. sınıf ÖKK'nın 12 farklı konuyu içerdiği, bu konular içerisinde "Farklı Ritmik Yapılar", "Müziklerde Hız Değişiklikleri" ve "Farklı Müzik Türleri" konularında Türk müziğine ilişkin içeriğe yer verildiği gözlenmiştir. Bu içeriğe, "**Farklı Ritmik Yapılar**" adlı konuda **usul ve eser boyutlarında**; *halk müziğimizde usul kavramı ve 5/8lik usul konusunun anlatımı, ayrıca 5/8lik usulle yazılan Evlerinin Önleri Sarı Karınca* adlı türküyü kulaktan öğretim yolu ile öğretme ve türkünün ritmini vurarak seslendirme etkinlikleri ile yer verildiği, "**Müziklerde Hız Değişiklikleri**" adlı konuda **eser boyutunda**; *Gelin Ayşe* adlı türkünün dinletimi ve uygun hızda vuruşlarının yapılarak eşlik edilmesi etkinliği ile yer verildiği, "**Farklı Müzik Türleri**" adlı konuda **tür, eser ve çalgı boyutlarında**;



öğrencilerin dinlediği müziklerden Türk Halk Müziği, Klasik Türk Müziği, Türk Pop Müziği türlerini ayırt etmelerini sağlayıcı etkinliklere, bu türler hakkında bilgi verme, icrasında kullanılan çalgıları hakkında konuşma, dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşma etkinlikleri ile yer verilmiştir.

Tablo 5. Ortaokul 5. Sınıf ÖKK Yer Alan Konuların Türk Müziği İçeriği

	Konu	Türk Müziği İçeriğine Yönelik Boyutlar					
		Temel Özellikler	Tür	Teori	Usul	Eser	Çalgı
1	İstiklâl Marşı						
2	Ses Nasıl Oluşur?						
3	Müzikte Yeni Sesler, Yeni Notalar Öğreniyorum						
4	Ezgiler Çalıyorum						
5	Belirli Gün ve Haftalar					X	
6	Farklı Ritimler, Farklı Ezgiler				X	X	
7	Müziklerde Hız ve Gürlük					X	
8	Ritim Oluşturalım					X	
9	Farklı Müzik Türlerini Tanıyalım		X			X	
10	Atatürk ve Müzik		X			X	
11	Ezgiler Yazıyorum						
12	Şarkılarda Bölümler						
13	Müzik Arşivi Oluşturalım					X	

Tablo 5. incelendiğinde, ortaokul 5. sınıf ÖKK'nın 13 farklı konuyu içerdiği, bu konular içerisinde "Belirli Gün ve Haftalar", "Farklı Ritimler, Farklı Ezgiler", "Müziklerde Hız ve Gürlük", "Ritim Oluşturalım", "Farklı Müzik Türlerini Tanıyalım", "Atatürk ve Müzik" ve "Müzik Arşivi Oluşturalım" konularında Türk müziğine ilişkin içeriğe yer verildiği gözlemlenmiştir. Bu içeriğe, "**Belirli Gün ve Haftalar**" adlı konuda **eser boyutunda**; *Çanakkale Türküsü'nün kulaktan öğretim yöntemiyle öğretilerek çalgı eşliğinde söylenmesi ve sınıf düzeyine göre blok flütle çaldırılması* etkinliği ile yer verildiği, "**Farklı Ritimler, Farklı Ezgiler**" adlı konuda **usul ve eser boyutlarında**; *5/8, 7/8 ve 9/8lik aksak ölçü yapılarının tanıtımına ve bu usul yapılarını içeren Ha Buradan Aşağı, Dere Geçit Vermezse, Uzun Uzun Kavaklar* adlı türkülerin kulaktan öğretim yöntemi ile öğretimi ve ritim eşliğinde seslendirilmesi etkinlikleri ile yer verildiği, "**Müziklerde Hız ve Gürlük**" adlı konuda **eser boyutunda**; *geleneksel müziklerimizin gürlük terimlerine uygun söylenmesine, Madımak isimli türkünün kulaktan yansılama yoluyla öğretimine ve bu türkünün belirtilen gürlük terimlerine dikkat ederek seslendirmesi* etkinliği ile yer verildiği, "**Ritim Oluşturalım**" adlı konuda **eser boyutunda**; *Oturmuş Kapıya ve Dağı Duman olanın isimli türkülerin kulaktan yansılama yoluyla öğretimine ve uygun ritim eşliklerinin yapılması* etkinlikleri ile yer verildiği, "**Farklı Müzik Türlerini Tanıyalım**" adlı konuda **tür ve eser boyutlarında**; *geleneksel müziklerimizin de yer aldığı farklı türlerdeki müzik örneklerini dinletme ve bu müzikleri dinlerken hissettiği duygu ve düşünceleri yazma-resimleme, Şeftali Ağaçları ve Drama'nın İçinde* isimli türkülerin kulaktan yansılama yoluyla öğretimi ve birlikte seslendirilmesi etkinlikleri ile yer verildiği, "**Atatürk ve Müzik**" adlı konuda **tür ve eser boyutlarında**; *Türk Halk Müziği ve Klasik Türk Müziği eserlerinden Atatürk'ün dinlemeyi ve söylemeyi sevdiği müzik türlerinden örnekler dinletme, Manastır Türküsü ve Vardar Ovası* isimli türkülerin kulaktan yansılama yoluyla öğretimi ve birlikte seslendirilmesi etkinlikleri ile yer verildiği, "**Müzik Arşivi Oluşturalım**" adlı konuda **eser boyutunda**; *Çayır Çimen Geze Geze* isimli türkünün kulaktan yansılama yoluyla öğretimi ve birlikte seslendirilmesi etkinliği ile yer verilmiştir.

Tablo 6. Ortaokul 6. Sınıf ÖKK Yer Alan Konuların Türk Müziği İçeriği

	Konu	Türk Müziği İçeriğine Yönelik Boyutlar					
		Temel Özellikler	Tür	Teori	Usul	Eser	Çalgı
1	Milli Marşımız						
2	Müziğin Dili						
3	On Altılık Notalar					X	
4	Atatürk						
5	Hece Bağı					X	
6	Müzikte Çoksesselik						
7	Yurdumuzdaki Müzik Türleri	X	X			X	
8	Müzik Ve Dans						
9	Ritim Kalıbı İle Eşlik						
10	Uzatma Bağı ve Çoğaltma Noktası					X	
11	İnsan Sesinin Oluşumu						
12	Atatürk ve Müzik					X	
13	6/8'lik Şarkılarla Dans Edelim					X	
14	Atatürk'ün Müzik Sevgisi		X			X	
15	5/8'lik Şarkılar				X	X	
16	Sesin Değişimi						
17	Marşlar						
18	Kendi Ezgimi Oluşturuyorum						

Tablo 6. incelendiğinde, ortaokul 6. sınıf ÖKK'nın 18 farklı konuyu içerdiği, bu konular içerisinde "On Altılık Notalar", "Hece Bağı", "Yurdumuzdaki Müzik Türleri", "Uzatma Bağı ve Çoğaltma Noktası", "Atatürk ve Müzik", "6/8'lik Şarkılarla Dans Edelim", "Atatürk'ün Müzik Sevgisi" ve "5/8'lik Şarkılar" konularında Türk müziğine ilişkin içeriğe yer verildiği gözlenmiştir. Bu içeriğe, "**On Altılık Notalar**" adlı konuda **eser boyutunda**; *Malatya ve Bahçeye İndim ki isimli türkülerin on altılık notalara dikkat edilerek seslendirilmesi* etkinliği ile yer verildiği, "**Hece Bağı**" adlı konuda **eser boyutunda**; *Silifke'nin Yoğurdu adlı türkünün bona ve solfejini yapma, hece bağlarını çizme, Mavi Yeleğin Oğlan ve Cilveloy isimli türkülerin hece bağlarına dikkat edilerek seslendirilmesi* etkinlikleri ile yer verildiği, "**Yurdumuzdaki Müzik Türleri**" adlı konuda **temel özellikler, tür ve eser boyutlarında**; *Türk Halk Müziği, Türk Sanat Müziği, Türk Pop Müziği ve Çağdaş Çok Sesli Türk Müziği'nin doğuşu ve genel özelliklerine ilişkin bilgilere, Süt İçtim adlı türkünün seslendirilmesine, çalgı ile çalınmasına, türünün yazımına ve dinlendiğinde uyandırdığı duygu ve düşüncelerin yazılması, Kapat Gözlerini ve Samanyolu isimli şarkıların seslendirilmesi, türlerinin yazılması ve öğrencilerin düşüncelerini sözlü olarak ifade etmeleri, Yollarda Aradım İzlerini isimli şarkıların seslendirilmesi, türünün yazılması ve öğrencilerin düşüncelerini görsel olarak ifade etmeleri, Süpürgesi Yoncadan veya 2-3-4 sesli olarak yazılmış herhangi birçok sesli Türk müziği eserinin dinletilmesi, türünün yazılması ve öğrencilerin düşüncelerini sözlü olarak ifade etmeleri* etkinlikleri ile yer verildiği, "**Uzatma Bağı ve Çoğaltma Noktası**" adlı konuda **eser boyutunda**; *Sazuma adlı türkünün uzatma bağı ve çoğaltma noktasına dikkat edilerek seslendirilmesi* etkinliği ile yer verildiği, "**Atatürk ve Müzik**" adlı konuda **eser boyutunda**; *Atatürk'ün sevdiği şarkı ve türkülerin araştırılması, bir tanesinin sözlerinin yazılması ve bu eserin varsa ses kaydının sınıfa dinletilmesi, Atatürk'ün Türk müziğine ilişkin görüş ve düşünceleri ile ilgili araştırma yapılmasına, elde edilen bilgilerin paylaşılması için özetlenmesi, Bilal Oğlan ve Bülbülüm türkülerinin dinletilmesi ve kulaktan yansılama yoluyla öğretimi* etkinlikleri ile yer verildiği, "**6/8'lik Şarkılarla Dans Edelim**" adlı konuda **eser boyutunda**; *6/8'lik bileşik ölçüye ait bilgilere, Üç Alma adlı türkünün seslendirilmesine ve türkiye uygun dans yaratılması* etkinlikleri ile yer verildiği, "**Atatürk'ün Müzik Sevgisi**" adlı konuda **tür ve eser boyutlarında**; *Atatürk'ün Türk müziği ile ilgili 1 Kasım 1934'te Mecliste yaptığı konuşmanın yer aldığı metin okutularak öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri, sevdiği türkü ve şarkılardan oluşan örnek eserler dinletimi, sevdiği türkülerden Vardar Ovası ve Manastır isimli türkülerin sözlerinin yazılması ve kulaktan yansılama yoluyla öğretilerek seslendirilmesi* etkinliklerine ayrıca farklı müzik türlerine olan ilgisinin yer verildiği bilgileri içeren etkinlikler ile yer verildiği, "**5/8'lik Şarkılar**" adlı konuda **usul ve eser boyutlarında**; *5/8'lik usul düzum yapılarını (2+3 ve 3+2) yazma, Ben Seni Sevdiğimi Dünyalara Bildirdim isimli türkünün*



dinletilmesi, öğrencilerin alkış ile türküye tempo tutarak ritmi hissetmesi, Yenice Yolları isimli türkünün seslendirilmesi ve blok flüt ile çalınması etkinlikleri ile yer verilmiştir.

Tablo 7. Ortaokul 7. Sınıf ÖKK Yer Alan Konuların Türk Müziği İçeriği

	Konu	Türk Müziği İçeriğine Yönelik Boyutlar					
		Temel Özellikler	Tür	Teori	Usul	Eser	Çalgı
1	Milli Marşımız						
2	Müziği Öğreniyorum				X	X	
3	Müziği Çözümlüyorum					X	
4	Ata'mı Dinliyorum						
5	Atatürk'ün Türk Müziğine Verdiği Önem					X	
6	Benim Ritim Kalıbım					X	
7	Çalgı Toplulukları						X
8	İnsan Ses Gruplarını Öğreniyorum						
9	Müzikte Çokseslilik						
10	Müzikte Dizi Kavramı Ve Makamlar			X		X	
11	Müziği Yaşıyorum						
12	Dünyanın Müzik Renkleri						
13	Türkülerimizin Yaşanmış Öyküleri	X				X	
14	Kendi Ezgimi Oluşturuyorum						
15	Gösteri Zamanı					X	

Tablo 7. incelendiğinde, ortaokul 7. sınıf ÖKK'nın 15 farklı konuyu içerdiği, bu konular içerisinde "Müziği Öğreniyorum", "Müziği Çözümlüyorum", "Atatürk'ün Türk Müziğine verdiği önem", "Benim Ritim Kalıbım", "Çalgı Toplulukları", "Müzikte Dizi ve Makamlar", "Müziği Yaşıyorum", "Türkülerimizin Yaşanmış Öyküleri" ve "Gösteri Zamanı" konularında Türk müziğine ilişkin içeriğe yer verildiği gözlenmiştir. Bu içeriğe, "**Müziği Öğreniyorum**" adlı konuda **usul ve eser boyutlarında**; 7/8'lik ölçü hakkında teorik bilgiler ile *Ha Buradan Aşağı* isimli türkünün seslendirilmesi ve blok flüt ile çalınması, *Sunalar* isimli türkünün incelenmesi bilinmeyen notaların işaretlenmesi, bu notaların isimlerinin öğrenilmesi ve türkünün seslendirilmesi etkinlikleri ile yer verildiği, "**Müziği Çözümlüyorum**" adlı konuda **eser boyutunda**; *Horozumu Kaçırıldılar* isimli türkünün gürlük terimlerine uyararak seslendirilmesi etkinliği ile yer verildiği, "**Atatürk'ün Türk Müziğine verdiği önem**" adlı konuda **eser boyutunda**; *Atatürk'ün Türk müziği ile ilgili 1 Kasım 1934'te Mecliste yaptığı konuşmanın yer aldığı metin okutulması* öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri, *Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesiyle ilgili görüşlerinden çıkardıkları fikirleri yazmaları ve Atatürk'ün çok sevdiği Türk müziği eserlerinden olan Yangın Olur Biz Yangına Gideriz* isimli türkünün dinletilmesi, sözlerinin okutulması ve kulaktan yansılama yoluyla öğretimi ve söylenmesi etkinlikleri ile yer verildiği, "**Benim Ritim Kalıbım**" adlı konuda **eser boyutunda**; *Saray Yolu* isimli türküye farklı ve tekrarlanan motiflerden oluşan bir ritim eşliği oluşturularak türkünün seslendirilmesi etkinliği ile yer verildiği, "**Çalgı Toplulukları**" adlı konuda **çalgi boyutunda**; *vurmali, üfleli, telli-tezeneli ve yaylı geleneksel Türk Müziği çalgıları ile geleneksel Türk müziği çalgı topluluklarının anlatımını içeren etkinlikler* ile yer verildiği, "**Müzikte Dizi ve Makamlar**" adlı konuda, **teori ve eser boyutlarında**; *hüseyini, nihavent ve kürdi eserler dinletilerek bu makamların hissettirilmesi, hüseyini, nihavent ve kürdi makam dizilerinin (tampere sistemde) dizek üzerinde gösterilmesi (kuramsal boyutta makam kavramına girilmeden sadece dizi boyutunda), Sarı Mendil ve Hey Güzeller* adlı türkülerin çalınması söylenmesi etkinlikleri ile yer verildiği, "**Türkülerimizin Yaşanmış Öyküleri**" adlı konuda **temel özellikler ve eser boyutlarında**; *Halk müziği ve özelliklerinin anlatımı ile Yüksek Yüksek Tepelere* isimli türkünün dinletilmesi, *yaşanmış hikayesinin örnek olarak okutulması, hikayenin gözlerinde canlandırılması, sınıfa getirilen türkü hikayelerinin canlandırılması, Yemeni Bağlamış ve Bilmem Şu Feleğin* isimli türkülerin notalarının okunması ve blok flüt ile çalınması etkinlikleri ile yer verildiği, "**Gösteri Zamanı**" adlı konuda **eser boyutunda**; *Dere Geliyor Dere* isimli türkünün seslendirilmesi, çalgı ile çalınması ve türküye doğaçlama olarak ritim çalgılarıyla eşlik edilmesi etkinlikleri ile yer verilmiştir.

Tablo 8. Ortaokul 8. Sınıf ÖKK Yer Alan Konuların Türk Müziği İçeriği

	Konu	Türk Müziği İçeriğine Yönelik Boyutlar					
		Temel Özellikler	Tür	Teori	Usul	Eser	Çalgı
1	İstiklâl Marşı'mız						
2	9/8'lik Aksak Ölçü				X	X	
3	Çalalım Söyleyelim					X	
4	Marşlarımız						
5	Atatürk						
6	Ses Değiştirici İşaretler					X	
7	Müzikte Diziler Ve Makamlar			X		X	
8	Senkop (Aksatım)						
9	Ritim Kalıbım						
10	Sanat Ve Müzik						
11	Türkülerimizin Yaşanmış Öyküleri	X				X	
12	Geleneksel Türk Müzikleri	X	X			X	
13	Kendi Ezgimi Oluşturuyorum						
14	Müzikte Çok Seslilik	X				X	
15	Ezgilerimiz						
16	Atatürk Ve Müzik						
17	Uluslararası Müzikler						

Tablo 8. incelendiğinde, ortaokul 8. sınıf ÖKK'nın 17 farklı konuyu içerdiği, bu konular içerisinde "9/8'lik Aksak Ölçü", "Çalalım Söyleyelim", "Ses Değiştirici İşaretler", "Müzikte Diziler ve Makamlar", "Türkülerimizin Yaşanmış Öyküleri", "Geleneksel Türk Müzikleri" ve "Müzikte Çokseslilik" konularında Türk müziğine ilişkin içeriğe yer verildiği gözlenmiştir. Bu içeriğe, "**9/8'lik Aksak Ölçü**" adlı konuda **usul ve eser boyutlarında**; 9/8'lik aksak ölçüye ilişkin bilgilere, Çayır Çimen Geze Geze isimli türkünün seslendirilmesi ve çalgı ile çalınması, Çemberimde Gül Oya isimli türkünün CD'den dinletilmesi, türkünün CD ile birlikte söylenmesi, alkış ile tempo tutularak 9/8'lik ölçünün hissettirilmesi etkinlikleri ile yer verildiği, "**Çalalım Söyleyelim**" adlı konuda **eser boyutunda**; Değirmen Üstü Çiçek isimli türküye ritim düzenlemeleri yaparak blok flütle çalma ve söyleme etkinliği ile yer verildiği, "**Ses Değiştirici İşaretler**" adlı konuda **eser boyutunda**; Hoş Bilezik isimli türkünün ses değiştirici işaretlere dikkat edilerek seslendirilmesi etkinliği ile yer verildiği, "**Müzikte Diziler ve Makamlar**" adlı konuda **teori ve eser boyutlarında**; hicâz, rast ve segâh dizilerinin tampere sisteme uyarlanmış şeklinin dizeler üzerinde tahtaya yazılması (kuramsal boyutta makam kavramına girilmeden sadece dizi boyutunda), örnek eserler (Divane Aşık Gibi türküsü, Rüya Gibi Her Hatıra Şarkısı ve İzmir'in Kavakları türküsü) dinleterek bunların kulaktan yansılama yoluyla söylenmesi etkinlikleri ile yer verildiği, "**Türkülerimizin Yaşanmış Öyküleri**" adlı konuda **temel özellikler ve eser boyutlarında**; Halk müziğinin özelliklerinin ve halk türkülerinin öğrenilen hikayelerinin hatırlatılması, Zeytin Yağlı Yiyemem isimli türkünün sözlerinin okunması, sözlerden çıkarılan ana fikrin yazılması, yapılan hikaye araştırmalarının sınıfta okunması, hikayelerdeki karakterleri seçip canlandırma ile Zeytin Yağlı Yiyemem isimli türkünün CD veya mp3 çalardan dinletilerek, kulaktan yansılama yoluyla öğretilmesi ve seslendirilmesi etkinlikleri ile yer verildiği, "**Geleneksel Türk Müzikleri**" adlı konuda **temel özellikler, tür ve eser boyutlarında**; şarkı ve türkü kavramının farklı kavramlar olduğuna dikkat çekme, Halk müziği ve Türk sanat müziği ile ilgili genel bilgiler verme, örnek ezgiler dinletme, yapılan araştırma sonunda seçilen eserin adını, türünü, yöresini, bestecisini ve yorumcusunu yazma, Horon isimli türküyü ve Yollarda Aradım İzlerini adlı şarkının CD veya mp3 çalardan dinletilmesi, türlerinin ayırt edilmesi ve bu konu ile ilgili duygu ve düşüncelerini yazmaları, Yollarda Aradım İzlerini adlı şarkının ve Horon isimli türkünün birlikte seslendirilmesi etkinlikleri ile yer verildiği, "**Müzikte Çokseslilik**" adlı konuda **temel özellikler ve eser boyutlarında**; Ay Güz isimli türkünün tek sesli ve çoksesli olarak düzenlemelerinin dinletilmesi, tek sesli ve çoksesli olarak dinledikleri türkü ile ilgili duygu ve düşüncelerini yazma etkinlikleri ile yer verilmiştir.

Tablo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8 incelenerek ulaşılan bulgular doğrultusunda, ilkökul ve ortaokul müzik dersi konuları kapsamında, Türk müziği içeriğine;

- 2. sınıf ÖKK'nda tür, eser ve çalgı boyutlarında,
- 3. sınıf ÖKK'nda tür, eser ve çalgı boyutlarında,



- 4. sınıf ÖKK'nda tür, usul, eser ve çalgı boyutlarında,
- 5. sınıf ÖKK'nda tür, usul ve eser boyutlarında,
- 6. sınıf ÖKK'nda temel özellikler, tür, usul ve eser boyutlarında,
- 7. sınıf ÖKK'nda temel özellikler, teori, usul, eser ve çalgı boyutlarında,
- 8. sınıf ÖKK'nda temel özellikler, tür, teori, usul ve eser boyutlarında yer verildiği,

Ancak;

- 1. sınıf ÖKK'nda temel özellikler, tür, teori, usul, eser ve çalgı boyutlarında,
- 2. sınıf ÖKK'nda temel özellikler, teori ve usul boyutlarında,
- 3. sınıf ÖKK'nda temel özellikler, teori ve usul boyutlarında,
- 4. sınıf ÖKK'nda temel özellikler ve teori boyutlarında,
- 5. sınıf ÖKK'nda temel özellikler, teori ve çalgı boyutlarında,
- 6. sınıf ÖKK'nda teori ve çalgı boyutlarında,
- 7. sınıf ÖKK'nda tür boyutunda,
- 8. sınıf ÖKK'nda çalgı boyutunda yer verilmediği gözlenmiştir.

Bu durumda genel müzik eğitiminin temeli olan ilkökul 1. sınıfta öğrencilerin kendi kültürlerini yansıtan, kültürel özelliklerini barındıran geleneksel müziklerimizden yoksun bir şekilde müzik eğitime başladıkları söylenebilir. Ayrıca, ilkökul süresince hiç bir sınıfta temel özellikler ve teori boyutlarında Türk müziği içeriğine yer verilmemesi de bir o kadar düşündürücü bir durum teşkil etmektedir.

Nitekim örgün müzik eğitiminin ilk olarak verildiği ilkökulda öğrencilerin yaş özellikleri de dikkate alınarak, programlı ve sistematik bir şekilde aktarılabilecek nitelikte Türk müziği içeriğine dair çeşitli bilgilerin yer alması gayet olanaklıdır ve genel müzik eğitiminin geleneksel müziğe ilişkin genel ve özel işlevleri bakımından (Uçan, 2005a:312) gereklidir. Zira bu dönem genel Türk müzik kültürü ve beğenisinin kazandırılmasında göz ardı edilmeyecek kadar önemli bir dönemdir.

Araştırma kapsamında incelenen ilkökul 1, 2, 3 ve 4. sınıf ile ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf müzik dersi ÖKK'nda çoğunlukla eser boyutunda Türk müziği içeriğine yer verildiği, işlenecek konunun içeriği uygun olursa, temel özellikler, tür, teori, usul ve çalgı boyutlarında Türk müziği içeriğine yer verildiği gözlenmiştir. İlgili kitaplarda çoğunlukla eser boyutunda Türk müziği içeriğine yer verilmesi konuların işlenişinde Türk müziği eserlerinin etkili olduğunu düşündürmektedir. Ancak, öğrencilerin Türk müziğini bütün boyutlarıyla kavrayabilmesi, anlayabilmesi ve içselleştirerek öğrenebilmesi için söz konusu olan tüm boyutlara Türk müziğine yönelik içerikte oluşturulan konular kapsamında yer verilmesi, bu kapsamda bütün boyutların birbiriyle ilişkili olacak, birbirini tamamlayacak şekilde ele alınması gerekmektedir. Bu bağlamda eser boyutu dışındaki boyutlarda Türk müziği içeriğine öğrencilerin müziksel bilgi, beğeni ve davranışlarına temel oluşturacak nitelikte, yapıda ve içerikte yer verilmemesi, konunun içeriği uygun olursa yer verilmesi hem bir eksiklik hem de olumsuz bir durum olarak yorumlanabilir.

SONUÇLAR

Araştırma bulguları doğrultusunda,

- İlkokul 1. sınıf ÖKK'nın 10 farklı konuyu içerdiği, bu konuların hiçbirinde Türk müziğine ilişkin temel özellikler, tür, teori, usul, eser, çalgı, boyutlarında her hangi bir içeriğe yer verilmediği,
- İlkokul 2. sınıf ÖKK'nın 10 farklı konuyu içerdiği, bu konular içerisinde “Müzikleri Uygun Hız ve Gürlükte Seslendirme”, “Çalgıları Tanıyalım” ve “Farklı Müzikler de Var” konularında Türk müziğine ilişkin içeriğe yer verildiği,
- İlkokul 3. sınıf ÖKK'nın 13 farklı konuyu içerdiği, bu konular içerisinde “Farklı Ritmik Yapıdaki Ezgilerimiz”, “Bildiğimiz Çalgılar”, “Halk Oyunlarımız” ve “Farklı Türler, Farklı Müzikler” konularında Türk müziğine ilişkin içeriğe yer verildiği,
- İlkokul 4. sınıf ÖKK'nın 12 farklı konuyu içerdiği, bu konular içerisinde “Farklı Ritmik Yapılar”, “Müziklerde Hız Değişiklikleri” ve “Farklı Müzik Türleri” konularında Türk müziğine ilişkin içeriğe yer verildiği,
- Ortaokul 5. sınıf ÖKK'nın 13 farklı konuyu içerdiği, bu konular içerisinde “Belirli Gün ve Haftalar”, “Farklı Ritimler, Farklı Ezgiler”, “Müziklerde Hız ve Gürlük”, “Ritim Oluşturalım”, “Farklı Müzik Türlerini Tanıyalım”, “Atatürk ve Müzik” ve “Müzik Arşivi Oluşturalım” konularında Türk müziğine ilişkin içeriğe yer verildiği,
- Ortaokul 6. sınıf ÖKK'nın 18 farklı konuyu içerdiği, bu konular içerisinde “On Altılık Notalar”, “Hece Bağı”, “Yurdumuzdaki Müzik Türleri”, “Uzatma Bağı ve Çoğaltma Noktası”, “Atatürk ve



Müzik”, “6/8’lik Şarkılarla Dans Edelim”, “Atatürk’ün Müzik Sevgisi” ve “5/8’lik Şarkılar” konularında Türk müziğine ilişkin içeriğe yer verildiği,

- Ortaokul 7. sınıf ÖKK’nın 15 farklı konuyu içerdiği, bu konular içerisinde “Müziği Öğreniyorum”, “Müziği Çözümlüyorum”, “Atatürk’ün Türk Müziğine verdiği önem”, “Benim Ritim Kalıbım”, “Çalgı Toplulukları”, “Müzikte Dizi ve Makamlar”, “Müziği Yaşıyorum”, “Türkülerimizin Yaşanmış Öyküleri” ve “Gösteri Zamanı” konularında Türk müziğine ilişkin içeriğe yer verildiği,
- Ortaokul 8. sınıf ÖKK’nın 17 farklı konuyu içerdiği, bu konular içerisinde “9/8’lik Aksak Ölçü”, “Çalalım Söyleyelim”, “Ses Değiştirici İşaretler”, “Müzikte Diziler ve Makamlar”, “Türkülerimizin Yaşanmış Öyküleri”, “Geleneksel Türk Müzikleri” ve “Müzikte Çokseslilik” konularında Türk müziğine ilişkin içeriğe yer verildiği,

sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunların yanında, ilkokul ve ortaokul müzik dersi ÖKK’nda yer verilen Türk müziği konularının bir sınıf ve farklı sınıflar düzeyinde birbirinin devamı nitelikte olmadığı, dolayısıyla Türk müziği konularının bir sınıf ve farklı sınıflar düzeyinde örtüşmediği, Türk müziğine ilişkin bilgileri içeren konulara ilkokuldan başlayıp ortaokulda da devam edecek nitelikte sıralı, aşamalı ve sistematik olarak yer verilmediği, konuların yüzeysel olarak geçildiği, Türk müziğinin en temel konusu olan ses sistemi ve özellikleri anlatılmadan daha ileri düzeyde olan makam dizisi gibi konulara yer verildiği, bu sebeple öğrencilerin temel bilgilerden ve ön öğrenmelerden yola çıkarak yeni bilgileri sağlıklı bir şekilde kavramalarını ve öğrenilen diğer bilgilerle ilişkilendirmelerini engelleyecek ezberci bir yaklaşıma sürüklendiği, dolayısıyla da yapılandırmacı yaklaşımın ilkesine tezat bir durumun ortaya çıktığı, Türk müziği öğelerini içeren konuların bir sonraki sınıfa geçildikçe fazlalaştığı, tüm sınıflarda konularda çoğunlukla Türk müziğine ilişkin eser boyutu ile yer verildiği, ancak bazı eserlerin sözlerinde eksiklikler bulunduğu tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları doğrultusunda,

- İlkokul ve ortaokul müzik dersi ÖKK’nda yer verilen Türk müziği konularının bir sınıf düzeyinde ve farklı sınıflar düzeyinde 1. sınıftan itibaren sıralı, aşamalı ve sistematik olarak birbirinin devamı nitelikte hazırlanarak yer almasının sağlanması,
- Konuların içeriği hazırlanırken Türk müziğine ait temel bilgilerin sınıf düzeylerine uygun bir biçimde ele alınarak ÖKK’nda yer verilmesi,
- İlgili konularda Türk müziğine ilişkin temel özellikler, tür, teori, usul, eser ve çalgı boyutlarının orantılı bir dağılım göstererek hazırlanması,
- Türk müziğine ilişkin konu adlarının ve içeriğinin konuyu açıklayıcı, çağrıştırmacı bir şekilde daha işlevsel olarak düzenlenmesi,
- THM eser örneklerinin yörelere göre farklılık gösteren alternatiflerine yer verilmesi,
- Geleneksel müziklerimiz konusunda tasavvuf müziği ve mehter müziği eser örneklerine de yer verilmesi,
- Batı müziği tarihçesine ilişkin bilgilere yer verildiği gibi Türk müziği tarihine ilişkin bilgilere de yer verilmesi,
- Öğrencilerin yaşadığı toplumda, kendi yaşantısı yoluyla ve kendi müzik yaşantısından hareket ile genel olarak kültürünü, özel olarak ise müzik kültürünü tanıması, kendi kültürel gelişimine, içinde yaşadığı toplumun kültürüne katkı sağlaması ve bu kültürü gelecek kuşaklara taşıyabilmesi için geleneksel müziklerimiz temelli bir genel müzik eğitiminin esas alınması,
- Milli eğitimin temel ilkeleri ve programın amaçlarından hareketle, Türk toplumsal-kültürel yaşamına ilişkin beklentiler doğrultusunda, Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak amacına ulaşabilmesi için, geleneksel müziklerimiz temelli bir müzik eğitimi programı anlayışının esas alınması,
- Geçmiş, şimdi ve gelecek arasında bağ kurabilmek için gerekli olan (Uçan, 2005b:28) müzik kültürünü tanıma, içselleştirme, aktarma işlevlerini karşılayacak nitelikte geleneksel müziklerimize programda yer verilmesi,
- Öğrencinin kendi çevresel müzikleriyle bağlantısı bulunmayan aktarma ve öykünme şarkıları öğretmeğe çalışmak, öğrencileri yoz müziklere yönelteceğinden (Sun, tarihsiz:200) onlarda nitelikli bir müzik kültürü ve dinleyici kimliği oluşturabilmek için ağırlıklı olarak kendi



yaşantısında dolayısıyla belleklerinde olan yerel ve ulusal ezgilerden oluşan geleneksel müzik dağarcığına genel müzik eğitiminde yer verilmesi,

- ÖKK'nda yer alan geleneksel müziklerimize ait eserlerin tüm sözlerine yer verilmesi,
- ÖKK'nda yer alan geleneksel müziklerimize ait ses kayıtlarını içeren CD'ler hazırlanarak kılavuz kitaplarla birlikte genel müzik eğitiminin hizmetine sunulması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Alıcı, Tevfik. (2011). Öğrenmenin Bilimsel Temelleri. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Aydiner, Mehtap ve Şen, Yavuz. (2011). "Geleneksel Türk Halk Çalgılarının Müzik Öğretmenleri Tarafından Kullanılma Durumu". Millî Folklor Dergisi, Yıl 23, Sayı 91, 140-149.
- Bacanlı, Hasan. (2001). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayraktar, Ertuğrul. (1988). "Geleneksel Müziklerimiz ve Çokseslilik Çalışmaları" Birinci Müzik Kongresi Bildiriler Kitabı. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Bayraktar, Ertuğrul. (2000). Türk Halk Müziğinde Çeşitli Görüşler. "Geleneksel Müziklerimiz ve Çokseslilik Çalışmaları". Derleyen: Salih Turhan. İkinci Baskı. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bulut, Damla. (2008). "İlköğretim İkinci Kademe Müzik Öğretmenlerinin Geleneksel Müziklerimizin Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar", Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt/Vol.:32, Sayı/No:1, Sivas.
- Cook, Nicholas. (1999). Müziğin ABC'si. Çeviren: Turan Doğan. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Çelik, Metin ve Şendağ, Barış, Arda. (2012). İlköğretim Müzik 6-7-8 Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çelikkaya, Hasan. (2010). Eğitim Bilimlerine Giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- duabpo.dicle.edu.tr (2014). İlköğretim Okulları Ders Kitapları, Öğrenci Çalışma Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Branşlara Göre İncelenmesi Çalışmaları Raporu, http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/DERS_KITAPLAR_INCELEME_RAPORU.pdf (Erişim Tarihi:14.03.2014).
- Erdener, Yıldırım. (2000). Türk Halk Müziğinde Çeşitli Görüşler. "Geleneksel Müziklerimiz ve Çokseslilik Çalışmaları". Derleyen: Salih Turhan. İkinci Baskı. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gedikli, Necati. (1999). Ülkemizdeki Etki ve Sonuçlarıyla Uluslararası Sanat Müziği. İzmir, Ege Üniversitesi Basımevi.
- Göğüş, Gülay. (2009). Müzik Öğretimi ve Yöntemleri. Bursa: Star Ajans Matbaacılık Ltd. Şt.
- Kaçar, Yahya, Gülçin. (2009). Türk Mûsikîsi Üzerine Görüşler (Analiz ve Yorumlar). Ankara: Maya Akademi.
- Kongar, Emre. (2003). Kültür Üzerine. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- MEB. (2007). Müzik Dersi Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2012a). 12 yıl zorunlu eğitim sorular-cevaplar. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf. (Erişim Tarihi: 26.03.2013).
- MEB. (2012b). 12 yıllık zorunlu eğitime yönelik genelge. http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12_Yillik_ZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf. (Erişim Tarihi: 26.03.2013).
- Say, Ahmet. (2005). Müzik Öğretimi. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Sönmez, Veysel. (1999). Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, Veysel. (2002). Eğitim Felsefesi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sun, Muammer. (tarihsiz). Türkiye'nin Kültür-Müzik-Tiyatro Sorunları. Ankara: Ajans-Türk Kültür Yayınları.
- Uçan, Ali. (2005a). Müzik Eğitimi. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Uçan, Ali. (2005b). İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Uçan, Ali. (2005c). İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Uçan, Ali., Yıldız, Gökay., Bayraktar, Ertuğrul. (1999). İlköğretimde Müzik Öğretimi. Burdur.
- Yaşar, Neşem. (2012). İlköğretim Müzik 1-2-3 Öğretmen Kılavuz Kitabı. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yaşar, Neşem., Çelik Metin., Şendağ, Barış, Arda. (2012). İlköğretim Müzik 4-5 Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yıldırım, Vural. ve Koç, Tarkan. (2003) Müzik Felsefesine Giriş. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.



PIYANO İLE EŞLİKLEME VE TRANSPOZE YAPABİLME BECERİLERİ İÇİN BİR PERFORMANS TESTİNİN GELİŞTİRİLMESİ

DEVELOPING A PERFORMANCE TEST FOR THE HARMONISATION AND TRANSPOSITION SKILLS AT THE PIANO

Demet AYDINLI

*Cumhuriyet Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi/TÜRKİYE
Cumhuriyet University, Faculty of Fine Arts/TÜRKİYE*

Belir TECİMER

*Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Gazi University, Gazi Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi anabilim dalı lisans programlarında müzik öğretmeni adaylarının eşlikleme yapma ve transpoze etme becerilerini kazanmaları ve uygulamaları için çeşitli derslere yer verilmektedir. Bu derslerden bazıları piyano, eşlik çalma, armoni-kontrpuan-eşlikleme, müziksel işitme okuma yazma, elektronik org eğitimi, eğitim müziği besteleme dersleridir. Müzik öğretmeni adaylarının bu derslerde yaptıkları çalma, söyleme, müzik yapma/yaratma etkinlikleri müzik eğitiminin performans ağırlıklı bir süreci içerdiğini gösterir.

Bir müziksel performansın sistematik olarak ölçülmesi birçok nedenden ötürü gerekli ve istenilen bir durumdur. En önemli neden öğrencinin gelişimini takip edebilmektir. Müzik eğitiminde müzik yapmayı yani müziksel performansı vurgulayan davranışların ölçülmesinde performans testleri kullanılmaktadır. Çünkü, müzik eğitiminde edimi, yapımı (icraatı) vurgulayan davranışlar, sözel olarak verilen bilgiler ya da yapılan açıklamalarla ölçülmezler. Performans testlerinde belirli niteliklerin bulunması gerekir. Bu nitelikler geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik kavramları altında gruplanabilmektedir.

Türkiye’de piyano performans alanında bir ölçme-değerlendirme testi olmadığı gibi, piyano ile eşlikleme yapma ve transpoze etme becerilerinin ölçülmesine dair geliştirilmiş bir performans testine de rastlanmamıştır. Müzik öğretmeni adaylarının piyano ile eşlikleme yapma ve transpoze etme becerilerini gerçekleştirip, gerçekleştirmediğini, gerçekleştiriyorsa hangi düzeyde olduğunu nesnel bir biçimde tespit etmek ve değerlendirmek için bir performans testinin oluşturulmasının gereği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle müzik öğretmeni adaylarının piyanoda eşlikleme yapma ve transpoze etme becerilerini ölçme amacıyla geçerli, güvenilir ve kullanılabilir bir performans testi geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda “Piyano ile Eşlikleme ve Transpoze Yapabilme Becerileri İçin Bir Performans Testi”nin ilgili eğitmen ve araştırmacılara, müzik öğretmeni adaylarına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

ABSTRACT

In the music education departments of schools of education, various classes designed to teach the skills of accompaniment and transposition are offered for students of music education. Some of these classes are piano, accompaniment, harmony-counterpoint-accompaniment, musical hearing, reading and writing, electric keyboard education, and composition of educational music. The fact that the students of music education play, sing, participate in music making/creating activities indicates that music education consists of a performance heavy process.

A systematic evaluation of a musical performance is desired for various reasons, the most important of which is to be able to follow the student’s progress. Aspects of music making or musical performance in music education are measured by performance tests since act of music, behaviors of performance cannot be measured by orally presented information and explanations. Certain qualities are expected to be present in performance tests. These qualities can be grouped under the concepts of validity, reliability and practicality.

As there are no tests of assessment for the field of piano performance in Turkey, no such test has also been found to assess the skills of piano accompaniment and transposition. The necessity for a piano performance test for evaluation of development of piano accompaniment and transposition skills of music



teacher candidates has become apparent. For this reason, a valid, reliable and practical performance test has been developed. As a result of this study a “Performance Test for measurement of Piano Accompaniment and Transposition Skills” a contribution to educators and researchers and the music teacher candidates is expected.

1. GİRİŞ

Eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi anabilim dalı lisans programlarında müzik öğretmeni adaylarının eşlikleme yapma ve transpoze etme becerilerini kazanmaları ve uygulamaları için çeşitli derslere yer verilmektedir. Bu derslerden bazıları piyano, eşlik çalma, armoni-kontrpuan-eşlikleme, müziksel işitme okuma yazma, elektronik org eğitimi, eğitim müziği besteleme dersleridir. Müzik öğretmeni adaylarının bu derslerde yaptıkları çalma, söyleme, müzik yapma/yaratma etkinlikleri müzik eğitiminin performans ağırlıklı bir süreci içerdiğini gösterir. Uçan’da (2005) müzik eğitiminin, performansın büyük önem taşıdığı sanat eğitimi alanlarından olduğunu ifade etmektedir.

Bir müziksel performansın sistematik olarak ölçülmesi birçok nedenden ötürü gerekli ve istenilen bir durumdur. En önemli neden öğrencinin gelişimini takip edebilmektir. Öğrencilerin müziksel gelişimi sık sık belirlenmelidir ki, böylece en uygun materyal, içerik ve zorluk seviyesi tespit edilebilsin. Müziksel performansa dayalı öğretimin ve bu öğretim sürecinin sınanmasının nesnel bir temele dayandırılması gerekmektedir (Schleuter’den aktaran Dalkıran, 2008, s.118). Müzik eğitiminde müzik yapmayı yani müziksel performansı vurgulayan davranışların ölçülmesinde performans testleri kullanılmaktadır. Çünkü, müzik eğitiminde edimi, yapımı (icraatı) vurgulayan davranışlar, sözel olarak verilen bilgiler ya da yapılan açıklamalarla ölçülmezler. Performans testlerinde belirli niteliklerin bulunması gerekir. Bu nitelikler geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik kavramları altında gruplanabilmektedir. Geçerlik kavramı bir performans testinin daha çok neyi ölçtüğüyle, güvenilirlik kavramı daha çok nasıl ölçtüğüyle, kullanılabilirlik kavramı ise daha çok ne derece kolay, ekonomik ve çabuk ölçtüğüyle ilgilidir (Uçan, 2005, s.97-98).

Müzik eğitiminde geçerliği ve güvenilirliği olan performans ölçekleri ile performans ölçümlerini daha sağlıklı gerçekleştirmek mümkündür. Bu ölçekler, öğrenciye rehberlik edebilecek, öğretim elemanlarının bağımsız ve objektif ölçümler yapmalarına olanak tanıyacaktır (Yayla, 2004, s.12). Ayrıca öğretmen adaylarının eğitim aldıkları alandaki yeterlik durumlarının ölçülmesi, akademik başarılarının artırılması için yapılacak çalışmalara yönelik önemli veriler sağlayacaktır (Piji, 2009, s.116).

Ancak, Türkiye’de piyano performans alanında bir ölçme-değerlendirme testi olmadığı gibi, piyano ile eşikleme yapma ve transpoze etme becerilerinin ölçülmesine dair geliştirilmiş bir performans testine de rastlanmamıştır. Müzik öğretmeni adaylarının piyano ile eşikleme yapma ve transpoze etme becerilerini gerçekleştirip, gerçekleştirmediğini, gerçekleştiriyorsa hangi düzeyde olduğunu nesnel bir biçimde tespit etmek ve değerlendirmek için bir performans testinin oluşturulmasının gereği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle müzik öğretmeni adaylarının piyanoda eşikleme yapma ve transpoze etme becerilerini ölçme amacıyla geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir performans testi geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda “Piyano ile Eşikleme ve Transpoze Yapabilme Becerileri İçin Bir Performans Testi”nin ilgili eğitimci ve araştırmacılara, müzik öğretmeni adaylarına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada yer verilen “Piyano ile Eşikleme ve Transpoze Yapabilme Becerileri İçin Bir Performans Testi” Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde araştırmacı tarafından hazırlanan doktora tezi kapsamında geliştirilmiştir (Aydın, 2012).

Testin hazırlanmasında Gazi ve Niğde Üniversiteleri, Eğitim Fakülteleri, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarını ile Başkent Üniversitesi Devlet Konservatuarı’nda 2010-2011 öğretim yılında eşlik ve piyano dersi veren 10 öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır.

Testin geçerlik ve güvenilirlik analizleri ölçümü için araştırmanın yapıldığı öğrenci grubunu Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2010-2011 öğretim yılında öğrenim gören 45 öğrenci oluşturmuştur. Bir öğrenci sağlık problemlerinden dolayı çalışmaya katılmamıştır.

Performans testini değerlendirme amacıyla kullanılan piyano parçalarını, öğrencilerin önceden seslendirmiş veya duymuş olma ihtimalinin araştırma sonucunu olumsuz etkileyebileceği düşüncesiyle, sekiz ölçülük majör ve minör tonalitede iki adet piyano parçası yazılmış ve cevap anahtarı oluşturulmuştur. Parçalar, Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayınladığı II. Kademe Kılavuz kitaplarında yer alan şarkıların düzeylerine göre ve Gazi Üniversitesi, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda görev yapmakta olan beş öğretim elemanının görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır.

Piyano ile eşikleme ve transpoze yapma alanlarında geliştirilen 15 maddelik performans testi, araştırmacının doktora tez çalışması kapsamında öğrencilere 6 hafta boyunca uygulanan grup piyano



eğitimi sonrasında kullanılmıştır. Performans testi, deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Test, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin majör ve minör tonalitedeki piyano parçalarına ait video kayıtlarına göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda testin maddelerinde bir değişiklik yapılmamıştır.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

3.1. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu bölümde ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1.1. Geçerlik Çalışmaları

Performans testinin geçerliği için iki yöntemle başvurulmuştur. Yöntemlerden biri kapsam geçerliği diğer de yapı geçerliğidir.

Performans testinin kapsam geçerliği için alanında uzman olan öğretim üyelerinin görüşlerinden faydalanılmıştır. Ölçme aracının maddeleri için 10 öğretim üyesinden yararlanılarak başlangıçta 25 maddelik ölçek hazırlanmıştır. Bu ölçek maddeleri hazırlanırken uzmanlara içerikle ilgili konu ve kazanımları gösteren bir belirtke tablosu verilmiştir. Uzmanların daha önceden yazılan soruların belirtke tablosundaki kazanımları yoklayıp yoklamadıkları konusundaki görüşleri dikkate alınmıştır. Uzmanların %75'i ilgili davranışı ilgili sorunun ölçtüğünü ifade etmeleri durumunda ilgili maddenin ilgili soruyu ölçtüğu kabul edilmiştir. Bu işlemin sonucunda iki madde elenerek 23 maddelik ölçek oluşturulmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliği için uzman olan öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuş ve ölçekteki maddelerin ilgili yapıya uygun olup olmadığı incelenmiştir. Uzman görüşleri ve yapılan analiz sonuçlarında ölçeğin maddeleri elenmiştir. Ölçeğin madde puanları ile test puanları arasındaki Pearson moment çarpım korelasyonu belirlenerek her maddenin ilgili yapının bir göstergesi olup olmadığı belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda madde test korelasyonları .30'un altında olan sekiz madde ölçekten çıkarılmış ve 15 maddelik ölçek oluşturulmuştur.

3.1.1.1. Majör ve Minör Piyano Parçalarına Göre Ölçeğin Madde Test Korelasyon Değerleri

Başlangıçta hazırlanan yirmi üç maddelik ölçeğin madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Madde Toplam Korelasyonları

Düzeltilmiş madde toplam korelasyonları		
Madde No	Majör	Minör
m1	.760	.190
m2	.755	.657
m3	.833	.789
m4	.827	.797
m5	.727	.645
m6	-.095	-.152
m7	.776	.730
m8	.741	.704
m9	-.230	-.219
m10	.812	.756
m11	.180	.103
m12	.798	.681
m13	.235	.103
m14	.721	.687
m15	.824	.667
m16	.835	.788
m17	.255	.083
m18	.723	-.377
m19	.769	.702
m20	.791	.695
m21	.811	.803



m22	.765	.752
m23	.688	.202

Yukarıdaki tabloda maddelerin ayırt edicilik gücünü gösteren madde toplam korelasyonları verilmiştir. Madde-toplam korelasyonlarının 0.30'dan büyük olması ve negatif olmaması gerekir (Büyüköztürk ve ark., 2010). Tablodaki maddelere ait madde-toplam korelasyonları incelendiğinde, ölçeğin maddelerinden hangilerinin çıkarılacağı konusunda karar vermek için hem majör tonalitedeki hem de minör tonalitedeki piyano parçaları boyutunda yapılan analizler sonucu, madde-toplam korelasyonları 0.30'un altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre, madde 1, 6, 9, 11, 13, 17, 18 ve 23'ün madde-toplam korelasyonlarının 0.30'dan küçük veya negatif olduğu görülmektedir. Bu maddelerin ölçekten çıkartılması gerekir. Madde-toplam korelasyonu ile incelenen 0.30'un altında olan sekiz madde ölçekten çıkarılmış ve 15 maddelik ölçek elde edilmiştir. Ölçekte yer alacak olan maddeler uzmanlar tarafından incelenmiş ve uzmanlar bu maddelerin, öğrencilerin transpoze ve eşikleme becerilerini ölçebileceği konusundan hem fikir olmuşlardır. Böylece ölçeğin son şekli verilmiştir.

Majör ve minör tonalitedeki piyano parçaları ölçümlerine ait madde numaraları ve madde-toplam korelasyon değerleri aşağıda tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Madde Toplam Korelasyonları

Madde No	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonları	
	Majör	Minör
m1	.861	.867
m2	.874	.856
m3	.884	.880
m4	.916	.923
m5	.878	.862
m6	.875	.890
m7	.914	.914
m8	.946	.943
m9	.904	.843
m10	.877	.835
m11	.948	.922
m12	.895	.899
m13	.829	.845
m14	.924	.884
m15	.914	.851

3.1.2. Güvenirlilik Analizi

Ölçeğin güvenirliliği için üç yonteme başvurulmuştur. Bunlardan ilki testin tekrarı yontemi diğeri gözlemciler arası tutarlılık yontemi, sonucusu da iç tutarlılık yontemlerinden biri olan Cronbach Alpha katsayısı yontemidir.

3.1.2.1. Test - Tekrar Test Güvenirliliği

Test-tekrar test güvenirliliği ile testin zaman içindeki tutarlılığı ölçülür. Bu amaçla iki zaman noktası arasındaki ölçümlerin Pearson moment çarpım korelasyon katsayısı hesaplanması gerekir.

Aynı şartlar altında, iki hafta arayla, 44 öğrenci ile değerlendirilen ve 15 maddeden oluşan Likert tipli ölçeğin majör ve minör tonalitedeki piyano parçaları üzerindeki performans etkisi aşağıda verilmiştir.

Majör tonalitedeki piyano parçası için testin tekrarı yontemiyle Pearson moment çarpım korelasyon katsayısı 0.96, 0.001 düzeyinde ($p < .001$),

Minör tonalitedeki piyano parçası için Pearson moment çarpım korelasyon katsayısı 0.95, 0.01 düzeyinde ($p < .01$) önemli olarak bulunmuştur. Bu değer test-tekrarı yontemiyle belirlenen güvenirlilik katsayılarının testin güvenirliliği için yeterli olduğunu göstermektedir.

İki hafta arayla öğrencilere yapılan işlemler aşağıda verildiği gibi açıklanmıştır:

Birinci hafta; öğrencilere re majör tonalitesinde, 3/4 tartım kalıbında yazılmış bir piyano parçası verilmiştir. Majör piyano parçası, I. derece ile başlamış ve yine I ile bitmiştir. Parçaya ait diğer derecelerin öğrenci tarafından ifade edilmesi istenmiş öğrenci, I, IV, V, V⁷ dereceleri ile sınırlandırılmıştır. Öğrenci, sağ



elde ezgi, sol elde akor eşlik figürünü kullanarak, parçayı belirlediği derecelere eşikleme yaparak çalmıştır. Bu işlemden sonra öğrenciden, eşliklediği re majör tonalitesindeki parçayı, do majör tonalitesine transpoze etmesi istenmiştir.

Benzer işlemlere minör tonalitede yazılmış başka bir piyano parçasında devam edilmiştir. Öğrenciye, do minör tonalitesinde, 4/4 tartım kalıbında yazılmış bir piyano parçası verilmiş ve öğrenciden parçaya ait derecelerin belirlenmesi istenmiştir. Öğrenci, i, iv, V, V⁷ dereceleri ile sınırlandırılmıştır. Minör tonalitedeki piyano parçası da I. derece ile başlamış ve bitmiştir. Öğrenci, sağ elde ezgi, sol elde arpej eşlik figürüyle, parçayı belirlediği derecelere eşiklemiştir. Daha sonra öğrenciden, eşliklediği do minör tonalitesindeki parçayı, re minör tonalitesine transpoze etmesi istenmiştir.

Her iki piyano parçası için de öğrencilere hazırlık aşaması için ortalama beş-on dakika zaman verilmiştir. Çalışma sonucu öğrencilerin eşliklediği ve transpoze ettiği majör ve minör tonalitedeki piyano parçaları araştırmacı tarafından video ile ayrı ayrı kaydedilmiştir. Bu işlemler sırasında öğrencinin davranışlarını etkileyecek hiç bir müdahalede bulunulmamıştır.

İki hafta sonra öğrenciler, aynı piyano parçaları üzerinde aynı işlemleri tekrar etmiştir. Bu çalışma sonuçları da yine video ile kaydedilmiştir. İki hafta arayla kaydedilen, öğrencilerin çaldığı majör ve minör tonalitede yazılmış piyano parçalarına ait video görüntülerini üç öğretim elemanı incelemiş ve geliştirilen performans testi ile öğrencilerin eşikleme yapabilme ve transpoze edebilme becerilerini değerlendirmiştir.

3.1.2.2. Değerlendirmeciler Arasındaki Tutarlılığın İncelenmesi

Aynı ölçümler için üç gözlemciye ait puanların güvenilirliği, puanlar arasındaki uyum ile ölçülür (Linn ve Gronlund, 1995). Gözlemciler arasındaki uyumun düzeyi ise Konkordans uyum katsayısı (Kendall'ın W) ile ölçülebilir (Büyüköztürk ve ark., 2010).

Gözlemciler arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla Kendall'ın Konkordans uyum katsayıları hesaplanmıştır. Majör tonalitede olan piyano parçası için 0.71, 0.01 düzeyinde ($p < .01$), minör tonalitede olan piyano parçası için 0.82, 0.01 düzeyinde ($p < .01$) korelasyonlar elde edilmiştir. Bu korelasyonlar gözlemciler arasındaki uyumun yeterli olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle uyum katsayıları gözlemciler arasında tutarlılığın olduğunu belirlemektedir.

3.1.2.3. Cronbach's Alpha Katsayısı

Ölçeğin maddelerinin kendi içindeki tutarlılığını belirlemek için Cronbach's alpha katsayısı yöntemine başvurulmuştur. Cronbach's alfa 0.98 ($p < .001$) olarak elde edilmiştir. Bu değer ölçeğin maddelerinin birbiriyle tutarlı olacak şekilde ilgili yapıyı ölçtüğünü ve ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Çalışmada yer alan analizler için SPSS 19.0 paket programı kullanılmıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Müzik öğretmenliği eğitimi performans ağırlıklı bir süreci içermektedir. Bu sürecin ölçme-değerlendirme kısmında eğitimcilerin geleneksel yöntemler yerine performans testi gibi yazılı ölçekleri kullanılması eğitimin bilimsel niteliğini arttıracaktır. Müzik öğretmeni adaylarından beklenen hedef davranışları ve onların gelişim sürecini nesnel bir şekilde tespit ve takip etmek performans ölçme araçları ile mümkündür. Bu nedenle araştırmada müzik öğretmeni adaylarının piyano ile eşikleme yapma ve transpoze etme becerilerini belirlemeye yönelik Likert tipli, 15 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir test geliştirilmiştir.

Bu araştırmada geliştirilen performans testi müzik eğitimi anabilim dallarında piyanoda eşikli çalma ve piyano derslerinde kullanılabilir. Akademisyenler öğrencilerinden beklenen hedef davranışları daha kolay ölçebilirler. Bu test müzik eğitimi anabilim dallarının yanı sıra Türkiye'deki diğer müzik okullarında da kullanılabilir. Aynı zamanda geçerli, güvenilir ve kullanışlı olması bakımından bu test, gelecekte farklı çalgılar ve farklı becerilere yönelik hazırlanabilecek testlere bir örnek oluşturabilecektir.



KAYNAKÇA

- Aydınlı, D. (2012). *Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi 3. sınıf öğrencilerinin okul şarkalarını eşikleme ve transpoze becerilerinin geliştirilmesinde grup piyano öğretiminin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Demirel, F., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dalkıran, E. (2008). Keman eğitiminde performansın ölçülmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 116-136.
- Linn, R.L., Gronlund, N.E. (1995). *Measurement and assessment in teaching*. (7th ed.) New Jersey, USA: Prentice-Hall, Inc.
- Piji, D. (2009). Müzik öğretmeni adaylarına yönelik piyano ile eşlik alanında yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(26), 111-132.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi*. (3. Basım) Evrensel Müzikevi: Ankara.
- Yayla, A.A (2004, 7-10 Nisan). *Müziksel performansın ölçülmesi*. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumunda sunuldu, Isparta.



Ek-1Piyano ile Eşlikleme ve Transpoze Yapabilme Becerileri İçin Bir Performans Testi

Sayın Öğretim Elemanı,

Bu test; üçüncü sınıf öğrencilerinin piyanoda eşlikleme yapma ve transpoze etme becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Sizden istenen, ölçekte verilen her maddenin dikkatlice okunması, bu maddelerde belirtilen becerileri öğrencilerin ne ölçüde yaptığının gözlenmesi ve ilgili kutucuğun altındaki boşluğa (X) işaretini koyarak cevaplarınızın belirtilmesidir. Görüşleriniz ve test sonuçları, yalnızca bu konudaki davranışları belirlemek için kullanılacaktır. Çalışmanın sağlıklı yürütülebilmesi yönünde büyük önem taşıyan katkılarınızdan dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmacı Demet AYDINLI

	Tamamen	Oldukça	Orta Düzeyde	Biraz	Hiç
1. Parçanın tonuna uygun akor derecelerini söyleyebiliyor mu?					
2. Tespit ettiği akor derecelerini; (sol elde) eşliklemeye armoni kurallarına göre bağlayabiliyor mu?					
3. Eşlik figürünü istenilen şekilde çalabiliyor mu? (akor-arpej eşlik figürleri)					
4. Sağ eldeki ezgiyi ve sol eldeki eşlik figürünü, eşzamanlı olarak çok seslendirebiliyor mu?					
5. Eşlikleme sırasında sağ eldeki ezgiyi, yazıldığı şekliyle çalabiliyor mu?					
6. Eşlikleme yaparken parça içerisindeki tartım kalıplarına dikkat edebiliyor mu?					
7. Parçanın ölçü sayısına uygun eşlikleme yapabiliyor mu?					
8. Parçayı eşliklerken başladığı tempoda bitirebiliyor mu?					
9. Parçayı uygun el pozisyonunu koruyarak eşlikleyebiliyor mu?					
10. Sağ eldeki ezgiyi yazıldığı şekliyle yeni tona transpoze edebiliyor mu?					
11. Parça içindeki dereceleri başka bir tona transpoze edebiliyor mu?					
12. Transpoze yaparken parçadaki akor derecelerini (sol elde) armoni kurallarına göre bağlayabiliyor mu?					
13. Transpoze yaparken parça içindeki tartım kalıplarına dikkat edebiliyor mu?					
14. Parçayı ölçü sayısına uygun transpoze edebiliyor mu?					
15. Transpoze yaparken parçayı başladığı tempoda bitirebiliyor mu?					

**OSMANLI-TÜRK MÜZİĞİNDE KÜLTÜRLER ARASI BAĞLAMDA MÜZİK YAZILARI:
HAMPARSUM MÜZİK YAZISI ÖRNEĞİ**

**MUSIC LETTERS IN THE INTERCULTURAL CONTEXT AT THE OTTOMAN – TURKISH
MUSIC: THE HAMPARSUM MUSIC LETTER SAMPLE**

Duygu TAŞDELEN

*Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE
Anadolu University/TÜRKİYE*

S. Dilhan KONAN

*İstanbul Teknik Üniversitesi/TÜRKİYE
İstanbul Technical University/TÜRKİYE*

ÖZET

Osmanlı-Türk müziği; meşk geleneği üzerine kurulmuş, bu gelenekle devamlılığını sağlamış ve günümüze aktarılmış bir müziktir. Meşk, hafızaya dayalı ve usta-çırak ilişkisi üzerine kurulmuş bir aktarım sistemi olup; yüzyıllar boyunca kabul görmüştür. Ancak icracılar ve besteciler meşk geleneği ile müziği kağıda değil, hafızalarına kaydetmeyi tercih etseler de, Osmanlı-Türk müziği tarihi içerisinde karşımıza müzik yazıları ile ilgili çalışma yapmış kişiler ve belirli müzik yazıları çıkmaktadır. Bu müzik yazılarından pek çoğu sınırlı çevrelerde kullanılmış olsa da, Hamparsum müzik yazısı hem Ermeni kilise ilahilerinin, hem de Osmanlı-Türk müziği eserlerinin kayda alınması için kullanılmış ve Osmanlı-Türk Müziği çevrelerinde yaygınlaşmış ilk müzik yazısı olmuştur. Hamparsum müzik yazısının bu derece yaygınlaşmasının nedenlerinden biri azınlıkların, özellikle Ermenilerin Osmanlı'da toplumsal yaşamın önemli bir parçası olması ve kültürler arası iletişimle Osmanlı-Türk müziğini gerek teori gerekse icra alanında etkilemiş olmasıdır.

Bu bildiriye, Hamparsum müzik yazısının ortaya çıkışı, tarihsel gelişimi, özellikleri ve yaygınlaşmasının nedenlerinin yanı sıra, kültürler arası ilişkinin müzik yazıları üzerindeki etkisi incelenecektir.

ABSTRACT

The Ottoman – Turkish Music is the music which had been established on the tradition of the teaching system – namely meşk, provides continuity in this tradition, and transferred to present. Meşk is the system for transferring the musical repertoire via mentor-protégé relationship; it has been accepted for centuries. However, even if the performers and composers prefer to record the music in their minds - not the letter - with the meşk tradition, the certain music letters and persons who made practice related to the music letters are encountered to us in the Ottoman – Turkish music history. Even if most of the music letters are used in the limited surroundings, the Hamparsum music letter have been used for recording both Armenian church hymns, as well as the works of the Ottoman-Turkish music, and it is the first music letter popularized in the proximity of the Ottoman – Turkish Music. The reason why the Hamparsum music letter is popularized in this degree is that minorities, especially Armenians, is the important part of the social life in the Ottoman and it has affected the Ottoman – Turkish music in either terms of theory or execution with the intercultural relation.

In this notification, we examine the reasons why the Hamparsum music letter appears, its historical development, feature and popularization, effect of the intercultural relation on music letters.

Giriş:

Osmanlı-Türk müziği meşk geleneği üzerine kurulmuş, bu gelenekle devamlılığını sağlamış ve günümüze aktarılmış bir müziktir. Meşk, müzik alanının hat sanatından ödünç aldığı “yazı örneği” ya da “yazı karalaması” anlamına gelen bir terimdir. Ancak bu kelime ders ve öğrenim anlamında da kullanılabilmiştir.

“Meşk müziğin yazıya dökülmediği, notaya alınmadığı ve yazılı kâğıttan öğrenilip icra edilmediği, icra edilmiş bazı nota yöntemlerinin ise kullanılmayıp, dışlandığı bir müzik dünyasının eğitim yöntemidir.” (Behar, 1998; 13).



Meşkin bu özelliğinden dolayı Osmanlı-Türk müziği eğitim sistemi hafızaya dayalı olarak devamlılığını sağlamıştır.¹ Ancak icracılar ve besteciler müziği kağıda değil, hafızalarına kaydetmeyi tercih etseler de Türk müziği tarihi içerisinde karşımıza müzik yazıları ile ilgili çalışma yapmış kişiler ve belirli müzik yazıları çıkmaktadır.

Bildiğimiz bu müzik yazılarının ilki ‘ebced müzik yazısı’dır. Kökeni tam olarak bilinmemekle birlikte Arap harflerinin ‘ebced hesabı’ denilen dizgedeki sayısal değerlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

Ebced müzik yazısını geliştiren ve sistematik bir şekilde kullanan önemli müzik kuramcılarından Safiyuddin Abdülmü’min Urmevi (1225?- 1294)’dir.

Leh asıllı Ali Ufki Bey (Albert Bobowski 1610-1675) porteli Batı notasından yararlanıp, bu sistemi Türk müziğinde kullanan ilk kişi olmuştur. ‘Mecmuâ-i Sâz ü Söz’ adlı eserinde, 18 yıl sarayda kaldığı sürede öğrendiği pek çok eseri bu müzik yazısıyla derlemiştir.

Nayi Osman Dede(1652-1730) de müzik yazısı üzerine çalışan müzisyenlerden biridir. Nayi Osman Dede’nin müzik yazısı ile Kantemiroğlu’nun müzik yazısı arasında büyük benzerlikler bulunmaktadır.

Prens Dimitrius Kantemir (1673-1723) ise perde isimlerini, Arap harflerinden yararlanarak, perdelerin adını çağrıştıracak şekilde en önemli harfini ya da harflerini belirleyip, bu harfi ya da harfleri perdenin ismi olarak saptamıştır. Bu sistemi kendisinden sonra kullanan tek isim Nayi Ali Mustafa Kevseri’dir. Kantemir edvarındaki eserleri aynı müzik yazısıyla ‘Kevseri Mecmuası’na yazmıştır.

Nayi Osman Dede’nin torunu olan Abdülbâki Nâsır Dede(1765-1820), 1794 yılında III. Selim’in isteği üzerine ebced müzik yazısıyla bir eser yazmıştır. Abdülbâki Nâsır Dede’nin müzik yazısı kısaca ebced müzik yazısının geliştirilmiş halidir.

Bu dönemde geliştirilen bir diğer müzik yazısı ise Ermeni asıllı Hamparsum Limonciyan (1768-1839)’a aittir. Ermeni harflerinden oluşturulan Hamparsum müzik yazısında yedi temel işaret bulunur. Bu temel işaretlere eklenen çizgi veya şekillerle ara sesler ve oktav farklılıkları belirlenir.

Tüm bu müzik yazısı sistemleri içinde en yaygın olarak Hamparsum müzik yazısı kullanılmıştır. Nazmi Özalp’e göre; 1828 yılında kurulmuş olan Mızıka-ı Humayun’da eğitim vermek için İtalya’dan çağırılan Guiseppe Donizetti (1788-1856) önce Hamparsum müzik yazısı ile yazılmış mevcut eserleri Batı notasına çevirip, öğrencilerine Hamparsum müzik yazısıyla karşılaştırmalı olarak Batı notasını öğretmiştir.

Bu müzik yazılarından pek çoğu sınırlı çevrelerde kullanılmış olsa da, Hamparsum müzik yazısı hem Ermeni kilise ilahilerinin, hem de Osmanlı-Türk müziği eserlerinin kayda alınması için kullanılmış ve Osmanlı-Türk müziği çevrelerinde yaygınlaşmış ilk müzik yazısı olmuştur.

Kendi adıyla anılan bu müzik yazısı sistemini oluşturan Hamparsum Limonciyan, 1768 yılında, Beyoğlu Çukur Sokak’ta bulunan bir evde, Harput’tan göç etmiş olan Katolik Ermeni Gadarine ve Serkis Limonciyan çiftinin oğlu olarak dünyaya gelmiştir.² Küçük yaştan itibaren Ermeni kiliselerine gidip müzik bilgisini geliştirmiştir. Zengin bir aile olan Düzyan’ların himayesine girmiş ve bu sayede müzik eğitimine varlıklı bir ailenin imkanlarıyla devam etme fırsatı bulmuştur. Daha sonraki yıllarda Meryem Ana Kilisesi’nde baş muganiliğe getirilmiştir. Burada çalışırken Türk Müziği’ne olan merakı sebebiyle mevlevihanelere gitmiş, Beşiktaş Mevlevihanesi’nde Hammamizade İsmail Dede Efendi’den (1778-1845) Türk Müziği dersleri almaya başlamıştır.

Eski Ermeni Kilise müziğinde kullanılan ‘Khaz Sistemi’ üzerinde takım değişiklikler ve düzenlemeler yaparak bu sistemi Türk müziği ses sistemine uyarlamış ve sonradan kendi adıyla anılacak olan bir müzik yazısı geliştirmiştir.

Ancak Türk müziğinde yaygın olan müzik yazılarının hafızayı köreltmesine dair inanç Kerovpian’a göre Kilise müziğinde de yaygındır. Bu sebeple geliştirdiği müzik yazısı sebebiyle bazı başmuganniler, Limonciyan’ın kilisede ders vermesini engel olamaya başlamışlardır. Yaşamını uzun bir süre Krikor Balyan’ın desteği ile idame ettirmiş, Balyan ölünce de Kazas Artin’in himayesine geçmiştir. Artin’in desteği ile hem Patrikhane Kilisesi’nde müzik öğretmenliği yapmış, hem de üzerindeki baskıdan kurtulup müzik dersleri vererek müzik yazısını öğretmeye başlamış ve sistemini İstanbul’daki diğer Ermeni Kiliselerine yaymıştır. 1839 yılında 71 yaşında iken hayatını kaybetmiş ve Elmadağ’da bulunan Surp Agop Ermeni Mezarlığı’na gömülmüştür.

¹ Ayr. bil. bknz. Behar; Cem; *Aşk Olmayınca Meşk Olmaz*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2008

² Karamahmutoglu, Gülay. “*Hamparsum Limonciyan Ve Nota(lama) Sistemi*”, Müzik Ve Bilim Dergisi- Journal Of Music And Science, 2009, s.75.

Genel bir kanı olarak Hamparsum Limonciyan'ın müzik yazısının ortaya çıkışı kendisinin Dede Efendi aracılığıyla III. Selim ile tanışması ve III. Selim'in eserlerin yok olmaması için kaydedilip korunmasını istemesi, bu sebeple de Abdülbaki Nasır Dede ile Hamparsum'dan yeni ve kolay öğrenilebilir bir müzik yazısı geliştirmelerini istemesi, Hamparsum Limonciyan'ın 1813-1815 yılları arasında bu konu üzerinde çalışıp, kendi adıyla anılan 'Hamparsum Müzik Yazısı'nı geliştirmiş olduğu şeklinde olsa da Aram Kerovpian ve Altuğ Yılmaz bu müzik yazısının ortaya çıkış hikayesini daha farklı bir şekilde anlatmaktadır. Düzyan Ailesi'ne yakın isimlerden Mikhitarist rahibi Minas Pıjışkyan'ın yazdığına göre, böyle bir sistemin geliştirilmesi fikri Düzyanlar'ın konaklarındaki sohbetlerde gerek Ermeni kilisesinde gerekse de Osmanlı'da bir müzik yazısı sisteminin olmayışının eksiklikleri konuşulurken doğmuştur.

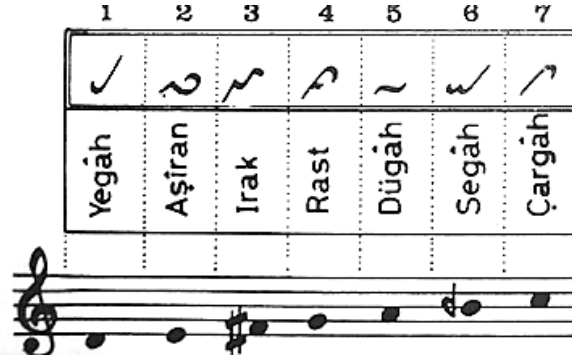
Bu eksikliği gidermek adına Hamparsum Limonciyan 1808'de Rahip Minas Pıjışkyan, Andon Çelebi Düzyan ve Hagop Çelebi Düzyan ile müzik yazısı üzerine çalışmalara başlamışlardır. O sırada eğitimini Paris'de tamamlamış ve Avrupa'daki nota sistemi üzerine çalışma fırsatı bulmuş olan Hagop Çelebi de İstanbul'a dönmüş ve müzik yazısı ile ilgili çalışmalara dahil olmuştur. Dört yıl kadar çalışan grup, 1812 de vardıkları sonuçları yazıya dökerek geliştirdikleri yeni müzik yazısı sistemini denemeye başlamışlardır.

Hamparsum Müzik Yazısının Genel Özellikleri

Bu müzik yazısı "Avrupa'da neumların kullanımının Latin harflerinin (A'dan G'ye) kullanımıyla birleştirilmesi yoluyla elde edilen nota sistemine benzemektedir; fakat Ermeni Halk Müziğinin temel oktavına uyarlanmıştır." (Karamahmutoğlu 1999:7)

Perdeler

Hamparsum müzik yazısında perdeler için kullanılan yedi temel işaret vardır. Rast makamı ana makam olarak kabul edildiğinden bu yedi temel ses Yegah perdesinden, Neva perdesine kadar devam eden bir sekizli içinde belirlenmiştir. (Bknz. Şekil 1.) Diğer perdeler ise bu yedi temel işaretin çeşitlendirilmiş şekilleriyle sembollendirilir.



Şekil 1: Hamparsum Müzik Yazısında kullanılan 7 temel işaret ve günümüz notasındaki karşılıkları.

Perdelerin oktav farklılıkları temel işaretlerin altına eklenen çizgilerle ifade edilmiştir. Şekilde görülen perdeler 'ana perde'ler olarak kabul edilir ve bu perdelerin dışında kalan 'acem aşiran', 'zirgüle' gibi perdeler 'alteration'lu olarak yani ana perdenin tizleştirilmiş biçiminde gösterilir. Bu perdeleri göstermek için de ana perdelerin, temel işareti üzerine kısa ve eğri bir çizgi konur. (Bknz. Şekil 2) Bu işaretler, üzerine ilave edildiği perdenin tizleşeceğini gösterir, ancak tizleşmenin diatonik mi, yoksa kromatik mi olacağını ya da kaç koma değerinde bir tizleşme olacağını belirtmez. Yani alterasyonlu bir notanın bemol mu, yoksa diyez mi olduğu ya da kaç koma değerinde olduğu makam dizisindeki durumu veya eser içindeki kullanımına göre belirlenir.³

³ Öztuna, Yılmaz; *Türk Musikisi Ansiklopedisi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1976, c.2. s.919.

Şekil 2: Hamparsum müzik yazısında kullanılan perdeler ve günümüz Türk müziği notasındaki karşılıkları.

Hamparsum müzik yazısında bemol, diyez ya da naturel gibi değiştirici işaretler bulunmadığından, eserin icrası ve makamı gereği notaların önünde yazılı bir donanım bulunmaz.

Süre Değerleri

Süre değerleri perde işaretlerinin üzerine konulan noktalar, çizgiler ya da içi boş yuvarlaklarla gösterilir. Bu süre değerleri altlarında perde işareti olmadan yazılırsa, aynı süre değerindeki susları ifade eder.(Bknz. Şekil 4)

Şekil 4

Şekil 4: Hamparsum müzik yazısında kullanılan süre işaretleri.

Kültürel Etkileşim Bağlamında Hamparsum Müzik Yazısı

Tarih boyunca farklı kültürler ve onların üyeleri çeşitli nedenlerle karşılaşmış ve birbirleri ile ilişkiye girmişlerdir. Her biri, bu “karşılaşma anı”nı; aralarındaki iletişim, etkileşim ve yaşananları, tüm getirdikleri ve götürdükleri ile kendi özgül tarihsel serüvenlerine yine kendi koşulları ve bakış açıları doğrultusunda kaydetmişlerdir. Bu bağlamda, farklı kültürlerin birbirleriyle en etkili biçimde karşılaşmalarının savaş, fetih, keşif, göç vb. süreçlerde yaşandığı söylenebilmektedir (Alver 2003: 337).

İstanbul, yüzyıllar boyunca göç alan bir şehir olması dolayısıyla farklı kültürlerle alışveriş halinde olmuştur. Rumlar, Ermeniler, Yahudiler gibi pek çok farklı etnik gruptan insan Osmanlı Devleti'nin boyunduruğu altında, başta İstanbul'da olmak üzere Türk kültürünün gelişmesi adına pek çok katkıda bulunmuşlardır. Osmanlı-Türk müziği ele alındığında ise, -bu müzik her ne kadar ‘Osmanlı’ müziği olarak adlandırılrsa da- diğer şehirlerden çok İstanbul merkezli bir müzik olarak gelişmiştir. Osmanlı-Türk müziğine katkı sağlamış önemli gayrimüslimler arasında Tanburi İzak'ı , Oskiyan', Hristo'yu, Lavtacı Andon'u, , Bimen Şen'i gibi pek çok ismi sayabiliriz.

Çeşitli dini ve etnik aidiyeti olan müzisyenleri bir araya toplamasının sonucu olarak Osmanlı-Türk müziğinde olağan çokkültürlülük olarak nitelendirilen bir etkileşimin var olduğunu ve özellikle İstanbul kökenli olduğunu söylemek mümkündür.

Bu iletişimin izdüşümlerini dil ile doğrudan ilişkili olan güftelerde görmekteyiz. Önceki yüzyıllarda Arapça ve Farsça ağırlıklı güfteler sıklıkla kullanılırken, gayrimüslim müzisyenlerin etkin rol oynadığı yıllarda yerini daha sade bir dile bırakmıştır. Aynı etkileri teori alanında da görmek mümkündür.

Osmanlı-Türk müziği tarihi içerisinde kullanılan müzik yazılarına baktığımızda da yine Osmanlı Devleti'ndeki çokkültürlülüğün izlerine açıkça rastlanmaktadır. Zaten sayıca az olan müzik yazılarından

Ali Ufki, Kantemiroğlu ve Hamparsum müzik yazısı da bahsettiğimiz etkileşimin sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Hamparsum müzik yazısının kullanım alanlarına baktığımızda hem Osmanlı-Türk müziği çevrelerince, hem de Osmanlı'da toplumsal yaşamın önemli bir parçası olan Ermenilerce kullanıldığını görmektediriz. Hamparsum Limonciyan'ın müzik yazısına bakış açısı göz önünde bulundurulduğunda bu etkileşimin sebebini açıkça görebiliriz. Hamparsum Limonciyan, sistemin sadece kilisede değil tüm müzik çevrelerinde kullanılması için çalışmıştır. Hamparsum Limonciyan Osmanlı-Türk müziği çevresince de tanınmasının etkisiyle, geliştirdikleri müzik yazısının Osmanlı-Türk müziğinin aktarımında da kullanılmasını sağlamıştır. Bu konuda amacına ulaşmış ve pek çok müzisyene müzik yazısını kabul ettirmiştir. Osmanlı Türk müziğinin Hüseyin Fahredin Dede, Rauf Yekta, Tanburi Cemil Bey, Udi Nevres, Refik Fersan gibi birçok önemli ismi tarafından Hamparsum müzik yazısı kullanılmıştır.

Ayrıca Hamparsum müzik yazısının ilk ortaya çıktığı zamanlarda tanburda mızrap vuruşlarına dair işaretlerin kullanılıyor olmasını Osmanlı-Türk ve Ermeni müziği etkileşimine dayandırmak yanlış olmaz.

Bunların yanı sıra "19. Yüzyıl ortalarına kadar, İstanbul'daki Ermeni mugannilerin müziksel faaliyetlerini büyük ölçüde Kilise müziği geleneği içerisinde sürdürdükleri, ancak bu dönemde bazı mugannilerin Osmanlı müziği ile de ilgilenmeye başladığı görülür. Bu 'açılım'ın Hamparsum Notası'nın icadı ile aynı döneme denk gelmesinin rastlantı olmadığını" (Kerovpyan, Yılmaz; 2010, 97) söyleyebiliriz. Buradan yola çıkarak iki farklı müzikte kullanılan Hamparsum müzik yazısının Ermeni mugannileri Osmanlı-Türk müziğine yaklaştıran bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Sonuç:

Hamparsum müzik yazısı, müziği yazıyla ifade etmenin geleneğe zarar vereceği yargısına rağmen Osmanlı-Türk müziğinde bir nevi dönüm noktası olmuştur. Aktarımını asırlar boyu meşk ile sürdüren bir müziğin yazıya dökülmesini ve günümüze ulaşmasını sağlaması açısından müzik tarihimizde dikkat çeken bir konudur.

Bunun yanı sıra, Osmanlı'nın kendi yazı diline yakın olan ebced ve/veya benzeri müzik yazıları yerine etkileşim içinde olduğu bir başka kültürün ürünü olan Hamparsum müzik yazısını tercih etmesi, bu yazının kültürler arası iletişimle Osmanlı-Türk müziğini gerek teori gerekse icra alanında etkilemiş olması en önemli özelliklerinden biridir.

Kaynakça

- Alver, Füsün; *Basında Yabancı Tasarımı ve Yabancı Düşmanlığı*, Der Yayınları, İstanbul, 2003.
Bardakçı, Murat; *Maragalı Abdülkadir*, Pan Yayıncılık, İstanbul, 1986.
Behar, Cem; *Saklı Mecmua*: Ali Ufkî'nin Bibliothèque. Nationale de France'taki [Turc 292] Yazması. İstanbul: YKY, 2008.
Behar, Cem; *Aşk Olmayınca Meşk Olmaz*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2008
Cevher, Hakan; *Hâzâ Mecmuâ-i Saz ü Söz*, İzmir. 2003.
Doğrusöz, Nilgün; *Nayi Osman Dede'nin Müzik Yazısına Dair Birkaç Belge*, Musikişinas, İstanbul, 2006.
Karamahmutoğlu, Gülay; "Hamparsum Limonciyan Ve Nota(lama) Sistemi", Müzik Ve Bilim Dergisi- Journal Of Music And Science, 2009.
Kerovpyan, Aram ve Altuğ Yılmaz; *Klasik Osmanlı Müziği ve Ermeniler*, Surp Pırgıç Ermeni Hastanesi Vakfı Kültür Yayınları, İstanbul, 2010.
Öztuna, Yılmaz; *Türk Musikisi Ansiklopedisi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1976.
Popescu-Judet, Eugene; *XVIII. Yüzyıl Musiki Yazmalarından Kevseri Mecmuası Üstüne Karşılaştırmalı Bir İnceleme* (çev. Bülent Aksoy), Pan Yayıncılık, İstanbul, 1998.
Tura, Yalçın; *Kitâbü 'İlmi'l Musiki 'Alâ Vechi'l- Hurufât*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.
Uygun, Mehmet Nuri; *Safiyüddin Abdülmü'min Urmevi ve. Kitâbü'l Edvarı, Kubbealtı Neşriyatı*, İstanbul, 1999.



**BATI KARADENİZ'DE ÜÇ FARKLI YAPIDA EĞİTİM VEREN
ÜNİVERSİTE ANABİLİM / ANASANAT DALLARI BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
PROFİLLERİ**

**THE PROFILES OF FIRST YEAR STUDENTS
IN THE WESTERN BLACK SEA REGION'S COLLEGE DEPARTMENTS OFFERING
EDUCATION IN THREE DIFFERENT STRUCTURES**

**Ece KAPTANOĞLU
Pınar ÇANAKÇI**

Karabük Üniversitesi Safranbolu Fethi Toker Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi/ TÜRKİYE
University of Karabük, Safranbolu Fethi Toker School of Fine Arts and Design/ TÜRKİYE

ÖZET

Bir ülkenin eğitim sisteminin ve buna bağlı olarak gelişen toplum yapısının en önemli göstergelerinden biri öğrenci profilidir. Bu anlamda üniversite öğrencilerinin profillerinin araştırılması özellikle önemlidir çünkü üniversite eğitimi; bir ülkenin gelişmişlik düzeyinin yükselmesi için gerekli nitelikli insan gücünün oluşturulduğu, kişilerin uzmanlaştığı eğitim bölümüdür. Son yıllarda yükseköğretimde yaşanan değişiklikler göz önünde bulundurulduğunda, her sene üniversite eğitimine başlayan öğrenci nüfusu yapısal olarak büyük çeşitlilik ve farklılıklar göstermektedir. Temellerini öğrencilere yönelik politikalarla oluşturan, 'öğrenci merkezli' eğitim veren üniversite ve kurumların, her sene bünyesine aldığı öğrencilerin profillerini ne derece tanıdığı ve verdikleri eğitimi bu değişkenlere göre ne derece değiştirdiği tartışma konusudur.

Ülkemizde büyüyen eğitim sisteminin yüksek öğretim safhası, sürekli değişen ve gelişen müzik ihtiyacını da karşılayacak bölümler ve öğretim programları açılmasını sağlamıştır. Ülkemizde mesleki müzik eğitimi veren bu kurumlar; Devlet ve Belediye Konservatuvarları, Güzel Sanatlar Fakülteleri, Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları, Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri ve Bando Mızık Okulları'dır.(Atalay, 2011) Bu araştırmanın kapsamında Karabük Üniversitesi Safranbolu Fethi Toker Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Müzik, Türk Halk ve Türk Sanat Müziği Bölümleri, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü, Sahne Sanatları Bölümü ve Çalgı Yapım Bölümü olduğu için bu kurumlar tarihçeleri, hedef ve içerikleri açısından kısaca şu şekilde tanımlanabilirler.

ABSTRACT

Student profiles are one of the most important indicators of a country's education system and the structure of a developing country. Analysis of these student profiles are important since college education is where qualified human resources and individuals specialization are realized in order to raise a country's level of development. When considering the changes that occurred in recent years, the student populations' demographics annually accepted to these institutions demonstrate major varieties and differences. It is a matter of dispute how well these data are known and whether the education offered is modified according to the data by those "student-centric" institutions which form their programs accordingly.

The higher education section of the regularly expanding area of education has also brought a wealth of new departments and programs in order to meet the demand for the constantly changing and developing field of music in our country. The institutions which offer professional music education in our country are the State and Municipal Conservatories, University Fine Arts Departments, Music Teaching Departments of the Education Faculty Fine Arts Education Departments, Anadolu Fine Arts and Sports High Schools and Military Music Band Schools (Atalay, 2011). As included in this research University of Karabük Safranbolu Fethi Toker School of Fine Arts and Design Music, Turkish Folk and Ottoman Court Music Departments, Bolu Abant Izzet Baysal University Fine Arts Education Music Education Department and Zonguldak Bülent Ecevit University State Conservatory Music, Stage Arts and Instrument Making Departments can be defined from the point of their histories, goals and contents.

Bir ülkenin eğitim sisteminin ve buna bağlı olarak gelişen toplum yapısının en önemli göstergelerinden biri öğrenci profilidir. Bu anlamda üniversite öğrencilerinin profillerinin araştırılması özellikle önemlidir çünkü üniversite eğitimi; bir ülkenin gelişmişlik düzeyinin yükselmesi için gerekli



nitelikli insan gücünün oluşturulduğu, kişilerin uzmanlaştığı eğitim bölümüdür. Son yıllarda yüksek öğretimde yaşanan değişiklikler göz önünde bulundurulduğunda, her sene üniversite eğitimine başlayan öğrenci nüfusu yapısal olarak büyük çeşitlilik ve farklılıklar göstermektedir. Temellerini öğrencilere yönelik politikalarla oluşturan, 'öğrenci merkezli' eğitim veren üniversite ve kurumların, her sene bünyesine aldığı öğrencilerin profillerini ne derece tanıdığı ve verdikleri eğitimi bu değişkenlere göre ne derece değiştirdiği tartışma konusudur.

Üniversite öğrenci profilini incelemek; çalışma ve yaşam mekânı olarak kendisine tahsis edilen bir evrencik (mikro kozmos) içinde ve özgül mantığı bilginin ve bilimin (bilimcinin değil) mantığı olan bir kurum içinde bireyin özneleşme tarzını incelemektir. Üniversite öğrenci profilini incelemek; aynı zamanda öğrencinin bir toplum üyesi olarak kendini inşa etme tarzını, onun toplumla bütünleşme (toplumsallaşma) tarzını incelemektir. Böylesi bir öğrenci profili çözümlemesi bize, üniversite öğrencisini hem tekil hem de kolektif bir özne olarak anlama araçlarını verir. (Özsoy, 2004) Verilen profil araştırması tanımı, üniversitelerde bireylere verilen eğitimin kalitesi ile doğrudan alakalıdır. Varlığı ile üniversitenin kendisini oluşturan öğrenci kavramı, kendisine verilecek eğitimin nasıl olması gerektiğinin de bir bakıma göstergesidir.

Ülkemizde büyüyen ilerleyen eğitimin yüksek öğretim safhası, sürekli değişen ve gelişen müzik ihtiyacını da karşılayacak bölümler ve öğretim programları açılmasını sağlamıştır. Ülkemizde mesleki müzik eğitimi veren bu kurumlar; Devlet ve Belediye Konservatuvarları, Güzel Sanatlar Fakülteleri, Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları, Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri ve Bando Mızık Okulları'dır.(Atalay, 2011) Bu araştırmanın kapsamında Karabük Üniversitesi Safranbolu Fethi Toker Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Müzik, Türk Halk ve Türk Sanat Müziği Bölümleri, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü, Sahne Sanatları Bölümü ve Çalgı Yapım Bölümü olduğu için bu kurumlar tarihçeleri, hedef ve içerikleri açısından kısaca şu şekilde tanımlanabilirler:

1. Karabük Üniversitesi Safranbolu Fethi Toker Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi

Karabük İlinde yer alan "Fethi Toker Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi", Bakanlar Kurulu'nun 30 Mayıs 2002 günlü kararı ile Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Rektörlüğü'ne bağlı olarak kurulmuş ve kurulma kararı 28 Haziran 2002 gün ve 24799 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanmıştır. Daha sonra, 17 Mayıs 2007 gün ve 5662 sayılı yasa ile kurulmuş olan Karabük Üniversitesi Rektörlüğüne bağlanmıştır. Safranbolu'nun Tarihi Hastane Binasında faaliyete geçen Fakülte bünyesinde; Yükseköğretim Kurulu kararı ile 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında Müzik Bölümü öğrenci olarak eğitime başlamıştır. Fakültenin tüm bölümlerinde, 1 yıllık İngilizce hazırlık sınıfından sonra 4 yıllık lisans öğrenimi verilmektedir. Müzik, Türk Sanat Müziği ve Türk Halk Müziği Ana Sanat Dallarını barındıran kurumun misyonu; ülkemizin temel değerleri ve stratejik hedeflerine uygun eğitim hizmeti sunmak, evrensel geçerliliği olan bilgi ve beceriler ile donatılmış bireyler yetiştirmek; bilime katkı sağlayacak, ülkede ve dünyada kullanılabilir ve paydaşlara yararlı olacak bilgi ve teknoloji üretmek; mensuplarının ve toplumun sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif gelişimine katkı sağlayacak etkinlikler düzenlemektir. Vizyonu ise bilimsel çalışmalarda, bilgi ve teknoloji üretiminde, kültürel, sosyal, sanatsal ve sportif etkinliklerde Türkiye'de önde gelen ve dünyada saygın; mezunları tercih edilen ve aranan; uluslararası nitelikte öğrenci ve öğretim elemanı yapısına sahip; araştıran, düşünen, düşündüren, sorgulayan bireyler yetiştiren; paydaşların gereksinimlerini hızlı, kaliteli ve etkili çözümlerle karşılayan öncü kurum olmaktır. [1]

2. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim

Dalı

1994 -95 Öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde ilk öğrencilerini alan bölüm, 1998 -99 öğretim yılından itibaren yeni yapılanma ile Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü adını almış, Resim İş Eğitimi ve Müzik Eğitimi Anabilim Dallarından oluşmaktadır. Müzik Eğitimi Anabilim Dalına ise her yıl düzenli olarak 40 öğrenci alınmaktadır. Ayrıca kuruluşundan itibaren devam etmekte olan yüksek lisans programı ile son 4 yıldır da doktora programı mevcuttur. Müzik Eğitimi ve Resim İş Eğitimi Anabilim Dallarından mezun olan öğrenciler sanat yolu ile eğitim prensibini gerçekleştirmeyi amaçlarlar. Lisans düzeyinde 4 yıllık eğitim yapmakta olan bölümden mezun öğrenciler ilk ve orta öğretim kurumlarında çalışmaktadırlar. Sanat Eğitimsi olarak yetiştirilen öğretmen adayı öğrenciler eğitimleri boyunca, ruh ve duygu bakımından dengeli-sağlıklı bir kişiliği, hür bilimsel ve sanatsal düşünceye sahip topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı ve yaratıcı kişiler olarak yetiştirilmektedir. Sanat derslerinin yanı sıra öğrenciler, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği formasyon



derslerini alırlar. Asıl amacı alanında uzman resim ve müzik eğitimcisi yetiştirmek olan bölüm, gerek şehrimizde, gerekse yurt düzeyinde sergi, konser gibi etkinlikler düzenleyerek ülkemiz sanat hayatına olumlu katkılarda da bulunmaktadır. [2]

3. Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı

Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Yükseköğretim Genel Kurulunun 05.03.2004 tarihli toplantısında alınan kararla kurulmuştur. 2004 yılında TTK (Türkiye Taşkömürü Kurumu) Genel Müdürlüğünden devir alınan sekiz prefabrik barakanın düzenlenmesi ile 2006-2007 öğretim yılı başında Sahne Sanatları Bölümü Opera Anasanat Dalı Opera Sanat Dalı Mesleki Hazırlık Programına ilk öğrencilerini alarak öğretime başlamıştır. Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Sahne Sanatları Bölümü'nde Opera Anasanat Dalı, Tiyatro Anasanat Dalı, Müzik Bölümü'nde Yaylı Çalgılar Anasanat Dalı ve Çalgı Yapım Bölümü'nde Yaylı Çalgılar Yapımı Anasanat Dalı programlarıyla öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Eğitim lisans düzeyinde verilmekte olup 8 yarıyıl sürmektedir. Sahne Sanatları ve Müzik Bölümlerinde lisans programı öncesi 1 yıl süreli Mesleki Hazırlık Programı mevcuttur. Öğrenciler, öğretim planlarında belirtilen derslerde başarılı olmak ve 240 AKTS'yi tamamlamak zorundadır. Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı'na her yıl yaklaşık 20 öğrenci kayıt olmaktadır. Eğitim amaçları, ülkemizi ulusal ve uluslar arası çerçevede başarı ile temsil edecek; Türkiye'de ve dünyada opera alanında bilimsel araştırmalara katkıda bulunmayı temel amaç edinen; Cumhuriyetin temel ilkeleri doğrultusunda klasik müzik eğitimini yaygınlaştırmayı ve ülkemizde müzik bilimleri alanındaki araştırmalara katkıda bulunmayı ilke edinen; ürettiği çalgıyı iyi seviyede çalabilen, donanımlı sanatçılar ve çalgı yapım ustaları yetiştirmektir. [3]

Yukarıda kısaca açıklanan kurumların her sene kendine çektiği öğrenciler; mesleki müzik eğitimi almak için yetenek sınavı ile gelen öğrencilerdir. Kurumların yapısal ve buna bağlı olarak sahip oldukları amaçsal – hedefsel farklılıkların öğrenciler tarafından bilinip bilinmediği ya da tercih yapılırken göz önünde bulundurulup bulundurulmadığı bu araştırmanın sonucu ile ulaşılması hedeflenen alt problemdir. Birinci sınıf öğrencileri hakkında ön bilgiye sahip olunması ile kurumlarda yürütülen programların öğrencilere göre şekillendirilmesi, buna bağlı olarak kalitenin artması ise bu araştırmanın önem, gereklilik ve beklentisini oluşturmaktadır.

Batı Karadeniz'de üç farklı yapıda eğitim veren üniversite anabilim / anasanat dalları birinci sınıf öğrencilerinin profillerinin oluşturulması için yapılan çalışmada izlenen yöntem aşağıdaki gibidir.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Türkiye'de Batı Karadeniz Bölgesinde eğitim veren Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Devlet Konservatuvarı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise; Karabük Üniversitesi Safranbolu Fethi Toker Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Müzik, Türk Halk ve Türk Sanat Müziği Bölümleri, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü, Sahne Sanatları Bölümü ve Çalgı Yapım Bölümü'nde öğrenim gören toplam 69 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Tarama yöntemi ile araştırmanın örneklem grubunu oluşturan kurumlarda öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin listeleri alınmıştır. Araştırmacılar tarafından literatür taraması ve uzman kanısı alınarak geliştirilen 6 açık uçlu, 6 kapalı uçlu toplam 12 soruluk Anket Formu (Bilgi Toplama Formu) kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bilgi toplama formunun uygulanması sonucu elde edilen veriler, bilgisayarda SPSS programı kullanılarak hesaplanmış; frekans ve yüzdelik değerlerin dağılımı ile sonuçlar tablolastırılarak bulgular bölümünde sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde 2013 – 2014 eğitim öğretim yılında Karabük Üniversitesi Safranbolu Fethi Toker Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı birinci sınıf öğrencilerine ait bulguları gösteren tablolar ve bu tabloların yorumlarına yer verilmiştir.

Yaşa İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşa ilişkin dağılımları Tablo 1’de görüldüğü gibidir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımları

YAŞ	f	%
18	6	9%
19	16	23%
20	20	29%
21	6	9%
22	5	7%
23	2	3%
24	4	6%
25	4	6%
26	4	6%
31	2	3%
Toplam	69	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi anketi cevaplayan öğrencilerin çoğunlukla 20 yaşında oldukları gözlenmektedir. Öğrencilerin %23’ü 19 yaşındadır. Bu verilere göre bu kurumlarda okuyan birinci sınıf öğrencilerinin çoğunlukla 19 – 20 yaşında oldukları söylenebilir. 21, 22, 23, 24, 25, 26 ve 31 yaşında öğrencilerin olması yetenek sınavına geç, bir kereden fazla girdiklerini, aften yararlandıklarını ya da sınıf tekrarı yapmış olabileceklerini göstermektedir.

Cinsiyete İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete ilişkin dağılımları Tablo 2’de görüldüğü gibidir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımları

CİNSİYET	f	%
Kız	40	58
Erkek	29	42
Toplam	69	100

Tablo 2’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %58’inin kız, %42’sinin erkek olduğu gözlenmektedir.

Bu verilere göre örnekleme oluşturan kurumları kız öğrencilerin daha fazla tercih ettikleri ve bununla birlikte kız öğrenci oranının da yüksek olduğu söylenebilir.

Üniversiteye Başlamadan Önce Yaşanılan Şehre İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları şehre ilişkin dağılımları Tablo 3’de görüldüğü gibidir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Üniversiteye Başlamadan Önce Yaşadıkları Şehir

Şehir	f	%
Adana	4	6%
Ankara	14	20%
Bartın	2	3%
Bodrum	1	1%
Bolu	1	1%
Bursa	2	3%
Çankırı	3	4%
Diyarbakır	1	1%
Düzce	4	6%
Gaziantep	1	1%
İstanbul	5	7%
Şehir	f	%
İzmir	1	1%
Kahramanmaraş	1	1%
Karabük	4	6%
Kastamonu	3	4%
Mersin	5	7%
Ordu	1	1%
Sakarya	1	1%
Siirt	1	1%
Sinop	4	6%
Şanlıurfa	1	1%
Tekirdağ	1	1%
Zonguldak	8	12%

Bu verilere göre öğrencilerin büyük illerden geldikleri söylenebilir.(%2'lik bir kesim Çerkeş, Akçakara, Ereğli ilçelerinden geldiklerini belirtmiştir) Birinci sınıf öğrencilerinin %20'lik çoğunluğu Ankara'dan gelmektedir. Karadeniz bölgesinde yer alan civar şehirlerden Zonguldak %12'lik, Karabük, Düzce ve Sinop %6'lık değer ile öğrencilerin çoğunlukla geldiği yerler olarak görülmektedir. Tabloda %7'lik bir oranla öğrencilerin geldiği şehir olarak gözükken Mersin, öğrencilerin üniversite seçimlerinde birbirleri ile iletişim ve etkileşim içinde bulduklarını göstermektedir.

Ailenin Müzik Yaşantısı ile İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinde müzik ile uğraşan kişiler ile ilgili bulgular ve dağılımları Tablo 4'de görüldüğü gibidir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Müzik ile Uğraşma Göre Dağılımları

Ailenizde müzikle uğraşan var mı?	f	%
Yok	43	62
Anne – Baba	8	12
Kardeş	4	6
Diğer	14	20

Bu verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin %62'sinin aile ortamında müziksel bir ortam yoktur. Diğer seçeneğini işaretleyen öğrenciler müzikle uğraşan aile bireylerinin dayı, hala, enişte ve kuzenleri olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin anne – babalarından çok akraba ve/veya arkadaşlarından etkilendiklerini göstermektedir.

Hangi Tür Müzik Dinlemekten Hoşlandıkları ile İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin hangi tür müzik dinlemekten hoşlandıklarına ilişkin dağılımları Tablo 5'de görüldüğü gibidir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dinlemekten Hoşlandıkları Müzik Türüne Göre Dağılımları

Hangi Tür Müzik Dinlemekten hoşlanırsınız?	f	%
Klasik Müzik	9	%13
Türk Sanat Müziği	2	%3
Türk Halk Müziği	8	%12
Pop Müzik	5	%7
Diğer	45	%65

Tablo 5'de görüldüğü gibi, ankete katılan öğrencilerin (%13) seçenekler arasında en çok dinlediği müzik türünün Klasik Müzik olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en çok dinledikleri müzik türünün; %12'si Türk Halk Müziği, %3'ü Türk Sanat Müziği, %7'si Pop Müzik, %65'i Diğerdir.

Diğer seçeneğini işaretleyen öğrenciler Hepsi, Yabancı Pop, Anadolu Rock, Rock, Senfonik Metal, Caz, Blues ve Alternatif Müzik dinlediklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Mezun Oldukları Okullar ile İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin hangi okullardan mezun olduklarına ilişkin dağılımları Tablo 6'da görüldüğü gibidir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Dağılımları

Okul Türü	f	%
Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi	38	55
Fen Lisesi	0	0
Anadolu Lisesi	3	4
Teknik - Meslek Lisesi	7	10
İmam Hatip	1	1
Düz Lise	16	23
Diğer	4	7
Toplam	69	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin %55'lik bir kısmının Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi mezunu olduğu görülmektedir. Bu durum mesleki müzik eğitimine Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin kaynaklık ettiğini kanıtlar ancak %16'lık bir oranla takip eden Düz Lise mezunları da göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğrencilerin Lisans Eğitimi Öncesi Çalgı Eğitimi ile İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin hangi kurumlarda öğrenim gördüklerine ilişkin dağılımları Tablo 7’de görüldüğü gibidir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Lisans Eğitimi Öncesi Çalgı Eğitimine Göre Dağılımları

Çalgı Eğitimi	f	%
Hiç Almadım	16	24
1 – 4 yıl arası aldım	35	51
4 ve daha fazla yıl aldım	17	25
Toplam	68	100

Bu verilere göre, %67’lik bir oran ile çoğunluğunu AGSL öğrencilerinin oluşturduğu birinci sınıf öğrencileri bir çalgı eğitimi almış olarak lisans eğitimlerine başlamaktadır. Ancak bu oran yine de yeterli değildir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %31’i hiç eğitim almamış, %33’ü ise dört seneden uzun bir süre çalgı eğitimi almış olarak lisans eğitimine başlamıştır. (1 öğrenci bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır.)

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Kurum ile İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin hangi kurumlarda öğrenim gördüklerine ilişkin dağılımları Tablo 8’de görüldüğü gibidir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Kuruma Göre Dağılımları

Öğrenim Gördüğünüz Kurum	f	%
Güzel Sanatlar Fakültesi	20	29
Konservatuvar	19	28
Eğitim Fakültesi	30	43

Araştırmada örnekleme oluşturan kurumların %29’unu Güzel Sanatlar Fakültesi, %28’ini Konservatuvar, %43’ünü Eğitim Fakültesi oluşturmaktadır.

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Kurumları Neden Seçtiklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları bölümü tercih etme sebeplerine ilişkin verdikleri cevaplar şu başlıklar altında incelenebilir :

- Müzik sevgisi

‘Müzik kelimesini duyduğumda bile mutlu oluyorum. Çocukluğumdan beri hep müzikle ilgili bir mesleğim olmasını çok istiyordum ancak şartlar ve imkanlar yüzünden geç tanıştım bu mesleği gerçekten çok severek yapacağıma inanıyorum’

‘Kendimi müzikle bulduğuma inanıyorum’

- Çalgı eğitimi almak

‘Bağlama çalma aşığıyım’

‘Viyolonsel sevmem’

- Müzik eğitimcisi olmak

Viyola dalında ilerlemek ve yeni öğrenmek isteyenlere keyifle öğretmek

Müziği sevdiğim için eğitimini alabildiğim kadar alıp gelecek nesillerle aldıklarımı paylaşabilmek için bu bolumu tercih ettim

- Lisede bu bölümden mezun olmak

‘Gsl sonrası en idea bolumun bu olduğunu düşündüğüm için’

‘Başka türlü bir yaşam bilmiyor olmam’

Bu cevapların dışında, öğrencilerin *‘düşen bir sanatı kaldırmak için bir el daha olsun istedim’*, *‘1 yıl açıkta kalmayıp eğitim alabilmek’*, *‘ilkokul öğretmenim’* gibi cevaplar verdikleri gözlenmiştir.

Öğrencilerin Üniversiteye Giriş (YGS) Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversiteye giriş puan ortalamalarına ilişkin dağılımları Tablo 9’da görüldüğü gibidir.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Üniversiteye Giriş Puanları Ortalamalarına Göre Dağılımları

Kurum Adı	f	ort.
Eğitim Fakültesi	30	243,19
Güzel Sanatlar Fakültesi	18	215,61
Konservatuvar	13	235,75

Bu verilere göre, Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı birinci sınıf öğrencilerinin yerleşme puanlarının ortalaması 243.19, Güzel Sanatlar Fakültesi için bu ortalama 215.15 ve Konservatuvar için 235.75’dir. Ortalama sonuçları hesapları alınırken anketlerdeki ‘Güzel Sanatlar Fakültesinden 2 kişi hatırlayamıyor, Konservatuvardan 5 kişi hatırlayamıyor 1 kişi belirtmemiş’ sonuçları dikkate alınmıştır.

Öğrencilerin Okumakta Oldukları Bölüme Başlamadan Önce Girdikleri Yetenek Sınavı Sayısına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumakta oldukları bölüme girmeden önce girdikleri yetenek sınavı sayısına ilişkin dağılımları Tablo 10’da görüldüğü gibidir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okumakta Oldukları Bölüme Başlamadan Önce Girdikleri Yetenek Sınavı Sayılarına Göre Dağılımları

Kurum Adı	f	ort
Eğitim Fakültesi	30	2.24
Güzel Sanatlar Fakültesi	20	2,66
Konservatuvar	19	2.5

Bu verilere göre, örnekleme oluşturan kurumlarda eğitim gören birinci sınıf öğrencileri, öğrenim gördükleri programa yerleşmeden önce ortalama 2 sınava girmektedir. Bu kurumlar arasında Güzel Sanatlar Fakültesi’ni tercih eden öğrenciler ortalama olarak daha fazla yetenek sınavına girerek bu kurumda eğitim – öğretim hayatına başlamaktadır.

Öğrencilerin Mesleki Açından Beklentilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümün kendilerine sağladığı donanımlar açısından gelecek beklentilerine ilişkin dağılımları Tablo 11’de görüldüğü gibidir.

Tablo 11. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümün Kendilerine Sağladığı Donanımlar Açısından Gelecek Beklentilerine İlişkin Dağılımları

Meslek	f	%
Solo sanatçı	2	3
Orkestra sanatçılığı	0	0
Akademisyenlik	20	29
Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda müzik öğretmenliği	19	28
T.R.T, Kültür Bakanlığı vb. kurumlarda saz veya ses sanatçılığı	2	3
Diğer	26	38
Toplam	69	100

Bu verilere göre, birinci sınıf öğrencilerinin %20’lik çoğunluğu lisans eğitimlerinin sonucunda akademisyen olmayı düşünmektedir. Sonuçları %19’luk bir oran ile müzik öğretmenliği takip etmektedir. Diğer seçeneğini işaretlemiş öğrencilerin devlet tiyatrolarında oyunculuk, lüthier, özel kurumlarda müzik öğretmenliği ve birden fazla seçenek/hepsi cevabını verdiği gözlenmiştir. Kurumların öğrenci sayıları, eğitim amaç, hedef ve vizyonları göz önünde bulduğunda; öğrencilerin gelecek beklentileriyle örtüşmediği görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

2013 – 2014 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz'de üç farklı yapıda eğitim veren üniversite anabilim / anasanat dallarından Safranbolu Fethi Toker Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Abant İzzet Baysal Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı birinci sınıf öğrencileri ile yapılan araştırma sonucu elde edilen veriler ışığında ulaşılan sonuçlar şöyledir:

1. Araştırmaya katılan birinci sınıf öğrencilerinin %52'si 19 – 20 yaşındaki öğrencilerden oluşmaktadır.
2. Bu kurumlarda okuyan öğrencilerin çoğunluğunu %58'lik oranla kızlar oluşturmaktadır. Erkeklerin oranı %42'dir.
3. Öğrencilerin %37'si Karadeniz Bölgesindeki büyük şehirlerden, %2'si aynı bölgedeki ilçelerden gelmektedir. Bu oranı %27 ile İç Anadolu Bölgesi, %11 ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi izlemektedir.
4. Öğrencilerin %62'sinin ailesinde müzik ile uğraşan yoktur. Anne – baba, kardeş ve diğer aile bireyleri müzikle uğraşan öğrencilerin oranı %38'dir.
5. Araştırmaya katılan öğrencilerin %35'i sadece tek bir müzik türünü severek dinlediklerini belirtmiştir, %12'lik bir oran ile Türk Halk Müziği dinlenen müzik türünün başındadır.
6. Öğrencilerin %55'i Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunudur. Düz liseden gelen öğrencilerin oranı ise %23'dür.
7. Öğrencilerin çoğunluğu (%51) lisans eğitimlerinden önce 1 -4 yıl arası çalgı eğitimi almıştır. Herhangi bir çalgı eğitimi almayan öğrenciler % 24 , 4 sene ve daha uzun zamandan beri çalgı eğitimi alan öğrenciler ise %25'lik bir oranı kapsamaktadır.
8. Araştırmaya katılan öğrencilerin %43'ünü Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, %29'unu Güzel Sanatlar Fakültesi ve %28'ini Konservatuvar öğrencileri oluşturmaktadır.
9. Öğrencilerin eğitim gördükleri kurumları neden seçtiklerine ilişkin yorum yapmaları istenen açık uçlu soruda, öğrencilerin verdiği yanıtlar; müzik sevgisi, çalgı eğitimi almak, lisede müzik alanından mezun olmak ve müzik eğitimcisi olmak üzere 4 başlıkta toplanmaktadır.
10. Araştırmaya katılan Güzel Sanatlar Fakültesi, Konservatuvar ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ortalaması 231,51'dir.
11. Araştırmaya katılan Güzel Sanatlar Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Konservatuvar birinci sınıf öğrencilerinin eğitim gördükleri kuruma başlamadan önce girdikleri yetenek sınavı sayısı ortalaması %2,46'dır.
12. Öğrencilerin %28 - %29'u mezun olduklarında akademisyen ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda müzik öğretmeni olmak istemektedir. Diğer seçeneğini işaretleyen öğrenciler (%38) birden fazla seçenek işaretlemiştir.

ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmanın amacı, 3 farklı yapıda müzik eğitimi veren kurumlarda lisans eğitimine başlayan birinci sınıf öğrencilerini tanımadır. Sistemi oluşturan öğrencilerin öğrenim gördükleri kuruma göre sahip oldukları benzerlik – farklılıkları tespit etmek ve bağlı oldukları yaşayan organizmayı ne kadar tanıdıkları, yaptıkları tercihin bilinçli ya da bilinçsiz mi olduğu sorular ile tespit edilmeye çalışılmıştır.

Aynı bölgede bulunan bu kurumlar mesleki müzik eğitimi temelinde birleşmekte ancak işleyiş, amaç ve hedef yönlerinde birbirlerinden ayrılmaktadır. Öğretmen, sanatçı, müzik bilimcisi kavramları her öğrenciye, yeterince sahip olmadıkları ilköğretim müzik eğitiminde anlatılmalı, yine çoğu öğrencinin yeterince sahip olmadığı müzikal çevrede bu kavramlar pekiştirilmeli, öğrencilerin mesleki müzik eğitimi veren bu kurumlara yaptıkları başvurular bu yollarla şekillenmelidir.

Bu araştırmaya benzer şekilde, her kurum tarafından benzer araştırmalar titizlikle yürütülmeli ve öğrenci profil dosyaları tutulmalıdır. Eğitimde temelin öğrenci olduğu düşünülürse; ders programları ve içerik bu çalışmaların ışığında değiştirilebilir, iyileştirilebilir. Bu sayede öğrencilerin 'yapmayacakları bir meslek' için lisans eğitimlerini harcamalarının önüne geçilebilir. Ayrıca öğrenci -eğitimci açısından yaşanacak psikolojik sıkıntılar ve zaman kaybının da önüne geçilerek; eğitimin daha kaliteli yürütülmesi öğrenci profillerinin tanınması ile sağlanacaktır. Böylece ülkemizdeki sanat eğitiminin daha ciddiye alınabileceği düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Internet: Abant İzzet Baysal Üniversitesi. (2014) *Hakkımızda*. Web:
<http://gse.ibu.edu.tr/index.php/tr/bolum/hakkinda> adresinden 20 Mart 2014 tarihinde alınmıştır. [2]
- Internet: Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı. (2014) *Tanıtım*. Web:
<http://web.beun.edu.tr/konservatuvar/tanitim/> adresinden 20 Mart 2014 tarihinde alınmıştır.[3]
- Internet: Safranbolu Fethi Toker Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi. (2014) *Genel Bilgiler*. Web:
<http://gstf.karabuk.edu.tr/muzik/#> adresinde 20 Mart 2014 tarihinde alınmıştır.[1]
- Kılıç, I. (2004) *Üniversitelerin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim/Anasanat Dalı Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Profilleri*. SDÜ, 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi, Isparta.
- Özsoy, S. (2004) *Üniversite Öğrenci Profili: Kavramsal Bir Çözümleme ve Türkiye'ye İlişkin Bazı Ampirik Bulgular*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice 4 (2)



YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA DAYALI ORTAÖĞRETİM MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANIŞINA YÖNELİK MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ (BOLU İLİ ÖRNEĞİ)

TEACHER OPINIONS FOR THE APPLICATION OF SECONDARY EDUCATION MUSIC LESSON CURRICULUM BASED ON CONSTRUCTIVIST APPROACH (BOLU PROVINCE EXAMPLE)

Eda NAZLIMOĞLU

*Düzce Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi/TÜRKİYE
Düzce University, Faculty of Arts and Design/TÜRKİYE*

Nezihе ŞENTÜRK

*Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Gazi University, Gazi Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı 2010-2011 Akademik Yılı'ndan beri uygulanmakta olan ve yapılandırmacı yaklaşıma dayanarak oluşturulmuş ortaöğretim müzik dersi öğretim programının uygulaniş hakkında Bolu ili liselerinde çalışan müzik öğretmenlerinin görüşlerini saptamaktır. Bu araştırmada tanımlayıcı araştırma modeli metot olarak kullanılmıştır. Bolu ili merkez ilçelerinde çalışan dokuz müzik öğretmeni bu araştırmaya örnek olarak seçilmişlerdir. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Toplanan veriler tablolara dönüştürülerek açıklanmış ve ele geçen verilere uygun olarak konu hakkında çözüm önerileri geliştirilmiştir. Bu araştırma ortaokul müzik derslerinde kullanılan ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamanın yansımaları hakkındaki ilk bulguları içermesi açısından önem taşımaktadır. Araştırmaya göre Bolu ilinde yapılan müzik dersleri ortaöğretimde verilen müzik dersleri müfredatlarının amaçlarındaki öğrenim konuları açısından yeterli olamamıştır. Bu açıdan bahsi geçen müfredatın müzik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda sadeleştirilmesi, müzik derslerinin seçmeli dersler sınıflandırmasından çıkarılması ve bu dersler için rehber kitaplar hazırlanması ihtiyacı önerileri oluşmuştur.

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the opinions of the music teachers, who work at High Schools of Bolu Province, for the application of the secondary education curriculum based on constructivist approach which became valid in the academic year of 2010-2011. In terms of method, research is in descriptive research model. 9 music teachers who work in Bolu province center and counties form the population of the research. As data collecting tool, structured interview technique was utilized. The data reached afterwards was turned into charts and explained; and solution offers regarding the subject was developed in accordance with the obtained results. The research is important with its aspect of preliminary finding of reflection on the application of the curriculum based on constructivist approach in the music lesson of middle school. In the research, it resulted that the goals of secondary education music lesson curriculum regarding the learning domains were not achieved adequately in the music lessons practiced at Bolu Province high schools. In this direction, suggestions such as simplification of the concerned program by also considering the opinions of the course teachers, taking music lesson out of the elective category and preparing guide books for the lesson.



GİRİŞ

Sanat bireylerin kimliklerinin oluşumunda ve gelişiminde, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme, üretken ve yaratıcı niteliklere sahip olabilmek, birlikte üretme yoluyla sosyalleşebilme gibi yetilerinin gelişimine önemli katkılar sağlayan, insan yaşamının tüm evrelerinde yer alan -alması gereken- vazgeçilemez bir olgudur. Sanat eğitimi kendisini ifade edebilen, yaratabilen ve üretebilen bireyler yetiştirme hedefinde önemli bir yol - yöntemdir.

Sanat eğitiminin insan yaşamında önemli işlevlere sahip alanlarından bir tanesi de müzik alanıdır. Müzik eğitimi aracılığıyla bireylerin müziksel davranışlarında olumlu değişiklikler oluşturarak bireysel, toplumsal ve kültürel düzeyde daha nitelikli etkileşimler sağlamak hedeflenmektedir. Uçan'a göre (2005) müzik eğitiminin üç ana türünü oluşturan 'genel müzik eğitimi', 'özengen müzik eğitimi' ve 'mesleki müzik eğitimi' türleri arasından çalışmamıza konu olan müzik eğitimi ülkemizde ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde uygulanmakta olan genel müzik eğitiminin bir boyutu olan lise müzik eğitimidir.

Liselerde uygulanmakta olan müzik eğitiminin Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanmış öğretim programı doğrultusunda gerçekleştirilmesi planlanmıştır. 2010-2011 eğitim öğretim yılından bugüne liselerde uygulanmakta olan müzik dersi öğretim programı 1986 ve 1998 lise müzik dersi öğretim programlarının içerikleri de göz önüne alınarak, güncel yöntem ve tekniklerle desteklenerek hazırlanmış oldukça kapsamlı bir programdır. Ortaöğretim müzik dersi öğretim programı öğrencilerin müziği bir yaşam biçimi haline dönüştürmesini, müziği yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla haz alan ve estetik bir bakış açısına sahip öğrenciler yetiştirmeyi amaçlayarak hazırlanmıştır. Programın temel yaklaşımında yapılandırmacı anlayışa dayalı 'yaparak öğrenme' ve 'öğrencinin derse aktif katılımının sağlanması' yoluyla gerçekleştirilen bir eğitim-öğretim anlayışı benimsenmiştir. Bu doğrultuda müzik dersinin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin aktif katılımını destekleyen yaklaşımlar olarak Dalcroze, Orff, Kodaly, Gordon, MMCP (Manhattanville Music Curriculum Project) ve CM (Comprehensive Musicianship) gibi yaklaşımların kullanılması önerilmektedir (MEB, 2009).

Programın temel yaklaşımında yer alan yapılandırmacı kurama göre;

"Her birey, daha önce sahip olduğu ön bilgi ve inançlarla öğrenme ortamına gelir. Öğrenme, toplumsal bir sürecin parçasıdır. Kalıcı izli esas öğrenme, etkinlikler aracılığıyla olur. Öğrenme pasif bir süreç değil, öğrencinin içerisinde bizzat yer aldığı, sürekli ve dinamik bir işlemdir. Kazanılan bilgi, her birey tarafından hem kişisel hem de sosyal anlamda yeniden yapılandırılır" (MEB, 2006)

İlgili öğretim programında müzik dersi şöyle tanımlanmaktadır. "Müzik dersi, bireyin söyleme ve çalma yoluyla müzik yapma sürecine girmesine ve dinleme yoluyla müziği anlamlandırıp tasvir edebilmesine yardımcı olan, doğaçlama ve besteler yapma yoluyla yaratıcılığını geliştiren, müziksel algı ve bilgilenme yoluyla düşünen, üreten, kendine güvenen ve müziksel açıdan okuma yazma becerilerine sahip, ulusal ve uluslararası müzik kültürünü benimsemiş bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bir ortaöğretim dersidir" (MEB, 2009).

Araştırmamızda genel müzik eğitiminin önemli bir bölümünü oluşturan lise müzik derslerinde, öğretim programının öğrenme alanlarına ilişkin beklentilerine uygulamada ne derece ulaşılabildiğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın evreni ve örneklemini, Bolu ili merkez ve ilçelerinde görev yapmakta olan 9 müzik öğretmeni olarak belirlenmiş ve çalışma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Bolu ili genelinde liselerde kadrolu olarak görev yapmakta olan müzik öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılında yürürlüğe giren yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ortaöğretim müzik dersi öğretim programının öğrenme alanlarına ilişkin hedeflerinin uygulamada ne derece gerçekleştirilebildiğinin öğretmenlerin görüşleri ile belirlenmesi ve ülkemizdeki müzik eğitimine ilişkin ön bulgular ortaya koyması yönleriyle önem taşımaktadır.

Araştırma aşağıdaki problem cümlesinden yola çıkılarak temellendirilmiştir.

Bolu ili liselerinde görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ortaöğretim müzik dersi öğretim programının öğrenme alanlarına ilişkin hedeflerinin uygulamadaki gerçekleşme düzeyine yönelik görüşleri nelerdir?

Bolu ili liselerinde görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ortaöğretim müzik dersi öğretim programının öğrenme alanlarına ilişkin hedeflerinin uygulamadaki gerçekleşme düzeyine yönelik görüşleri programın;

1. Söyleme-çalma öğrenme alanına ait hedefleri yönüyle nelerdir?
2. Dinleme öğrenme alanına ait hedefleri yönüyle nelerdir?
3. Müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanına ait hedefleri yönüyle nelerdir?
4. Müzik kültürü öğrenme alanına ait hedefleri yönüyle nelerdir?
5. Müziksel yaratıcılık öğrenme alanına ait hedefleri yönüyle nelerdir?

Yöntem

Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Ortaöğretim müzik dersi öğretim programı incelenerek programın öğrenme alanlarına ilişkin hedeflerine ait ifadeler üzerinden soru içerikleri oluşturulmuştur. Sonrasında örneklem grubundaki öğretmenler ile 60 dakikaya yakın süren birebir görüşmeler gerçekleştirilerek düşünceleri alınmıştır. Müzik öğretmenlerinden yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler tablolar aracılığıyla açıklanarak ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda konuya ilişkin çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Veriler

	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üzeri
Öğretmenin Hizmet Süresi	Ö2, Ö4	Ö1	Ö5, Ö7, Ö8, Ö9	Ö6	Ö3
Öğretmenin Görev Yaptığı Okulun Konumu		Şehir merkezinde Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	İlçe merkezinde Ö2, Ö4, Ö9		
Öğretmenin Görev Yaptığı Okulda Müzik Dersliğinin Olup Olmaması		Müzik dersliği var Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8	Müzik dersliği yok Ö2, Ö4, Ö7, Ö9		

Tablo 1'deki verilere dayanarak araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümünün mesleki deneyime sahip öğretmenler (10 yıl ve üzeri) olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin görev yaptığı okulların şehir ve ilçe merkezinde bulunma durumlarında ağırlığın şehir merkezinde bulunan okullarda olduğu ve öğretmenlerin görev yaptığı okullarda müzik dersliğinin olup olmaması durumlarında da yaklaşık olarak dengeli bir oran olduğu tabloda görülmektedir.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2. Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Söyleme-Çalma Öğrenme Alanına Ait Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Söyleme-Çalma Öğrenme Alanına İlişkin Hedefler	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Söyleme-çalma becerilerini geliştirme		Ö6	Ö3, Ö9	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9	
Seslerini doğru, güzel ve etkili kullanma		Ö4, Ö6	Ö3, Ö7	Ö2, Ö8, Ö9	Ö1, Ö5
Çalgılarını doğru, güzel ve etkili kullanma		Ö6	Ö3	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9	Ö1,
Topluluk yönetme becerilerini geliştirme		Ö4,	Ö2, Ö6	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9	
Deşifre yapma			Ö6	Ö2, Ö4, Ö8, Ö9	Ö1, Ö5, Ö7
Uluslararası sanat müziği türlerini seslendirme		Ö4	Ö3, Ö6	Ö7, Ö8, Ö9	Ö1, Ö2, Ö5
Türk müziği ve dünyanın farklı bölgelerindeki müzikleri seslendirme		Ö4	Ö2, Ö6, Ö7	Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9	

Çok sesli eserleri seslendirme			Ö4, Ö6	Ö3, Ö9	Ö1,Ö2,Ö5, Ö7,Ö8
Tonal ve makamsal eserleri seslendirme		Ö4, Ö6		Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9	Ö1, Ö5
İstiklal Marşı ve diğer marşlarımızı seslendirme		Ö1,Ö4, Ö5, Ö6	Ö2,Ö3,Ö7, Ö8, Ö9		

Tablo 2’de söyleme-çalma öğrenme alanına ilişkin hedeflerin gerçekleşme düzeyi için verilen yanıtların yoğunluğunun sırasıyla ‘çok az’, ‘kısmen’, ‘hiç’ ve ‘büyük ölçüde’ seçeneklerinde bulunduğu görülmektedir. Hiçbir öğretmenin tamamen yanıtını vermemesi dikkat çekicidir. Bu verilere dayanarak söyleme-çalma öğrenme alanına ilişkin hedeflere büyük oranda ulaşılamadığı söylenebilir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3. Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Dinleme Öğrenme Alanına Ait Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Dinleme Öğrenme Alanına İlişkin Hedefler	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Dinleme becerilerini geliştirme		Ö3,Ö4, Ö6, Ö8	Ö2,Ö5, Ö7, Ö9		Ö1,
Sesin temel özelliklerini tanıma		Ö4, Ö6	Ö3,Ö7, Ö9	Ö1,Ö2, Ö5, Ö8	
Eserleri dinlerken yorum yapabilme		Ö6	Ö4, Ö7	Ö2,Ö3, Ö8, Ö9	Ö1,Ö5,
Müzikleri türlerine göre sınıflandırma		Ö4	Ö2,Ö3,Ö5, Ö6,Ö8, Ö9	Ö1, Ö7	
Uluslararası sanat müziği ve geleneksel Türk müziği türlerini ve dünyanın farklı bölgelerindeki müzikleri dinlemekten zevk alma		Ö4	Ö2,Ö3,Ö5, Ö6,Ö7,Ö9	Ö1, Ö8	
Müzik biçimlerini ayırt etme			Ö2, Ö4, Ö6, Ö9	Ö3,Ö7	Ö1,Ö5, Ö8
Müzik dağırcığı oluşturma		Ö4, Ö6	Ö2,Ö3,Ö7, Ö8, Ö9	Ö5	Ö1
Bilinçli dinleyiciler olma		Ö4, Ö6	Ö2,Ö3,Ö5, Ö7, Ö8	Ö1, Ö9	

Tablo 3’de dinleme öğrenme alanına ilişkin hedeflerin gerçekleşme düzeyi için verilen yanıtların yoğunluğunun sırasıyla ‘kısmen’, ‘çok az’, ‘büyük ölçüde’ ve ‘hiç’ seçeneklerinde bulunduğu, ayrıca hedeflerin tamamen gerçekleştirildiğini düşünen öğretmenin bulunmadığı da görülmektedir. Bu verilere dayanarak dinleme öğrenme alanına ilişkin hedeflere kısmen ya da çok az derecelerde ulaşılabildiği söylenebilir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4. Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Müziksel Algı ve Bilgilenme Öğrenme Alanına Ait Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Müziksel Algı ve Bilgilenme Öğrenme Alanına İlişkin Hedefler	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Uluslararası sanat müziği ve geleneksel Türk müziğinde kullanılan <u>ölçü</u> kavramını, terim ve işaretlerini uygulayarak tanıma ve bilgilenme			Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9	Ö5,Ö7, Ö8	Ö2
Uluslararası sanat müziği ve geleneksel Türk müziğinde kullanılan <u>aralık</u> kavramını, terim ve işaretlerini uygulayarak tanıma ve bilgilenme			Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9	Ö5, Ö7, Ö8	Ö2
Uluslararası sanat müziği ve geleneksel Türk			Ö1, Ö3,	Ö5, Ö7,	Ö2



müziğinde kullanılan <u>dizi</u> kavramını, terim ve işaretlerini uygulayarak tanıma ve bilgilenme			Ö4, Ö6, Ö8 Ö9	
Uluslararası sanat müziği ve geleneksel Türk müziğinde kullanılan <u>akor</u> kavramını, terim ve işaretlerini uygulayarak tanıma ve bilgilenme			Ö4, Ö6, Ö1,Ö3, Ö9 Ö5,Ö7, Ö8	Ö2
Uluslararası sanat müziği ve geleneksel Türk müziğinde kullanılan <u>tonalite</u> kavramını, terim ve işaretlerini uygulayarak tanıma ve bilgilenme			Ö1, Ö4, Ö6, Ö9	Ö3,Ö5, Ö7, Ö8 Ö2
Uluslararası sanat müziği ve geleneksel Türk müziğinde kullanılan <u>makam</u> kavramını, terim ve işaretlerini uygulayarak tanıma ve bilgilenme			Ö1, Ö4, Ö6, Ö9	Ö3,Ö7, Ö8 Ö2,Ö5
Uluslararası sanat müziği ve geleneksel Türk müziğinde kullanılan <u>ayak</u> kavramını, terim ve işaretlerini uygulayarak tanıma ve bilgilenme			Ö1, Ö4, Ö6, Ö9	Ö3,Ö7, Ö8 Ö2,Ö5
Uluslararası sanat müziği ve geleneksel Türk müziğinde kullanılan <u>usul</u> kavramını, terim ve işaretlerini uygulayarak tanıma ve bilgilenme			Ö1, Ö4, Ö6, Ö9	Ö3,Ö7, Ö8 Ö2, Ö5
Uluslararası sanat müziği ve geleneksel Türk müziğinde kullanılan <u>tür ve biçim</u> kavramını, terim ve işaretlerini uygulayarak tanıma ve bilgilenme			Ö4, Ö6, Ö9	Ö1,Ö3, Ö7, Ö8 Ö2,Ö5

Tablo 4’te müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanına ilişkin hedeflerin gerçekleşme düzeyi için verilen yanıtların yoğunluğunun sırasıyla ‘kısmen’, ‘çok az’, ve ‘hiç’ seçeneklerinde bulunduğu görülmektedir. Bu öğrenme alanının hedeflerine ulaşılması yönünde hiçbir öğretmenin tamamen ve büyük ölçüde yanıtlarını vermemesi dikkat çekicidir. Verilere dayanarak müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanına ilişkin hedeflere ulaşılma durumunda ciddi bir olumsuzluk bulunduğu söylenebilir.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5. Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Müzik Kültürü Öğrenme Alanına Ait Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Müzik Kültürü Öğrenme Alanına İlişkin Hedefler	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Uluslararası sanat müziği ve Türk müziğinin tarihsel süreçlerini ve dünyanın farklı bölgelerindeki müzikleri tanıyarak çıkarımlarda bulunma	Ö4		Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9	Ö1,Ö7, Ö8	
Atatürk’ün güzel sanatlara ve müzik sanatına verdiği önemi yorumlama		Ö4, Ö6	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9		Ö1,
Güncel, popüler müzikleri öğrenerek bu müziklerden zevk almal	Ö4	Ö6, Ö7	Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9		Ö1,

Tablo 5’te müzik kültürü öğrenme alanına ilişkin hedeflerin gerçekleşme düzeyi için verilen yanıtların yoğunluğunun dağınık bir görünüm sergilediği görülmektedir. Genel dağılıma bakıldığında bu öğrenim alanında hedeflere kısmen ulaşılabildiği söylenebilir.

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 6. Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Müziksel Yaratıcılık Öğrenme Alanına Ait Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Tablo 6’da müziksel yaratıcılık öğrenme alanına ilişkin hedeflerin gerçekleşme düzeyi için verilen

Müziksel Yaratıcılık Öğrenme Alanına İlişkin Hedefler	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Yaratıcılık becerilerini geliştirme		Ö3	Ö2,Ö4, Ö6, Ö9	Ö5,Ö7	Ö1, Ö8
Ezgi oluşturma		Ö3	Ö4,Ö6, Ö9	Ö2	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8
Ritim-ezgi çalgısı yapma		Ö6	Ö3,Ö4, Ö5, Ö9	Ö2,Ö7, Ö8	Ö1,
Ritim eşliği düzenleme		Ö6	Ö3,Ö4, Ö5, Ö9	Ö2, Ö7, Ö8	Ö1,
Öykü canlandırma		Ö6	Ö9	Ö2, Ö3	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7,Ö8
Besteleme çalışmaları yapma			Ö3,Ö6,Ö9	Ö2	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7,Ö8
Müziği diğer sanat dallarıyla kullanma		Ö6	Ö3,Ö4,Ö7, Ö8, Ö9	Ö2	Ö1, Ö5

yanıtların yoğunluğunun sırasıyla ‘kısmen’, ‘hiç’, ‘çok az’ ve ‘büyük ölçüde’ seçeneklerinde bulunduğu görülmektedir. Bu öğrenme alanının hedeflerine ulaşılması yönünde hiçbir öğretmenin tamamen yanıtını vermemesi dikkat çekicidir. Verilere dayanarak müziksel yaratıcılık öğrenme alanına ilişkin hedeflerin gerçekleşmesi durumunda yeterli başarının sağlanmadığı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bolu ili genelinde lise müzik dersi öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelere göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Ortaöğretim müzik dersi öğretim programının ‘Söyleme-Çalma’ öğrenme alanına ait hedeflerine büyük oranda ulaşılamamaktadır. Öğretmenler bu alanın tümünde ağırlıklı olarak hedeflerin çok azının gerçekleştirilebildiğini belirtmişlerdir.

Ortaöğretim müzik dersi öğretim programının ‘Dinleme’ öğrenme alanına ait hedeflerine kısmen ya da çok az ulaşabilmektedir.

Ortaöğretim müzik dersi öğretim programının ‘Müziksel Algı ve Bilgilenme’ öğrenme alanına ait hedeflerine ulaşılma durumunda ciddi bir olumsuzluk belirlenmiştir. Öğretmenler hedeflere bu alanda kısmen, çok az ya da hiç düzeyinde ulaşabildiğini belirtmişlerdir.

Ortaöğretim müzik dersi öğretim programının ‘Müzik Kültürü’ öğrenme alanına ait hedeflerine kısmen ulaşabildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim müzik dersi öğretim programının ‘Müziksel Yaratıcılık’ öğrenme alanına ait hedeflerine ulaşma derecesi de kısmenden başlayarak çok az ve hiç derecelerine doğru yoğunlaşmaktadır.

Ortaöğretim müzik dersi öğretim programının öğrenme alanlarının hedeflerine ulaşılma durumuna genel olarak bakıldığında beş öğrenme alanının hiçbirinde hedeflere tamamen ulaşamadığı, başarının en fazla kısmen sağlanabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bolu ili liselerinde çalışmakta olan müzik öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde ‘Programı uygulama konusunda yaşadığınız genel problemlerinizi nelerdir?’ şeklinde yöneltilen açık uçlu soruya verilen yanıtlar ise şu şekildedir:

Ö2 “Az sayıda sınıfım var ve sınıf mevcutları 2-3 kişilik. Öğrenciler ilköğretimden çok zayıf gelmekte. Bu nedenlerle programın uygulanmasını zorlaştırıyor. Bununla birlikte programdaki teorik konular öğrencilerin hiç ilgisini çekmiyor. Teorik konularla ilgili çaba göstermiş olmak için notlar veriyorum kendilerine ama öğrendiklerine emin değilim. Sınıfımda var olan büyük bir org ile başlangıç düzeyinde piyano eğitimi veriyorum.”



Ö3 “Müzik dersinin seçmeli olması dolayısıyla öğretmen olarak öğrenciye not vaadinde bulunmak durumunda kalıyoruz. Öğrenciler görsel sanatlar ve müzik dersleri arasında yüksek not veren ve derste kendisini zorlamayacak öğretmeni tercih ediyorlar. 40 dakikalık bir ders saatinde var olan oldukça kapsamlı öğretim programının uygulanması çok zor. Ders saati 3 saate çıkarılmalı. Bu 3 saatin 2 saati genel müzik dersi bilgi ve becerilerine, 1 saati de özel çalgı eğitimine ayrılmalıdır.”

Ö4 “Öğretim programında var olan konular oldukça yüklü ve ağır. Yani anlatmaya çalışsam da anlayacaklarını düşünmüyorum. Zaten bilirsiniz ki müzik dersine gösterilen bir ilgi yok. Çocuklar sürekli sınav telaşında ve müzik dersini önemseyen bile yok.”

Ö5 “Programın uygulanması konusunda yaşanan pek çok zorluk var. Öncelikle öğrenciler ilköğretimden yeterli donanımla gelmiyorlar. 40 dakikalık ders saati yetersiz ve uygun niteliklerde bir ders atölyesi yok. Öğrencilere kendilerini rahat hissedecekleri ortam gerekli, bunu da okul idarecileri sağlamıyor. Koşulları zorlayarak oluşturmaya çalıştığım müzik atölyesinin bir kısmı mescide çevrildi ve ben orada namaz kılan insanlar varken onları rahatsız etmek kaygısıyla ders işlemekten rahatsız oluyorum.

Her geçen sene öğrencilerin algılaması-düzeyi daha da düşüyor. 28 şubem var ve her birinde aynı şekilde ders işleyemiyorum. (Öğrencilerin algılama ve birikim düzeylerinden dolayı) Ayrıca 12. sınıflar tamamen sınava konsantre olduklarından dolayı hiç ders işleyemiyorum.

Öğrenciler programın teorik yükünü sıkıcı buluyorlar. Programı tamamen uygulamaya kalkarsak çok sıkıcı gelecek. Müzik dersini farklı algılıyor ve büyük oranda uygulama yapmak istiyorlar.

Ben hayatlarında yer alan müziklerle ilgili bilgiler öğretmeyi tercih ediyorum. Öğrencinin tiyatro müziğini nasıl eleştireceğini, bir soliste çalan müzisyenlerin kimler olduğunu araştırmayı, yaşamlarında yer alan müzikler konusunda seçici olmayı öğretiyorum. Beden perküsyonu çalıştırıyorum. Çok ilgilerini çekiyor.”

Ö6 “Ortaöğretim müzik dersi programı Güzel Sanatlar Lisesi içeriği gibi hazırlanmış. Genel liselerde öğrenciler bu şekilde yüklü bir eğitim almamaktadırlar. Ortaöğretim düzeyi de olsa bu öğrenciler profesyonel öğrenci gibi düşünülmemeli. Müziği sevdireci etkinlikler düşünülmeli, bu derse gelmekten zevk alan öğrenciler yetiştirmek için derste müzik yapmak hedeflenmelidir. Çünkü öğrenciler teorik bilgilerden nefret ediyorlar.

Programa çok bağlı kalmadan konuların ilgi çekici yönleriyle öğrencilere ulaşmaya çalışıyorum. Programdaki konular öğrencilerin ilgisini çekmiyor. Çalgı eğitimi yapıyorum. Programı uygulamaya çalıştığımda öğrenciler eleştiriyor. Müzik dersinde eğlenmek ve rahatlamak istiyorlar.”

Ö8 “Program oldukça ağır ve hedefler çok yüksek. Programın teorik yükü beklentiyle tutarsız. Kılavuz kitabın olmaması önemli bir eksiklik.

Müzik dersi öğrenciler, veliler ve idareciler tarafından önemsenmiyor. İdarecilerin müzik öğretmenlerine bakış açısı törenlerde duydukları ihtiyaçtan ibaret. Öğrencilerde bu dersle ilgili sınavlarda bir soru çıkmayacak yaklaşımı nedeniyle önemsememe durumu var. 12. Sınıflarda zaten ders işlenmiyor.

Her sınıfta ortalama 15-16 öğrencim var resim dersi ile eşit sayıda bölmeye çalışıyoruz. Çalgı eğitimi yapıyorum. Gitar ve bağlama çaldırıyorum. Ama bu şekilde de çok yorucu oluyor. 40 dakikalık sürede tüm öğrencilere yetismeye çalışıyorum fakat benim için oldukça yorucu oluyor.”

Ö9 “Öğrencilerin geçmiş yaşantıları, ilköğretimden zayıf gelmeleri programın uygulanması için engel. İmam hatip lisesinde müziğe karşı olumsuz bir bakış açısı var. Kaynak ve araç gereçlerimiz eksik. Resim öğretmeni olmadığı için sınıflar kalabalık. Mevcutlarımız 25 kişi civarında ve 6 şube var. Müzik dersliğim olmadığı için enstrümanları sınıflara taşımak durumundayım. Müziğe bakış açısı eğlence gibi. Müziği sadece aileleri ve çevrelerinden algıladıkları kadar biliyor ve istiyorlar. Bu da programın uygulanmasını zorlaştıran etkenlerden biri.”

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda sunulabilecek öneriler şunlardır.

Ortaöğretim müzik dersi öğretim programı kuramsal açıdan tekrar gözden geçirilerek sadeleştirilmeli ve öğrencilerin yaşantılarına daha yakın müziksel etkinliklerle zenginleştirilmelidir.

Ortaöğretim müzik dersi öğretim programının revize çalışmalarına yönelik olarak ülke genelinde liselerde görev yapmakta olan müzik dersi öğretmenlerinin uygulama sürecinde yaşadığı deneyimlere yönelik araştırmalar yapılarak, önerileri dikkate alınmalıdır.

Ortaöğretim müzik dersi öğretim programının nitelikli bir şekilde uygulanabilmesi için müzik dersi süresi arttırılmalı ve ders seçmeli olmaktan çıkarılıp zorunlu ders kapsamına alınmalıdır.

Ortaöğretim müzik dersi öğretim programının uygulanmasındaki zorluklardan biri olan öğrencilerin ilköğretim müzik derslerini nitelikli bir şekilde işleyerek, donanımlı gelmemesi durumunun sebepleri araştırılarak çözüm yolları geliştirilmelidir.



Lise eğitimi düzeyinde alınmakta olan genel müzik eğitiminin amacı ve gerekliliği konularında okul idarecileri, veliler ve öğrenciler bilinçlendirilmelidir.

Liselerde uygulanmakta olan seçmeli ders yönetmeliği değiştirilerek ders dört yıllık eğitim sürecinde kesintisiz uygulanır hale getirilerek müzik ve görsel sanatlar dersi öğretmenleri öğrencilere not vaat etmek durumundan kurtarılmalıdır.

Ortaöğretim müzik dersi öğretim programının öğrenme alanlarının hedeflerine ulaşılabilmesi için programda yer alan kazanımları işlemeye uygun süre, mekan, öğrenci motivasyonu ve materyallerin hazır olması gerekmektedir. Bu nedenle okullarda mutlaka müzik sınıfı oluşturulması, gerekli enstrümanların, bilişim ortamının sağlanması ve öğrencilerin müzik dersini daha fazla önemsemeleri hedeflenmelidir.

Ortaöğretim müzik dersi öğretim programının kazanımlarına yönelik öğretmenlerin kullanımına sunulacak kılavuz kitaplar hazırlanmalıdır.

Liselerde öğrenciler sadece var olan sınav sistemine hazırlanmakta olan gençler olarak değil, aynı süreçte hayattan kopmadan, sanat aracılığıyla kültürel kimliğini de geliştirmesi gereken bireyler olarak algılanarak sanat alanı derslerine ve etkinliklerine katılımlarına önem verilmelidir.

Kaynakça

Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). **İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)**. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). **Ortaöğretim 9, 10, 11, 12. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programı**. Ankara.

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

Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Varış, Y. A., Cesur D. (2012). "Ortaöğretim Müzik Dersinin İşlevselliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri". **The Journal of Academic Social Science Studies** Volume 5 Issue 7, p. 751-768.

ERKEN MÜZİK EĞİTİMİNDE ÖZEL MÜZİK ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN MÜZİK EĞİTİMİ BOYUTLARI AÇISINDAN KULLANILABİLİRLİK DERECELERİ

USABILITY LEVELS OF MAJOR MUSIC EDUCATION METHODS IN EARLY CHILDHOOD MUSIC EDUCATION IN TERMS OF THE DIMENSIONS OF MUSIC EDUCATION

Efe AKBULUT

Bilge PİRLİBEYLİOĞLU

*Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Pamukkale University, Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Müzik eğitimi, temel eğitimin vazgeçilmez alanlarından biridir. Müzik eğitimindeki gelişmeler özellikle 19. yüzyıldan itibaren hız kazanmış ve günümüze değin birçok müzik öğretim yöntemi geliştirilmiştir. Bu yöntemler doğrultusunda ve bireyin kendi yetenekleri çerçevesinde müzik her yaşta öğrenilebilir bir olgu olmakla birlikte, müzik eğitimine erken yaşlarda başlamanın daha uygun olduğu müzik eğitimcileri tarafından kabul görmektedir.

Sanat alanında yapılan araştırmalar da, müzik eğitimine başlamak için en uygun zamanın yedi yaş altı olduğunu öne sürmektedir (Flohr, 2004). Dolayısıyla müzik eğitimine erken yaşlarda başlanması bireye avantaj sağlamaktadır. Ancak erken yaşlarda verilecek olan müzik eğitimine ilişkin olarak günümüzde uygulanmakta olan farklı yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemler, her ne kadar müzik eğitiminin tüm boyutlarını geliştirmeye yönelik olsa da, uygulamalarda çeşitli farklılıklar göze çarpmaktadır.

Bu çalışmada, erken müzik eğitiminde (müzik eğitiminin boyutları açısından) özel müzik öğretim yöntemlerinin kullanılabilirlik dereceleri irdelenecektir. Çalışma, yöntem açısından nitel bir araştırmadır. Çalışmada kaynak tarama ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda özel müzik öğretim yöntemlerinin, hangi müzik eğitimi boyutuna ağırlıklı olarak hizmet ettikleri saptanmış, ardından yöntemler bu bağlamda gruplandırılmıştır. Çalışmanın erken müzik eğitimi veren müzik eğitimcilerine, özel müzik öğretim yöntemlerinin kullanımı açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken Müzik Eğitimi, Özel Müzik Öğretim Yöntemleri.

ABSTRACT

Music education is one of the most important fields in primary education. The developments in music education have been accelerated especially beginning from the 19th century and since then a lot of music education methods have been developed. Although music can be learned at any ages thanks to these methods and depending on one's abilities, beginning to have music education at early ages is more convenient according to music pedagogues.

Researches on the field of fine arts suggest that the best time to begin music education is the ages under seven (Flohr, 2004). Therefore, starting music education at early ages gives advantage to students. However, there are several different music education methods, which are in use currently in the field of early music education. Although these methods aim to develop all the dimensions of music education, there are some differences in practise.

This study aims to examine the usability levels of major music education methods (in terms of the dimensions of music education) in early childhood music education. This study is a qualitative research. Literature review and descriptive analysis techniques are used in this study. This study is concluded as defining the major music education methods relating to the appropriate dimensions of music education and then they are classified into categories. It is meant that this study will be useful to early music education instructors about using major music teaching methods.

Keywords: Early Childhood Music Education, Major Music Education Methods.



GİRİŞ

Anne karnında başlayıp sekiz yaşına dek süren dönem, bireyin gelişiminde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu dönem, bireyin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişiminin tam ve sağlıklı olabilmesi için kritik bir dönemdir. Yeni doğmuş bir bebeğin beyin hücrelerinin oluşumu neredeyse tamamlanmış olsa da, beynin olgunlaşması ve önemli sinirsel yol ve bağlantılar, doğumdan sonraki erken çocukluk döneminde (0-8 yaş, bazı kaynaklarda 0-6 yaş arası olarak da kabul görmektedir) artarak gelişmektedir. Bu nedenle erken çocukluk, beyin ve merkezi sinir sistemi yapılanmasının ve gelişiminin belirlenmesinde çevrenin oldukça önemli rol oynadığı bir dönemdir (Early Childhood Development: 1). Bu dönemde çocuk ne kadar fazla olumlu tecrübe yaşarsa, çocuğun gelişimi de o denli olumlu yönde olacaktır. Çocuğun bu dönemde yaşadığı tecrübeler sayesinde beyindeki bağlantılar gelişir ve güçlenir. Bu durum elbette daha ileri yaşlarda da meydana gelmektedir, ancak beyin aktivitelerinin en hızlı olduğu ve bağlantıların kalıcı olarak oluştuğu dönem erken çocukluk dönemidir. Dolayısıyla bireyde kalıcı öğrenmenin en rahat biçimde sağlanabileceği dönem de erken çocukluk dönemidir.

Birey hayatı boyunca sürdüreceği birçok davranışı erken çocukluk döneminde öğrenmektedir. Bireyin karakteri ve yetenekleri büyük ölçüde erken çocuklukta biçimlenmektedir. Müziksiz bir hayat düşünülmemeyeceğini göz önüne aldığımızda, bireyin müzikle olabildiğince erken tanışmasını ve özellikle erken çocukluk döneminde müzik ile ilgili doğru yaşantılar yaşamasını sağlamak gerektiğini görürüz. Bu yaşantılar sayesinde beyinde müzik ile ilgili bağlantılar ve yeni yollar oluşacak ve bu bağlantılar kalıcı olacak biçimde güçlendirilebilecektir. Dolayısıyla bireye ömrü boyunca kullanabileceği bir yetenek kazandırılmış olunacaktır. Suzuki'ye (2010: 9) göre "Çevrede var olmayan hiçbir şey, geliştirilemez... Doğuştan belirli yetenekleri aramamıza gerek yok. Üstün yetenekleri yaratan en büyük etki üstün bir çevredir." Çocuğun üstün bir çevreye uyum yeteneği vardır, bu nedenle özellikle erken çocuklukta *doğru* yaşantılar içinde olması büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle çocuğun küçük yaşlardan itibaren iyi bir müzik eğitimi alması, çocuğun ileride müziği doğru anlayabilmesine ve yapabilmesine olanak sağlayacaktır.

0-6 yaş aralığında verilen müzik eğitimi, erken müzik eğitimi olarak adlandırılmaktadır. Bu kavram literatürde erken çocukluk müzik eğitimi ya da okul öncesi müzik eğitimi olarak da yer almaktadır. Erken müzik eğitimi çocuğa kendi yaşantıları yoluyla temel müziksel davranışların kazandırılması ve bu davranışların geliştirilmesini kapsayan bir eğitim sürecidir (Uçan, 2003: 7). Erken müzik eğitimi yalnızca ileride profesyonel olarak müzikle uğraşabileceği düşünülen "yetenekli" olarak tanımlanan çocuklara değil, tüm çocuklara verilmesi gereken bir eğitimidir. Çocuğun ileriki yaşantısı içinde de müzik her daim yer alacaktır, dolayısıyla küçük yaşta alacağı müzik eğitimi çocuğun müziğe olan duyarlılığını geliştireceğinden, her çocuğun kaliteli bir müzik eğitimine erişimi sağlanmalıdır.

Kaliteli bir müzik eğitimi ya da iyi bir müzik eğitimi nasıl olmalıdır? Günümüze değin bu soruya yanıt olabilecek birçok yöntem geliştirilmiştir. Bu yöntemlerden bazıları daha ön plana çıkmış, etkililiği dünyaca kabul görmüştür ve günümüzde müzik eğitimi veren kurumlarda sıklıkla kullanılmaktadırlar. Bunlar; Dalcroze Eurhythmics, Orff Schulwerk, Kodaly Metodu ve Suzuki Yetenek Eğitimi'dir. Bu dört yöntemin herbiri, müzik eğitimine erken yaşta başlamanın önemli olduğunu öne sürmekte ve erken müzik eğitiminin nasıl olması gerektiğini, kendi felsefeleri üzerinden yola çıkarak şekillendirmektedirler.

Müzik eğitiminin ses eğitimi, müziksel işitme eğitimi, müzik beğenisi eğitimi, yaratıcılık eğitimi ve çalgı çalma eğitimi olmak üzere beş boyutu bulunmaktadır (Bilen, 1995: 14). Bu boyutlar birbirlerinin öğrenme alanlarıyla ilişkili olduğundan, tam bir müziksel gelişim için bütün boyutlara küçük yaştan itibaren önem verilmesi gerekir. Bu çalışmada erken müzik eğitiminde, müzik eğitiminin boyutları açısından özel müzik öğretim yöntemlerinin kullanılabilirlik dereceleri irdelenecektir.

ÖZEL MÜZİK ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Özel müzik öğretim yöntemleri, yalnızca müzik eğitimine hizmet eden yöntemlerdir (Türkmen, 2013: 67). Bugüne dek birçok özel müzik öğretim yöntemi geliştirilmiş olsa da, bunlardan günümüzde en çok uygulanan ve kabul görenler; Dalcroze Eurhythmics, Orff Schulwerk, Kodaly Metodu ve Suzuki Yetenek Eğitimi'dir. Günümüzde bu dört yöntemden birini ya da birkaçını kullanan birçok müzik eğitim merkezi ve okulları mevcuttur. Bu yöntemlerin en önemli ortak özelliği aktif öğrenmeye dayanmalarındır. Çocuk müziği kendi deneyimleri sayesinde elde ettiğinden, aktif öğrenmeye dayalı olan bu yöntemler öğrenmelerin daha kalıcı olmasına olanak sağlarlar. Bu dört yöntem aşağıda anahatlarıyla açıklanmaktadır.



Dalcroze Eurhythmics

İsviçreli müzik eğitimcisi ve besteci Emile-Jacques Dalcroze tarafından geliştirilmiştir. Dalcroze yaklaşımı üç temel bileşeni içermektedir: Eurhythmics, Solfej ve Doğaçlama.

Eurhythmics; ritim, yapı ve hareket üzerinden müziksel ifade kavramlarını öğretir. Eurhythmics sınıfında genellikle yalın ayak olan öğrenciler, öğretmenin piyanoda doğaçlama (bazen kayıt ya da bestelenmiş müzik de kullanılabilir) çaldığı müzikle öğretmenin talimatları uyarınca, grupla ya da tek başına odanın içinde hareket ederler. Yapılan alıştırmaların genellikle bir sıraya ya da müzik eserine göre verilmiş belirli talimatları olsa da, öğretmen müziği yalnızca bu talimatlara göre değil, öğrencilerin ne yaptıklarına bakarak da şekillendirir. Öğrenciler sırayla müziğin doğasına –temposu, dinamikleri, dokusu, cümleme biçimi, yapısı ve stili- göre hünelerini şekillendirirler (Farber ve Parker, 1987). Eurhythmics'te esas olan müziği hareket yoluyla vücut üzerinden kavramaktır. Amaç, vücut ve beyin arasındaki devamlı iletişimi hızlı ve akıcı şekilde sağlayabilmektir. Bu yöntemde solfej çalışmaları “ses aralıklarının birbiriyle olan ilişkisini ortaya koymak için insan sesini kullanır ve bu deneyimi müzik teorisi ve notasyonu birleştirir” (Dale, 1998; aktaran: Özal, 2007). Solfej aşamasında seslerin gidişatına uygun vücut hareketleri de kullanılabilir. Üçüncü bileşen olan doğaçlama, yöntemin önemli beklentilerinden biridir. Dalcroze doğaçlamayı, bireyin kendisini ifade edebilmesi için en iyi yollardan biri olarak görmüştür. Yapılan doğaçlamanın seviyesi, öğrenciye ve o anki hislerine göre en basitten en karmaşığa dek gidebilmektedir. Bir öğrenci doğaçlama yaparken, sınıftaki diğer öğrenciler müziğe uygun olarak hissettikleri ya da öğretmenin öngördüğü hareketleri yapabilmektedirler (Farber and Parker, 1987).

Orff Schulwerk

Bu yöntem Alman besteci Carl Orff tarafından 1920-1930 yılları arasında geliştirilmeye başlanmış, 1950'li yıllarda çocuk eğitiminde uygulanmaya başlamıştır. Bu yöntem, nefes alma-verme, kalp ritmi gibi insanlarda varolan bedensel tartımlardan yola çıkılarak harekete ve ardından müziğe ulaşılmasını amaçlamaktadır (Öztürk, 2003: 106). Orff, müzik eğitiminin amacının nota okumak değil, müzik yaratmak olması gerektiğini savunmuştur. Müzik eğitiminin, en güçlü öge olarak gördüğü ritim ögesine bağlı olarak sürdürülmesi gerektiğini, bu nedenle vürmalı çalgılara öncelik verilmesi gerektiğini öne sürmektedir (Kocabaş, 2007: 213). Bunun için de vürmalı ve vürmalı-ezgili çalgılar geliştirilmesini sağlamıştır. Orff Schulwerk'in ortaya çıkışı sırasında geliştirilen çalgılara bugün Orff çalgıları denilmektedir. Orff Schulwerk elementer (ilkel, temel, temel ilkeleri konu edinen) müziğe dayalı bir anlayışa sahiptir. Elementer müzik doğal ve bedensel olana yakındır, dolayısıyla çocuklar için uygundur (Bilen, Özevin ve Canakay, 2009: 21).

Orff Schulwerk dersleri, konuşma, söyleme, hareket ve çalgı çalma aracılığıyla yetenekleri açığa çıkarır ve geliştirir (Shamrock, M.).

Suzuki Yetenek Eğitimi

Shinichi Suzuki tarafından geliştirilen Suzuki Yetenek Eğitimi, yeni doğmuş bir bireyin doğuştan getirdiklerinin kestirilemeyeceğini öngörür, dolayısıyla çocuğa küçük yaştan itibaren eğitim verilerek, kapasitesinin en üst noktalarına ulaşmasını sağlamak amaçlanır. Suzuki, yetenek eğitimi anadil metodundan yararlanarak geliştirmiştir. Tüm Japon çocuklarının Japonca konuşabildiği gerçeğinden yola çıkarak, birçok alanda kullanılan anadil metodunu müzik eğitimi alanına uygulamayı düşünmüştür. Suzuki, iyi yetiştirilen bütün çocukların yüksek bir eğitim seviyesine ulaşabileceğine, ancak eğitimin doğumla beraber başlaması gerektiğine inanmaktadır (Suzuki, 2010: 2). Suzuki sabırla yapılan tekrarın önemine inanmaktadır. Ebeveynlerinin sevgisiyle ve iyi bir aile ortamıyla çocuk, yeteneklerini geliştirebilir.

Yetenek eğitimi bebeklikten itibaren müzik dinletileriyle başlar, ardından çocuk fiziki yapısı uygun hale geldiğinde (üç yaş civarı) keman eğitimine başlanır. Keman eğitiminin temelini, anadil yaklaşımından esinlenilerek, dinlemek ve taklit etmek oluşturmaktadır. Suzuki hafızaya oldukça önem verdiği için, Yetenek Eğitimi'nde ezber yapmak zorunludur. Nota eğitimi, öncelikle ezberlenip çalınan müziklerin, notayla karşılaştırılması ile başlamaktadır (Bilen, 1995: 31-32). Bu yöntemin ilk uygulamaları keman öğretimine yönelik olsa da, daha sonra diğer çalgılara da uyarlanmıştır. Suzuki, ebeveyn desteğine oldukça önem vermiş, çocukların temel ihtiyaçları olan sevgi olmadan, yeteneğin gelişebilmesi için uygun ortamın yaratılamayacağına inanmıştır. Dolayısıyla bu yöntemde, müzik eğitiminin kalitesini artırmak için uygun bir aile ortamının varlığı gereklidir.



Kodaly Metodu

Zoltan Kodaly tarafından geliştirilen bu yöntem, ülkelerin kendi halk şarkılarına ağırlık vermeleri gerektiğine inanır. Kodaly bir dili konuşup, okuyabilen her insanın müzik dilini de aynı ölçüde anlayabileceğini savunmaktadır. Her bireyin ortak müzik kültürü ve kendi müzik kültürünü tanınması gerektiğini, bu nedenle de nota okuyabilmesi gerektiğini öngörür (Türkmen, 2012: 36). Ancak burada nota okumak yalnızca bir çalgıda nereye basılması gerektiğini anlayabilmek için değil, sesleri beyinde canlandırabilmek içindir, buna ulaşmanın tek yolu ise insan sesidir (Russell-Smith, 1967). Kodaly'nin temel amacı, tüm bireylerin müziği anlayabilmesini ve okuyup-yazabilmesini sağlamaktır.

Kodaly Metodu; nota okuma-yazmayla birlikte, işitme eğitimi, şarkı söyleme, ritmik hareketler ve dinleme etkinliklerinden oluşur. Vücut hareketleri müzik okumaya yardımcı birer araç olarak kullanılır (Bilen, 1995: 31). İnsan sesini ön planda tutan Kodaly Metodu, solfej için hareketli do sistemini kullanır (Göktürk Cary, 2012: 183). Çocukların henüz nota okumaya başlamadan önce anlayabilecekleri fonomimi tekniği de etkinliklerde sıklıkla kullanılmaktadır.

SONUÇ

Dünyaca kabul görmüş özel müzik öğretim yöntemlerinden Dalcroze Eurhythmics, ritmi ve müziği vücut üzerinden hissedebilmeye oldukça önem vermektedir. Dolayısıyla bu yöntemde işitme eğitimi boyutunun alt boyutlarından biri olan ritim eğitimine ilişkin uygulamalar önemli bir yer tutmaktadır. Aynı zamanda bu yöntemin, solfej aşamasıyla da işitme eğitimi boyutuna ağırlıklı olarak hizmet ettiği göze çarpmaktadır. Dalcroze Eurhythmics'in nihai amaçlarından biri olan doğaçlama ise, açıkça yaratıcılık boyutuna hizmet etmektedir. Doğaçlama uygulamaları bedenle, küçük davullarla veya söylemeyle yapılabileceği gibi, öğrencinin kendi çalgısında doğaçlama yapması da esastır. Bu yöntemin, erken müzik eğitiminde çalgı eğitimi boyutuna, özellikle yorumlama anlamında katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu yöntemin erken müzik eğitimi uygulamalarında müzikli hikayelerden ve hızlı tepki oyunlarından sıklıkla yararlanılmaktadır.

Orff Schulwerk yöntemi de, Dalcroze Eurhythmics gibi ritim ve doğaçlamaya oldukça önem vermektedir. Ancak, Orff'ta ritim ve müziksel işitme eğitimi için vücut hareketlerinden ve danstan yararlanılsa da bu hareketler, Dalcroze'daki kadar sistematik bir temele oturtulmamıştır. Doğaçlama, genellikle Orff çalgılarıyla ve ses ile yapılır. Ritim ve doğaçlamaya verdiği önemle müziksel işitme ve yaratıcılık eğitimine hizmet eden bu yöntem, tekerleme ve şarkılar içeren oyunlar sayesinde ses eğitimine de hizmet etmektedir.

Suzuki Yetenek Eğitimi, ezbere dayalı olduğundan, özellikle müziksel işitmeye bağlı olan müziksel hafızayı güçlendirmeyi temel alır. Dinleme ve tekrar, yöntemin öne çıkan özellikleridir. Dolayısıyla müziksel hafızayı geliştirmek için uygun bir yöntem olduğu söylenebilir. Kaliteli müziklerin sürekli olarak dinletilmesini öngördüğünden, aynı zamanda müzik beğenisi eğitimi de çocuğa erken yaştan itibaren kazandırılabilir. Çalgı çalma eğitimi, yöntemin temel yapı taşlarından biridir, hatta dört büyük özel müzik öğretim yönteminin içinde çalgı çalma eğitimine en çok ağırlık verenin Suzuki Yetenek Eğitimi olduğu söylenebilir.

Kodaly Metodu ise, halk ezgilerine dayalı ulusal bir müzik kültürü geliştirilmesine ve aynı zamanda uluslararası seçkin müzik kültürüne de ağırlık verdiğinden, müzik beğenisi eğitimine hizmet ettiği görülmektedir. Uygulamalar genel olarak insan sesine dayalı olduğundan, bu yöntem ses eğitimine büyük ölçüde hizmet etmektedir. Hareket, oyun, dans ve şarkılar eşliğinde çocuğun müziksel işitmesini de geliştirmeyi amaçlar. Kodaly Metodu'nda nota öğretimi bir gereklilik olsa da, müziksel işitme geliştirilmeden, nota öğretimine geçilmez (Gürgen, 2006). Dört yöntemin içinde, ses eğitimine en çok ağırlık veren yöntemdir.

Dört yöntemin de birleştirildiği erken müzik eğitiminde, çocukların bedensel algılarını geliştirmek için ağırlıklı olarak Dalcroze Eurhythmics'ten yararlanılabileceği düşünülmektedir. Dalcroze Eurhythmics'te kullanılan hızlı tepki oyunları ve sürekli kanonlarla beraber çocuğun algısı ve dikkati güçlendirebilir. Aynı zamanda Orff Schulwerk'te ses, beden ve basit çalgılarla yapılan doğaçlamalar da bu amaca hizmet etmektedir. Dolayısıyla erken müzik eğitiminde, özellikle ritimle ilgili sorun yaşayan çocuklarda, Dalcroze ve Orff ağırlıklı derslerin yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bu iki yöntem sayesinde çocukların bedensel ve ritimsel algıları gelişecek, dolayısıyla tepkileri hızlanacak ve böylelikle işitme ve doğaçlama yetenekleri de güçlenecektir. Bu yöntemlerin yanında çocukların özellikle ses eğitimi, çalgı eğitimi ve müzik beğenisi eğitiminde Kodaly Metodu'ndan ve Suzuki Yetenek Eğitimi'nden yararlanılabilir. Günümüzde Türkçe'nin giderek bozulduğu, halk ezgilerinin ve uluslararası sanat müziği eserlerinin yeni nesiller tarafından yeteri kadar bilinmediği ve popüler müziğin yeni nesillere giderek daha yozlaşmış örnekler sunduğu göz önüne alınırsa, yeni nesillerin iyi bir müzik beğenisi yetisine sahip



olabilmesinin giderek zorlaştığı görülmektedir. Gerek halk ezgilerinin, gerekse seçkin uluslararası sanat müziği eserlerinin çocuklara küçük yaştan itibaren dinletilmesini öngören Kodaly Metodu ve Suzuki Yetenek Eğitimi ile bu sorunun önüne geçilebileceği düşünülmektedir. Orff ve Kodaly'de kullanılan tekerlemeler ve çocuk şarkıları, aynı zamanda dil gelişimine de katkıda bulunulabilir. Bu yöntemlerle desteklenmiş müzik uygulamaları, çocukların müzik beğenisini geliştirecek, müziksel işitmelerini güçlendirecek ve ses eğitimlerine katkı sağlayacaktır. Suzuki Yetenek Eğitimi ile aynı zamanda çocuğun çalgısı da gelişecek, müziksel hafızası güçlenecek ve müziksel literatürü zenginleşecektir.

KAYNAKLAR

- Bilen, S. Özevin, B. ve Canakay, E. U. (2009). *Orff Destekli Etkinliklerle Müzik Eğitimi*. (1. Basım), Müzik Eğitimi Yayınları, Ankara.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsek Süreçler Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Early Childhood Development: The key to a full and productive life, *UNICEF*, s. 1. İnternette 26 Şubat 2014' te <http://www.unicef.org/dprk/ecd.pdf> ten alınmıştır.
- Farber, A. ve Parker, L. (1987). *Discovering Music Through Dalcroze Eurhythmics*, *Music Educators Journal*, 74 (3), s. 43-45.
- Flohr, W. J. (2004). Physiological Music Research With Young Children: Implications For Public Policy And Parenting. *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition*, ss. 128-130. İnternette 10 Şubat 2014'te http://www.icmpc8.umn.edu/proceedings/ICMPC8/PDF/AUTHOR/MP04_0253.PDF alınmıştır.
- Göktürk Cary, D. (2012). *Kodaly and Orff: A Comparison of Two Approaches in Early Music Education*, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (15), s. 179-194.
- Tekin Gürgen, E. (2006). *Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Yaklaşımlar*. İnönü Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi, 557. İnternette 5 Şubat 2014' te <https://www.pegem.net/akademi/3-8306-Creativity-and-Music-Education.aspx> alınmıştır.
- Kocabaş, A. (2007). *Müzik Öğretiminin Temelleri*. (3. Baskı), İzmir.
- Özal, K. (2007). *Dalcroze Metodu*. Müzik Eğitimi Yayınları. İnternette 14 Şubat 2014'te http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/makale/K-Ozal_2.pdf alınmıştır.
- Öztürk, A. (2003). Müzik Öğretimi. A. Öztürk. (Editör). *Okulöncesinde Müzik Öğretim Yöntemleri* içinde (ss. 97-110). 3. Baskı. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Russell-Smith, G. (1967). *Introducing Kodaly Principles into Elementary Teaching*, *Music Educators Journal*, 54 (3), s. 43-46.
- Shamrock, M. *The Orff-Schulwerk Approach*. İnternette 19 Şubat 2014' te http://www.allianceamm.org/resources/elem_Orff.html den alınmıştır.
- Suzuki, S. (2010). *Sevgiyle Eğitmek: Yetenek Eğitimine Yönelik Mükemmel Bir Yaklaşım*, Alfred Publishing, İstanbul.
- Türkmen, E. F. (2012). *Müzik Yazıları*, Kocatepe Akademik Yayınları, Afyonkarahisar.
- Türkmen, E. F. (2013). Okul Öncesinde Müzik Eğitimi II. A. B. Alaner. (Editör). *Okulöncesi Müzik Eğitiminde Teknikler* içinde (ss. 66-76). 1. Baskı. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Uçan, A. (2003). Müzik Öğretimi. A. Öztürk. (Editör). *Okul Öncesi Müzik Eğitimi ve Programı* içinde (ss. 1-14). 3. Baskı. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

ORFF-SCHULWERK VE YARATICI DRAMA YÖNTEMLERİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN YARATICILIK SÜREÇLERİNE KATKISI

THE CONTRIBUTIONS OF ORFF-SCHULWERK AND CREATIVE DRAMA TO CHILDREN'S CREATIVITY PROCESS IN PRESCHOOL

Efe AKBULUT
Ece BARBOROS

*Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Pamukkale University, Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Okul öncesi eğitiminde , 'yaratıcılık' kavramı birçok alanda uzun yıllardır tartışılan bir konudur. Son yıllarda, her alanda olduğu gibi, müzik eğitiminde de yaratıcılığın katkıları ve boyutları araştırılmakla birlikte tartışılmaktadır. Yaratıcılık kavramı, gelişmeye katkı sağlayan en önemli etmenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır ki bu doğrultuda da toplumsal yaşamda büyük öneme sahip olduğu öngörülmüştür. Torrance (1968) yaratıcılığı; 'sorunlara , bozukluklara ,bilgi eksikliğine ,kayıp öğelere ,uyumsuzluğa karşı duyarlı olma , güçlüğü tanımlama , çözüm arama , tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme ,bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama , daha sonra da sonucu ortaya koyma' olarak tanımlamaktadır.

Müzik eğitiminde kullanılan yöntemlerden olan Orff Schulwerk ve yaratıcı dramanın okul öncesi dönemde etkin kullanımı, Torrance'ın tanımını yapmış olduğu yaratıcılık kavramına uygun , ileri yaşamda bu doğrultuda sorun çözmeye ve ürün ortaya koymaya dönük bireyler yetiştirmeye katkı sağladığı büyük ölçüde öngörülmektedir.

Bu çalışmada yaratıcı dramanın temelinde yatan çözüm arama ve yaşamsal odaklı olma durumlarının ve Orff Schulwerk'in temelinde yatan keşfetme durumlarının bileşenlerinin yaratıcılık süreçlerine katkısı irdelenecektir. Çalışma, yöntem açısından nitel bir araştırmadır. Bu çalışmada kaynak tarama ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Yaratıcı drama , Orff Schulwerk , yaratıcılık

ABSTRACT

In the pre-school education creativity concept has been subject much talked for many years. In recent years in the music education creativity concepts researched and discussed .Creativity is the most important factor that is contributed to development in social life.

According to torrance creativity means that being sensitive to the problems and lack of knowledge ,solving problems ,defining the difficulty of problems.

Guessing ,developing hypothesis ,changing hypothesis which related to the problems and also end of these steps producing results.To use effectively Orff Schulwerk and creative drama are the methods in pre-school education , like a Torrance's description,has foreseen to contribute train the problem solver next generation.

In this study, Conditions of being problem solver and vital oriented are related to basis of the Orff Schulwerk exploring components's contribution conditions are researched to creativity process.From the point of study is a qualitative method and scientific analysis technics were used.

Key Words: Creative drama , Orff Schulwerk , creativity



GİRİŞ

J. Dewey'in "Yaratıcı bireylerin, doğüstü yeteneklerle dünyaya geldiğine sadece aptal kitleler inanır." sözü günümüzde yaratıcılık ve eğitim arasındaki ilişkinin ne kadar güçlü olduğunu temsil etmektedir. San'ın (1979) yapmış olduğu bir tanımlamaya göre yaratıcılık gücü "her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan, geniş bir alanı içene alan süreçler bütünü, bir tutum ve bir davranış biçimi" olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcılık eğitimi ile ilgili olarak yapılmış pek çok çalışma sonucunda (Isaksen&Parners, 1985; Rose&Lin, 1984; Jiazeng, Yanbao&Wenxion, 1997; Öztürk, 2003; Graigner vd., 2003) çocukların yaratıcılık ve çok yönlü düşünme becerilerinin eğitimle geliştirebildiğini ve eğitim sonrasında çocuklarda akıcılık, özgünlük, esneklik gibi yaratıcılık özelliklerinde artış olduğu gözlemlenmiştir (Öztürk, 2012: 100). Bu durumda okul öncesi dönemde kullanılan çağdaş yöntem ve teknikler önem kazanmıştır. Bu süreçte kullanılan yöntem ve tekniklerin de; deneyerek, yaparak, yaşayarak öğrenmenin diğer geleneksel yöntemlere oranla çocuklar tarafından daha fazla tercih edildiği düşünülmektedir.

Genel tanımlamalara göre öğrenilebilen ve aynı zamanda geliştirilebilen bir güç olan yaratıcılık durumu, okul öncesi dönemdeki çocukların hayal güçlerini ve hayal güçlerini temsil edebilmek adına kullanılan çağdaş yaklaşım, yöntem ve teknikler ile somutluk kazanmakla beraber aynı zamanda gelişimini sürdürdüğü öngörülmektedir. Bu yöntem ve tekniklerden biri olan yaratıcı drama yönteminin temel kazanımlarında "yeni olana deneyerek ulaşma" ve "deneyimlerini paylaşabilme" bulunmaktadır. Orff Schulwerk'in de temel kazanımları arasında fiziksel, bilişsel ve duygusal beceriler ile birlikte iletişim, uyum ve paylaşım gibi sosyal içeriği olan beceriler yatmaktadır. Bu çalışmada okul öncesi dönemde kullanılan çağdaş yöntem ve tekniklerden olan yaratıcı dramanın ve Orff Schulwerk'in kazanımlarının yaratıcılık üzerine katkıları irdelenecektir.

1. Hayal Gücü Ve Yaratıcılık Gücünün Erken Çocukluk Dönemindeki Gelişimine Orff Schulwerk Ve Yaratıcı Drama Yönteminin Etkileri

Hayal gücü ve yaratıcılık kesinlikle oyunla yönlendirilir (Moyle, 1989). Çocukların birçoğu oyun yoluyla bir keşif süreci içindedirler. Yapılan araştırmalar sonucunda genel tanımlamalara bakıldığında çocuklarda yaratıcılık kavramı "ilk kez olma" ya da "ilk kez yapma" durumu ile ifade edilmiştir. Yapmış oldukları birçok şey aslında yeni olmamasına rağmen bu onların ilk keşifleridir. Bu keşifler sırasında içlerinde buldukları çevrenin önemi büyük bir etkidir. Yaratıcılığın gelişiminde önemli faktörler arasında sayılan okul çevresi, eğitim programı, aile, toplum gibi kurumlar yer almaktadır. Çocuğa yaratıcı bir eğitim ortamı sunabilmenin pek çok yolu ve aynı zamanda pek çok koşulu bulunur.

Orff Schulwerk dünyanın birçok yerinde uygulama alanı bulan, kendini ifade edebilen, özgüvenli, yaratıcı bireylerin yetişmesinde etken olan müzik eğitimi yöntemlerinden biridir. (Bilen, Özevin ve Uçal, 2003: 112). Orff Schulwerk yönteminin temel fikir ve görüşleri arasında; ritmik unsurun müzik, hareket ve dili birleştirmesi ve buna bağlı olarak birden çok duyunun yaşantıya katılması bulunmaktadır. Orff Schulwerk düşüncesinin özelliklerini şöyle formüle etmiştir; "...Bütün canlıların içinde var olan ritim prensibi; insanın ruhsal, zihinsel ve bedensel yapısını yaratıcılığı ile uyum içinde oluşturan ve geliştiren bütünsellik." (Schumacher, 2003: 7). Bu tanım temelinde ritim unsurunun bulunduğu Orff Schulwerk'in yaratıcılığa olanak sağladığını göstermektedir.

Yaratıcı drama yöntemi ortaklaşa yapılan bir etkinliktir ve bütünleşmeye yöneliktir. Çocuğun edilgenlikten çıkartılıp, etken kılınmasını amaçlar. Amaca uygun ortamlarda yapılan yaratıcı drama çalışmaları katılımcılık, kendini ifade etme, yaşamdan kesitleri canlandırma ve gözlem yetisinin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Uygulamalarda fiziksel, düşüncel, duygusal ve toplumsal kesitler görüp katılım içinde olması, çocuğun özgüvenini geliştirecektir. Yaşamında karşılaşacağı sorunlara farklı çözümler üretmesini sağlayacaktır. (Öztürk, 2003: 137).

Öztürk (2003) yaratıcı dramanın öncelikli amaçlarını; yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlama, eleştirel düşünme yeteneği kazandırma, toplumsal gelişim ve birlikte çalışma alışkanlığı olarak sıralandırmıştır.

Yaratıcı drama ve Orff Schulwerk yöntemlerinin ortak kazanımlarında oyun ve doğaçlama kavramları yatmaktadır. Her oyununun ve doğaçlamanın yeni düşüncelere ışık tutarak yaratıcılık sürecine katkı sağladığı öngörülmektedir.

2. Yaratıcı Drama Yöntemi Ve Oyun Bileşeninin Yaratıcılık Üzerine Katkıları

Yapılan genel araştırmalar sonucunda beyin gelişiminin büyük bir bölümü 0-4 yaşları arasında tamamlanmakta ve çocuğun yaşadığı deneyimlerin çocuğun gelişiminde belirleyici rol oynadığı



gözlemlenmiştir. Bu süreçte çocuğun gelişiminde etkili olan en önemli kavramlardan biri oyundur. Çocukların oyun yoluyla öğrenme olanaklarına ihtiyaçları vardır. Oyunlar aracılığıyla öğrenimle ilgili pratik yaparlar ve pratik yapma öğrenmeyi içselleştirdiği gibi aynı zamanda da derinleştirir. Ayrıca çocuklar oyun oynarken riskleri göze alırlar, anlaşma yaparlar, problem çözerler ve fikir üretirler, yeniden düzenlerler, bilgilerini yansıtırlar ve bu bilgilerini birleştirirler. Oyun çocuğun öğrenme ufkunu açan, yaşamını zenginleştiren eylemlere olanak sunan en etkin öğrenme fırsatıdır (Tuğrul, 2002 :142-147).

Yaratıcı drama yönteminin temelinde oyun ve oyunsu süreçler yatmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların doğal yaratıcılıkları ve hayal dünyaları oyun ve oyunsu süreçler yoluyla derinlik kazanabilir. Oyun, yaratıcı olmak için gerekli olan esneklik ve problem çözme becerilerini de geliştirir (Dağlıoğlu, 2012: 62).

Okul öncesi dönemdeki çocukların yeni ve de yaratıcı durumları keşfetmek, tanımlayabilmek için materyallerle oyun oynarken sık sık konuştuğu gözlemlenmiştir. Canlı bir oyun ortamında çocuk, yeni sözcükler öğrenmekte ve öğrendiklerini ifade etme olanağı bulmaktadır. Diğer taraftan başkaları onu dinlediği için de konuşma becerisi artmaktadır. Oyun, nesnelere ve nesnelere ilişkin işlevlerin kavratılmasında geçerli olduğu gibi nesnel olmayan değer ölçülerin benimsetilmesinde de geçerlidir. Konuşma yetisinin geliştirilmesi, çocuğa yaratıcı bir kişilik kazandırılması, oyunda çıkan sorunlara çözüm araması gibi zihinsel ve dilsel gelişime ilişkin konularda oyun, etkin olarak kullanılabilir (Adıgüzel, 1993). Hahn ve Pinciotti'nin yapmış oldukları çalışmalar da bu düşüncelere destek vermektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar her yönden gelişme içinde olduklarından, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek için başkalarıyla etkileşime girmektedirler. Bu dönemde zamanın büyük bölümünü oyun oynayarak geçiren çocuk özellikle 3 yaşından sonra grup halinde oyunlarda karşılıklı iletişim kurmakta ve sık sık çevresi ile etkileşimde bulunmaktadır. Çocuklar, oyun sırasında sosyal ilişki ve eylem biçimlerini de geliştirmektedirler. Temeli oyuna dayalı olan yaratıcı drama etkinlikleri çocukların çatışmaları çözmesine yardım ederek kendilerini ifade etmelerine olanak vermektedir. Yaratıcı drama çalışmaları, diğer çocuklarla iletişimi sırasında birçok şeyi anlayabildikleri halde, sözcük dağarcıkları sınırlı olduğu için, sözel olarak kendisini ifade etmede güçlük çeken çocuklarla farklı anlatım biçimleri olanağını sağlayabilmektedir. Çocuklar, yaratıcı drama çalışmaları içinde toplumsal yaşama uyum sağlayabilmek için gerekli olan farklı düşünme, konuşma, dinleme ve anlatma becerilerini de kazanmaktadır. Yaratıcı drama çalışmalarında, çocuklar tüm sosyal sorunlarla baş edebilmek için plan yaparken, problem çözerken ve grupla kurduğu etkileşim sonucu verdiği doğal tepkilerle çözüme ulaşmaktadır (akt, Adıgüzel 1993) ???Hahn, 1991 ; Pinciotti, 1993).

Piaget'ye göre (1963) yaratıcılık, ortamda var olmayan nesnelere zihinde canlandırma ile gelişebilir. Yaratıcı dramının üç aşamasından biri de canlandırma sürecidir. Okul öncesi dönemdeki çocuk, hayal gücünü etkin şekilde kullanarak bu sürece dahil olur. Zihninde nesnelere canlandırır ve hayal eder. Yaratıcılık, daha önceden kurulmamış ilişkiler arasında ilişkiler kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde yeni bir yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koyabilme ya da anlam evrenini yeniden yapılandırma, bireyler için ya da kültür için gerçekliğe uygun bir yenilik katmaktadır (San, 1985). Bu doğrultuda düşünüldüğünde çocuğun oluşturduğu bir şema, onun için yeni bir fikir örüntüsünü içerebilir. Bu örüntü çocuğa özgü ve onun hayal gücüne dayalı olarak tanımlanmış olacaktır. Yaratıcı drama da bu durumun, çocuğun bu yönde düşünüp kendine yeni şemalar açması, onun özgünlüğünü ve kendi keşif sürecini temsil ettiği düşünülmektedir. Çocukluk dönemi aşılabireyin toplumda kendine yer edindiği dönem geldiğinde bu yaşantılar yolu ile birey yeteneklerini keşfedip, en verimli olduğu alanı yönelebilir. Böylece de o alanda düşünen, zevkle çalışan, üreten, mutlu ve dengeli, kendine ve topluma yararlı, özgüveni gelişmiş, doğru ve sağlıklı kararlar alabilen, hızlı çözüm önerisi getiren bir birey olması Torrance'ın "yaratıcı birey" tanımlamasına uygun olacaktır düşünülmektedir.

3. Müzik Eğitimi Ve Yaratıcılık Bileşenine Orff Schulwerk'in Katkıları

Müzik eğitimi, yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde sanat eğitiminin en uygun alanlarından birini oluşturmaktadır (Bilen, 1995). Müzik, yaratıcılığa yeterince olanak sağlayan sanat dallarından biridir (Uçal, 2006). Günümüzde okul öncesi dönemde müzik eğitimine verilen önem artmıştır. Bu durum okul öncesi dönemde müzik eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin önem kazanmasına yol açarak Orff Schulwerk'in de sıklıkla tercih edilmesine olanak sağlamıştır.

Orff Schulwerk'in temelinde bulunan doğaçlama olgusu aynı zamanda okul öncesi dönemdeki çocuğun doğal davranışları arasında bulunduğu yaratma sürecine katkı sağlamaktadır. "Doğaçlama enstrüman ile oyundan oluşur ve başka türlü de mümkün değildir." (Carl Orff). Çocuk basit doğaçlamalar yaparken "ilk kez olma" durumunu yaşar. Ona verilen basit tekerlemelere basit doğaçlamalı



eşlikler geliştirebilir. Tekerlemeler dil gelişimi sürecine katkı sağlayarak ifade güçlerinin artmasına destek olur. Ufak ses oyunları ya da sesin taklit edilme sürecinde, tekerlemelerden faydalanılır. Bu sayede kendi geliştirmiş olduğu basit ezgiler, ritmik tekrarlar ile küçük ve basit eşilikli, hareketli danslar sayesinde bedenini de keşfederek tanımmasını sağlar.

Carl Orff'un 'Çalgılar, doğaçlamaya ve yaratıcılığa olanak tanımaktadır' sözü müzik eğitiminde doğaçlamanın ve çalgıların önemini vurgulamaktadır. Orff Schulwerk yönteminde kullanılan çalgılar okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık süreçlerine katkı sağlayarak onların yaratıcılık süreçlerinin gelişim göstermesine olanak tanır. Orff çalgıları genel olarak; çelik üçgen, kastanyet, zil, tef, marakas, timpani, ksilofon, metalofon, ritim çubuklarıdır. Bu çalgılar sayesinde basit tınlar ve basit melodik ezgiler oluşturabilirler ve bu sayede özgüven duygusu kazanabilirler; çünkü çocuklar bu çalgılara rahatlıkla dokunabilir, vurabilir, sallayabilirler çalgıları kullanarak kendi kendilerine yaparak, yaşayarak öğrenirler. Bu ortam onların hayal dünyalarının gelişmesine olanak sağlarken aynı zamanda çocuklar kendilerini ifade etme fırsatı bulurlar. Sonuç olarak gerek Orff çalgıları ile yapılan ritmik doğaçlamalar, gerekse insan sesiyle ya da çalgılarla yapılan ezgisel doğaçlamalar, dans doğaçlamaları, çocuğun yaratıcılığını geliştirmekle kalmayıp, onun kendine güvenini sağlamasına fayda sağlayarak Torrance'ın tanımını yapmış "yaratıcı birey" kavramına ulaşmasına olanak sağlar.

SONUÇ

Wagner, yaratıcı dramının öğrenme üzerinde etkilerini araştırarak dramının dil gelişimi yanı sıra kendine güven, benlik kavramı, kendini gerçekleştirme, empati yardımseverlik ve işbirliği gibi bilişsel ve duyuşsal özelliklerin kazanılmasında olumlu bir etkiye sahip olduğunu saptamıştır (akt. Ataman, 2012).

Çocukların kendi müzik ve hareketlerini kendilerinin tasarlayabilmeleri Carl Orff'un pedagojik düşüncesinin çıkış noktasını oluşturmaktadır. (Bilen, Özevin ve Uçal; 2003: 112). Bu doğrultuda düşünüldüğünde çocukların kendi müzik ve hareketlerini doğaçlama ve oyun yolu ile tasarlayabilmeleri yaratıcı gücün ortaya çıkmasına dayanak sağlayabilir.

Özetle bu doğrultuda bakıldığında Torrance'ın tanımladığı (1968) 'sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu ortaya koyma' özelliklerini barındıran yaratıcı kişi bir eğitim sürecinin sonunda oluşabilir. Yaratıcılık, doğuştan kazanılan davranışı olmaktan ziyade, eğitim yoluyla geliştirilebilen bir eylemdir (İpşirlioğlu, 1997). Her toplumun ilerlemek için yaratıcı insanlara ihtiyacı vardır. Bu nedenle sınırsız hayal gücü ve yaratıcılığa sahip olan çocukların bu yeteneklerini kalıplara sokarak onları tek tip bireyler haline getirmek yerine yaratıcılıklarını daha da geliştirecek bir eğitim sistemi uygulanması çağdaş eğitim anlayışının gereğidir (Özevin, 2003: 12). Yaratıcı düşünmenin temel gereksinimlerinden olan eğitim-öğretim sürecine ilişkin çalışmalara çocukluk döneminde başlanması, her yönüyle sağlıklı toplumun oluşmasını hızlandıracaktır. Yaratıcı drama ve Orff Schulwerk yöntemlerinin ortak beklentisi, gelişen çağın gerisinde kalmayan, algılayan, anlayan ve yorumlayabilen insanın merkezde olduğu bir dünyadır (Öztürk, 2003: 143).



KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (1993) *Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi*. Ankara Üniversitesi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara
- Ataman, M. (2011) *Yaratıcı Yazma İçin Yaratıcı Drama*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Bilen, S., Özevin, B., Uçal, E. (2003). *Öğretmen Yetiştirmede Orff Öğretisi*. Orff Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyumunda Sunulan Bildiri, İstanbul sf:110-120
- Dağlıoğlu, E. (2012). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. E. Çelebi Öncü (Editör). *Yaratıcılık, Hayal Gücü ve Zeka İlişkisi* içinde (ss. 208-226). İkinci Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Dewey, J. (1925). *Democracy and Education*. New-York; Mc Millian Comp.
- İpşiroğlu, Z. (1997). *Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme*. Afa Yayınları.
- Moyles, J. (1989). *Just Playing?*. Open University Press, Buckingham.
- Özevin, B. (2003). *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Orff Öğretisi*, Orff Schulwerk Eğitim Ve Danışmanlık Merkezi INFO, 4, ss.12-13.
- Öztürk, A. (2003). *Yaratıcı Drama Ve Orff Öğretisi Arasındaki İlişki*, Uluslararası Orff Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyumu Bildiri Kitabı, ss. 136- 143.
- San, İ. (1985). *Sanat ve Eğitim*, A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Schumacher, K. (Çev; Nazan Laslo, 2003). *Müziği Araç Kullanan Sosyal Pedagoji ve Entegrasyon Pedagojisi İle Müzik Terapisi Açısından Orff Schulwerk'in Anlamı*, Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi INFO, 4, ss. 4-7.
- Torrance , E. P. (1968). *Education and the Creative Potential*. The University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Tuğrul, B. (2002). *Erken Çocukluk Döneminde Öğrenmeyi ve Öğretimi Kolaylaştıran Özellikler*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22, 142-147.
- Uçal, E. (2006). *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyum Bildirisi*. Pamukkale Üniv. Eğt. Fak.

GÜZEL SANATLAR LİSESİ RESİM BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI: DÜZCE İLİ ÖRNEĞİ

THE ATTITUDES OF THE ARTS STUDENTS TOWARDS THE MUSIC CLASSES AT THE FINE ARTS HIGH SCHOOLS: DÜZCE EXAMPLE

Ersin TURHAL

*Düzce Güzel Sanatlar Lisesi/TÜRKİYE
Düzce Fine Arts High School/TÜRKİYE*

ÖZET

Sanat alanları arasında birbirlerini etkileyen bir ilişki vardır. Özellikle de Resim ile Müzik sanatı sıklıkla ilişkilendirilmiştir. Bu araştırma Ortaöğretim kurumlarından bir Güzel Sanatlar Lisesinde bulunan Resim bölümü öğrencilerinin Müzik dersine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamayan betimsel bir çalışmadır. Çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Düzce Güzel Sanatlar Lisesi'ndeki 9.,10.,11. ve 12. sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 84 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, Varış ve Cesur (2012) tarafından geliştirilmiş geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan "Ortaöğretim Müzik Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmış. Buna ek olarak öğrencilerin sınıf düzeyinin ve cinsiyetinin bilgileri alınmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS 13.0 paket programında analiz edilerek sunulmuştur. Veriler Faktör Analizi, Güvenilirlik Analizi, Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis-H testleri uygulanarak çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmaz iken Resim bölümü öğrencilerinin Müzik dersine yönelik olumlu tutumları bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Resim-Müzik İlişkisi, Ortaöğretim, Güzel Sanatlar Lisesi, Müzik Dersi Tutumları

ABSTRACT

There is an interactive relationship among the fields of art. In particular, the Art of Painting and Music are often referred as having a relationship with a chother. This study is a descriptive work aimed at determining the attitude of students towards the lesson of Music, studying at the Painting Art department of a Fine Art High School which is one of the Secondary School Institutions. The Study Group consists of 84 students, studying at the ninth, tenth, eleventh and twelfth grades of Duzce Fine Arts High School over the Educational year of 2013-2014. During there search, "The scale of attitude towards the lesson of Music at secondary schools", developed by Varış and Cesur(2012), was madeuse of. Additionally, the information regarding the levels and sexes of the students were also taken into consideration. The datum derived from the research were presented after making an analysis with the package programme of SPSS 13.0. The datum were reasone doutby the application of Kruskal Wallis-H Test and Mann Whitney-U Test, Accuracy Test and Datum Factor Analysis. As a result of the study no differen cewas found to be meaningful, however, the students, studying at the department of Painting Art were foundto be having positive attitudes towards the lesson of Music.

Keywords: The Relationship Between Art of Painting and Music, Secondary Education, Fine Art High School, Attitudes Towards The lesson of Music.

1. GİRİŞ

Sanat insanoğlunun hayal gücünü ve tasarımlarını estetik bir anlatımla ifade etme biçimidir. İnsanoğlu bu yolla doğayı tanımlarken aynı zamanda da yeniden keşfetmektedir. Bu nedenle sanat, hem bireyin doğayı tanıması hem de oradan edindiği izlenimleri estetik bir dille anlatmasıdır. Böylece kişiler, ifade gücünü geliştirirken giderek toplumun kültürel algısı da oluşmuş olur. Gelişim dönemlerindeki insanların sanatı tanımaya, anlamaya ve uygulamaya çalışmaları ancak sanat eğitimi ile gerçekleşebilir. Uçan (2005) 'a göre sanat eğitimi "Bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli sanatsal davranışlar kazandırma ya da mevcut davranışlarında değişiklikler oluşturma sürecidir" (s.125). Bu süreçte kişiler yeni sanatsal üsluplar ile tanışırken duygularını doğru biçimlerde yönlendirmeyi sağlaması, bireyin kendini ifade etmesini kolaylaştırır. Çağdaş eğitim anlayışında sanat eğitiminin önemli bir yeri vardır. Çünkü sanat eğitimi, bireyin yapmış olduğu gözlemler ile özgün ürünler ortaya koymasını ve pratik düşünebilmesini



sağlamaktadır. Tüm bu nedenlerden dolayı sanat eğitiminin günümüz eğitim planlamaları içerisindeki yeri büyüktür.

Ülkemizde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında, sanat eğitimi alanlarından görsel sanatlar eğitimi ve müzik eğitimi dersleri yer almaktadır. Yıldırım (2004) 'a göre "Bir sanatı farklı bir sanattan soyutlayarak açıklamaya çalışmak bir balığı akvaryumdan ya da denizden soyutlayarak tanımlamaya benzer"(s.255). Yani sanat dalları arasında kuvvetli bir ilişki vardır. Bu ilişkinin varlığı sanat akımlarının paralel etkilerinde de net olarak görülebilmektedir. Örneğin mimarideki barok üslup, resimde ve müzikte de süsleme ve abartılı yapısı ile varlığını sürdürmüştür. Ayrıca Antik Yunanda gökkuşağının renklerini notalar ile eşleştirilmesinden günümüze kadarki süreçte plastik sanatlar ile müzik ilişkisi varlığını hep sürdürmektedir (Mestan,2013). 18.yy'da renkler ve sesler arasındaki ilişki, yerini çizgiler ve melodilere, renkler ve çalgısal tınıya, renkler ve ses perdelerine bırakmış ve bu yüzyılın sonlarına doğru ile resim tablosu ve müzik eseri eşleştirmeleri yapılmıştır. Florestan, 19. yüzyılın başlarında ise "bu iki farklı sanatın estetik anlayışı aynı fakat materyalleri farklı" diyerek ilişkiyi iyiden iyiye kuvvetlendirmiştir (Jevansky,2012).

Ülkemizde sanat eğitimi veren kurumlardan biri Güzel Sanatlar Liseleridir. Bu liseler, ilköğretim düzeyini bitirmiş bireylere ilgi ve yetenekleri doğrultusunda dört yıllık eğitim veren ortaöğretim kurumlarıdır. Bu okulların amacı; öğrencilerin güzel sanatlar alanında eğitim-öğretim görmelerini, bu eğitim sonucunda yüksek öğretim programlarına hazırlanmalarını, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini, ulusal ve uluslararası sanat eserlerini tanımlarını ve yorumlamalarını sağlamaktır (Resmi Gazete, 2013). Bu kurumlar resim ve müzik bölümü olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Her iki bölümün öğrencileri de kendi alanlarının dışında diğer alandan da ders almaktadır. Yani, mesleki sanat eğitimi verilen bu kurumlarda resim bölümü öğrencileri mesleki eğitimlerinin yanı sıra ortaöğretim kurumları için planlanan genel müzik dersini de almaktadır. Daha da ötesi bu açıdan (müfredatındaki zorunlu derslerin içinde resim alanındaki mesleki derslerin yanı sıra müzik eğitimi alan) tek kurumdur. Genel müzik eğitimi içerisinde ortaöğretim müzik dersinin, bir toplumun nitelikli müziksel seçimler yaparak kalıcı bir müzik kültürünün oluşturulmasında ki rolü ve önemi çok büyüktür. Müzik dersi, bireyin söyleme ve çalma yoluyla müzik yapma sürecine girmesine ve dinleme yoluyla müziği anlamlandırıp tasvir edebilmesine yardımcı olan, doğaçlama ve besteler yapma yoluyla yaratıcılığını geliştiren, müziksel algı ve bilgilenme yoluyla düşünen, üreten, kendine güvenen ve müziksel açıdan okuma yazma becerilerine sahip, ulusal ve uluslararası müzik kültürünü benimsemiş bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bir ortaöğretim dersi olarak tanımlanmaktadır (MEB,2013).

Müzik dersini alan Resim bölümü öğrencilerinin bu dersleriyle ilgili görüşlerinin nasıl olduğunu anlamak araştırmanın ana fikrini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda Resim bölümü öğrencilerinin Müzik dersine yönelik tutumları araştırılmıştır. Smith'e göre tutum "Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eylemdir"(Kağatçıbaşı,1999). Tüm bu verilerin akabinde araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri şu şekildedir.

Problem cümlesi:

Güzel Sanatlar Liselerinde Resim bölümü öğrencilerinin Müzik dersine yönelik tutumları nasıldır?

Alt Problemler

1. Güzel Sanatlar Liselerinde Resim bölümü öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre nasıldır?
2. Güzel Sanatlar Liselerinde Resim bölümü öğrencilerinin Müzik dersine yönelik tutumları sınıf düzeyine göre nasıldır?

Sınırlılıklar

Ölçeğin faktör yapısı orijinal yapıdan farklılıklar göstermektedir. Bu bulgu gözetilip, orijinal tema bağlı kalınarak araştırma soruları cevaplanmıştır. Bu durum bu araştırmanın sınırlılıklarındandır. Bu araştırma bulguları çalışılan örneklem için geçerlidir. Farklı örneklemelerden genellenememesi sınırlılıklarındandır.

2.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Sanat alanları arasındaki ilişki olduğu varsayılmaktadır. Özellikle de Plastik sanatlar ile Müzik sanatı arasında bir ilişkinin varlığına inanılmaktadır (Yıldırım,2004). Ülkemizde mesleki sanat eğitimi veren kurumlardan, bu iki sanat alanının aynı programda yer aldığı, yani resim öğrencilerinin aldığı zorunlu mesleki resim dersleri ile birlikte müzik dersi aldıkları kurum olarak, Güzel Sanatlar Liselerinden başka bir



kuruma rastlanılmamıştır. Ayrıca önceki araştırmacılar incelendiğinde Resim bölümü öğrencilerinin Müzik dersine yönelik tutumlarını inceleyen hiçbir çalışmaya da rastlanmamıştır. Müzik dersine yönelik tutum araştırmalarındaki yoğunluk ilköğretim ve üniversite düzeyinde olduğu gözlenmiştir (Kocabaş,1997) (Otacıoğlu,2007) (Özmenteş,2006) (Saruhan ve Deniz 2011) (Çevik ve Güven 2011)vb . Bu araştırma, kullanılan ölçeğin oluşturulma çalışmalarından sonraki ilk kullanılışı olması, Sanat alanları arasındaki ilişki açısından bilgi vermesi, ülkemizde Ortaöğretim kurumlarında Müzik dersine yönelik tutum araştırmalarının az olması ve bu alanda yapılan ilk araştırma olması açısından önem arz etmektedir.

3.YÖNTEM

Bu araştırma, Düzce’de bulunan Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören Resim bölümü öğrencilerinin Müzik dersine yönelik tutumları ve bu tutumların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik betimsel bir çalışmadır. Bu yaklaşımda elde edilen veriler, önce sistematik ve açık biçimde betimlenir daha sonra açıklanıp yorumlanır (Yıldırım, Şimşek 2005).

3.1 Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Düzce’nin merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Düzce Güzel Sanatlar Lisesi’ndeki 9.,10.,11. ve 12. sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 84 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunda bulunan katılımcıları, 25 kişiyle grubun yüzde 29,8’ini erkekler oluştururken, 59 kişiyle grubun yüzde 70,2’sini kadın katılımcılar oluşturmaktadır. Kadın katılımcıların çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Ayrıca çalışma grubunda bulunan katılımcıları, 22 kişiyle grubun yüzde 26,2’sini 9. sınıf öğrencileri oluştururken, benzer bir şekilde 22 kişiyle grubun yüzde 26,2’sini 10. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 11.Sınıf öğrencileri 23 kişiyle grubun yüzde 27,4 oranı ile en yüksek katılımcı sayısını oluşturmaktadır. 12.Sınıf öğrencileri ise 17 kişiyle grubun yüzde 20,2 oranı ile en düşük katılımcı sayısını oluşturmaktadır. Sınıflar arası dengeye bakıldığında dengeli bir dağılımdan söz edilebilmektedir.

3.2 Ölçme Aracı

Verilerin toplanabilmesi için Varış ve Cesur(2012) tarafından geliştirilmiş geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan “Ortaöğretim Müzik Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek beş dereceli likert tipi bir ölçektir ve 7 maddesi olumsuz ve 11 maddesi olumlu olmak üzere toplam 18 maddeden meydana gelmektedir. Fakat ölçekte bulunan “İleride müzikle ilgili bir meslek seçmek isterim.” maddesi mesleki resim eğitimi verilen bir kurumda uygun bulunmadığı için değerlendirmelerden çıkarılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyetleri ile ilgili bilgiler araştırma sürecinde toplanmıştır.

3.3 Verilerin Analizi

Uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS 13.0 paket programında analiz edilerek sunulmuştur. Veriler Faktör Analizi, Güvenilirlik Analizi, Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis-H testi uygulanarak çözümlenmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

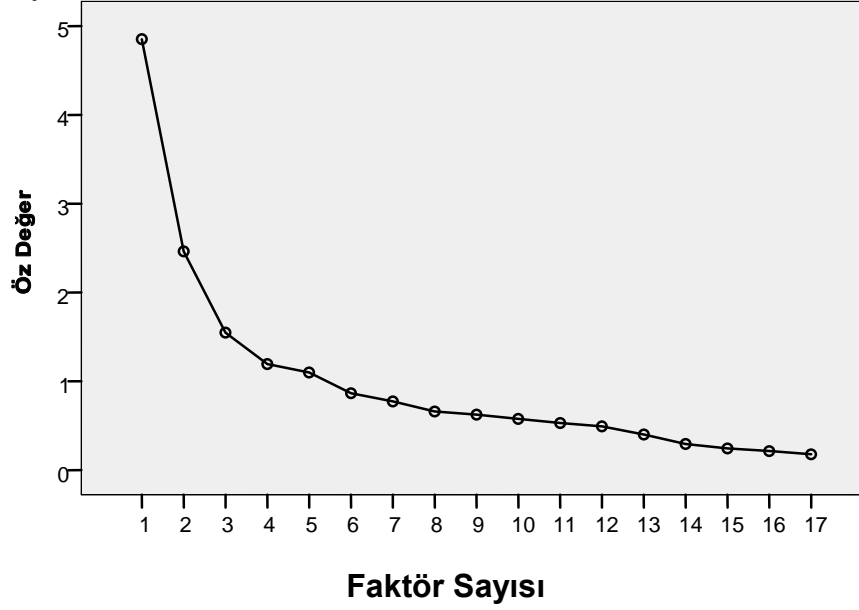
Yapılan analizler sonucunda Tablo 1’de görüldüğü üzere ölçeğin, öz değeri 1.00’in üzerinde 3 faktörlü bir yapıda olduğu gözlenmiştir. Dağılım grafiği ve açıklanan varyans oranı dikkate alındığında, ölçeğin yapısının 3 faktörlü olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 1. Ortaöğretim müzik dersi tutum ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Faktörler	Faktör Özdeğeri	Açıklanan Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)
1.	4.85	28.54	285.428
2.	2.46	14.48	43.021
3.	1.55	09.10	52.12

Tablo 1 incelendiğinde öz değerın 1'den büyük ve her bir faktörün açıkladığı varyans oranının yüksek olması, ölçme aracının 3 faktörden oluştuğunu göstermektedir.

Grafik 1. Faktör yükleri



Grafik 1 incelendiğinde ölçüğün, 3 faktörlü gibi görüldüğü düşünülmektedir.

Tablo 2 Maddelerin faktör yük değerleri (yk), madde toplam korelasyonları, ortalamaları ve standart sapmaları

Faktör 1: Farkındalık

MN	Maddeler	yk	r	x	ss
M3	Müzik dersinde farklı kültürlere ait müzikleri dinlemekten hoşlanırım.	0,755	0,47	3,51	1,56
M5	Müzik dersi sayesinde yeteneklerimin farkına varırım.	0,559	0,52	3,26	1,29
M8	Müzik dersleri yaratıcılığımı geliştirir.	0,757	0,63	3,18	1,39
M9	Müzik dersi çalgılara olan ilgimi artırır.	0,866	0,52	3,64	1,36
M10	Müzik derslerinde birlikte çalıp söylemekten zevk alırım.	0,668	0,51	3,26	1,48

Faktör 2: Olumsuz Tutum

MN	Maddeler	yk	r	x	ss
M1	Bence müzik dersine girmek zaman kaybıdır.	0,677	0,36	3,60	1,1
M2	Müzik derslerine yalnızca not için çalışırım.	0,825	0,46	3,24	1,36
M4	Müzik dersi bende stres yaratır.	0,659	0,32	3,59	1,26
M7	Müzik dersine zorunlu olduğum için giriyorum.	0,732	0,49	3,58	1,22
M11	Mümkün olsa müzik dersi yerine başka bir ders alırdım.	0,663	0,34	3,41	1,28
M14	Müzik dersinde flüt çalmaktan hoşlanmam.	0,117	0,11	3,14	1,4
M15	Müzik dersi zorlandığım dersler arasındadır.	0,312	0,28	2,58	1,55

Faktör 3: Olumlu tutum

MN	Maddeler	yk	r	x	ss
M6	Müzik dersi en sevdiğim derslerden biridir.	0,597	0,49	2,95	1,19
M13	Müzik dersi kendime olan güvenimi artırır.	0,736	0,52	2,7	1,27
M16	Haftalık müzik ders saati bana yetersiz gelir.	0,481	0,45	2,64	1,32



M17	Müzik dersini, diğer derslerden daha çok önemserim.	0,843	0,18	2,47	1,03
M18	Derste müzik yeteneğimin geliştiğini hissedirim.	0,442	0,59	3,1	1,38

Tablo 2 incelendiğinde maddelerin ortak faktör varyanslarının 0,12-0,86 arasında olması, ölçek içerisindeki maddelerin ilgili değişkeni ölçtüğü, dolayısıyla ölçeğin amaçladığı özelliği ölçtüğü biçiminde yorumlanabilir.

Testin ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık katsayılarından Cronbach Alfa formülü kullanılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin bütününe ait iç tutarlılık katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur. Ayrıca her faktör için de yine güvenilirliğini belirlemek amacıyla ayrı ayrı Cronbach Alfa formülü kullanılmıştır. Bunlardan farkındalık faktörünün Cronbach Alfa değeri 0,82, Olumsuz tutum faktörünün Cronbach Alfa değeri 0,71 ve Olumlu tutum faktörünün Cronbach Alfa değeri 0,73 olarak bulunmuştur.

Tablo 3 Öğrencilerin “Müzik dersi Tutumları” ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları

	n	Min.	Max.	x	ss
Müzik Dersi Tutumları	84	21,00	78,00	54,95	11,52
Z değeri		-2,95	2	,000	1

Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim göre Resim bölümü öğrencilerinin Müzik dersine Yönelik Tutumlarının en yüksek puanı 78 iken en düşük puanı 21 dir. Öğrencilerin Müzik dersine yönelik tutumlarında aritmetik ortalamaları 54,95, standart sapması 11,52 dir. Elde edilen bu bulgu Düzce Güzel Sanatlar Lisesinde Resim bölümü öğrencilerinin Müzik dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğudur.

Tablo 4 Öğrencilerin “Müzik dersi Tutumları” ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının Cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Mann Whitney-U sonuçları (N= 84)

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kadın	59	40,64	1016	691	0,649
Erkek	25	43,29	2554		

Araştırmada elde edilen veriler, parametrik özellikler göstermediği için nonparametrik testler kullanılmıştır. Cinsiyet iki değişken gösterdiği için Mann Whitney-U testi uygun görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin “Müzik dersi Tutumları” ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.($p>0,05$)

Tablo 5 Öğrencilerin “Müzik dersi Tutumları” ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının Sınıf Düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Kruskal Wallis-H sonuçları (N= 84)

Sınıf Düzeyi	n	sıra ortalama	sd	X ²	p
9. Sınıf	22	36,11			
10. Sınıf	22	40,91	3	2,903	0,407
11. Sınıf	23	46,72			
12. Sınıf	17	47,12			

Öğrencilerin “Müzik dersi Tutumları” ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan test, Kruskal Wallis-H olarak uygun görülmüştür. Uygulanan Kruskal Wallis-H testinde öğrencilerin “Müzik dersi Tutumları” ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır($p>0,05$).

5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu çalışma Düzce ilinde bulunan Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören Resim bölümü öğrencilerinin Müzik dersine yönelik tutumlarını ve bu tutumların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olup olmadığını göstermeye yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırmada kullanılan ölçeğin kaç faktörlü olduğunu ve bu faktör yüklerinin nasıl dağıldığını göstermek amacıyla faktör analizi yapılmış ve üç faktörlü olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca testin ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık katsayılarından Cronbach Alfa formülü kullanılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin bütününe ait iç tutarlılık katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değere göre kullanılan ölçeğin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir Bu durum ölçek açısından olumlu bir sonuç ortaya koymaktadır. Resim bölümü öğrencilerinin Müzik Dersi tutum ortalaması 54,95 olarak bulunmuştur. Bu durum Saruhan ve Deniz (2011) ve Uluocak ve Tufan (2011)'in araştırmalarındaki bulgular ile paralel olarak olumlu bir sonuç ortaya koymuştur. Böylece Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören Resim bölümü öğrencilerinin Müzik dersine yönelik olumlu tutum beslemediği betimlenmiştir. Yapılan analizde öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı kanıtlanmıştır. Bu bulgu Otacıoğlu (2007)'nin araştırmasındaki bulguları desteklememektedir. Çünkü Otacıoğlu'nun araştırmasında hem cinsiyet değişkeninde hem de sınıf düzeyi değişkeninde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Fakat sınıf değişkeninde sıra ortalamalarına baktığımızda Sınıf düzeyi arttıkça müzik dersine yönelik tutumların yükseldiği gözlenmiştir. Bu durum Resim bölümü öğrencilerinin alanlarına ilişkin bilgileri, bilgileri anlamlandırma ve tutumlarının olumlu yönde değişimi ile eşleştirilebilmektedir.

Kaynakça

- Çevik, D.B. Güven, E.(2011) Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 29
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Yeni İnsan ve İnsanlar. (Onuncu Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kocabaş, (1997)Temel Eğitim II. Kademe Öğrencileri İçin Müziğe İlişkin Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi13:141-145
- Jewanski, Jörg." Color and Music"<http://www.musictheory21.com/jaesung/syllabus/graduate/rameau-studies/2002-1/documents/color-and-music.pdf>(10.12.2013).
- Mestan, H.(2013) Müzik ve Renk İlişkisi. Kaygı (20), 299-303
- Milli Eğitim Bakanlığı http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06053012_1.sınıfmk.docx. (10.12.2013)
- Otacıoğlu, S. G. (2007) İlköğretim 5. 6. 7.Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi.(21), 134-139.
- Özmenteş, G. (2006). Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. İlköğretim Online, 5 (1), 23-29.
- Resmi gazete <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/12/20061216.htm> Erişim Tarihi 10.12.2013)
- Resmi gazete <http://www.Resmigazete.Gov.Tr/Eskiler/2009/06/20090616.Htm> Erişim Tarihi (10.12.2013)
- Saruhan, Ş. Deniz, J. (2011) Temel Eğitim II. Kademe Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutumları. İlköğretim Online,10, (2) 695-702.
- Uluocak, S. Tufan, E İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Derslerine İlişkin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi,991-1002, Cilt 19 No,3 (2011)
- Uçan, A. (2005). İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi (3. Baskı). Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Variş, Y. A. Cesur, D. Ortaöğretim Düzeyi Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. e-Journal of New World Sciences Academy. (2012), Vol. 7 (4), 361-374
- Yıldırım, V. (2004) Plastik Sanatlar ve Müzik. Folklor Edebiyat, (3) 255-259
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.



ÇAĞDAŞ MÜZİĞİN GETİRDİĞİ GEREKSİNİMLER DOĞRULTUSUNDA İHTİYAÇ DUYULAN TÜRK MÜZİĞİNDE UZMANLAŞMIŞ YENİ TİP İCRACI EĞİTİMİ İÇİN ÖNERMELER

PROPOSALS IN EDUCATING NEW TYPE OF TURKISH MUSIC PERFORMERS DUE TO REQUIREMENTS OF CONTEMPORARY MUSIC

Evrım DEMİREL

*Yıldız Teknik Üniversitesi/TÜRKİYE
Yıldız Technical University/TÜRKİYE*

ÖZET

Batı müziği son 50 yıl içerisinde yerel müziklerle yeni bir ilişki kurmaya başlamıştır. Bu ilişki 19. yüzyılda karşılaştığımız ulusalcılık akımından farklı olarak, çeşitli kültürlerle ait yerel müzikleri daha önce yapıldığı gibi sadece kendi diline dönüştürerek kullanmak yerine, onları özgün halleriyle de yeni ortama dahil etmek üzerine kurulmuştur. Örneğin bir orkestranın içerisinde vurmali çalgılarla Gamelan müziğini taklit etmek yerine Gamelan orkestrasını ya da, Gamelan orkestrasının bir bölümünü orkestraya dahil etmek bu yeni tip ilişkinin bir ürünü olarak gösterilebilir. Son dönemde özellikle Avrupa'da yeni tip ilişkiyi içeren melez topluluklar çoğalmaktadır. Batı müziği bu yeni açılımla dünya müzikleriyle kucaklaşarak yeni bir söylem arayışı içindedir. Yeni oluşumlar için Türk müziği de önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Gerek Türkiye'de gerekse Avrupa'da Türk müziği çalgılarını içeren yeni topluluklar boy göstermektedir. Elbette çağdaş Türk bestecileri de, bu yeni oluşumlarda yer almaya başlamıştır. Bu oluşumlarda belirleyici olan en önemli unsur farklı geleneklerden gelen müzisyenlerin ortak bir dil içerisinde iletişim kurabilmeleridir. Bu bağlamda Türk müziği icracıları çoğunlukla alışkın oldukları geleneğin dışında yeni bir müzik icra etme zorluğuyla karşılaşmaktadırlar. Yazılan yeni müzik, çalgılarının kapasiteleri uygun olsa bile icracıların alışkın olmadığı bir üslup içinde bestelendiği için müzisyenlere çeşitli zorluklar getirmektedir. Gelenekte olmayan karmaşık ritmik yapılar, makamların dışında, çeşitli diziler ve kromatik ses sistemleri icracıların karşılaştığı zorluklardan bazılarıdır. Ayrıca topluluk içinde yeni bir görevi olan icracının partiyon takip etmesi, şefle uyun sağlaması da ayrıca bir süreç gerektirmektedir. Bu anlamda uluslar arası düzeyde müzisyen yetiştirebilmek adına, geleneksel eğitimin yanı sıra müzisyenlere, batı solfej, ritmik solfej, batı armonisi ve ses sistemleri gibi teorik dersler verilmeli, bu dersler çağdaş müziği tanıtan genel kültür dersleriyle desteklenmelidir. Böylece batı müziği diline aşina olan icracılar yetiştirilecek ve bu icracılar yeni tip oluşumlara daha çabuk ve daha kolay uyum sağlayacaklardır.

ABSTRACT

In the last decades western music has established a new sort of relationship with diverse musical cultures. This relationship differentiates from the nationalistic movement we witnessed in the 19th century. In the 19th century the musical materials derived from another culture were molded in the rhetoric of western language. But in the new relationship, western music also incorporates with locality with its genuine structure, instead of only transforming it. For instance composers can prefer to use a Gamelan orchestra or a part of it rather than imitating it with the western percussions. In the recent years, particularly in Europe, these sorts of hybrid collaborations increase in numbers. Western music is in search for new musical languages and in this context it embraces diverse musical cultures. In this sense Turkish music becomes an important source as well. In Turkey and in Europe there are ensembles contains traditional Turkish instruments. As a result, Turkish composers are more frequently get involved in these kinds of projects. These collaborations bring some difficulties for the composers and for the performers in terms of communicating in a certain musical language. Traditionally educated Turkish performers encounter a new musical texture, which they are not used to perform before. Even the instrument is capable of playing the texture, the musician cannot easily adapt to the new style. Complex rhythmic structures, chromatic scales are some of the difficulties that performers come across. Furthermore, since the traditional performer has a new function in the ensemble, it requires some time for the musician to get used to follow the score and the conductor simultaneously. In this context to be able to educate international musicians, during the educational period of the traditional musicians, there must be some theoretical courses such as western solfeggio, rhythmic solfeggio and western harmony. And these courses should be supported with lectures that present contemporary music in general. Thus, performers will be educated who are familiar with the language of western music and they will adapt to these sorts of formations much more quickly.



Atlas Ensemble founded in the Netherlands in 2004 is a perfect representative of this new approach. The ensemble brought musicians together from different traditions. Musicians from China, Turkey, Azerbaijan and Armenia unite a new type of international ensemble with their own traditional instruments together with Dutch musicians. The artistic director of the ensemble Joel Bons, has commissioned composers new pieces due to establish a concert repertoire for the orchestra.

GİRİŞ

Batı müziği son 50 yıl içerisinde yerel müziklerle yeni bir ilişki kurmaya başlamıştır. Bu ilişki 19. yüzyılda karşılaştığımız ulusalcılık akımından farklı olarak, çeşitli kültürlerle ait yerel müzikleri daha önce yapıldığı gibi sadece kendi diline dönüştürerek kullanmak yerine, onları özgün halleriyle de yeni ortama dahil etmek üzerine kurulmuştur. Örneğin bir orkestranın içerisinde vurmali çalgılarla Gamelan müziğini taklit etmek yerine Gamelan orkestrasını ya da, Gamelan orkestrasının bir bölümünü orkestraya dahil etmek bu yeni tip ilişkinin bir ürünü olarak gösterilebilir. Son dönemde özellikle Avrupa'da yeni tip ilişkiyi içeren melez topluluklar çoğalmaktadır. Batı müziği bu yeni açılımla dünya müzikleriyle kucaklaşarak yeni bir söylem arayışı içindedir. Yeni oluşumlar için Türk müziği de önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Gerek Türkiye'de gerekse Avrupa'da Türk müziği çalgılarını içeren yeni topluluklar boy göstermektedir. Elbette çağdaş Türk bestecileri de, bu yeni oluşumlarda yer almaya başlamıştır. Bu oluşumlarda belirleyici olan en önemli unsur farklı geleneklerden gelen müzisyenlerin ortak bir dil içerisinde iletişim kurabilmeleridir. Bu bağlamda Türk müziği icracıları çoğunlukla alışkın oldukları geleneğin dışında yeni bir müzik icra etme zorluğuyla karşılaşmaktadırlar. Yazılan yeni müzik, çalgılarının kapasiteleri uygun olsa bile icracıların alışkın olmadığı bir üslup içinde bestelendiği için müzisyenlere çeşitli zorluklar getirmektedir. Geleneğe olmayan karmaşık ritmik yapılar, makamların dışında, çeşitli diziler ve kromatik ses sistemleri icracıların karşılaştığı zorluklardan bazılarıdır. Ayrıca topluluk içinde yeni bir görevi olan icracının partiyon takip etmesi, şefle uyum sağlaması da ayrıca bir süreç gerektirmektedir. Bu anlamda uluslar arası düzeyde müzisyen yetiştirebilmek adına, geleneksel eğitimin yanı sıra müzisyenlere, batı solfeji, ritmik solfej, batı armonisi ve ses sistemleri gibi teorik dersler verilmeli, bu dersler çağdaş müziği tanıtan genel kültür dersleriyle desteklenmelidir. Böylece batı müziği diline aşina olan icracılar yetiştirilecek ve bu icracılar yeni tip oluşumlara daha çabuk ve daha kolay uyum sağlayacaklardır.

Türler Arası Etkileşim

Batı müziği tarihi türler arası etkileşimin örnekleriyle doludur. J. S. Bach'ın müziğinde dahi Felemenk, İtalyan ve Alman müziğinin etkileşimlerinin izleri bulunabilir. Özellikle 20. yüzyıldan itibaren iletişim olanaklarının gelişmesiyle beraber türler arası iletişim oldukça artmıştır. Türler arası iletişim post-modern bir davranış biçimi olarak, bugün dünyanın hemen her bölgesinde bestecilerin ilgisini çeken bir moda haline gelmiştir. Batı müziğinin merkezîyetçi bakış açısının kırılmasıyla beraber farklı kültürlerin birlikteliğine şahit olduğumuz örnekler git gide artmış ve artmaya devam etmektedir.

Debussy'nin Gamelan orkestrasıyla olan ilişkisi türler arası iletişimin ilk örneklerinden biri olarak gösterilebilir. Ya da Mahler'in senfonilerinde duyduğumuz başka müzik türlerine olan göndermeler. Veya Stravinski'nin Rus müziğiyle olan iletişimi. Bartok'un yerel müziklere olan merakı hatta 19. yüzyılda karşılaştığımız ulusalcı akımlar türler arası etkileşimin örnekleri olarak gösterilebilir. Ne var ki neredeyse son 50 yıla kadar bu etkileşimin sonucunda ortaya çıkan eserler hep batı müziği çalgılarıyla seslendirilir ve sonuçta başka türün etkisi batı müziği normlarında şekillendirilirdi. Fakat son dönemde batı dışındaki çeşitli kültürlerle ait olan müzikler, kendine has çalgıları ve icra gelenekleriyle doğrudan doğruya yeni ortamın içinde yer almaya başlamışlardır. Bu yönelme hem batılı hem de batılı olmayan besteciler için yeni ve heyecan verici mecralar oluşturmuştur. Bu yeni mecralarda batılı çalgılar batılı olmayan çalgılarla birlikte yeni oluşumlar oluşturmaya başlamıştır. Böylece türler arası etkileşimde yeni bir alan ortaya çıkmıştır.

Atlas Ensemble Örneği

2002 yılında besteci gitarist Joel Bons tarafında Hollanda'da kurulan Atlas Ensemble bu yeni mecraya örnek teşkil edecek en önemli oluşumların başında gelmektedir. Toplulukta çeşitli kültürlerden müzisyenler kendi kültürlerine ait çalgılarıyla yer almış, batılı çalgılar batılı olmayan çalgılarla birlikte yeni bir ses evreni oluşturmuştur. Azerbeycan, Çin, Ermenistan, İran ve Türkiye'den müzisyenler Hollanda'lı müzisyenlerle beraber çeşitli konserler vermişlerdir. Bugün daha küçük bir topluluk halinde yoluna devam eden Atlas Ensemble hala aktif olarak projeler gerçekleştirmeye devam etmektedir. Söz konusu ülkelerden gelen müzisyenler kendi kültürlerinin geleneksel müziklerinin icracılarıdır. Topluluğun sanat yönetmeni



olan Joel Bons bu yeni topluluk için çeşitli bestecilere eserler sipariş etmiş ve topluluğa bir repertuar oluşturmuştur. Hollandalı Theo Loevendie, İtalyan Fabio Nieder Meksikalı Francisco Castillo Trigueros, Özbek Artjom Kim Atlas Ensemble için eser yazan besteciler arasındadır. Kültürler ötesi sınırsız bir algıyla meydana gelen bu topluluk post-modern bakış açısını ortaya koyan iyi bir örnek olarak ortaya çıkmıştır. Burada yok olan sadece sınırlar değil aynı zamanda batı kültürünü aşkınlaştıran zihniyettir aynı zamanda. Alt kültür üst kültür ilişkisini yok sayan bu bakış açısı aynı zamanda yeni bir müzikal algının ve üretimin habercisi olmuştur.

Atlas Ensemble	Family (Aile)	Instrument (Çalgı)	Musician (Müziyen)	Country (Ülke)
Flutes (Flütler)	Dizi	Ney	Dai Ya	China
		Flute	Kudsi Ergüner	Turkey
			Harrie Starreveld	Holland
Oboes(Obualar)	Suona /Guanzi	Mey	Shi Haibin	China
		Oboe (Obua)	Gevorg Dabaghian	Armenia
			Hans Wolters	Holland
Reeds (Kamışlılar)	Sheng	(Bass) Clarinet (Klarnet)	Yang Schoucheng	China
		Bassoon (Fagot)	Arjan Kappers	Holland
			Remko Edelaar	Holland
Lutes (Telliiler)	Pipa	Liquin / Ruan	Zhang Chang	China
		Tar	Wang Di	China
		Ud	Elchin Nagijev	Azerbaijan
Harps (Arplar)	Mandoline(Mandolin)	Guitar (Gitar)	Fatih Ahiskali	Turkey
			Hans Wesseling	Holland
			Helenus de Rijke	Holland
Strings(Yavlılar)	Kanun	Harp (Arp)	Hakan Güngör	Turkey
			Yuan Sha	China
			Siamak Aghaci	Iran
Percussion (Vurmaklılar)	Chinese Percussion	Erhu	Ernestine Stoop	Holland
		Kemence(Azeri kemencesi)	Yan Jieming	China
		Kemence	Elshan Mansurov	Azerbaijan
Percussion	Percussion	Violin (Keman)	Neva Özgen	Turkey
		Viola (Viyola)	Marin Mars	Holland
		Viola da gamba	Vincent Peters	Holland
Percussion	Percussion	Cello (Viyolonsel)	Karin Preismayr	Austria
		Double Bass (Kontrabas)	Robert Putowski	Holland
			Rob Dirksen	Holland
Percussion	Percussion		Wang Yidong	China
			Diego Espinosa	Mexico
			Tobias Guttmann	Austria

Yeni Mecralar, Yeni İhtiyaçlar

Her ne kadar yeni bir mecrayla karşı karşıya olsak da, üretim mantığı açısından hala batının gelenekleri üzerinden bir üretim biçimi süregelmektedir. Yani bir tasarımcı, ki bu durumda besteci, yeni bir medyaya müzik tasarlamaktadır. Batı normlarında yazılan bir partiyon tasarımının nihai halini görüntülemektedir. Oysa ki, batı dışı kültürlerin çoğunda, batı notası kullanılsa bile, partiyon kullanılmamaktadır. Durumu Türk müziği özelinde incelemek gerekirse, müzisyenlerin partiyon takip etme gibi bir alışkanlığı olmadığı görülür. Bunun başında Türk müziğinin polifonik değil heterofonik bir yapıya sahip oluşu gelir. Yani bir Türk müziği topluluğunda tüm müzisyenler görece farklı partiler seslendirirler de aslında aynı melodik yapıyı takip etmektedirler. Türk müziği icracılarının bu yeni mecrada karşılaştığı sorunların başında partiyon takibi gelir. Bestecinin çalgıcıya verdiği görevler neticesinde icracı ortak bir melodik yapıyı değil kendi özel partisini takip etmelidir. Bu partide uzun suslar, tek başına büyük bir anlam ifade etmeyen parçalanmış müzik fikirleri olabilir. Bu da icracıların farklı bir algı geliştirmelerini gerektirmektedir. Türk müziği icracılarının karşılaştığı önemli sorunlardan biri de karmaşık ritim ve melodilerdir. Bu mecrada için bestelenen yeni müziğin çağdaş müziğin devamı olduğunun altı çizilmelidir. Çağdaş batı müziğinin ritmik, melodik ve armonik açıdan oldukça karmaşık bir noktaya vardığını göz önünde bulundurmak gerekir. Bu durumda icracılar geleneksel müzikte hiç karşılaşmadıkları ritmik ve melodik yapılarla karşılaşabilmektedirler. Bu bağlamda müzisyenler alışkın oldukları gelenek dışında bir müzik icra etmeye açık olmalıdırlar. Bu noktada bestecilere de önemli görevler düşmektedir. Besteciler geleneksel müzik icra etmek için evrimleşmiş bu çalgıların teknik kapasitelerini çok ayrıntılı bir şekilde öğrenmelidir. Bu çalgılar için teknik açıdan imkansız pasajlar yazmak durumu iyice işin içinden çıkılmaz bir hale getirebilir. Hasan Uçarsu, Onur Türkmen ve Uğraş Durmuş batı ve Türk sazlarını kullanarak eserler vermiş genç Türk



bestecilerinden bazılarıdır. Eski İstanbul'un Arka Sokaklarında isimli eserinde Uçarsu, kanun, viyolonsel, arp, vurmali çalgılar, Türkmen Hat isimli yapıtında kemençe ve yaylı sazları Durmuş ise Haliçte gezinti isimli yapıtında ney, kemençe, kanun, kudüm ve yaylı sazlar kullanmıştır. Bu çalgıları bir arada ustalıklı kullanan bu üç besteci geleneksel çalgıları eserlerinde oldukça verimli bir şekilde kullanarak yeni Türk müziğinin iyi örneklerini sergilemişlerdir.

Yeni Tip İcracılar İçin Eğitim Önerileri

Küreselleşen ve küçülen dünyada bu tip oluşumların son yıllarda çok arttığını görmekteyiz. Hem kendi geleneğini çok iyi icra eden, hem de bu tip yeni oluşumlarda yer alabilecek müzisyenler yetiştirmek git gide daha önemli bir hal almaktadır. Bu bağlamda geleneksel icracı eğitiminde bu tip yeni oluşumlarda yer almayı hedefleyen öğrenciler için müfredata ek dersler konulmalıdır. Bu ek dersler iki temel alanda olmalıdır. Birincisi durumu kültürel ve tarihsel bağlamda ele alacak kültür dersleri, ikincisi müzisyenleri teknik anlamda geliştirecek teknik dersler olmalıdır.

Kültür Dersleri:

Batı müziğinin evrim sürecini kaba hatlarıyla özetleyecek ve daha önemlisi bugün her kültürden müzisyenin içinde yer alabileceği oluşumları öğrencilere aktarabilecek nitelikte sunulacak müzik tarihi dersleri.

Teknik Dersler:

Solfej ve Ritmik Solfej: Lavignac, Pozzoli, Sun'un yazdığı gibi solfej kitapları kullanılarak, öğrencilerin geleneksel müzik dışında başka türleri de icra edebilmeleri sağlanmalıdır. Armoni: Bu derste geleneksel bir armoni eğitimi olmasa da öğrencilere homofonik müzik kültürü aşılmalıdır. Müziğin sadece melodi ve ritimden ibaret olmadığı seçilen iyi ve etkileyici örneklerle sunulmalı ve öğrencilerin müzikle olan iletişimlerinin sınırları genişletilmelidir. Böylece öğrenci gelecekte karşılaşacağı yeni ortama daha çabuk uyum sağlayabilir.

SONUÇ

Sosyal çevresinin bir ürünü olarak müzik, sürekli bir değişim halindedir. Bu değişim yeni gereksinimler doğurmaktadır. İletişim olanaklarının olağan dışı gelişimi bu değişimi hızlandırmaktadır. Bu hızlı ve etkin iletişim sayesinde türler arası etkileşim son derece artmış ve müzik tüm dünyanın kullanımına açılmış ortak bir kültür alanı haline gelmiştir. Seçkin yaklaşım son bulmuş alçak kültür, yüksek kültür kavramı yok olmuştur. Bugün müzik, tüm dünya müzisyenleri için sınırları olmayan uçsuz bucaksız heyecan verici bir üretim alanı haline gelmiştir. Ne var ki bu sınırsız ve kolay ulaşılabilen hali müziği teknik açıdan kolaylaştırmamıştır. Bugün hala bir adanmışlık gerektiren meşakatli ve zorlu bir süreçtir müzisyen olmak. Şimdilik iyi müzisyen olmak için gerekli bu zorlu sürecin kolaylaşacağına yönelik bir emare görülmemektedir. Aksine iletişim olanaklarıyla müzisyenlerin önüne açılan sonsuz dünya onlara daha büyük zorluklar da getirmektedir. Çağdaş müziğin post-modern yeni mecralarında yer almak isteyen geleneksel Türk Müziği icracıları için bu zorluklar apaçık ortadadır. Türk Müziği icracıları bu tip yeni mecralarda yer alabilmek için geleneksel icra kabiliyetlerinin yanı sıra başka yetiler de edinmek durumundadırlar. Ne var ki yine iletişim olanakları sayesinde, bu yetileri edinmek eskiye göre biraz daha kolay görünmekte.



THE MUSICIANS OF KHULBUK: NEW INFORMATION ON TAJIK MUSIC
KHULBUK MÜZİSYENLERİ: TACİK MÜZİĞİ HAKKINDA YENİ BİLGİLER

Faroghat AZIZI

Tacik Devlet Konservatuvarı Rektörü/TACİKİSTAN

Tajik State Conservatory, Rector/TAJIKISTAN

The origin of Khulbuk is believed to date from Antiquity, the continuation of existence – from the early and developed (mature) Middle Ages. According to Arabian geographers of the IX – X centuries, there were twelve cities in Khuttala. In populous Khulbuk circled with gardens, with the buildings in burnt bricks, there was the Palace of rulers. It was placed on the citadel lifted on a high platform. According to the data of archaeologists, the Palace survived two periods, the IX – X and the X – XI centuries, when tangible and spiritual cultures developed. The dating is proved with coins found. In those two periods, a building technical equipment and décor changed, what had an effect on the city's architecture. According to the assertion of researcher, E. Gulyamova, a wall polychromic painting was inherent in both periods.

Today, the Palace of Khulbuk is among the memorials of Silk Road.

In the wall-paintings of the Palace of Khuttalyan's medieval kings (IX – XII), specifically in a main hall of Palace, the **fragment with the picture of the ensemble of musicians has roused our interest**. The fragment is placed in the *ayvan* of Palace's main hall. The painting *ayvan* is based on the decorative combination of calligraphy and picture.

The painting is placed all over the wall. For the first time, the researcher E. Gulyamova¹ wrote about it in her article. In musicology, this fragment has not been elucidated.

The ensemble consists of two persons. Half-turned musicians sit on two chairs with pillows. To the right, there is a musician-man. Around his head, there is a nimbus wisped. His hairs are shown from under the head-dress. In musician's hands there is a musical instrument of harp. This is an angle harp with twenty one strings. The part of strings is in red, and another part is in grey. Probably, an artist wanted to show the difference of strings – copper and silver – through a color. In a musicologist's understanding, the difference of strings, probably, also initiates their functional difference in playing music. As shaped, the harp of Khulbuk belongs to an angle harp, which is known in a medieval literature under a Tajik-Persian name of *chang*². As is known, in his work, Farabi describes a fifteen-stringed harp. And he notes that, in order harp could harmoniously accompany to lute, it is necessary to increase the number of its strings to twenty five. Perhaps, it follows from this that the harp in the picture of Khulbuk harmoniously accompanies to the second instrument³.

To the left, there is the woman who plays with a bow on a two-stringed musical instrument. Black tresses fall on her shoulders. There are ear-rings in her ears, bracelets on her arms and legs. The half-turning woman sits on the chair. The specialties of musical instrument are shown clearly.

The woman-musician keeps an instrument, and her fingers are placed on the upper part of neck. The neck with two pegs well-depicted in profile and a sounding-board compound-profiled is seen clearly. The neck tapers at the top. Two strings are marked with a red color. The membrane is covered with leather. There are three holes in the resonator. The support – string-keeper is trapezoid. The buttons – string-binders are well-depicted with two dots. The woman-musician keeps an arched bow in her right hand. The support of instrument is on her right knee.

As E. Gulyamova notes, an artist made so exact picture of instrument that is evidence of his excellent knowledge of this instrument.

In the opinion of T. S. Vyzgo, such instrument has been described by Farabi⁴.

The information about a bow rubab is known from the treatises of Farabi and Ibn Sino.



As is known, Farabi (IX – X) and Ibn Sino (X – XI), meaning a bow instrument, describe the instrument under the name of rubab⁵. Ibn Sino: “But there is also the instrument ... the strings of which are run over with one’s bow – this is rabab (rubab)”⁶. A well-known researcher of instruments of Central Asia, T. S. Vyzgo, notes that “visual material of that time doesn’t show a bow rubab whereas rubab played by plucking is presented quite widely”⁷. Therefore, a researcher E. Gulyamova is right in that the picture in Khulbuk “... is the first graphical picture of bow rubab”⁸.

An important interest is attracted by the **inscription** made between a woman’s body and an arched column, which is repeated in a lower part of picture. The inscription has been applied by handwriting *nash* with Arabic character in Tajik language. This inscription is:

*Lab hame khvashmaza
Abra kamoni Khamza
Tirash khadangi ghamza
Chashmakosh haloki dilho*⁹

(Her lips are delicious,
Her eyebrows look like Khamza’s¹⁰ bow,
The arrows of which are her coquettish looks,
And her eyes are ruin for hearts)

The inscription has been researched by Golib Goibov. The inscription has been made in Tajik language. In the IX century, Khamza was a well-known warrior and, apparently, a good shot from a bow. In the written quatrain, woman-musician’s eyebrows are likened to a Khamza’s bow, and coquettish looks – to neat and killing arrows.

Golib Goibov considers that this is a woman-singer. Then one can suppose that both musicians are singers because this text can be sung by a harp-player for a woman-kamonchist. Therefore, this is duet, where, by turns, singers sing quatrains each other in the form of question and answer.

Our conclusions concerning the picture of musicians in the Palace of Khuttala’s kings are as follows:

In front of us, there is the ensemble that consists of a bow rubab/kamoncha and harp/chang. This is a typical ensemble for playing music in the Palaces of that time. Today, an angle harp in upturned form exists under the name “kanun”. The instrument depicted in the painting of Khulbuk is similar to the type of today’s rubab, a stringed instrument played by plucking, which exists under the name ‘rubab’ in mountainous districts of Tajikistan. However it is more important that two-stringed bow instrument is widely-spread in mountainous districts of Tajikistan. By analogy with four-stringed instrument gijak that exists in cities now, it is called “gijak”, but it is so popular under the name “kamoncha”. And it is interesting that a bow can also be arched.

The picture of woman and man in one ensemble is a joint duet. At the present time, in a Tajik traditional musical culture, there is a duet genre *badekh*. Two persons always take part in it, and they are a girl and guy, a woman and man, an old woman and old man. The text of *badekh* is always of amorous content as well as it is almost always a quatrain. The form of such playing music is open, and singing can continue very long. It depends of place, time of performing, and performers’ desire and mastery.

Moreover, Khuttalyan, now – Khatlon, is the place that is famous for the ability to answer in quatrain. It was in the region that, as long ago as the VII century, the Arabian invaders’ army, which came back after loosing a battle, was laughed in a well-known quatrain. Probably, that genre was in great demand amongst the people in the time of Khulbuk’s flourishing – the IX – XII centuries.

One can think that the Silk Road will also discover many similar “musical” secrets for us.

Thank you so much.



- ¹ Gulyamova E. The musical instruments in Khulbuk's painting // Proceedings of AS of Taj.SSR. Department of social sciences. – 1985. - #4 (122); Gulyamova E. G. Excavations on the city of Khulbuk in 1983. // Proceedings of AS of Taj.SSR. Department of social sciences. –
- ² Vyzgo T. S. Musical instruments ... P. 105
- ³ such supposition is given by E. Gulyamova. See: Gulyamova E. The musical instruments in Khulbuk's painting // Proceedings of AS of Taj.SSR. Department of social sciences. – 1985. - #4 (122. – P. 96.)
- ⁴ Vyzgo T. S. Musical instruments ... P. 80
- ⁵ See about it: Vyzgo T. S. The musical instruments of Central Asia. Historical essays. – Moscow: "Music". – 1980. – P. 80.
- ⁶ Vyzgo T. S. The musical instruments of Central Asia. Historical essays. – Moscow: "Music". – 1980. – P. 84.
- ⁷ Vyzgo T. S. The musical instruments of Central Asia. Historical essays. – Moscow: "Music". – 1980. – P. 80.
- ⁸ Gulyamova E. The musical instruments in Khulbuk's painting // Brief information. Proceedings of AS of Taj.SSR. Department of social sciences. – 1985. - #4 (122. – P. 96.)
- ⁹ Goibov Golib. The casual inscription in the Palace of Khuttala's rulers //
- ¹⁰ Khamza – the leader of rebellion against the deputies of Caliph (797 - 798 to 828).

GİTAR EŞLİKLİ OKUL ŞARKILARININ MÜZİK ÖĞRETİMİNDEKİ ÖNEMİ

THE IMPORTANCE OF GUITAR ACCOMPANIED SCHOOL SONGS FOR MUSIC TEACHING

Fatih AKBULUT

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Devlet Konservatuarı/TÜRKİYE
Ondokuz Mayıs University, State Conservatory/TÜRKİYE*

ÖZET

Şarkı söylemek, hemen her insanın müzikle iletişim kurabildiği tek araçtır. Bunun başlıca nedeni; müzik ve söz birleşiminin, duyguların ifade edebilmesi ve uyandırılmasında en etkili yöntem olmasıdır. Bu birleşim, ritüel haline gelmiş sosyal ve doğal pek çok olayın ifade aracı olmuştur (doğum, ölüm, savaş, evlenme vb.). Dolayısı ile şarkı müzik öğretiminde kullanılacak en doğal araçtır. Bu nedenledir ki; okullarımız da genel müzik öğretiminin temelini, okul şarkıları aracılığı ile şarkı söyleme oluşturmaktadır. Bu bildiri de, tarihsel süreci içerisinde, ağırlıklı bir biçimde eşlik çalgısı olarak kullanılmış ve yapısal açıdan da bu yönde evrimleşmiş olan gitarın; okul şarkılarına eşlik etme de verimli kullanımına yönelik yöntemler ve bu yöntemler doğrultusunda gitar eşliği yazılmış okul şarkılarının müzik öğretimindeki rolü ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul şarkısı, eşlik çalgısı, eşlik, gitar, pozisyon, göçürme

ABSTRACT

Singing, perhaps, is the only way that almost everyone can communicate with music. Because the combination of music and words is the most effective way to express and arouse feelings. This combination has been the expression means of ritualized social and natural events (death, birth, marriage, war etc.). Therefore, we might say that singing is the most natural means of music teaching. For this reason, singing through the school songs is the basis of common music teaching in the schools of the country. In this submission, the effective accompaniment methods of guitar that has been used mostly as an accompaniment instrument and have evolved in this direction have taken in hand, the role of the a guitar accompanied school songs at music teaching has been pointed out.

Key words: School song, accompaniment instrument, accompaniment, guitar, position, transposition

GİRİŞ

Şarkılar, geçmişten günümüze, kültürleri oluşturan manevi değerlerin yansıtılmasında ve bu değerlerin nesiller boyunca aktarılmasında önemli bir rol üstlenir. “Bunun başlıca nedenleri: konuşma ve şarkı söyleme davranışlarının aynı anatomik - fizyolojik yapılar vasıtası ile oluşturulması ve bu davranışların, işlevi ve gelişimi kültürel deneyimler ile ilişkilendirilen ‘nöropsikobiyojik ağ’lar (Nöropsikobiyojik ağ: Beyin fonksiyonlarını psikolojik olaylarla ilişkilendiren sinir ağları) tarafından başlatılıp yorumlanmasıdır” (Miel vd, 2005, s.239). Her ne kadar, birbiri ile örtüşen bu iki davranışı etkileyen kültürel deneyimler farklı olsa da; oluşturuldukları anatomik ve fizyolojik yapılar bütün insanlar için ortaktır. Şarkı söyleme ve konuşma davranışlarının örtüşmesi; söz ve müziğin birleşimine dayanan şarkı söyleme davranışını, hemen her insan için müzik dilini tanıma ve müzikle iletişim kurma yolunda en yaygın araç haline getirmektedir. Bu nedenledir ki; şarkı söyleme, çocukluktan itibaren, müzik öğretiminde kullanılacak en doğal araçtır da.

1. ŞARKI SÖYLEMENİN MÜZİK ÖĞRETİMİNDEKİ ÖNEMİ

Şarkı söylemek, işitsel becerinin geliştirilmesindeki en doğal yöntemdir. Müzikal kulağı geliştirmek şarkı söylemenin en doğal ögesidir. Farklı ses perdelerini algılayabilme becerisinin geliştirilmesi konuşmayı da tekdüzelikten kurtarır. Söz ile harmanlanmış ezgiler, bireye zihinsel işitme (İng. Audiation) becerisi kazandırır. Zihinsel işitme, müziği zihnen algılamak ve kavramak demektir. Diğer bir tabirle “zihinsel işitme, beynin müzikal sesleri anlamlandırıldığı bilişsel bir süreçtir” (en.wikipedia.org/wiki/Audiation). “Erken yirminci yüzyıl bestecisi ve müzik eğitimcisi Zoltan Kodaly müziği işitmenin önemi üzerinde durmuş, pek çok çalgı öğrencisinin teknik açıdan yeterli olmasına rağmen, müziği duymadıklarını fark etmiştir. “Gerçek anlamda müzisyen olabilmek için, çocukluktan itibaren, çalgı öğretiminden önce işitsel olarak şarkı söylemeyi ve şarkıları duyabilmeyi öğretmenin önemini ortaya koymuştur” (audiation and importance of singing, whirligig music, 2010). Notaları, çalgı üzerinde, temsil ettikleri sesleri zihinde

görselleştirilmeden çalabilmek mümkündür. Öte yandan şarkıyı, tonal açıdan zihinde görselleştirmeden söyleyebilmek mümkün değildir. Dolayısı ile şarkı söyleyebilme becerisi, aynı zamanda müziği özümsemiş ve anlamış olmanın da bir göstergesidir.

2. EŞLİĞİN ŞARKI ÖĞRETİMİNDEKİ ÖNEMİ

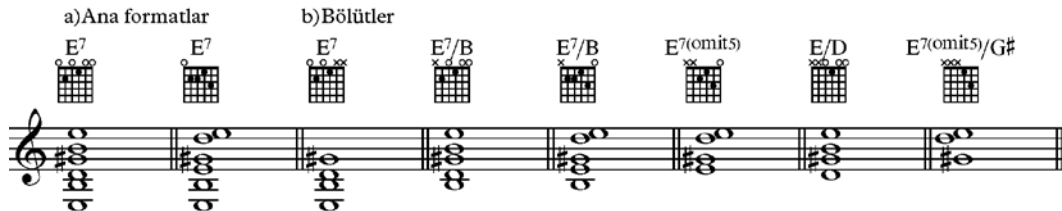
“Eşlik, genel tabiri ile, melodinin dayandığı ve onu bireysel bir figür olarak ön plana çıkaran müzikal zemindir”(Tagg, p.18). Eşlik, melodiyi ritmik ve armonik açıdan destekleyerek, müzikal karakterinin belirlenmesinde etkin bir rol üstlenir. Şarkıları destekleyen çalgı eşlikleri tonal algının geliştirilmesine de katkıda bulunur. ”Eşlik, şarkıcıya iki şekilde yardım edebilir; entonasyon’u destekleyerek, şarkıyı oluşturan melodik aralıkların algılanmasına yardımcı olarak”(Fine, Younger, 2004, s.778).

2.1. Gitar Eşliğinin Okul Şarkılarının Öğretimindeki Önemi

Bildirinin özetinde de belirtildiği üzere okullarımızda müzik öğretiminin temelini ‘şarkı söyleme’ oluşturmaktadır. Şarkı söyleme becerisi de, okul şarkıları aracılığı ile kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ancak okul şarkılarının öğretilmesinde karşılaşılan iki temel problem göze çarpar. “Müzik öğretmeni, bir okul şarkısını sınıf içerisinde öğrenci topluluğuna söyletmek ve öğretmek durumundadır. Dolayısıyla, derse katılımı sağlaması, dersi kontrolü altında tutabilmesi; ders süresinin büyük bir kısmında ayakta durmasına ve sınıf içerisinde dolaşmasına bağlıdır. Öyleyse müzik öğretmenin kullanacağı eşlik çalgısının, rahat taşınabilir olması büyük bir önem arz etmektedir”(Akbulut,2001,s.5). Çocuklarda ses sürekli değişim içerisindedir. Özellikle çocukluktan ergenliğe geçiş sürecinde, gırtlığın gelişimine bağlı olarak, bu değişim çok daha hızlıdır. Bu nedenden dolayıdır ki; çocukların ses sınırlarını belirleyebilmek oldukça zordur. Bu durum, şarkı eşliklerinin farklı tonlara anlık ve pratik bir biçimde göçürülmesi gereğini ortaya koymaktadır. Gitarın, bu iki ana problemin giderilmesinde etkin bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Çünkü gitar, taşıma açısından ergonomik bir sazdır ve kalıp organizasyonu ile iç içe olan tuşe si, bilhassa armonik kalıpların farklı tonlara göçürülmesinde oldukça pratik bir yapıya sahiptir. “Gitar dışında hiçbir kolay taşınabilir çalgı armonik, melodik ve ritmik potansiyellerin üçünü de, böylesine tabii bir biçimde bünyesinde barındırmaz”(Bacon,1999, s.8, Akt.Akbulut, 2001). Bu üç potansiyel, eşlik üslupları açısından da geniş bir perspektif sunmaktadır.

3. GİTAR EŞLİK YÖNTEMLERİ

Okul şarkılarına gitar eşlikleri yazarken, gitarın birinci pozisyonunu göz önünde bulundurmak gerekir. Birinci pozisyon boş teller içeren akor kalıpları sunmaktadır. Boş tel kullanımı olmaksızın..... , tınlaşım açısından süreklilik arz eden bir homofoni gerçekleştirebilmek oldukça güçtür”(Kachian,2006,s.19). Birinci pozisyon, ergonomik sol el kalıpları oluşturan ve gitar tuşe sinin yanal ekseninde kromatik göçürmeye uygun ortalama beş ya da altı sesli akorlar sunmaktadır. Bu akorlar dikey eksen üzerinde, üç ya da dört sesli bölütlere ayrılabilirler.

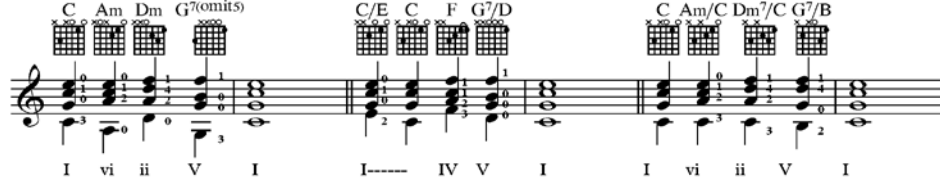


Şekil 3.1a: Mi dominant yedili akoru nun birinci pozisyon ana format ve bölütleri

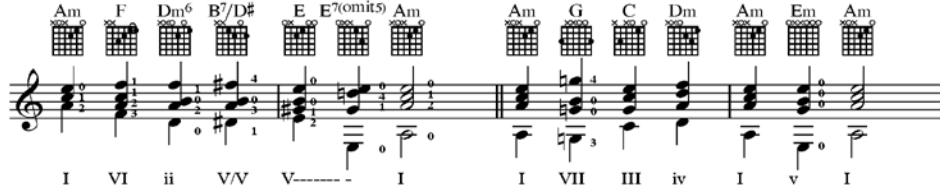


Şekil 3.1b: Mi dominant yedili akorunun üçüncü çevirim bölütünün yanal eksen üzerinde kromatik hareketi

Okul şarkılarına gitar eşlikleri yazarken, sol el parmak düzenlerinde minimal değişimler gerektirecek tonlar tercih edilmelidir. “Gitar her tonda çalınabilir, ancak her çalgı gibi gitarında favori tonları vardır. Bunlar: Do Majör, Sol Majör, Re Majör ve minör, La Majör ve minör, Mi Majör ve minör’ dür”(Carcassi,s.19). Bu tonların gitar tuşe si üzerinde rahat çalınabilmesinin başlıca nedeni; bu tonlar içerisinde yer alan akor devinimlerinin, boş tel kullanımına bağlı olarak, birinci pozisyonun ilk üç perdelik diliminde, parmak düzenlerindeki minimal değişimler ile çalınabilmeleridir.



Şekil 3.2a: Do majör tonunda akor devinimleri



Şekil 3.2b: La minör tonunda akor devinimleri

Okul şarkılarına edilen eşliklerde kapaç (İng.capo) kullanımı büyük bir önem arz etmektedir. Gitarın akort sistemi, üç ve ikinci tel aralığının farklı(majör üçlü) olması nedeni ile asimettiktir. Asimetrik akort sistemi, akor ve devinimlerini oluşturan parmak düzenlerinin, farklı pozisyonlara aktarımlarında değişmelerine neden olur. Dolayısıyla bu durum eşliklerin farklı tonlara göçürülmesini güçleştirebilir. Kapaç ise bir tür portatif üst eşik olarak göz önünde bulundurulabilecek mekanik bir kıskacıdır. Gitarın akort düzeninin, yerleştirildiği perdeden itibaren, burgulara gereksinim duyulmadan, kromatik olarak pratik bir biçimde değiştirilebilmesine olanak tanır. Örneğin; üçüncü perdeye yerleştirilen kapaç, akort düzenini, altıncı telden itibaren ‘mi-la-re-sol-si-mi’ den ‘sol-do-fa-si bemol- re-sol’ e dönüştürür.



Şekil 3.3: Kapaç

Böylelikle, eşliği oluşturan akor ve devinimlerinin, oluşturuldukları parmak düzenleri değiştirilmeksizin, birden on ikiye doğru her pozisyonda çalınabilmelerine olanak tanır. Bu da, eşliklerin farklı tonlara göçürülmesini oldukça pratik, hatta anlık hale getirmektedir.

Birinci pozisyon Do Majör Kapaç II.pozisyonda(Re Majör)

C/G C7/Bb F/A Ab7(omit5) G G7 C

I V/IV IV IV+6lt V I

Şekil 3.4: Do major tonunda akor devinimlerinin re majör'e göçürülmesi

İkinci bölümde de belirtildiği üzere eşlik; melodiyi ön plana çıkaracak ve entonasyonu destekleyecek nitelikte bir zemin oluşturmalıdır. Bu iki nitelik, şarkıların işitsel olarak daha iyi kavranmasını sağlamaktadır. Bu nedenledir ki; okul şarkılarına yazılan eşlikler melodik olmaktan ziyade armonik olmalıdırlar. Özellikle akor blokları içeren eşlikler, sol eli- akor değişimleri hariç- durağan hale getirir, sağ ve sol el arasındaki eşgüdüm baskısını azaltarak sağ elin ritmik açıdan daha etkin bir biçimde kullanımına olanak tanır. Bu da, eşliği oluşturan akor devinimlerinin pratik bir biçimde farklı üsluplarda işlenebilmelerine olanak tanır.

Armonik taslak

C Dm G7 C

a) Sağ el 'rasgueado' üslubu

b)Baş parmağın asenkron hareketine karşı; işaret, orta ve yüzük parmaklarının eşanlı hareketine yönelik üslup

c)Arpej üslubu

Şekil 3.5: Temel sağ el çalma üslupları ile işlenmiş 'ii-V-I' armonik kalıbı



4. ÖRNEK ŞARKI AKDENİZ MARŞI

Gitar Eşliği: Fatih Akbulut

Söz: Semih Fırat Müzik: Leyla Saz

Kapo III. pozisyonda

Yas
De

1

lı git tim şen gel dim Aç koy nu nu ben gel
niz de niz ak de niz Su la rı ber rak de

4

dim Ba na bir yu dum su
niz Kar şı da yar ağ lı

7

ver _____ çok u zak yol dan gel dim
yor _____ gi de yim bı rak de niz



SONUÇ

Okul şarkısı öğreten bir müzik öğretmeni, öğretme esnasında pek çok faaliyeti eşanlı olarak yapmak zorundadır. “Müzik öğretmeni, bir okul şarkısını söylemek, söyletmek, söylediği şarkıya eşlik etmek, tüm bunları yaparken de derse katılımı sağlamak durumundadır”(Akbulut,2001,s.14). Derse katılımın sağlanması ve dersin kontrol altında tutulabilmesi; müzik öğretmenin eşlik ederken de hareket edebilmesine bağlıdır. Özünde eşlik çalgısı ve kolay taşınabilir olan gitarın, sözü edilen faaliyetlerin eşanlı yapılabilmesinde karşılaşılan problemleri uygun eşlik yöntemleri ile giderebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda ise, boş tel kullanımına olanak tanıyan, gitar tuşe sinin ilk üç perdelik dilimini içeren birinci pozisyonun göz önünde bulundurulması ve eşliklerin anlık olarak göçürülmesine olanak tanıyan kapaç kullanımının gitarı daha etkin ve pratik bir eşlik çalgısı haline getirebileceği düşünülmektedir. Ayrıca gitar eşlikli okul şarkıları aracılığı ile öğrencilerin, zihinsel olarak sesleri anlamlandırma becerilerinin geliştirilebileceği; eşliklerinde bu becerinin geliştirilmesinde ve çok sesliliğin tanıtılmasında etkin bir rol üstleneceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Audiation. <http://en.wikipedia.org/wiki/Audiation>

Audiation and the importance of singing.(February, 2010). Whirligig Newsletter. Whirligig Music.
www.whirligigmusic.com/audiation.html

Akbulut, Fatih(2001) Gitar Eşlikli Okul Şarkılarının Müzik Eğitimindeki Önemi.(ss.5,14).(Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü.İstanbul

Bacon,Tony. (1999).The Ultimate Guitar Book(s.8).Great Britain,A Dorling Kindersley Limited.
Akt.Akbulut,Fatih(2001) Gitar Eşlikli Okul Şarkılarının Müzik Eğitimindeki Önemi.(Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü.İstanbul

Carcassi, Matteo, Complete Guitar Method in 3 Parts(Part1)(s.19). Germany. Edition Schott

Kachian, Chris.(2006). Composer’s Desk Reference for the Classical Guitar(s.19).USA. MelBay Publications

Fine,Philip & Younger, Hazel. (August 3-7, 2004). Sight-singing performance and piano accompaniment.(s.778). Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception and Cognition, Evanston, US. <http://www.icmpc8.umn.edu/proceedings/ICMPC8/PDF/AUTHOR/MP040176.PDF>

Tagg,Philip. Melody and Accompaniment.(s.18) Articles for EPMOW(Encyclopedia of Popular music of the World).

www.andrelambert.org/uqam/principes/melodaccUS.pdf

Welch, Graham F. Singing as communication. Miell, Dorothy, McDonald, Raymond, Hargreaves, David.J (Ed).(2005). Musical Communication. (s.239). New York, US. Oxford University Press

MÜZİK EĞİTİMİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM MATERYALLERİ

LEARNING MATERIALS USED IN MUSIC EDUCATION

Fatmagül DALMIŞLI

*Hasan Tekin Ada Anadolu Lisesi/TÜRKİYE
Hasan Tekin Ada High School/TÜRKİYE*

Ayşegül ATAK YAYLA

*Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Pamukkale University, Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Tarih boyunca, insanın var olduğu her alanda karşılaşılan güçlükleri aşmakta kolaylık sağlayan çeşitli araçlar (materyal) tasarlanmış ve kullanılmıştır. Materyaller; bilimin ve teknolojinin gelişmesiyle de her geçen yıl kendini yenilemiş ve günümüze kadar ulaşmıştır. Günümüzde eğitim faaliyetlerinde de kendini gösteren materyaller hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olmuştur.

Öğretim materyallerinin; karmaşık öğrenmeleri basitleştirme, öğrenimde gerçek yaşantılar oluşturma, alıştırmalara ve tekrarlara olanak sağlamasının yanında öğrenmede kalıcılığı artırma, farklı öğrenme stillerini destekleme, öğrenme zamanını kısaltma ve verimliliği artırma gibi yararları da bulunmaktadır. Eğitimin her alanında olduğu gibi müzik eğitiminde de materyal kullanımı oldukça önemlidir. Müzik dersi, içeriğinde soyut kavramları barındıran bir derstir. Bu nedenle materyal kullanımının müzik öğretimindeki soyut kavramları somutlaştırılacağı, öğrenmenin daha kolay gerçekleşeceği ve bilgilerin kalıcı olacağı düşünülmektedir. Literatürdeki çoğu araştırma, materyal kullanarak yapılan müzik derslerinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu göstermektedir.

ABSTRACT

When it is looked at the historical process, the instruments (or materials) are designed and used in accordance with the development level. In this process materials simplified the hard things to do in every aspect of the life and brought convenience to people's lives. Materials with the advancement of science and technology renewed themselves through time and reached out today. Today also in educational activities materials became indispensable aspects of our lives.

Teaching materials offer us some benefits on simplifying the complicated learning activities, providing real experiences, opportunity to practice and repetition, in addition it helps to improve the permanence of information, sustains different learning methods, shortens the time spent for learning activity and enhances the efficiency of learning. It is so important to use materials during the musical education, as it is significant to use materials in every branch of educational field. That is why it is thought that the use of materials in music classes will help to incarnate the abstract concepts taught during the music classes, simplify the teaching process and generate lasting of information. Most of the research in literature illustrates the positive effect of the use of materials during the music classes on student's success.

1. ÖĞRETİMDE MATERYAL KAVRAMI

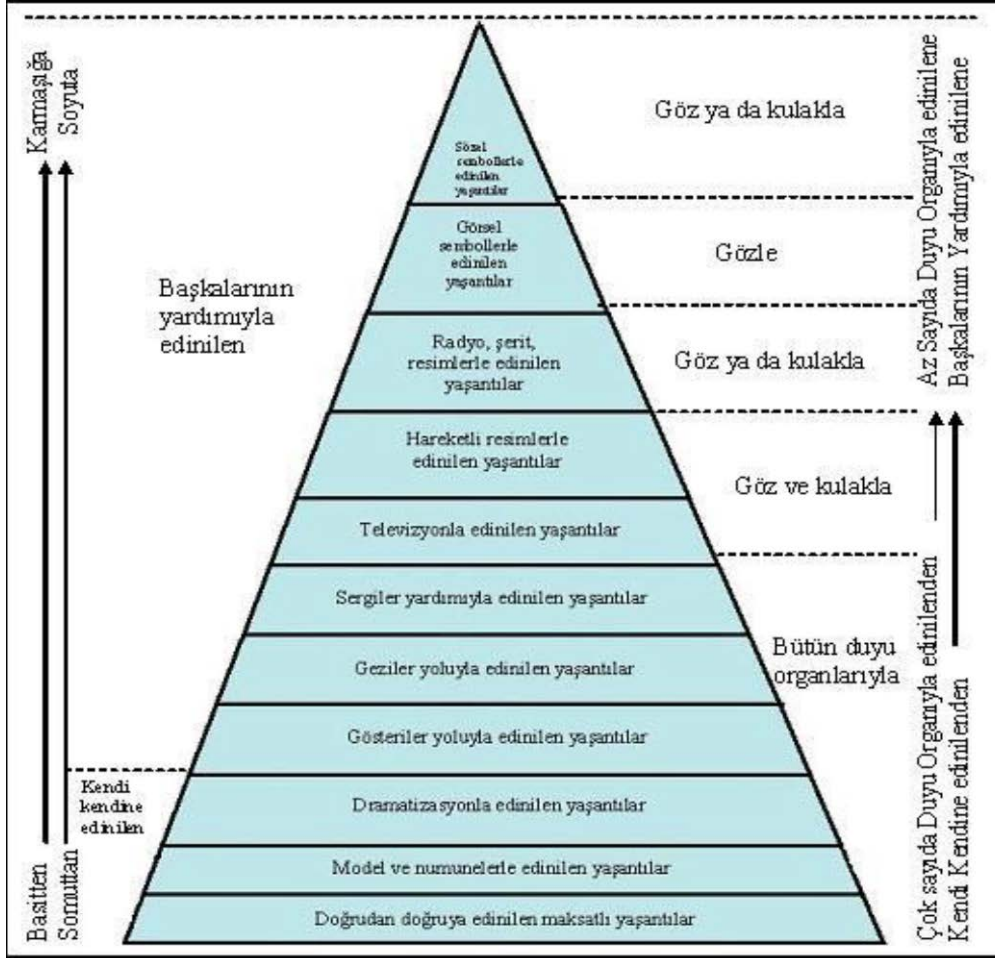
Araç, "bir işi yapmada bir üretimde bulunmada kullanılan her şeyken, gereç ise kullandığımız araçlarda, o araç için gerekli olan her tür çeşit parçadır. (Günay ve Özdemir, 2003: 109) . Türk Dil kurumunun hazırladığı Güncel Türkçe sözlüğe göre ; materyal; birinci anlamda "gereç" ikinci anlamda ise yazılı, sözlü, görüntülü, kaydedilmiş her türlü belge olarak belirtilmiştir.

Gürbüz (2006: 59) öğretim materyallerini, "öğretme ortamlarında görev alan kişilerin soyut kavramları somutlaştırmak ve öğretimi daha etkili bir biçimde gerçekleştirebilmek için kullandıkları araçlardır" şeklinde tanımlıyor. (sf.59) İlköğretim müzik dersi içerisinde soyut kavramları da barındıran bir derstir. Bu nedenle ilköğretimde materyal kullanımının müzik dersindeki soyut kavramları somutlaştırılacağı, öğrenmenin daha kolay olacağı ve bilgilerin kalıcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretim materyallerinin, karmaşık öğrenmeleri basitleştirme, öğrenimde gerçek yaşantılar sağlama, alıştırma ve tekrarlara imkan verme, öğrenmede kalıcılığı artırma, farklı öğrenme stillerini destekleme, öğrenme zamanını kısaltma ve verimliliği artırma gibi yararları da bulunmaktadır.

Öğretim materyallerinin kullanımı konusunda, kullanılacak materyalin pahalı olması, sürekli taşınmak zorunda kalması, materyali kullanmak için gerekli zaman ve hazırlığın yeterli olmaması gibi sınırlılıklar ortaya çıksa da öğretim materyallerinin olumlu etkileri onların kullanılmasını zorunlu hale getirmektedir.

Öğretim konuları ve öğretmenin kullanacağı yöntem ve teknikler, birden fazla duyu organını etkilerse öğrenme daha kalıcı hale gelir. (Ergün ve Özdaş, 1997: 53). Öğretim materyalleri de öğrenme işlemine katılan duyu sayısını artırarak daha fazla ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olurlar.

Bazı öğretim materyallerinin, öğretim ortamındaki işlevleri ve önemi, Edgar Dale tarafından oluşturulan yaşantı konisinde gösterilmektedir.



Şekil 1. Dale'nin Yaşantı Konisi (Öztaş, 2008: 544)

Dale'in geliştirmiş olduğu yaşantı konisinin dayandığı temel ilkeleri, Çilenti (1979: 40) şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir ve o kadar geç unuturuz.
- En iyi öğrendiğimiz şeyler kendi kendimize yaparak öğrendiğimiz şeylerdir.
- Öğrendiğimiz şeylerin çoğunu gözlemlerimizin yardımıyla öğrenebiliriz.
- En iyi öğretim, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru giden öğretimdir.

2. MÜZİK EĞİTİMİNDE MATERYAL

Genel müzik öğretiminde amaca yönelik müzik derslerini gerçekleştirmek veya müzik etkinliklerini uygulayabilmek için sınıf ortamının uygunluğu, derste kullanılacak olan araç- gereçlerin varlığı, yeterliliği ve işlevselliği önemli bir yer tutmaktadır. Genel müzik eğitime ayrılan kaynaklar ile araç-gereçler müzik derslerinin niteliğini arttırmaktadır. (Kılıç, 2009: 1)

Müzik dersinde kullanılan hazır alınan materyallerin yanında öğretmen tarafından tasarlanıp hazırlanan materyallerden de yararlanılmaktadır. Derste kullanılan materyallerin, müzik dersi öğretim programına uygun olması ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde olması göz önünde bulundurulmalıdır.

Çakırer(2002) müzik derslerinde kullanılacak materyalleri pasif ve etkileşimli olarak iki kısımda incelemiştir. Pasif araçlar, müziği sadece çalan veya bilgiyi gösteren araçlardır. Televizyon, CD çalar, video, tepegöz gibi araçlar pasif araçlara birer örnek verilebilir. Pasif araçlarla öğrenci materyali algılayabilir fakat burada öğrenci ile araç veya çevre arasında bir etkileşim söz konusu olmamaktadır. Elbette ki müzik dersleri ve sınıflar video gösterileri ve buna benzer diğer teknolojik araçlarla geliştirilebilir (Akarsu, 2007: 25)

Müzik dersinde kullanılacak materyalleri şu başlıklar altında sıralayabiliriz

2.1. Hazır olarak satın alınabilecek müzik öğretimi materyalleri

Hazır olarak satın alınabilecek müzik öğretim materyalleri kendi içinde gruplara ayrılmaktadır.

2.1.1. Elektrikle çalışan müzik öğretimi materyalleri

Elektriğin geniş kullanım alanları arasında, müzik eğitiminde de kullandığımız, önemli araçlar bulunmaktadır. Görme ve işitme duyularımızla algıladığımız “televizyon” müzik öğretim materyali olarak kullanılmaktadır. Akustik piyanolara göre bir çok artısı olan “dijital piyano” kullanıldığında; dokunma, görme, işitme duyularımıza seslendiği için bizlere olabildiğince somut yaşantılar verebilmektedir. Elektrikle çalışan diğer müzik öğretim materyallerini şu şekilde sıralayabiliriz.

- Bilgisayar ve Destek Gereçleri
- Video ve Kasetleri
- Radyolar
- Teypler ve Kasetleri
- CD Çalıcıları
- Tepegöz ve Asetatlı Kağıtlar
- Elektronik Diyaazon
- Slayt göstericisi ve slaytlar
- Lazerli gösterme çubuğu
- Elektrikle çalışan daktilo makineleri
- Elektronik Metronom (Günay ve Özdemir, 2003: 126)

Yukarıda belirtilen öğretim materyallerinden bilgisayar son zamanlarda yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu sebeple bilgisayar ve bilgisayar yazılımları hakkında ayrıntılardan bahsetmekte yarar vardır.

Bilgisayar, gerek sayısal gerekse alfabetik verileri işleyen elektronik bir ayardır. Bilgisayarlı eğitim; öğrencilere etkileşimli ve bireysel öğrenme sunması, tekrar olanağı sağlaması, sınıf ortamında güç olan öğretim yöntemlerinin kullanılabilmesi, bilgisayarların renk, ses, grafik olanaklarından yararlanılması, öğrencileri düşünmeye ve araştırmaya yönlendirmesi ve bireyde özgüven duygusunu arttırması bakımından yararlıdır. (Seferoğlu, 2011: 117)

Ayrıca öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmada, öğrenmelerini kolaylaştırmada ve motivasyonlarını arttırmada bilgisayarlar önemli role sahiptir.

Müzik faaliyetleri ile ilgili karışıklıkları en aza indirmek için bilgisayarla yapılan müzik öğretimi tercih edilmektedir. Bilgisayar sunduğu imkânlarla, müzikal etkinlikler açısından kendini kanıtlamış ve öğrenciye geri dönüt vererek öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmıştır. (Brandao: 3)

Müzik derslerinde bilgisayar kullanımının öğrencilere olduğu kadar, öğretmenlere de katkısı büyüktür. Bilgin (2005: 1)’e göre bir müzik öğretmeni; “nota yazma, besteleme, düzenleme, seslendirme, müzik bilgilerini yayınlama vb. gibi birçok bilgiyi bilgisayar sayesinde oluşturabilir ve bunu öğrencileri ile paylaşabilir.”

Öğretmenler yapılacak işlemleri bilgisayar sayesinde daha kolay ve kısa yoldan yaparak zamandan tasarruf ederken, dersi öğrenciler için daha eğlenceli hale getirmektedirler.

Teknoloji dünyasında yaşanan ilerlemelerle birlikte öğretmen ve öğrencilerden oluşmuş klasik sınıf ortamı tek eğitim ortamı olmaktan çıkmış, online sistem adı verilen etkileşimli elektronik sistemler ve interaktif yazılımlar ile müzik eğitiminin çehresi değişmeye başlamıştır. Kulak eğitimi, çalgı öğretimi,



müzik kuramları eğitimi, armoni, orkestrasyon gibi müziğin çeşitli alanlarında hazırlanmış interaktif yazılımlar bulunmaktadır. (Levendoglu: 92)

Bilgisayar destekli müzik yazılımlarının genel özelliklerine bakıldığında; programları çeşitli gruplara ayırabiliriz. Can'a göre(2001: 25) Müzik eğitim programları (Instructional Software), pratiğe ve uygulamalara dayalı yazılımlar (Practice/Accompaniment Software), nota yazım programları (Notation/Scoring Software) ve bir çeşit devinim oluşturarak müzik yapmaya yarayan masaüstü 'Sequencer' sistemleri (Sequencing Software), önemli alan başlıklarıdır.

Bahsettiğimiz yazılımların müzik alanındaki faydaları tahmin edilen seviyenin çok üstündedir ve istenilen hedefleri en kısa zamanda elde etmeyi amaçlamaktadır. Müzik eğitimi ya da üretimi yapılan yerlerde, öncelikli olarak yapılması gereken iş, kullanılacak olan yazılımların hangi eğitim tipinde tercih edilmesi gerektiği ve hangilerinin kendi eğitim sisteminde kullandıkları metotlar ile örtüşebileceğinin saptanmasıdır. (Koç, 2004: 5)

2.1.2. Elektrikle çalışmayan diğer müzik öğretim materyalleri

Bu kategoride basılı materyaller yanında, mekanik araçlar ve ya atölye üretimi ürünler de sayılmaktadır. Elektrikle çalışmayan müzik öğretim materyallerini şu şekilde sıralayabiliriz.

- Müzik konulu, basılı bayram ve yılbaşı kartları,
- Müzik konulu pullar,
- Müzik konulu karikatürler,
- Müzik yardımcı ders ve yardımcı ders kitapları,
- Şarkı kitapları,
- Müzik bilimleri konularında yazılmış diğer kuramsal kitaplar,
- Çalgı metotları,
- Metronom,
- Çalgılar(Oyuncak çalgılar, vurmali çalgılar, halk çalgıları, okul çalgıları ile piyano, keman gibi tüm çalgılar...),
- Çatal diyapazon,
- Akort düdüğü,
- Partiturlar(Orkestra , oda müziği,koro...),
- Posterler(Ünlü besteciler, kuramcılar, seslendiriciler...),
- Fotoğraflar(Besteciler, seslendiriciler, dinleti salonları, kentler, çalgılar, müzik yazıları...),
- Müzikle ilgili takvimler, biblolar,
- Sehpa(Nota Sehpa, Şef için Partitur sehpa...),
- Sahaplardan sağlanabilecek basılı materyaller(kitaplar, notalar, partiturlar...),
- Dizekli tahta,
- Piyano akort anahtarı, çalgı kutuları, reçine gibi çeşitli gereçler. (Günay, Özdemir, 2003: 125)

2.2. Ustalara sipariş vererek atölyelerden sağlanabilecek müzik öğretim materyalleri

Müzik eğitimcisi, tasarladığı materyalin fotoğrafını, örneğini, belgesini atölyeye götürerek oradaki ustaya tarif ederek de öğretim materyali yaptırılabilir. Günay ve Özdemir(2003: 126) sipariş yoluyla yaptırılacak materyalleri şu şekilde sıralamıştır.

- Dizekli tahta,
- Şef sehpa,
- Çalgı sehpaları(Ayakta durarak ve ya oturarak kullanılacak ayaklı sehpalar...),
- Gösterme çubukları,
- Şef çubuğu,
- Vurulunca ses veren kutular ve ses çıkarıcı tokmaklar,
- Müzik dolabı,
- Kitaplık,
- Materyal saklama dolapları,
- Hazır olarak bulunmayan müzik oyuncakları(çubuklar,şap-şap, küçük toprak ibrik, kaynana zırlıtısı...),
- Sergi masası, vitrin,



- Her çeşit fotokopi, mukavva ve karton işleri...)

2.3. Müzik eğitimcisinin kendisinin üretebileceği ve ya öğretmen-öğrenci işbirliği ile üretilen müzik öğretim materyalleri

Basit evde kolayca bulunabilen malzemelerden materyal rahatlıkla yapılabilir. Materyali öğretmen kendi üreteceği gibi öğrenciyle işbirliği içinde de üretebilmektedir. Ayrıca öğrencinin materyal yapımına katkısının olması öğrencinin müzik dersine olan ilgisinin artmasında da rol oynar. Kara tahtaya yağlı boya ile dizek çizmek öğrencilerinden yardımı alınarak yapılabilecek bir uygulamadır. (Günay ve Özdemir, 2003: 127)

3. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Müzik dersi, içeriğinde soyut kavramları da barındıran bir derstir. İlköğretim çağındaki çocuklar üzerinde müzik dersindeki soyut kavramları somuta dönüştürmek için materyallerden yararlanırız. Müzik öğretiminde dersi eğlenceli hale getirmek, soyut konuları somutlaştırmak ve öğrencinin derse etkin katılımının sağlanması açısından materyal kullanımı büyük öneme sahiptir. Bu konuda yapılan araştırmalar ilköğretim çağındaki çocuklarla materyal desteği ile yapılan müzik derslerinde aritmetik ortalama yönünden başarı görüldüğünü vurgulamaktadır. Müzik eğitiminde materyal kullanımının, öğrencilerin derslere etkin katılımı açısından önemli olduğu öngörülmektedir. Kullanılan materyallerin öğrencilerin derse olan ilgisini arttıracak ve dersin eğlenceli hale getireceği; bu nedenle derslerde mümkün olduğunca materyallerden yararlanılmasının müzik eğitimine katkısı olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin materyal tasarımları ve hazırlamaları, yaratıcılıklarını geliştiren bir etkinliktir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilere basit(yapımı kolay) materyaller yaptırmasının öğrenciye faydalı olacağı söylenebilir. Fakat müzik dersinin bir ders saati(40 dk) olması sebebiyle materyal kullanarak ders işlemenin ve derslerde öğrencilere materyal(marakas, ritim çalgıları vb.) yaptırmanın bu kadar kısıtlı bir sürede gerçekleşmesi yapılan araştırmaya göre pek mümkün olmamaktadır. Bu nedenle müzik ders saatinin arttırılmasının, müzik eğitiminin niteliğini olumlu yönde geliştireceği düşünülmektedir.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda müzik öğretmenlerinin yaklaşık yarısı, görev yaptıkları okullarda müzik sınıfının bulunmadığını belirtmişlerdir. Müzik sınıfının bulunmadığı okullarda öğretmenler, çalgıları ve materyalleri sabit bir yere bırakamadıkları için çalgı ve materyal kullanımı konusunda sorun yaşamaktadırlar. Bu durum müzik eğitiminin de niteliğini düşürmektedir. Eğitim ve öğretimdeki materyal zenginliği, eğitimin başarıya ve amacına ulaşmasındaki en büyük yardımcısıdır. Gerekli derslik ve donanıma sahip olmayan bir müzik dersi düşünülemez. (Öztürk Ertürk, 2006: 115)

Etkili bir müzik dersi için, araç gereç ve çalgıları sağlama, eksikliklerin giderilmesi konusunda okul yönetimlerinin öğretmenlere destek olması gerekmektedir. Okul yönetimin öğretmenlere destek olmaması, müzik dersi ve müzik öğretimini olumsuz etkilemektedir. (Nichols ve Brown, 1989)okul yöneticilerinin, her öğretmenin ve her dersin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, etkili eğitimi öğretim ve etkinlikler için uygun ortamı sağlayabilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilmesi gerektiği vurgulanmıştır.



KAYNAKÇA

- Akarsu, S. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Müzik Dersi, Türkiyedeki Başlıca Müzik Türleri ve Genel Özellikleri Ünitesinde Materyal Kullanımının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi*. Kars, (Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007)
- Bilgin, B. (2005). *Müzik Öğretmeni ve Eğitim Teknolojisi*. İstanbul Müzik Öğretmenleri Sempozyumu, İstanbul.
- Brandao, M.(Tarih Yok). *Computers in Music Education*. Geraint Wiggins and Helen Pain Division of Informatics, University of Edinburgh.
- Çilenti, K. (1979). *Eğitim Teknolojisi*. Kadıoğlu Matbaası, Ankara
- Ergün, M. Özdaş, A. (1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Kaya Matbaacılık, . İstanbul
- Kılıç, I. (2009). İlköğretim Okullarındaki Müzik Derslerinde Karşılaşılan Araç-Gereç Sorunları. *Sekizinci Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, Samsun
- Koç, A. (2004). *Günümüzde Bilgisayar Destekli Müzik Yazılımlarının Müzik Eğitimine Katkıları*. Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi, Isparta
- Levendoğlu, O. (tarih yok). *Müzik Eğitiminde Online Sistemler ve İnteraktif Yazılımlar*. Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, Burdur
- Nichols, L. and Brown, W. S. (1989). Recruiting minorities into the teaching profession: an educational imperative, *Educational Horizons*, 67(4), 145-169.
- Günay, E.Özdemir, M. (2003). *Müzik Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*. Önsöz Basım Yayıncılık, Ankara
- Gürbüz, R.(2006). Olasılık Kavramıyla İlgili Geliştirilen Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Kavramsal Gelişimlerine Etkisi.İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* cilt:20, 59-68
- Öztaş, S.(2008).Tarih Öğretimi ve Filmler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*.16(2), 543-556
- Seferoğlu, S. (2011). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara

**CİHAT AŞKIN VE KÜÇÜK ARKADAŞLARI (CAKA)
KEMAN EĞİTİM FELSEFESİ VE AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ**

**CİHAT AŞKIN AND LITTLE FRIENDS (CAKA)
VIOLIN TRAINING PHILOSOPHY & AFYONKARAHİSAR SAMPLE**

**Filiz YILDIZ
Uğur TÜRKMEN**

*Afyon Kocatepe Üniversitesi, Devlet Konservatuarı/TÜRKİYE
Afyon Kocatepe University, State Conservatory/TÜRKİYE*

ÖZET

Bu çalışmada keman sanatçısı ve pedagoğu Cihat Aşkın tarafından geliştirilen CAKA keman eğitimi felsefesi üzerinde durulmuş, felsefenin; ilke ve amaçları, temel yaklaşımı, öğretmenin rolü, genel amaçlar, temel beceriler ve öğrenme alanları belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modelini esas alan betimsel çalışmada; keman felsefesinin yapısını belirlemek amacıyla Cihat Aşkın'la yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmaya destek olması bakımından Afyonkarahisar ilinde CAKA felsefesiyle keman eğitimi alan öğrencilerin aileleri de araştırmaya dâhil edilmiş öğrencilerin bireysel, toplumsal ve kültürel gelişimleri yapılandırılmış görüşme formuyla belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler nitel çözümleme tekniklerine göre analiz edilmiştir.

Ülkemizde çalgı eğitimi felsefesi ve yaklaşımlarına yönelik ihtiyacın olduğu müzik eğitimcileri tarafından bilinmektedir. Çalışmanın bu alanda önemli bir eksikliği gidereceği, ilgili yayın ve araştırmalara destek olacağı ve kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Pedagoji, çalgı pedagojisi, eğitim felsefesi.

ABSTRACT

This study focuses on CAKA violin training philosophy developed by Cihat Aşkın, a violin artist and pedagogue, and tries to determine the principles, aims and basic approach of the philosophy as well as the role of the instructor, general aims, basic skills and learning domains in the philosophy. As a descriptive study, it is based on survey model. In the study, a structured interview is carried out with Cihat Aşkın to determine the structure of the violin philosophy. To support the research, the families of the students in the city of Afyonkarahisar being given violin training in CAKA philosophy are also included in the research: individual, social and cultural developments of the students are tried to be determined through a structured interview form. The data are analysed using qualitative analysis techniques.

Music trainers are aware of the fact that there is a lack of research and expertise in instrument training philosophy and approaches in Turkey. It is hoped that this study will compensate the gap in question in its own right by being a support for future research and publications as a reference.

Key Words: Pedagogy, instrument pedagogy, education philosophy.

ARAŞTIRMANIN İÇERİĞİ

Eğitim ve Müzik Eğitimi

Bireyin gelişiminde, kültürlenme ve kültürleşmesinde eğitiminin rolü önemlidir. Birey, gelenek ve görenekler yardımıyla informal bir gelişim içindeyken, okul yardımıyla düzenli ve planlı bir gelişimin içerisine girer. Toplumca genel kabul görmüş değerlerin, bilgi ve becerilerin bireyden bireye, toplumdaki topluma aktarılmasında da eğitim önemli bir etkidir. Senemoğlu'na göre eğitim "bireyi, istendik nitelikte kültürleme sürecidir" (2004). Eğitim aynı zamanda; bireyin sanatsal, kültürel, toplumsal, bilimsel yönden gelişimine yön verir. Birey, aldığı eğitimle sadece kendi gelişim ve değişimine yön vermez, diğer bireyleri de etkileyerek toplumsal değişim sürecinin içinde yer alır. Genelde eğitim için dile getirilen tüm bu düşünceler özelde müzik eğitimi içinde geçerlidir. Müzik eğitiminin de bireysel, kültürel, toplumsal, ekonomik, eğitimsel işlevleri birey ve toplumlara yön verir, etkiler.

Müzik Eğitiminin Temel İlke ve Amaçları

Müzik eğitimi, amatör, profesyonel veya genel olarak adlandırılan farklı alanlardan oluşur ve her alanın özel ve genel amaçları vardır. Bununla birlikte hangi alanda olursa olsun müzik eğitiminin değişmez ve her alana uygulanabilir ilke ve amaçları vardır. Lavignac bunu şu sözlerle ifade eder. "Mademki, varılacak



nihai hedef, hemen hemen birbirinin aynıdır, o halde gerek profesyonel ve gerek amatör bu kitapta anlatacağımız ve kullanılması lazım gelen usuller, bazı farklarla, his olunacak derecede birbirinin aynı olacaktır” (1939). Uçan ise genel olarak müzik eğitiminin hedefleri hususunda şunları dile getirir: “Müzik eğitimi, öğrencinin müziksel algılama yeteneğini farklılaştırıp çeşitlendirmeli; öğrenciyi belli koşullandırmaların ürünü olan tek yanlı müzik yapma ve dinleme alışkanlıklarından kurtarmalı; öğrenciyi müziğin çeşitli, çok yönlü tını özelliklerine, yapı taşlarına kuruluş biçimlerine ve etki alanlarına açmalı; öğrenciyi müzikle ilgili ilişkilerinde daha yüksek düzeyde bir bilinçlilik ve eleştirme gücü kazandırmalı; bir çalgı, bir plak ya da kaset, müzikle ilgili bir kitap ya da kaynak seçiminde ve bir müzik eserini ya da etkinliğini eleştirip değerlendirmesinde öğrenciyi yardımcı olacak bireysel müzik yeteneklerini geliştirmeli; öğrencinin değişik türdeki müzik çalışma ve etkinliklerine etkin katılımını sağlamalıdır” (1994).

Kısaca; müzik eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrudan bireylerin çeşitli yönlerini geliştirmeye yöneliktir ve bu gelişim toplumsal gelişimin de önünü açmaktadır.

Amatör Müzik Eğitimi

Amatör müzik eğitimi; “müziğin belli bir dalında kendisini geliştirmek isteyen kişilere etkin bir müzikal katılım ve doyum sağlayan ileri müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlar. Bu eğitim zorunlu değildir, tam tersine, bireylerin kendi isteği, ilgisi ve yatkınlığından yola çıkılarak onlara fırsat ve olanak sağlamayı öngörür. Gelişkin ülkelerde amatör müzik eğitimine katılan insanların geniş kitleler oluşturduğu görülür, bu nedenle onlar toplumun ‘müzikal gövdesi’ kabul edilir” (Say, 2002).

Pedagog Mithat Fenmen amatör müzik eğitiminin önemi üzerinde durur. Ona göre; bir ülkenin müziğinin gelişmesinde amatör müzik eğitiminin önemli bir rolü vardır. Amatörlük ciddiyet düşmanı değildir, kayıtsızlık ve disiplinsizlikle ilgisi yoktur. Bu müzikçiler profesyonellerde fazla zevk alabilirler. Amatör müzikçilerin sayısı artırılmalıdır. Çünkü onlar sanatı besleyeceklerdir. Yeni oluşumlar için onlara ihtiyaç vardır. Hatta ulusun sanat düzeyi onlarla ölçülür. Amatör müzikle uğraşanlar, kıskanmaz, bencil olmaz, karakterli ve mükemmel insancıl duygularla yaşantılarını sürdürürler (Akt: Say, 1996).

Keman Eğitimi ve Amaçları

Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda en çok tercih edilen çalgılardan olan keman, aynı zamanda amatör müzik eğitiminde de en çok tercih edilen çalgılar arasındadır. Keman eğitiminin içeriği üzerine Yağışan şunları söyler: “Keman öğretimi yoluyla bireylerin ve onların oluşturdukları toplulukların devinışsel, bilişsel ve duyuşsal davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler oluşturma ya da onların bu nitelikte yeni davranışlar kazandırma sürecidir” (2008).

Keman eğitiminin kendine özgü yöntemleri, ilke ve amaçları vardır ve bu ilke ve amaçlar amatör veya profesyonel her alanda önemli olarak görülür. Keman eğitiminde vasıflı bir öğretmen, yetenekli ve çalışkan bir öğrenci, iyi bir çalgı ve çalgıyı destekleyici araç ve gereçler (nota sehпасı, reçine vb.), uygun bir ortam bu ilke ve amaçların gerçekleşmesi için önemlidir.

Keman eğitiminde yöntemler, ilke ve amaçlar eğitim verilen mesleki müzik eğitimi kurumuna göre değişiklikler gösterir. Hangi alanda olursa olsun keman eğitimine yönelik bilgi ve becerileri öğretmek, geliştirmek ve pekiştirmek eğitiminin temel amaçları arasındadır.

Keman Eğitiminde İlke ve Yöntemler

İlkeler öğrencinin hazırbulunuşluğuna göre belirlenir. Öğretmen, öğrencisini tanımalı, öğreteceği konuları, açıklayabilmeli, yaparak göstermeli ve öğretmelidir.

Farklı öğretim yöntem ve stratejileri keman eğitiminde kullanılabilir. Burada esas olan öğrenciyi iyi tanımak ve kendisine en uygun olan yöntem ve stratejiyi uygulamaktır. El becerisi iyi olan öğrenci ile işitme becerisi iyi olan öğrencinin alacağı eğitim ve uygulanacak strateji farklı olacaktır.

Keman Eğitiminde Öğretmenin Rolü ve Öğrenci

İster amatör, ister profesyonel isterse genel müzik eğitiminin her aşamasında en önemli etken hiç kuşkusuz eğitimcidir ve eğitimcinin rolüdür. Eğitimcinin bilgi ve becerisi dersin başarısını doğrudan etkileyecektir. Çalgı bir araçtır, müzik ise amaçtır. (Fenmen, 1991). Öğretmenin öğreticilik vasfı, öğrencinin beceri ve çalışkanlığı öğretimi verimli ve başarılı kılar. Bunların birindeki eksiklik başarıyı azaltır. Öğrenci ne kadar yetenekli ve çalışkan olsa da öğretmenin bilgi aktarımı yanlış olursa, öğrenci yine başarısız olur. Bunun tersi de aynıdır. Öğretmenin kişiliği dışında-çalgısında ustalığı, bilgisi, sanata olan duyarlılığı önemlidir: Böylece öğrencisini etkileyip onun güvenini kazanıp yön verecektir. Öğretme yöntemlerindeki bilgisi ise



yabana atılmayacak kadar yeterli olmalıdır ki emekleri boşa gitmesin. Öğretmen ayrıca çalgısının literatürünü de tanımalıdır (Büyükaksoy, 1996).

Keman Eğitiminde Araç Gereçler ve Ortam

İyi bir çalgı ve uygun bir çalışma ortamı çalgının başarısında önemli etkenlerdendir. Ayrıca; temiz, doğru ve nitelikli metotlar, kitaplar, eserlere ait partiyonlarda başarıya olumlu yansır.

Çalgı Sertifikası Veren Projeler ve CAKA Projesi

Günümüz eğitim anlayışında gerçekleşen her türlü eğitim faaliyetinin belgelenmesi önemli görülmektedir. Türk Milli Eğitiminin de önümüzdeki süreçteki en önemli hedeflerinden biri “Öğrenci Portfolyosu” projesidir. Bu projeye göre; öğrencilerin bilimsel ve sanatsal etkinlikleri değerlendirmeye alınacak, sınavlarda, bir üst derece okullara girişlerde bu portfolyonun etkisi olmasının yolu açılacaktır. Elbette bilinçli çocuk ve gençler, aileler için nihai hedef sınav değildir. Bununla birlikte toplumun ve sistemin baskısını da hissetmektedirler ve uğraşlarının karşılığında bir belge almayı istemektedirler.

Royal Academy of Music, London School of Music benzeri okullar birçok ülkede sertifika programları gerçekleştirmektedirler. Bu programlara ülkemizden de çocuk ve gençlerin katılımı olmaktadır.

Cihat Aşkın tarafından projelendirilen, yerel dinamikleri içinde barındıran ulusal ve evrensel müzik literatürünü hedefleyen CAKA projesi ülkemiz içinde önemli açığı kapatacak projelerden biri olarak görülmektedir. Türk keman eğitimi ekolü oluşturma sürecinde önemli bir rol üstlendiği düşünülen proje bugün ülkemizin sekiz ilinde eğitim faaliyetlerine devam etmektedir.

CAKA Vizyonu ve Sürdürülebilirlik

Suzuki, Dalcroze, Kodaly, Orff, C. Bone ve Lavignac’ın pedagojik yaklaşımları, Schuman’ın genç müzikçilere öğütleri, Galamian’ın, Menuhin’in keman pedagojisine farklı yaklaşımları, Pestalozzi, Komensky gibi eğitimcilerin müziksel düşünceleri ve pedagojik yaklaşımları birçok ülke eğitimine yön vermiştir. CAKA’nın da vizyonu; ulusal ve uluslararası alanda keman çalmayı özendirmek ve yaygınlaştırmak, aynı zamanda da yetenekli genç kemancıların keşfedilerek uluslararası alanda kariyer imkânlarının sunulmasını sağlamaktır. Gençler; Türkiye’nin tüm şehirlerinden, konservatuvar veya müzik okullarından ya da hiç eğitim almamış adaylar arasından seçilmektedir. Keman çalma yetilerini keman çalma yeteneğine dönüştürmeyi hedefleyen bu proje ile gençler uluslararası performans ve müzik ortamlarında desteklenmektedirler.

“Projenin uzun dönemli amacı çocukların kültür ve sanat elçileri olmasıdır Ülkenin tüm şehirlerinde oluşturulacak CAKA merkezleri ile tüm yurda yayılan bir şube sistemi ve yerel yeteneklerin uluslararası müzik ortamlarına dahil olması hedeflenmektedir. CAKA projesi 2001 yılından beri faaliyetlerini kendi çabası ile gerçekleştirmektedir. Sürdürülebilir ve periyodik keman eğitimleri ile birlikte keman yaz okulu ve kış okulları gibi toplu eğitimlerin sürdürülmesi ve keman festivallerinin gerçekleştirilmesini planlamaktadır. Hem ulusal hem de AB düzeyinde uygulanabilecek yeni keman eğitimi yöntemlerinin paylaşımı hedeflenmektedir. Dolayısıyla projeden faydalananlar müzik vasıtası ile başka ülkelerdeki müzik ortamlarında kişisel kariyerlerini geliştirip sürdürme olanağına sahip olacaklardır. Türkiye’de keman eğitiminin tarihsel gelişim süreci batı müziği eğitimi süreci ile paraleldir: Ülkemizin çağdaş sanat eğitimi ile birlikte bu proje çerçevesinde İstanbul’da bir “CAKA Keman Eğitim Merkezi” kurulması İstanbul’un kültür ve sanata verdiği önemi gösteren bir nitelik taşıyacaktır. Tüm çalışmalar bu merkezden idare edilecektir” (<http://www.cakader.com/kurumsal>, tarih: 13.03.2014).

CAKA Temel Yaklaşımı

CAKA yaşam boyu öğrenmeyi esas alır. Öğrenci merkezlidir. Eğitim sisteminde çocukların yeteneklerine bakılmadan programa dahil edilir. Çocuk- aile ve eğitimci birlikteliği ile eğitim sürer. Bu eğitimde bazen bireysel bazen de toplu olarak dersler yürütülür. 12 hafta süren çalışmalarda 1 masterclass ve 1 konser yer alır. Cihat Aşkın, CAKA öğrencilerini her üç ayda bir dinler ve eğitir. CAKA projesinde halk türküsü’de, konçerto’da çalınabilir.

CAKA İlke ve Amaçları

Keman eğitimine başlama yaşının önemi yoktur. Öğrencinin sosyal çevresi, öğrencinin ve ailenin ilgisi, hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınır. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma ve sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerinin verilmesini önemser. Proje temelli konser etkinlikleri önemlidir. Öğrenciden



araştırması, yaratıcı olması beklenir. Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve zekâ türlerine sahip olduğu gerçeği göz önünde tutulur. Ulusal gün ve haftalara önem verilir. Milli, ahlaki, manevi, kültürel değerleri benimsemesi ve özümsemesi önemlidir. Öğrenciler; sınav ve yarışma mantığı ile değil yetenekleri ve becerileri doğrultusunda değerlendirilir. Öğrencilerin topluluk önünde çalması önemsenir. Öğrenmeyi destekleyici teorik bilgiler, genel kültür, işitme eğitimi öğrenciye verilir. Eser ve etüt seçiminde öğrenciye görelilik ilkesi benimsenir.

CAKA Eğitim Felsefesi ve Genel Amaçları

CAKA projesi ile Türkiye’de yeni bir müzik eğitim sistemi yaratma amacı güdülmektedir. “Skolastik zihniyetten uzak, yaratıcı ve üretici, yerel kültür ve özelliklere sahip çıkararak saygı gösteren, öğrencinin yeteneğini geliştiren, yeteneği ölçüsünde çalışmalar yaparak bireysel olarak ilerleten, üniforma olarak biçilmiş kalıpların her bünyeye uymayacağını ifade ederek her yeteneğe saygı gösterilmesini savunan bireyler hedeflenmektedir”

(<http://www.cakader.com/kurumsal>, tarih: 13.03.2014).

CAKA keman eğitimi sayesinde öğrencinin; anlama, anlatma, dinleme ve yaratıcılık gücünü geliştirmesi, Türk ve Batı müziği başta olmak üzere müzik türlerini tanıması, müziğin dünya üzerinde ortak bir dil olduğunu bilmesi, Bireysel, kültürel, toplumsal olarak gelişmesi, içinde yaşadığı toplumun kültürel yaşantısına katkıda bulunması, Türk ve Batı müziği başta olmak üzere çeşitli müzik türlerinden dağarcık oluşturması, zamanı kullanmayı öğrenmesi, bireysel ve grup çalışmalarına katılma alışkanlığı edinmesi, istekli olanların mesleki müzik eğitimi veren kurumlara geçmesi, ulusal ve uluslararası alanda kendisini, ailesini ve ülkesini temsil etmesi, aldıkları eğitim yoluyla birlik ve beraberlik bilinçlerinin gelişmesi, dayanışma, hoşgörü, sevgi, saygı, duyarlılık, vatanseverlik, barış, estetik, sorumluluk, statü, sabır, disiplin, dürüstlük, nezaket, motivasyon, başarı, işbirliği gibi değerler ve tutumları özümsemesi, Atatürk’ün ve Cumhuriyetin kültür politikalarını özümseyebilmeleri amaç edinir.

Aşkın temel felsefesini: “Keman Çalmanın Yaşı Yoktur Tıpkı Mutluluğa Başlamanın Yaşının Olmadığı Gibi” diye açıklar.

CAKA Eğitim Felsefesinde Öğretmenin Rolü

Öğrencisini tanır, bireysel farklılıklarını dikkate alır. Projeler üretir. Yenilikleri takip eder. Sosyal medya ve bilgi-eğitim teknolojilerini kullanır. CAKA eğitim felsefesini uygular. Eğitim ve öğrenilenleri sergileme (konser vb.) ortamını hazırlar.

CAKA Afyonkarahisar

Cihat Aşkın’ın Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı binası açılışı ve CAKA konserleri için 19-21 Aralık 2012 tarihleri arasında Afyonkarahisar’a gelmesiyle CAKA-Afyon projesinin temelleri atıldı. 03 Ocak 2013 tarihinde ise Uğur Türkmen ve Filiz Yıldız Bursa’da Cihat Aşkın ile buluşarak “birinci derece” beratlarını aldılar. Uğur Türkmen aynı zamanda CAKA-Afyon şube başkanı olarak Aşkın tarafından görevlendirildi. 05 Ocak 2013 tarihinde ise CAKA-Afyon projesinin ilk toplantısı konservatuvar binası Sahneli Derslik’te yapıldı. Toplantıya 15 aile katıldı ve ilk CAKA projesi ailelerle paylaşıldı. 13 Ocak 2013 tarihinde ise son başvurular belirlendi ve 17 üyelik ilk CAKA dersleri başlamış oldu. 25 Mart 2013 tarihinde ilk CAKA Eğitim Konseri, 24 Haziran 2013 tarihinde 2. CAKA Eğitim Konseri, 01 Ekim 2013 tarihinde 3. CAKA Eğitim Konseri, 21 Aralık 2013 tarihinde Birinci Yılı Sonu Konseri “Yaşamak Güzel Şey” ve 28 Mart 2014 tarihinde 2014 yılının ilk eğitim konseri “İlkbahar Sevinci” adlı tema kapsamında yapıldı. Ocak 2014 tarihinde Yrd. Doç. Dr. Sevgi Taş eğitim sistemine katıldı. Afyon CAKA şubesi Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Mezunlar Derneği işbirliğiyle 3 eğitimci ve 24 öğrencisi ile eğitimini sürdürmektedir.

Ders İşleyişi

Dersler kur sistemine göre işlenir. Bir kur üç aydır. Öğrenciler bireysel veya grup olarak derse girer. Her kurun 11. haftasında ülkemizin seçkin keman eğitimcilerinden ve aynı zamanda başka bir CAKA şubesinde görevli keman eğitimcileri ile rotasyon masterclass lar yapılır. 12. haftada, CAKA öğrencileri, ailelerine konser verir. Cihat Aşkın her üç ayda bir öğrencileri dinler ve yönlendirir. 12. ayın sonunda yılsonu konseri verilir. Bu konserde öğrenciler piyano eşlikli bir eser çalmak zorundadır. Eserlerin piyano eşlikleri konservatuvar eğitimcileri tarafından yapılır. Orkestra, müzik teorisi, kulak ve solfej eğitimi derslerle birlikte yürütülür. Derse devamsızlık kabul edilmez. Geçerli bir neden varsa; mutlaka dersin telafisi yapılır,



yoksa; öğrenci derse gelmiş sayılır ve telafisi yapılmaz. Aileler derse katılabilir. Hatta teşvik edilir. Yaş sınırı yoktur. Ailecek (baba-çocuk, anne-çocuk...) ders alınabilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmada; çocuğun gelişiminde CAKA keman eğitiminin yeri ve öneminin belirlenmesi, ailelere göre CAKA keman eğitimi alan çocuklarının gelişimlerinde aldıkları eğitimin etkili olup olmadığının belirlenmesi amaç edinilmiştir. Anne ve babaların alınan eğitimin etkisini daha iyi gözlemleyecek niteliklere sahip olduklarından araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma; Türk keman eğitim müziğinde yeni ve özgün bir anlayışla sürmekte olan CAKA keman felsefesinin tanınması, keman eğitimine yönelik araştırmaları içerisinde, konusu ve içeriği ile daha önce böyle bir çalışmanın yapılmamış olması nedenlerinden dolayı da önemlidir.

Araştırmanın Sayıtları

CAKA keman eğitiminin çocuğun bireysel, toplumsal ve kültürel gelişiminde etkili olduğu, anne ve babaların çocukları üzerinde iyi birer gözlemci oldukları, verdikleri cevaplara gönüllülük esasına dayalı olarak dürüstçe cevap verdikleri, yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırma için uygun veri toplama yöntemi olduğu sayıtlarından hareket edilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma; Afyonkarahisar ili CAKA keman eğitimi alan öğrenciler ve bu öğrencilerin ailelerinden araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyenler ile sınırlandırılmıştır.

Problem Durumu

Araştırma, çocuğun bireysel, toplumsal ve kültürel gelişiminde CAKA keman eğitiminin etkisi var mıdır?" sorusuna cevap aramaktadır.

Alt Problemler

Araştırmanın problemini oluşturan bu soruya bağlantılı olarak cevap aranan alt problemler ise şu şekilde sıralanabilir:

- CAKA keman eğitiminin, çocuğun bireysel gelişimine katkısı var mıdır?
- CAKA keman eğitiminin çocuğun toplumsal gelişimine katkısı var mıdır?
- CAKA keman eğitiminin çocuğun kültürel gelişimine katkısı var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma; Tarama modelini esas almaktadır. Afyonkarahisar ilinde CAKA keman eğitimi alan çocukların ailelerinin, çocukları üzerindeki gözlemlerini ortaya koyan bir durum tespiti yapmayı amaçlayan betimsel bir araştırmadır. "Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olaya ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır" (Kaptan, 1989).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni; ülkemizdeki CAKA keman eğitimi almakta olan öğrencilerin aileleridir. Örneklemi ise; Afyonkarahisar ilinde CAKA keman eğitimi alan öğrencilerin araştırmaya gönüllü olarak katılan aileleri oluşturmuştur.

Araştırmanın Veri Toplama Yöntemi

Araştırmaya katılan 22 aileye yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Ailelere onbeş soru yöneltilmiş, bu sorular, CAKA keman eğitiminin çocuklarının bireysel, toplumsal ve kültürel gelişimine olan etkilerini tespit etmek amacıyla yönelik düzenlenmiş, veriler nitel araştırma tekniklerine göre çözümlenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Çocukları amatör müzik eğitimi almakta olan gönüllü ailelerle bire bir yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular aşağıda sıralanmış olup, birbiriyle örtüşen düşünce ve sonuçlara yer verilmemiştir.

Ailelere Göre Çocuğun Bireysel Gelişimine CAKA Keman Eğitiminin Katkıları

"CAKA ile; müzikal davranışlarında (müzik yapmayı isteme, müzik dinlemeyi isteme, müzik türleri arasında seçim yapma vb) değişiklikler oldu"

"CAKA ile; müzik türlerinde seçici davranmaya başladı"



“CAKA ile; karşılaştığı zorluklarla (stres, kaygı, yorgunluk vb) daha kolay başa çıkabiliyor”

“CAKA ile; kişilik gelişiminde, kendine güveninde, yaşantısına mutluluk katmasında, boş zamanlarını değerlendirilmesinde, etkili ve verimli kullanmasında olumlu gelişimler oldu”

“CAKA; diğer derslerindeki başarılarını olumlu etkiledi”

Bu bulgular; ailelere göre, çocuklarının bireysel gelişimlerinde CAKA eğitiminin etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Ailelere Göre Çocuğun Toplumsal Gelişimine CAKA Keman Eğitiminin Katkıları

“CAKA ile; diğer çocuklarla ilişkileri (arkadaşlık, paylaşma, sevgi, iletişim vb) olumlu yönde gelişti”

“CAKA ile; aile, sınıf, okul ortamlarında sanatsal etkinliklere katılma isteği arttı”

“CAKA ile; arkadaşlarını, aile çevresindeki bireyleri bir enstrüman çalmaya özendirdi”

“CAKA ile; arkadaş çevresinde bir değişim oldu”

“CAKA ile; toplumsal duyarlılıklara karşı (ulus-doğa-yurt-hayvan sevgisi, hoşgörü vb) tutum ve davranışlarında olumlu değişiklikler oldu”

Ailelerden elde edilen bu düşüncelere göre; CAKA eğitim felsefesinin, çocukları toplumsal yönde geliştirdiği anlaşılmaktadır.

Ailelere Göre Çocuğun Kültürel Gelişimine CAKA Keman Eğitiminin Katkıları

“CAKA ile; “Müzikle ilgili kitaplar, CD’ler, objeler almaya başladı”

“CAKA ile; aile, okul ve sınıf içinde müzikal kimlikleri yoluyla daha etkin bir kişilik sergilemeye başladı”

“CAKA ile; yaşadıkları ilin kültürel yaşantısına katkı sağladıklarını düşünmeye başladı”

“CAKA ile; içinde yaşadığı toplumun kültürel yaşantısına (Klasik Müzik Festivali, Caz Müzik Festivali, Konservatuvar Konserleri vb) ve diğer toplumların kültür, sanat ve müzik yaşantılarına ilgisinde artış oldu. Konser vermeyi izlemeyi özlemeye başladılar”

“CAKA ile; Afyonkarahisar’ın kültürel yaşantısını değiştireceğine, kültürel yaşantısına katkı sağlayacağına inanıyor”

Elde edilen verilerden çocukların aldıkları eğitim ile içinde yaşadıkları toplumun ve şehrin kültürel yaşantılarına katkıda buldukları bilincinde oldukları anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma genel olarak çocuğun bireysel, toplumsal, kültürel gelişiminde amatör müzik eğitiminin etkili olup olmadığının anlaşılması ve amatör müzik eğitiminin önemini belirlemek için gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonuçları göstermiştir ki; CAKA keman eğitimi felsefesi çocukların bireysel, kültürel ve toplumsal gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. CAKA daki öğrenciler Afyon ilinde yapılan klasik müzik festivallerine, konserlerine daha fazla ilgi duymaktadırlar.

Elde edilen veriler ışığında şu önerilerde bulunulması düşünülmüştür.

Nitelikli dinleyici kitlesinin oluşturulması için Amatör müzik eğitiminde kurumsallaşmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Genel müzik eğitimi veren okullarda enstrüman çalmaya yönelik bilgilendirme ve bilinçlendirme toplantıları yapılmalıdır.

Profesyonel müzik eğitimi veren kurumlardaki enstrüman eğitimcilerinin amatör müzik eğitimine yönelik çalışmalar yapması planlanmalıdır.

CAKA keman eğitimi projesi göstermiştir ki aileler projeyi önemsemekte ve desteklemektedir. Bu ve benzeri projelerin yaygınlaştırılması için devlet ve özel sektör desteği sağlanmalıdır.

CAKA keman eğitim felsefesi genel, amatör ve profesyonel müzik eğitiminin işbirliği içinde önemli bir rol modelidir. Bu proje üzerinde farklı, özgün çalışmalar yapılmalıdır.



KAYNAKÇA

- Büyükaksoy, F. (1996). Keman Öğretiminde İlkeler ve Yöntemler, Armoni Ltd. Şti., Ankara.
- Fenmen, M. (1996). Amatörlük ve Müzikçi Arkadaşlığı, Akt: Say, A., “Müzik Öğretimi” Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
- Kaptan, S. (1989). Bilimsel Araştırma Gözlem ve Teknikleri. Tek ışık Aş., Ankara.
- Lavignac, A. (1939). Musiki Terbiyesi. Çev: Abdülhalik Derker, Kanaat Kitapevi, İstanbul.
- Say, A. (2002). Müzik Sözlüğü. Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2004). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Gazi Kitapevi, Ankara.
- Uçan, A.(1994). Müzik Eğitimi. Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar. Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Ankara.
- Yağışan, N. (2008). “*Keman Çalmanın Biomekanik Analizi*”, Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.
<http://www.cakader.com/kurumsal> 13.03.2014 14:46 tarihinde ulaşılmıştır.



MESLEKİ MÜZİK EĞİTİMİNİN GÜNDELİK YAŞAMLA VE GÜNCEL MÜZİK KÜLTÜRÜYLE İLİŞKİSİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION, EVERYDAY LIFE AND CURRENT MUSICAL CULTURE

Fulya AÇIKSÖZ MUTLU

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Türkiye’de üniversitelerin Müzik Eğitimi Anabilim dalları, ülkemiz müzik eğitim kurumlarının başında gelmektedir. Müzik öğretmeni yetiştiren Lisans programlarında öğrenciler dört yıllık bir müzik eğitiminden sonra ilköğretim ve lise düzeyindeki okullarda müzik öğretmeni olmaya hak kazanmaktadırlar. Ancak özel yetenek sınavıyla bu bölümlere giren ve dört yıllık öğrenim süreleri boyunca genel itibariyle Türk müziği ve Batı çoksesli müziğinin temelini oluşturan belli başlı dersleri görmek durumunda olan öğrencilerin, eğitimleri boyunca alan derslerine (dersin içeriği ve dersi veren öğretim elemanından bağımsız olarak) çok da ilgili olmadıkları görülmektedir. Bu bağlamda müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin tabi oldukları müzik eğitimi ile bireysel ve mesleki yaşamları arasında ciddi bir kopukluk olduğu öngörülen bu çalışmanın çıkış noktasını esasen öğretim elemanı olarak yıllar boyunca yapılan gözlemler ve öğrencilerle yapılan birebir sohbetler oluşturmaktadır. Araştırmada metodoloji olarak derinlemesine mülakat tekniği kullanılmıştır. Örneklem olarak 19 Mayıs Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinden rastgele 20 öğrenci seçilmiştir. Elde edilen sonuçlarla müzik eğitimi alanında yarar sağlayacak betimsel bir çalışma ortaya koymak amaçlanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin, dinleme ve icra etme şekliyle yaşamlarının önemli bir parçasını oluşturan müzikle okuldaki müzik eğitimi arasında bağ kuramadıkları, derslerin temelini oluşturan müzikal anlayış ile güncel müzik kültürünün oldukça ayrıştığı, üstüne üstlük mezun olduktan sonra meslek edinme noktasında, aldıkları bu eğitimin kendilerine ne kadar fayda getireceği konusunda da endişeli oldukları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: müzik, mesleki müzik eğitimi, müzik kültürü.

ABSTRACT

Departments of Music Education of universities are one of the main institutions of music education in Turkey. After four years of music education in the departments that are training for music teaching, students become qualified to become music teachers in primary and high schools. Nevertheless, it is observed that students have not fully concentrated on their field courses, regardless of the content and the tutor of the lectures, which are mainly on Turkish music and polyphonic western music. In this study, it is presupposed that there is a gap between students’ music education and their private and professional lives. The need to make this study mainly based on my personal observations as an academic staff and conversations with the students. In-depth interview technique is used in this study as a methodical approach. The sample group of this study is 20 students of 19 Mayıs University, Department of Music Education that are randomly selected. Finally, by this research, it is aimed to create a study that can be useful in the field of music education. It seems that students do not create a bond between the music that they listen or perform and the musical education that they learn in universities. In other words, there is segregation between the main musical understanding of their education and the current musical culture. Moreover, students are concerned whether their educational background will be helpful in their professional lives or not.

Keywords: music, professional music education, musical culture.

GİRİŞ

Kültür süreçlerinin en önemlilerinden biri olan “kültürleme (socialization)” “toplumların kendisini oluşturan bireylere belli bir kültürü aktarma, kazandırma, toplumun istediği insanı eğitip yaratma ve onu denetim altında tutarak, kültürel birlik ve beraberliği sağlama, bu yolla da toplumsal barış ve huzuru sağlama süreci” olarak tanımlanmaktadır. Kültürleme’de odak noktayı bireylerin “eğitim süreci” oluşturmaktadır. Bir diğer önemli kültür süreci olan “kültürlenme (culturation)” ise “değişik aile, eğitim, okul, meslek, bölge (alt kültür) çevrelerinden kalkıp belli yer ve zamanlarda bir araya gelen, birbirini



etkileyen akran grupları arasındaki kültür etkileşimi” olarak ifade edilmektedir. Kültürleme süreciyle toplum bireylerine eğitimle verilen ortak bilgi aktarımı, kültürlenme sürecinde belirtilen etki gruplarına bağlı olarak farklılıklar gösterir. Güncel ve küresel kültürü temsil eden “kültürleşme (acculturation)” sürecinde ise “iki ya da daha çok kültür, karşılıklı etkileşim sonucu değişime uğrar; yeni sentezler, dinamik bileşmeler yaratır” (Güvenç,2004:85-87). Günümüzde evrensel dünyanın bir parçası olarak kaçınılmaz bir biçimde tabi olduğumuz kültürleşme sürecinde yüz yüze etkileşimin yerini teknolojik gelişmeler ve kitle iletişim araçları ile yapılan kültür alışverişi almıştır. Gündelik hayatla sanatın iç içeliği konusunda müziği de ele alan Larry Shiner’e göre “Bir zamanların transistörlü radyosundan kasete, oradan taşınabilir CD çalarlara ve nihayet bugün bilgisayara varan kayıt ve çalma araçlarındaki hızlı dönüşüm ve bunların süratle yayılmaları. Bugün artık en genel anlamıyla müzik elektronik olarak gündelik hayatla bütünleşmiştir ve genç insanlar sanatsal şecerelerini soruşturmaksızın müzikal seslere karşılık vermektedir.” (Shiner, 2004:437).

İnsan ruhuna ulaşmada en etkili ve kısa yolların başında gelen müzik hem kişiye özel yaşamlarda hem de toplumların kültürel yapısı içinde tartışılmaz bir öneme sahiptir. “Çünkü müzik, sadece dinlemesi güzel olan bir şey değildir. Tam tersine, kültürün içine gömülmüştür, dili olmayan bir kültür olmadığı gibi, müziği olmayan bir kültür de yoktur.” (Cook,1999:9). Bireylerin müzikle ilgili edinimleri için ise doğumdan itibaren tüm yaşantı içindeki deneyimlerinin toplamıdır demek yanlış olmaz. İnsan topluluklarının sürekliliğini sağlayan ve başlıca gayesi toplumsal kültürü bir kuşaktan ötekine aktarmak olan “eğitim” ise (Tanilli,2009: 9) yaşamımızın büyük bir bölümünü işgal etmekte ve her alanda bir bilgi birikimi sağlamada araç olmaktadır. Kültürleşme süreciyle aile ortamı, sosyal çevre, içinde bulunulan sosyo-ekonomik yapı, kişilerin müziğe bakışlarında ve bir müzik zevki edinmeleri noktasında belirleyici olurken *kültürleşme* ile de bir toplumun genel eğitim anlayışına uygun olarak bireylere kodlanan bilgiler içinde müzik de yerini alır. Ancak *kültürleşme* süreci müzik alanında da artık bütün diğerlerinin üstünde, küresel bir dünyada tüm bireyleri kapsayıcı bir role sahiptir.

Müzik eğitiminin uygulama alanlarından biri olan mesleki müzik eğitimi “*müzik alanının bütünü, bir kolunu ya da dalını, o bütün, kol ya da dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan ya da öyle görünen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar*” (Uçan,2005:32). Mesleki müzik eğitiminin kollarından biri olan müzik öğretmenliği yetiştirme programları, bugüne kadar birçok kez değişime uğrayan müfredatlarıyla üzerinde en fazla tartışılan ve araştırmalar yapılan eğitim alanlarının başında gelmektedir. Bu durumun nedenlerinden birinin, Türkiye’deki bir müzik öğretmeninin sahip olması gereken nitelikler olduğu düşünülmektedir. Tokinan’ın özetlediği niteliklere göre bir müzik öğretmenliği:

- Sesini ve çalgısını iyi derecede kullanır.
- Müzik kültürü donanımına sahiptir.
- Yeterli düzeyde bir repertuara sahiptir.
- Gelişmiş bir estetik algı sergiler.
- Müzik sanatının psikolojik ve sosyolojik temelleri üzerine bir algıya sahiptir.
- Yaratıcıdır ve öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirmek için etkinlikler yönetir.
- Empati kurma özelliğine sahiptir.
- Kısa ve uzun süreli planlarla öğrencilerinin müfredat dahili ve harici etkinliklerini yönetme ve yönlendirme bilgi ve becerileriyle donanımlıdır.
- Müzik teknolojilerini kullanma bilgi ve becerisiyle donanımlıdır.
- Derslerini öğrencilerinin öğrenme biçimlerine paralel şekilde yürütme yeterliliğine sahiptir.
- Eğitim alanında dünya çapındaki gelişmeler hakkında oldukça bilgilidir.
- Müzik eğitimi alanındaki sosyal olaylara, hareketlere ve problemlere duyarlıdır ve sorunları çözmeye yeterliliğine sahiptir (Özevin Tokinan,2010:4360).

Müzik öğretmenliği programı tartışmalarının bir diğer nedeninin ise ülkemizdeki mevcut eğitim sistemine bakıldığında bir müzik öğretmenliği adayının meslek hayatına atıldığında karşılaşacağı çıkmazlar olduğu düşünülmektedir. Zira yukarıda sıralanan nitelikler düşünüldüğünde donanımlı bir müzik öğretmeninin azımsanmayacak düzeyde bir müzik bilgisine sahip olması gerektiği aşikârdır. Ancak mesleki yaşama bu birikimin aktarılması konusu ülkemizdeki müzik eğitiminin başlıca sorunları arasındadır. Başka bir tartışma nedeninin ise içinde bulunduğumuz güncel kültürel yapı düşünüldüğünde müzik öğretmenliği programlarında öğretmen adaylarının aldıkları müzik eğitiminin gündelik yaşamla ve gerçeklikle uyuşma noktasında sıkıntılar olduğu düşünülmektedir.

ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Bu çalışmayla müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının öğrenimleri süresince tabi oldukları müzik eğitimi ile gündelik yaşamları ve güncel müzik kültürü arasındaki ilişkiyi irdelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonunda mesleki müzik eğitimi programlarındaki müzik alan derslerinin gündelik yaşamla ne derecede örtüştüğü/örtüşmediği saptanmaya ve bu konuda öneriler sunulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler yönlendirici olmuştur. Bu çalışma müzik öğretmenliği programlarında sürdürülen eğitim ve Türkiye'nin güncel kültür yapısı içinde müzik öğretmeni adaylarının içinde buldukları durumu ortaya koymasına bakımında önemlidir.

YÖNTEM

Türkiye'deki müzik eğitiminin gündelik yaşamla ve güncel müzik kültürüyle ilişkisini betimsel olarak ortaya koymak amacıyla olan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören ve rastgele seçilen 20 öğrenciyle derinlemesine mülakat yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış mülakat (semi-structured interview) yönteminin kullanıldığı görüşmelerde, önceden belirlenmiş sorular öğrencilere yöneltilirken rahat ve içten yanıt vermeleri hususuna özen gösterilmiştir. Çalışmanın sonunda verilen yanıtlar içerik analizi yöntemiyle ele alınarak anlamlı sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

1) Öğrencilerin “Gündelik yaşantınızda ne tür müzikler dinliyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri:

Bu soruya yanıt olarak 3 aday %15 oranla çoğunlukla “klasik batı müziği”, 3 aday %15 oranla “Türk halk müziği/Türk sanat müziği”, 14 aday ise %70 oranla “popüler müzik türleri” dinlediğini belirtmiştir. Bu soru spesifik olarak öğretmen adaylarının müzik zevklerini belirlemeye yönelik olmadığından müzik türleri ayrıntılandırılmamış, yalnızca müzik eğitimleriyle müzik dinleme tercihleri arasındaki benzerlik ya da farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Adayların gündelik yaşantılarında daha çok popüler müzik türlerini tercih ettikleri görülmüştür. Adayların büyük bir kısmı ise klasik batı müziğini daha çok okuldaki derslere katkı olması için ya da kendilerini geliştirmek için, çaba göstererek dinlediklerini belirtmişlerdir.

2) Öğrencilerin “Müzik öğretmenliği programında öğrenim görmeye başladıktan sonra dinlediğiniz müzik türlerinde bir değişiklik oldu mu?” sorusuna ilişkin görüşleri:

Bu soruya 3 aday %15 oranla “hayır”, 17 aday %85 oranla “evet” yanıtını vermiştir. Bu soruyla amaçlanan, müzik eğitimi programındaki alan derslerinin, öğretmen adaylarının müzik tercihlerine ya da müzik dinleme alışkanlıklarına bir etkisi olup olmadığını irdelemektir. Adayların bir bölümü aldıkları müzik eğitiminin yeni müzik türleriyle tanışmalarına katkısı olduğunu belirtirken bir bölümü de dinledikleri müziklere bakış açılarının değiştiğini, artık popüler müzikleri de armonik ve teknik açıdan daha bilinçli dinledikleri vurgulamışlardır.

3) Öğrencilerin “Müzik öğretmenliği programında aldığınız müzik bilgilerinden gündelik yaşantınızda yararlanıyor musunuz? Eğer yanıtınız “evet” ise ne şekilde yararlanıyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri:

Adayların tümü %100 oranla müzik öğretmenliği programında öğrendikleri bilgilerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ancak ne şekilde yararlandıkları noktasında değişik görüşlerle karşılaşmıştır. 10 aday özellikle popüler müzik parçalarını yeniden düzenlerken ve armonize ederken müzik eğitimi bilgilerinin bir kısmından yararlandığını belirtmiştir. 3 aday okul dışında yaptıkları özel ders çalışmalarında aldıkları müzik eğitiminden yararlandıklarını söylemişlerdir. Ancak edindikleri bilgileri aktarma noktasında müzik eğitimi programlarının yetersiz olduğunu da özellikle belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının çoğunluğu okulda öğrendikleri çalgı eğitiminin okulla sınırlı kaldığını, gündelik yaşama bakıldığında popüler müzik ağırlıklı bir talep olduğunu belirtmişler, ancak okulda bu alanda yeterli bir bilgi edinemediklerinden yakınmışlardır. 2 aday özellikle son sınıfta sürdürdükleri staj çalışmalarında müzik bilgilerinden kısmen yararlandıklarını, ancak aldıkları eğitimin bu alanda yetersiz kaldığını söylemişlerdir. 5 aday ise müzik öğretmenliği programında edindikleri müzik bilgilerinden yalnızca bilgi birikimi yönünden ve kültürel anlamda fayda sağladıklarını belirtmişlerdir.

4) Öğrencilerin “Müzik alan derslerinizde ilgili eğitimcinin derse ilişkin vermiş olduğu çalışmalara ek olarak kişisel bir hazırlık ya da pekiştirme yapıyor musunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri:

Bu soruya 5 aday %25 oranla “evet”, 2 aday %10 oranla “hayır”, 13 aday %65 oranla “kısmen” yanıtını vermiştir. Bu soruyla amaçlanan, gündelik yaşantılarında müzikle iç içe olan öğretmen adaylarının müzik alan derslerinin içeriğine olan ilgilerini görmektir. “Evet” yanıtını veren adaylar derslerden önce



konuyla ilgili müzik örneklerini dinleyerek ve araştırma yaparak hazırlık yaptıkları, derslerden sonra da tekrarlarla pekiştirme yaptıklarını belirtmişlerdir. “Kısmen” yanıtını veren adaylar yalnızca çalgılarıyla ilgili olarak derse ek hazırlık yaptıklarını, onun dışında özellikle teorik dersler için herhangi bir hazırlık ya da pekiştirme yapmadıklarını belirtmişlerdir. Derslerde kullanılan kaynakları yeterli gören öğretmen adayları, ilgilileri çeken konular dışında herhangi bir ek araştırma yapmadıklarını, işlenen konuların ise akılda kalmadığını özellikle belirtmişlerdir.

5) Öğrencilerin “Müzik alan derslerinizle ilgili müzikleri kayıtlı teknolojiler ya da internet aracılığıyla izliyor/dinliyor musunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri:

Bu soruya adayların tümü %100 oranla “evet” yanıtını vermişlerdir. 15 aday yalnızca çalgı derslerindeki eserleri dinlediklerini belirtmiş, 5 aday ise bunun dışında teorik derslerde işlenen konuyla ilgili müzikleri de dinlediklerini özellikle ifade etmişlerdir.

6) Öğrencilerin “Müzik öğretmenliği programında gördüğünüz derslerle gündelik yaşantınız ve mesleki öngörülerinizi karşılaştırdığınızda ne görüyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri:

Bu soru müzik eğitimi programlarında verilen eğitimle ilgili gündelik yaşam ve meslek hayatı arasındaki ilişkiye öğretmen adaylarının bakış açısını anlamak amacıyla hazırlanmıştır. Mezun olduktan sonra 1 adayın %5 oranla yurt dışında eğitim almak, 5 adayın %25 oranla hem müzik öğretmeni olmak hem de Yüksek Lisans yapmak, 14 adayın ise %70 oranla müzik öğretmeni olmak düşüncesinde olduğu anlaşılmıştır. Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmen adaylarının hemen hemen hepsinin gelecek konusunda kaygılı oldukları, özellikle müzik öğretmeni olabilmek için başarmak zorunda oldukları KPSS sınavıyla, Yüksek Lisans yapabilmek için puan almak durumunda oldukları Ales ve Yabancı Dil sınavlarıyla ilgili sıkıntılı oldukları dikkati çekmiştir. Bu sınavlarda meslek alanları olan müzikle ilgili kendilerinden herhangi bir başarı beklenmeyişinin, öğretmen adaylarının aldıkları müzik eğitimine ilgileri ve inançlarını doğal olarak kısıtladığı düşünülmektedir. Özellikle Müzik Öğretmenliği programları 4. Sınıf öğrencilerinin KPSS sınavına hazırlanmak amacıyla müzik alan derslerine çok eğilemedikleri anlaşılmıştır. Özellikle okul öncesi, ilköğretim ve liselerde müzik öğretmeni olma düşüncesindeki öğretmen adayları müzik öğretmenliği programlarında görülen ders içeriklerinin gerçeklikle uyumunu, eğitimlerini aldıkları birçok bilgiyi mesleki yaşamlarında maalesef kullanamayacaklarını düşünmektedirler. Bu öngörülerde öğretmen adaylarının üniversiteden önce ilköğretim ve liselerde gördükleri müzik dersleri ve son sınıfta yapılan staj çalışmaları etkili olmuştur. Pedagojik derslerin artırılması gerektiğine inanan öğretmen adaylarının özellikle son sınıfta yapılan staj çalışmalarında zorlandıkları, karşılaştıkları öğrencilerin yaş gruplarına göre nasıl müzik eğitimi verecekleri noktasında oldukça zorlandıkları anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarından biri son sınıfta stajın yetersiz kaldığını, daha önceki yıllarda da yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bir diğer öğretmen adayı ise müzik eğitimi programlarında, ileride öğretmenlik yapılacak yaş gruplarına göre farklı alanlar olması gerektiğini vurgulamış, bu anlamda görülen bazı derslerin fazla olduğunu belirtirken eksik dersler olduğunu ifade etmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER:

Bu çalışmada Türkiye’de mesleki müzik eğitiminin gündelik yaşamla ve güncel müzik kültürüyle ilişkisi, öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerinden yola çıkılarak irdelenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda genel olarak bireylerin, dinleme ve icra etme şekliyle yaşamlarının önemli bir parçasını oluşturan müzikle aldıkları müzik eğitimi arasında bağ kuramadıkları, derslerin temelini oluşturan müzikal anlayış ile güncel müzik kültürünün oldukça ayrıştığı, üstüne üstlük mezun olduktan sonra meslek edinme noktasında, aldıkları bu eğitimin kendilerine ne kadar fayda getireceği konusunda da endişeli oldukları görülmüştür.

Müzik öğretmenliği programında öğrenim gören adayların büyük bir çoğunluğunun çok az müzik dinlediği gerçeğinin yanı sıra gündelik yaşamlarında özellikle popüler müzik türlerini tercih ettikleri, eğitim alanları içindeki diğer müziklerin ise okulla sınırlı kaldığı görülmüştür. Müziği yalnızca “müzik dinlemek” olarak değerlendirdiği anlaşılan öğretmen adaylarının bir kısmı müzik alan derslerinde karşılaştıkları farklı müzik yapılarını yalnızca bir ders içeriği olarak görmekte ve bu nedenle çok fazla ilgi göstermemektedirler. Ayrıca öğretmen adaylarının aldıkları müzik bilgilerini gündelik yaşantılarına aktarmada sınırlı ve sıkıntılı oldukları, daha çok teori kısmı ağır basan bilgilenmenin pratiğe dökülemediği anlaşılmış, adaylar aldıkları bilgilerin bu nedenle zaman içinde unutulduğunu ifade etmişlerdir. Gündelik yaşamlarında müziği herhangi bir şekilde icra etme noktasında daha çok popüler müzikleri tercih eden ve kendilerinden talep edilenin de bu olduğunu özellikle vurgulayan adaylar, aldıkları müzik bilgilerinden daha çok bu alanda faydalandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun en büyük nedenlerinden biri öğrencilerin gündelik yaşamlarında içinde buldukları müzikal yapılarla eğitimlerinde karşı karşıya kaldıkları müzikal alanda



ciddi farklılıklar olmasıdır. Dersler boyunca dinletilen müziklerde yeni stiller tanıma ve zevk alma yerine “bir an önce bitsin de gidelim” anlayışıyla maalesef ki derslerin genelinde karşılaşılmıştır. Bunun en büyük nedeninin dünyadaki “new pop” akımının ülkemizde özellikle 90’lardan sonra hakim olması ve hem gerek ezgi gerekse armoni bakımından müzikal yapıları oldukça basit, süre olarak ise kısa ve tekrarlarla dolu bu müzik türünün tüm dünyada olduğu gibi ülkemiz gençlerini de etkisi altına almış olması olarak görülmektedir. Böylelikle öğrencilerin büyük bir çoğunluğu müzik alanında yeni bilgiler edinmeyi bilgi birikimlerinin bir bölümünü oluşturmak anlamında algılamak yerine kaba bir tabirle kar-zarar ilişkisi çerçevesinde düşünmektedirler. Bunun sonucu olarak müzik alan derslerinin genelinde öğrenciyle birebir, uygulamalı şekilde götürülmesi gereken ders içerikleri gereğince yerine getirilememekte, öğrenciler ileride kendilerine yetecek kadar bilginin ötesine geçmeyi şiddetle reddetmektedirler. Böylelikle müzik öğretmeni yetiştirme programlarının temel amaçlarının başında geldiği düşünülen *bireylerde müzikal bir kimlik oluşturma* yönü çoğunlukla havada kalmakta, kimi zaman vasat bir ders işleme yöntemi öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Bu nedenlerle öğrencilerin büyük çoğunluğu pratik bazı dersler dışında eğitimlerine kişisel bir katkıda bulunmamakta, müzik alan derslerine olan ilgileri derslerle sınırlı kalmaktadır. Bu durumun, öğrenciyle karşılıklı etkileşimle yürütülmesi işin doğasında olan müzik alan derslerinde eğitmenin de motivasyonunu ve nihayetinde eğitimin kalitesini düşüreceği aşikârdır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının müzik alan bilgilerini gündelik yaşantıya aktarabilecekleri pratik çalışmaların artırılması önerilmektedir.

Mesleki müzik eğitimiyle gündelik yaşam arasındaki ilişkiye bakıldığında en sorunlu noktanın meslek hayatı ve bu hayata geçiş aşaması olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının bu konuda en büyük sıkıntıları eğitimleri boyunca edindikleri bilgiler ve değerlendirmeler yerine ülke çapında uygulanan genel bir sınava tabi tutulmalarıdır. Araştırmacının 2010 yılında Viyana’da Erasmus Ders Verme Hareketliliği kapsamında *University College of Teacher Education* ve *University for Music and Performing Arts*’ta yaptığı gözlemlerden anlaşıldığı üzere öğretmen adaylarının öğrenim hayatları boyunca aldıkları başarı notlarının meslek seçimlerinde çok önemli bir rolü vardır. Araştırmacı tarafından İsviçre’deki bir eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan ve Erasmus programıyla 2011 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümüne gelen bir öğrenciyle bir sömestr boyunca yürütülen piyano dersleri Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemini benzerleriyle karşılaştırma fırsatı vermiştir. Buna göre bahsi geçen Avrupa ülkesinde öğretmen adayları, mezun olduktan hemen sonra internet üzerinden açıklanan devlet okulu ve özel okullardaki öğretmen kontenjanlarına Lisans transkripsiyonlarıyla şahsen başvurumaktadırlar. Öğretmen adaylarının öğrenim başarıları yanında bölüm eğitmenlerinden aldıkları referanslar da ilgili işe alınmalarında oldukça etkilidir. Böylelikle adayların öğrenim süreçlerinde derslerdeki başarıları oldukça önemli olmakta, yalnızca ders geçme sistemine dayalı olmayan bir sistemle mesleğe daha iyi hazırlanmaları sağlanmaktadır. Ülkemizde de öğrenim süreci ve mesleki hayat arasındaki bu bağın iyi kurulması, devamlılık ve yararlılık noktasında gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Gelecek konusunda endişeli ve ümitsiz olduğu görülen öğretmen adaylarının idealler ve gerçekler arasında sıkıştıkları görülmüştür. Adayların meslek tercihleri sorulduğunda büyük bir çoğunluğu “zorunlu olarak müzik öğretmeni” yanıtını vermişlerdir. Bunun en büyük nedeni, özellikle ilköğretim ve lise düzeyinde öğretmenlik yaparken müzik alanında sıkıntı yaşayacaklarını ve mesleki doyum sağlayamayacaklarını düşünmeleridir. Bu noktada öğretmen adaylarının müzik eğitimlerine inancı ve ilgisinin ne kadar yetersiz olacağı açıktır. Bazı derslerin gereği olmadığını bazı derslerin ise yetersiz kaldığını vurgulayan öğretmen adayları özellikle staj çalışmalarında farklı yaş ve ilgi grubundaki öğrencilere eğilmekte ve bilgi aktarımında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacının *University College of Teacher Education-Viyana*’da gözlemlediği son sınıf öğrencilerinin staj deneyimi, öğretmen adaylarının mesleki bilgilerini gündelik yaşama aktarabilmeleri noktasında bir örnek olacaktır. Birincil olarak bir kasaba ilköğretim okulu olan staj okulunda müzik dinleme aygıtlarından projeksiyon aletine ve bilgisayara kadar her türlü teknik ekipmanın sınıfta mevcut olduğu görülmüştür. Staj öğrencisinin bir önceki derste öğrettiği anlaşılan *Üflemeli Çalgılar* konusunun ayrıntılı, fakat çocukların anlama düzeyinde işlendiği defter ve kitaplarından anlaşılmaktadır. İzlenen derste George Frideric Handel’in ünlü orkestra eseri Water Music dinletilerek pekiştirilmeye çalışılan çalgı bilgisi öğretmen adayı tarafından ara ara müzik durdurularak solosu bulunan üflemeli çalgıların tanınmasını beklemek şeklinde gelişmiştir. Öğrencilerin derse ilgisi, öğretmen adayının konuya hakimiyeti ve henüz 10 yaşında olan çocukların eserde soloları bulunan üflemeli çalgıları bir çırpıda tanıyabilmeleri şaşkınlıkla izlenmiştir. Burada ayırıcı olan öğretmen adayının eğitimini aldığı bilgileri mesleki ön deneyiminde birebir uygulayabilecek ortam bulabilmesi ve böylelikle bilgiyi bir anlamda gerçek dünyaya aktarabilmesidir. Birçok çalışmada sık sık dile getirildiği



gibi müzik eğitim programlarının seçilecek öğretmenlik alanına göre okul-öncesi, birinci ve ikinci kademe ilköğretim, lise ve üniversitesi düzeylerine göre eğitim kısımlarına ayrılması gerekliliği (Uçan, 2005: 277) bir zorunluluk olduğu yeniden vurgulanmalıdır. Fedrigo ve Rossi'ye göre de modern teknolojinin olanaklarıyla çok kültürlü yapılar içinde büyüyen, global bir dünya içinde yaşayan, iletişim kurmak, öğrenmek ve kendini ifade etmek için yeni birçok malzemeye sahip olan günümüz öğrencilerinin artık yeni ihtiyaçları vardır ve bu nedenle onları eğitecek öğretmenleri yetiştirecek programların da yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Fedrigo&Rossi:2010,215).

Öğretmen adaylarının görüşleri ve mesleki deneyimler ışığında yapılan bu çalışmanın genel sonucunda bir eğitimci olarak, ülkemizdeki eğitim sistemindeki çıkmazların aşılması, müziğin bir çocuğun gelişimindeki tartışılmaz öneminin anlaşılacak en küçükten en büyüğe bütün öğrenim düzeylerinde müzik öğrenimine gereken özenin gösterilmesi, müzik öğretmeni adayı gençlerin hayata daha umutlu ve daha inançlı bakabilmesine olanak sağlanması ve böylelikle daha sağlıklı nesiller yetişmesine katkıda bulunulması umut edilmektedir.

KAYNAKÇA

- COOK, Nicholas,; *Müziğin ABC'si* (Çev. Turan Doğan), İstanbul: Kabcacı Yayınevi, 1999.
- FEDRIGO,C.&ROSSI,T; “Music Teaching Professions and New Teacher Training in Italian Conservatories of Music: From ‘Music Educator’ to ‘Teacher of Music and Instruments’”, *Proceedings of the 18th EAS CONGRESS* (2010), ss.215-223.
- GREEN, Lucy, *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*, London and New York: Ashgate Press, 2002.
- GÜDEK, Bahar; *Sosyolojik Açıdan: Ergenlerde Müzikal-Kültürel Kimlik*, X. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Niğde (2012), ss.785-805.
- GÜVENÇ, Bozkurt; *Kültürün Abc'si*, 3. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2004.
- KALYONCU, Nesrin; “Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Müzik Öğretmenliği Lisans Programının Revizyon Gereçekleriyle Tutarlılığı”, *GÜ. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 3 (2005), ss.207-220.
- ÖZEVİN TOKİNAN, Banu; “The evaluation of the perspectives of music teachers concerning the influence of the program from which they have graduated on the profession”, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010), ss.4359–4365.
- SHINER, Larry; *Sanatın İcadı: Bir Kültür Tarihi* (Çev. İsmail Türkmen), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2004.
- TANİLLİ, Server; *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?*, 6. Baskı, İstanbul: Cumhuriyet Kitapları, 2009.
- UÇAN, Ali; *Müzik Eğitimi*, Genişletilmiş 3. Basım, Ankara: Evrensel Müzikevi, 2005.

MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALLARI ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK KÜLTÜRÜ DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

THE OPINIONS OF THE STUDENTS STUDYING IN MUSIC EDUCATION DEPARTMENTS ABOUT MUSIC CULTURE COURSE

Gamze Elif TANINMIŞ

*Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Gazi University, Gazi Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Bu araştırma, Müzik Eğitimi Anabilim Dalları öğrencilerinin Müzik Kültürü dersine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma taşıdığı amaç ve bu amaca uygun olarak izlenen yöntem ve toplanan verilerin niteliği bakımından durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırma için konuyla ilgili kaynaklar taranmış ayrıca anket yöntemi ile öğrencilerin Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nda Lisans I. sınıf I. yarıyılında yer alan Müzik Kültürü dersinin içerik, işleniş ve kazanımlarına ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin, Müzik Kültürü dersinin Lisans I sınıf düzeyinde okutulmasını uygun buldukları, haftada iki saatlik bir ders olmasını yeterli buldukları fakat bir yarıyılık ders olmasını yeterli bulmadıkları ve bu derse ilişkin kazanımları kısmen edindikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerden dersin içerik olarak kapsamı gereken konuları öncelik sırasına göre dilmeleri istendiğinde ilk beş sırayı müzik ve kültür kavramlarına ilişkin bilgiler, müzik terimlerine ilişkin bilgiler, müzik biçimlerine ilişkin bilgiler, müzik dönemlerine ilişkin bilgiler ve müzik türlerine ilişkin bilgiler oluşturmaktadır. Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular ışığında; Müzik Kültürü dersinin içerik olarak geniş ve kapsamlı bir ders olduğu düşünüldüğünde iki yarıyıl okutulmasının, derse ilişkin kazanımların edinilebilmesi ve daha kalıcı bir öğrenme için ders içeriğinin ve işlenişinin görsel ve işitsel materyallerle zenginleştirilmesinin, ders için kaynak kullanımının zenginleştirilerek, konuların gerektiğinde öğrencilerin ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda şekillendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

ABSTRACT

The aim of this study is find out views of the students of Music Teaching Department regarding Musical Culture Course. It is a descriptive study due to its purpose as well as method and type of data used. For data collection, literature review was done and then questionnaires were given to students in order to obtain their opinions regarding content, instruction and outcomes of the Musical Culture course given during the first semester of the first grade in Music Teaching Department. Research indicated that the students think it is appropriate to take that course during that semester, two hours a week is sufficient; however, they can achieve objectives of the course only partially as one semester is not sufficient for that course. Furthermore, the participants listed the topics that should be covered by the content in a decreasing order of importance. The first five items reported were knowledge of music and cultural phenomena, musical terms, forms of music, musical periods and kinds of music. In the light of the study findings; given that Musical Culture course has wide coverage, it can be recommended to offer the course for two semesters instead of only one semester, to enrich both curriculum and instruction of the course with audiovisual materials for facilitating achieving of the objectives and permanent learning, to enrich resources for the course and to tailor topics as required by needs and interests of the students.

GİRİŞ

Bilindiği gibi kültür bir milletin varlığını sürdürmesinde en önemli unsurlardan birisidir. “Kültür, bir toplumda geçerli olan ve gelenek halinde devam eden her türlü dil, duygu, düşünce, inanç, sanat ve yaşayış öğelerinin tümüdür” (Turan, 1994, sf.13). Bu nedenle bir milleti anlamada ve tanımada kültürü oluşturan unsurlar önemlidir. Kültürün unsurlarından biri olan sanatın önemli dallarından biri de kuşkusuz müziktir. Vacarescu'nun müziği, “Müzik, halkın dili ve dünyanın timsalidir” (Alaner, 2007, sf.10) tanımlamasında kastettiği gibi müziğin beslendiği en önemli alanlardan biri kültürdür (Özdek, 2012, sf.30). Müzik ile kültür kavramları ve bu kavramların tanımları, içerdiği sosyo-kültürel anlamlarla çağlar boyunca düşünürlerin ve bilim insanlarının üzerinde önemli durduğu kavramlar olmuştur (Nacaklı ve Canbay, 2013). Müzik ve kültür ilişkisi dikkate alındığında iki terimin yan yana koyarak kavramsal bir ifadeye dönüştürüp “Müzik Kültürü” ifadesi demekte kaçınılmaz bir hal almıştır (Özdek, 2012, sf.30). Uçan'a (2002, sf.2) göre müzik kültürü, insanların ve insan topluluklarının müziksel iletişim ve etkileşim temeline



dayanan müziksel yaşama biçimidir. Günay'a (2006, sf.99) ise müzik kültürü, bir toplumu oluşturan bireylerin genel kültürün yanında kazandığı, müzik sanatına ilişkin bilgi, beceri, tutum ve davranışlar ile müzik ortamlarında geçerli kurallar, gelenekler ve benzeri alışkanlıkları kapsayan bir bütündür. Müzik kültürü insanların müzik sanatı adına yaptıkları, yaşadıkları, geleceğe aktardıkları tüm müzikal değerler bütünü olarak sanat ve kültür tarihinde önemli bir yere sahip bir olgudur (Nacakçı ve Canbay, 2013). Müzik kültürünün oluşumuna, öğelerine, öğeleri arasındaki ilişkilerine ve diğer kültür öğeleri arasındaki ilişkilerine yönelik temel bilgilerin öğrencilere kazandırılması ve genel bir müzik kültürü sahibi olmaları amacıyla Müzik Kültürü dersi 1998 yılında hazırlanan yeni programda "Müzik Alan Bilgisi"ne yönelik dersler arasında yerini almıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın niteliği, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, toplanan verilerin işlenip çözümlenmesine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Niteliği

Bu araştırma Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları öğrencilerinin Müzik Kültürü dersine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma taşıdığı amaç ve bu amaca uygun olarak izlenen yöntem ve toplanan verilerin niteliği bakımından durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'nda lisans eğitimi gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Türkiye'nin doğu, batı ve orta bölgelerini temsil edecek şekilde belirlenen üç üniversitenin müzik eğitimi anabilim dallarında 2013-2014 eğitim öğretim yılında lisans öğrenimi gören 180 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada kullanılan nitel bilgiler kaynak tarama, nicel bilgiler ise anket yöntemiyle toplanmıştır. Nitel bilgilerin toplandığı taramada konuyla ilgili doğrudan veya dolaylı olarak ilgili kaynaklardan yararlanılmıştır. Nicel bilgilerin toplanması amacıyla oluşturulan anket on beş sorudan oluşmaktadır. Sorulardan biri açık uçlu, diğerleri çok seçeneklidir. Anket, örnekleme oluşturan öğrencilere öğrenim görmekte oldukları kurumlarda uygulanmıştır.

Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Araştırmada anket yöntemiyle toplanan nicel veriler bir sistematik dahilinde Excell Microsoft programına aktarılarak elde edilen verilere ilişkin bulguların sergilenmesinde "frekans" (f) ve "yüzde" (%) kullanılmıştır. Ankette yer alan iki dereceleme sorusunda ise öğrencilerden seçenekleri önem sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Soruda verilen seçeneklerin sırası uyulması gereken bir sıra değildir. Bu sorularda verilen yanıtların istatistiksel analizinde "yoğunluk katsayısı" kullanılmıştır. Bu uygulamanın amacı, her seçeneği işaretleyen öğrenci sayısının eşit olmaması ve yanıtların standartlaştırılmış olarak değerlendirilmek istenmesidir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma için toplanmış verilerin yöntem bölümünde belirtilen tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve onlara ilişkin yorumlara yer verilmektedir.

Tablo 1: Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kız	116	64.44
	Erkek	64	35.56
	Toplam	180	100
Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumu	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	119	66.11
	Anadolu Lisesi / Genel Lise	46	25.56
	Teknik Lise / Meslek Lisesi	7	3.89
	Başka (özel okul, konservatuar, açköğretim lisesi, TSK Bando Okulları vb.)	8	4.44
	Toplam	180	100
Devam Etmekte Oldukları Yüksek Öğretim Kurumu	Gazi Üniversitesi	62	34.45
	Pamukkale Üniversitesi	58	32.22
	Atatürk Üniversitesi	60	33.33
	Toplam	180	100
Sınıf	Lisans I	44	24.44
	Lisans II	44	24.44
	Lisans III	46	25.56
	Lisans IV	46	25.56
	Toplam	180	100

Tablo 1’ de örneklem grubunu oluşturan 180 öğrencinin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler görülmektedir. Örneklem grubunun % 64.44 oranla büyük bir çoğunluğunu kız öğrencilerin oluşturduğu dikkati çekmektedir. Mezun oldukları ortaöğretim kurumları açısından incelendiklerinde örnekleme oluşturan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olmaları dikkati çekmektedir. Devam etmekte oldukları yüksek öğretim kurumlarına ilişkin öğrenci dağılımlarının dengeli olduğu söylenebilir. Sınıflarına göre ise Lisans I ile Lisans II, Lisans III ile Lisans IV öğrenci sayılarının eşit olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Yarıyıl başında ilk Müzik Kültürü dersinde dersin içeriği ile ilgili dersin öğretim elemanı tarafından bilgilendirilme durumlarına ilişkin görüşleri

	f	%
Evet	100	55.55
Kısmen	66	36.67
Hayır	14	7.78
TOPLAM	180	100

Tablo 2’de yarıyıl başında ilk Müzik Kültürü dersinde, dersin içeriği ile ilgili dersin öğretim elemanı tarafından bilgilendirilme durumlarına ilişkin öğrenci dağılımları görülmektedir. Buna göre örnekleme oluşturan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun dersin öğretim elemanı tarafından bilgilendirildiği görülmektedir.

Tablo 3: Müzik Kültürü dersinin bir yarıyılık ders olmasının yeterli olup olmadığına ilişkin görüşleri

	f	%
Evet	49	27.22
Kısmen	65	36.11
Hayır	66	36.67
TOPLAM	180	100



Tablo 3'te Müzik Kültürü dersinin bir yarıyılık ders olmasının yeterli olup olmadığına ilişkin öğrenci dağılımları görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bu dersin bir yarıyıl olmasını yeterli bulmadıkları dikkati çekmektedir. Bunda da ders kapsamının geniş olmasının etken olduğu söylenebilir.

Tablo 4: Müzik Kültürü dersinin Müzik Öğretmenliği Programında hangi sınıf düzeyinde okutulması gerektiğine ilişkin görüşleri

Sınıf Düzeyi	f	%
Lisans I	94	52.22
Lisans II	43	23.89
Lisans III	31	17.22
Lisans IV	12	6.67
TOPLAM	180	100

Tablo 4'te Müzik Kültürü dersinin Müzik Öğretmenliği Programında hangi sınıf düzeyinde okutulması gerektiğine ilişkin öğrenci dağılımları görülmektedir. Öğrencilerin yarısının Müzik Kültürü dersinin programda yer aldığı gibi Lisans I düzeyinde okutulması gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

Tablo 5: Müzik Kültürü dersinin haftada iki saat olmasının yeterli olup olmadığına ilişkin görüşleri

	f	%
Evet	97	53.89
Kısmen	47	26.11
Hayır	36	20.00
TOPLAM	180	100

Tablo 5'te Müzik Kültürü dersinin haftada iki saat olmasının yeterli olup olmadığına ilişkin öğrenci dağılımları görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Müzik Kültürü dersinin programda yer aldığı gibi haftada iki saat olmasının yeterli olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Tablo 6: Müzik Kültürü dersinin işlenişinden memnun olup olmama durumlarına ilişkin görüşleri

	f	%
Evet	69	38.33
Kısmen	76	42.22
Hayır	35	19.45
TOPLAM	180	100

Tablo 6'da Müzik Kültürü dersinin işlenişinden memnun olup olmama durumlarına ilişkin öğrenci dağılımları görülmektedir. Öğrencilerin ders işlenişinden kısmen memnun oldukları görülmektedir.

Tablo 7: Müzik Kültürü dersinin nasıl işlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri

	f	%
Konular öğrenciler tarafından anlatılmalı	17	9.44
Ders konularının ve işlenişinin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmeli	69	38.33
Görsel ve işitsel materyallerle zenginleştirilmeli	106	58.89
Öğretim elemanının ders notları dışında kullanılacak bir ders kitabı olmalı	27	15.00
Derslerde küçük sınavlar yapılarak ve öğrencilere sorular yöneltilerek kalıcı öğrenme sağlanmalı	21	11.67
Diğer	0	0

Tablo 7'de Müzik Kültürü dersinin nasıl işlenmesi gerektiğine ilişkin öğrenci dağılımları görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ders işlenişinin görsel ve işitsel materyallerle zenginleştirilmesi gerektiğini ve ders konularının ve işlenişinin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi gerektiğini önemli buldukları dikkati çekmektedir.

Tablo 8: Müzik Kültürü dersinde içerik olarak hangi konulara yer verilmesi gerektiğine ilişkin yaptıkları sıralama

Önem Sırası	Konular	Yks (n=180)
1	Müzik ve kültür kavramlarına ilişkin bilgiler	7.85
2	Müzik terimlerine ilişkin bilgiler	6.57
3	Müzik biçimlerine ilişkin bilgiler	5.88
4	Müzik dönemlerine ilişkin bilgiler	5.82
5	Müzik türlerine ilişkin bilgiler	5.32
6	Batı Müziği ve Türk Müziği çalgılarına ilişkin bilgiler	4.90
7	Çalgı topluluklarına ilişkin bilgiler	4.58
8	İnsan seslerine ilişkin bilgiler	4.31
9	Cumhuriyet dönemi müzik politikalarına ilişkin bilgiler	2.74
10	Diğer	0.00

Tablo 8’de Müzik Kültürü dersinde içerik olarak hangi konulara yer verilmesi gerektiğine ilişkin öğrencilerin yaptıkları önem sırası ve yoğunluk katsayıları görülmektedir. İlk beş sıra incelendiğinde öğrencilerin bu dersin sonunda genel bir müzik kültürü edinmeyi istedikleri ve ders içeriğinde de buna ilişkin temel bilgilere yer verilmesini istedikleri dikkati çekmektedir.

Tablo 9: Müzik Kültürü dersinden gerekli kazanımları edinip edinmediklerine ilişkin görüşleri

	f	%
Evet	41	22.78
Kısmen	97	53.89
Hayır	42	23.33
TOPLAM	180	100

Tablo 9’da Müzik Kültürü dersinden gerekli kazanımları edinip edinmediklerine ilişkin öğrenci dağılımları görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun gerekli kazanımları kısmen edindikleri görülmektedir. Dersin işleniş niteliği, ders kitabının azlığı, ders sürenin azlığı gibi etmenlerin öğrencilerin gerekli kazanımları kısmen edinmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 10: Müzik Kültürü dersinden edindikleri kazanımlara ilişkin yaptıkları sıralama

Önem Sırası	Kazanımlar	Yks (n=180)
1	Genel bir müzik kültürü edindim.	4.95
2	Dinlediğim/gördüğüm bir çalgının adını bilebiliyorum.	3.18
3	Bilmediğim/adını ilk defa duyduğum Batı Müziği ve Türk Müziği çalgılarını öğrendim.	3.06
4	Çalgı topluluklarının adlarını öğrendim.	2.67
5	Çalgı isimlerinin doğru yazılışlarını öğrendim.	2.53
6	Dinlediğim eserlerin dönemini ve bestecisini bilebiliyorum.	2.23
7	Hiçbir şey öğrenmedim.	1.86
8	Diğer (Türk Müziğinin geçmişi ile ilgili bilgiler edindim.)	0.16

Tablo 10’da Müzik Kültürü dersinden edindikleri kazanımlara ilişkin öğrencilerin yaptıkları önem sırası ve yoğunluk katsayıları görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bu dersin sonunda genel bir müzik kültürüne sahip olduklarını söyledikleri görülmektedir.

Tablo 11: Lisans I sınıf I.Yarıyılıda aldıkları Müzik Kültürü dersine ilişkin bilgileri hatırlayıp hatırlamama durumlarına ilişkin görüşleri

	f	%
Evet	25	13.89
Kısmen	101	56.11
Hayır	54	30.00
TOPLAM	180	100

Tablo 11’de Müzik Kültürü dersine ilişkin bilgileri hatırlayıp hatırlamama durumlarına ilişkin öğrenci dağılımları görülmektedir. Öğrencilerin çok azının öğrendiklerini hatırladıkları görülmektedir. Bunda da bu dersin Lisans I sınıf düzeyinde okutulmasının etkili olduğu söylenebilir.

ÖNERİLER

Bu bölümde Müzik Eğitimi Anabilim Dalları öğrencilerinin Müzik Kültürü dersine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular ışığında oluşturulan önerilere yer verilmektedir. Bunlar;

1. Müzik Kültürü dersinin içerik olarak geniş ve kapsamlı bir ders olduğu düşünüldüğünde iki yarıyıl okutulması yararlı görülmektedir.
2. Derse ilişkin kazanımların edinilebilmesi ve daha kalıcı bir öğrenme için ders içeriğinin ve işlenişinin görsel ve işitsel materyallerle zenginleştirilmesi yararlı görülmektedir.
3. Ders için kaynak kullanımının zenginleştirilerek, konuların gerektiğinde öğrencilerin ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda şekillendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
4. Sadece öğretim elemanının anlattığı bir ders olmayıp öğrencinin de aktif katılımının sağlandığı bir ders olmasında fayda görülmektedir.
5. Ders içeriğinde değişik ülkelerin kültürlerinden ve müziklerinden de örneklerle yer verilmesinin müzik ile kültür arasındaki sıkı ilişkinin anlaşılmasında yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Alaner, Bülent (2007). Müzikte Beşinci Boyut’a Doğru, Eskişehir, sf.10.
Günay, Edip (2006). Müzik Sosyolojisi, Bağlam Yayıncılık, İstanbul, sf.99.
Nacakçı, Zeki ve diğerleri (2013) Müzik Kültürü, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
Özdek, Ali (2012). Türk Müzik Kültürünün Oluşumuna Öncülük Eden Bileşenlere Genel Bir Bakış, Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, cilt.1 sayı:1, sf:29-36.
Turan, Şerafettin (1994). Türk Kültür Tarihi, Bilgi Yayınevi, Ankara, sf.13.



MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ PIYANO DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

EVALUATION OF PRE-SERVICE MUSIC TEACHERS' ATTITUDE TOWARDS THE PIANO LESSON

Gonca Ece GENİŞ

*AİBÜ, Eğitim Fakültesi /TÜRKİYE
AİBÜ, Faculty of Education /TÜRKİYE*

ÖZET

Bu araştırma, müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013–2014 öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 100 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, öğrencilerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” nun yanı sıra, Tufan ve Güdek (2008) tarafından geliştirilen “Piyano dersine yönelik tutum ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler, t-testi ve Kruskal Wallis testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumları olumlu çıkmıştır. Araştırmanın bulgularına dayanarak, öğrencilerin piyano dersine ilişkin tutumlarının; cinsiyetlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna ek olarak, öğrencilerin piyano dersine ilişkin tutumlarının, sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar sözcükler: Müzik Öğretmeni Adayı, Piyano Dersi, Tutum.

ABSTRACT

This study was conducted in order to evaluate pre-service music teachers' attitude towards piano classes. Study group of the research consists of 100 students of Abant İzzet Baysal University Fine Arts Education Department from 2013/2014 academic year. In study used “Personal Information Form” to obtain students' personal information, besides the attitude scale for piano class developed by Tufan and Güdek (2008) were used in order to collect data from the pre-service teachers. The data obtained from study were analyzed through t-test and Kruskal Wallis test. Study results indicate that students' attitude towards piano class is affirmative. Based on the findings of the study it is appeared that students' attitude is dependent on gender variable. In addition to this, it was revealed that student attitude towards piano classes does not indicate meaningful difference that is dependent on class variable.

Key-words: Pre-service Music Teacher, Piano Class, Attitude.

1. GİRİŞ

Bir toplumun geleneklerini, göreneklerini, değerlerini gelecek nesillere aktararak onları faydalı bireyler olarak yetiştiren, aydınlığın ve çağdaşlığın tohumlarını atan, toplumların geleceğini şekillendiren en önemli unsur öğretmendir. Toplumun her ferdi, eğitim ve öğretim yoluyla değişir, şekillenir, davranış ve düşüncelerini düzenler, hedeflerini seçer (Geniş, 2009, s. 9). Müzik öğretmeni ise bu misyonunu müzik öğretimi yoluyla gerçekleştirir, mesajlarını iletir. İletirken kullandığı en önemli şey ise, şarkıdır.

İyi bir şarkı öğretiminde ise müzik öğretmeni adaylarının piyano çalma ve eşlikleme becerisi hayati önem taşır. Okul şarkılarına yapacağı eşlik ile, öğrencilerin toplu şarkı söyleme disiplini kazanmaları, ölçü kavramı ve sayabilme becerilerini geliştirmelerine olanak sunacaktır. Şarkı öğretimini daha keyifli hale getirerek, öğrencileri enstrüman eğitimine özendirilmeleri daha mümkün olacaktır. İleride müzik öğretmeni adaylarından görev alacağı okullarda yapacağı etkinliklerin altından kalkmaları, eşlikleme becerileriyle birlikte, daha kolaylaşacaktır.

Müzik öğretmeni adayları, dört senelik lisans eğitimleri boyunca klasik piyano eğitimi almakta, kendilerini meslek yaşamına hazırlayacak temel piyano becerilerini kazanmaktadır. Bunun yanı sıra okul şarkıları dağarcığı ve şarkıları eşlikleme dersleriyle, müzik öğretmeni adaylarının piyano becerileri geliştirilmektedir. Piyano temelini sağlam alınabilmesi adına bireysel piyano derslerinin önemi asla yadsınamaz. Temel tekniklerin alınmadığı, çalgının yeterince tanınmadığı bir piyano eğitiminde müzik öğretmeni adayının eğitebilme gücü eksik kalacaktır. Bu noktada müzik öğretmeni adaylarının piyanoya bakış açıları ve piyano dersine karşı tutumları da, önemli bir boyuttur.

İnceoğlu (1993) tutumu, “Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki, ön eğilimdir” şeklinde tanımlamıştır (İnceoğlu’ndan aktaran Çevik ve Güven, 2011). Tutumlar davranışlarda belirleyici olmakla birlikte, temeli bilişsel ve duyuşsal olgulara dayandığı için, ölçümleri geliştirilen ölçekler sayesinde mümkün olmaktadır.

Piyano eğitiminde hedeflenen başarı, dolaylı ve direkt olarak birçok faktörle ilişkilidir. Bu bağlamda tutum, öz yeterlik, motivasyon, kaygı gibi faktörlerin, öğrencilerin dersine karşı istek ve ilgilerini, performanslarını, dolayısıyla akademik başarılarını etkilediği bilinmektedir (Gün ve Köse, 2013, s. 249)

Çevik ve Güven (2011) “Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında, Balıkesir Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 93 kişilik çalışma grubuna Tufan ve Güdek’in (2008) geliştirmiş olduğu “Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”ni uygulamıştır. Müzik öğretmeni adaylarının genel olarak piyano dersine yönelik olumsuz tutum sergilediği, bayan öğrencilerin bay öğrencilere göre daha olumlu bir tutum sergilediği ortaya çıkmıştır.

Gün ve Köse (2013), müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik tutumlarını ölçme amacıyla Tufan ve Güdek’in (2008) geliştirmiş olduğu “Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”ni, Pamukkale Üniversitesi, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ile Denizli ve Muğla Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü son sınıf öğrencilerine uygulamıştır. Lisans düzeyindeki müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik olumsuz tutum sergiledikleri, güzel sanatlar lisesindeki öğrencilerin olumlu tutum sergiledikleri, ancak cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı ortaya konulmuştur.

Karabulut (2009) Türkiye çapında Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 3. sınıf öğrencilerine Tufan ve Güdek’in (2008) geliştirmiş olduğu “Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”ni uygulamıştır. Öğrencilerin piyanoya yönelik tutumlarının kararsız yönde olduğu, kız öğrencilerin olumlu, erkek öğrencilerin kararsız bir tutuma sahip oldukları, evinde piyano bulunan öğrencilerin piyano dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik tutumlarının belli değişkenlere göre incelenmesine yönelik betimsel nitelikli bir çalışmadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya 2013-2014 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Müzik öğretmenliği bölümünde lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan 100 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılım, gönüllülük esasına dayandırılmıştır.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Erkek	36	36,0
Kız	64	64,0
Toplam	100	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %36’sını erkek öğrencilerin, %64’ünü ise kız öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Lisans 1	21	21,0
Lisans 2	32	32,0
Lisans 3	20	20,0
Lisans 4	27	27,0
Toplam	100	100,0



Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %21’ini lisans 1 öğrencileri, %32’sini lisans 2 öğrencileri, %20’sini lisans 3 öğrencileri, %27’sini lisans 4 öğrencileri oluşturduğu görülmektedir.

2.3 Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler Tufan ve Güdek’in (2008) geliştirmiş olduğu “Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Kişisel bilgiler kısmında ise öğrencilerin cinsiyeti ve sınıf düzeyi sorulmuştur.

“Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” 5’li Likert tipi derecelendirmeye sahiptir ve 30 maddeden oluşmaktadır. “Hoşnutluk” ve “Değer” olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından ölçeğin Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri .97, Alfa değeri (iç tutarlılık katsayısı) ise .97 bulunmuştur. Bu araştırmada ise KMO değeri .95, Alfa değeri .906 bulunmuştur.

Geliştirilen ölçekle ilgili .97 değerinin bu bakımdan oldukça yeterli olduğu söylenebilir. Ölçeğin birbirinden bağımsız alt faktörlerini belirlemek için varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Faktör örüntüsünün oluşturulmasında faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak 0.45 değeri esas alınmıştır (Tufan ve Güdek, 2008: 83). Öncesinde 39 maddeden oluşan ölçek, faktör analizine tabi tutulmuş, sonucunda iyi işlemeyen 9 madde çıkartılmıştır. Aşağıda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizine ait sonuçlar tablo 1 ve 2’de verilmektedir.

Tablo 1. Piyano Dersi Tutum Ölçeği Geçerlik-Güvenirlik Analizi Sonuçları⁴

Madde ve Faktörler	Ort	SS	Comunality	Component Faktör Yüğü	Varimax Faktör Yüğü	Madde Toplam	t değerleri*
I.FAKTÖR (HOŞNUTLUK)							
12. Piyano dersini sabırsızlıkla beklerim.	2,65	1,26	,757	,846	,793	,83	24,81
24. Keşke her ders piyano dersi gibi olsa.	2,80	1,38	,748	,845	,779	,82	25,57
5. En sevdiğim ders piyano dersidir .	2,63	1,39	,72	,822	,778	,80	23,83
37.Piyano dersinin saatleri keşke daha fazla olsa.	2,75	1,46	,667	,784	,760	,76	20,07
10.Beni müziğe bağlayan, piyano dersidir.	2,52	1,24	,659	,781	,753	,76	20,62
35.Piyano ve piyano dersiyle ilgili konuşmaktan büyük zevk alırım	3,08	1,33	,664	,794	,740	,77	18,23
18 Piyano dersini hiç kaçırmak istemem.	3,13	1,34	,709	,832	,738	,81	22,78
26.Piyano derslerinde verilen her eseri ayırt etmeksizin zevkle çalışırım.	2,68	1,3	,555	,670	,730	,64	14,99
8. Piyano ders saatlerinin artmasını isterim.	2,81	1,42	,675	,814	,713	,79	25,43
33.Piyano dersinde verilen ödevleri seyerek yaparım.	3,25	1,27	,654	,799	,709	,78	18,30
28.Piyano dersi benim için her zaman önemli olmuştur.	3,32	1,34	,712	,841	,706	,82	25,04
22.Piyano dersinde huzur bulurum.	3,00	1,32	,618	,778	,685	,75	18,23
1. Piyano dersine hevesle gelirim.	3,49	1,21	,660	,81	,680	,79	19,83
3. Piyano dersi ile ilişkili her şeye merak duyarım.	3,38	1,22	,628	,778	,677	,76	18,73

⁴ Piyano dersi tutum ölçeği geçerlik güvenirlik analizine ait tablo, Tufan ve Güdek (2008)’in araştırmasından alınmıştır.



16.Kendimi bildim bileli piyano dersi almak istemişimdir.	2,95	1,36	,525	,70	,668	,67	16,98
31.Piyano dersiyle ilgili etkinliklere severek katılırım.	3,16	1,35	,597	,770	,645	,75	16,52
30. Piyano dersine geç kalmak bile beni çok rahatsız eder.	2,98	1,31	,435	,622	,626	,60	13,52
20. Piyano derslerine katılamadığımda üzülürüm.	2,99	1,31	,488	,698	,576	,67	14,99
II.FAKTÖR (DEĞER)							
32.Piyano dersinin önümde bir engel gibi olduğunu hissederim.	3,64	1,36	,613	,721	,684	,70	14,87
19.Üniversiteyi bitirdikten sonra asla piyano dersi ile ilgili bir şey görmek istemiyorum.	3,72	1,4	,634	,744	,679	,73	16,29
17.Bence piyano dersi müzik öğretmenleri için gereksizdir.	4,24	1,1	,470	,508	,675	,49	9,73
38.Piyano dersinin benim yeteneğimi ortaya çıkaramadığını düşünürüm.	3,35	1,44	,512	,602	,675	,58	11,44
27.Piyano derslerinin neden zorunlu olduğunu anlayamıyorum.	3,37	1,47	,564	,694	,652	,68	17,10
29.Piyano dersinden sonra kendimi bıkkın hissederim.	3,42	1,37	,636	,772	,631	,76	19,15
39.Piyano dersi sıkıcı bir derstir.	3,60	1,48	,664	,795	,629	,78	21,98
34.Piyano dersinin beklentilerime cevap vermediğini düşünürüm.	3,50	1,37	,427	,550	,615	,53	10,63
6. Piyano dersi hiçbir zaman ilgimi çekmedi.	3,76	1,32	,576	,736	,596	,71	17,68
23.Piyano dersinden keyif almıyorum.	3,39	1,40	,587	,746	,596	,73	17,67
15.Piyano dersi seçmeli bir ders olsa çok sevinirim .	2,91	1,46	,350	,535	,528	,51	9,73
7. Piyano dersi olmaksızın tamamlanacak bir eğitimin yetersiz olacağını düşünüyorum.	4,05	1,08	,329	,500	,528	,48	10,47

*Tüm “t” değerleri 0.001 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2. Piyano Dersi Tutum Ölçeği Alt Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları ve Alfa Katsayıları

Faktör	Açıkladığı	
	Varyans	Alfa
1.Hoşnutluk	35,84	.97
2. Değer	23,60	.91
Toplam	59,44	.97

Tablo 2 incelendiğinde açıklanan varyanslar sırasıyla yüzde 35,84, 23,60 ve toplamda 59,44’tür. 1. Faktör için alfa katsayısı .97, 2. Faktör için alfa katsayısı ise .91’dir.

2.4 Verilerin Analizi

Ölçeğin uygulanması sonucu elde edilen ham veriler, SPSS 13.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin demografik bilgilerini ortaya koymak üzere frekans analizi, standart sapma ve medyan değerleri ile piyano dersine yönelik tutumlarını cinsiyet değişkenine göre ortaya koymak üzere t-testi, sınıf düzeyinde ortaya koymak üzere Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde toplanan verilere göre değişkenler bazında analiz edilmiş, tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi içinse aşağıdaki tablo kullanılmıştır.

Tablo 3. Tutum Puanlarının Aritmetik Ortalama Derecelendirme Puanları

Puan Aralığı	Derecelendirme	Yorum
1-28	Asla Katılmam	Düşük (Olumsuz) Tutum
28-56	Katılmam	
56-74	Kararsızım	Yüksek (Olumlu) Tutum
74-102	Katılıyorum	
102-130	Kuvvetle Katılıyorum	

Öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarına ait analiz aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Piyano Dersine Yönelik Tutumları

	N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	SS
Tutum	100	50	130	95,84	20,20487
Z Değeri (Tutum)	100	-2,26876	1,69068	0	1

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarına ilişkin alabilecekleri minimum ve maksimum puanlar görülmektedir. Genel tutumlarının ortalaması ise $\bar{x} = 95,84$ olarak gözükmetedir. Ulaşılan bu değer, Tablo 3'teki değerlendirmeye göre "Katılıyorum" seçeneğine denk düşmektedir. Aynı zamanda Z değerine bakıldığında $\bar{x} = 0$, SS=1 değerleri dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Buna göre öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Öğrencilerin Hoşnutluk ve Değer Faktörlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	SS
Hoşnutluk	100	17	85	54,78	18,81574
Değer	100	25	51	41,06	4,28957

Tablo 5'teki faktör bazında puanlar incelendiğinde, "Hoşnutluk" boyutunda öğrencilerin minimum-maksimum değer göz önünde bulundurulduğunda, ortalaması $\bar{x} = 54,78$ yani orta değerde çıkmıştır. "Değer" boyutunda ise $\bar{x} = 41,06$ yani orta düzeyin üstünde çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin piyano dersinden hoşlanma açısından kararsız bir tutum sergiledikleri ancak piyano dersine değer verdikleri söylenebilir.

Tablo 6. Öğrencilerin Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t- testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	Sd	p
Erkek	36	88,5	20,95	-2,819	98	0,006*
Kız	64	99,97	18,71			

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumları, cinsiyet düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur ($p=0,006 < 0,05$). Erkeklerin ortalaması $\bar{x} = 88,5$, kızların ortalaması $\bar{x} = 99,97$ olduğu göz önünde bulundurulursa, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu bir tutum sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 7. Öğrencilerin Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

SINIF	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Lisans 1	21	55,45			
Lisans 2	32	54,77	3	3,53	,317
Lisans 3	20	49,68			
Lisans 4	27	42,20			
Toplam	100				

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf düzeyinde piyano dersine yönelik tutumda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0,317>0,05$). Ancak sıra ortalamalarına bakılarak, 1. Sınıftan 4. Sınıfa doğru piyano dersine yönelik olumlu tutumun azaldığı görülmektedir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik genel olarak olumlu bir tutum içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik tutumu genel olarak olumlu olmasının piyano dersine verilen önemin farkında olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Buna rağmen dersten hoşnutluk konusunda kararsız bir tutum içerisinde olmaları çarpıcı bir sonuçtur. Bu sonuçlar Karabulut (2009)'un araştırmasındaki bulgularla da örtüşmektedir.

Piyano dersine yönelik tutumda bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Karabulut (2009) ve Çevik ve Güven (2011)'in bulgularıyla yine örtüşmektedir.

Sınıf düzeyi değişkeni bazında piyano dersine yönelik tutumda anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, 1. Sınıftan 4. Sınıfa doğru olumlu tutumda düşüş olduğu sonucuna varılmıştır. 4. Sınıfta 4 senelik piyano eğitimi birikimi bulunan 4. Sınıf öğrencilerinin, ilerlemelerinin verdiği tecrübeyle piyano dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olması beklenirken, sonuç 1. Sınıfların lehine çıkmıştır. Bu sonucun çıkmasında, 1. Sınıf öğrencilerinin müzik öğretmenliği bölümüne başlamanın getirdiği heves ve heyecanın etkili olduğu düşünülmektedir.

Çevik ve Güven (2011)'in araştırmasında, sınıf düzeyinde tutum olumludan olumsuzla doğru 3. Sınıf, 1. Sınıf, 4. Sınıf ve 2. Sınıf şeklinde sıralanırken; Karabulut (2009)'un araştırmasında ise 3. Sınıf öğrencilerinin tutumu, 1. Sınıfa nazaran olumlu çıkmıştır.

Araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Müzik öğretmeni adaylarının hoşnutluk boyutundaki kararsızlığın nedenlerini ortaya çıkarmak üzere, daha detaylı araştırmalar yapılmalıdır.

2. Hoşnutluk boyutundaki kararsız tutuma rağmen, müzik öğretmeni adaylarının piyano dersinin önemli olduğunu düşünmelerinden yola çıkarak, piyano derslerinin öğretmenlik hayatında getireceği avantajlar konusunda bilinçlenmeleri sağlanmalıdır. Piyano dersinin işlevleri konusunda detaylı bilgiye sahip olmalarının hoşnutluk bazında kararsız tutumu olumluya doğru yönlendireceği öngörülmektedir.

3. 4. Sınıf, müzik öğretmenlerinin meslek hayatına en yakın olduğu zamandır. 1. Sınıftan 4. Sınıfta piyano dersine yönelik olumlu tutumun en düşük olduğu sonucundan yola çıkarak, piyano becerilerini meslek hayatında daha işlevsel kılacak olan eşikleme dersleri 7. ve 8. yarıyıllara getirilmelidir. Staj uygulamalarında piyano eşlik becerilerini uygulayabileceği etkinlikler yer almalı ve müzik öğretmeni adayları şarkı öğretimini piyano eşliği ile yapma konusunda deneyim kazanmalıdır.



KAYNAKÇA

- Çevik, D. B., Güven, E. (2011) Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 103-120.
- Geniş, G. E. (2009) *Müzik Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Derslerinden Yararlanma Düzeyine Yönelik Görüşleri (Gazi Üniversitesi Mezunları Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gün, E., Köse, S. H. (2013) Müzik Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutumları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/3, 247-261.
- Karabulut, G. (2009) *Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. Ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tufan, E., Güdek, B. (2008) Piyano Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 75-90.

**DOĞUDAN BİR DOKUNUŞ:
MODERN PİYANO BAŞLANGIÇ METODLARINDA EGZOTİZM**

A TOUCH OF THE EAST: THE "EXOTIC" IN ELEMENTARY PIANO METHODS

Hale Fulya ÇELİKEL

*Sabancı Üniversitesi, Temel Geliştirme Programı/TÜRKİYE
Sabancı University, Foundations Development Department/TÜRKİYE*

ÖZET

Batı kaynaklı sanat müziğinde egzotizm akımı müzik yaratıcıları ve araştırmacıları arasında popülerliğini koruyan bir başlıktır. Geçen yüzyıldan beri çalınagelen konser ve opera repertuarının yanında, "ödünç alınmış" pentatonizm (C. Debussy'nin Pagoda'ları) ya da doğu makamları/modları içeren (S. Rachmaninov'un Oryantal Dans'ı) içeren geniş bir enstrümantal müzik repertuarı da bulunmaktadır. Piyano pedagojisinden bahsettiğimizde de Egzotizm akımının geleneksel olarak ülkemizde kullanılan öğretici materyalde bulunmadığı halde (Örneğin Beyer ve(ya) Czerny), son yıllarda yazılan ve uluslararası düzeyde kullanılan piyano metotları içinde kendine hayli yer edindiğini gözlemliyoruz. Sunulan karşılaştırmalı çalışmanın amacı örnek olarak seçilen üç piyano metodunda (Hal Leonard, Tastenträume ve Bastien) kullanılan egzotik konuları sunmak ve bu "sanki-oryantal" malzemeyi gerçekten Doğu'dan gelen Türk müzik eğitimcilerinin hazırladığı piyano metodlarındaki öğretim malzemesiyle karşılaştırmaktır. Tartışmanın amacı, uluslararası kullanımdaki metotlardaki "dışsal" pedagojik gereçlerin, Doğucu malzeme konusunda "içsel" bir kulağa sahip ortalama Türk piyano öğrencisi için bir cazibe teşkil edip etmeyeceğinin belirlenmesidir.

ABSTRACT

Exoticism in Western art music is quite a popular trend for music creators and researchers alike. Besides the staple symphonic and operatic repertoire, there exists quite a large body of instrumental works, featuring "borrowed" musical elements such as pentatonicism (Claude Debussy's Pagodes) or the eastern modes/makams (S. Rachmaninov's Op. 2 Oriental Dance). Speaking of piano pedagogy, although absent from the traditionally used material such as Beyer and Czerny, the "exotic" found new life in the modern graded piano methods. This comparative study aims to present the "cliche" exotic topics in three internationally used piano methods (Hal Leonard, Tastenträume and Bastien) and compare this "pseudo-oriental" material with "real" teaching material from "The East" such as the piano methods designed by Turkish authors. The discussion will be centered on the aims of such "etic" pedagogical tools in the international methods and whether or not this approach holds any appeal for the average Turkish piano pupil, who essentially has an "emic" stance towards Oriental material.

Giriş

Piyano, Batı kökenli ve çoğunlukla Batı eşit tampereli akort düzeni ile kullanılan bir çalgı olmasına karşın dünyanın birçok coğrafyasında temel müzik eğitimi çalgısı olarak benimsenmiştir. Coğrafyamıza tüm dünyada altın devrini yaşadığı 19. yüzyılda giren çalgı, geleneksel Türk Musikisine uygunluğu tartışılır olsa da Tanzimat hareketleriyle hız kazanan modernleşmenin sembollerinden biri olarak cemiyet müzik hayatında yer edinmiştir. Cumhuriyet döneminde kullanımı yaygınlaşan piyano, büyük şehirler dışında da kendine yer bulmuş, müzik eğitim aracı olarak köy enstitülerine kadar girmiştir. Çoksesli müziğin erken Cumhuriyet döneminin kültür politikalarından biri oluşu, Türk kültürünü ve geleneksel müziğini yansıtan eserlerin piyano eğitim ve konser repertuarına katılışı da bu yayılımı hızlandırmıştır. "Ülkemizde Türk Beşleri'nden başlayarak, bestecilerimiz piyano eserlerine özel önem vermişler ve zengin bir piyano literatürü geliştirmişlerdir." (Fenmen, 1991) "Müzik öğretmenliği anabilim dallarındaki piyano eğitimi sürecinde; Türk besteci ve eğitimcilerimizin eserlerine yer verilmesi, kendi kültürümüzün özelliklerinden esinlenen eserlerin öğrencilerin piyanoyla duygusal bir bağ oluşturabilmelerine katkı sağlamasının yanı sıra, müzik öğretmeni adaylarının; öğretmenlik yaşantılarında kendi öğrencilerine de bu eserleri tanıtılabilmeleri açısından önem taşımaktadır. (Aydın 2008)

Çocuk ve genç gelişiminde piyano eğitiminin önemi 19. yüzyıldan itibaren bir çok araştırmanın konusu olmuştur. Farklı disiplinler ve yaklaşımlar ile gerçekleştirilen bu araştırmaların ortak çıkarımı, piyanonun psikosomatik ve sosyal gelişim bakımından büyük yarar sağladığı yönündedir. Sosyal bilimler ve müzik



pedagojisi çalışmalarının yanı sıra, örneğin 2005 yılında *Nature Neuroscience* dergisinin 8. sayısında yayımlanan Sara L Bengtsson, Zoltán Nagy, Stefan Skare, Lea Forsman, Hans Forssberg & Fredrik Ullén'ın "*Extensive piano practicing has regionally specific effects on white matter development*" (Kapsamlı piyano çalışmak beyin beyaz madde gelişiminde bölgeye özel etkilere neden oluyor) gibi klinik çalışmalarla da bulgular desteklenmektedir. Piyano eğitimi, genç bireyin kişilik oluşumu sırasında aynı zamanda sosyal ve iletişimsel kimliğini de sağlam bir temele oturtmak konusunda yardımcı olacaktır. Yakın zamanda Ulusal Gençlik Orkestrası ile sanatçı yetiştirmeye yönelik programlar yürütmekte olan orkestra şefimiz Cem Mansur, çoksesli müziğin demokrasiye ve dengeli bir sosyal yapıya bir metafor olarak da görülebileceğini ifade etmiş, bu söylemini atölye çalışmaları yoluyla örneklemiştir. Piyano, günümüz dünyasında bir orkestranın işleyişini bir mikrokozmos içinde örnekleyebilen yegane çalgı olarak anılabileceği için, tüm bu sayılan yönlerden önemini korumaktadır.

Piyanonun günümüzde, önemini ve çocuk ve gençler için çekiciliğini yitirmemiş olduğu halde, çeşitli sebeplerle Cumhuriyetin ilk yıllarındaki yaygınlığını yitirdiğini gözlemlemek mümkündür. Bu durumun birçok sebebi olmakla birlikte en belirgin olanları Köy Enstitülerinin kapatılması, köyden kente göçün yarattığı toplumsal sınıf uçurumları ve çeşitli politik ve ideolojik nedenlere dayandırılacak kültürel fakirleşme olarak özetlenebilir. Günümüzün teknolojik ve internet dünyasında bilgiye ulaşmak çok kolay olsa da, enstrümanlara ve enstrüman öğrenmek için edinilmesi gereken akademik bilgiye ulaşmanın zor olduğu Türkiye vakasında piyano sadece büyükşehirli bir azınlığın hayatında anlam teşkil etmektedir denebilir.

Müzik eğitimine ulaşma şansı bulmuş şehirli çocuk ve gençler incelendiğinde karşılaşılan Türkiye gerçekleri arasında, piyano derslerinde edinilen bilginin kullanımdan soyutlanmış olduğu şeklinde bir kanaat oluştuğunu gözlemliyoruz. Ülkemizde Konservatuarlar, Müzik Fakülteleri ve Müzik Eğitim Fakülteleri de dâhil, halen çoğunlukla geleneksel yaklaşımlar benimsenmiş ve gerek icra, gerek pedagojik yönden bir "okul" halinde varlığını sürdürme gelmiştir. Bu okullarda eğitim müfredatının önemli bir unsuru olarak Czerny Op. 599 ya da Beyer Op. 101 gibi metotlar kullanılmakta, bu materyal çoklu ortam ve çoklu kültür dünyasında büyüyen günümüz çocuklarına hitap etmemektedir. 19. yüzyıl yaklaşımının günümüz müziğine ve yaşam tarzına hitap etmemesinden daha doğal bir olgu beklenemez. Her ne kadar söz konusu etüt ve teknik bileşenleri saatler boyu çalışmak teknik yeterlilik açısından büyük bir artı getirirse de, bu edinilen teknik gençlerin paylaşabileceği bir müzikal dil ve anlatıma uyarlanmadıkça bir anlam taşımayacaktır. Çok iyi gam yapabilen bir genç, gittiği bir filmin müziklerini ya da radyoda dinleyerek çok beğendiği bir popüler parçayı çalamadığı, öğretmeniyle gündeme getiremediği, sadece "akademik" ve "ciddi" olana yönlendirildiği takdirde, gayet anlaşılabilir şekilde, piyano derslerine ilgisini kaybedecektir.

Bir önceki paragrafta anılan, ülkemizde ilk örgün müzik eğitimi veren kurumlar açıldığından beri kullanılan Hanon, Beyer, Czerny gibi didaktik eserler, Avrupa kaynaklı ve odaklı olmakla birlikte, günümüzde araştırmacının çalışarak gözleme şansı bulduğu Avrupa müzik okullarında artık kullanılmamakta, bunlar yerine daha yeni ve enteraktif materyaller tercih edilmektedir. Piyano didaktiğindeki bu modernleşme 20. yüzyıl içinde dereceli olarak meydana gelmiş, çeşitli eğitim amaçlarına yönelik yeni eğitim metotları oluşturulmuştur. Yeni başlayan bir yetişkin ile 4-5 yaş grubu bir çocuğun aynı hız ve içerikle eğitilmesinin imkânsız olduğunu göz önüne alan, okuma/yazma bilen ile bilmeyen çocuklara farklı yaklaşımlarla ulaşmayı hedefleyen, özelleşmiş ve derecelendirilmiş başlangıç kitapları yaygınlaşmıştır. Son yıllarda ülkemizde de metot konusundaki eksikliğin giderilmesine yönelik değerli çalışmalar yapılmış, Avrupa ve Amerika kaynaklı eğitim materyaline eşdeğer piyano eğitim metotları piyasaya sürülmüştür.

Piyano müziğinde "yöresel" ya da "egzotik/oryantal" olarak betimlediğimiz müzikal malzeme, 18. Yüzyılın 2. yarısı ve 19. Yüzyıl boyunca oluşmuş, 20. Yüzyılda yoğun olarak çeşitlenerek konser ve eğitim repertuarında yerini korumuş olan bir kompozisyonsal gereçler toplamı olarak nitelenebilir. Geçen yüzyıldan beri çalına gelen orkestra ve opera repertuarının yanında, "ödünç alınmış" pentatonizm (C. Debussy'nin Pagoda'ları) ya da doğu makamları/modları içeren (S. Rachmaninov'un Oryantal Dans'ı) geniş bir piyano ve çalgısal müzik repertuarı bulunmaktadır. Bu öğelerin ilk akla gelenleri, Batı müziğinin normlarından farklı modal/makamsal ses dizileri, artmış 2li ve 4lü gibi, uyumsuz kabul edilen aralıklar içeren melodi ve eşlik yapıları, asimetrik ritmik desenler ve "başka bir coğrafyaya özgü" ikonografi ve söylem içeriği olarak gösterilebilir. Piyano pedagojisinde ise, geleneksel öğretici materyalde bulunmadığı halde (Beyer ve(ya) Czerny), son yıllarda yazılan ve uluslararası düzeyde kullanılan piyano metotları içinde "egzotik" olanın kendine hayli yer edindiğini gözlemliyoruz.

İletişim çağı olarak adlandırılan günümüzde, çocuklar ve gençler görsel ve işitsel medya aracılığıyla çok çeşitli dünya müziklerine aşina olmaktadır. Dolayısıyla enstrüman eğitimde kullanılması gereken

metotların tek bir tür (*genre*) ya da tek bir coğrafyaya yönelik olmaması, öğrencinin ilgisini korumak açısından önemlidir. Nüfusunun büyük çoğunluğu heterojen etnik ve kültürel kökenden oluşan Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde kullanılan metotlarda çok kültürlülük hayli belirgindir, daha homojen bir kültürel dağılıma sahip Çin Halk Cumhuriyeti gibi ülkelerde dahi piyano eğitiminde kullanılan materyallerde çok kültürlülük göze çarpmaktadır. (<http://www.bbc.com/culture/story/20131022-piano-mania-grips-china>) Bu çok kültürlülük bazen “hakiki” müzikal malzeme ile (örneğin: derlenmiş halk şarkı ve dansları) olumlanmakla birlikte “oryantalist”, “stereo tipik” yaklaşımlara da rastlanabilir. Bir başka deyişle, sunulan “egzotik” parça, temsil ettiği kültürden çok, bu kültürün Batı’lı dimağındaki bazen çok da isabetli olmayan yansımaları öne çıkarmaktadır. Bu konuda “Bir başka kültürün müziğini çalışmak genel müzik öğretiminin bir uzantısıdır ve genel geçerin dışında olarak değerlendirilmelidir” (*To study music of other cultures is just an extension of our general music studies and should be approached in this fashion as opposed to being something out of the norm*). (Brenner 2011) şeklinde hâkim bir görüş olduğunu gözlemek olasıdır.

Bu makalede sunulan karşılaştırmalı çalışmanın amacı örnek olarak seçilen piyano metotlarında (Tastenträume ve Bastien) kullanılan egzotik konuları sunmak ve bu "sanki-oryantal" malzemeyi gerçekten Doğu'dan gelen Türk müzik eğitimcilerinin hazırladığı piyano metotlarındaki öğretim malzemesiyle karşılaştırmaktır. Tartışmanın amacı, uluslararası metotlardaki “dışsal” pedagojik gereçlerin, Doğucu malzeme konusunda “içsel” bir kulağa sahip ortalama Türk piyano öğrencisi için bir cazibe teşkil edip etmeyeceğinin belirlenmesidir.

Çalışmanın incelediği metotlar ve parça kitapları (alfabetik sıra ile)

- Akdil, Sayram. 2004. *Yaşasın Çocuklar*. İzmir.
- Bastien, Jane Smisor. 1985. *Bastien Piano Basics: Performance Primer Level*. Kjos Music Company, San Diego, California.
- Bayraktar, Ertuğrul. N.D. *Piyano Parçaları 1*. Yurtrenkleri Yayınevi, Ankara.
- Çevikkaya, İpek Çığ. 2011. *Piyanom ve Ben*. Bemol Müzik Yayınları, İstanbul.
- Emonts, Fritz. 1998. *The European Piano Method- Volume 1*. Schott Music Publishing.
- Ereren, Sevinç. 2010. *Kolay Piyano 2*. Alfa Basım, İstanbul.
- İman, Yalçın. 2012. *On Yaş Altı Çocuklar İçin Piyano Metodu*. Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Norton, Christopher. 1984. *The Microjazz Duets Collection 3*. Boosey & Hawkes Music Publishing.
- Rullman, Clara. 1998. *Vier Handig*. De Haske Publications BV, Heerenveen, Holland.
- Sun, Muammer. 1998. *Yurt Renkleri*. Band 1-2-3-4. Evrensel Müzikevi, Ankara.
- Terzibaschitsch, Anne ve Regula Buser. 2000. *Meine allerersten Tastentraeume: Klavierschule für den Anfangsunterricht*. Band 1-2-3. Musikverlag Holzschuh
- Yavuzoğlu, Nail. 2013. *Temel Piyano Eğitimi 6-12 Yaş*. İnkılap Yayınevi, İstanbul.

Tempo Marks
Tempo marks are placed at the beginning of a piece to tell the rate of speed at which a piece is to be played. Tempo marks usually are in Italian.
These tempo marks, listed from slow to fast, are the most common.
Andante Slowly (walking tempo)
Moderate Moderately
Alliegretto Moderately fast
Allegro Fast

Persian Market
Moderato

1. I'll a Per-sian mir-let yu can-ber a nice rag,
2. You can see a chim-ey in a Per-sian mir-let.

Or some gold-en-eyr-rings, as a love-ly jig-let,
Or a goose-whis-ling, of a cute pig-

When you have learned this piece as written, you might want to try this L.H. part.

WP201

Örnek 1: Bastien Piano Basics Primer Level, sayfa 22

İsmi, ikonografisi ve ses dünyasıyla bir “Doğu” söylemi yaratmayı hedefleyen yandaki parçada, Hipofrig, Fa armonik minör ya da Do Kürdî dizisi olarak tanımlanabilecek bir ses dizisi kullanılmıştır. Öğrencinin kulağına sıra dışı gelmesi öngörülen bu modalite, armonik uyumsuzluk ile desteklenmiştir (1. ölçüdeki, kuvvetli 1. ve nispeten kuvvetli 3. vuruşa düşen büyük 7li armonik aralığı ve yine aynı ölçü 3. ve 4. vuruşlar arasında oluşan artmış 2’li melodik aralığı). Tek uzun ses (drone) türü eşlik yapısına olarak sayfanın alt kısmında verilen eşlik deseni, piyano eğitim repertuarındaki “Öteki”yi temsil eden parçalarda sık sık rastlanan, “açık beşli” (open fifth) tonik-dominant dereceleriyle oluşturulan basit ritmik yapıya örnektir (Locke, 2009). Ne betimlenen coğrafya (Pers Ülkesi- modern İran?) ne de olayın geçtiği zaman

belirgindir; bu gibi bir müzik örneğinin zikredilen coğrafyadan gelmeyeceği aşikârdır. Şarkı sözlerinde belirtilen objelerin (altın küpeler, testi) günümüzde açık pazarlarda satılmayacağı, bahsedilen hayvanlardan

birinin (sevimli bir domuz yavrusu) bir Pers pazarında binyıllardır bulunamayacağı düşünülürse, parçayı yazarken içine düşülen Oryantalist söylem daha iyi öne çıkarılabilir. Özellikle Bastien metodunun hedeflediği yaş grubu düşünülürse, bu parçadaki tını ve söylemin sıkıntı yarattığı konusunda, araştırmacının şahsi gözlemlerinin yanı sıra internetten ulaşılabilecek yorumlar da vardır. (Eaton 2012)

Örnek 2: Tastenträume Band 2, sayfa 43

Almanca konuşulan ülkelerde sıklıkla kullanılan bu metottan alınan örnekte kromatizm, artmış ikililer, “kıvrımlı” melodik hat ve ritmik şekilde yinelenen açık beşliden oluşan eşlik yapısı, ilk örnekteki gibi “Oryantalist” özellik olarak dikkat çekmektedir. “Yer” ve “Zaman” konusundaki belirsizlik de bir ortak özellik olarak anılabilir. Bir diğer ilgi çekici ortaklık da uyumsuzluk konusundadır: 4. ölçü 2. vuruş ve 5. ölçü 1. vuruşta, Batı Müziği eğitimi almakta olan bir çocuğun/gencin uyumsuz Kabul edeceği büyük 7’li aralıklar kullanılmıştır. Teknik açıdan, sağ el 3. ve 4. parmakların esnetilmesine yönelik egzersiz niteliği de her iki parçada gözlenir özelliklerdir. Araştırmacı, parçayı Türkiye’de eğitim materyali olarak kullanırken öğrencilerden “sıkıcı” ve “zor” olduğuna dair yorum ve “hangi Doğu ülkesinde kızlar hayalet kılığında geziyor?” “burası Hindistan mı?” gibi, parça ile sunulan görsele ilişkin sorularla karşılaştığını iletebilir.

Örnek 3: Piyanom ve Ben, İpek Çığ Çevikkaya

Dizilim ve didaktik açıdan ilk iki örneğin alındığı yurt dışı kaynaklı metotlardan büyük bir ayrılık ortaya koymayan İpek Çığ Çevikkaya’nın başlangıç piyano metodundan seçtiğimiz örnek, öğrencilerin duyar duymaz “Çin Müziği” olarak betimlediği fa diyez majör pentatonik dizi kullanılarak yazılmış, tekrarlı iki parçalı form mimarisinde bir parçadır. İlk iki örneğin aksine bu parça belirli bir coğrafi “yer”e işaret eder ama görece soyut bir program içerir. İlk iki örnekte gözlenen teknik ve müzikal zorluklar yine öğrencinin karşısına çıkar: parçanın sadece siyah tuşlarda çalınması, sağ el 3. ve 4. parmakların açılması gerekliliği, alışageldikleri parçalardan çok “farklı” ve “egzotik” fa diyez majör tonalitenin ürkütücü donanımı gibi. Çevikkaya, tempo konusunda belirleyici davranmamış olmakla birlikte arzu ettiği artikülasyonu titizlikle göstermiş, yine Batı Müziği normlarına alışık bir kulağın, majör/minör sistemi akorlarına göre daha ilkel olan açık beşli eşliği tercih etmiştir. Derek Scott, buraya kadarki üç örneğimizde karşılaştığımız, birbirinden çok farklı

coğrafyaların benzer müzikal gereçlerle betimlenmesini, açık beşli pedal armonileri, uzun düz sesler ve paralel beşlilerle eşiklendirilmesini “başka bir kültürün imitasyonu değil, temsil edilmesi” için gerekli genellemeler olarak açıklar. (Scott 1997)

Kaynakça:

- Aksu, Cahit. 2010. *Türkiye’de Eğitim Müziği: Tanım-Kapsam-Sorunlar ve Öneriler*. Bemol Müzik Yayınları, Topkapı, İstanbul.
- Akdil, Sayram. 2004. *Yaşasın Çocuklar*. İzmir.
- Aydiner, Mehtap. 2008. “Piyano eğitiminde en sık seslendirilen Türk eserlerinin müziksel Öğelerinin analizleri”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 8, Sayı: 2, Yıl: 8, Aralık 2008
- Bastien, Jane Smisor. 1985. *Bastien Piano Basics: Performance Primer Level*. Kjos Music Company, San Diego, California.
- Bastien, James. 1985. *Bastien Piano Basics: Piano Level 1-2*. Kjos Music Company, San Diego, California.
- Bayraktar, Ertuğrul. Tarih belirtilmemiş. *Piyano Parçaları 1*. Yurtrenkleri Yayınevi, Ankara.
- Bilinmeyen Yazar. 2013. “Good News For The Piano Market”. *Music Trades* Eylül 2013, sayfa 80-83
- Brener, Deborah. 2011. “Around the world at the piano: becoming multicultural in today's piano studio” *The Free Library* [http://www.thefreelibrary.com/Around the world at the piano: becoming multicultural in today's...-a0253305159](http://www.thefreelibrary.com/Around+the+world+at+the+piano%3A+becoming+multicultural+in+today's+piano+studio) (30 Mart 2014’de erişildi)
- Eaton, Kaley L. 2012. “A Livid Argument against the Bastien Piano Method”. *The Future of Classical Music Blog*. <http://fcm07.blogspot.com.tr/2012/09/a-livid-argument-against-bastien-piano.html> (30 Mart 2014’de erişildi)
- Ereeren, Sevinç. 2010. *Kolay Piyano 2*. Alfa Basım, İstanbul.
- Fenmen, M. 1991. *Müzikçinin El Kitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Iman, Yalçın. 2012. *On Yaş Altı Çocuklar İçin Piyano Metodu*. Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Jazeel, Tariq. 2012. “Postcolonialism, Orientalism and the Geographical Imagination”. *Geography* Vol 97 Part 1 Spring 2012
- Locke, Ralph. 2009. *Musical Exoticism: Images and Reflections*. Cambridge University Press.
- Scott, Derek B. 1997. “Orientalism and Musica Style”. *Critical Musicology Journal* <http://www.leeds.ac.uk/music/Info/critmus/articles/1997/02/01.html> (18 Eylül 2014de erişildi)
- Sun, Muammer. 1998. *Yurt Renkleri*. Band 1-2-3-4. Evrensel Müzikeyi, Ankara.
- Terzibaschitsch, Anne and Regula Buser. 2000. *Meine allerersten Tastenträume: Klavierschule für den Anfangsunterricht*. Band 1-2-3. Musikverlag Holzschuh
- Yavuzoğlu, Nail. 2013. *Temel Piyano Eğitimi 6-12 Yaş*. İnkılap Yayınevi, İstanbul.

ÇOCUKLARDA MUTLULUK VE ÜZÜNTÜ DUYGUSU YARATAN MÜZİĞİ AYIRT ETME BECERİSİ

CHILDREN'S SKILL OF DISTINGUISHING MUSIC WHICH CREATE FEELINGS OF JOY AND SADNESS

H. Hakan OKAY

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
University of Balıkesir, Necatibey Faculty of Education/TÜRKİYE

ÖZET

Bilindiği gibi müzik eğitimi, çalgı eğitimi, ses eğitimi, müziksel okuma-yazma eğitimi gibi çeşitli eğitsel alanları içermektedir. MEB tarafından 2006 yılından bu yana uygulamaya konulan yapılandırmacı eğitim programında müzik eğitimi, temel ilkeler ve konuları kapsayan dört öğretim alanından oluşur. Bu öğrenme alanlarından biri olan dinleme-söyleme-çalma alanı, eğitimciye müzik dinletme ve öğrenene de müzik dinleme sorumluluğu veren bir alan olarak göze çarpmaktadır.

Müzik derslerinin, bireyleri müzik okuryazarı yapma konusundaki yeterliği çeşitli nedenlerden dolayı günümüzde tartışmaya açık görünmekte; müzik dinleme konusunda kişilerin yönlendirilmesi bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Gelişen iletişim teknolojisi görsel ve işitsel materyale ulaşımı kolaylaştırmış; dolayısıyla müzik dinleme yeni bir anlam kazanmıştır. Bu bağlamda müzik dinlemenin işlevi ve temel ilkelerinin tartışılması, müzik eğitimine bazı öneriler sunabilir.

Araştırmada minör ve majör tonalitede belirlenmiş on adet çoksesli müzik örneğinin 6 ve 7 yaş grubu öğrencilere dinletilmesi ve dinledikleri müzikleri mutlu veya üzgün müzik olarak etiketlemeleri yoluyla veri toplanmıştır. Ortaya konan verilerle, çocukların örnekleri doğru bilme başarıları belirlenerek, müzik dinleme alanına ilişkin uygulamaya dönük öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: müzik dinleme, müzik psikolojisi, müzikte duygu

ABSTRACT

As well known, music education consists of instrumental and voice instruction, music reading and writing and other various educational fields. The current constructivist music education program implemented by the Ministry of National Education of Turkey (MEB) in 2006 consists of four teaching areas containing the basic principles and subjects. One of these learning fields, the field of listening-singing-playing, appears to keep the teacher responsible for making the student listening to music and the learner responsible for listening to music.

The efficiency of music classes to create music illiterate individuals currently seems open to criticism and that it is a necessity to direct the individual to listening to music. The ever-developing technology of communication has made reaching visual and aural material easy giving the music listening a new meaning. At this juncture a discussion of the function of music listening and its basic principles might offer some insights to music education.

In this research data has been gathered by playing ten select harmonized pieces of music in major and minor tonalities to a group of six and seven year old students and having the students tag each piece of music they listened as happy or sad. Data determined by the success of students' selections have been utilized to offer suggestions for application toward the field of music listening.

Keywords: Music listening, psychology of music, feelings in music

GİRİŞ

Müziğin ve duyguların ilişkisi eski bir konu ve ilgi alanıdır. Müzik ve duygular üzerine antik dönem düşünürlerinden çağdaş filozoflara kadar sürekli olarak düşünce üretilmiş; müzikologlar ve estetsiyenler tarafından tartışmalar yapılmıştır (Konečni, 2008). Benzer tartışmalar ve hipotez geliştirme girişimleri hala devam etmektedir (Vickhoff, 2008).

Müziğin duygusal etkileri olmasının, insanların müzikal etkinliklere yönelmesinde en önemli neden olduğu görüşü (Vuoskoski, Eerola, 2013) ve insanların müzik dinlemelerindeki ilk akla gelen motivasyon noktasının, müziğin güçlü duygular içermesi olduğu fikri (Juslin, Laukka, 2004) geniş bir kabul görmektedir. Juslin ve Västfjäll'a göre insanlar müziği, duygularını değiştirmek, serbest bırakmak, belirli



duygularını birbirleriyle uyumlu hale getirmek, gerginlikten kurtulmak, zevk almak ve kendilerini rahatlatmak için kullanırlar (Juslin, Västfjäll, 2008).

Günlük yaşamda, ticari alanlarda (reklam müzikleri gibi), filmlerde, son dönemde oyun endüstrisinde müzik dinlemeye yönelik duygusal tepkilerin varlığı, bu olgunun kanıtı olarak ileri sürülebilir (Lipscomb, Kendall, 1994; Parke, vd., 2007; Kreutz vd, 2007; Vuoskoski, Eerola, 2013). Müzikteki duygular güçlü bir uyarandır. Örneğin bir araştırmada duyguların görsel olarak algılanmasını bile etkilediği belirlenmiştir (Logeswarana, Bhattacharyaa 2009).

Konu üzerine yapılan ilk kitap 2001 tarihini taşıyan Juslin ve Sloboda'nın "Music and Emotions" başlıklı kitabıdır (Juslin ve Sloboda, 2001). Bu kitaplarında müzik dinlemeye karşı verilen duygusal tepkilerin kaynağı konusunda araştırmacılar önce açık konuşmamışlardır. Ancak konu ile ilgili çalışmaların başında gelen daha sonraki bir araştırmalarında Juslin ve Laukka, müziğin duygularla ilgili olmasının, duyguların vokal ile anlatımını andırmasında aramışlar; çalışmalarının kuramsal çerçevesinde duyguların anlatımında önce insan sesi olduğunu vurgulamışlardır. Onlara göre müzikteki duyguların kaynağını, müziğin insan sesinin benzetilmesi amacıyla yapıyor olduğu görüşü, bir olasılık olarak dikkat çekmektedir (Juslin, Laukka, 2003).

Dinlenen müzikteki duygusal etkiler, beklentiyle de ilgili olup, çoğunlukla psikolojik bir olgu olarak ele alınmıştır. Örneğin Margulis'in araştırması müziğe ilişkin beklentilerin ampirik olarak belirlenmesinde bir model önerisi sunmaktadır (Margulis, 2005). Müzik ve duygular konusunda olgunun anlaşılması için kuramsal ve metodolojik modellerle alana katkı sağlamış önemli bir isim de Konečni'dir (Konečni, 2008). Bu konuda daha ayrıntılı bir okuma için konuya ilişkin yaklaşımların, modellerin ve uyarıların ele alındığı Vuoskoski ve Eerola'nın araştırması da incelenebilir. Bu çalışmada konu ile ilgili kuramsal ve ampirik yaklaşımlar geniş ve güncel bir şekilde derlenmiştir (Vuoskoski, Eerola, 2013).

Konuya etnomüzikoloji alanında bakan Baraldi, "Dünyanın bütün acısı ve mutluluğu tek bir ezgide: Müzikal duygu üzerine bir Transilvanya örnek olay çalışması" başlıklı araştırmasında Transilvanya Çingeneleri'nin düğün ve cenazelerindeki müzikler üzerine yoğunlaşmıştır (Baraldi, 2009). Üzgün ve müziğe ilişkin çalışmalar, sadece müziğin psikolojik, kültürel, antropolojik, etnomüzikolojik disiplinlerle sınırlı kalmamış, örneğin mental rahatsızlıkların tedavisine öneriler getirmek için tıbbın ilgi alanına da işlemiş, geniş ölçekte yayılmıştır (Jeong vd., 2011).

Mutlu ve üzgün müzik arasındaki yapısal farklılıklar araştırmacıların dikkatini çeken bir konu olmuştur. Ses yüksekliği gibi tempo da bu iki duygunun ayırt edilmesini sağlayan bir etkidir. Batı tonal müziğinde majör ve minör tonlar açık bir şekilde mutluluk ve hüznle; bunun yanında mutluluk hüzne göre daha hızlı tempo ve geniş ses yükseklikleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu ayırım literatürde kabul görmüş ve birçok çalışmada belgelenmiştir (Dalla Bella, vd., 2001; Bharucha, Curtis, Paroo, 2006; Thompson, Opfer, 2005; Post, Huron, 2009; Tiemann Huron, 2011; Horn, Costa-Giomi, 2011, Thompson, Opfer, 2014). Bunun yanında, hala majör ve minör tonları tanımaya çalışılmaktadır. Minör ve majör tonların tarihi köklerini arayan çok yeni bir çalışmada, modern majör ve minör tonların zamanla değişim gösterdiği ve sadece iki moddan değil, öncesinde daha fazla moddan oluşan bir sistemden etkilendikleri ortaya konmuştur (Albrecht, Huron, 2014).

En temel iki duygu mutluluk ve üzüntüdür ve müzikal olarak anlatılabilen en güvenilir ve ayırt edilebilir duygulardır (Dalla Bella, vd., 2001). Araştırmalar incelendiğinde müzikle ilgili duygusal alımlamanın gelişimin görece erken dönemlerinde olduğu belirtilmektedir (Vieillard vd., 2008). Örneğin 2-4 aylık bebeklerin uyumlu-sevimli müziği, uyumsuz-tatsız müziğe tercih ettikleri bilinmektedir (Trainor, Tsang, Cheung, 2002; Zentner, Kagan, 1998). Çocukların üç yaşında kendi kültürlerindeki müziklerde hüznü ve mutlu olan örnekleri ayırabildikleri (Kastner, Crowder, 1990 akt. Vieillard vd., 2008); dört yaşında müziğin içerdiği duyguları alımladıkları (Cunningham, Sterling, 1988, akt. Vieillard vd., 2008; Nawrot, 2003) altı yaşında ise müzikte hüznü, mutluluk, tehdit ve öfke duygularını belirledikleri (Dolgin, Adelson, 1990; Terwogt, Van Grinsven, 1988, akt. Vieillard vd., 2008; McKay, 2002) belirlenmiştir. "Bir yetişkin gibi sofistike ayrıma varmaları sıklıkla 6 yaş çevresinde gerçekleşir (Cunningham & Sterling, 1988; Dolgin & Adelson, 1990; Kastner, Crowder, 1990; Kratus, 1993; Terwogt & van Grinsven, 1988, 1991; akt. Vieillard vd., 2008)". "Çocukların gelişimin erken dönemlerinde müziğe karşı böylesine duygusal alımlama özelliği taşımaları, duyguların müziğin bütünleyici parçalarından biri olduğunu göstermektedir" (Vieillard vd., 2008). Bunların yanında 32 hüznü ve mutlu müzik örneğinin tempo ve ton olarak manipüle edildiği bir araştırmada, 5 yaşındaki çocukların sadece tempo değişikliğini algıladıkları, 3-4 yaşında çocukların ise hiçbir değişikliği fark edemedikleri belirlenmiştir (Dalla Bella vd., 2001).

Peretz ve arkadaşları, hüzünlü ve mutlu müzik örneklerinin ayırt edilmesine yönelik deneylerinde, katılımcıların yarım saniye gibi küçük bir zaman farkıyla mutlu müzik örneklerini daha hızlı belirlediklerini saptamışlar ve bu durumu “etkileyici” bulduklarını ifade etmişlerdir (Peretz vd., 1998).

Vieillard ve arkadaşları müziğin içerdiği duygunun belirlenmesi için mutlu, hüzünlü, korkunç ve huzurlu müzik örneklerinden oluşan 56 dinleti örneği ile bir seçki yapmıştır. Araştırmacıların bu çalışmalarından beklentileri, müzikte duygunun belirlenmesi için kullanılacak bir araç olarak bu örneklerin kabul göreceği ve kültürler arası çalışmalarda da kullanılması olarak vurgulamışlardır (Vieillard vd., 2008).

Halpern ve arkadaşları müzisyen ve müzisyen olmayanlar üzerine yaptıkları araştırmalarında, bir ezginin minör ya da majör tonda olup olmadığının belli olmadığı anda o ezgiyi ilk önce majör kabul ettiklerini şaşırtıcı bir sonuç olarak değerlendirmişlerdir (Halpern vd. 2008). Başka bir çalışmada da müzisyenlere bir akor düşünmelerini istediklerinde ilk majör akor kurduklarının belirlendiğini aktarmışlardır (Huron, 2006, akt. Halpern vd., 2008).

Lindström ve arkadaşları İngiltere, İtalya ve İsveç’te bulunan 135 konservatuar öğrencisine dört temel temaya dayanan bir anket uygulamışlardır. Bir temada, öğrencilerden 38 duyguyu, müziğin hangi duyguları anlattığını düşünerek işaretlemeleri istendiğinde, öğrencilerin %85 katılım oranının üzerinde “mutluluk-joy, hüzün-sadness, kaygı-anxiety, aşk-love, dinginlik-calm, gerginlik-tension, mizah-humor, acı-pain, şefkat-tenderness” ifadelerini değerlendirdikleri belirlenmiştir (Lindström vd. 2003). Panksepp’in çalışmasında da mutlu ve hüzünlü müziğin ürperti duygusu ile ilişkisi literatürdeki dikkat çekici çalışmalardan biridir (Panksepp, 1995). Dolayısıyla mutlu ve üzgün müzik algısının yanında, başka duygulara da ilişkin farklı duygu kodlamalarının yapıldığı çalışmaların olduğu da görülmektedir.

Çocuk şarkısı yazarları için önemli bir öneri de Morton ve Trehub’un yaptığı araştırmada ortaya konmuştur. Çocukların şarkılardaki duygular üzerine yargılarını belirlemeye çalışan araştırmacılar, çocukların ezgiden çok sözün etkisinde kaldıklarını vurgulamaktadır (Morton, Trehub, 2007).

Krumhansl’ın yaptığı araştırmada da dinletilen müzik örneklerinin taşıdıkları duygular, deneklerce önemli bir tutarlılıkla bilinmiştir. Ancak araştırmacı bunun ötesinde dinleyicilerin dinletilen müzikleri deneyimledikleri ve fizyolojik (kan basıncı, tansiyon, solunum derinliği gibi) olarak gözlemlenmiş değişiklikler yaşadıklarını belirlemiştir (Krumhansl, 1997). Benzer fizyolojik tepkileri Lundqvst ve arkadaşları da raporlamaktadır (Lundqvst vd., 2009). Konuya ilişkin nörofizyolojik çalışmalar da hüzünlü ve mutlu müziğe ilişkin önemli bulgular sunmakta, araştırmacıların dikkatini yönelttikleri bir alan olarak öne çıkmaktadır (Mitterschiffthaler vd. 2007; Blood, 1999; Koelsch, 2005; Gosselin vd., 2006)

İnsan yaşantısında müziğin duygularla ilişkisi, görüldüğü gibi bilinen, belirlenebilen ve çeşitli eğitsel öneriler sunma potansiyeli taşıyan bir unsur olarak değer taşımaktadır. Artık dünyada bir çok eğitim sisteminde kabul gören yerleşmiş olan yapılandırmacı eğitim anlayışı penceresinden bakıldığında, çocukların dinledikleri müzikleri içselleştirmeleri için müziğin duygularla iç içe yaşadığının onlara tanıtılması önemli ve değerlidir. Öğrencilerin konser izleme olanaklarının sınırlı olduğu yerlerde, onlarda konser kültürünün (Okay, 2013) dolayısıyla müzik kültürünün gelişimine katkı sağlayacak uygulamalardan biri olarak müzik dinleme etkinliklerinin, öğretmenlerce sıklıkla yapılması anlamlıdır. Bu noktada böyle bir eğitim anlayışının uygulanacağı çocukların, dinledikleri müzikleri içselleştirmelerinde, daha sonra dinlediklerini imgelerle yorumlamalarında, müziğin içindeki duyguları ne düzeyde hissettiklerinin belirlenmesi bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Müzikal bileşenler, (ritim veya ses sistemi gibi unsurlar) kültürel faktörler olarak farklı kültürler arasında çeşitli özellikler göstermektedir. Müziğin evrensel bir olgu olarak kabul görmesinin yanında, çocukların müzikteki duyguları ayırt etmelerinde, kültürel öğelerden kaynaklı farklılıkların olup olmadığı sorusu da aydınlatılması gereken başka bir soru olarak belirir.

Bu araştırma 6 ve 7 yaş çocuklarının hüzünlü ve mutlu müziği ayırt etme becerilerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmada başarı testi uygulanarak çocukların üzgün ve mutlu müziği ayırt etme becerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu konuya ilişkin literatür incelendiğinde, giriş bölümünde de vurgulandığı gibi, mutluluğun majör tonla, hüznün ise minör tonla ilişkilendirildiği bilinmektedir. Veri toplama aracı olarak bu ilkeye göre duyguların açıkça temsil edildiği 10 adet çoksesli müzik örneği belirlenip başarı testinin soruları oluşturulmuştur.

Veri toplama aracının oluşturulması için, Balıkesir Üniversitesi çevrimiçi kütüphane hizmetleri kapsamında kullanıma açık olan, NAXOS Müzik Kütüphanesi’nde geniş bir tarama yapılmıştır. Kullanılan eserler, Klasik Dönem (5), Barok Dönem (4) ve Romantik Dönem (1) şeklinde dağılım göstermektedir.

Öğrencilerin değerlendirme yapabilmeleri için büyük figürlerden oluşan, duyguların görselleştirildiği, gülen ve üzülen adam figürleri işaretleyecekleri şıklar olarak sunulmuştur. Başarı testinin uygulanmasında taşınabilir ses sistemi kullanılmış ve ilgili müzikler sınıf ortamlarında dinletilmiştir. Dinletilmeye, tüm sınıfa ne yapmaları gerektiği açıkça anlatıldıktan ve hedefin çocuklarca anlaşıldığından araştırmacı ikna olduğunda başlanmıştır.

Veriler analiz için sayısal ortama taşındığında, bazı çocukların şans faktörünü işe koşacak şekilde sadece tek bir şıkka yüklendikleri (gülen adam figürü) belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle ulaşılan 101 kişiden eleme yapılmış ve araştırmada 84 veri formu, bilimsel nitelik taşıdığı görüşüyle dikkate alınmıştır.

Tablo 1. Tanımlayıcı Değerler

Cinsiyet	n	f	Sınıf Düzeyi	n	f
Kız	46	54,8	Birinci	69	82,1
Erkek	38	45,2	İkinci	15	17,9
TOPLAM	84	100		84	100

Tanımlayıcı değerlerin görüldüğü Tablo 1’de cinsiyet değişkeninin dengeli ancak sınıf düzeyinde toplanan verilerde birbirlerinden farklı bir dağılım olduğu görülebilir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen veriler değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Tablo 2. Çocukların Mutlu ve Hüzünlü Müziği Ayırt Etme Başarıları

ss	$\bar{\chi}$	n
1,06	6,48	84

Uygulanan başarı testi her biri doğru bilindiğinde 1 puan olan, 10 müzik örneğinden oluşmaktadır. Tablo 2’de görüleceği gibi, çocuklar mutlu ve hüzünlü müziği ayırt etme konusunda, 6,48 ortalama puan ile başarı göstermişlerdir. Bu ortalama yüksek bir başarı durumu sergilememekle birlikte, iyi bir başarı oranına yakın olarak kabul edilebilir. Araştırmada ortaya çıkan bu bulgu ile ulusal düzeyde bakıldığında çoğunluğunu (% 82,1) 1. sınıfın (6,5 yaş grubu) oluşturduğu çocukların, çoksesli müzik örneklerindeki mutluluk ve üzüntü duygularını belirleyebildikleri ve ifade edebildikleri söylenebilir.

Tablo 3. Mutlu ve Hüzünlü Müziği Ayırt Etme Başarılarının Cinsiyete göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	n	$\bar{\chi}$	ss	sd	T	p
Kız	46	6,40	1,14	82	-,822	4,14
Erkek	38	6,58	0,95			

Tablo 3’de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre çocukların mutlu ve üzgün müziği ayırt etme başarılarında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durumun nedeni olarak, kız ve erkek çocuklarının 6-7 yaş çevresinde müzik dinlemede ve alımlamada cinsiyetlerine özgü duygusal değerlendirme becerilerinin, henüz etkili bir değişken olmadığı yorumu getirilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Konuya ilişkin literatür incelendiğinde, çocukların ilk akla gelen duygular olarak sadece mutluluk ve üzüntü değil, başka duyguları da dinledikleri müzikte kodlayabildikleri görülebilir. Bu araştırma ulusal düzeyde, 6 ve 7 yaş grubundaki çocukların iki temel duyguyu çoksesli müzik örnekleri içinde belirlemeleri üzerine yapılan ilk çalışmadır. Şans faktörü elenerek yapılan analiz, örnekleme yer alan çocukların ortanın üzerinde iyi denebilecek bir düzeyde bu beceriye sahip olduklarını göstermektedir. Araştırmanın bulguları Türk çocuklarının da diğer dünya çocukları gibi çoksesli müziğin taşıdığı duygu kodlarına karşı duyarlı olduklarını ortaya koymuştur. Dolayısıyla müziğin taşıdığı duyguların belirlenme becerisinin hangi eğitsel önerileri getireceği tartışılabilir.



Yapılandırmacı ya da oluşturmacı eğitim anlayışı, öğrencinin artık öğrenen olarak kabul edildiği; öğretmeni tek bilgi kaynağı olma rolünden, öğrenene bilgilerini ve tecrübelerini oluşturmalarında rehberlik edecek bir role bürüdüğü; deneyimin, sosyalleşmenin, buluşçuluğun anlam kazandığı nispeten yeni bir paradigmadır. Yapılandırmacı müzik eğitiminde öğrencinin müziği içselleştirmesi ve müziğin içerdiği duygularla etkileşip, imgelem üretmesi hem olanaklı hem de yapılandırmacılığın temel ilkeleriyle son derece uyumludur. Toplumun yaratıcı bireylere ulaşması anlamında güçlü bir hareket noktası olarak, bu becerinin 6-7 yaş çocuklarında da belirlenmiş olması, müzik dinletmeye ilişkin eğitsel uygulamalara yeni bir odak sunabilir.

1. Sınıf öğretmenliği programında olan ve bu branş öğretmenlerini müzik derslerini yürütme konusunda donanımlandıran “Müzik Öğretimi” derslerinde, sınıf öğretmenliği adayları konuya ilişkin bilgilendirilmelidir. Benzer şekilde müzik öğretmenleri dinlettikleri, söyledikleri, çaldıkları her müzik eserine ilişkin öğrencilerin imgelerini harekete geçirmeli ve müziğin içerisindeki duyguları tanımlamaları için olabildiğince çok fırsat yaratmalıdır.
2. Öğretmen yetiştirmeden sorumlu akademisyenler, yaratıcılığı harekete geçirecek doğru müzik örneklerinin belirlenmesinde öğretmen adaylarına yardımcı olmalı, nitelikli müziğe ulaşacakları kaynakları tanıtmalı ve sağlamalıdır.
3. Çocukların dinletilen müziğe ilişkin duyguları ifade etme fırsatları ve yolları konusunda öğretmenler, her zaman yaratıcı ve üretici olmaya çalışmalıdır. Örneğin, dinletilen müziğin çocuklara ne çağrıştırdığının sözel olarak ifade ettirilmesi; alımladıkları duyguyu resim yaparak anlatmaları için yöreklendirilmeleri, dinledikleri müzikteki duyguları hareket yoluyla ifade etmelerinin istenmesi gibi uygulamalar ilk aklı gelen çalışmalar olarak sunulabilir.
4. Dinletilen müziğin örneğin “program müziği” gibi belli bir konusu veya betimsel özelliği varsa anlatılması, çocukların müziğin duygularla iç içe yaşayan bir olay olmasına ilişkin, daha somut fikirler üretmelerini sağlayabilir.
5. Araştırma verilerinin uluslar arası literatürle uyuşan sonuçları, müzik psikolojisi, müzik eğitimi, müzikoloji gibi çalışma alanlarında ulusal veya uluslar arası yeni araştırma olanakları taşımaktadır.
6. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı sadece tonal olarak minör ve majör tonların mutluluk ve üzüntü duygusuyla eşleştirilmelerinden oluşturulmuştur. Bunun yanında daha farklı duyguların belirlenmesi, tempo değişkeninin duygularla ilişkisi, yetişkinlerin de yer aldığı farklı yaş çevreleri; farklı coğrafi bölgeler gibi başka değişkenlerin de işe koşulacağı yeni araştırmalar, konuya yeni öneriler getirebilir.

KAYNAKÇA

- Albrecht, J. D., Huron, D. (2014). A Statistical Approach to Tracing the Historical Development of Major and Minor Pitch Distributions, 1400-1750. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 31(3), 223-243.
- Baraldi, F.B. (2009). All the pain and joy of the world in a single melody: a transylvanian case study on musical emotion. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 26(3), 257-261.
- Bharucha, J. J., Curtis, M., Paroo, K. (2006). Varieties of musical experience. *Cognition*, 100 (1), 131-172.
- Blood, A. J., Zatorre, R. J., Bermudez, P., Evans, A. C. (1999). Emotional responses to pleasant and unpleasant music correlate with activity in paralimbic brain regions. *Nature neuroscience*, 2(4), 382-387.
- Dalla Bella, S., Peretz, I., Rousseau, L., Gosselin, N. (2001). A developmental study of the affective value of tempo and mode in music. *Cognition*, 80(3), B1-B10.
- Eerola, T., Vuoskoski, J. K. (2013). A review of music and emotion studies: approaches, emotion models, and stimuli. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 30(3), 307-340.
- Gosselin, N., Samson, S., Adolphs, R., Noulhiane, M., Roy, M., Hasboun, D., Peretz, I. (2006). Emotional responses to unpleasant music correlates with damage to the parahippocampal cortex. *Brain*, 129(10), 2585-2592.
- Halpern, A. R., Martin, J. S., Reed, T. D. (2008). An ERP study of major-minor classification in melodies. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 25(3), 181-191.
- Horn, K., Costa-Giomi, E. (2011). Fast/Major and Slow/Minor pairings in JS Bach's Well Tempered Clavier Books 1 and 2. *Empirical Musicology Review*, 6(3).



- Jeong J.W., Diwadkar V.A., Chugani C.D., Sinsoongsud P., Muzik O., Behen M.E., Chugani H.T., Chugani D.C., (2011). Congruence of happy and sad emotion in music and faces modifies cortical audiovisual activation. *Neuroimage*, 54(4), 2973-82.
- Juslin, P. N., Laukka, P. (2003). Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, same code?. *Psychological bulletin*, 129(5), 770.
- Juslin, P., Sloboda, J. A. (2001). *Music and emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P. N., Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31(05), 559-575.
- Juslin, P., N., Laukka, P. (2004). Expression, perception, and induction of musical emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of New Music Research*, 33(3), 217-238.
- Krumhansl, C. L. (1997). An exploratory study of musical emotions and psychophysiology. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 51(4), 336-352.
- Lundqvist, L. O., Carlsson, F., Hilmersson, P., & Juslin, P. N. (2009). Emotional responses to music: experience, expression, and physiology. *Psychology of Music*, 37(1), 61-90.
- Koelsch, S. (2005). Investigating emotion with music: neuroscientific approaches. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 412-418.
- Konečni, V.J. (2008). Does music induce emotion? A theoretical and methodological analysis, *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2(2), 115-129.
- Logeswaran, N., Bhattacharya, J. (2009). Crossmodal transfer of emotion by music. *Neuroscience letters*, 455(2), 129-133.
- Lipscomb, S. D. and Kendall, R. A. (1994). Perceptual judgment of the relationship between musical and visual components in film. *Psychomusicology*, 13, 60-98.
- Kreutz, G., Ott, U., Teichmann, D., Osawa, P., Vaitl, D. (2008). Using music to induce emotions: Influences of musical preference and absorption. *Psychology of Music*, 36(1), 101-126.
- Lindström, E., Juslin, P. N., Bresin, R., Williamon, A. (2003). Expressivity comes from within your soul: A questionnaire study of music students' perspectives on expressivity. *Research Studies in Music Education*, 20, 23-46.
- Thompson, C. A., Opfer, J.E. (2005). Everyday constraints on learning: Children's and adults' development of the major/minor distinction. In B. G. Bara, L. W. Barsalou, & M. Bucciarelli (Eds.), *Proceedings of the 27th Annual Cognitive Science Society*, 2184-2189. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Post, O., Huron, D. (2009). Western classical music in the minor mode is slower (Except in the Romantic Period). *Empirical Musicology Review*, 4, 2-10.
- Tiemann, L., Huron, D. (2011). Beyond Happiness and Sadness: Affective Associations of Lyrics with Modality and Dynamics. *Empirical Musicology Review*, 6(3).
- Thompson, C. A., Opfer, J. E. (2014). Affective constraints on acquisition of musical concepts: Children's and adults' development of the major-minor distinction. *Psychology of Music*, 42(1), 3-28.
- Mitterschiffthaler, M. T., Fu, C. H., Dalton, J. A., Andrew, C. M., Williams, S. C. (2007). A functional MRI study of happy and sad affective states induced by classical music. *Human Brain Mapping*, 28(11), 1150-1162.
- Morton, J. B., Trehub, S. E. (2007). Children's judgements of emotion in song. *Psychology of Music*, 35(4), 629-639.
- Parke, R. Chew, E., Kyriakakis, C. (2007). Quantitative and visual analysis of the impact of music on perceived emotion of film. *ACM Computers in Entertainment*, 5 (3).
- Vickhoff, B. (2008). A Perspective theory of music perception and emotion. *rapport nr.: Skrifter från musikvetenskap* 90.
- Margulis, E.H. (2005). A model of melodic expectation. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 22(4), 663-714.



Vieillard, S., Peretz, I., Gosselin, N., Khalfa, S., Gagnon, L., Bouchard, B. (2008) Happy, sad, scary and peaceful musical excerpts for research on emotions, *Cognition & Emotion*, 22:4, 720-752, DOI: 10.1080/02699930701503567

McKay, C. (2002). Emotion and music: Inherent responses and the importance of empirical cross-cultural research. *Course Paper, McGill University, Canada*. 27.03.2014, 17.43. <http://www.music.mcgill.ca/~cmckay/papers/miscellaneous/EmotionMusic.pdf>

Trainor, L. J., Tsang, C. D., Cheung, V.H.W.(2002). Preference for sensory consonance in 2-and 4-month-old infants. *Music Perception*, 20, 187-194.

Okay, H.H. (2013). Konser kültürünün geliştirilmesinde müze eğitimi kavramı. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education* 2(1), 1-7.

Peretz, I., Gagnon, L., & Bouchard, B. (1998). Music and emotion: Perceptual determinants, immediacy, and isolation after brain damage. *Cognition*, 68(2), 111-141.

Nawrot, E.S., (2003). The perception of emotional expression in music: evidence from infants, children and adults. *Society for Education Music and Psychology Research*, 31(1), 75-92.

Zentner, M. R., Kagan, J. (1998). Infants' perception of consonance and dissonance in music. *Infant Behavior and Development*, 21, 483-492

İLKÖĞRETİM MÜZİK DERS KİTAPLARINDA HALK TÜRKÜLERİNE YER VERİLME DURUMUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF TURKISH FOLK MUSIC PRESENCE IN PRIMARY SCHOOL MUSIC COURSEBOOKS

H.Serdar ÇAKIRER

*N. Erbakan Üniversitesi, A.Keleşoğlu Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
N. Erbakan University, A. Keleşoğlu Faculty of Education/ TÜRKİYE*

Zülfükar AVCI

*Meram Osman Gazi Ortaokulu/TÜRKİYE
Meram Osman Gazi Secondary High School/TÜRKİYE*

Zafer KURTASLAN

*N. Erbakan Üniversitesi, A.Keleşoğlu Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
N. Erbakan University, A. Keleşoğlu Faculty of Education/ TÜRKİYE*

ÖZET

Türkiye’de müzik eğitiminin okullaşma sürecinin başlangıcından itibaren müzik bilim insanları tarafından Türk müzik kültürünün ürünü olan müziklerin ve malzemelerinin müzik eğitiminde kullanılmasının önemi vurgulanmıştır. Ses sınırı, ritmik özellikleri ve tonal yapıları bakımından ilköğretim seviyesine uygun türküler, çocuğun müzikal becerisini geliştirmenin yanında kendi kültürünü tanıma fırsatı da vermektedir.

Bu çalışmada, ilköğretim müzik ders kitaplarında halk türkülerine ne derece yer verildiği araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim müzik ders kitaplarında kullanılan halk türkeleri ile eğitim müziğinin diğer türlerine yer verilme durumu karşılaştırılmış ve halk türkülerine yer verilme durumunun yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma durum saptamaya yönelik betimsel bir araştırmadır.

ABSTRACT

Since the beginning of the schooling of music education in Turkey, the importance of using the products that are the musics and materials of Turkish music culture has been emphasized by musicologists. The folk songs proper to the primary education level in terms of voice limit, rhythmic qualifications and tonal quality improve the musical skills of the child and also give an opportunity to the child to know his/her own culture.

In this research, it has been investigated that to what extent it has been given place to the folk songs in the primary school course books. In the study, the folk songs and the other education musics that are used in primary school course books and according to the research it has been determined that the giving place to the folk songs is not satisfying. The research is a descriptive research that is intended to determine the case.

GİRİŞ

Bireyin müziksel gelişimi göz önünde tutulduğunda anne karnından itibaren çevresi ile müziksel bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Müzik eğitimciler tarafından bu ilişki dikkate alınmış ve müzik eğitiminin tüm aşamalarına yansıtılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çocuğun, yakın çevresinden dinleyerek büyüdüğü türkülerin genel müzik eğitiminde kullanımının müzik eğitimi güçlendirdiği birçok araştırmada vurgulanmaktadır.

Çocuk kültür ve geleneklerini kendi müziği ve danslarıyla tanır, milli duyguları gelişir. Bir kültür ürünü olan müzik, içinde filizlendiği toplumun tüm kültür öğelerini taşır ve bunları sürekli biçimde geleceğe iletir. Bu yönüyle müzik, geçmişle gelecek arasında bir bağ kurar ve kuşakları birbirine bağlar. İnsanın yapısı ve yaradılışı gereği müzik; hoşlanma, keyif alma, neşelenme aracı olmanın çok ötesinde çok daha derin, köklü, kapsamlı ve anlamlı ilişkiler ifade eden bir yaşam biçimi, bir kültür ürünüdür (Uçan,2005:133).

Bilindiği gibi Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştirme süreci 1924’te açılan Musiki Muallim Mektebi (MMM) ile başlamıştır. MMM’nin kuruluşundan itibaren gerek yerel uzmanlar gerekse yurt dışından gelen uzmanlar Türkiye’de genel müzik eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda görüşler



bildirmişlerdir. Bu görüşler arasında uzmanların özellikle üzerinde durduğu konular arasında genel müzik eğitiminde halk türkülerinin temel alınması gerektiğidir.

1935-1937 yılları arasında Türkiye'ye gelen Hindemith, Ankara Devlet Konservatuvarı'nın ve Türkiye'de müzik eğitiminin yapılması üzerine bir rapor hazırlamıştır. Hindemith'in Türkiye'de müzik eğitiminin yeniden çağdaş normlara göre yapılandırılmasına yönelik hazırladığı raporun bir bölümü de 'genel müzik eğitimi' üzerinedir. Hindemith konu ile ilgili görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir: "Ankara'da çeşitli okullarda müzik derslerinde Avrupa halk ezgileri dinledim. Bununla birlikte kırılıp uyarlanmış opera aryaları, operet parçaları ve 9. Senfoni'den başkamalar (varyasyon temaları) konusunun ilkel biçimde iki seslendirilmişini de! Yabancı ürünlerin böylesine aktarılmasını doğru bulmuyorum. Öğrenciler ezgileri ister istemez yalnızca tınlayışsal ve biçimsel öğreniyorlar. Oysa bir halk ezgisinin değeri yalnızca bıraktığı müziksel izlenimde değil, söyleyende etnik, bölgesel ve zamansal ilişkilerle uyandırılan duygulardadır. Bunlar buranın öğrencilerine yabancı halk ezgileri ile verilemez. Dolayısıyla okul eğitiminde kullanılacak şarkılar eski ve güçlü Türk halk müziğinin şahane dağarından seçilmelidir (Oransay,1983: 71) diyerek Türkiye'de genel müzik eğitiminin çerçevesini belirtmiştir.

1936 yılında Hindemith'in önerisi ile Ankara'ya gelen E. Zuckmayer, 32 yıl boyunca GEE Müzik Bölümünü yönetmiştir (1938-1970). Zuckmayer de Hindemith gibi Türk halk müziğinin zenginliğinin müzik eğitime yansıtılması görüşüne sahipti. Türk halk müziğine hayran olan Zuckmayer, çağdaş tekniklerle işlenmiş Türk halk müziklerinin, Batı sanat müziğine köprü kuracağı inancıyla, halk müziklerinden sayısız uyarlamalar yapmıştır (Okyay, 1972: 14).

Halk türkeleri; sözleriyle, ezgisiyle, taşıdığı geleneksel değerler ve ulusal duyarlıkla çocuğun, müzik eğitiminde olduğu gibi, ulusal benlik eğitiminde de son derece yararlı ve etkin bir eğitim aracıdır (Sun, Seyrek, 2002:24-25).

Eğitim müziği, müzik eğitiminin tüm türlerinde yer almakla birlikte, genel müzik eğitiminin tüm aşamalarının oluşturulmasında ve tasarlanmasında önemli rol oynamaktadır ve genel müzik eğitiminin temelidir. Türkiye'de genel müzik eğitimi kapsamında okullarda öğretilen eğitim müziği şarkıları:

- Aktarma Şarkılar
- Öykünme Şarkılar
- Halk Türküleri ve Türk Sanat Müziği Şarkıları
- Türk Okul Şarkılarıdır.

Aktarma şarkılar, ezgisi yabancı, sözleri Türkçe olan şarkılardır. Öykünme şarkılar Türk okul müziği bestecilerinin bestelediği, kaynağını başka toplumların müziklerinden alan şarkılardır. Halk türkeleri ve şarkıları Türk halkının beğenisini kazanarak ve zaman süzgecinden geçerek yüz yıllar boyunca yaşattığı dizileri-ölçüleri-yapısı-özü-sözü duyarlılığı da dahil, bütünüyle kendisinin ürettiği eserlerdir. Ayrıca halk ürünlerinden olan tekerlemeler, saymacalar ve ninniler de bu gruba dahil edilmektedir (Aktaş,2008:13).

Sun (1984) şu soruyu sormaktadır: Eğitsel müzik öğretiminin temelini hangi tür müzikler konulsun? Yabancı kaynaklı, Türkçe sözlü "aktarma şarkılar" mı? Türk bağdarların yaptıkları, başka toplumların müziklerine benzeyen "öykünme" şarkılar mı? Yoksa piyasanın "yoz" müzikleri mi? Elbette, bunların hiçbiri eğitsel müzik eğitime temel yapılamaz, yapılırsa buna "doğru" denilemez. Hangi toplum, kendi müziklerini bir kenara iterek başka toplumların müziklerini eğitime temel yapmakta? Yanlış olan aktarmacılık – öykünmecilik değil, bunların temel olarak benimsenmesi, aktarma – öykünme şarkıların eğitime temel olarak alınmasıdır; yaratıcılığın temel yöntem alınmaması, kendi değerlerimizin eğitim dışında tutulmasıdır. Sorun, kendi müziklerimizi eğitime temel almak sorunudur.

Okula belli müzikal birikimlerle donanmış olarak gelen çocuğa planlı ve programlı bir müzik eğitiminin verilmesi, yeni müzikal bilgilerin aktarılması müzikal kimliğinin gelişimine katkı sağlar. Bu yeni müzikal bilgileri kazandırma süreci ve biçimi, gelecek nesillerin müzikal kimliğini şekillendirecek olması bakımından büyük önem taşımaktadır. Okul (genel) müzik eğitiminin en önemli hedefi, öğrenciye (çocuğa) toplumun ortak müzikal kültürü hakkında belli bilgiler kazandırmaktır (Paşaoğlu, 2005:131).

İlköğretim kurumları, çocuğu yaşama ve üst öğrenim basamaklarına hazırlayarak ona yurttaşlık hak ve görevlerini öğretir, çocuğun yeteneklerini ve yaratıcılığını ortaya çıkarır. Bu nedenle ilköğretim basamağı "temel eğitim" olarak adlandırılmaktadır (Saydam,2003:75).

İlköğretim Müzik dersi öğretim programı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınarak oluşturulmuştur. Yapılandırmacı anlayış, öğrenci merkezli bir anlayışa dayanmakla birlikte, öğrencinin yeni bir bilgiyi ve beceriyi, daha önce edindiği bilgi ve beceriler ile birleştirmesi, yorumlaması ve yaşamına katması ilkesine dayanmaktadır (MEB,2013:10).

Çocuğun ilkokuldan önceki planlanmamış müzikal çevresinin önemli bir kısmını ulusal müzik kültürümüze ait ninnilerin, tekerlemelerin, saymacaların, türkülerin ve şarkıların oluşturduğu söylenebilir. Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre, bu müzikal birimin yapılandırılması sonucunda birçok soyut müzik bilgisinin öğretilmesi de daha kolay ve kalıcı olacaktır.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, ilköğretim müzik dersi çalışma kitaplarında sayısal olarak halk türkülerine ne kadar yer verildiğini tespit etmektir.

YÖNTEM

Nicel araştırma yöntemi çerçevesinde yaklaşılan bu çalışma, durum saptamaya yönelik betimsel bir araştırmadır.

Araştırma modeli

Araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar,2012:79).

Verilerin Analizi

İlköğretim müzik dersi öğrenci çalışma kitapları taranmış, içerisinde var olan halk türküleri tespit edilerek eğitim müziğinin diğer türlerine oranı yüzde ve frekanslarına bakılarak karşılaştırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma için toplanmış verilerin, yöntem bölümünde belirlenen tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen veriler ve onlara ilişkin bulgular sergilenmektedir.

1. sınıf müzik dersi çalışma kitabında halk türkülerine yer verilme durumuna ilişkin bulgular

Tablo 1. İlköğretim 1. sınıflar müzik dersi çalışma kitabına ait veri tablosu

Müzik dersi çalışma kitabında var olan eserler	n	f
Halk türküleri	0	% 0
Eğitim müziğinin diğer türleri	23	% 100
TOPLAM	23	% 100

İlköğretim 1. Sınıflar müzik dersi çalışma kitabında toplam 23 eser tespit edilmiştir. Bu eserler içerisinde, halk türkülerine yer verilmediği, kitaptaki bütün eserlerin eğitim müziğinin diğer türlerine ait olduğu gözlemlenmektedir.

2. sınıf müzik dersi çalışma kitabında halk türkülerine yer verilme durumuna ilişkin bulgular

Tablo 2. İlköğretim 2. sınıflar müzik dersi çalışma kitabına ait veri tablosu

Müzik dersi çalışma kitabında var olan eserler	n	F
Halk türküleri	1	% 5,89
Eğitim müziğinin diğer türleri	16	% 94,11
TOPLAM	17	% 100

İlköğretim 2. Sınıflar müzik dersi çalışma kitabında toplam 17 esere yer verildiği; bu eserlerden 1 tanesinin halk türküsü, 16 tanesinin ise eğitim müziği içerisinde yer alan diğer türlerden olduğu gözlemlenmektedir.

3. sınıf müzik dersi çalışma kitabında halk türkülerine yer verilme durumuna ilişkin bulgular

Tablo 3. İlköğretim 3. sınıflar müzik dersi çalışma kitabına ait veri tablosu

Müzik dersi çalışma kitabında var olan eserler	n	F
Halk türküleri	2	% 9,53
Eğitim müziğinin diğer türleri	19	% 90,47
TOPLAM	21	% 100

İlköğretim 3. Sınıflar müzik dersi çalışma kitabında toplam 21 eser var. Bu eserlerden 2 tanesinin halk türküsü, 19 tanesinin ise eğitim müziğinin diğer türlerinden olduğu gözlemlenmektedir.

4. sınıf müzik dersi çalışma kitabında halk türkülerine yer verilme durumuna ilişkin bulgular

Tablo 4. İlköğretim 4. sınıflar müzik dersi çalışma kitabına ait veri tablosu

Müzik dersi çalışma kitabında var olan eserler	n	f
Halk türküleri	2	% 7,4
Eğitim müziğinin diğer türleri	25	% 92,6
TOPLAM	27	% 100

İlköğretim 4. Sınıflar müzik dersi çalışma kitabında toplam 27 esere yer verildiği; bu eserlerden 2 tanesinin halk türküsü, 25 tanesinin ise eğitim müziğinin diğer türlerine ait olduğu gözlemlenmektedir.

5. sınıf müzik dersi çalışma kitabında halk türkülerine yer verilme durumuna ilişkin bulgular

Tablo 5. İlköğretim 5. sınıflar müzik dersi çalışma kitabına ait veri tablosu

Müzik dersi çalışma kitabında var olan eserler	N	f
Halk türküleri	10	% 50
Eğitim müziğinin diğer türleri	10	% 50
TOPLAM	20	% 100

İlköğretim 5. Sınıflar müzik dersi çalışma kitabında toplam 20 esere yer verildiği; bu eserlerden 10 tanesinin halk türküsü, 10 tanesinin ise eğitim müziğinin diğer türlerinden olduğu tespit edilmiştir.

6. sınıf müzik dersi çalışma kitabında halk türkülerine yer verilme durumuna ilişkin bulgular

Tablo 6. İlköğretim 6. sınıflar müzik dersi çalışma kitabına ait veri tablosu

Müzik dersi çalışma kitabında var olan eserler	N	f
Halk türküleri	12	% 37,5
Eğitim müziğinin diğer türleri	20	% 62,5
TOPLAM	32	% 100

İlköğretim 6. Sınıflar müzik dersi çalışma kitabında toplam 32 esere yer verildiği; bu eserlerden 12 tanesinin halk türküsü, 20 tanesinin ise eğitim müziğinin diğer türlerinden olduğu gözlemlenmektedir.

7. sınıf müzik dersi çalışma kitabında halk türkülerine yer verilme durumuna ilişkin bulgular

Tablo 7. İlköğretim 7. sınıflar müzik dersi çalışma kitabına ait veri tablosu

Müzik dersi çalışma kitabında var olan eserler	N	f
Halk türküleri	9	% 33,34
Eğitim müziğinin diğer türleri	18	% 66,66
TOPLAM	27	% 100

İlköğretim 7. Sınıflar müzik dersi çalışma kitabında toplam 27 esere yer verildiği; bu eserlerden 9 tanesinin halk türküsü, 18 tanesinin ise diğer eğitim müziği türlerinden olduğu gözlemlenmektedir.

8. sınıf müzik dersi çalışma kitabında halk türkülerine yer verilme durumuna ilişkin bulgular

Tablo 8. İlköğretim 8. sınıflar müzik dersi çalışma kitabına ait veri tablosu

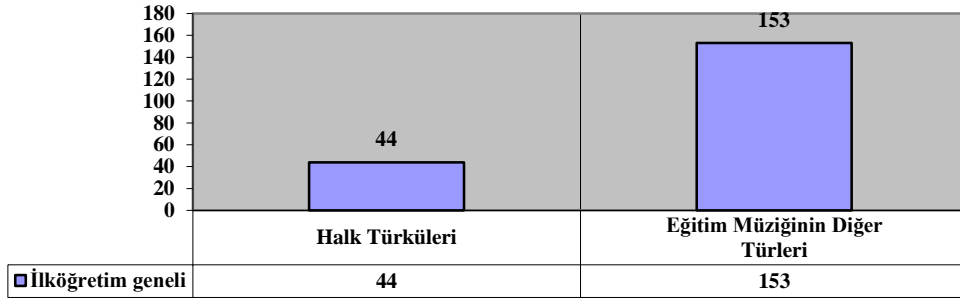
Müzik dersi çalışma kitabında var olan eserler	N	f
Halk türküleri	8	% 26,67
Eğitim müziğinin diğer türleri	22	% 73,33
TOPLAM	30	% 100

İlköğretim 8. Sınıflar müzik dersi çalışma kitabında toplam 30 esere yer verildiği; bu eserlerden 8 tanesinin halk türküsü, 22 tanesinin ise diğer eğitim müziği türlerinden olduğu gözlemlenmektedir.

İlköğretim Müzik Dersi Çalışma Kitaplarının tümüne Ait Bulguların Karşılaştırılması
Tablo 9: İlköğretim müzik dersi çalışma kitaplarına ait genel veri tablosu

Müzik dersi çalışma kitaplarında var olan eserler	N	f
Halk türküleri	44	% 22,34
Eğitim müziğinin diğer türleri	153	% 77,66
TOPLAM	197	% 100

Grafik 1: İlköğretim müzik dersi çalışma kitaplarına ait genel veri grafiği



İlköğretim müzik dersi çalışma kitaplarının tümünde toplam 197 esere yer verildiği; bu eserlerden 44 tanesinin halk türküsü, 153 tanesinin ise diğer eğitim müziği türlerinden olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda ilköğretim müzik dersi çalışma kitaplarının tümünde halk türküleri %22,34, eğitim müziğinin diğer türlerinin ise %77,66 oranında yer almaktadır.

Paşaoğlu (2005)'nin doktora tezinde Türkiye, Bulgaristan ve Macaristan ilköğretim müzik ders kitaplarında halk türkülerine ne kadar yer verildiğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, Türkiye'de %18.03, Bulgaristan'da, %52. Macaristan'da ise %53.45 oranında halk türkülerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bu oranlarda da görüldüğü gibi Türkiye'de ilköğretim ders kitaplarında halk türkülerine yeterince yer verilmemektedir.

Özbek (1990)'e göre: "...Türk Halk Müziği'nin okullarda eğitim müziği olarak kullanılmaması sonucu, seçkin ve anlamlı yurt türkülerini bir ağızdan söyleyen bir gençlik yetiştirilememiştir. Eğitimde kullanılan hemen hemen çoğu yabancı şarkılardan, aktarma ezgilerden oluşan okul şarkıları repertuarı ise okul çağında benimsenmediği gibi öğrenilen bir kaç ise bir müddet sonra unutulup gitmektedir"

Geleneksel müzik kültüründen uzaklaşmış bir müzik eğitimi hangi sağlam müzikal temeller üzerine kurulursa kurulsun, kültürel destekten yoksun kalacağı için sağlam olamayacaktır. Çocuğun, okul öncesi dönemden getirdiği yerel karakterli müzik kültürü birikimlerini adeta yok sayan bir müzik eğitimi doğal olarak hedeflediği başarıya ulaşamayacaktır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler şunlardır:

- Halk türkülerinin müzik eğitimindeki önemi doğrultusunda ilköğretim kitapları yeniden düzenlenmelidir.
- Müzik dersi konuları açısından TRT Türk halk müziği repertuarı incelenmeli ve halk türkülerinin ders konuları dahilinde yer alması sağlanmalıdır.
- İlköğretim müzik çalışma kitaplarında yer alması gereken TRT repertuarındaki türkü notaları amaca ve seviyeye göre gerekirse sadeleştirilmelidir. Bu sadeleştirme işlemi yapılırken, halk



türkülerinin özüne zarar vermeyecek ve özelliğini kaybetmeyecek şekilde gerçekleştirilmesine dikkat edilmelidir.

- Ders öğretmeni bulunduğu yörenin müzikal kültürünü göz önünde bulundurarak halk türkülerinden yararlanma yoluna gitmelidir.
- İlköğretim müzik çalışma kitaplarında halk türkülerine daha fazla yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, S. (2008). *İlköğretim II. Kademe Okul Şarkılarının Öğrencilere Uygunluğunun İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Hindemith, P. (1983). *Türk Küğ Yaşamının Kalkınması için Öneriler 1935/1936*. (Çev: G. Oransay). İzmir: Küğ Yayını.
- Karasar, N. (2012), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (23. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- MEB (2013). *İlköğretim Müzik-1-8 Öğrenci Çalışma Kitapları*, (2. Baskı). Ankara: Devlet Kitapları.
- MEB (2013). *İlköğretim Müzik 1-8 Öğretmen Kılavuz Kitapları*, (2. Baskı). Ankara: Devlet Kitapları.
- Okyay, E. (1972). Üç Büyük Müzikçinin Ardından. *Flarmoni Aylık Müzik Dergisi*, 76, 14-16.
- Özbek, M. (1990). *Milli Kültürümüz İçinde Türk Halk Müziği, Milli Kültür Unsurlarımız Üzerinde Genel Görüşler*, Atatürk Kültür Merkezi Yayını, sayı: 40-194, Ankara.
- Paşaoğlu, S. (2005). *Müzikal-Kültürel Kimlik Oluşumunda Okul Müzik Eğitiminde Kullanılan Halk Türkülerinin Rolü: Türkiye, Bulgaristan, Macaristan, Örneği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Saydam, R. (2003). İlköğretim Okulu I ve II Devre Müzik Eğitiminde Eğitimci Sorunu. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu*. 30-31 Ekim. Malatya: İnönü Üniversitesi, 75-81.
- Sun, M. (1984). *Kır Çiçekleri*. İstanbul: Adam Yayınları,
- Sun, M., Seyrek, H. (2002). *Okulöncesi Eğitimde Müzik*. Ankara: Müzik Eserleri Yayınları.
- Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum* (3. Baskı). Ankara: Evrensel Müzik Evi.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜZİK EĞİTİMİ KONUSUNDAKİ YETERLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

COMPETENCY EVALUATION OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES ABOUT MUSIC TRAINING

Ilgım KILIÇ

*İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
İnönü University, Faculty of Education/TÜRKİYE*

Şefika İZGİ TOPALAK

*KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Okul öncesi eğitimi, 48-66 ay arasındaki çocukların gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini destekleyen ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim sürecidir. Müzik eğitimi; çocuklarda yaratıcılık gücünü artırması, müzik yoluyla hayatı algılayabilmelerini sağlaması, dil ve psikomotor gelişimlerine katkıda bulunması, sosyal özgüven kazandırması bakımından en önemli okul öncesi eğitim alanı ve aracıdır. Bu nedenle müzik etkinliklerinin yeterli müziksel bilgi ve donanıma sahip okul öncesi öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının müzik etkinlikleri gerçekleştirme yeterlik düzeylerinin kendi kendilerini değerlendirmeleri yoluyla tespit edilmesidir. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim görmekte olan 40 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel araştırma modeli kullanılarak yapılmış ve araştırma yöntemi olarak eylem araştırması tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Müzik Etkinliklerini Gerçekleştirmede Yeterlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi Raporu” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; özellikle 48-66 ay arasındaki çocukların müzik etkinliklerini gerçekleştirme, çocukların yaş özelliklerine uygun şarkı seçme ve söyletme, enstrüman çalabilme ve çaldırma, grupla ya da bireysel çalışma konularında kendilerini yeterli bulmadıklarını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesinde Müzik Eğitimi, Yeterlik

ABSTRACT

Preschool education is an education process that is suitable for development levels of children between 48-66 months, providing rich and stimulant environment opportunities, supporting their developments at physical mental emotional and social levels, making them ready for elementary education, and being located at the centre of primary education integrity. The fact that music training increases the creativity level of children, enables them to perceive life through music, contributes to their language and psychomotor developments, have them gain social self-confidence makes it the most important preschool education field and tool. For this reason, it is essential that music activities be performed by preschool teachers who have enough musical knowledge and equipment. The objective of this study is to determine competency levels of preschool teacher candidates on performing music activities through self-evaluation method. The research was carried out by 40 students studying in third grade at Inonu University, department of elementary school education preschool teaching program in 2012-2013 academic years. The research was conducted by using qualitative research method and action research was preferred as a research method. “The Report of Competency Level Evaluation in Performing Preschool Music Activities” prepared as a data collection tool. Findings from the research indicate that, they do not find themselves enough for some fields as performing musical activities of children especially between 48-66 months, selecting suitable songs for children’s age characteristics and having children sing them, being able to play any instrument, having them play and working individually or with a group.

Key Words: Music Education in Early Childhood, Competency.

GİRİŞ

Okul öncesi döneminde çocukların zihinsel gelişimlerinin, tüm yaşamları boyunca etkili olacak biçimde hızla gelişiyor olması, okulöncesi dönemi müzik etkinliklerine ayrı bir önem kazandırmaktadır.

Okul öncesi eğitimi, 48-66 ay arasındaki çocukların gelişimlerine uygun, onlara çeşitli uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyerek ilköğretime hazırlayan bir eğitim sürecidir (Yazıcı ve Demiroğlu, 2013: 116). Eren ve Sağlam'a göre de (2009: 578) müzik eğitiminin bu yaş aralığındaki çocukların hızla gelişen bedensel, zihinsel, psiko-motor, dil, duygusal ve sosyal gelişim alanlarına önemli katkıları ve etkileri bulunmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemi çocukları için gerçekleştirilen müzik etkinliklerinin nasıl uygulanması gerektiği, hangi şarkıların ne şekilde öğretilmesi gerektiği, müziksel etkinliklerin ne gibi oyunları içermesi gerektiği büyük önem taşımaktadır (Kılıç, 2012: 3). Yim ve Ebbeck'e göre (2011: 75) çocukların eleştirel düşünebilmeleri ve yaratıcı problem çözen bireyler olabilmelerinde büyük bir etkiye sahip olan okul öncesi müzik öğretimi uygulamaları; müziğin sahip olduğu bilişsel, duyuşsal ve devinişsel işlevlere uygun biçimde, yeterli müziksel bilgi ve donanıma sahip, nitelikli okul öncesi öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmelidir (Daniels ve Shumow, 2003: 495). Okul öncesi öğretmeni, başta "oyun"lar olmak üzere müzik dersi uygulamalarında hazırlayacağı müzik etkinliklerini dinleme, çalma, söyleme, müzik kültürü gibi müziğin tüm alt boyutlarını kapsayacak bir biçimde gerçekleştirebilmelidir. Çünkü okul öncesi dönemi müzik eğitimi, birlikte öğrenme yoluyla öğrencilerin hem yapılan müzik etkinliklerinden zevk almalarını hem de kazanım elde etmelerini sağlayan bir sınıf etkinliği (Kılıç, 2012: 4-7); ödül veya cezanın olmadığı, insana ve bireysel farklılıklara saygının esas olduğu, sonuca değil sürece yönelik olan ve hayat boyu yararlanılabilecek bir alandır (Çalışkan ve Karadağ, 2005: 104-107). Unutulmamalıdır ki; okul öncesi müzik eğitiminin özelliklerini bilmeyen bir öğretmenin çocuklarla yapacağı müzik çalışmaları, çocukların gelişimlerini desteklemek yerine onlara zarar verebilmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirecekleri müzik etkinliklerinin içeriği, planlanması ve uygulanması ile ilgili konularda bilgi sahibi olması gerekmektedir (Yazıcı & Demiroğlu, 2013: 116). Yazıcı'ya göre (2012: 191) yeteneği, zekası ya da kişiliği bakımından birbirlerinden farklı olan öğrencilerin eğitiminde en önemli görev mesleki yeterliği yüksek öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitimi Konusundaki Yeterlilikleri", en önemli eğitim çağı olan okulöncesi eğitiminde ayrı bir önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli Çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmış ve araştırma yöntemi olarak eylem araştırması tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2013: 333) eylem araştırması; bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlamaya ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır.

Çalışma Grubu Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim görmekte olan 40 [%7,5'i erkek (n=3), %92,5'i bayan (n=37)] öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi Çalışmada veri toplama aracı olarak çalışmanın amacı doğrultusunda "Okul Öncesi Müzik Etkinliklerini Gerçekleştirmede Yeterlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi Raporu" kullanılmıştır. Bu raporlardan elde edilen veriler, tema ve alt temalar belirlendikten sonra sayı değerleri alınarak tabloluşturulmuştur. Oluşturulan temaların ve verilerin güvenilirliği için alan ve nitel araştırma bilgisine sahip üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra elde edilen veriler, katılımcıların doğrudan görüşleriyle desteklenmiş ve bulgular oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarından 33'ü çeşitli lise türlerinden, 7'si alana yönelik meslek liselerinden mezundur.

BULGULAR

Tablo.1. Şarkı Öğretimi

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmen Adayları	Sayı
Şarkı öğretimi	Şarkı Dağarcığına Sahip Olma	A7, A16, A20, A21,A27, A31, A32, A37, A38, A39, A40	11
	Şarkı Öğretiminin Yeterliliği	A3, A4, A6, A8, A9, A10, A12, A13, A16, A18, A20, A21, A25, A27, A28, A31, A32, A33	18
	Sesini Etkili/Yeterli Kullanma	A3, A10, A29	3

Tabloda görüldüğü gibi şarkı öğretimi temasına ait “şarkı dağarcığına sahip olma” alt temasına ilişkin yorum yapan katılımcı sayısı 11’dir. Bu adaylardan yalnızca A37 “*staj süresince birçok şarkı, parmak oyunu öğrendim*” demiş, diğer katılımcılar dağarcıklarının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin bazı görüşler şöyledir: “*Bugüne kadar pek çocuk şarkısı öğrenmedik. Bildiklerimiz kendi çocukluğumuzdan kalan şarkılar. Hangi yaş grubuna hangi şarkılar verilir bilmiyoruz*” (A16). “*Şarkı dağarcığımızın yeterli olmamasının eksikliğini çok duyuyorum. Stajda öğretmen müzik etkinliğine yer vermişti. Oyun sırayla farklı şarkılar söylemekti. Öğretmen şarkısını söyledi ve mikrofonu öğrencilerden birine verdi. Etkinlik devam ederken öğrencilerden biri mikrofonu bana uzattı. Öylece kaldım. Bildiğim şarkılar öğrenciler tarafından söylenmişti. Sonra aklıma çizgi film Pepe’nin “iki ekmek aldım” şarkısı geldi ve onu söyledim. Kendimi çok yetersiz hissettim*” (A40) Şarkı öğretimi yeterliliği alt temasına 18 katılımcının değindiği, bunlardan 8 katılımcının şarkı öğretiminde kendisini yeterli görmediği, 10 katılımcının ise şarkı öğretimi ile ilgili bilgi sahibi olduğu görülmüştür. Bu görüşlerden birkaçı şöyledir: “*6 yaş çocuklarına 7-8 çocuk şarkısını uygulamalı olarak öğretebilirim*” (A4). “*Şarkı öğretiminde birçok yöntemi kullanabilirim*” (A33). “*Etkinlik ve şarkı öğretimi yönünden kendimi pek yeterli hissetmiyorum*” (A18). Sesini etkili/yeterli kullanma alt temasına ilişkin 3 katılımcının yorum yaptığı görülmüştür. Bunlar; “*Bazen kendi sesimden hoşlanmıyorum, duymak bile istemiyorum çünkü sesim güzel değil*” (A29), “*Çocuklara kayıtlardan müzik dinletmektense onlarla birlikte şarkı söylemek daha etkili olacaktır*” (A3) ve “*Öğrendiğim şarkıları, biraz da tecrübe ederek doğru bir teknikle çocuklara aktarabildiğimi gördüm. Bu da cesaretimi arttırdı*” (A10) şeklindedir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının ses kullanımı ve şarkı öğretiminde sorun yaşadıklarını ve bilgi eksikliği olduğunu düşündürmektedir.

Tablo.2. Müzik Öğretiminde Kendine Güven

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmen Adayları	Sayı
Müzik öğretiminde kendine güven	Müzik etkinliklerinde özgüven	A1, A2, A4, A6, A7, A8, A9, A10, A12, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A25, A26, A27, A29, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A36, A37, A38, A39	33
	Müzik etkinliklerinde kendini geliştirme ihtiyacı	A5, A7, A8, A9, A10, A14, A19, A21, A22, A24, A26, A27, A30, A31, A32, A33, A35, A37, A38, A39	20
	Müzikal alt yapı	A1, A5, A7, A8, A9, A14, A21, A24, A27, A29, A32, A34, A36, A37, A38, A39, A40	17
	Müzik öğretimine verilen önem	A1, A2, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A13, A16, A22, A24, A26, A27, A29, A35, A38, A39, A40	20

Tabloda “müzik öğretiminde kendine güven” temasına ait alt temaların dağılımı görülmektedir. “Müzik etkinliklerinde özgüven” alt teması incelendiğinde katılımcıların 33’ünün konuyla ilgili görüş belirtmiş olduğu; ancak bu ifadelerden sadece 8’inin olumlu yönde olduğu, bununla birlikte 25’inin ise kendisine bu konuda güvenmediği tespit edilmiştir. Bu ifadelerden bazıları şunlardır: “*Teorik bilgi okulda öğretildi, ama pratik olarak yetersiz olduğumu düşünüyorum*” (A6). “*Bu konuda da yeterli olmadığımı düşünüyorum çünkü tam olarak ne yapmam gerektiğini bilmiyorum*” (A12). “*Staj öğretmenim bu konuda oldukça başarılı ve deneyimli bir öğretmendi. Ondan çok şey öğrendim. Okul öncesi dönemi çocuklarının müziğe bakış açılarını, dikkati nasıl toplayacağını ve müzik etkinliğini nasıl oyunlaştıracığını daha iyi biliyorum*” (A9). “Müzik etkinliklerinde kendini geliştirme ihtiyacı” alt teması incelendiğinde 20 katılımcının kendisini geliştirme ihtiyacı hissettiği görülmüştür. Bu ifadelerden birkaçı şöyledir: “*En yakın zamanda bir müzik aleti öğrenmeye başlayacağım*” (A33). “*Çocuklara yeterli olabilmek için kendimi geliştirmem gerektiğinin farkındayım*” (A9). “*Okul öncesi çocuğunun öğreneceği kavramı ne zaman ve hangi şarkıyla vereceğim konusunda ciddi eksiklerim var ve bunu giderebilmem için eğitimlere katılmam lazım.*” (A10). Katılımcılardan 17’si “müzikal altyapı” alt temasına ait görüş belirtmiştir. Bunlardan yalnızca 5’i lisans eğitimlerinden önce müzik dersi gördüklerini, bu konuda görüş belirten 12 katılımcı ise öğrenim hayatlarında müzik eğitimi almadıklarını ifade etmişlerdir: “*Müzik etkinlikleri uygulaması konusunda altyapım yok. İlköğretim, ortaöğretim boyunca da müzikle ilgili eğitim almadım. Müzik eğitimiyle ilk defa geçen dönem karşılaştım. Bu derste de teorik olarak yeterli olmasa da biraz birikimimiz oluştu, ama*

uygulamaya dayalı yeterli düzeyde deneyimimiz ve birikimimiz olmadı” (A40). “Temel müzik bilgisine az da olsa sahip olduğumu düşünüyorum ancak etkinlik olarak nasıl uygulayabileceğim ve çocuklara nasıl faydalı olabileceğim konusunda çok kararsızım ve kendimi çok yetersiz görüyorum” (A36). “Müzik eğitime verilen önem” alt temasına ait verilere bakıldığında 20 katılımcının müzik eğitiminin okul öncesinde önemli olduğunu düşündükleri görülmüştür: “Stajımızda çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını ayrıntılı olarak görme fırsatı yakaladık. Müzik etkinliklerine çok ilgi gösterdiler ve her defasında yeniliklerle karşılımlarına çıkmamız gerektiğini anladım. Bu yüzden çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik sürekli araştırma içinde bulunmalıyız. Çünkü çocuklar müziği seviyorlar ve bizden daha fazlasını istiyorlar” (A5). Bu bulgulara göre; katılımcıların etkinlikler açısından kendilerini geliştirme ihtiyacında olmaları olumlu bir sonuçtur. Bu farkındalık, öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmek için çaba sarf edeceklerini düşündürmektedir. Yazıcı’ya göre (2013) bir problemin çözülebilmesi için öncelikle bir sorun olduğunun farkına varılması, daha sonra problemin tanımlanması ve çözüm yollarının araştırılıp planlanması gerekmektedir.

Tablo 3. Çalgı kullanımı ve öğretimi

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmen Adayları	Sayı
Çalgı kullanımı ve öğretimi	Enstrüman çalma	A1, A3, A5, A6, A11, A22, A26, A28, A33, A34, A37	11
	Enstrüman çalmayı öğretme	A5, A8, A22	3
	Enstrümanı bir eşlik aracı olarak kullanma	A11, A28, A37	3

Tablo 3’te katılımcıların “çalgı kullanımı ve öğretimi” temasının alt temalarına ait dağılımları görülmektedir. Bu alt temalardan “enstrüman çalma” alt temasına ait veriler incelendiğinde öğretmen adaylarından 11’inin enstrüman çalmayı bilmedikleri yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır: “Herhangi bir enstrüman çalamıyorum. Çalmak isterdim ama bu konuda bir eğitim alma fırsatım olmadı” (A1). “Müzik aletleri tanıma, çalma konusunda oldukça yetersizim. Flüt bile çalamıyorum” (A5). “Enstrüman çalmayı öğretme” alt teması incelendiğinde 3 adayın görüş belirttiği dikkati çekmiştir. Bu görüşlerden; “Müzik aletlerinin öğretimini gerçekleştirmek için en az bir çalgı çalabilmemiz gerektiğine inanıyorum” (A5). “Enstrümanları çocukların ilgilerini çekebilecek şekilde tanıtılabilir ve biz öğretemesek bile, ilgilerini çekip bir enstrümana yönlendirebiliriz” (A22). “Enstrümanı bir eşlik aracı olarak kullanma” alt temasına ait 3 görüş belirlenmiştir: “Çocuklara müzik aletleri vererek ritim tutma çalışması yapabilirim” (A28). “Sadece şarkılarla değil en ufak bir ses, alkış, çubuklarla çok güzel çalışmalar ortaya çıkarabiliriz” (A37). Bu bulgular okul öncesi öğretmen adaylarının çalgı kullanımını büyük oranda gerçekleştiremediklerini düşündürmektedir.

Tablo 4. Müzik etkinliklerinin gerçekleştirilmesi

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmen Adayları	Sayı
Müzik Etkinliklerinin Gerçekleştirilmesi	Müzikli Oyunlar	A4, A7, A11, A13, A27, A28, A32, A33, A37, A39	10
	Ritim Etkinlikleri	A6, A8, A10, A12, A25, A27, A32, A37, A40	9

Tablo 4’de müzik etkinliklerinin gerçekleştirilmesi temasına ait alt temaların dağılımları görülmektedir. Bu dağılımlar incelendiğinde “müzikli oyunlar” alt temasına ait 10 görüş olduğu belirlenmiştir: “Müzik etkinliklerinde dansın da yer alması gerekir. Çocuklar müziğin yani çalgının ritmine uyarak kendi kendilerine değişik dans figürleri geliştirir. Böylece kendilerini çok rahat hissederler” (A11). “Ritim etkinlikleri” alt temasına 9 katılımcının yer verdiği belirlenmiştir. Bu alt temaya ait örneklerden bazıları şunlardır: “Çocuklarda etkinlik yaparken ritim çalışması ile desteklerim” (A32). “Ritim çalışmalarıyla, çeşitli çalgılarla mini orkestralar kurulabilir” (A37). Bu görüşlerde çoğunlukla dans etkinliklerindeki müziğe ait görüşlerin yer alması; müzikli oyun kavramının daha çok dans ile yapılan etkinlikler olarak algılandığını düşündürmektedir.

Tablo 5. Müzik Etkinliklerinin Gerçekleştirilmesi

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmen Adayları	Sayı
Müzik etkinliklerinin gerçekleştirilmesi	Yaş döneminin genel gelişim özelliklerini bilme	A5, A7, A10, A11, A14, A15, A19, A31, A37, A40	10
	Yaş döneminin müziksel özelliklerini bilme	A1, A3, A4, A5, A8, A9, A10, A11, A16, A22, A27, A31, A32, A33, A38, A39	16
	Yaş gruplarına uygun müziksel etkinlik hazırlayabilme	A1, A7, A9, A12, A22, A23, A29, A38, A40	9
	Yaş gruplarına uygun müziksel etkinlikler uygulayabilme	A1, A7, A12, A13, A16, A23, A26, A28, A31, A32, A36, A37, A39	13
	Müziksel etkinlikleri yaş grubu içerisinde tanımlayamama	A2, A6, A12, A15, A17, A18, A20, A23, A24, A25, A34, A35, A37, A40	14

“Müzik etkinliklerini gerçekleştirme” temasının alt temaları ve dağılımları Tablo 5’deki gibidir. Bulgular incelendiğinde; “Yaş döneminin genel gelişim özelliklerini bilme” alt temasına 10 katılımcı değinmiştir. Bu görüşlerden birkaçı şöyledir: “Okul öncesi dönemde özellikle 4-5 yaş gruplarındaki çocuklara kavramları öğretmek ve okula alıştırmak için müzik etkinliklerine ağırlık verilmelidir. 6 yaş çocukları kavramları daha kolay öğreniyorlar. Stajda gördüğüm kadarıyla da bütün yaş grupları müzik etkinliklerini çok seviyor” (A11). “Etkinlikler oluştururken 4-5 yaş grubu için 6 yaş grubuna göre daha basit uygulamalar yapılmalıdır” (A40). “Yaş döneminin müziksel özelliklerini bilme” alt temasına ait verilerde 16 katılımcının bu alt temaya yer verdiği tespit edilmiştir. Bir diğer alt tema olan “yaş gruplarına uygun müziksel etkinlik hazırlayabilme” ile ilgili 9 görüş mevcuttur. Ancak bu görüşlere göre katılımcıların bu uygulamaları hazırlama konusunda tedirgin oldukları izlenimi edinilmiştir. Bu doküman örneklerinden bazıları şöyledir: “4-5 yaş çocuklarda müzik eğitiminde etkinlik hazırlama ve uygulamada yeterli olmadığını düşünüyorum” (A1). “Etkinlikleri hangi yaş grubuna nerede, ne zaman, nasıl uygulamam gerektiğini öğrenmem gerektiğine inanıyorum”(A38). “Staj yaptığım sınıftaki çocuklar 4-5 yaş grubuydu. Müzik etkinliklerinde zorlandım” (A7). “Müzik etkinlikleri hazırlama konusunda kendimi yeterli bulmuyorum. Çünkü çok az hatta yok denecek kadar az sayıda müzik etkinliği biliyorum” (A23). 13 katılımcı “Yaş gruplarına uygun müziksel etkinlikler uygulayabilme” alt temasına ilişkin görüş belirtmiştir. Katılımcılardan 5’i etkinlik uygulamalarında zorlanacaklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. 8 katılımcı ise bu uygulamalar ile ilgili yapabileceklerini düşündükleri etkinliklere yer vermişlerdir. Bu ifadelerden bazıları: “Etkinlikleri planlayabilirim ama uygulama konusunda daha çok zorlanırım” (A1). “Staja gittiğimde öğrencilere uygulamak için seçtiğim müzik etkinlikleri bazen seviyelerinin üstünde kaldı. Bu konuda kendimi geliştirmem gerektiğini anladım” (A7). Müziksel etkinlikleri yaş grubu içerisinde tanımlayamama alt temasına ait 14 yorum saptanmıştır. Bu görüşlerden örnekler şu şekilde tespit edilmiştir: “Bugüne kadar aldığımız müzik eğitiminde 4-5 yaşla 6 yaşta verilen müzik eğitiminin farkını görmedik. O nedenle ayrımı bilmiyorum” (A15) “4-5 yaş ve 6 yaş olarak ayıramıyorum. Hatta hangi müzik etkinliklerinin hangi yaş grubu için uygun olabileceğini bile bilmiyorum” (A23). Bu duruma göre; öğretmen adaylarının yaş dönemlerine ilişkin müzik etkinliklerini uygulama konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları söylenebilir.

Tablo 6. Yaş grubuna uygun materyal kullanma

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmen Adayları	Sayı
Yaş grubuna uygun materyal kullanma	Yaş grubuna uygun materyal seçimi	A10, A11, A27, A28	4
	Yaş grubuna uygun şarkı seçimi	A2, A4, A8, A9, A11, A16, A20, A21, A27, A28, A29, 39	12
	Yaş grubuna uygun tekerleme- parmak oyunu seçimi	A3, A13, A27, A28	4

Tablo 6’da yaş grubuna uygun materyal kullanımı temasının alt temalarına göre dağılımları görülmektedir. Tablo verilerine göre “yaş grubuna uygun materyal seçimi” alt temasına atıfta bulunan 4 katılımcı bulunmaktadır. “Çocuklara müzik aletleri vererek ya da el çırpılarak, masaya vurarak ritim tutma çalışması yaptırabilirim” (A28). “Yaş grubuna uygun şarkı seçimi” alt temasına ilişkin bulgular incelendiğinde 12



katılımcının yorumu tespit edilmiştir. Bu yorumlardan 6'sı yaş grubuna uygun şarkı seçiminde kendisini yeterli görmediğini ve bu konuda zorlanacağını düşündüğünü belirtmişlerdir. Görüşme dökümlerinden birkaçı şu şekildedir: “Özellikle 4-5 yaş grubu çocuklarının ilgisini çekebilecek düzeyde olan şarkılar öğrenmeliyim”(A9). “Çocuk şarkıları konusunda yetersizim. Hangi yaşlarda hangi şarkıları öğretmek gerekir bilmediğim gibi toplamda bildiğim çocuk şarkıları bir elin parmaklarını geçmez” (A20). “Yaş grubuna uygun tekerleme-parmak oyunu seçimi” alt temasına ait veriler incelendiğinde 4 katılımcının görüş belirttiği görülmüştür. Bu görüşlerden bazıları; “Tekerlemelerde bütün çocukların aynı ritmi tutmalarını sağlamakta zorlanacağımı düşünüyorum” (A3). “Şarkı, tekerleme, parmak oyunu öğrenmedik. Çocuklara müzik etkinliği yaparken kullanabileceğimiz dağarcığa sahip değiliz” (A27) şeklindedir. Bu bulgulara göre yaş grubuna uygun materyal seçimi ve kullanımı konusunda öğretmen adaylarının bilgi eksikliği olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların, şarkı dağarcıklarını ve şarkı öğretmede kendilerini yeterli bulmadıkları; müzik etkinliklerini gerçekleştirmede yeterli özgüvene sahip olmadıkları ve bu nedenle kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları; bu dönem müzik eğitiminin önemli olduğunu düşünmelerine rağmen müzikal alt yapılarının olmamasından dolayı zorlandıkları; çocukların yaş özelliklerine uygun şarkı seçme-söyletme, enstrüman çalma-öğretme konularında kendilerini yetersiz hissettikleri; yaş dönemlerine ait müziksel özellikleri bilmelerine rağmen belirli yaş gruplarına yönelik müziksel etkinlikler uygulayabilme konusunda kendilerine güvenmedikleri ve bu etkinlikleri tanımlayamadıkları tespit edilmiştir. Oysa okul öncesi eğitimde, nitelikli bir müzik etkinliğinin hazırlanması ve uygulanması, çocukların gelişim özelliklerini-gereksinimlerini bilen, temel müzik bilgi ve becerisine sahip olan ve diğer etkinliklerle bütünleştirilebilen bir öğretmen ile gerçekleştirilebilecektir (Mertoğlu, 2005). Dolayısıyla öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında etkin bir şekilde müzik etkinliklerini gerçekleştirebilmeleri için lisans eğitimi süreçlerinde müzik derslerinin ders saatlerinin artırılması, şarkı dağarcıklarının geliştirilmesi, etkinlikleri geliştirip uygulamalarına yardımcı olacak uygulamalar yaptırılması, enstrüman öğrenmeye teşvik edilmeleri gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2005). Dramada Beden Dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 2, 103-113.
- Daniels D. H. & Shumow, L. (2003). Child Development and Classroom Teaching: A Review of The Literature and Implications for Educating Teachers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5 (23), 495-526.
- Kılıç, I. (2012). *Okul Öncesinde Müzik Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mertoğlu, E. (2005). “Okul Öncesi Dönemde Ritm Eğitimi”, Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular, (Ed.), Oktay, A. ve Unutkan, O. P., İstanbul: Morpa, 281-301.
- Yazıcı, T. (2012). İlköğretim Müzik Dersinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi (Trabzon İli Örneği). *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (21), 185-200.
- Yazıcı, T. ve Demiroğlu, Ö. (2013). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Drama Eğitimi Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl:5, S: 10, 115-141.
- Yazıcı, T. (03-05 Ekim 2013). *Problem Çözme Becerisinin Müzik Eğitimine Etkisi*. VI. Ulusal Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildirisi, KTÜ, Trabzon.
- Yim, H. Y. B. & Ebbeck, M. (2011). Early Childhood Teachers' Professional Development in Music: A Cross-Cultural Study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 3 (36), 74-81

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YARATICILIK DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

EXAMINING THE CREATIVITY LEVELS OF STUDENTS RECEIVING EDUCATION AT THE FACULTY OF EDUCATION ACCORDING TO DIFFERENT VARIABLES

İlayda DUBAZ

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education//TÜRKİYE*

Hilmi DURUOĞLU

*Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Marmara University, Faculty of Education//TÜRKİYE*

ÖZET

Bu çalışmada, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, çalışmanın amacına uygun olarak tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın grubunu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde farklı Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Yapılan çalışmada gerekli verileri elde etmek için, 1977'de Raudsepp tarafından geliştirilen ve Çoban (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Ne Kadar Yaratıcısınız?" "How Creative Are You?" yaratıcılık ölçeği ile birlikte çalışmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veri toplama araçları öğrencilere çalışmacılar tarafından uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda; Müzik Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerin, diğer anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilere göre daha yaratıcı oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, Eğitim, Eğitim Fakültesi

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the creativity levels of students receiving education at the Faculty of Education according to different variables. The screening model has been used in this study as proper to the aim of the study. The study group consisted of students receiving education in different departments of Marmara University Atatürk Faculty of Education. "How Creative Are You?" scale which was developed by Raudsepp in 1977 and adapted into Turkish by Çoban (1999), and the Personal Information Form were used in the study that were carried out by researchers. Data collection methods were implemented to the student by the researchers themselves. As a result of the findings that were obtained from the study; it was determined that students receiving education in the Department of Music Teaching were more creative than students receiving education in other departments.

Keywords: Creativity, Education, Faculty of Education

1. GİRİŞ

Geniş anlamda bakıldığında yaratmak, dünyanın bu günlere gelmesinde önemli bir yol oynamıştır. Bireyin yaşadığı toplumda karşılaştığı sorunları çözmeye çalışmak ve sonucunda bu duruma uyum sağlamak bir noktada onun yaratıcılığını ortaya koymasına bağlıdır. Sonuca ulaşmada verileri akıllıca düzenleme, bunları iyi çözümlenme ve özgün bir fikir elde etme süreci yaratıcılıktır. Bireyin de bu süreçte daha yaratıcı hale gelmesinin sağlanması, eğitimin amaçlarından biri olmalıdır.

Yaratıcılık her düzeyde var olan ve insan yaşamının her evresinde ortaya çıkan bir yeti, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan alanda yapıtların ortaya çıkmasına neden olan süreçlerin bütünü ve ayrıca tutum ve davranış biçimidir (Özden, 2005, s.174). Buna karşılık, yaratıcılık kavramının eksik kalan yanları ve bilimin doldurması gereken noktalarının olduğu söylenmektedir. Örneğin Thorndik (1963) "yaratıcı" özelliğin, bugün özgül ve tutarlı bir davranışlar bütününe belirtmeyi olanaklı kılabilirdiğinden şüphe duymaktadır (Akt. Rouquette, 1994).

Yaratıcılık bir düşünme biçimidir ve hayal gücü ile çok yakın ilişkisi vardır. Yaratıcılık tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde vardır. Yaratıcı yeti insan yaşamının ve gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getirmektedir. Ana yoldan ayrılma, deneye açık olma ve kalıplardan kurtulma yaratıcılığı tanımlamada kullanılan anahtar kavramlardır (Özden, 2005, s. 174). Jones



(1972)'a göre de; yaratıcılık, bireye farklı ve üretici düşünce zincirlerini kullanarak alışılmış düşünce zincirlerinden kopma gücü veren, sonuçları bireye ve muhtemelen başkalarına da tatminler sağlayan, fikirlerdeki estetik, orijinallik ve duyarlılığın bir toplamıdır (Akt: Arık, 1987, s.13).

Csikszentmihalyi (1996)'e göre yaratıcılığın gerçekleşmesi hiçbir zaman tek bir bireyin veya küçük bir grubun eseri değildir. Yaratıcılık daha çok üç eser unsurun rastlantısal sonucudur. Bunlar; (1) bir bilim dalında ya da meslekte uzmanlaşan ve sürekli olarak bu alanın farklı unsurlarını kullanan bir birey; (2) bu bireylerin çalıştığı ve modelleri, reçeteleri ve kısıtlamaları olan bir kültürel alan ya da konu; (3) sosyal alan -konu ile ilgili eğitsel deneylere ve deneme yapma olanaklarına erişimi sağlayan bireyler ve kurumlar (Gardner, 2007 s.86).

Yaratıcılıkla ilgili tutum ve davranışların nasıl karşılandığı, yenilik ve farklılığa izin verilmesi, iş birliği ve güven ortamı, farklılığın kabul edilmesi, hoşgörü ortamı, övülme ve fark edilme gibi sosyal çevre koşullarının yaratıcılık üzerinde çok büyük etkisi vardır (Akyol, 2004. Akt. Aydın, 2009).

Kişisel özellik olarak yaratıcılığa bakıldığında, Taylor (1959)'ın beş yaratıcılık düzeyi ortaya koyduğu görülmektedir: (1) bireyde en orijinal olan anlatımsal yaratıcılık, (2) geliştirilen ve kontrol edilen yeteneklerin veya yatkınlıkların devreye sokulmasını gerektiren üretici yaratıcılık, (3) yeni ilişkilerin algılanmasıyla nitelenen buluşçu yaratıcılık, (4) yüksek bir soyutlama kapasitesi gerektiren yenilikçi yaratıcılık, (5) tamamen yeni prensipler anlayışı olan su yüzüne çıkan yaratıcılık. Aynı düşünceye paralellik gösteren çok sayıda araştırmacı yaratıcılık ile çeşitli kişilik özellikleri arasında karşılıklı bağlantı kurmaya çalışmışlardır (Rouquette, 1994).

Yaratıcı yetenekleri geliştirebilen kişi, bu yeteneğini kullandığında, kendisi için olduğu kadar topluma da yararlı olacaktır (Yavuzer, 1994). Eğitim alanında ülkenin gereksinmesi, salt okuyup yazma öğrenimi değildir. Eğitimde yaratıcı öğrenimin ön planda olması gerekir.

Eğitim ortamının öğrencinin kendisini özgür hissedebileceği bir ortam olması gerekmektedir. Düşüncelerini ifade edebilmeli, öğretmenin düşüncesine ters düşse bile sınıfta değişik fikirler geliştirmesini teşvik etmelidir. Öğretmen, yeni düşünce üretmeye engel olan kültürel normların da farkında olmalı, onların etkisini azaltıcı etkinliklerde bulunarak, özgün, yeni, tutarlı düşünceleri teşvik edici tavır sergilediğinde, öğrencilerin bu tür tutum ve davranışları ortaya koymaları kolaylaşacaktır (Özden, 2005).

Özgün ve yaratıcı buluşlar düşünce dünyamızda yeni ufuklar ekleyerek, yaşamı kolaylaştırır. Sağlıkta, sosyal alanlarda, sanatta, fen ve matematikte insanlığın geleceğine etki yapacak buluşlar, insanoğlunun yaratıcı potansiyelini kullanabilmesi ile mümkün olabilir.

Öğrencilerin yaratıcı potansiyeli ortaya çıkarabilmek ve alanla ilgili yaratıcı bireyler yetiştirebilmek için, eğitimcinin yaratıcı düşünme becerisine, dersleri ve çalışmaları, yaratıcılık kavramını ön planda tutarak planlayabilme bilgisine sahip olması gerekmektedir (Karkın, 2008). Bunun yanı sıra, eğitim ortamı, eğitim programlarının işlevselliği, çevre faktörü gibi etkenler bireyin yaratıcı kimliğinin oluşmasında etkilidir. Eğitim ortamının öğrencinin kendisini özgür hissedebileceği bir ortam olması gerekmektedir. Düşüncelerini ifade edebilmeli, öğretmenin düşüncesine ters düşse bile sınıfta değişik fikirler geliştirmesini teşvik etmelidir. Öğretmen, yeni düşünce üretmeye engel olan kültürel normların da farkında olmalı, onların etkisini azaltıcı etkinliklerde bulunarak, özgün, yeni, tutarlı düşünceleri teşvik edici tavır sergilediğinde, öğrencilerin bu tür tutum ve davranışları ortaya koymaları kolaylaşacaktır (Özden, 2005). Yaratıcılığın eğitimdeki önemi ve geliştirilmesi aşamasında öğretmenin rolü yadsınamayacak kadar fazladır. Buradan hareketle geleceğin öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin ortaya konması ve eğitim süreçlerinin elde edilen sonuçlara göre yorumlanması ve tedbirlerin alınması önemlidir.

Bu çalışmada, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı anabilim dallarında 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin, cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumu ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığı amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009. s.77).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Fizik, Sosyal Bilgiler ve Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları'nda 4. sınıfta okuyan toplam 155 öğretmen adayından oluşmuştur. Grubun genel yapısına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kız	104	67,1
Erkek	51	32,9
Toplam	155	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımını incelediğimizde; %32,9’unun erkek, kalan %67,1’inin ise kızlardan meydana geldiği görülmektedir. Buna göre kız adayların erkek adaylardan daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Bölüm, Yaş, Anne ve Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

	<i>f</i>	%
Bölüm		
Fen Bilgisi Öğretmenliği	52	33,5
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	45	29,0
Müzik Öğretmenliği	58	37,4
Yaş		
19-21	54	34,8
21 ve üzeri	101	65,2
Anne Eğitim		
İlköğretim	96	61,9
Lise	32	20,6
Üniversite	27	17,4
Baba Eğitim		
İlköğretim	78	50,3
Lise	48	31,0
Üniversite	29	18,7

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bölüm değişkeninin dengeli dağıldığı, ancak yaş, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerinin dengeli dağılmadığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, 1977’de Raudsepp tarafından geliştirilen ve Çoban (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan “Ne Kadar Yaratıcısınız?” ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır.

“Ne kadar yaratıcısınız?” ölçeği, bireyin davranışlarını, değerlerini, ilgilerini, motivasyonlarını, kişisel özelliklerini ve daha birçok değişken göz önüne alarak hazırlanan ve 50 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek; kesinlikle katılıyorum (-2), katılıyorum (-1), kararsızım (0), katılmıyorum (1) ve kesinlikle katılmıyorum (2) seçeneklerinden oluşarak, her bir ifadeye göre söz konusu seçenekler yukarıda belirtilen değerlerinden birini almaktadır. Elde edilen puanların toplanması ile ölçeği yanıtlayanların yaratıcılık puanları elde edilmektedir. Ölçek puanları; 100 ile 80 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri yüksek, 79 ile 60 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri ortalamanın üzerinde, 59 ile 40 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri orta, 39 ile -20 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri ortalamanın altında, -19 ile -100 arasında olanların yaratıcı olmadıkları kabul edilmektedir.

Kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu formda, veriler ile ilgili bilgi toplamak amacıyla, adayların cinsiyet, bölüm, yaş, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu ile ilgili sorular yer almaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler; yüzde frekans dağılımları, bağımsız grup t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova), Post hoc LSD testi, Kruskal Wallis testi ve Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda üniversite öğrencilerinden toplanan anketlerden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Tablo 3: Yaratıcılık Ölçeğine İlişkin İstatistiksel Değerler

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
Yaratıcılık puanı	155	-21,00	46,00	4,43	12,18

Tablo 3' de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 150 öğretmen adayının yaratıcılık puanlarının aritmetik ortalaması 4,43 ve standart sapması 12,18'dir. Adayların ölçekten aldıkları en yüksek puan 46, en düşük puan ise -21'dir. Ölçekteki puan ortalamasına göre elde edilen bu bulgu, adayların yaratıcılık düzeylerinin ortalamasının altında olduğunu göstermektedir.

Tablo 4: Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sh	t	t-test sd	p
Yaratıcılık	Kız	104	3,51	11,93	1,17	-1,336	153	,184
	Erkek	51	6,29	12,59	1,76			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 4' de görüldüğü gibi, yaratıcılık puanlarının cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları ile kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır.

Tablo 5: Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları

Ölçek	Yaş	n	\bar{X}	ss	sh	t	t-test sd	p
Yaratıcılık	19-21	54	2,12	10,91	1,48	-1,731	153	,085
	21 ve üzeri	101	5,66	12,69	1,26			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 5'de görüldüğü gibi, yaratıcılık puanlarının yaş değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, 19-21 yaş arası öğrencilerin aritmetik ortalamaları ile 21 ve üzeri öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır.

Tablo 6: Yaratıcılık Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA ve LSD Testi Sonuçları

Ölçek	Bölüm	n	\bar{X}	ss	ANOVA		LSD Test
					F	p	
Yaratıcılık	Fen Bilgisi (1)	52	3,30	9,15	1,992	,046*	3>1 3>2
	Sosyal Bilgiler (2)	45	3,39	12,77			
	Müzik (3)	58	7,67	14,24			

*p<.05

Tablo 6'da görüldüğü gibi, yaratıcılık puanlarının bölüm değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) sonucunda, öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak manidar bulunmuştur. Ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tamamlayıcı Post hoc LSD testinden yararlanılmıştır. Bu sonuçlara göre, anlamlı farklılığın, Müzik öğretmenliği öğrencileriyle, diğer öğrenciler arasında, müzik öğretmenliği öğrencilerinin lehine bulunmuştur.

Tablo 7: Öğrencilerin Yaratıcılık Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar Anne Eğitim	N	S.O.	χ^2	Sd	p	M.W.U Test
Yaratıcılık	İlköğretim(1)	96	78,91	8,406	2	,015*	3>1 3>2
	Lise(2)	32	67,06				
	Üniversite(3)	27	94,83				

*p<0,05

Tablo 7'de görüldüğü gibi, yaratıcılık puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<0,05). Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, annesi üniversite mezunu öğrencilerin, annesi hem ilköğretim hem de lise mezunu öğrencilerden daha fazla yaratıcılığa sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 8: Öğrencilerin Yaratıcılık Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar Baba Eğitim	N	S.O.	χ^2	Sd	p
Yaratıcılık	İlköğretim(1)	78	76,83	,848	2	,654
	Lise(2)	48	75,76			
	Üniversite(3)	29	84,84			

Tablo 8'de görüldüğü gibi, yaratıcılık puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin ortalamasının altında olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının yaratıcılığının, öğrenim gördükleri alanlardaki öğretmen, öğrenme ortamı ve eğitim programı gibi etmenlerin nitelik ve yeterlilik açısından yeterli olmadığını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Her ne kadar erkek öğrencilerin ortalamaları kız öğrencilere nazaran daha fazla bulunsun da aradaki farklılık anlamlı değildir. Bu sonuçlara göre; erkek öğrencilerle kız öğrencilerin benzer düzeyde yaratıcılığa sahip olduğu söylenebilir. Cinsiyet değişkenine göre elde edilen bu sonuç, Dikici (2006); Yasa ve Şahin (2012), Tuna ve Temizkalp (2013) ve Başaran (2008)'in yaptığı çalışmalardan elde edilen sonuç ile tutarlılık göstermektedir.

Öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarının, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Her ne kadar 21 ve üzeri öğrencilerin ortalamaları 19-21 yaş arasındaki öğrencilere nazaran

daha fazla bulunsa da aradaki farklılık anlamlı değildir. Bu sonuçlara göre; farklı yaşlardaki öğrencilerin benzer düzeyde yaratıcılığa sahip olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonucun aksine, Çakmak (2010)'ın yaptığı çalışmada öğrencilerin puanlarının, yaş değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarının, bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca ortaya çıkan bu farklılığın hangi bölümde olduğunu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, müzik bölümünde okuyan öğrencilerin Fen ve sosyal Bilgiler bölümlerindeki öğrencilere göre daha fazla yaratıcılığa sahip oldukları söylenebilir. Bölüm değişkenine göre elde edilen bu sonuç, Tuna ve Temizkalp (2013)'in yaptığı çalışmalardan elde edilen sonuç ile tutarlılık gösterirken, Emir ve Diğerleri (2004)'ne göre tutarlılık göstermemiştir.

Öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarının, anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği ve annesi üniversite mezunu olan adayların daha yaratıcı olduğu; baba eğitim durumuna göre ise anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

4.1. Öneriler

Öğretmenlerin yaratıcı düşünen ve yaratıcılığı geliştirici öğrenme ortamları oluşturarak, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeleri ve öğrenciye doğru yönlendirme yapmaları beklenmektedir. Öğrencilerin yaratıcı süreçlerden oluşan eğitim ortamlarında yetişmesinin gerekliliği göz ardı edilmemelidir.

Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerini geliştirmek için eğitim programlarında yaratıcılığı geliştirici etkinliklere yer verilerek, öğretme ortamının buna göre düzenlenmesi gerekmektedir.

Yaratıcı gençler yetiştirmek için, eğitimcilerin, öğrencilerin zihin sınırlarını zorlayabilecek sınıf ortamları yaratmaları gerekmektedir.

Yaratıcılık sadece sanatı kapsamaz, tüm alanlarda kullanılıp geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Arık, A. İ. (1987). *Yaratıcılık*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Aydın, M. (2009). *Sorun Çözme Becerisi ile Yaratıcılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başaran, S. S. (2008). Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*.
- Çakmak, A. (2010). Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e-Dergisi*.
- Çoban, S. (1999). *Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dikici, A. (2006). Sanat Eğitimi ve Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, Cilt:31, Sayı:139, s. 3-9.
- Emir, S. ve Diğerleri (2004). Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:2, Sayı: 9, s. 105-116.
- Gardner, H. (2007). *Geleceği İnşa Edecek Beş Zihin*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. 18. Baskı Ankara: Nobel Yayınları.
- Karkın, M. A. (2008). Yaratıcılık Kavramı ve Müzik Eğitiminde Yaratıcılığın Rolü ve Önemi. *Sanat Dergisi*, s. 1-4.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Rouquette, L. M. (1994). *Yaratıcılık*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tuna, S. ve Temizkalp, G. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 2, Sayı:1, s. 58-65.
- Yasa S. ve Şahin M. (2012). Resim İş Eğitimi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik Algıları ve Yaratıcılık Düzeyleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 11, s. 67-76.
- Yavuzer, H. S. (1994). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

**CUMHURİYET DÖNEMİ'NDE TÜRKİYE'DE MÜZİK EĞİTİMİNİN
YAPILANMA SÜRECİNDE VE SONRASINDA KATKISI OLAN
YABANCI UYRUKLU MÜZİK EĞİTİMCİLERİ**

**FOREIGN NATIONAL MUSIC TRAINERS WHO CONTRIBUTED TO THE STRUCTURING OF
MUSIC EDUCATION DURING AND AFTER ESTABLISHING
THE REPUBLIC PERIOD IN TÜRKİYE**

İlayda DUBAZ

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education//TÜRKİYE*

Uğur ALPAGUT

*AİBU, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
AİBU, Faculty of Education//TÜRKİYE*

ÖZET

Cumhuriyet'in ilanı ile Türkiye'de yapılan bilim ve sanat alanlarındaki köklü reformlar kapsamında açılan müzik eğitimi kurumlarının kuruluşunda yurtdışından gelen eğitimcilerin önemli katkıları olmuştur. Atatürk'ün daveti üzerine Türkiye'ye gelen bu eğitimcilerden bazıları müzik reformunu düzenleme çalışmalarına katılıp, ayrıntılı rapor hazırlayarak görüşlerini sunmuşlardır. Başlıca eğitimciler arasında, Paul Hindemith, Carl Ebert, Ernst Praetorius, Eduard Zuckmayer, Lico Amar ve Joseph Marx gibi isimler vardır ve uzun yıllar konservatuvarda görev yaparak kurumun alt yapısını oluşturmuşlardır. Bu çalışmada Cumhuriyet Dönemi'nde müzik eğitiminin yapılanma sürecinde yer alan önemli gelişmeler ilgili literatürün taranması ile elde edilerek, yazılı belgeler ile ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular ışığında, dönemin ve söz konusu kişilerin genel özellikleri ile eğitim ortamına sundukları katkıların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle, müzik reformunun gelişim süreci ve bu sürecin şekillenmesinde önemli rol oynayan yabancı uyruklu müzik eğitimcileri incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Cumhuriyet Dönemi, Müzik Eğitimi, Yabancı Uyruklu Müzik Eğitimcileri

ABSTRACT

Foreign national trainers made important contributions to the establishment of music education institutions, which were opened within the scope of radical reforms in science and art after the proclamation of the Republic in Turkey. Some of these trainers who came to Turkey at Atatürk's invitation participated in music reform studies, prepared detailed reports and presented their opinions. Primary trainers involve Paul Hindemith, Carl Ebert, Ernst Praetorius, Eduard Zuckmayer, Lico Amar and Joseph Marx, who worked at the conservatoire for long years and formed the infrastructure of the institution. This study obtained important developments in the structuring of music education in the Republic Period through reviewing the relevant literature and presented them in written documents. In the light of the obtained findings, it was aimed to evaluate the general features of both the period and aforementioned names, as well as their contributions to the educational environment. From this point of view, this study examined the development process of music reform and the foreign national music trainers, who played an important role in shaping this process.

Keywords: Republic Period, Music Education, Foreign National Music Trainers

1. GİRİŞ

Cumhuriyet'in ilan edilmesinden sonra Türk toplumunu çağdaş medeniyet seviyesine ulaştırma ve laik bir yapı oluşturmak için Atatürk inkılabı uygulanmaya başlanmıştır. Özellikle Türk inkılabının başarısının eğitim alanındaki başarıya bağlı olduğu gerçeği, eğitimin yaygınlaşması ve değişmesi için kararlı ve acil adımların atılmasını zorunlu kılmıştır. Bu amaçla Atatürk döneminde eğitim ve öğretimin ilkokuldan yükseköğretime kadar olan her alanında köklü çözümlere gidilmiştir (Demirtaş, 2008). Eğitimdeki niteliksel ve niceliksel gelişmeler Cumhuriyet öncesiyle boy ölçüşülemeyecek düzeyde gerçekleşmiştir.

Cumhuriyet'in yeni kurulduğu ve modernleşme çabalarının ivme kazandığı yıllarda hemen her alanda yabancı uzmanlardan yararlanılmıştır (Özsoy, 2009). Modernleşme kapsamında, Türk eğitim sistemi ile ilgili John Dewey (1924), mimari alanda Ernst Egli (1927) ve müzik alanında da Paul Hindemith (1935) Türkiye'ye davet edilerek görüş ve önerilerinden yararlanan önemli isimlerdir.



Üniversite reformu sayesinde yabancı uzman ve öğretim üyelerinin çeşitli fakültelerde ders vermeleri sağlanmıştır. John Dewey başta olmak üzere, Alfred Kühne (1925), Omar Buyse (1926), Albert Malche (1932) gibi uzmanların ve Amerikan Heyetlerinin görüşlerine müracaat edilmiştir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim alanında gerçekleşen yeni yönelimler, mimariyi de etkisi altına almıştır. Cumhuriyet ilkelerinin halka yayılmasında önemli rolü olan kamu yapıları arasında eğitim yapıları öncelikli yere sahiptir. Bu bağlamda, Atatürk mimari alanda da Batılı bir görüşe ihtiyaç duyarak, Ernst Egli'yi Türkiye'ye davet etmiştir. Egli'nin öncü yapılarının arasında, Musiki Muallim Mektebi (1927-1928), Marmara Köşkü (1928-1929), İsmet Paşa Kız Enstitüsü (1930), Yüksek Ziraat Enstitüsü (Ankara Üniversitesi Ziraat ve Veterinerlik Fakülteleri) gibi yapılar yer almaktadır. Kentliyi eğitmek ve Batılı bir kentsel sahne oluşturma düşüncesinden yola çıkılarak, eğitim yapılarını kullanan öğrencinin, çağdaş müfredat programlarının uygulandığı modern okullarda Cumhuriyet bireyi olarak görgü ve bilgi kazanıp, ailesine ve milletine hizmet etmesi amaçlanmıştır (Egli, 2013).

Reform hareketlerinin sonucu olarak diğer büyük kentlerde de konservatuvar, senfoni orkestraları, radyo orkestraları, opera ve baleler, korolar, fakültelerde müzik bölümleri kurulmaya devam etmiştir. (Aydın, 2009, s.21). Atatürk, operası, tiyatrosu ve balesi olmayan bir ulusun uygar milletler arasında yer alamayacağını ve bu sanatların da ancak Batılı bir anlayış, bilimsel eğitim ve çalışma düzeni ile gerçekleşeceğini bilerek, yurdumuzun ileri gelen müzik ve sahne adamlarını ve bu konularda dünyaca ün yapmış müzik adamlarını, sahne adamlarını ve folklorcuları Ankara'ya davet ederek incelemeler yaptırmıştır (Altar, 1982. Akt: Uslu, 2009). Atatürk tarafından Türkiye'ye çağrılan önemli isimler arasında, Hindemith, Zuckmayer, Ebert, Bartok, Amar, Marx, Praetorius gibi müzik ve sahne adamları yer almaktadır. Bu isimler dışında birçok uzman Türkiye'ye gelip, bu reform sürecinde olumlu ve önemli katkı sağlamışlardır.

Bu çalışmada Cumhuriyet Dönemi'nde dönemin ve uzman kişilerin genel özellikleri ile eğitim ortamına sundukları katkıların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle, müzik reformunun gelişim süreci ve bu sürecin şekillenmesinde önemli rol oynayan yabancı uyruklu müzik eğitimcileri incelenmiştir. Müzik eğitiminin yapılanma sürecinde yer alan önemli gelişmeler ilgili literatürün taranması ile elde edilerek, yazılı belgeler ile ortaya konmuştur.

2.CUMHURİYET DÖNEMİNDE MÜZİK ALANINDAKİ GELİŞMELER

Bu dönemde müzik alanındaki gelişmeler, Ziya Gökalp ve özellikle Atatürk'ün düşünce ve görüşleri ile temellendirilmiştir. Müzikte kendini yenilemek, müzikte durum'u aşmak; müzikte geliştirim-değiştirim gerektirir. Bunun için Atatürk, müzikte bir reform sürecinin olması gerekliliğini ve ulusal düşünce ve duyguların, son müzik kurallarına göre işlenip sunmak olduğunu ve böylece Türk ulusal müziği yükselterek evrensel müzikte yerini alabileceğini ifade eder (Sun, 1969). Gökalp (1973)'e göre ise halk müziğimizdeki ezgilerin toplanıp batı müziğine armonize edilmesi, hem ulusal hem de Avrupalı (çağdaş) müziğe sahip olunabileceğidir (Akt: Uçan, 2005).

Bu görüşlerden yola çıkarak, yeni müzik politikasında ana düşünce, batı örneğinin kopyasını almak değil, kendi müzik kültürünün gelişmesinde yeni, çağdaş tekniklerden yararlanmaktır (Aydın, 2009, s.20). Atatürk, evrensel müziğimizi yaratmak isterken Türk bestecilerinin Türk Sanat ve Türk Halk müziğimizdeki ezgilerden yararlanıp, kültürümüze evrensel boyuta taşınması gerekliliğine dikkat çekmişti (Şakir, 2005). Buradaki amaç, müzik alanında yerellikten evrenselliğe geçerek, bu evrenselliği de ancak öteki kültürlerin ve ulusal varlıkların katılımıyla oluşturabilmektir.

Türkiye'de amaçlı ve düzenli müzik eğitiminin gerekliliği ortaya çıkarak 1923'de İstanbul'da batı müziği bölümüyle Darülelhan, 1924'te Ankara'da ortaöğretim için müzik öğretmeni yetiştirmek amacıyla Musiki Muallim Mektebi kurulmuştur. Musiki Muallim Mektebi müzik öğretmeni yetiştiren ilk kurumdur. "1924'te yürürlüğe giren musiki ve temsil akademisi kanunu özellikle müzik alanında bir devrimin habercisidir. 1925'teki devlet sınavlarıyla öğretmen ve sanatçı yetiştirmek üzere Avrupa'nın önemli merkezlerine yetenekli öğrenciler gönderilmiştir (Boran ve Şenürkmez, 2010).

Atatürk, 1934'te TBMM'yi Açış Söylevi'nde müzik devriminde izlenecek yeni sürecin genel çerçevesini çizip, ana ilke, amaç ve yöntemi belirlemiş, özünde Türk müziğinde Türk kalarak çağdaşlaşma olduğunun altını çizmiştir (Uçan, 2012). Atatürk'ün 1934'teki söyleviden sonra Milli Eğitim Bakanı Abidin Özmen Türk müzikçilerinden ve diğer ilgililerden oluşan bir kongre topladı. Türkiye Devlet Musiki ve Tiyatro Akademisi'nin Ana Çizgileri başlıklı bir rapor hazırlanıp kongre bitiminde imzalanmıştır (Uçan, 2012; Ali, 2013).

Görüldüğü gibi 1934 yılında müzik alanında topyekun bir seferberlik başladı ve öncelikli amaç, yapılan yeni reformların planlanması ve hayata geçirilmesi için 1935 yılında Paul Hindemith'in hükümet tarafından

Ankara'ya davet edilmesiydi. Cevat Dursunoğlu'na (dönemin Berlin öğrenci müfettişi) konservatuvarın kuruluş aşaması ve müzik devriminin hedeflerine ulaşması için yabancı uzmanların görüşlerinden yararlanmak üzere bu uzmanların bulunması görevi verilmiştir. Dursunoğlu, o dönemde Almanya'da ünlü bir şef olan W. Furtwaengler ile tanışıp, onun tavsiyeleri üzerine de Paul Hindemith ile anlaşma yapmıştır. Kaygısız (2000)'a göre bu durum, eski sanatçıların yetersizliği, isteksizliği, devrime kayıtsızlığı; gençlerin ise deneyim eksikliği nedeniyle bu işi yürütemeyeceği anlaşılınca yabancı uzmanlara gereksinim duyulmasıydı. Ayrıca senfoni orkestrasının gereksinime duyduğu sanatçıları yetiştirmek amacını da gütmekteydi. Hindemith'den 1935 yılından 1938 yılına kadar Türkiye'nin müzik devrimine yol göstermesi ve büyük kentlerde var olan müzik kurumlarını incelemesi ve önemlerin alınması için ayrıntılı raporlar sunarak önerilerini bildirmiş ve konservatuvarın kurulmasıyla ilgili çalışmaları düzenlemiş ve yönetmiştir. Milli Eğitime sunduğu rapor, o güne değin yapılan çalışmalar ve var olan durum ayrıntılarıyla ve önerisiyle 5 bölümden oluşmaktaydı. (Kaygısız, 2010; Çalgan, 2005).

Atatürk bu yapılanma kapsamında, dünyanın en önemli müzik adamlarını Türkiye'ye davet etmiş, yurtdışına gönderdiği öğrencileri sık sık köşke davet edip ilerlemelerini izlemiş, genç bestecilere eser siparişi vermiş ve müzik konusunu gerek meclis konuşmaları, gerek gazete röportajlarıyla gündemde tutmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk eğitim kurumu olan Musiki Muallim Mektebi'nin kurulması ile başlayan süreç, Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası, Ankara Devlet Konservatuvarı (1936), Gazi Eğitim Enstitüsü'nün yapılandırılmasıyla devam etmiş (1938-39), Halkevleri ve Köy Enstitüleri yoluyla halkla kucaklaşmıştır (Ünver, 2010).

3. YABANCI UYRUKLU MÜZİK EĞİTİMCİLERİ VE UZMANLARI

Bu bölümde öncelikli olarak Cumhuriyet döneminde Atatürk'ün Türkiye'ye çağırdığı uzmanlar ve ardından konservatuvarlarda çalışmış ve katkı sağlamış eğitimciler yer almaktadır.

Atatürk'ün daveti üzerine 1932 yılında Türkiye'ye gelerek Türkiye'deki müzik reformunu düzenleme çalışmalarına katılan Joseph Marx, raporunda geleneksel Türk müziklerinin hem müzik eğitimine hem de Batı müziği teknikleri ile yeniden ele alınarak yeni bir müzik oluşturulması üzerinde durmuştur. Marx'ın bu düşüncesi Cumhuriyet döneminin müzik inkılabı ile paralellik göstermektedir (Kurtaslan, 2012, s.1092).

Paul Hindemith, 1936'da yeni kurulan Ankara Devlet Konservatuvarı'nın yönlendirilmesi ve ülkede Batı odaklı, sağlıklı bir müzik hayatının kurulmasında görülen eksikleri ve yapılması gerekenleri saptamak için Türk hükümetince davet edilmiş, dört kez ülkemize gelerek, Türk Müzik Yaşamının Kalkınması için Öneriler başlığıyla geniş bir rapor hazırlamıştır (Aktüze, 2003; Hindemith, 2007). Rapordaki bölümler sırasıyla; Orkestra, Yüksek Musiki Mektebi, Genel Musiki Hayatı; İzmir –İstanbul: İzmir vaziyet, İzmir için teklifler, İstanbul vaziyet ve teklifler. Türk Sanat Musikisinin Teşekkülü: Türk Halk Musikisi, Şimdiye kadar yapılan derlemeler, Ne yapılabilir? ana başlıklarından oluşmaktadır. Hanau doğumlu olan besteci, Frankfurt yüksek konservatuvarında müzik öğrenimi görüyordu. Arnold Mendhelssohn ve Bernerd Sekles ile kompozisyon çalışmıştır. Hindemith konservatuvarı bitirdikten sonra bir kemancı olarak tanınıyordu. Hindemith, 1915'te Frankfurt Opera Orkestrasına Baş Kemancı olarak girmiş, 1921 yılında Lico Amar ile kurduğu kuartet, özellikle seslendirdiği çağdaş müzik eserleriyle Avrupa'da ün kazanmış, 1927'de Berlin Müzik Okulu'nda bestecilik dersleri vermiştir. Bu görevini 1933'e, Hitler'in iş başına gelmesine dek sürmüştür (Say, 2005; Kütahyalı, 1981). Ankara'daki görevinin Hindemithin gözündeki anlamı en iyi Zuckmayer özetliyor. Çağdaş müziğin temsilcisi olarak ne eskimiş öğretim geleneklerini, ne de muayyen bir müziği Anadolu topraklarına devşirmek istemiyordu. Düşüncesi sadece kusursuz ve hareketli bir öğretim mekanizması kurmak ve Türk müziği için sağlam temeller atmaktı (Hindemith, Ed: Nemutlu, 2007).

O dönemde Hindemith'in karakterine, kişiliğine ve uzmanlığına güvenildiği için onun önereceği kişilerin belirlenmesi yolu izlenerek, keman eğitimcisi Lico Amar, orkestra şefi Ernst Praetorius, opera rejistörü Carl Ebert ve müzik eğitimcisi Eduard Zuckmayer gibi uzmanların Ankara'ya gelmeleri sağlanmıştır.

Macar asıllı keman sanatçısı Lico Amar, 1933 yılında İstanbul'da çeşitli konserler gerçekleştirmiş, bir müddet İstanbul Belediye Konservatuvarı'nda çalışmasının ardından, 1938-1957 yılları arasında Ankara Devlet Konservatuvarı'nda keman öğretmeni olarak görev yapmıştır (Weinstein, 2011). Amar'ın 1934 tarihli raporunda, eğitim kurumları ve dinleyicisiyle yoğun bir müzik kültürü ortamı oluşturulması üzerinde durulmuştur (Yücel, 1986. Akt: Şahin ve Duman, 2008, s. 267). Hindemith'in tavsiye ettiği yabancı uzmanlar arasında önemle yer almaktadır; Türkiye'de çalıştığı sürece devlet konservatuvarına çok yararlı olmuştur.

Carl Ebert 1936'da Cumhurbaşkanlığı Filarmoni Orkestrası ile genel sahne işlerinin örgütlenmesi konusunda görüşmek ve tavsiyelerinden yararlanmak üzere, Ankara'ya gelerek, kesintisiz dokuz yıl hem

Devlet Konservatuvarı'nın, hem de Devlet Tiyatrosu'nun kuruluş çalışmalarına geniş ölçüde katkıda bulunmuştur (1936-45 arası) (Altar, 1983).

Zuckmayer, yurtdışından gelenler arasında ülkemizde en uzun süre kalıp çalışan ve yaşayan, kendini ülkemize, ulusumuza ve kültürümüze adayan Avrupalı uzmanlardan olmuştur. Tüm gücü, içtenliği ve özverili çalışmasıyla Türk okul müziğinin ve bu bağlamda Türk müzik öğretmeni yetiştirmenin yeniden yapılanmasında ve gelişmesinde çok etkin bir görev üstlenmiştir (Uçan, 2012). Alman müzik eğitimcisi, orkestra şefi ve piyanist olan Eduard Zuckmayer, Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü'nün kurucu başkanı olarak, 1936 yılından itibaren hem Ankara Devlet Konservatuvarı hem de Gazi Eğitim'de çok yönlü çalışmalarıyla derin izler bırakmıştır.

Yurdumuzda görevlendirilen Avrupalı uzmanların önde gelenlerinden biri olan Praetorius, 1935 yılında Riyaset-i Cumhuriyet Filarmoni Orkestrasının (bugünkü adı ile Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası) şefliğine atanmış, bu görevi öldüğü yıla kadar sürmüştür. Ayrıca Ankara Devlet Konservatuvarı'nın kuruluşunda görev alarak, burada uzun yıllar ders vermiştir (Say, 2005).

Bela Bartok ise 1936'da Türkiye'ye davet edilerek, Ahmet Adnan Saygun'un yardımıyla yaptığı araştırmaların sonucunda rapor hazırlayarak halk müziğimizin korunması ve ilgili görüşleri ile önemli çalışmalara öncülük yapmıştır.

Bu uzmanların ve eğitimcilerin yanı sıra o dönemde birçok yabancı uyruklu eğitimcinin ülkemize geldiği görülmektedir. Elde edilen bilgiler sonucunda, Alman, Avusturyalı, Belçikalı, İtalyan, İngiliz, Yugoslav, Fransız olan eğitimcilere rastlanmıştır. Bunlar sırasıyla; Kurt Reinhardt, Gilbert Back, Ludwig Csaczkas, Theodore Fuchs, Walter Gerhard, A. Haendschke, Max Klein, Steffi Klein, Heinrich Jacoby, Walter Schlösinger, Adolf Winkler, Walter Wunsch ve Friederic Schöpfung, Hans Kuchenbuch, Hermann Ritter von Schmeidel, Elvira de Hidalgo Paul Savarosh, Otto Matzerath, Hans Hörner, Max Klein, Frieda S. Böhm, Johanna Seidler, Adolfo Camozzo, David Zirkin, Elizabeth Adler, Alfred Braun, Hans Hey, Richard Knauer, Christian Schertel, Heinz Schafrath, Henmann Auer, Jules Higny, Martn Bochmann, Marcel Debot, Arrangi Lombardi, Eva Klein Franke, Peter Weiss ve Brigitte Weiss'dir.

Ayrıca Başbakanlık arşivinden elde edilen bilgilere göre literatür taramasında isimlerine rastlanmayan, 1942-1968 yılları arası Türkiye'deki konservatuvarlarda çalışmış müzik eğitimcileri sırasıyla; Victorio Gui, Principe Remigo, Guiseppe Conca, Harald V. Goertz, Antanio Saldarelli, Fritz Görlich, Rudolf Klein, Gottfried Marcus, Ferdi Von Statzer, Karl Oehring, Wayne Fulton, Hans Sehneider, Kurt Schwertsık, Italio Brancucci, Ciciola Paranti, Alis Rozenthal, C.C.Galeffi, B. G. Wassil, John T. Kemp, M.T. Kemp, Ivo Dujmovic ve Roger Esposito'dur (1).

4. SONUÇ

Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren her alanda çeşitli ve yoğun çalışmalara yer verilerek, önemli atılımlar yapılmıştır. Yeni ilkeler, amaçlar ve yöntemler doğrultusunda müzik alanında da yeniden yapılanma sürecine girilerek, kurumsallaşma doğrultusunda tasarlanan düzenlemelerde karşılaşılan ve çözümlenemeyen bir takım problemler olmuş ve Avrupa'lı (Batılı) uzmanlara ihtiyaç duyulmuştur.

Sanat, tüm dünyada yalnızca ülkelerin değil, tüm insanlığın uygarlık düzeyini gösteren en önemli ölçütlerden biridir (Yurdakul, 2008). Cumhuriyet ile de çağdaşlaşmanın önemli olgularından biri olarak görülen sanatın kurumsallaştırılması gerekliliği gündeme gelmiştir.

Dönemin müzik reformlarını kısaca özetleyecek olursak; (1) Türkiye'de amaçlı ve düzenli müzik eğitiminin gerekliliğinin ortaya çıkması sonucuna varılarak, 1923 yılında Darülelhan, 1924 yılında Musiki Muallim Mektebi kurulmuştur; (2) 1925 yılında Avrupa'ya müzik öğrenimi görmek üzere yetenekli öğrenciler gönderilmiştir; (3) 1934 yılında Millî musiki ve temsil akademisinin teşkilât kanunu yürürlüğe konmuştur; (4) 1934-1936 yılları arasında yabancı uzmanlardan ve (5) 1932-1936 yılları arasında bu müzik eğitimcilerinin önerileri ve görüşlerini sundukları raporlardan yararlanılmıştır; (6) 1936 Ankara Devlet Konservatuvarı kurulmuştur.

Cumhuriyet tarihinin en önemli atılımlarından biri olan Müzik Devrimi'ni o günün koşullarına göre yoktan var olmuştur. Çağdaş evrensel müzik kavramını yerleştirmek amacıyla sistematik müzik eğitiminin kurumsallaşmasında yabancı uzmanlar olduğu kadar, Türk Beşleri'nin de katkıları olmuştur.

Hindemith'in büyük çabaları sonucu, yeni bir döneme giren ulusal müziğimizi, evrensel nitelikte müzik adamlarının önderliği ve katkılarıyla belli bir düzeye yükselmiştir. Gazi Eğitim Enstitüsü'nün Müzik Bölümü'nü kurarak öğretmen yetiştirmesiyle Eduard Zuckmayer, Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası yöneticiliğiyle Ernst Praetorius, keman eğitimciliğiyle Lico Amar, folklor çalışmalarında yönlendiriciliğiyle Bela Bartok olmak üzere birçok yabancı uzmanın ülkemize büyük katkıları olmuştur. Bazıları ülkesine dönerken, bazıları da Türkiye'de yaşamaya devam etmişlerdir.

Başbakanlık arşivinden elde edilen bilgiler doğrultusunda, 1942-1968 yılları arasında Ankara, İstanbul ve İzmir Konservatuvar'ında çalışan ve literatür taramasında isimlerine rastlanmayan bazı yabancı uyruklu müzik eğitimcilerinin olduğu tespit edilmiştir.

KAYNAKLAR

- Altar, C.M. (1983). Paul Hindemith'le Karşılaşmam. Ankara: Alman Kültür Merkezi.
- Aydın, Y. (2009). Türk Halk ve Geleneksel Müziklerinin Evrensel Müziğe Katkıları. *Orkestra Dergisi*, 48/406.
- Boran, İ. & Şenürkmez, K.Y. (2010). Kültürel Tarih Işığında Çoksesli Batı Müziği. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Çalgan, K. (2001). *Duyuşlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Demirtaş, B. (2008). Atatürk Döneminde Eğitim Alanında Yaşanan Gelişmeler. *Akademik Bakış*, Cilt:1, Sayı:2, s.155-176.
- Egli, E.A. (2013). Atatürk'ün Mimarının Anıları, Genç Türkiye İnşa Edilirken. (Uçer, G.G, Çev.). Alpagut, L. (Haz.) Bir Kültür İnsanı, Modernist Bir Mimar: Ernst Arnold Egli s. 301-346. İstanbul: Türkiye İş bankası Kültür Yayınları.
- Hindemith, P. (2007). Ses İşçiliği. Çev. Y. Oymak, Ed. M. Nemutlu, Okur için 69 Yıl sonra bir Hindemith Portresi). İstanbul: Norgunk Yayıncılık.
- Kaygısız, M. (2000). *Türklerde Müzik*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Kurtaslan, Z. (2012), Türkiye'de Keman Eğitiminin Okullaşma Sürecinde İstanbul'daki Mesleki Müzik Eğitimi Kurumlarının Rolü, *VII. Uluslararası Türk Kültürü Kongresi, Bildiriler IV*, s.1083-1108.
- Kütahyalı, Ö. (1981). Çağdaş Müzik Tarihi. Ankara: Varol Matbaası.
- Özsoy, S. (2009). "Türk Modernleşmesi", Demokrasi ve Eğitim: Dewey Perspektifinden Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4), Güz.
- Say, A. (2005). *Müzik Ansiklopesi*, Cilt I-II-III. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Sun. M (1969). *Türkiye'nin Kültür-Müzik-Tiyatro Sorunları*. Ankara: Kültür Yayınları.
- Şahin, M., & Duman, R. (2008). Cumhuriyetin Yapılanma Sürecinde Müzik Eğitimi. *ÇTTAD*, VII/16-17, s.s.259-272.
- Şakir, E.B. (2005). Çağdaş müzisyenler ve Ulusal Müziğimiz. *Orkestra Dergisi*, 44/365.
- Uçan, A. (2012). *Aramızdan Ayrılışının Kırkıncı Yılında Eduard Zuckmayer ve Cumhuriyet Müzik Eğitimi*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi, Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durumu*. Ankara: Evrensel Müzik Evi.
- Uslu, M. (2009). *Cumhuriyet'in İlanından Günümüze Türkiye'de Müzik Eğitimi Üzerine Bir Çalışma*. Marmara Üniversitesi Yayınları Trip Matbaacılık.
- Ünver, Z. (2010). *Çoksesli Müziğin Cumhuriyet Devrimleri İçindeki Yeri ve İşlevi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Yurdakul, M. (2008). Sanata Yeniden Bakış. *Orkestra Dergisi*, 46/392.
- Weinstein, S.U. (2011). *Türk Keman Okulu'nun Oluşumu*. Sanatta Yerlilik Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnternet kaynakçası:* Ali, F. (2013, 5 Nisan). 20. Yüzyılda Türkiye'de Müzik Kurumlarının Gelişimi. Erişim tarihi: Aralık 2013, <http://filizali.blogspot.com/2013/04/20-yuzyilda-turkiyede-muzik.html>.

Notlar: (1) Başbakanlık Cumhuriyet Arşivinden ulaşılan belgelerin sayıları ve eğitimcilerin çalıştıkları kurumlar aşağıda verilmiştir:

- B.C.A., 8/7/1942-30.18.1. Alman uyruklu Ferdi Von Statzer'in, İstanbul Konservatuvarı'nda iki yılmüddetle uzman olarak çalıştırılmasına izin verilmesine ait belge.
- B.C.A., 12/1/1948-30..18.1.2.115.83.8. İtalyan Prof. İtalo Brancucci'nin Ankara Devlet Konservatuvarında bir yıl süre ile şan öğretmenini olarak çalıştırılması.
- B.C.A., 5/7/1951-30.18.1.2.126.52.13. Alman Karl Oehring'in Ankara Devlet Konservatuvarında Korrepetisyon öğretmenini olarak çalıştırılmasına izin verilmesi.
- B.C.A., 21/4/1952-30.18.1.2.128.32.3. İtalyan Ciciola Paranti'nin, Ankara Devlet Konservatuvarı'nda Harp öğretmenini olarak çalıştırılması.
- B.C.A., 10/2/1953-30.18.1.2.131.11.10. Çekoslovakyalı Danyel Karl Glazer'in, İstanbul Belediyesi Konservatuvarında çalıştığına dair belge.



- B.C.A., 10/11/1954-30.18.1.2.137.92.1. İngiliz uyruklu John Travis Kemp ile Mary Travis Kemp'in Ankara Devlet Konservatuvarı'nda çalışmalarına izin verilmesi.
- B.C.A., 18/6/1955- 30.18.1.2.139.55.15. Avusturya uyruklu Wayne Fulton'un İstanbul Konservatuvarı'nda çalıştırılmasına izin verilmesi.
- B.C.A., 18/6/1955-30.18.1.2.140.61.18. Avusturyalı Hans Şehneider ile Kurt Schwertsık'ın İstanbul Konservatuvarı Korno Öğretmenliği ve Şehir Orkestrası Kornist Uzmanlığında çalıştırılmasına izin verilmesi.
- B.C.A. 1/11/1955-30.18.1.2.141.93.17. Alman uz. Johann Heinrich Christian Schertel'in Ankara Devlet Konservatuvarı'nda bir yıl çalıştırılması.
- B.C.A. 19/6/1956- 30.18.1.2.143.53.16. İtalyan Comm Carlo Galeffi'nin, Ankara Devlet Konservatuvarı Şan ve Opera Bölümleri Şan dersleri öğretmenliğinde çalıştırılması.
- B.C.A. 11/10/1956-30.18.1.2.144.86.4. Yugoslav Ivo Dujmoviç'in, İstanbul Belediye Konservatuvarı'nda Korno öğretmeni ve Şehir Orkestrası'nda Kornist olarak çalıştırılması.
- B.C.A.2/11/1956-30.18.1.2.144.89.8. Avusturyalı Rudolf Klein ile Gottfried Marcus'un Ankara Devlet Konservatuvarı Şan ve Opera dersleri öğretmeni olarak çalıştırılmasına izin verilmesi.
- B.C.A. 18/12/1956-30.18.1.2.145.100.18. İtalyan Bruno Grattarola Wassil'in Ankara Devlet Konservatuvarı Korrepetitörlüğünde çalıştırılması.
- B.C.A.6/2/1957-30.18.1.2.145.109.15. Fransız Roger Esposito'nun İstanbul Belediyesi Şehir Orkestrası ile Konservatuvarı'nda çalıştırılması.
- B.C.A. 21/02/1948-30.18.1.2.115.95.13. İtalyan uyruklu Victorio Gui'nin Cumhurbaşkanlığı Filarmonik Orkestrası şefliğinde ve Principe Remigo'nun Devlet Konservatuvarına keman öğretmenliğinde çalıştırılmaları.
- B.C.A.24/5/1948-30.18.1.2.116.34.9. İtalyan uyruklu Giuseppe Conca'nın Devlet Konservatuvarı ile Devlet Operasında Koro şefi olarak çalıştırılması.
- B.C.A.4/3/1949-30.18.1.2.118.101.6. Avusturyalı Harald V.Goertz ve İtalyan Antanto Saldarelli'nin Ankara Devlet Konservatuvarında çalıştırılması.
- B.C.A.1/6/1968- 30.18.1.2.220.39.2. Fritz Görlich'in bir yıl süre ile İzmir Devlet Konservatuvarı Keman Bölümünde çalıştırılması.
- B.C.A. 31/11/1942-30.18.1.2.97.113.3. İtalyan Alis Rozenthal'ın İstanbul Konservatuvarında şan öğretmeni olarak çalışması.



KORO EĞİTİMİNDE ETKİLİ MOTİVASYON STRATEJİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ ALGILARI

STUDENTS' PERCEPTIONS OF EFFICIENT MOTIVATION STRATEGIES IN CHORAL TRAINING

İlhan ÖZGÜL

*Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Kastamonu University, Faculty of Education/TÜRKİYE*

Nalân YİĞİT

*N. Erbakan Üniversitesi, A. Keleşoğlu Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
N. Erbakan University, A. Keleşoğlu Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Bu araştırma, Türk müzik öğretmeni yetiştirme modelinde koro eğitiminde etkili motivasyon stratejilerine ilişkin öğrencilerin algılarının cinsiyet, sınıf düzeyleri, üniversiteler, mezun oldukları lise türüne göre farklı değişkenler açısından anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Veriler Türkiye'deki yedi coğrafi bölgede bulunan dokuz devlet üniversitesindeki Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören toplam 794 öğrenciden elde edilmiştir. Koro eğitiminde etkili motivasyon stratejilerine ilişkin öğrenci algılarını tespit etmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen, güvenilirliği ve yapı geçerliliği test edilmiş, Liderlik, Koro Şefi/Öğrenci Dikkati, Başarı ve Kaygı olmak üzere dört faktörde tanımlanan 30 maddeden oluşan Koro Motivasyon Ölçeği (KMÖ) kullanılmıştır. Koro eğitiminde etkili motivasyon stratejilerine ilişkin öğrencilerin algılarının cinsiyet, sınıf, üniversiteler, mezun oldukları lise türüne göre farklı değişkenler açısından anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA ve bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, koro dersleri alan öğrencilerin öğrenmek için motivasyonu artırıcı; yalnız başarı boyutu algılarında Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi mezunlarıyla diğer liseler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca, koro eğitimcisinin öğrenmek için motivasyonu engelleyici kaygı verici davranışlarından sınıf düzeylerine göre, 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler 2. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla düzeyde etkilenmişlerdir. Bununla birlikte etkili motivasyon stratejilerine ilişkin öğrencilerin algılarında öğrenim gördükleri üniversiteler açısından anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Koro Eğitimi, Motivasyon Stratejileri, Algı

ABSTRACT

This study aimed to determine whether there were significant differences in students' perceptions of efficient motivation strategies in choral training within the model of Turkish music teacher training in terms of the variables of gender, grade, universities and graduated high school type. Data were collected from 794 college students, who were in their 2nd, 3rd or 4th grades, from the Department of Music Education in nine state universities located in the seven geographic regions of Turkey. Choral Motivation Scale (CMS), which was developed by researchers, was employed to determine students' perceptions of efficient motivation strategies in choral training. CMS, which was tested for construct validity and reliability, consisted of 30 items and four factors being Leadership, Attention of Chorus Director/Student, Success and Anxiety. ANOVA and independent sample t-test were applied to determine whether there were significant differences between students' perceptions of efficient motivation strategies in choral training by different variables being gender, grade, universities and graduated high school type. According to the results of the study, in perceptions of students, who get choral training, on increasing motivation for learning and success dimension, significant differences were evident between graduates of high schools of Fine Arts and Sports and the graduates of other types of high schools. As regards to being affected from discouraging, anxious learning behaviors of chorus director by grades of students, it was found that 3rd grade students were affected in higher levels than those in 2nd and 4th grades. Moreover, the results of the study also indicated that universities that students attended had also significant effect on their perceptions of efficient motivation strategies in choral training.

Key Words: Choral Training, Motivation Strategies, Perception.



1. GİRİŞ

Motivasyon davranış için ısrar, yoğunlaşma ve yönetimi sağlayan herhangi bir etkidir (Maslow, 1954). Brophy (2004), motivasyonu öğrencilerin bir şeyleri yapma nedenleri, öğrenme aktiviteleri ve özellikle derslerde çabalamak için onların gönüllü olmalarıyla ilişkili bir durum olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin “davranışlarını sürdürmeleri, yönetmeleri ve yükseltmelerine ilişkin içsel bir durum...” olarak tanımlanabilir (Robenstine, 1997: 300–306; Glynn ve Koballa, 2006: 25; Jensen, 2005: 102).

Bir koro yöneticisinin de tutum ve davranışlarıyla birleştirici, ayırım gözetmeyen, topluluğun sorunlarıyla yakından ilgilenen, çözüm üreten, yeni motivasyonlarla koroyu çalışmalara isteklendiren ve koro üyelerinin ruh sağlığı ile yakından ilgilenen bir eğitim anlayışı içerisinde olması gerekir (Çevik 1997: 87).

Başarılı/Etkili koro eğitimcisinin en önemli niteliklerinden biri; koro üyelerini motive edebilme yeteneğine sahip olabilmektir. Normal şartlar altında; koro üyelerini yönetmenin, farklı dikkati çekme ya da işaretleri olmadan öğrenciler müzikal performansın yaklaşık yüzde 15–20’sini ya da daha azını verebilirler. Koro yöneticileri bir koronun bütün üyelerinde yüksek performansa liderlik eden en iyi motivasyon stratejilerini inanarak istemelidirler, fakat koro üyelerini motive etmenin onları anlamaya bağlı olduğunu fark etmelidirler (Emmons ve Chase, 2006).

Bu nedenle koro derslerine ilişkin öğrenmek için güdülemeye katkı sağlayan yaklaşımlar/stratejiler öğrencilere sorulmak suretiyle belirlenmelidir. Koro eğitiminde etkili motivasyon stratejilerini cinsiyet, sınıf düzeyi, üniversiteler, mezun oldukları lise türüne göre farklı değişkenler açısından tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile üniversiteler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. YÖNTEM

Tarama yöntemi çerçevesinde gerçekleştirilen araştırmanın evrenini Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesinde devlet üniversitelerinin bünyesinde bulunan 24 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örnekleme ise Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Uludağ üniversitesi, Ondokuz Mayıs üniversitesi, Dokuz Eylül üniversitesi ve Gazi üniversitesi, Necmettin Erbakan üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy üniversitesi, Marmara üniversitesi ve İnönü üniversitesinde Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden 394 (49, 6 %) erkek, 400 (50, 3 %) kadın olmak üzere toplam 794 öğrenciden oluşmaktadır.

Ölçek geliştirme aşamasında faktörler tanımlanırken ilgili çalışmalar temel alınmıştır. Madeline Hunter (1967) öğrenme sürecini etkilemek için öğretmenler tarafından kullanılacak “his tonu, ödül aktivite ilişkisi, ilgi, kaygı düzeyi, geribildirim, başarı” olmak üzere altı değişken tanımlamıştır. Stamer (1995, 2009) Madeline Hunter (1967) tarafından tanımlanan altı değişkenin yerine istatistiksel analizler ve uzman görüşleri kapsamında “öğrenci/öğretmen dikkati, geribildirim, ilgi, görev başarısı, kaygı düzeyi” olmak üzere beş değişken olarak açıklamıştır.

Bu çalışmada ise, koro derslerinde öğrenciler tarafından onları öğrenmek için nelerin motive ettiğine ve etmediğine ilişkin raporları, hem Stamer’in tanımladığı beş motivasyon değişkeni hem de (Emmons ve Chase, 2006: 239) önerdiği “içsel ve dışsal, ihtiyaç, beklenti-değer, hedef belirleme, durumsal yaklaşımlar ve bireysel farklı yaklaşımlar” ve ilave edilen öz-belirleme teorisi olmak üzere sekiz motivasyon yaklaşımı/teorisi bir arada değerlendirildi.

İlgili literatür ve uzman görüşleri ile ölçek taslağı hazırlanarak pilot uygulama yapıldı. Ölçek geliştirme sürecinde açılımlı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanıldı. Verilerin analizi güvenilir faktörleri içeren iyi bir yapı modeli tanımladı. Dört faktörde tanımlanan Koro Motivasyon Ölçeği Liderlik (16 madde), Koro Şefi/Öğrenci Dikkati (6 madde), Başarı (4 madde) ve Kaygı (4 madde) olmak üzere 30 maddeden oluşmaktadır. Boyutların Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayıları liderlik .91, Koro Şefi/öğrenci Dikkati .78, Kaygı .71 kabul edilebilir standartlarda iken başarı .64 biraz zayıf görünmektedir (

DeVellis (2003: 95). Ölçek verilerinin tanımsal istatistiklerinde, açımlayıcı faktör analizi ve alt problemlere ilişkin puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA kullanılmıştır.

4. BULGULAR

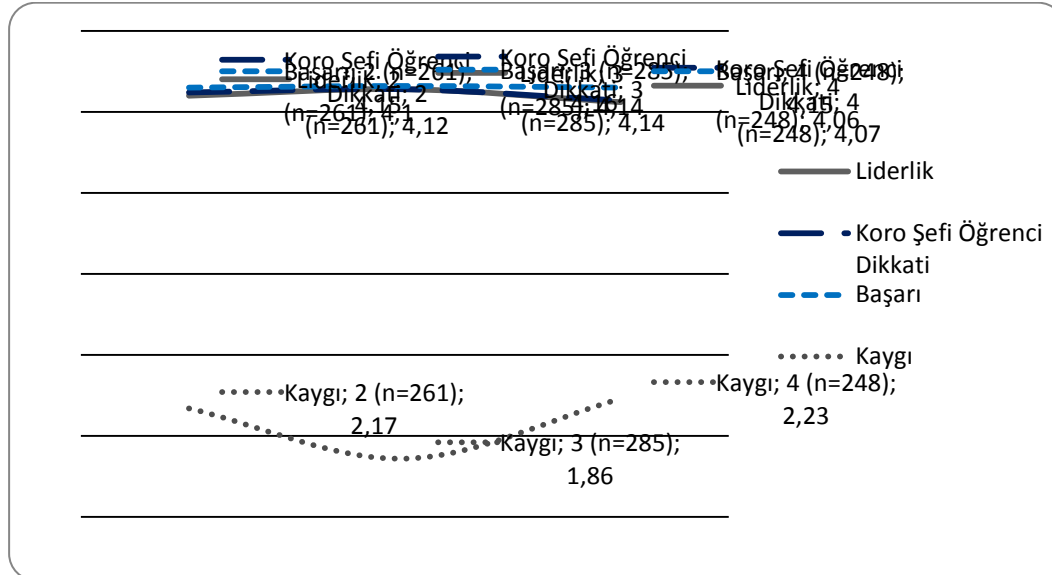
4.1. Koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna ait bulgular:

Tablo-1: Motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile cinsiyete ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	Ortalama Farkı	t	S.D.	p
Liderlik	Erkek	394	4.10	0.60	- 0.01	- 0.26	792	0.78
	Kadın	400	4.11	0.55				
Koro Şefi/ Öğ. Dik.	Erkek	394	4.13	0.59	0.02	0.55	792	0.57
	Kadın	400	4.11	0.57				
Başarı	Erkek	394	4.16	0.58	0.00	0.07	792	0.94
	Kadın	400	4.16	0.54				
Kaygı	Erkek	394	2.14	0.91	0.11	1.87	792	0.06
	Kadın	400	2.03	0.81				

Tablo-1’de görüldüğü gibi; motivasyon stratejilerini algılama düzeylerine ilişkin puanlar incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre ortalama puanlarının anlamlılık düzeyleri; liderlik [$t_{(792)} = -0.26, p= 0.78$], koro şefi/öğrenci dikkati [$t_{(792)} = 0.55, p= 0.57$], başarı [$t_{(792)} = 0.07, p= 0.94$] ve kaygı ise [$t_{(792)} = 1.87, p= 0.06$]. Liderlik, koro şefi öğrenci dikkati, başarı ve kaygı faktörlerinin cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlılık düzeyleri $p>0.05$ ’ten büyük olduğu için erkekler ve kadınlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.2. Koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna ait bulgular:



Şekil-1: Etkili motivasyon stratejilerini algılama düzeylerine ilişkin sınıf değişkenine göre ilişki grafiği.

Şekil-1’de görüldüğü üzere öğrencilerin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri; öğrenim gördükleri sınıflar açısından *kaygı* boyutunda anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir [$F_{(2; 791)} = 14.63; p<0.01$].



Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara ilişkin kaygı boyutu puanları sınıflara göre 2 ve 3. sınıflar ($p < 0.01$), 3 ve 4. sınıflar ($p < 0.01$) arasında anlamlı farklılık bulunurken, 2 ve 4. sınıflar ($p = 0.76$) arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4.3. Koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna ait bulgular:

Tablo-2: Motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile mezun oldukları lise türüne ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları

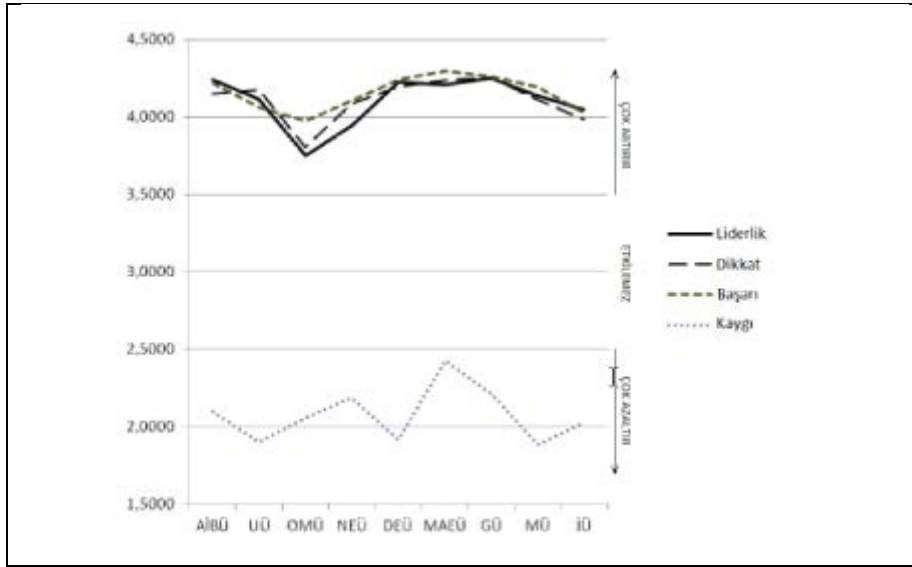
Boyutlar	Lise Türü	n	\bar{x}	SS	Ortalama Farkı	t	s.d	p
Liderlik	GSSL	599	4.11	0.59	0.03	0.61	792	0.53
	Diğer Liseler	195	4.08	0.52				
Koro Şefi/ Öğr. Dik.	GSSL	599	4.13	0.58	0.08	1.66	792	0.09
	Diğer Liseler	195	4.05	0.60				
Başarı	GSSL	599	4.18	0.56	0.12	2.61	792	< 0.01
	Diğer Liseler	195	4.06	0.59				
Kaygı	GSSL	599	2.09	0.87	0.05	0.63	792	0.52
	Diğer Liseler	195	2.05	0.85				

Tablo-2’de koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeylerine ilişkin Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ve diğer liseler arasında sadece başarı boyutunda anlamlı farklılık vardır [$t_{(792)} = 2.61$; < 0.01]. Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinden mezun olan öğrenciler diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre başarı boyutuna ilişkin motivasyon stratejilerini algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

4.4. Koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile üniversiteler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna ilişkin bulgular:

Şekil-1’de görüldüğü üzere koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile üniversiteler arasında anlamlı bir fark vardır [liderlik $F_{(8;785)} = 6.84$; $p < 0.01$, koro şefi/öğrenci dikkati $F_{(8;785)} = 4.78$; $p < 0.01$, başarı $F_{(8;785)} = 3.41$; $p < 0.01$, kaygı $F_{(8;785)} = 3.85$; $p < 0.01$]. Motivasyonu artırıcı faktörlerin etkisi genel olarak üniversiteden üniversiteye değişmektedir. Bu değişim liderlik, koro şefi/öğrenci dikkati ve başarı faktörlerinde; motivasyonu artırıcı olumlu faktörlerde birbirine paralel bir durum göstermektedir. Bir üniversiteden diğer bir üniversiteye geçerken faktörlerden birisi arttığında diğer faktörlerinde de arttığı, azaldığında ise diğer faktörlerinde azaldığı gözlenmektedir. Kaygı faktöründe ise üniversiteler arasındaki değişimin olumlu faktörlere paralel olmadığı görülmektedir. Tüm bölümlerdeki öğrenciler koro şefinin kaygı verici davranışlarından etkilense de, Marmara, Uludağ ve Dokuz Eylül Üniversitelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin daha fazla etkilendikleri gözlenmektedir.*

* Ölçeğin yapısı gereği “etkilemez” puanı (3 puan); çok azaltır (negatif yön, 1 puan) ile çok artırır (pozitif yön, 5 puan) arasında bir denge konumundadır. Bu nedenle ölçekte oluşan puanların yorumu şu şekilde yapılmalıdır. Herhangi bir faktörün puanı 5’e yaklaştıkça öğrencilerin o faktörden olumlu yönde etkilendikleri, 1’e yaklaştıkça o faktörden olumsuz yönde etkilendikleri ve 3’e yaklaştıkça o faktörden fazla etkilendikleri anlamına gelir.



Şekil-2: Etkili motivasyon stratejilerini algılama düzeylerine ilişkin üniversite değişkenine göre ilişki grafiği.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Koro öğrencilerinin etkili motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri (liderlik, koro şefi/öğrenci dikkati, başarı, kaygı boyutları) **cinsiyet** açısından incelendiğinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmada etkili motivasyon stratejilerini algılama düzeylerine ilişkin “liderlik, koro şefi/öğrenci dikkati, başarı ve kaygı” cinsiyet açısından anlamlı farklılığın bulunmamış olması, çoğu psikolojik değişkende erkekler ve kadınların benzerlik gösterdiğini açıklayan “cinsiyet benzerlikleri hipotezini” desteklediği söylenebilir. Avrupa komisyonu, “Eğitim Çıktılarında Cinsiyet Farklılıkları: Avrupa’da Alınan Tedbirler Mevcut Durum” konulu raporunda şu ifadelerle yer vermektedir. “Eğitimdeki farklılıklar için biyoloji temelli cinsiyeti göstermek zordur, çünkü cinsiyet farklılıkları kalıpları kültürler arasında, aynı kültürde bir zaman dilimi boyunca ve çocuk gelişimi sürecinde sabit değildir” (Arnot vd., 1999:57). Özetlemek gerekirse cinsiyet farklılıkları üzerine yapılan çalışmalar dikkatle ele alınmalıdır, çünkü bu çalışmalar klişeleşmiş (stereotipik) olabilir ya da cinsiyetlerden birine karşı önyargılı olabilir, ilgili beceri ve bilgiyi ölçemeyebilir ve/veya ileriye dönük (akademik) performansı tahmin edemeyebilir (EACEA; Eurydice, 2010: 22). Hyde (2005:581) 46 meta-analiziyle kadın ve erkeklerin psikolojik değişkenlerinin oldukça benzer olduğunu ifade eder. Bunu daha da ileri götürerek ‘cinsiyet benzerlikleri hipotezi’ kavramını ortaya atar: Cinsiyet benzerlikleri hipotezi erkek ve kadınların psikolojik olarak oldukça farklı olduklarını savunan farklılıklar modeliyle zıtlık gösterir. Cinsiyet benzerlikleri hipotezine göre çoğu psikolojik değişkenlerde erkekler ve kadınlar benzerlikler gösterir, -fakat bütünüyle değil- sadece devinışsel becerilerde içeriğin durumuna göre *çok az* farklılıklar görülebilir. Stamer (1995) çalışmasında öğretmen/öğrenci dikkati, görev başarısı, geribildirim, ilgi ve kaygıya ilişkin motivasyon değişkenlerinden kaygı faktöründe *kadınlar* lehinde düşük düzeyde; Stamer (2009) çalışmasında ise öğrenmek için motivasyonu artırıcı endişe yaratıcı davranışlarda anlamlı farklılık tespit etmiştir.

Bu çalışmadaki kaygı faktörüne ilişkin bulgular Hunter (1967) ve Stamer’in (1995, 2009) bulgularını *desteklememiştir*. Çünkü Stamer’in tanımladığı kaygı boyutunu tanımlayan maddeler “öğrencinin gerilim seviyesinin belli oranda yükseltilerek” öğrenmek için motivasyonu artıran maddelerdir. Koro Motivasyon Ölçeğinde “öğrencinin gerilim seviyesinin belli oranda yükseltilerek” öğrenmek için motivasyonunu artıran maddeler tanımlanmamıştır. Bu çalışmadaki kaygı düzeyini oluşturan maddeler; öğrenmek için motivasyonu doğrudan *engelleyen*, çalışmak ve öğrenmek için zaman yetersizliğinden dolayı öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmelerini engelleyen ve koro eğitimcisinin koro çalışmalarında/derslerde “olumsuz iletişim becerilerini” tanımlayan maddelerdir.



Koro eğitimcisinin öğrenmek için motivasyonu engelleyici kaygı yaratıcı davranışlarından **sınıf seviyelerine** göre; 3. sınıfların 2. ve 4. sınıflara göre daha fazla etkilendikleri tespit edilmiştir. Hill ve Şarason (1966) kaygının bireyi normal yaşamda çoğu kez tedirgin edebilen bir duygu olup bireyin davranışlarını büyük ölçüde olumsuz yönde etkileyerek ve uyumsuzluğa neden olarak okul ortamlarında daima kendini gösterdiğini ifade etmektedir (Akt. Erözkan, 2004: 14). Tileston (2004:3) kaygı düzeyini etkileyen faktörleri “sorumluluk, zaman ve yakınlık” olarak belirtmektedir. Bu anlamda, 3. sınıf öğrencilerinin “sorumluluk, zaman ve yakınlık” temelinde koro eğitimcisiyle iletişim süreçlerinde diğer sınıflara göre uyumsuzluklar yaşadıkları düşünülebilir.

Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ve **diğer liseler** arasında “başarı” boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinden mezun olan öğrenciler, diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre başarı boyutuna ilişkin motivasyon stratejilerini algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Asmus ve Harrison (1990) çaba, background, sınıf çevresi, müzikal yetenek, değişkenlerinin müzikal başarı veya başarısızlıkların etkilediğini ifade etmektedir (Akt. Parkes ve Jones, 2012: 104). Öğrencilerin daha önceden aldıkları derslerin ve eğitimin pedagojik altyapısının öğrencilerin motivasyonlarında en önemli belirleyici faktörlerden birisidir (Svinicki:2002, 5–27; Dowson ve McInerney, 2003: 91). Bu anlamda, öğrencilerin daha önceki öğrenme ortamlarında yaşadıkları başarılar yada başarısızlıklar onların şimdiki öğrenme ortamlarında motivasyon düzeylerini etkileyecektir. Bu bulgular araştırmada elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir.

Koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile **üniversiteler** arasında kaygı boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Koro derslerini alan müzik öğretmeni adayları öğrenmek için motivasyonu engelleyen, kaygı faktörünü tanımlayan “sorumluluk, zaman ve yakınlık” içerikli maddelerden etkilenmişlerdir. Bu maddeler, koro eğitimcisinin öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirebilmesine ilişkin “yeterli zamanı vermemesi, bireysel veya grup olarak cezalandıracağını söylemesi, hiçbir strateji vermeksizin öğrencilerin çabalarından memnun olmaması ve ceza vermek amacıyla küçük düşürücü ifadeler kullanması” gibi öğrenmek için motivasyonu doğrudan engelleyen olumsuz iletişim becerilerini tanımlayan, ifadelerden oluşmaktadır. Gözen’e (2010) göre; “Bir topluluktan oluşan ve çalışmalarını bir şef yönetiminde sürdüren korolarda, koristlerin şefler ve şefin de koristlerle hem müziksel hem de kişisel anlamda uyumlu bir birliktelik sağlayabilmesi koronun başarısını ve kişilerin ruhsal durumlarını etkilemektedir.



KAYNAKÇA

- Arnot, M., David, M., & Weiner, G. (1999). *Closing the gender gap: postwar educational and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd Edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Çevik, S. (1997). *Koro eğitimi ve yönetim teknikleri*. Ankara: Doruk Yayınevi.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development theory and applications* (2nd Edition). California: Sage Publications.
- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals? : Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 28, 91–113.
- EACEA (2010). *Gender differences in educational outcomes: study on the measures taken and the current situation in Europe*, Eurydice: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Emmons, S., & Chase, C. (2006). *Prescriptions for choral excellence: tone, text, dynamic leadership*. New York: Oxford University Press.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 13–38.
- Gözen, A. G. (2010). *Amaçları bakımından farklı yapılanmış çok sesli korolarda koristlerle koro şefi arasındaki iletişimin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Glynn, S. M., & Koballa, T. R. (2006). *Handbook of college science teaching*. Arlington: National Science Teachers Association Press.
- Hyde, J. S. (2005). The Gender Similarities Hypothesis, *American Psychologist*, 60(6), 581–592.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. (2nd Edition). Virginia: ASCD Publications.
- Maslow, Abraham H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Özgül, İ. (2013). *Koro eğitiminde etkili motivasyon stratejilerine ilişkin öğrenci algıları*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Parkes, K. A., & Jones, B. D. (2012). Become classroom music teachers or music performers motivational constructs influencing undergraduate students' choices to, *Journal of Research in Music Education*, 60, 101–123.
- Robenstine, C. (1997). Can teachers motivate students? *The educational forum*, 61 (4), 300–306.
- Stamer, R. A. (1995). *Choral student perceptions of effective motivation strategies based on Madeline Hunter's motivation variables*, Doctor of Music Education dissertation. Greeley: University of Northern Colorado.
- Stamer, R. A. (2009). Choral student perceptions of effective motivation strategies, *Update: Applications of Research in Music Education*, 28, 25-32.
- Svinicki, M. D. (2002). New directions in learning and motivation, *New Directions for Teaching and Learning* 80, 5–27.
- Tileston, D. W. (2004). *Training manual for what every teacher should know*. Thousand Oaks California: A Sage Publications Company Corwin Press.

GÖRME ENGELLİ OKULLARINDAKİ İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK VE MÜZİK DERSLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

THE OPINIONS OF STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOLS FOR VISUALLY-IMPAIRED STUDENTS ABOUT MUSIC AND MUSIC COURSES

İlknur ÖZAL GÖNCÜ

*Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, TÜRKİYE
Gazi University, Gazi Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Bu araştırma, görme engelli okullarındaki ilköğretim öğrencilerinin müzik ve müzik derslerine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Müzik dersinin görme engelli öğrenciler üzerindeki zihinsel, dil, duygusal, sosyal, bedensel ve psiko-motor gelişimine etkilerini onların duygu ve düşünceleri yoluyla öğrenmek hedeflenmiştir. Bu araştırma durum tespitine yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırmada Ankara ilindeki iki görme engelliler okulunun ilköğretim öğrencilerinden gönüllülük esasıyla belirlenmiş 100 öğrenciye anket uygulanmıştır. 5'li likert tipi olarak hazırlanmış anket soruları, öğrencilere bireysel olarak okunarak ve cevaplar kağıtlara işaretlenerek uygulanmıştır. Anket verilerinin analizi SPSS 15.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun müziği çok sevdiği, çoğunlukla müzikle ilgili çalışma ve etkinliklere katılmaya her zaman istekli olduğu, müzik derslerinde çalgı çalmaya istekli oldukları, müzik derslerinin zekâlarını geliştirdiğini düşündükleri ve ailelerinin müzik eğitimi konusunda kendilerini destekledikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Müzik, Müzik Eğitimi, Görme Engellilerde Müzik Eğitimi

ABSTRACT

This study was conducted to explore the opinions of students in elementary schools for visually impaired students. The aim was to determine the effects of music course on their cognitive, language, social, physical and psycho-motor development of students with visual disabilities through their self reported emotions and thoughts. This study was a descriptive in nature. The data were collected through questionnaire that was administered to 100 students who volunteered to participate the study in two schools for visually impaired students in Ankara. The items of the 5 likert type questionnaire were read each student and the answers were recorded. The data were analyzed by using SPSS 15.0 programme. According to the results, most of the students reported that they like music, feel enthusiastic to join musical activities, eager to play musical instruments in music courses and think that music courses improve their intelligence. The students also reported that their families support them about music education.

Key Words: Music, Music Education, Music Education of Visual Disabilities

GİRİŞ

Müzik, engel durumu ne olursa olsun çocukların kendilerini en iyi şekilde ifade etme yollarından biridir.

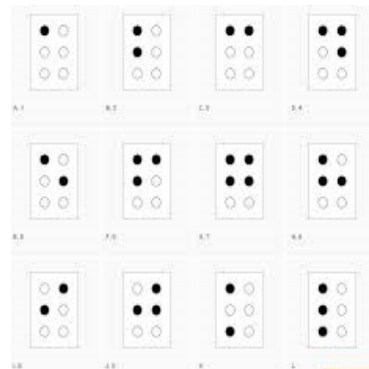
Engelli çocukların eğitiminde müzik çok değerlidir. Müziğin bu kadar değerli olmasının nedeni başarı getiren bir etkinlik olmasıdır. Müziğin getireceği başarı eğitimciler için çok önemlidir ve göz ardı edilmemelidir. Çünkü engelli çocuklar için başarının kendisi çok önemlidir. Başarı motivasyonu artırır ve çocukların kendilerine güvenmelerini sağlar, bu da çocukların diğer alanlarda başarılı olma isteklerini pekiştirir. Pek çok eğitimci 21.yüzyılda müzik eğitiminde engeli olan-olmayan, yetenekli-yeteneksiz, başarılı-başarısız gibi birtakım gruplamaların olmayacağını belirtmektedirler. Bunun yerine dikkatlerin müzik eğitiminin kalitesi ve kazandırdıkları üzerinde yoğunlaşması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Pratt, 1991).

Özel gereksinimli çocuklar da tıpkı diğer akranları gibi farklı seviyelerde müzikal yetenekleri ile dünyaya gelirler. Özel gereksinimli çocuklarla yapılacak olan müzikal çalışmalar onların sosyal, fiziksel ve zihinsel gelişimlerine katkıda bulunmakla birlikte, özgüven ve başarı eksikliği hissettikleri diğer alanlarda da kendilerine güvenmelerini sağlamakta, başarılarını arttırmaktadır (Turan, 2006).

Görme Engeli: Tüm düzeltmelerle birlikte gören gözün doğan görme gücünün 1/10 inc yani 20/200 feet (ayaklık) görme keskinliğine ya da daha azına sahip olan veya görme açısı 20 dereceyi aşmayan kişilere görme engelli ya da kör denilmektedir. 20/200'ün anlamı ise görme yetersizliği olan kişinin 20 ayaktan görebildiğini, normal görme gücüne sahip olan kişi 200 ayaktan görebilmektedir. Görme açısının dar olmasının anlamı ise, normal görme keskinliği olabilmesine rağmen görmesi sadece merkezdekilerle sınırlı olup, çevrede yer alan nesnelere görememesidir. Eğitsel tanım ise; "eğitimde dokunsal ve işitsel materyallere ihtiyaç duyan kişidir. Birey okuma için kabartma alfabe ya da konuşan kitaplara ihtiyaç duyar. Bu 1825'de Louis Braille tarafından oluşturulmuş altı noktadan meydana gelen Braille Alfabeti ile yapılmaktadır. Dinleme eğitimi ise, görme engellilerin en hayati eğitimlerinden biridir. İyi bir dinleme becerisine sahip olunması, yaşam koşullarının kolaylaşmasını ve bilginin etkin bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır. Özellikle konuşan kitaplar, dinleme eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Okuma, yazma ve dinlemeye yönelik geliştirilen bazı gereçler şu şekildedir: Braille Alfabeti: "Bu alfabe iki sütunda yer alan altı noktanın çeşitli kombinasyonları ile harflerin, rakamların, noktalama işaretlerinin, matematik işaretlerinin, müzik notalarının oluşturduğu bir alfabe sistemidir. Görme yetersizliği olan çocuklar Braille Alfabeti ile yazılmış yazılara parmak uçları ile dokunarak okurlar." (MEB-MEGEP, 2008).



Altı Nokta



Görme engelli çocukların eğitimde de müzik çok önemli bir eğitim aracı olarak kullanılmaktadır. Müzik eğitimi doğru ve uygun biçimde ve alandan uzman bir eğitimci tarafından yaptırıldığı takdirde, çocukların var olan yetenekleri ortaya çıkmakta, kendilerini müzik yoluyla ifade edebilmekte, özgüven kazanmakta, sosyal kabul sorunlarının üstesinden gelebilmekte ve kendilerini toplumun değerli bir parçası olarak hissedebilmektedirler.



Müzik dersi, öğrencilerin birbiriyle etkileşiminin yoğun olarak yaşandığı, öğrencilerin kendilerini hem bireysel, hem de gruplar halinde ifade edebilmelerine olanak sağlayan bir derstir. Müzik dersinin bu özellikleri özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesinde ve sosyal yönden kabul edilmeleri üzerinde etkili olabilmektedir (Güven, 2011).

Müzik çalışmalarında eğitimcinin rolü kesinlikle unutulmamalıdır. Çünkü eğitimci etkinlikleri direkt olarak çocuklarla paylaşan ve müzikle gerçek anlamda tanışmalarına ilk temeli atan kişidir. Eğitimci etkinliği çocuklarla paylaştığını onlara hissettirmeli, motive edici, neşeli, istekli olmalıdır. Eğitimcinin ses tonu çok önemlidir. Çocuklar onun ses tonundan sıcaklık, kabullenme, neşe, zevk, sevgi gibi birçok ipucunu anlayabilir ve aynı duyguları paylaşabilirler. (Artan, 2001).

Bireysel veya toplu şarkı söyleme, ritim tutma, müzik dinleme ve ayırt etme çalışmaları görme engelli çocuklar için en çok uygulanan çalışmalardır. Görme engelli çocuklarda görme kaybının aksine kulak ile dokunma ve el becerileri çok hassasiyet kazanır. Bundan dolayı çalgı çalmak gibi kulak-el işbirliğini geliştirecek etkinlikler de son derece önemlidir.

Görme engelli öğrencilere yönelik müzik eğitimi diğer öğrencilerle aynı konuları, aynı bilgi ve becerileri kapsar. Kulak eğitimi, ses eğitimi, solfej eğitimi, ritim duygusu, parmak tekniği, nota okuma-yazma gibi konular görme engelli öğrenciler için de gerekli konulardır. Farklı olan sadece uygulanan özel öğretim metotları ve özel eğitim materyalleridir. Gören öğrencinin gözünü kullanarak yaptığı şeyleri görme engelli öğrenci diğer duyularını kullanarak yapar. Bir müzik aletinin tutuş şekli, ellerini, parmaklarını kullanım şekli, nefesli enstrümanlarda dudak pozisyonu gibi hususlar görme engelli öğrenciye uygulamalı biçimde gösterilerek öğretilir. Bu nedenle sınıftaki her öğrenciyle tek tek ilgilenmek, düzeylerine uygun egzersizler vermek, verilen ödevlerin yapılıp yapılmadığını tek tek izlemek başarıyı artıran en önemli hususlardır (Köseler, 2006).

Türkiye’de görme özürlülere yönelik müzik eğitimine ağırlık veren ilkokul 1924 yılında İzmir’de açılmış olan “Sağır, Dilsiz ve Körler Müessesesi” adlı okuldur. Bu okulda Yurt dışından getirilmiş yabancı müzik öğretmenleri eğitim verilmiştir. Bunlar arasında Madam Amati ve Stavridis en tanınmış öğretmenlerdir. Körler okulu müdürlerinden Mithat Enç ve Emin Sağlamer’in çabalarıyla Devlet Konservatuarına ilk defa 1952 yılında aynı anda üç görme özürlü öğrenci girebilmiştir (Köseler, 2006).

Bu araştırma, görme engelli okullarındaki ilköğretim öğrencilerin müzik ve müzik derslerine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla, Ankara ilindeki iki görme engelliler okulları olan Mitat Enç ve Göreneller ilköğretim okullarından gönüllülük esasıyla belirlenmiş 100 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırma durum tespitine yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırmada, müzik dersinin görme engelli öğrenciler üzerindeki zihinsel, dil, duygusal, sosyal, bedensel ve psiko-motor gelişimine etkilerini onların duygu ve düşünceleri yoluyla öğrenmek hedeflenmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	f	%
Kız Öğrenci Sayısı	100	41
Erkek Öğrenci Sayısı	100	59

Tablo 2. Öğrencilerin Müziği Sevmelerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımları

	f	%
Kesinlikle Katılıyorum	14	14,0
Katılıyorum	77	77,0
Kararsızım	3	3,0
Katılmıyorum	6	6,0
Kesinlikle Katılmıyorum	—	—
Toplam	100	100,0

Tablo2’de müzik dersini sevdiklerine ilişkin görüşe katılanlar en yüksek oranla % 77,0 iken, bu görüşe kesinlikle katılmayanlar yoktur.

Tablo 3. Müzik Dersinde Öğrencilerin Müziği Sevmelerinde Öğretmenin Olumlu İletişiminin Etkisine İlişkin Görüşlerinin Dağılımları

	f	%
Kesinlikle Katılıyorum	8	8,0
Katılıyorum	65	65,0
Kararsızım	10	10,0
Katılmıyorum	17	17,0
Kesinlikle Katılmıyorum	—	—
Toplam	100	100,0

Tablo 3’de müzik dersinde öğretmenin olumlu iletişimin etkili olduğuna ilişkin görüşe katılanlar en yüksek oranla % 65,0 iken, bu görüşe kesinlikle katılmayanlar yoktur.

Tablo 4. Müzik Derslerinin Öğrencileri Psikolojik Olarak Olumlu Etkilediğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımları

	f	%
Kesinlikle Katılıyorum	8	8,0
Katılıyorum	62	62,0
Kararsızım	13	13,0
Katılmıyorum	17	17,0
Kesinlikle Katılmıyorum	—	—
Toplam	100	100,0

Tablo 4’te öğrencilerin müzik derslerinden psikolojik olarak olumlu etkilendiğine ilişkin görüşe katılanlar en yüksek oranla % 62,0 iken, bu görüşe kesinlikle katılmayanlar yoktur.

Tablo 5. Öğrencilerin Dinlediği Müziğin Ritmini Kolaylıkla Akıllarında Tutabilmelerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımları

	f	%
Kesinlikle Katılıyorum	6	6,0
Katılıyorum	70	70,0
Kararsızım	10	10,0
Katılmıyorum	12	12,0
Kesinlikle Katılmıyorum	2	2,0
Toplam	100	100,0

Tablo 5'te öğrencilerin dinlediği müziğin ritimlerini kolaylıkla akıllarında tutabilmelerine ilişkin görüşe katılanlar en yüksek oranla % 70,0 iken, kesinlikle katılmayanların oranının en düşük oranla % 2,0 olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Dinlediği Şarkıların Sözlerini Kolaylıkla Ezberleyebilmelerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımları

	f	%
Kesinlikle Katılıyorum	10	10,0
Katılıyorum	62	62,0
Kararsızım	10	10,0
Katılmıyorum	16	16,0
Kesinlikle Katılmıyorum	2	2,0
Toplam	100	100,0

Tablo 6'da öğrencilerin dinledikleri şarkıların sözlerini kolaylıkla ezberleyebilmelerine ilişkin görüşe en yüksek oran olan % 62,0 ile katılırken, kesinlikle katılmayanların oranının en düşük oranla % 2,0 olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Müzik Derslerinde Çalgı Çalmaya İstekli Olmalarına İlişkin Görüşlerinin Dağılım

	f	%
Kesinlikle Katılıyorum	11	11,0
Katılıyorum	68	68,0
Kararsızım	9	9,0
Katılmıyorum	12	12,0
Kesinlikle Katılmıyorum	—	—
Toplam	100	100,0

Tablo 7'de öğrencilerin müzik derslerinde çalgı çalmaya istekli olmalarına ilişkin görüşe en yüksek oran olan % 68,0 ile katılırken kesinlikle katılmayanların olmadığı görülmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin Müzikle İlgili Faaliyetlere Katılmaya Her zaman İstekli Olmalarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımları

	f	%
Kesinlikle Katılıyorum	8	8,0
Katılıyorum	63	63,0
Kararsızım	14	14,0
Katılmıyorum	14	14,0
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,0
Toplam	100	100,0

Tablo 8 'de, öğrencilerin müzikle ilgili faaliyetlere katılmaya her zaman istekli olmalarına ilişkin görüşe en yüksek oran olan % 63,0 ile katılırken, kesinlikle katılmayanların oranı en düşük oranla % 1,0 olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin Müziğin Hayatına Yön Verecek Alanlardan Biri Olduğunu Düşünmesine İlişkin Görüşlerinin Dağılımları

	f	%
Kesinlikle Katılıyorum	2	2,0
Katılıyorum	58	58,0
Kararsızım	13	13,0
Katılmıyorum	23	23,0
Kesinlikle Katılmıyorum	4	4,0
Toplam	100	100,0

Tablo 9’da öğrencilerin müziğin hayatına yön verecek alanlardan biri olduğunu düşünmesine ilişkin görüş en yüksek oran olan % 58,0 ile kesinlikle katılırken, kesinlikle katılmayanların en düşük oranla % 4,0 olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin Ailelerinin Müzik Eğitimlerine Desteklerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımları

	f	%
Kesinlikle Katılıyorum	11	11,0
Katılıyorum	65	65,0
Kararsızım	9	9,0
Katılmıyorum	14	14,0
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,0
Toplam	100	100,0

Tablo 10’da öğrencilerin ailelerin müzik eğitimlerine desteklerine ilişkin görüş en yüksek oran olan % 65,0 katılırken, kesinlikle katılmayanların oranının en düşük oranla % 1,0 olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Elde edilen veriler ışığında; görme engelli öğrencilerin büyük çoğunluğunun müziği sevdiği, bununda öğretmenin olumlu iletişimin oldukça önemli etkisinin olduğu, öğrencilerin çoğunluğunun müzik derslerinden psikolojik olarak olumlu olarak etkilendiği, yine büyük çoğunlukla öğrencilerin dinlediği müziğin ritimlerini ve şarkı sözlerini kolaylıkla akıllarında tutabildikleri, öğrencilerin müzik derslerinde çalgı çalmaya büyük oranda istekli oldukları, müzikle ilgili faaliyetlere katılmaya istekli oldukları, öğrencilerin yarısından çoğunun müziğin hayatlarına yön verecek alanlardan biri olduğunu düşündüğü ve ailelerin çocuklarının müzik eğitimlerini büyük oranda destekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

- Görme engelli öğrenciler için müzik mutlak bir eğitim aracı olarak kullanılmalıdır.
- Görme engelli öğrenciler için müzik ders programları, onların özelliklerine uygun olarak düzenlenmelidir.
- Görme engelliler okullarında müzik eğitimi derslerine giren öğretmenlerin iyi bir müzik eğitimcisi olmasının yanı sıra, aynı zamanda özel eğitimle ilgili bu alanda da yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olması gerekmektedir. Bundan dolayı müzik öğretmenliği programlarında “Özel Öğretim Yöntemleri” derslerinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ile ilgili uygulamalara yer verilmelidir. Ayrıca bu alanında çalışacak müzik öğretmenlerinin alanla ilgili kendilerini yetiştirebilmeleri için hizmet içi kurslara gitmeleri de teşvik edilmelidir.
- Görme engelli öğrenciler için Braille alfabesi ile yazılmış notalara ihtiyaç vardır. Bu sayede görme engelli çocukların şarkı ve çalgı dağarcıkları genişleyecektir. Bu alandaki ihtiyacın karşılanması için gerekli çalışmaların yapılması gereklidir.
- Müziğe yeteneği olan, özellikle de çalgı çalmaya ve şarkı söylemeye istekli ve yatkın çocuklar tespit edilerek bunlara bireysel eğitim verilmesi sağlanmalıdır.



- Görme engelli öğrencilerin sese olan duyarlılıkları görme engeli olmayan insanlara göre daha fazla olduğu için müzik konusunda ilgilerinin yoğunluğu fark edilmektedir. Bundan dolayı müzik dersi saatlerinin artırılmasına gereksinim vardır.
- Görme engellilerde müzik eğitimi konusunda ilgili yapılan araştırmalar ve çalışmaların sayısının artması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Artan İ., (2001). *Engelli Çocukların Eğitiminde Etkili Bir Teknik Müzik*. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 21, Sayı 2 s 48.
- Güven,E.,(2011). Müzik Dersleri ve Kaynaştırma Uygulaması, Kastamonu Eğitim Dergisi,Eylül, Cilt:19, No:3,s 710.
- Köseler,H.,(2006).Web:<http://www.turged.org.tr/Egitimvekultur/gormeozurlulericinmuzikegitimihalilkoseler.html>
- MEGEP (2008). Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, T.C.Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2000). Web: <http://orgm.meb.gov.tr>
- Pratt, R. (1991). Music Education and Medicine. Music Educators Journal, Vol:77, No:5, 31-36.
- Turan, D. (2006). *Özel Eğitimde Müzikten Yararlanmada Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

MÜZİK ALETLERİNİN YAPIMINDA KULLANILAN BİR YAPIŞTIRICI VE ÜRETİM YÖNTEMİ

THE METHOD OF PRODUCING AN ADHESIVE USED IN INSTRUMENT MAKING

İsmail AKYOLOĞLU

AİBÜ, Eğitim Fakültesi /TÜRKİYE
AİBU, Faculty of Education /TURKEY

ÖZET

Bu buluş Su ve kemik tutkalının karıştırılması (101), karışımın ısıtılması (102), boraksın eklenmesi (103), toplam karışımın karıştırılarak ısıtılması (104) adımlarını içeren ve ağaç malzeme içeren tüm müzik aletlerinde kullanılabilen, parçaların birbirine yapıştırılmasını sağlayan ve bunun sonucunda aletin ses kalitesini yükselten bir yapıştırıcı ve üretim yöntemi ile ilgilidir. Günümüzde; sentetik, plastik ve kimyasallardan yapılan yapıştırıcı kullanıldığı klasik yöntemlerle müzik aletlerinin üretimi devam etmektedir. Bu aletlerde zamanla aşınma, paslanma, bozulma ve ses kalitesinin düştüğü bilinmektedir. Enstrüman üzerinde gerçekleşen moleküler sürtünme ise yıllar sonrasında titreşim kayıpları oluşturmaktadır. , Enstrümanların rezonans boşlukları (titreşim kutuları, titreşim boruları gibi), direnç tahtaları (mukavemet çıtaları), burguları, bas kolonları, tuşeleri ve eşikleri zaman geçtikçe aşınmakta ve bozulmaktadırlar. Bunun sonucunda ses kalitesi düşmekte ve çok değerli malzemeler erkenden özelliklerini kaybetmektedirler. Ayrıca söz konusu sentetik yapıştırıcılar, ağaç parçalar arasındaki iletişim ve titreşimleri engellediklerinden dolayı enstrüman yapımcıları tarafından tercih edilmemektedir.

ABSTRACT

This invention is about an adhesive with the steps of mixing water and bone glue (101), heating of the mixture (102), addition of borax (103), heating of the total mixture (104) used in all instruments containing wooden material that helps to bond pieces together and as a result improving the instrument's sound quality. Production of instruments with conventional methods using synthetic, plastic and chemical adhesives continues. It is known that in such instruments produced with these materials wear, oxidization, function loss and lesser sound quality occur in time. Molecular abrasions on the instrument also cause loss of resonance throughout years. Resonance spaces of the instruments (i.e. resonance boxes, resonance pipes), resistance pieces, screws, bass bars, keyboards and bridges are subject to decay in time. As a result the sound quality is lessened and even very valuable materials lose their important characteristics. Such synthetic adhesives are also not preferred by instrument makers since they also prevent important communication and resonance between the wooden components.

GİRİŞ

Bu buluş Su ve kemik tutkalının karıştırılması (101), karışımın ısıtılması (102), boraksın eklenmesi (103), toplam karışımın karıştırılarak ısıtılması (104) adımlarını içeren ve ağaç malzeme içeren tüm müzik aletlerinde kullanılabilen, parçaların birbirine yapıştırılmasını sağlayan ve bunun sonucunda aletin ses kalitesini yükselten bir yapıştırıcı ve üretim yöntemi ile ilgilidir. Günümüzde; sentetik, plastik ve kimyasallardan yapılan yapıştırıcı kullanıldığı klasik yöntemlerle müzik aletlerinin üretimi devam etmektedir. Bu aletlerde zamanla aşınma, paslanma, bozulma ve ses kalitesinin düştüğü bilinmektedir. Enstrüman üzerinde gerçekleşen moleküler sürtünme ise yıllar sonrasında titreşim kayıpları oluşturmaktadır. , Enstrümanların rezonans boşlukları (titreşim kutuları, titreşim boruları gibi), direnç tahtaları (mukavemet çıtaları), burguları, bas kolonları, tuşeleri ve eşikleri zaman geçtikçe aşınmakta ve bozulmaktadırlar. Bunun sonucunda ses kalitesi düşmekte ve çok değerli malzemeler erkenden özelliklerini kaybetmektedirler. Ayrıca söz konusu sentetik yapıştırıcılar, ağaç parçalar arasındaki iletişim ve titreşimleri engellediklerinden dolayı enstrüman yapımcıları tarafından tercih edilmemektedir

Teknik Alan

Bu buluş, ağaç malzeme içeren tüm müzik aletlerinde kullanılabilen, parçaların birbirine yapıştırılmasını sağlayan ve bunun sonucunda aletin ses kalitesini yükselten bir yapıştırıcı ve üretim yöntemi ile ilgilidir.



Önceki Teknik

Günümüzde; sentetik, plastik ve kimyasallardan yapılan yapıştırıcı kullanıldığı klasik yöntemlerle müzik aletlerinin üretimi devam etmektedir. Bu aletlerde zamanla aşınma, paslanma, bozulma ve ses kalitesinin düştüğü bilinmektedir. Enstrüman üzerinde gerçekleşen moleküler sürtünme ise yıllar sonrasında titreşim kayıpları oluşturmaktadır.

Enstrümanların rezonans boşlukları (titreşim kutuları, titreşim boruları gibi), direnç tahtaları (mukavemet çitaları), burguları, bas kolonları, tuşeleri ve eşikleri zaman geçtikçe aşınmakta ve bozulmaktadır. Bunun sonucunda ses kalitesi düşmekte ve çok değerli malzemeler erkenden özelliklerini kaybetmektedirler. Ayrıca söz konusu sentetik yapıştırıcılar, ağaç parçalar arasındaki iletişim ve titreşimleri engellediklerinden dolayı enstrüman yapımcıları tarafından tercih edilmemektedir.

Yukarıda bahsedilen sorunlar; sentetik, plastik ve kimyasal malzemelere alternatif olarak, ağaçtan yapılan tüm müzik aletlerinin parçalarının yapıştırılmasında organik yapıştırıcıların kullanılması gerekliliğini doğurmuştur.

Teknikte bilinen bir uygulamalardan US4955274 sayılı Birleşik Devletler patent dokümanında; keman ve keman ailesinden diğer enstrümanların akustik kutu aksamının sac malzeme ile üretiminden bahsedilmektedir. Bu sac malzemenin; epoksi reçine matris içerisine karbon veya bordan üretilmiş elyafların eklenmesiyle oluşturulduğu söylenmektedir. Bu malzeme sayesinde, enstrümanın ses sisteminin iyileştirildiği ve daha yüksek elastik modül elde edildiği vurgulanmıştır.

1.1.1. Teknikte bilinen bir başka uygulama olan GB1465252 sayılı İngiliz patent dokümanında; bor elyaflarla dayanıklılığı artırılmış üfleli çalgılardan bahsedilmektedir. Söz konusu bor elyafları, uygun bir plastik matriks içerisinde dağıtılması ve elde edilen malzemenin müzik enstrümanlarının ara kesitlerinde veya ilave girişlerinde kullanılması ile; klarnet, saksafon, obua, fagot gibi çalgılar sağlamlaştırılmaktadır.

Buluşun Kısa Açıklaması

Buluşun amacı, organik malzemelerden oluşan, müzik aletlerinin yapımında kullanılan bir yapıştırıcı ve üretim yöntemi gerçekleştirmektir.

Buluşun bir diğer amacı, parçalar arasındaki iletişim ve titreşimi yüksek değerde tutan ve böylelikle ses kalitesini yükselten, müzik aletlerinin yapımında kullanılan bir yapıştırıcı ve üretim yöntemi gerçekleştirmektir.

Buluşun bir diğer amacı, sürtünmeden kaynaklı aşınmaları azaltan ve kullanım ömrünü artıran, müzik aletlerinin yapımında kullanılan bir yapıştırıcı ve üretim yöntemi gerçekleştirmektir.

Buluşun Ayrıntılı Açıklaması

Bu buluşun amacına ulaşmak için gerçekleştirilen müzik aletlerinin yapımında kullanılan bir yapıştırıcı üretim yönteminin akış seması ekli şekilde, Şekil 1 ile gösterilmiştir.

Buluşun amacına ulaşmak için gerçekleştirilen müzik aletlerinin yapımında kullanılan bir yapıştırıcı üretim yöntemi (100);

- su ve kemik tutkalının karıştırılması (101),
- karışımın ısıtılması (102),
- boraksın eklenmesi (103),
- toplam karışımın karıştırılarak ısıtılması (104) adımlarını içermektedir.

Buluş konusu yöntemde (100); öncelikle su ve toz halindeki kemik tutkalı bir kaptan toplanarak karıştırılmaktadır (101). Daha sonra söz konusu hammadde karışımı Bain-Marie usulüncü ısıtılmaktadır (102). Bu amaçla, karışımın bulunduğu kaptan daha büyükçe bir kap içerisine kaynar su doldurulmakta ve karışımın bulunduğu kap kaynar suyun içerisine yerleştirilmektedir. İç içe bulunan bu kaplardan alttakindeki sıcak su ve buharın etkisiyle üstteki kaptan bulunan karışım içerisindeki organik kemik(boncuk) tutkalı su içerisinde yavaş yavaş eritilmektedir.



Kemik tutkalının erimesiyle beraber hammadde karışımı içerisine boraks eklenmektedir (103). Boraks ilavesi (103) sonrasında oluşan toplam karışım; ağırlıkça %70-75 oranında su, %20-25 oranında kemik tutkalı ve %7-10 oranında boraks içermektedir. Bu adım (103) sırasında ve sonrasında da ısıtma işlemi 5-6 saat boyunca devam ettirilerek (104) karışımın kaynaması, kemik tutkalın tamamen erimesi ve homojen bir karışımın elde edilmesi sağlanmaktadır.

Buluşun bir uygulamasında; alttaki kap 100°C sıcaklıktaki 150 cc su ile doluyken, üstteki kap içerisinde bulunan 75 cc su, 25 gr kemik tutkal ve 7,5 gr boraks Bain-Marie usulü kaynatılmıştır.

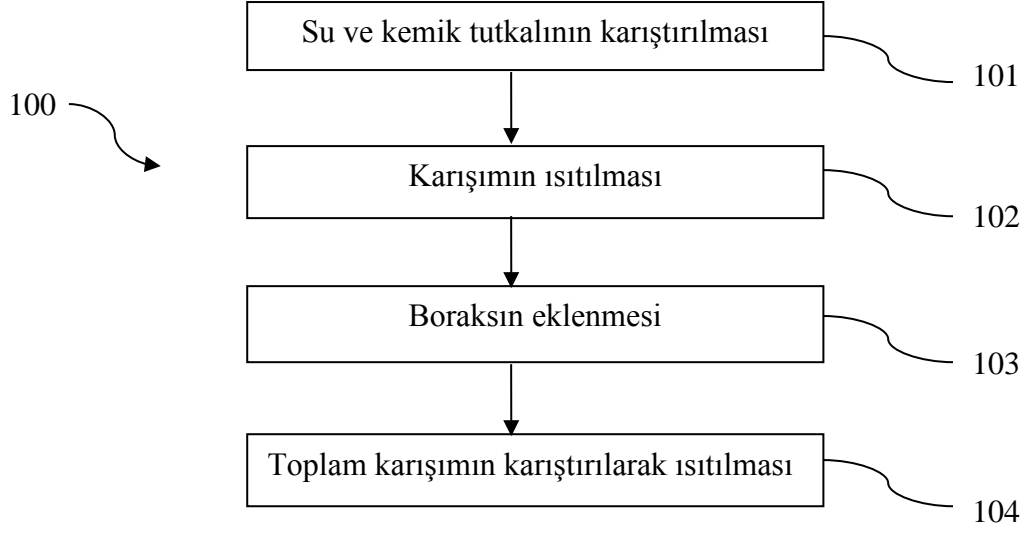
Buluş konusu yöntemle (100) üretilen yapıştırıcı, ağaç malzemeden üretilmiş müzik aletlerinin iç veya dış kısımlarında bulunan parçaların birbirine yapıştırılmasında kullanılmaktadır. Ancak buluş konusu yapıştırıcının 20°C ve üstündeki sıcaklıklarda muhafaza edilmesi uygulandığı ortam sıcaklığının da en az 20°C olması gerekmektedir. Aksi takdirde, buluş konusu yapıştırıcı pelte kıvamına gelerek kurumakta yapıştırma işlemi bitmeden kullanılmaz duruma gelmektedir.

Buluş konusu içerisinde boraks içeren yapıştırıcının müzik aletlerinin üretimi sırasında kullanılması ile teknikte bilinen uygulamalara göre birçok avantaj elde edilmiştir. Bu avantajlar;

- Karışım içerisindeki boraksın yapıştırma özelliği daha da kuvvetlendirmesi
- Yapıştırılan yüzeylerde saydam, temiz ve homojen bir görüntü oluşturulması
- Boraksın hafif, kaygan özellikleri sayesinde yapıştırıcının gözeneklere işleyerek boşluksuz bir yapışma sağlaması
- Yapıştırıcının parçalar arasındaki iletişim ve titreşimi yükseltmesi ve böylelikle ses kalitesinin yükselmesi
- Boraksın akışkanlığı artırarak yapıştırıcının uygulanmasını kolaylaştırması
- Boraksın karışım içerisindeki bakterilerin ve diğer zararlı canlıların oluşumunu engellemesi
- Buluş konusu borakslı yapıştırıcının kızgın ütü ile uygulanmasıyla, yapıştırma sonrasında ek yerlerde meydana gelen açılmaların ortadan kaldırılması şeklinde sayılabilmektedir.

İSTEMLER

1. - Su ve kemik tutkalının karıştırılması (101),
 - karışımın ısıtılması (102),
 - boraksın eklenmesi (103),
 - toplam karışımın karıştırılarak ısıtılması (104) adımları **ile karakterize edilen** müzik aletlerinin yapımında kullanılan bir yapıştırıcı üretim yöntemi (100).
2. Bain-Marie usulünce gerçekleştirilen, bu amaçla kaynar suyun bulunduğu bir kabın içerisine karışımın bulunduğu bir kabın yerleştirildiği, sıcak suyun ve su buharının etkisiyle üst kaptaki bulunan karışım içerisindeki organik kemik(boncuk) tutkalının yavaş yavaş eritildiği, karışımın ısıtılması (102) adımı **ile karakterize edilen** İstem 1'deki gibi müzik aletlerinin yapımında kullanılan bir yapıştırıcı üretim yöntemi (100).
3. Ağırlıkça %70-75 oranında su, %20-25 oranında kemik tutkalı ve %7-10 oranında boraks içeren toplam karışımın oluşturulduğu boraksın eklenmesi (103) adımı **ile karakterize edilen** yukarıdaki istemlerden herhangi birindeki gibi müzik aletlerinin yapımında kullanılan bir yapıştırıcı üretim yöntemi (100).
4. Boraksın eklenmesi (103) sonrasında ısıtmanın 5-6 saat boyunca devam ettirilerek karışımın kaynatıldığı, kemik tutkalın tamamen eritildiği ve homojen bir karışımın elde edildiği toplam karışımın karıştırılarak ısıtılması (104) adımı **ile karakterize edilen** yukarıdaki istemlerden herhangi birindeki gibi müzik aletlerinin yapımında kullanılan bir yapıştırıcı üretim yöntemi (100).
5. Yukarıdaki istemlerden herhangi birindeki gibi bir yöntem ile elde edilen ve ağaç malzemeden üretilmiş müzik aletlerinin iç veya dış kısımlarında bulunan parçaların birbirine yapıştırılmasında kullanılan bir yapıştırıcı.





OKULSUZ MAARİF, ÇALGISIZ MÜZİK, BOYASIZ VE MODELSİZ RESİM İŞTE NEOLİBERALİZMİN MODÜLER EĞİTİM MODELİ

EDUCATION WITHOUT SCHOOLS, MUSIC WITHOUT INSTRUMENTS, PAINTING WITHOUT PAINT AND MODELS, HERE THE MODULAR EDUCATION MODEL OF NEOLIBERALISM

Mahmut ÖZTÜRK

AİBÜ Eğitim Fakültesi / TÜRKİYE
AİBU, Faculty of Education/ TÜRKİYE

ÖZET

2. Meşrutiyet Dönemi Maarif Nezareti (Milli Eğitim Bakanı) Emrullah Efendi'nin şaka amacıyla söylediği “Şu mektepler olmasaydı maarifi ne güzel idare ederdim” sözü, günümüz Türk eğitim sisteminde tartışılır yerini korumaya devam etmektedir. Çocuk Gelinler ve erken evlilikler sorunu... 4+4+4 modeli ile okulsuz eğitim tartışmasını somut anlamda gündeme taşımıştır. Emperyalizm, Neoliberalist pratiklerine uyarlı postmodernist ideolojiyi temel alan eğitim modelleri geliştirmiştir. Öğrenci Merkezli Eğitim Modeli, öğretmeni ve okulu dışlayarak çevrede konumlandırmakta, Modüler Eğitim Modeli ise; söze, anlatıma ve metinlere öncelik vererek uygulamayı aşağılamaktadır. Eğitim sistemi içinde uygulama, Milli Eğitim Bakanlığı'nda, okul; müzikte çalgı eğitimi, plastik sanatlarda atölye eğitimidir. Çağdaş Türk kültürü, uygulamalar sonucunda ortaya çıkan ürünlerle somutluk kazanarak tarihe mal olacaktır.

Bu çalışma, emperyalizmin, alt yapısal anlamda Neoliberalist pratiklerinin ve bu pratiklerle uyumlu üst yapısal anlamda yarattığı postmodernist ideolojisinin, çağdaş Türk kültürünün üretilmesine engel olduğunu kanıtlayarak öneriler sunacaktır.

Anahtar Sözcükler: Müzik Eğitimi, Sanat Eğitimi, Modüler Eğitim, Neoliberalizm, Sanat.

ABSTRACT

The famous “I would run the education system so nice if there were no schools” uttered by the Minister of Education of the period of 2nd Constitution Emrullah Efendi still has a controversial place in the current Turkish education system. The argument of education without schools has been brought to attention with the current problems of child brides and teen marriages and the 4+4+4 model. Imperialism has developed education models based on the postmodern ideology compatible with Neoliberal practices. The Student-Centric Education Model push the teacher and the school to sidelines, while the Model of Modular Education belittles application by prioritizing word, speech and texts. Application within the education system is the school in the Ministry of National Education, instrumental instruction in music and workshops in the plastic arts. Contemporary Turkish culture will take place in history by the products which will be the concrete results of application.

This study aims to prove the prevention of the production of contemporary Turkish culture by Imperialism, its postmodern ideology created compatibly by its Neoliberal practices and offer suggestions.

Keywords: Music education, arts education, modular education, neoliberalism, art.

GİRİŞ

Emperyalizm, alt yapısal anlamda neoliberalist pratiklerine uyarlı, üst yapısal postmodernist ideolojisini temel alan eğitim modelleri geliştirmiştir. Örneğin; **Öğrenci Merkezli Eğitim Modeli**; merkeze öğrenciyi koyma demagogisi ile insana saygılı ve demokratik bir modelmiş gibi görünerek göz boyamakta, despotizmin ve şiddetin kaynağı olarak gösterircesine öğretmeni ve okulu dışlayarak çevrede konumlandırmaktadır. **Yaşamboyu Öğrenme- Ömürboyu Eğitim Modeli**; öğretmenin ve okulun verdiği diplomayı geçersizleştirerek, kurslara, seminerlere, hizmet içi eğitimlere... ömürboyu yüklü paralar ödeyen öğrenciyi, almak zorunda kaldığı sertifikalara mahkum hale getirmektedir. **Modüler Eğitim Modeli** ise; söze, anlatıma ve metinlere öncelik ve önem vermekte, uygulamayı temel alan disiplinlerin uygulama ayaklarını kırmakta, uygulamalı disiplinler arasında en dikkat çekici alanlardan, sanat ve sanat eğitimi alanlarını aşağılayarak dışlamaktadır.

Neoliberalizm ile Dinci Gericilik Okulsuz Eğitim İstiyor

Neoliberalist pratikler ve bu pratiklerin ürettiği postmodernist kavram pratikleri 1980 sonrası yaşantılarımıza egemen hale gelmiştir. Postmodernist kavram pratiklerinden “Okullar ya da okul duvarları



yıkılmalıdır” ile “öğretmen” kavramı yerine “kolaylaştırıcı” kavramının kullanıma sokulmak istenmesine, 4+4+4 gerici eğitim modeli çok uyumlu pratikler sergilemektedir. 2. Meşrutiyet Dönemi Maarif Nezareti (Milli Eğitim Bakanı) Emrullah Efendi’ nin şaka amacıyla söylediği “Şu mektepler olmasaydı maarifi ne güzel idare ederdim” sözü, günümüz Türk eğitim sisteminde tartışılır yerini korumaya devam etmektedir. Eğitimde, 4+4+4 olarak kavramlaştırılan gerici modelin uygulanmasıyla birlikte, ülkemiz gündeminde sıklıkla yer alan “Çocuk Gelinler ve Erken Yaşta Evlilikler” sorunu, Emrullah Efendi’ nin günümüzden yaklaşık yüz yıl önce söylediği ‘okulsuz eğitim’ şakasını şaka olmaktan çıkarmış, somut olarak gündeme taşımıştır. Postmodernizmin okulu önemsizleştiren ve dışlayan tavrına paralel olarak, doğu ve güneydoğuda feodal gelenekler içinde yoğun olarak varlığını sürdüren çocuk gelinler ve erken yaşta evlilikler gibi yoz geleneklerden cesaret alınarak, camili-imamlı erken yaşta kuran kursları ve aile-aşiret-sülale içi eğitim sürecine geçildiği görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı için gerekli olan oniki yıllık zorunlu eğitim süreci zorunlu olmaktan çıkarılıp kesintilere uğratılmış, başta kadınlar olmak üzere pek çok vatandaşı okul olanaklarından mahrum bırakmıştır.

Milli Eğitim, milli özelliklerinden arındırılarak okulsuzlaştırılmaya yönlendirilmiştir. Milli Eğitim’ de “okul” ne ise; müzik eğitiminde “çalgı”, plastik sanatlar eğitiminde “atölye” aynı anlama gelmektedirler. 1980 Darbesinden günümüze otuzdört yıldır yaşanan bu süreçte, neoliberalist pratiklerin ve onun postmodernist ideolojisinin kavram pratikleri ile en çok sanat ve sanat eğitimi alanları zarar görmüş, alenen ve açıkça çağdaş Türk kültürünün üretilmesi engellenmiştir. Okulsuz eğitim, çalgısız müzik eğitimi, boyasız ve modelsiz atölye eğitimi, Modüler Eğitim Modeli ile dayatılmıştır.

Sanat ve Sanat Eğitimi Alanlarına Neoliberalizm ile Dinci- Gericinin Saldırıları

Sanat ve Sanat Eğitimi alanlarına, neoliberalist pratiklerin ve bu pratiklerin postmodernist ideolojisinin ve geliştirdiği eğitim modellerinin saldırılarını destekler nitelikli dinci-gerici saldırılar çok yoğun olarak yaşanmaktadır. Geniş halk kitlelerinin gündelik hayatında özel ve geniş bir yer tutan televizyonlarda dinci gericiliğin müziği ve resmi günah sayan konuşmalarına geniş yer verilmesi, saldırıları daha mübah hale getirmektedir. **“Müzik ruhun değil, nefsin gıdasıdır. İnsan sesiyle müzik yapılabilir, çalgı ile müzik yapılması günahdır”** diyen dinci gericiliğin geniş zamana yayılan televizyon programlarında yapmış oldukları gerici saldırılar, geniş halk yığınlarına ulaşmakta ve olumsuz anlamda etkilemektedir. Sanat ve Sanat eğitimi alanlarına hakim akademisyen, aydın, sanatçı ve sanat eğitimcisi insanların televizyonlarda konuşturulmayıp “Aydınlar kendilerini halka anlatamıyorlar, halka inemiyorlar, halkın arasına karışmalılar” gibi demagojik çarpıtmalara maruz bırakılmaktadırlar. Yobaz propagandaları ile zehirledikleri geniş halk kitlelerinin içinde akademisyenlerin, aydınların, sanatçı ve sanat eğitimcilerinin linç edilmesine zemin hazırlamaktadırlar.

Dinci gericiliğin, sanat ve sanat eğitimi alanlarına saldırıları bugün karşımıza çıkan yeni bir olgu değildir. Yaklaşık elli yıllık yakın tarihimizde bile, cami avlusunun abdest alma seanslarında “müzikten, resimden ders mi olur? Tövbe tövbe” sızlanmalarının yanı sıra, Fransızcanın tek yabancı dil olduğu Haymana Ortaokulu’ nda 1973’ de ikinci yabancı dil olarak İngilizce konduğu zaman “iki gavurca ders konacağına, Arapça ders konsada bebelerimiz dinimizi, ırfanımızı öğrenseler ya” protestoları yaşanmıştır. Neoliberalizmin okulsuz eğitim pratikleri, günümüzde böylesi gerici propagandaların etkisine ortam hazırlar özelliklere sahip görünmektedir. Okul dışında, çocuklara ve gençlere yönelik, okulu ve okul eğitimini dışlayıcı böylesine gerici yönlendirmelerin yapılmasının köklü bir geçmişi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, akademisyenlerin, aydınların, sanatçı ve sanat eğitimcilerin durumunun ne kadar güçlüklerle karşı karşıya olduğu anlaşılacaktır.

Televizyonlarda, videolarda ve çeşitli görsel medya alanlarında **“resmin ve fotoğrafın günah olduğu”** yönünde gerici ve çağdışı yayın ve propagandalara rastlanmıştır. Resmin ve fotoğrafın, teknolojik anlamda ileri ve hareketli hali olan televizyonlardan ve videolardan, resmin ve fotoğrafın günah olduğunu söylemek tam bir ikiyüzlülüktür. Resim ve fotoğraf, cansız nesnelere sahiptir. Televizyon, video ve görüntülü medyalar canlılığa, hareketliliğe ve ses olanaklarına sahiptir. Gericici bakış açısıyla asıl tartışılması ve savunulması gereken, resim ve fotoğrafın günahlarının yanında, televizyonlarda, video ve görüntülü medyada görünmenin daha büyük günah olmasıdır. Teknolojiyi, gerici propagandalarına alet etmekten çekinmeyen ikiyüzlü dinci gericiliğin televizyonlarda, video ve görüntülü medyada görüntü vermeleri nedeniyle daha çok günah işlemiş olmaları gerekmektedir.

“Dinimizce resim ve fotoğraf günahdır” ve **“Müzik ruhun değil, nefsin gıdasıdır. İnsan sesiyle müzik yapılabilir, çalgı ile müzik yapılması günahdır”** diyenlerin, Osmanlıyı ve halifeliği öven zihniyette olmaları çok ilginç bir çelişkidir. Aynı zamanda halife de olan Osmanlı padişahlarının resim, fotoğraf ve müzikle bizzat kendileri yaparak, çok büyük bir titizlikle ilgilenmiş olmaları bu çelişkiyi daha çok derinleştirmektedir. Son halife ve son Velihaht Abdülmecit’ in ressam ve müzisyen olarak Türk Sanat



Tarihi' ne malolması başlı başına yeterli ve çok değerli bir örnektir. Halife Abdülmecit' in "Haremde Beethoven" adlı resmi, sarayın gündelik yaşamında çalgılı ve çoksesli müzik dinlediğini, çalgılı müzik yapmanın ve dinlemenin İslam' da yasak olmadığını kanıtlamaktadır. Bu resim, sarayda gündelik ve evrensel hayatın belgesi niteliğini taşımaktadır. Resme ve fotoğrafa günah zihniyetiyle yaklaşan gerici zihniyetin saldırgan mantığını, gündelik ve evrensel hayatı en iyi ve en somut bir dille anlatan sanat dallarının resim ve fotoğraf olmasında aramak ve çözümlenmek gerekmektedir. Halife Abdülmecit, sarayda yaşanmış olan gündelik ve evrensel hayatın bir kesitini yaparak yansıtmış ve gerici zihniyetin yasakçı saldırgan mantığını tarih önünde mahkum etmiştir.

Dinci gerici zihniyetin propagandalarına kol kanat geren AKP iktidarı, Ankara ve İstanbul' da Devlet Resim ve Heykel Müzelerini tadilat bahanesi ile uzun süre kapatmıştır. 2014' de İstanbul Devlet Resim ve Heykel Müzesini kapatarak çağdaş Türk sanatçıları müzeden kovmuş, TBMM Milli Saraylar' a devrettiği aynı yerde (Veliht Dairesi' nde) Osmanlı dönemi ressamalarını ve saraya davet edilen yabancı ressamaları sergilemektedir. Osmanlı dönemi ressamlarını mutaassıp olarak gören, modelden resim yapmama ve çıplak resim sergilememe zihniyetine sahip olan AKP iktidarının kendi kazdığı kuyuya kendisini gömmesini de yine Osmanlı dönemi ressamı Halife Abdülmecit başarmıştır. Veliht Dairesi Müzesi' nde Resimleri sergilenen Halife Abdülmecit, gözdesi ve sonra karısı olan ve sarayın gündelik yaşantısı içinde, başı, saçları, gerdanı ve kolları omuzlarına kadar açık biçimde resmini yaptığı "Şehsuvar Başkadın Efendi" adlı resminin yanı sıra, kızını başı açık ve çağdaş kıyafetlerle gösterdiği "Dürrüşehvar Sultan" isimli resmi ile AKP zihniyetine ve dinci gericiliğe çift katmerli Osmanlı tokadı atmıştır. Modelden resim yapmanın günah olmadığını ve kadının başını kapatmanın dini bir vecibe-zorunluluk olmadığını kanıtlamıştır. Ayrıca, son Halife Abdülmecit' in, hat sanatı, minyatür sanatı gibi feodal geleneksel sanatlarla ilgilenmeyip, kendisini çağdaş sanatın anlatım diliyle ifade etmeye çalışması, üzerinde özenle tartışmayı gerektiren özel bir konudur.

"Kendi öz kültürümüz, öz sanatımız" demagojisi ile hat sanatı, minyatür sanatı gibi feodal geleneksel sanatlara önem verdiğini savunan dinci gerici zihniyet, Osmanlı ve halifelik tarihiyle çelişmektedir. Feodal geleneksel sanatlar, insan gerçeğini reddettiler için gündelik ve evrensel hayatı yorumlamaktan acizdirler. Bu gerçekliği en iyi Osmanlı halifeleri ve özellikle son halife Abdülmecit görmüş ve çağdaş dünya görüşüyle gündelik ve evrensel hayatı yorumlamıştır.

"Kendi öz kültürümüz, öz sanatımız" demagojisi ile neoliberalizm ve onun ideolojisi postmodernizm elele vererek, çağdaş, akademik ve evrensel disiplinlere dayalı müzik ve müzik eğitimi alanlarını da boğmaya çalışmaktadır. **"Müzik ruhun değil, nefsin gıdasıdır. İnsan sesiyle müzik yapılabilir, çalgı ile müzik yapılması günahdır"** diyen dinci gerici, Türk kültürüne düşmanca yaklaşmaktadır. Türk kültüründe müzik çok önemli bir yere sahiptir ve Asya müzik kültürü özellikleri ile bütünlük gösterir. Türk kültüründe müzik, dinsel ibadet ve ritüeller gibi içseldir, tinseldir, ruhanidir, yaşamı ve hayatı aracısız yorumlar ya da yaşamın ta kendisidir. Gevher Nesibe' nin müzikle tedavi örneğinde olduğu gibi sağaltıcı ve iyileştiricidir. Asya' da Büyük Hun İmparatorluğu' nun Çin' e defalarca orkestra gönderdiği, Avrupa Batı Hun İmparatoru Atilla' nın Roma' ya orkestra gönderdiği, Türklerde orkestra geleneğinin Osmanlı' da Mehter Takımı olarak devam ettiği... düşünüldüğünde, çalgının ve çalgılı müziğin Türk kültüründe yeri ve önemi inkar edilemeyecek denli büyüktür. Mehter Takımı çalarken ve gösteri yaparken, Mevlevi-Tasavvuf müziğini dinlerken ve Semazen gösterilerini izlerken çoşan, kendinden geçen bu dinci gerici kesim ve bu gerici kesimi destekleyenler, "Kendi öz kültürümüz, öz sanatımız" demagojisi ile "...çalgının ve çalgısız müziğin günah..." olduğu arasında ikiyüzlü tavır sergilemekten çekinmemektedirler.

İstanbul' da Çamlıca Tepesi' ne cami yapılması projesi, Çağdaş Türk kültürünün üretilmesinin engellendiğini kanıtlayan çok özel bir örnektir. Yarışma şartnamesi ve jürisi tartışmalara neden olduğu gibi, birinci seçilen cami projesinin günümüzden yaklaşık 400 yıl önce yapılmış Sultan Ahmet Camisi' ne çok benzer olması utanç verici, çok acınası bir durumdur. 1609-1616 Yılları arasında Mimar Sedefkar Mehmet Ağa tarafından yapılmış olan Sultan Ahmet Camisi' nden 16 yıl sonra, Mimar Sinan' ın öğrencileri Mimar Mehmet İsa Efendi ve Mimar Mehmet İsmail Efendi tarafından 1632-1652 yıllarında yapılan Taç Mahal dünya harikalarından birisidir. Sultan Ahmet Camisi' nin yapımından 16 yıl sonra Türk mimarları Osmanlı klasik mimarisini Hindistan koşullarında devrimci bir anlayışla yorumlama cesareti gösterirlerken, yaklaşık 400 yıl sonra bugün Sultan Ahmet Camisi' nin kopya edilmesi Türk Kültürüne ihanettir. İstanbul Darülfunun' da edebiyat hocalığı yaparken "Türkler dünya kültürüne hiçbir şey katmamıştır..." diye Türkleri aşağılayan ve emperyalizmin kaleşörlüğünü yapan edebiyatçı Cenap Şahabettin yattığı yerden "Ey! Aptal Türk, 400 yıldır Türk kültürüne ve dünya medeniyetine hiçbir şey katamadın mı?" diye sorma hakkına sahip olacaktır(!).



SONUÇ

Neoliberalizm ve onun ideolojisi postmodernizm dinci ve gerici saldırılarla kolkola girerek, Çağdaş Türk Sanatının ve Çağdaş Türk Kültürünün üretilmesini engellemektedirler. Akademik disiplinler ve evrensel olanın değil, geleneksel-yöresel-etnik-dinsel-cinsel-feminist-yoz-arabesk... olanın abartılı ve pahalı reklamlarla ve propagandalarla sunumu yapılmaktadır. Ne yazık ki diğer yandan akademik sanat ve sanat eğitimi ortamları, YÖK ve MEB' nın neoliberalist postmodern eğitim politikası tarafından, uygulamayı dışlayan, Modüler Eğitim Modeli' nin baskısı altına alınmıştır. Çalgısız Müzik, boyasız ve modelsiz resim, uygulamasız, sözel, metne dayalı sanat ve sanat eğitimi, Modüler Eğitim Modeli ile dayatılmaktadır. Çalgıyı ve çalgılı müziği aşağılamak için, helikoptere bağlanıp göle atılan piyanonun suya çarptığı anda çıkardığı sesi sanat olarak yansıtmaya çalışan neoliberalizmin postmodern müzik sanatı (!) ile üniversitelerde plastik sanatlar alanında modelden eğitimin zorunluluğunu savunan öğretim üyesine soruşturma açan zihniyet, çalgıyı ve çalgılı müziği günah sayan gerici dinci zihniyetle aynı paydada buluşmaktadır.

**CONNECTING DIFFERENT CULTURES THROUGH DISTINCTIVENESS OF MUSIC
FOLKLORE IN MONTENEGRO**

**KARADAĞ MÜZİK FOLKLOR FARKLILIĞI YOLUYLA FARKLI
KÜLTÜRLERİ KAYNAŞTIRMA**

**Jelena MARTINOVIC- BOGOJEVIC &
Vedrana MARKOVIC**

University of Montenegro, Music Academy /MONTENEGRO
Karadağ Üniversitesi, Müzik Akademisi /KARADAĞ

ÖZET

Çokkültürlülük, değişik ulus ve dinlerin yüzyıllar boyunca bir arada var olması ve ayrıca çok sayıda etnik gruplar arası savaşlarla karakterize olmuş Balkan kimliğinin en tanımlayıcı özelliğidir. Son savaşta bölünen çokkültürlü bir varlık olan Yugoslavya Karadağ ulusal çatışmalardan kaçınmayı ve barışı koruma konusunda başarılı oldu. Savaştan yirmi yıl sonra Karadağ, günümüzde, kendini çokkültürlülüğe ve çokkültürlü diyalogun geliştirilmesine adanmış durumda.

Karadağlılar, Müslümanlar, Sırlar, Arnavutlar, Hırvatlar, Boşnaklar ve diğer azınlıklar arası kültürlerarası bağlantı açısından müzikal yaratıcılık önemli bir rol oynamaktadır. İster kültürel-artistik dernekler, ister müzik festivalleri ya da televizyon ve radyo programları aracılığı ile olsun müzik sunumu bütün etnik gruplar için önemlidir. Farklılıklara karşı açıklık ve önyargıya karşı kültürel çeşitliliğin doğrulandığı sofistike ve yaratıcı yaklaşımlar içeren müzik kültürü dersleri özel bir önem taşımaktadır. Ders kitabı yazarları ve üniversite öğretmenleri olarak biz eğitimciler müziğe odaklı kültürlerarası anlayışın pazarlamasına aktif olarak katılmaktayız. Çok kültürlülüğün ve kültürlerarasıcılığın geliştirilmesine temel olarak Karadağ müziğinde kimlik unsurları projesi çerçevesinde bilgi düzeylerini belirlemek, kültürlerarası diyaloga bir kaynak olarak halk müziği yorumculuğu algılarını belirlemek için Müzik Akademisi son sınıf öğrencileri arasında bir araştırma yaptık. Araştırmaya katılan öğrenciler farklı etnik gruplardan seçildi. Bu araştırmanın sonuçları bu çalışmada sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Kimlik, Çokkültürlülük, Kültürlerarasıcılık, ulusal müzik yaratıcılığı, Müzik Akademisi öğrencileri.

ABSTRACT

Multiculturalism has been the defining feature of the identity of the Balkans, which is characterized by a centuries-long coexistence of different nations and religions, but also by numerous interethnic bloodsheds. In the last war which marked the disintegration of Yugoslavia, Montenegro, as a multicultural entity, has managed to preserve peace and avoid national conflicts. Today, two decades later, Montenegro is dedicated to both safeguarding its multiculturalism and developing a multicultural dialogue.

For intercultural connection among Montenegrins, Muslims, Serbs, Albanians, Croats, Bosniaks and other minority nations, a significant role is played by the music creativity of these nations. Whether it is expressed through cultural-artistic associations, music festivals, or TV and radio programmes, representation of music of all of the ethnic groups is important. A special role in breaking down prejudice and openness towards difference is played by schools, where the music culture courses, in a sophisticated and creative way, affirm diversity of cultural heritage. As educators, textbook authors and University professors, we actively participate in the promotion of interculturalism by focusing on music. Within the framework of the project Identity elements in Montenegrin music as a basis for development of multiculturalism and interculturalism, we have conducted research among the students of the final year of Music Academy, with an aim of determining the degree of their knowledge, perception and interpretation of music folklore as a resource of dialogue among cultures. The students involved in the research belong to different ethnic groups. The results of the research shall be presented in this work.

Key Words: Identity, Multiculturalism, Interculturalism, National music creativity, Music Academy student

Introduction

Music culture is a teaching subject represented on every level of the education system in Montenegro, starting with curriculum for preschool education, through elementary education, up to grammar school.



Beside developing creativity, tolerance and collective production, in a multicultural environment such as Montenegro, music plays a significant role in development of mutual tolerance and accepting diversity, as well as valuing own culture through which cultural and national identity is built. With a thorough reform of the education system, which was initiated in 2000, the system is harmonized with important documents that are based on democratic principles: The Universal Declaration of Human Right (UN), Convention against Discrimination in Education, Convention on the Rights of the Child (UN), Resolution on the European Dimension of Education (Knjiga promjena/Book of Changes, 2001, 24, 24). Respecting all national confessional groups, i.e. Montenegrins (44.69%), Serbs (29.02%), Croats (0.97%), Muslims (3.31%), Bosniaks (8.65%), Albanians (4.91%), Roma (1.01%), Egyptians and other nations¹, implied a higher degree of interculturalism in the teaching programs. In order to meet the needs of the citizens, a possibility is given to the teachers to choose by themselves the 20 % of the content in the plans and programs of open type, depending on the requirements of students, schools and local community. By exploring how this important segment of the education process practically functions today, we performed various researches.²In this work we shall present the results of research performed at the Music Academy, which includes the students of the final year within undergraduate studies.

Methodological Approach

In the framework of the project *Identity elements in Montenegrin music as a basis for development of multiculturalism and interculturalism*³ we have carried out the research by involving students of the final year within undergraduate studies at the Music Academy in Cetinje. The **subject** of this research is knowledge of music tradition of the nations living in Montenegro. The **goal** of the research is to determine to which extent the students of the final (third) year of the undergraduate studies know the music heritage of their country and whether they recognize the characteristics of the folklore music.

In accordance with the defined problem, the established goal and determined tasks, we are starting with the following hypotheses in this research:

Main Hypothesis: *It is assumed that students do not have sufficient knowledge of music heritage of the nations living in Montenegro.*

Auxiliary Hypotheses: *It is assumed that educators at the Music Academy do not pay enough attention and time to music activities related to folklore songs, getting familiar with national instruments, national dances and, generally, getting acquainted with music tradition of Montenegro. Furthermore, it is assumed that students, beside specific contents in the framework of subjects such as solfeggio, history of music, choir singing and music culture teaching method, which are envisaged by the Music Academy programmes, are not focused on national music tradition enough, i.e. there is no interest in this form of music engagement.*

Due to complexity of the topic that we are dealing with in the research, we have applied three scientific and research approaches: rational-deductive, empirical-inductive and mathematical-statistical. Having in mind that descriptive method is most frequently used in examining educational practice, we decided to use surveying as the most acceptable technique and a survey as an instrument of data collection. We would like to mention that this research is the first one of this kind in Montenegro, therefore it has a special importance. Based on obtained results, the critical-educational considerations can be done, as well as drawing conclusions which can help us to get an insight into knowledge of the students, the future graduated musicians, in the field of music tradition of the nations living in Montenegro. The research has an operational and developmental character, because its consequence is improvement of educational practice at the Music Academy in Cetinje, whereas in a long-term run it results in creation of conditions for paying more attention to preservation of music tradition in a wider social context. We carried out forming of the samples based on established goals and tasks of the research in the framework of the population of students of the final year of the undergraduate studies at the Music Academy in Cetinje. Bearing in mind that it is an educational institution that has a relatively small number of students, the research covers all of the students of the final year, i.e. 30. The table of the sample structure shows the course and the number of surveyed students. The process of surveying was anonymous, and the students participated in it by free

¹ According to the last census (2011), Web source: <http://www.monstat.org/cg/page.php?id=387&pageid=322>

² One of the important researches involved students of the junior class of the grammar school in three multiethnic communities with an aim of determining to which extent they know the folklore music tradition of Montenegro.

³ The project is approved and supported by the Ministry of Science and Ministry of Culture of the Government of Montenegro.



will. Data obtained through surveying have been classified in accordance with the tasks and hypothesis of this research.

Table No. 1: *Sample Structure*

Department for General Music Education	Instrumental Department
18 students	12 students

After a thorough examination of educational literature, getting acquainted with the subject and the research problem, we started the research. The research was performed during November 2013 (school year 2013/2014).

We carried out questioning of the students through the survey. Questionnaire consists of 10 questions of open and closed type that are related to knowledge of folklore songs and instruments, as well as art music inspired by traditional music, i.e. folklore. Specific number of questions refers to personal attitudes of examinees on music heritage and their relation to it. After completion of surveying the envisaged students, we initiated the data processing. For processing data, percentages as indicators of a phenomena structure were used. The results of the research were presented individually following the order of the questions from the questionnaire. In the following presentation we are stating the most important statistical results that were obtained during the research. Starting with the defined subject, goal, task and research hypotheses, the obtained results were first expressed textually, and then through graph display as well.

Survey Analysis

First question referred to knowledge of Montenegrin national instruments. Students listened to a sound example, a short abstract of the national instrument *diple*, after which they were supposed to circle one of the given answers to the question: Which instrument do you recognize?

80 % of the examinees gave a correct answer to this question, whereas 20 % answered incorrectly.

Table No.2

Question No. 1	Correct answers in percentages	Incorrect answers in percentages
<i>Which instrument do you recognize?</i>	80%	20%

Second question should have given an insight into whether students feel and recognize characteristics of the traditional music melody and rhythm. The students listened to 4 sound examples; duration of each was around 40 seconds. The first example was an abstract from Bela Bartok's composition *Allegro barbaro*; second abstract from Stevan Hristic's ballet *Ochrid's Legend*; third abstract from Borislav Tamindzic's miniature *Gusle player*, and the fourth abstract from Frederic Chopin's *Mazurka in B minor*. The students were supposed to mark the example which was inspired by Montenegrin folklore by circling an answer. 80 % gave correct answers given to this question, 5 % of examinees gave an incorrect answer, whereas 15 % of examinees circled two answers, i.e. the first and the third example, which means that they consider the Bartok's composition to be inspired by Montenegrin folklore as well, even though it has obvious elements of Hungarian (pentatonic scale) and Romanian (chromatic scale) folklore. Regardless of the low level of knowledge of the national music heritage of Montenegro which shall be shown by further analysis and lack of interest of the students in this type of music, the results of the survey have shown that the majority of students still carry the music heritage as an inner mark of national and cultural identity.

Table No. 3

Question No. 2	Correct	Incorrect	Partially Correct
<i>Circle the correct answer</i>	80%	5%	15%

Third question dealt with the feelings that are provoked in students by listening to a folklore song sang by one of the best interpreters of Montenegrin folklore songs. The students listened to the sound example which was followed by answering the question: what do you feel when you listen to this song? 5% of examinees answered they were bored, 15% answered they weren't interested, 60 % said that the song provokes pleasant feelings, and 20 % of examinees said they liked the song and they would listen to it



again. Even though the questionnaire also envisaged the answer *I don't like it, I wouldn't listen to it again*, none of the examinees circled that answer.

Table No. 4

Question No .3	Boredom	Disinterest	Feeling pleasant	Like it	Don't like it
<i>What do you feel when you listen to this song?</i>	5%	15%	60%	20%	0%

Fourth question should have provided the insight into knowledge of students when it comes to writing down the notation and text of the folklore song based on listening. The teacher has vocally performed the folklore song *Bolna Mara*, and communicated the initial pitch. The song was performed twice in its entirety, followed by singing twice each of the three units which the song is consisted of. 65 % of the examinees wrote the notation correctly, 15 % wrote the partially correct notation, whereas 20 % of examinees did it incorrectly. These results can be explained by a fact that within teaching practice in the framework of solfeggio class, the students write down only melodies performed on a piano, and the practice of writing down a song which is vocally performed with the text is not represented in the teaching practice, therefore the students do not have practical experience in the creation of such a music dictation.

Table No. 5

Question No. 4	Correct	Partially correct	Incorrect
<i>Foklore song as a music dictation</i>	65%	15%	20%

Fifth question dealt with knowledge of national instruments. In the group of six instruments, the examinees were supposed to circle an instrument which doesn't belong to the group, where they had to determine themselves why a certain instrument represents an intruder. Even though the given instruments differ on the manner of creation of the tone, the production material and other parameters, in the aforementioned group only cymbal represents an instrument which is not used in the Montenegrin music folklore practice. We got a surprisingly small percentage of correct answers to this question, 30 %, with the majority of examinees making the discrimination of instruments in a wrong manner.

Table No.6

Question No. 5	Correct	Incorrect
<i>Circle the instrument which does not belong to the group</i>	30%	70%

Sixth question also dealt with knowledge of national instruments. For each of the five instruments it was required to determine in which group it belongs. As correct answers we considered those with 5 accurate assignments, as partially correct – those with at least 3 accurate assignments, and the other answers were considered incorrect. The fourth of the examinees gave a correct answer, 65 % gave a partially correct answer, whereas the 10 % of examinees gave incorrect answers.

Table No. 7

Question No. 6	Correct	Partially correct	Incorrect
<i>Groups of instruments</i>	25%	65%	10%

Seventh question was supposed to provide an insight into a manner in which the students see the music heritage of their people. The results show that 15% of examinees see the music heritage of their people as something archaic and obsolete; 45 % see it as a part of their national and cultural identity; and 5 % of examinees are proud of the music heritage of their people.



Table No. 8

Question No. 7	Archaic	Part of own identity	Always topical	Proud
<i>How do you see folklore of your people?</i>	15%	45%	35%	5%

Eight question should show what the students think about the level of their knowledge of national music heritage. Only 10 % of examinees think they know the folklore music creativity of their people well; a big percentage, as many as 80 % think they don't know their music heritage well but would want to know it; 5% of examinees said they don't know their music heritage well and don't wish to familiarize themselves with it, and the same percentage – 5% says they are not interested in music heritage at all.

Table No. 9

Question No. 8	Know well	Don't know and don't feel the need to know	Don't know well, but wish to know	Not interested at all
<i>How much do you know folklore</i>	10%	5%	80%	5%

Ninth question should have examined the attitudes of examinees on representation of content from the field of folklore music creativity in the educational programmes at academic level of music education. The results show that 40 % of examinees think that contents from the field of folklore music education are not present at academic level of music education, 50 % of examinees think that these contents are present but not sufficiently, and 10 % thinks that contents from the field of folklore music creativity are present to an extent which enables acquiring of a satisfactory level of knowledge of music folklore.

Table No.10

Question No. 9	Not present	Present but not sufficiently	Sufficiently present
<i>To what extent are the folklore elements present in the Academy programmes?</i>	40%	50%	10%

In the framework of the **tenth question** the students had the task to write down a melody and the text of the folklore song they know or like. The correct record was given by only 45% of examinees; partially correct records were given by 20 % of examinees, whereas incorrect records were given by 35 % of examined students. Such poor results work in favour of the starting hypothesis that, beside the acquired knowledge of different music subjects, the students have poor knowledge of music heritage and have significant difficulties to translate what they know into a written music text.

Table No.11

Question No.10	Correct record	Partially correct	Incorrect record
<i>Write down a melody and text of a folklore song you like</i>	45%	20%	35%

Conclusion

Based on results of the conducted research, **the established hypothesis that students do not know the music heritage of Montenegro sufficiently has been confirmed. The auxiliary hypothesis that not enough attention is paid to folklore at the Music Academy is also confirmed.** One of the possible reasons is inexistence of the Department for ethnomusicology, as well as abolition of the subject Folklore



which used to be a part of the programme at the Department for general music education until 2008.⁴ Having in mind the attention given to music heritage through subject programmes in the elementary and grammar school, it is necessary to study folklore at the Music Academy more systematically, especially due to the fact that future music culture teachers are educated at the Department for music education. In the current curriculums, the folklore music creativity is represented only in the subjects Solfeggio and Music Teaching Method. These contents cannot replace to a sufficient extent the ethnomusicology aspects and a more meticulous familiarization with music heritage which would encourage higher level of interest by students through research work. Driven by the results of the described research, we shall be committed to introduction of contents from the field of folklore music heritage to the teaching programmes and Curricula of the Music Academy in Cetinje as soon as possible, so that the future generations of graduated musicians have better knowledge of music heritage of Montenegro. This will surely contribute to development of multiculturalism and encourage intercultural dialogue in music education processes.

Literature

1. Becking, G. W., (1933): *Der musikalische Bau des montenegrinischen volksepos*, Amsterdam.
2. Bleking, Dž., (1992): *Pojam muzikalnosti*, Belgrade, Nolit
3. Dizdarević-Krnjević, H., (1997): *Utva zlatokrila, Delo Tvornost tradicije*, Belgrade, Filip Višnjić
4. Drobni, I., (2005): *Koaptacija smerova postavki elementarne muzičke pismenosti u muzičkom obrazovanju – od specifičnih stručnih problema do pragmatičnih rešenja*, PhD thesis defended at the Faculty of Teacher Education of the University of Eastern Sarajevo, Bijeljina.
5. Eurydice, (2009): *L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe*, Commission européenne, Bruxelles.
6. *Knjiga promjena* (2001): ur. prof. S. Backović, Ministry of Education and Science, Podgorica.
7. Martinović Bogojević, J., Marković V. (2013): *Narodno stvaralaštvo u muzičkoj pedagogiji – od potrebe do anahronizma*, Belgrade, Pedagogija LXVII, 2, page 293-301
8. Martinović Bogojević, J., Marković V. (2013): "Odnos tinejdžera prema narodnom glazbenom stvaralaštvu – putovi i stranputice", Zagreb, Tonovi, magazine of music and dance educators No. 61, page 71-78
9. *Osnove za obnovu nastavnih planova i programa* (2002): Ministry of Education and Science, Podgorica.

⁴One of the reasons for abolishing the subject is also a lack of academic personnel in Montenegro for this subject which used to be lectured by professors from the Faculty of Music Art in Belgrade.

ERKEN MÜZİK EĞİTİMİNİN GEREKLİLİĞİ VE KÜÇÜK ÇOCUKLARIN MÜZİKAL GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN ETKENLER

NECESSITY OF EARLY MUSIC EDUCATION AND FACTORS INFLUENTIAL ON MUSICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN

Mesruh SAVAŞ

*Haliç Üniversitesi, TÜRKİYE
Haliç University, TÜRKİYE*

ÖZET

Bu metin, profesyonel bir müzisyen olabilmek için müzik eğitime erken yaşta başlamanın gerekliliğine dair bir çalışmadır. Bu yazı asıl olarak ileri müzik eğitiminden (konservatuvar eğitimi) önceki müzik eğitime ve özellikle de bunun gerekliliğine odaklanır. Küçük yaştaki müzik öğrencilerinin gelişimini etkilediği bilinen, ebeveyn etkisi, çalışma miktarı (günlük pratik) ve müzik eğitime başlama yaşı gibi etkenler ele alınmış ve incelenmiştir. Bu yazı, profesyonel müzik gelişiminde hangi etkenlerin başlıca yardımcıları, yönlendirici unsurlar olduğunu tespit etmeye ve kararlaştırmaya çalışır. Buna bağlı olarak erken yaşta müzik eğitime başlama ile ilgili yazılı çalışmalar incelenmiş ve bunların temelinde müzikal gelişimi etkilemesi beklenen faktörler hakkında bazı soru ve varsayımlar tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Erken müzik eğitimi, Müzikal gelişim, etkenler.

ABSTRACT

The following document is a literature study on the necessity of an early start with music education in order to able to become a professional musician. In this paper the focus is on music education that takes place before the level of higher education and especially on the necessity of students receiving music education before they enter higher music education. Several factors that are known to influence the development of young musicians are discussed, such as the influence of the parents, the amount of practice and the starting age. This literature study tries to determine which factors are the major contributors to professional musical development. Therefore, several questions and hypotheses are stated about factors expected to influence musical development that are tested through the literature discussed and reviewed in the present study.

Keywords: Early Music Education, Musical development, Influential factors.

1. GİRİŞ

Pek çok kişi, hatta bazı müzik öğretmenleri bile neden müzik eğitimi verilmesi ve müzik derslerine erken yaşta başlamak gerektiği konusunda çok kesin değildir. Bu da ister istemez hem müzik öğretmenleri hem de ebeveynlerin kararsız kalmasına sebep olur. Bu yazıda, konuyla ilgili mevcut araştırmalar ve çalışmalar temelinde müzik eğitime erken yaşta başlamanın faydaları ve gerekliliği araştırılmış ve usta bir müzisyen olabilmek için müzikal gelişimi etkileyen etkenler incelenmiştir.

2. MÜZİK EĞİTİMİNİN GERÇEK DEĞERİ

Koopman (2005), Bastian'ın müziğin bilişsel ve sosyal-duygusal gelişime olumlu etkileri konusundaki çalışmasından söz ederken, müzik eğitiminin gerekliliğini haklı çıkarmak için mutlaka müzik eğitiminin müzik dışındaki etkilerine bakmak ya da müziğin gerçek değerine odaklanmak gerekip gerekmediğini sorgular. Müzik dışındaki etkilerini vurgulayarak müziğin sadece diğer hedeflere ulaşmak için kullanılan bir araç haline geleceğini, bir haklılık uğruna müziğin diğer olumlu etkilerinden söz etmek gerekmediğini ve müziğin bundan başka gerçek bir değeri olduğunu düşünür. Koopman'ın bu düşüncesine katılmayan Phillips (1993) ise müzik öğretmenlerinin müziğin işlevsel faydalarından korkmaması gerektiğini düşünse de çoğu müzisyenin müziğin işlevsel yanından çok estetik deneyiminden dolayı müzisyen olduğunu belirtir.

Peki, müzikle uğraşmak ve müzik eğitimi neden önemlidir. Hemen belirtilmelidir ki burada sözü edilen müzik eğitimi müzik dinleme ya da bir tür estetik veya kültür eğitimini değil, bir müzik çalgısı ile müzik yapabilme bakımından ele alınmaktadır.

Elliot'a (1991) göre, müzik yapmayı öğrenmek önemlidir çünkü "müzik icrası bir tür düşünme ve değerli olanı bilme biçimi olabilir" (s.23). Müzik icrasında bilme, düşünme ve eylem iç içe geçmiştir.



Müzik parçası çalmak için kişinin çalgısını tanıması ve müzik yapmak için ne yapması gerektiğini bilmesi gerekir. Kişi, müzik parçası çalarken bunu nasıl icra etmesi gerektiğini düşünür ve icra süresince buna göre davranır. Örneğin piyanodaki her bir dokunuş bilgi temelinde ve düşünmenin doğrudan bilinçli bir sonucu olduğundan eylem ve düşüncenin birbirinden ayrılması mümkün değildir. Bu bir tür aktif bilgidir. Bu bilginin dinleyiciler yerine sadece icracılar için var olması ise Elliot'a göre müzik eğitiminde aynı zamanda neden çalgı eğitiminin de verilmesi gerektiğinin sebebidir.

Yine de insanların neden müzik yapmak, bu beceriyi ve bilgiyi kazanmak istedikleri sorusu tam olarak cevaplanmış değildir. Bu soruyu cevaplamak için Elliot, kişinin büyümek için yapıcı bilgiye ihtiyaç duyduğunu düşünen psikolog Mihalyi Csikszentmihalyi'ye başvurur. Buna göre yapıcı bilgi, meydan okuma ile bunun üstesinden gelme arasındaki mücadele sonucunda kazanılır. Bu mücadele sadece yapıcı bilgi ve dolayısıyla büyüme sunmakla kalmayıp aynı zamanda haz verir. Müzik icrası, müzik yapmayı öğrendikçe bireyle birlikte büyüyen böyle bir mücadeledir. Kısacası müzik yapmak, müzik eğitimi sayesinde kişiye adım adım zorlaşan mücadele basamakları ve bunların üstesinden gelebilmek için gerekli bilgi ve beceriyi geliştirme yolları sunduğundan yapıcı bir bilgi kaynağı ve dolayısıyla haz ve özgüven kaynağıdır.

2.1 Erken Müzik Eğitiminin Faydaları

Bundan önceki bölümde de söz edilen bazı çalışmalar göstermiştir ki müzik yapmak, müzikten başka alanlar için de yararlıdır. Yine belirtmek gerekir ki müziğin kavramsal beceriler üstündeki etkisinden söz ederken *müzik yapmanın* ve *müzik dinlemenin* arasında farklar vardır ve bu yazıya konu olan asıl olarak müzik yapmaktır ya da bir müzik çalgısı çalabilmektir.

Rauscher'ın (2002) anaokulundaki çocuklarda müzik eğitiminin etkilerini görmek için yaptığı çalışma, müzik eğitiminin çocukların görsel mantık becerilerini olumlu etkilediğini göstermiştir. Rauscher, görsel mantığın temelinde, satranç oynamak ve matematik hesaplarını çözmek gibi ileri mantık işlevleri bulunduğu görsel mantık ile matematik becerileri arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yazarın aynı çalışması aynı zamanda müzik eğitiminin görsel mantığı olumlu etkilemesinden başka bunun etkisinin çok küçük çocuklarda büyük çocuklara göre daha fazla olduğunu da göstermiştir. Eastlund Gromko ve Smith Poorman'ın (1998) benzer bir çalışması ise müzik eğitimi alan küçük çocukların (üç yaş) IQ testlerindeki başarısının büyük çocuklara göre (beş yaş) daha fazla olduğunu ve bu başarının ancak müzik eğitiminin de sürdürülmesi ile devam ettiğini göstermiştir. Daha diğer pek çok çalışma müziğin görsel beceriler üstündeki etkisinde, yaşın çok önemli bir etken olduğuna dair bulguları desteklemektedir. Sonuç olarak Bastian'ın hipotezi temelinde müzik yapmanın çocukların bilişsel, yaratıcı, estetik, sosyal ve psikomotor işlevlerini olumlu etkilediği söylenebilir.

3. ÇOCUKLARIN MÜZİKAL GELİŞİMİ ETKİLEYEN ETKENLER

Bu bölümde çocukların müzikal gelişimdeki başlıca etkenler hakkındaki çalışmalar kısaca gözden geçirilmiştir. Bu etkenler ebeveynlerin etkisi, müzik öğretmeninin etkisi, müzik derslerine başlama yaşı, çalışma biçimi ve çalışma miktarı olarak özetlenebilir.

3.1 Ebeveyn ve Kardeşlerin Etkisi

Manturzevska (1990), Polonyalı profesyonel müzisyenlerin hayatını konu edindiği çalışmasında, sorguladığı müzisyenlerin büyük çoğunluğunun öyle veya böyle müzik geçmişi olan ailelerden geldiğini, bunların sadece yüzde beşinin müzikle hiç bir ilişkisi olmayan ailelerden geldiğini gözlemlemiştir. Bununla birlikte olağanüstü müzisyenlerden iki tanesi böyle ailelerden geldiği için Manturzevska bir çocuğun mutlaka müzikal bir ailede büyümesi gerekmediğini, yine de bunun ciddi öneme sahip bir etken olduğunu belirtir.

Howe ve Sloboda'nın (1991) bir müzik okulundaki genç müzisyenlerle yaptığı çalışmada da ebeveynlerin çok önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da ailelerin çoğu ister dinleyici ister icracı olsun müzikle uğraşmaktadır. Ayrıca ebeveynlerin çoğunun çocuğun çalışması ile ilgilendiği, örneğin onu her gün çalışması konusunda uyararak ya da bir müzik parçası güzel duyulduğunda çocuğu överek ilgi gösterdiği belirlenmiştir.

Bununla ilişkili olarak O'Neill'in (1997) küçük çocukların icra seviyelerine katkıda bulunan etkenler hakkında yaptığı çalışma göstermiştir ki başarı düzeyi yüksek ve orta olan çocukların aileleri, çocuklarının çalışmaları ile diğerlerine göre çok daha fazla ilgilenmektedir.

Gembris ve Davidson (2002) da ebeveynlerin çocuğun müzikal gelişimini etkilediği birkaç yoldan bahseder. Onlara göre müzikal gelişimi etkileyen bu yollardan ilki aile içindeki müzik veya müzik ile



ilişkili faaliyetlerdir. Bu faaliyetler temel olarak birlikte şarkı söylemek ve müzik yapmak olsa da birlikte konsere gitmek ve müzik hakkında konuşmak da müzikal gelişime katkıda bulunmaktadır. Green'e (2003) göre ayrıca bazı ebeveynler kendi bilgilerini çocuklarına öğretmek de onların müzikal gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Kardeşlerin etkisi hakkında yeterince çok çalışma olmasa da gelişim psikolojisi çalışmalarından kardeşlerin birbirlerini etkileyebileceği bilinmektedir. Örneğin, bazı çalışmalar büyük kardeşin küçük kardeşe bir anlamda öğretmenlik yaptığını göstermiştir. Bu etkilenme kardeşe ilham verme ya da çoğunlukla zaten bir müzik çalgısı çalmakta olan kardeşi taklit etme olarak gerçekleşir. Bu durumda büyük kardeşin küçük kardeş için bir rol model olduğu söylenebilir. Buradan anlaşılmaktadır ki bir müzik çalgısı çalmakta olan kardeş, diğer kardeşin müziğe karşı bilinçlenmesine ya da bir çalgı çalma olasılığına sebep olmaktadır. Böylece kardeşin örnek alıp kopyalayabileceği ve müzik icrasının ve çalışmasının normal olarak karşılandığı bir ortam yaratılmaktadır.

3.2 Müzik Öğretmenin Etkisi

Müzik öğretmenin etkisinin en iyi gösterildiği çalışmalardan biri belki de yine Manturzewska'nın çalışmasıdır. Manturzewska bunu çok açık olarak şöyle ifade eder: "Burada zirve önemde olan, kariyer peşindeki müzisyenler için bir ustaya dönüşen müzik öğretmenin kişiliği, müzikal yeterliliği ve sosyal – mesleki saygınlığı ile kendine has müzikal motivasyonudur" (Manturzewska 1990, s.125). Gembris ve Davidson da Manturzewska ile aynı düşünülmektedir ve konu hakkında şöyle demektedirler: "Müzik öğretmeni muhtemelen ebeveynlerin yanı sıra müzik eğitimindeki en önemli ilk etkidir" (Gembris ve Davidson 2002, s.23). Yazarlar bunun sebebinin şöyle açıklamaktadır: "müzik öğretmenleri müzikal becerileri aktarmakla birlikte aynı zamanda az veya çok müzikal zevkleri ve değerleri etkilemekte, birer rol model olmakta ve motivasyonun – iyi veya kötü yönde – en üst basamağında yer almaktadır".

Manturzewska'ya göre iyi bir usta, müzikal gelişimin sadece teknik yanına odaklanmak yerine, kişiliğin bütününe gelişmesine de yardımcı olur. Yani, müzik öğrencisi öğretmenle olan ilişkisi içinde gelişir ve büyür. Öğretmen öğrenciye seçmeler ya da konserlerde eşlik eder, hangi kitapları okuyacağını ya da hangi müziği icra edeceğini gösterir ve öğrencisini profesyonel çevrelere tanıtır. Ayrıca öğrencilerine kitaplar ve kayıtlar önererek kendi alanlarıyla ilgili önemli tarihsel meseleleri ve repertuarı öğretir.

3.3 Müzik Derslerine Başlama Yaşının Etkisi

Çok küçük yaşna rağmen ustalıklı müzik icraları gerçekleştirebilen harika çocuklar hakkında pek çok hikâye vardır. Bu durum, üst düzey müzik becerisi kazanmak için doğuştan yeteneğe sahip olmak yerine bu yazıda konu edilen müziğe erken yaşta başlamanın ve çok çalışmanın daha önemli olduğu varsayımı ile çelişiyor gibi görünmektedir. Ancak araştırmaların da gösterdiği gibi harika çocukların icra becerilerini sadece yeteneğe bağlamamak için pek çok sebep vardır.

Manturzewska'nın (1990) çalışması nihai başarıyı etkileyen çeşitli etkenler olduğunu göstermiştir. Buradaki önemli bulgularından biri, çalışmadaki müzisyenlerin çoğunun müzik derslerine beş yaş ile altı yaş arasında başlamış olduğudur ve yazara göre "kişinin müzik derslerine başlama yaşı ilerdeki kariyeri için çok önemlidir" (s.124). Aynı araştırma, müzik derslerine geç yaşta başlayıp da uluslararası düzeyde başarı elde edebilenlerin sadece orkestra şefi ve besteciler olduğunu göstermiştir.

Ericsson (1997), sadece piyanistlerle yaptığı çalışmada usta piyanistlerin ortalama olarak 19.1 yıl eğitim aldığını ve ortalama olarak 5.8 yaşında müzik derslerine başladığını tespit etmiştir. Amatör piyanistlerde ise hem ortalama eğitim süresi hem de başlama yaşı 9.9 yıl olarak belirlenmiştir. Buna göre müzik eğitimine erken yaşta başlayan biri, geç yaşta başlayana göre daha fazla çalışma zamanına sahip olduğundan daha üst düzey bir icra becerisi kazanması da olasıdır. Krampe ve Ericsson (1995), *İcra Pratiği* adlı çalışmasında şöyle der: "planlanmış çalışma miktarının gelişimin her aşamasındaki başarı düzeyinde belirleyici olduğuna dair önerimiz, çalışmaya başlama yaşının çok önemli rol oynadığı anlamına gelir" (s.99).

3.4 Çalışma Biçimi ve Çalışma Miktarı

İnsanların çoğu, üstün bir icraya ulaşmak için sadece çok çalışmak gerektiğini düşünmektedir. Ancak daha 1897 gibi çok erken bir tarihte Mors kodu operatörleriyle yapılan bir çalışma, becerilerin sadece tekrarlama yoluyla en üst düzeye kadar gelişemeyeceğini göstermiştir. Daha ileri bir gelişim için yeteneği geliştirme çabalarının dikkatlice organize edilmesi gerekir. Bryan ve Harter (1897) konuyla ilgili "gerçekten eğitici olan yoğun çabadır" der (s.50).

Verimli çalışmanın bir özelliği de çabalarımızın yönlendirilmesidir. Bir yetenek sadece neyi yapabilmeyi istediğimizin bilinmesiyle geliştirilebilir. Bu aynı zamanda modern müzisyenlerin geçmiş



zamanın müzisyenlerinden teknik olarak neden daha becerikli olduklarını da açıklar çünkü onlar daha önce henüz bestelenmemiş olan bazı – zor – parçaları çalabiliyor olmak ister.

Barry ve Hallam (2000) çalışmanın asıl olarak birkaç amacından söz eder. Onlara göre müzisyenler “teknik kazanmak, tekniği geliştirmek ve sürdürmek, yeni müzik öğrenmek, konser için müzik ezberlemek, yorumu geliştirmek ve konsere hazırlanmak” için çalışır ve pratik yaparlar (s.155).

Ayrıca müzisyenler her gün çok fazla çalıştıklarında fiziksel olarak tükenebilirler. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar günlük dört saati geçen ya da iki saatten az olan çalışmaların çok verimli olmadığını göstermiştir. Verimli olmak için çalışma yapan bireyin tüm dikkatini çalışmaya vermesi gerekmektedir ki hatalarını geliştirebilsin. Bunu da yorulmadan, her gün çok uzun süre yapmak mümkün değildir. Yine de Krampe ve Ericsson’un bulgularına göre günlük çalışma zamanı yavaş yavaş artırılabilir. Elbette tüm bu bulgular ve gözlemler müzisyenlerin günlük olarak sadece dört saat müzik yaptıkları anlamına gelmez.

4. SONUÇ

İnsan davranışı sistematik değildir ve pek çok etkenden etkilenir. Bu yazıya konu olan etkenler, gen, eğitim, aile ve kişinin hayatındaki diğer insanların etkisidir. Bu da kişinin belli bir amaca ulaşmak için ne yapması gerektiğini kesin olarak söylemeyi zorlaştırır. Ayrıca her zaman hayatı genel kurallarla çelişen insanlar da olacaktır. Burada müzik öğretmenlerine, ebeveynlere ve hatta siyasetçilere çocukların müzik eğitimi hakkında karar vermelerinde yardımcı olabilecek bazı genel kurallar belirtilmiştir. Yine de bu, bu kuralların her şartta herkes için geçerli olduğu anlamına gelmez. Fakat bu kuralların belli bir amaca, bu durumda üst düzey müzik icrasına ulaşmayı daha olası ve kolay hale getireceği söylenebilir.

Başka yazarların araştırmaları temelindeki bu yazıda müzikal gelişimi etkilemesi beklenen etkenlerden bazılarının çok önemli olduğu belirlenmiştir. Bunlar, çocuğun müzik eğitimine kaç yaşında başladığı, hayatı boyunca ne kadar ve ne biçimde müzik çalıştığı ve ebeveynlerinden ne tür bir destek gördüğüdür. Araştırmalar ayrıca kardeş veya kardeşlerin, müzik öğretmenin ve motivasyonun da katkıda bulunan etkenler olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak araştırmalar temelinde aşağıdaki şu soruların doğrulandığı ve bunların cevaplarının nihai karar almada önemli rol oynayacağı ve daha başka araştırmalar için öneriler sunacağı söylenebilir:

1. Çocukların müzik eğitimine başlamaları için en uygun yaş aralığı dört ile yedi yaş arasındadır.
2. Çocukların müzik eğitimine başlama yaşının yanı sıra çalışma miktarı üst düzey bir müzik ustalığı kazanmaya katkıda bulunan çok önemli bir etkidir.
3. Çocukların müzik eğitimine başlama yaşının yanı sıra aile desteği üst düzey bir müzik ustalığı kazanmaya katkıda bulunan çok önemli bir etkidir.
4. Çocukların müzik eğitimine başlama yaşının yanı sıra çalışma biçimi üst düzey bir müzik ustalığı kazanmaya katkıda bulunan çok önemli bir etkidir.
5. Müzik yapmak çocukların zekâsını olumlu etkiler.
6. Müzik yapmak çocukların sosyal becerilerini olumlu etkiler.
7. Müzik yapmak çocukların duygusal gelişimini olumlu etkiler.

KAYNAKÇA

- Barry, Nancy H. and Hallam, Susan. (2002) Practice. In: Richard Parncutt and Gary E. McPherson (eds.) *The Science and Psychology of Music Performance. Creative strategies for teaching and learning*, 151-165. Oxford: Oxford University Press.
- Bryan, William Lowe and Harter, Noble. (1897) Studies in the physiology and psychology of the telegraphic language. *The Psychological Review*, Vol.IV, 27-53.
- Eastlund Gromko, Joyce and Smith Poorman, Allison. (1998) The effect of music training on preschoolers’ spatial-temporal task performance. *Journal of Research in Music Education*, Vol.46, No.2, 173-181.
- Elliot, David J. (1991). Music as knowledge. *Journal of Aesthetic Education*, Vol.25, No.3, 21-40.
- Ericsson, Karl A. (1997) Deliberate practice and the acquisition of expert performance: an overview. In: Harald Jørgensen and Andreas C. Lehmann (Eds.). *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*, 9-51. Oslo: Norges musikkhogskole.
- Gembris, Heiner and Davidson, Jane W. (2002) Environmental influences. In: Richard Parncutt and Gary E. McPherson (eds.) *The Science and Psychology of Music Performance. Creative strategies for teaching and learning*, 17-30. Oxford: Oxford University Press.



- Green, Lucy. (2003) *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Howe, Michael J.A. and Sloboda John A. (1991) Young musicians' account of significant influences in their early lives. 1. The family and the musical background. *British Journal of Music Education*, Vol.8, No.3, 39-52.
- Koopman, C. (2005). Maakt muziek slim? In: J. Herfs, R. van der Lei, E. Riksen & M. Rutten (eds.) *Muziek leren: Handboek voor het basis- en speciaal onderwijs*, 19-35. Assen: Van Gorcum.
- Krampe, Ralf Th. and Ericsson, Karl A. (1995) Deliberate practice and elite musical performance. In: John Rink (ed.) *The Practice of Performance. Studies in Musical Interpretation*, 84-102. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manturzewska, Maria. (1990) A biographical study of the life-span development of Professional musicians. *Psychology of Music*, Vol.18, 112-139.
- O'Neill, Susan A. (1997) The Role of Practice in children's early musical performance achievement. In: Harald Jørgensen and Andreas C. Lehmann (eds.). *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*, 53-70. Oslo: Norges musikhogskole.
- Phillips, Kenneth H. (1993) A stronger rationale for music education. *Music Educators' Journal*, Vol.80, No.2, 17-20.
- Rauscher, Frances H. (2002) Mozart and the mind: Factual and factual effects of musical enrichment. In: Joshua Aronson (Ed.). *Improving academic achievement. Impact of psychological factors on education*, 267-278. Amsterdam: Academic Press.

MÜZİK EĞİTİMİNDE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME SOCIAL EMOTIONAL LEARNING IN MUSIC EDUCATION

M. Nevra KÜPANA

*Sakarya Üniversitesi, Devlet Konservatuarı/TÜRKİYE
Sakarya University, State Conservatory/TÜRKİYE*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı sosyal duygusal öğrenme ve müzik eğitimi ilişkisini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda sosyal duygusal öğrenme ve müzik eğitimi ilişkisine yönelik literatür tarama çalışması yapılmıştır. Sosyal ve duygusal öğrenme yaşamın sosyal ve duygusal yönlerini anlama ve kavrama sürecidir (Türnüklü, 2004). Sosyal duygusal öğrenmenin öğeleri öz farkındalık, özyönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar almaktır (Edgar, 2013). Okul ortamında sosyal duygusal öğrenme şu becerileri içerir (Türnüklü, 2004): 1. Etkili iletişim becerileri; 2. Grup çalışmalarına istekli, etkin ve işbirlikçi katılım; 3. Duyguların ve dürtülerin denetimi ve uygun yollarla iletilmesi; 4. Kişilerarası çatışmaların ve anlaşmazlıkların şiddetten arınmış, yapıcı, barışçıl ve düşünceli biçimde çözümü; 5. Sağlam ve doğru kişilik özellikleriyle hayatı yaşama; 6. Hayatın her alanına öğrenmeyi öğrenme ve yansıtma öğrenme yaklaşımını taşıma. Müzik eğitimi ve sosyal duygusal öğrenme birbirlerini şu özelliklerle tamamlamaktadır: a. Müzik duygusal bir uyarıcı olarak kullanılabilir; b. Müzik estetik bir deneyim olarak kullanılabilir; c. Müzik rahatlatma ve imgeleme için kullanılabilir; d. Müzik yapma kendini ifade etmenin bir şekli olabilir; e. Müzik yapma grup deneyiminin bir şekli olabilir (Edgar, 2013). Bu beceriler öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun olarak hazırlanacak sosyal duygusal öğrenme programlarıyla geliştirilebilir. Doğaçlama, toplu çalma/söyleme, müziğe ilişkin duyguların tanımlanması gibi etkinliklerle müzik eğitiminde sosyal duygusal öğrenme becerileri geliştirilebilir (Edgar, 2013). Sosyal duygusal beceriler ile öğretim etkililiği arasında anlamlı bir ilişki vardır (Hamann, Lineburg ve Paul, 1998). Müzik öğretmenlerinin yetiştirilmesinde onların sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Anahtar sözcükler: sosyal duygusal öğrenme, SEL, müzik eğitimi.

ABSTRACT

The purpose of this study is to show the relationship of music education and social emotional learning. In this regard, the relationship of music education and social emotional learning has been researched by literature review. The process of understanding and comprehending the social and emotional aspects of life are referred to as "social emotional learning" (Türnüklü, 2004). The components of social emotional learning are self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills and responsible decision making (Edgar, 2013). In a school setting, social emotional learning includes the following skills (Türnüklü, 2004): 1. effective communication skills; 2. responsive, efficient and cooperative participation in group studies; 3. control and conveying through proper means the feelings and impulses; 4. solving the interpersonal conflicts and disputes in a non-violent, constructive, peaceful and thoughtful manner; 5. living the life with sound and correct personality traits; 6. ability to incorporate learning, learning and reflective learning into every aspect of life. Music and social emotional learning complements each other in the education process with the following properties: a. Music can be used as an emotional stimulus; b. Music can be used as an aesthetic experience; c. Music can be used for relaxation and imagination; d. Making music can be a form of self expression; e. Making music can be a form of group experience (Edgar, 2013). These skills can be developed by social emotional learning programs to be prepared according to the students' developmental periods. Activities such as improvisation, ensemble playing/singing, identifying emotions in music can be used in developing social emotional learning skills in music education (Edgar, 2013). There is a significant relationship between teaching effectiveness and social emotional skills (Hamann, Lineburg ve Paul, 1998). Therefore, it is important to develop the knowledge and skills of the music teachers associated with social emotional learning.

Keywords: social emotional learning, SEL, music education.



GİRİŞ

Sosyal ve duygusal öğrenme yaşamın sosyal ve duygusal yönlerini anlama ve kavrama sürecidir. Bu öğrenme süreci; yaşantıdaki sosyal ve duygusal alanlara ilişkin bilgileri okuma, çözümleme ve anlama, sosyal ve duygusal alanlara ilişkin elde edilen bilgileri sosyal yaşamda karşılaşılan kişiler arası sorunların çözümünde kullanma, yaşamın sosyal ve duygusal alanında yaratıcı bir öğrenici olma aşamalarını içerir (Cohen, 2001; akt. Türnüklü, 2004).

Sosyal duygusal öğrenme; duygusal zeka, sosyal zeka ve sosyal-duygusal yeterlilikleri bir arada içermektedir (Arslan ve Akın, 2013). Kişilerin sosyal becerileri ve duygu yönetim becerileriyle ilgili yeterlilik alanına ilişkin yapılmış çalışmaların ilki olarak Howard Gardner'ın (1983) Çoklu Zeka modelini geliştirmesi ve bu modelde "kişiler arası zeka" ve "kişi içi zeka" boyutlarına yer vermesi kabul edilmektedir. Kişiler arası zeka diğer insanları anlamayı ve onlarla beraber çalışabilmeyi; kişi içi zeka ise kişinin kendisini anlamasını ve tanınmasını vurgular (Türnüklü, 2004; Jacobi, 2012). Salovey ve Mayer (1990) duygusal zeka kavramını ortaya atmışlar (Goleman, 2012) ve duygusal zekayı duyguları doğru algılama, değerlendirme ve ifade etme, düşünmeyi kolaylaştıran duyguları üretme ve ulaşma, duygular ve duygularla ilgili bilgileri anlama, duygusal ve entelektüel gelişime yol açan duyguları denetleyebilme becerisi olarak açıklamışlardır (Türnüklü, 2004). Goleman (2012) duygusal zekanın temel unsurlarını özbilinç, özdenetim, sosyal bilinç ve ilişkileri yönetme yetileri olarak sıralamıştır.

Salovey ve Gardner duygusal zeka yeteneklerini şu başlıklar altında toplamışlardır (Goleman, 2012):

- Özbilinç: Kendini tanıma -bir duyguyu oluşurken fark edebilme- duygusal zekanın temelidir.
- Duyguları idare edebilmek: Kendini yatıştırma, yoğun kaygılardan, karamsarlıktan, alınganlıklardan kurtulma yeteneğini içerir.
- Kendini harekete geçirmek: Duyguları bir amaç doğrultusunda toparlayarak kendini harekete geçirebilme ve duygusal özdenetim üretkenlik ve yaratıcılık için gereklidir.
- Başkalarının duygularını anlamak: İnsanlarla ilişkide temel beceri empatidir.
- İlişkileri yürütebilmek: İlişki sanatı, başkalarının duygularını idare etme becerisidir.

Duygusal zekaya ilişkin ilk görüşler sosyal zeka unsurlarını da içine alır (Goleman, 2007). Kişisel ve sosyal yetenekler arasında ayırım yapan Goleman (2007) sosyal zekayı oluşturan unsurları sosyal farkındalık ve sosyal beceri olmak üzere iki kategoriye ayırarak açıklamıştır. Buna göre sosyal farkındalık şu öğelerden oluşur:

- Temel empati: Başkalarının hislerini paylaşmak, sözsüz duygusal işaretleri okumak
- Uyum: Pür dikkat dinlemek, bir kişiye uyum sağlamak
- Empatik isabet: Başka birinin düşüncelerini, hislerini ve niyetlerini doğru anlamak
- Sosyal biliş: Sosyal dünyanın nasıl işlediğini bilmek

Sosyal beceri ise şu öğeleri içerir (Goleman, 2007):

- Eşzamanlılık: Sözsüz düzeyde pürüzsüz etkileşim
- Benlik sunumu: Kendini etkili bir biçimde tanıtmak
- Nüfuz: Sosyal etkileşimlerin sonucunu etkilemek
- İlgililik: Başkalarının ihtiyaçlarını önemseyip, uygun biçimde davranmak.

Aile içinde kazanılmamış bu sosyal beceriler ve duygu yönetim becerileri sınıf ve okul ortamında kişiler arası çatışmalara ve anlaşmazlıklara neden olabilmektedir. Bu nedenle sosyal ve duygusal becerilerin kazanımının okul ortamında gerçekleşmesi önem taşımaktadır. Böylece kişi, eğitimini tamamladığında sadece bilişsel alanda değil, insan ilişkilerinin dayandığı sosyal beceriler ve duygu yönetim becerilerinde de yeterlik kazanmış olacaktır (Türnüklü, 2004). Elias, Arnold ve Hussey (2003) duygusal zekayı zihinsel etkinlikleri eyleme ve başarıya dönüştüren sosyal ve duygusal beceriler sistemi olarak açıklamaktadırlar. Duygusal zeka alanını okul ortamında sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili beceri alanıyla ilişkilendirmektedirler. Sınıf ve okul ortamı içerisinde sosyal ve duygusal yeterlik alanı şu becerileri içermektedir (akt. Türnüklü; 2004):

- Etkili iletişim becerileri,
- Grup çalışmalarına istekli, etkin ve işbirlikli katılım,
- Duyguların ve dürtülerin denetimi ve uygun yollarla iletilmesi,
- Kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların şiddetten arınmış, yapıcı, barışçıl ve düşünceli biçimde çözümü,
- Sağlam ve doğru kişilik özellikleriyle hayatı yaşama



• Hayatın her alanına öğrenmeyi öğrenme ve yansıtımlı öğrenim yaklaşımını taşıma. Sosyal ve duygusal öğrenme çocuk ve yetişkinlerin duyguları anlamak ve yönetmek, olumlu hedeflere ulaşmak, başkalarının duygularını hissetmek ve empati göstermek, olumlu ilişkiler kurmak ve sürdürmek ve sorumlu karar almak için gerekli bilgi, beceri ve tutumlarını kazandırma ve etkili uygulama süreçlerini içerir. Bu kişisel ve kişilerarası yeterlilikler öğretilir ve ölçülebilir. Araştırmalar bu becerilere sahip öğrencilerin okul ve yaşamlarında daha başarılı olduğunu göstermektedir (CASEL 2013). Sosyal duygusal öğrenme becerileri, akademik başarı, öğrenme süreci motivasyonu, okula ilginin artması, işbirliği sürecine aktif katılım, sosyal becerilerin ön plana çıkması ve problem çözme becerilerinin gelişmesi açısından öğrenciler üzerinde oldukça etkili olmaktadır (Arslan, Akın ve Demir, 2012). Etkili bir sosyal duygusal öğrenme programı okul öncesinde başlar ve lise sona kadar devam eder. CASEL birbiriyle ilişkili bilişsel, duygusal ve davranışsal beş yeterlilik alanı belirlemiştir. Bu beş yeterliliğe ilişkin tanımlar aşağıda verilmiştir (CASEL, 2013):

- *Öz-farkındalık*: Kişinin duygu ve düşüncelerini ve bunların davranış üzerindeki etkisini doğru tanıma yeteneğidir. Kişinin gücünü ve sınırlarını değerlendirme ve güven ve iyimserlik temelli sahiplenme içerir.
- *Öz-yönetim*: Kişinin farklı durumlardaki duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını düzenleme yeteneğidir. Stres yönetimi, dürtü kontrolü, kendini motive etme ve kişisel ve akademik hedeflere ulaşmaya yönelik çalışmalarını içerir.
- *Sosyal farkındalık*: Çeşitli geçmişlerden ve kültürlerden gelen insanların perspektifinden bakabilmek ve onlarla empati kurabilmek, davranışların sosyal ve etik normlarını anlayabilmek ve aile, okul ve toplum kaynaklarını tanıma yeteneğidir.
- *İlişki becerileri*: Farklı bireyler ve gruplarla sağlıklı ve faydalı ilişkiler kurma ve sürdürme yeteneğidir. Net iletişim, aktif dinleme, işbirliği, uygunsuz sosyal baskılara direnme, yapıcı müzakere, gerekli durumlarda yardım isteme ve sunma becerilerini içerir.
- *Sorumlu karar alma*: Kişisel davranış ve sosyal etkileşimler ile ilgili olarak etik standartlar, güvenlik endişeleri, sosyal normlar, çeşitli eylem sonuçlarının gerçekçi değerlendirilmesi ve kendisi ve başkalarının refahını dikkate alan yapıcı ve saygılı seçimler yapma yeteneğidir.

Okul ortamında öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenmelerini geliştirmek için her yaş grubuna özgü sosyal ve duygusal öğrenme programı hazırlanmalıdır. Bu programın içereceği temalar özsayıyı geliştirme, duyguları yönetim becerileri, istenmeyen durumlarla baş etme becerileri, iletişim becerileri, anlaşmazlık çözme becerileri, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, dinleme ve çalışma becerileri, kariyer planlama, değerler ve tutumlar olabilir (Türnüklü, 2004). Sosyal duygusal öğrenme becerileri için etkili öğretim yöntemleri aktif ve katılımcıdır. Küçük çocukların kendi hislerini ve başkalarının da nasıl hissedebileceğini tanımlamaları modelleme ve koçluk yoluyla öğretilir. Çatışma çözümü durumunda öğrencilerle diyalog kurarak onlara ilham vermek ve yönlendirmek etkili bir yöntem olabilir. Sınıf toplantılarında grup içi karar alma ve sınıf kurallarını düzenleme konularında öğrenciler çalışma yapabilirler. Öğrenciler ekip oyunlarına katılma yoluyla işbirliği ve ekip çalışmasını öğrenebilirler. Öğrenciler güncel veya tarihi bir olaya ilişkin anlayışlarını problem çözme modeline dayalı sorular oluşturarak derinleştirebilirler. Çapraz yaş rehberliği (küçük yaştaki bir öğrencinin kendinden daha büyük bir öğrenciyle eşleştirilmesi), kendine güveni inşa etmede, aidiyet duygusunu oluşturmada ve akademik becerileri geliştirmede etkili olabilir. Eşleşme, yansıtıcı dinleme öğretiminde etkili bir araçtır (CASEL, 2013).

Müzik Eğitimi ve Sosyal Duygusal Öğrenme

Müzik, çocuğun bilişsel, psikomotor, dil, sosyal, duygusal, iletişim ve farkında olma becerilerini, estetik ve yaratıcılığını desteklemektedir (Şahin, 2006). Araştırmacılar müziğin bireyin sosyal ve duygusal olgunlaşmasında, otokontrol, iş paylaşımı ve kendini ifade etme becerilerinde etkileri olduğunu belirtmektedir (Özmenteş, 2005). Müzik dersleri sosyal duygusal öğrenmenin gelişmesi için en ideal ortamlardır (Jacobi, 2012).

Müzik eğitimi ve sosyal duygusal öğrenme birbirlerini doğal olarak tamamlayıcı niteliktedir. Müzik eğitimi ve sosyal duygusal öğrenmenin uyumlu olduğu özellikler şöyle sıralanabilir (Pellitteri, 2006; Edgar, 2013):
a. Müzik, duygusal bir uyaran olarak kullanılabilir. Öncelikle kaydedilmiş müziği dinleyerek ve onun duygusal niteliklerini tartışarak yapılabilir. Bu, öğrencilerin duygulara ilişkin kelime dağarcığını ve duygularını tartışma yeteneklerini geliştirmek için kullanılabilir.



b. Müzik, estetik bir deneyim olarak kullanılabilir. Bu deneyim, algı, duyu, hayal gücüne ilişkin endişeler ile bilme, anlama ve hissetme arasındaki etkileşim olarak ifade edilebilir. Bu etkileşim, öğrencilerin kendi iç dünyalarına keşif yapmalarına, sanat eserleriyle tutarlı bağlantılar yapmalarına, kendilerine ve dünyaya ilişkin yeni bakış açıları geliştirmelerine müzik yoluyla olanak sağlar.

c. Müzik, rahatlama ve imgeleme için kullanılabilir. Yavaş ve dinlendirici müzik çalma yoluyla öğrencilerin gergin duygularını azaltmak mümkündür, böylece duygusal düzenleme sağlanabilir.

d. Müzik yapma, kendini ifade etmenin bir şekli olabilir. Müzik yapma eylemi, kendini ifade etme anlamına gelmekle beraber, içsel gerginlikleri rahatlatan tedavi edici bir değere sahiptir.

e. Müzik yapma, grup deneyiminin bir şekli olabilir. Toplu müzik yapma, müzisyenler arasındaki bağları güçlendirir.

Müzik eğitiminin birçok hedefi için sosyal beceriler önkoşuldur (Jacobi, 2012). Sosyal kavramların ve becerilerin öğrenilmesinde arkadaşlık ilişkileri önemli bir etmendir. Oyun, çocuğa yardımlaşma, paylaşma, başkalarının hakkına saygı gösterme, kurallara uyma gibi sosyal gelişimle ilgili birçok yeteneği kazandırır (Güngör, 2003). Ayrıca çocuk, duygusal tepkilerini kontrol etme, özgüven, empati kurma ve değişik ruh hallerini ve tepkilerini de oyunun duygusal gelişim sürecinde öğrenir. Orff doğaçlamayı enstrüman ile oyun olarak ele almıştır. Her toplumun kendi kültürel değerlerinden beslenen ve kaynak bulan Orff-Schulwerk, kişinin kendini güvenle ifade edebileceği oyun alanları yaratır. Yaratılan bu güven ortamında kişi iletişim becerilerini kullanarak sosyalleşir (Çimşir, 2013).

Sosyal duygusal öğrenmenin öğelerini uygulayan müzik etkinlikleri genel müzik eğitimi, müzik toplulukları, koro, orkestra, zevk eğitimi, müzik teorisi ve diğer müzikal süreçlerde kullanılabilir. Aşağıda müzik eğitiminde sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin çeşitli etkinlikler yer almaktadır (Pellitteri, 2006; Edgar, 2013):

Doğaçlama: Müziği spontan olarak yaratma eylemi, mevcut duyguların ifadesi ile müzikal performansı birleştirir. Toplu çalma/söyleme: Beraber müzik yapma, sosyal farkındalığın bir şeklidir. Öğrencilerin ortak bir vuruş altında yönetilmeyi öğrenmeleri dürtü kontrolünün bir şeklidir. Ayrıca topluluk içinde sololara yer verilmesi otokontrolün sağlanması için fırsatlar sunar. Müziğe ilişkin duyguların tanımlanması: Şarkılardaki karakterlerin duygularının belirlenmesi, tanımlanması ve onlarla empati kurulması, müzik eserlerine dair ruh hallerinin belirlenmesi ve tanımlanması gibi etkinliklerden yararlanılabilir.

Sosyal duygusal beceriler ve öğretim etkililiği arasında anlamlı bir ilişki vardır (Hamann, Lineburg ve Paul, 1998). Müzik eğitiminde güçlü öğretmen-öğrenci ilişkileri önem taşımaktadır. Öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının ele alınmasında öğretmen yeterliliği önemli rol oynamaktadır (Edgar, 2013).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Müzikal deneyimler, duyguları doğru algılama, değerlendirme ve ifade etme, düşünmeyi kolaylaştıran duyguları üretme ve ulaşma, duygular ve duygularla ilgili bilgileri anlama, duygusal ve entelektüel gelişime yol açan duyguları denetleyebilme becerilerini kazandırarak duygusal zekayı; empati, uyum, sosyal biliş, sosyal etkileşim, benlik sunumu, ilgi becerilerini kazandırarak sosyal zekayı geliştirir. Bu nedenle sosyal ve duygusal yeterliliklerin kazandırılmasında müzik eğitiminin önemli rolü vardır. Müzik ve sosyal duygusal öğrenme, eğitim sürecinde birbirini tamamlamaktadır. Müzik eğitiminin her türünde ve aşamasında doğaçlama, toplu çalma ve söyleme, müziğe ilişkin duyguları tanımlama gibi etkinlikler sosyal duygusal öğrenme üzerinde olumlu etki sağlamaktadır.

Sosyal duygusal beceriler ve öğretim etkililiği arasında anlamlı bir ilişki vardır (Hamann, Lineburg ve Paul, 1998). Bu nedenle müzik öğretmenlerinin yetiştirilmesinde onların sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Müzik öğretmeni adaylarının öğretim etkililiğini arttırmak için müfredatta sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesine yönelik fırsatlar yaratılmalıdır. Araştırmalara göre bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim düzeyleri ile empati becerileri ve performansları arasında ilişki bulunmaktadır (Hançer ve Tanrısevdi, 2003). Juchniewicz'e (2010) göre sözsüz iletişim becerilerini öğrenmek ve geliştirmek, öğrenci davranışlarını tanıma, kabul etme ve tahmin etme üzerine odaklanma gibi yaklaşımlar müzik öğretmeni adaylarının sosyal etkileşim becerilerini geliştirebilir.

Birçok ülkede sosyal duygusal öğrenme programı (SEL), karakter eğitimi, şiddeti engelleme, uyuşturucuya karşı önlem alma ve okul disiplini gibi programları bir araya getiren örgütleyici bir şemsiye haline gelmiştir. Okul öncesinden lise sona kadar okul öğrencilerine yönelik uygulanan SEL'in, çocukların özbilincini ve özgüvenini yükselttiği, rahatsız edici duygu ve dürtülerini kontrol altına alma ve empati düzeylerini arttırdığı, ayrıca akademik başarı açısından yararlı olduğu bilimsel olarak kanıtlanmıştır (Goleman, 2012). Müzik eğitimi sürecinde sosyal duygusal öğrenme programına ilişkin temalara (özsaygıyı



geliştirme, duyguları yönetim becerileri, istenmeyen durumlarla baş etme becerileri, iletişim becerileri, anlaşmazlık çözme becerileri, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, dinleme ve çalışma becerileri, kariyer planlama, değerler ve tutumlar vb.) yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Arslan, S., & Akın, A. (2013). Social emotional learning scale: The study of validity and reliability. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 23-34.
- CASEL (2013). *Effective social and emotional learning programs* (Preschool and elementary school edition). www.casel.org adresinden 13 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: Core concepts and practices. In Cohen, J (Ed.), *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children* (pp. 309-330). New York: Teachers College Press.
- Çimşir, Ö. (2013). Eğitimci eğitimi ve iletişim. K. O. Koçak ve N. Lasio (Ed.), *Türkiye’de müzik, oyun ve dans üzerine makaleler* içinde (s. 37-44). Ankara: Müzik Eğitimi.
- Edgar, S. N. (2013). Introducing social emotional learning to music education professional development. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31(2), 28-36.
- Elias, M., Arnold, H., & Hussey, C. S. (2003). Introduction: EQ, IQ, and effective learning and citizenship. In M. Elias, H. Arnold, & C. S. Hussey (Eds.), *EQ + IQ = best leadership practices for caring and successful schools* (pp. 3–10). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Goleman, D. (2007). *Sosyal zeka: İnsan ilişkilerinin yeni bilimi* (3. baskı). İstanbul: Varlık.
- Goleman, D. (2012). *Duygusal zeka: EQ neden IQ’dan önemlidir?* (35. baskı). İstanbul: Varlık.
- Güngör, A. (2003). Toplumsal ve duygusal gelişim. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme* içinde (s. 93-124). Ankara: Anı.
- Hamann, D.L., Lineburgh, N. ve Paul, S. (1998). Teaching effectiveness and social skill development. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 87-101.
- Hançer, M. ve Tanrısevdi, A. (2003). Sosyal zeka kavramının bir boyutu olarak empati ve performans üzerine bir inceleme. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 211-225.
- Jacobi, B. S. (2012). Opportunities for socioemotional learning in music classrooms. *Music Educators Journal*, 99, 68-74.
- Juchniewicz, J. (2010). The influence of social intelligence on effective music teaching. *Journal of Research in Music Education*, 58, 276-293.
- Özmenteş, S. (2005). Müzik eğitiminin boyutları ve çalgı eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 89-99.
- Pellitteri, J. S. (2006). The use of music in facilitating emotional learning. In J. S. Pellitteri, R. Stern, C. Shelton, & B. Muller-Ackerman (Eds.), *Emotionally intelligent school counseling* (pp. 185-199). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9, 185-211.
- Şahin, F. T. (2006). Müzik ve hareket. E. Ömeroğlu, Ö. Ersoy, F. T. Şahin, A. Kandır ve A. Turla (Ed.), *Müziğin okul öncesi dönemde kullanılması* içinde (s. 79-94). Ankara: Kök.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37, 136-152.

**ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF CONSERVATORY EDUCATIONAL SYSTEM OF
LEARNING IRANIAN MUSIC AND SOLUTIONS FOR REBUILDING
THE ABILITY OF IMPROVISATION**

**İRAN MÜZİĞİNİN ÖĞRETİMİNDE KONSERVATUVAR EĞİTİM SİSTEMİNİN
AVANTAJLARI VE DEZAVANTAJLARI VE DOĞAÇLAMA BECERİSİNİ YENİDEN
YAPILANDIRMA ÜZERİNE ÇÖZÜMLER**

Mohammad R. Azadehfar

*University of Arts, Music Faculty, Dean/İRAN
Sanat Üniversitesi, Müzik Fakültesi, Dekan/İRAN*

ABSTRACT

Iranian musician, since the early stages of learning music in school of tradition, learns how to employ the *radif* in his or her performance. *Radif* is a large collection of *gūsheh-ha*—tunes; melody types—organized in seven *dastgāh-ha* and five auxiliary systems, *āvāz-ha*. The *radif*, which is in the memory of performer, is the main material for improvisation. Each *dastgāh* in the *radif* is used as a framework or an apparatus for making music. This organised system in Iranian music is framework of improvisation. Since conservatory system of learning Iranian music gradually began from mid-20th century, some musicians attempt to notate the collection of the *radif*. The notation provided an opportunity for researchers and musicologists for further study of Iranian music and for the purpose of analysis. In spite of those advantages, by spreading the various notated versions of *radif-ha* signs of a new problem stood out. The problem is namely decline of ability to improvise music for performers who used the written versions of the *radif-ha* as a main means of learning Iranian traditional music. To overcome such problem I offer two solutions in this paper: one for Iranian music performers who already spent several years learning Iranian music through notation, and one for those who just about to start learning Iranian music as beginners.

Keywords: *Dastgāh* system, Iranian traditional music, improvisation, conservatory educational system, Iranian *Radif*.

Full text

From the point of view of Persian musician the past is not only a heritage which should watch out carefully and be loyal to but also is the frame of present in which music is created. Iranian musician, since the early stages of learning music in school of tradition, learns how to employ this heritage in his or her performance. This heritage is called *radif* (a large collection of *gūsheh-ha*—tunes; melody types—organized in seven *dastgāh-ha* and five auxiliary systems, *āvāz-ha*).

The *radif*, which is in the memory of performer, is the main material for improvisation. Each *dastgāh* in the *radif* is used as a framework or an apparatus for making music. This organised system in Iranian music is framework of improvisation. Gerald Abraham, British musicologist in 1938 says “all music need a framework as roses need a trellis” and Ela Zonis terminates it in 1998 “the need for a framework for improvised music is even greater than for the composed music.” *Radif* provides all the necessary pre-patterns for improvisation which show at the following chart:

- Pattern
 - Melodic
 - Rhythmic
 - Dynamic
 - Instrumental Technique

Many aspects are to be met in a creation of an Iranian traditional music:

- Earning Nice Sound out of instrument
- Unity versus Diversity
- Formal Outline
 - *Pish-darāmad*
 - *Darāmad*
 - *Āvāz*



- *Chahār-meẓrāb*
- *Tasnīf*
- *Reng*

- Style
- Performer's specifications
- Considering immediate Context of Performance

In general, the facilities which *radīf* provides for improvisation can be categorised in two parts: the raw musical materials and the ways they can be expanded and united. Among the first items are melody types, motifs, and rhythmic and dynamic patterns, and amongst the second are the guidance which *radīf* provides for learning how to set up structure of pieces and other aesthetic issues of composition to use such materials. To acquire the second aspect, the performer still needs to perform and practice the complete version of *radīf* before practically uses the abstraction version of *radīf*.

Since conservatory system of learning Iranian music gradually began from mid-20th century, some musicians attempt to notate the collection of the *radīf*. They had fear of losing, dismissing or corrupting the traditional collection of *radīf* and it was the main purpose of notating the entire *gūsheh-ha* of the *radīf* in the first place. In other words, preserving the heritage of *radīf* which orally transmitted from generations to that time was the main concern of musicians in mid-20th century. Among the scholars who made effort to notate the *radīf* of Iranian music are scholars such as Mehdiquli Hedāyat and Mūsā Ma'rūfī. The notation also provided an opportunity for researchers and musicologists for further study of Iranian music and for the purpose of analysis.

In spite of those advantages, by spreading the various notated versions of *radīf-ha* signs of a new problem stood out. This problem seems to have an indirect connection with the new circumstances of learning the *radīf* through the notations instead of gaining its essence by heart. The problem is namely "declining the ability of improvisation" for performers who based their education upon the written versions of the *radīf* as a main means of learning Iranian traditional music. My further studies and interviews show that the majority of new generation of teachers and pupils are not willing to disregard the notation system and go back to traditional principle of learning *radīf* by heart in spite of problems learning through notation caused for their ability of improvisation.

Studying numerous performances of contemporary performers of Iranian traditional music and participating in several teaching occasions made this fact clear that the problem of declining the improvisation ability of performers primarily comes from two substances. The first is that of treating the *gūsheh-ha* of the *radīf* as finished tunes rather than looking them as the point of departure for improvisation. In other words, since the notational system normally notates only one possibility of performing each *gūsheh* in shape of a finished tune, pupils mainly memorise that as the key formation of *gūsheh* and represent it with little or no change in their performances. The second problem is that, the newly trained performers cannot easily distinguish the 'elementary features' from the 'momentary elements' of each *gūsheh* once he or she comes to set the basis of such *gūsheh* for improvisation.

To overcome such problem I offer two solutions: one for Iranian musicians who already spent several years learning Iranian music through notation, and one for those who just about to start learning Iranian music as beginners. Based on the first solution, an Iranian traditional performer should go through several steps. The first is that of performing the *radīf* from at least three different versions (known among Iranian traditional performers as *revāyat*, description). It helps the performer to acquire right sense of the structural elements from the momentary musical features of every single *gūsheh*. Learning three different versions of the *radīf* takes at least some 5 to 7 years. The next step is that of attending at the school of a traditional *radīfdān* (a master teacher of *radīf*) in order to work further on the essence of *gūsheh-ha* and their significance in performing music in *dastgāhi* system. The final step is working experimentally on *gūsheh-ha* while employing them in improvisation.

The second solution which works for the beginners is attending at the school of a traditional master performer of the *radīf* and try to learn it by heart as it worked for previous generation. This step takes some 5 to 7 years. The learner then will obtain the necessary skills and abilities to perform traditional music. The next phase is experiencing the performance on stage. After obtaining enough stage experience he or she can carry out his or her professional life in traditional way or can enter in conservatory system to develop his or her ability of performing music through the notational system in order to get the ability of performing the pre-composed music both in the studio and on the stage.



There are some middle course solutions presented by various musicians and musicologist to develop the ability of improvisation for Iranian youth performers. One of such efforts is the project of abstraction of melody types of the *radīf* by the author in which the structural elements of the *radīf* marked for using as the building block of experimental improvisation. The project of abstraction of melody types of *gūshe-ha* has been designed to assist performers who already practically familiar with one or more versions of *radīf-ha* but cannot easily identify essences of the traditional *gūsheh-ha*. The outcome of that project offers the performers a short, readily digestible renditions of *radīf*-material.

In general, the facilities which *radīf* provides for improvisation can be categorised in two parts: the raw musical materials and the ways they can be expanded and united. Among the first items are melody types, motifs, and rhythmic and dynamic patterns, which the abstraction of *gūshe-ha* can help providing a simple, readily collection of them and amongst the second are the guidance which *radīf* provides for learning how to set up structure of pieces and other aesthetic issues of composition to use such materials. This study tries to provide a guidance of melodic abstract of each *gūsheh* to illustrate the elementary features which performer can use as the point of departure for his or her improvisation without losing the identity of *gūsheh* throughout the performance. This will take place by analytically comparing the available versions of *radīf-ha* of Iranian music with the co-operation of a number of *radīfdan-ha* and high rank performers in Iran (see “Conceptualization of Melody Types of Iranian *Radīf*: A Multidisciplinary Study in Assisting Youth to Employ Traditional *Dastgāh-ha* in Improvisation” by the author).

References:

- Azadehfar, Mohammad R. 2007. “Conceptualization of Melody Types of Iranian *Radīf*: A Multidisciplinary Study in Assisting Youth to Employ Traditional *Dastgāh-ha* in Improvisation”, Congrès des Musiques dans le monde de l’islam. Assilah
- During, Jean. 1991. *Le Repertoire-Modele De La Musique Iranienne: Radif De Tar Et De Setar De Mirza 'Abdullah (Version De Nur 'Ali Brumand*. Translated by P. Sayar. Tehran: Soroush.
- Massoudieh, Mohammad Taghi. 2000. *The Vocal Radīf of Traditional Iranian Music According to the Version of Mahmoud Karimi*. Tehran: Māhūr.
- Pirniakan, Daryush. 2001. *Radif of Mirza Hossein-Qoli: Accoering to the Version of Ali-Akbar Shahnazi*. Tehran: Mahoor.
- Tala’i, Daryush. 2006. *Radif of Mirza 'Abdullah*. Tehran: Nashr Ney.

SOSYAL PAYLAŞIM SİTELERİNDEKİ OLAĞAN DIŞI ÇALGI PERFORMANSLARININ ÇALGI EĞİTİMİ ALMAKTA OLAN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

THE EFFECTS OF EXTRAORDINARY PERFORMANCES SHARED BY SOCIAL MEDIA ON STUDENTS' PLAYING A MUSICAL INSTRUMENT

Murat Cenap UÇAR

*AİBÜ, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
AİBÜ, Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Yoğun emek, çaba, dikkat ve titizlik gerektiren bir süreç olarak nitelendirilebileceğimiz çalgı eğitimi, müzik eğitiminin önemli boyutlarından biridir. Bu nedenle ülkemizde mesleki müzik eğitimi veren kurumların tamamının müfredat programlarında çalgı yoluyla müzik yapma becerisini geliştirmeyi amaçlayan dersler yer almaktadır. Bu derslerin verimli olabilmesinin altında yatan önemli olgulardan birisi de öğrencinin istekliliğidir. Bir çalgı öğrencisinin istekliliğini etkileyen çok sayıda parametreden söz etmek olanaklıdır. Öğrencinin kendisini çevresi ile sağlıklı ve üretken bir rekabet içerisinde hissetmesi de bu değişkenlerden birisi olarak kabul edilebilir. Ancak bu rekabetin aşırı hırs ya da hayal kırıklıklarına neden olabilecek patolojik bir hal alması çalgı eğitiminin amaçlarının dışında kalan bir durumdur. Bu durum öğrencinin kendisini, müzik eğitimi geçmişi, kendi yeteneği, ülkesinin ve bulunduğu şehrin koşulları, eğitim aldığı kurumun koşulları doğrultusunda değerlendirmesi yerine; çok daha nitelikli koşullar altında yetişmiş, üstün yetenekli sıra dışı örneklerle karşılaştırarak yetersizlik ve işe yaramazlık duygularına sürüklenmesine neden olabilir. Çağımızda görsel iletişimin son derece kolaylaştığını dikkate alırsak, bu tür karşılaştırma olasılıklarının da çok yüksek olacağını beklemek yanlış olmaz. “Sosyal paylaşım sitelerindeki olağan üstü performans sergileyen neredeyse bebeklikten yeni kurtulmuş çocuk müzisyenlerin görüntüleri ya da yaşlılarının çalgı edebiyatının başyapıtları arasında yer alan eserleri çok ünlü orkestralar eşliğinde büyük şefler yönetiminde kusursuzca yorumladıkları görsellerin, çalgı eğitimi alan öğrencilerin istekliliklerine olan olumlu ya da olumsuz etkileri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan bu araştırmada, mesleki müzik eğitimi alan ve çalgı eğitimine çoğunlukla on beş yaş civarında başlamış, 40 müzik öğretmeni adayının oluşturduğu bir örneklem seçilmiş ve bir anket uygulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: sosyal medya, çalgı performansı, çalgı eğitimi

ABSTRACT

Training for playing a musical instrument, which requires hardworking, effort, attention and meticulousness, is an important dimension of music education. All of the music education programs in Turkey offer courses related to the development of skills of performing musics via a musical instrument. Student willingness or motivation is an important factor for these courses to be effective. There are many factors influencing students' motivation. The student's feeling of herself/himself in a healthy and productive competition can be considered as one of these factors. Of course, the cases when this competition causes an extreme ambition or disappointment in a pathological way are outside the goals of music education. Such cases lead students to compare their talents with the examples who are trained under more qualified conditions or with those having extraordinary talents instead of evaluating themselves within their musical backgrounds, their talents, the limitations of their situations and also of their institutions. This kind of misleading comparisons may cause students to feel as inadequate and useless. The possibility of such misleading comparisons may increase with the widespread use of social media among students. The aim of this study is determine the effects of watching the videos of the performances of young gifted musicians or the excellent performances of the musical masterpieces by their peers accompanied by famous orchestras on music education students' desire to study a musical instrument. The sample of the study involved preservice music teachers mostly beginning to learn to play a musical instrument around the age of 15, having musical instrument training at Abant İzzet Baysal University. A questionnaire is administered to determine the effect of the social media on their motivation.

Keywords: social media, instrument performance, instrument training

GİRİŞ

Ülkemizde çalgı eğitimi, farklı farklı kurumlarda ve değişik amaçlara yönelik olarak devam etmekte olan bir süreçtir. Çalgı eğitimi, çalgı çalmayı öğrenebilme, çalgıyı etkin kullanabilme, çalgı çalmayı geliştirebilme ve çalgı çalmayı öğretebilme basamaklarını gerçekleştirecek biçimde programlanıp yürütülür (Yıldız, 1986). Genel, özengen ya da mesleki müzik eğitimi kapsamında yürütülen bu süreçte, hedeflenen çıktılar bağlamında içerik, amaç ve uygulama farklılıklarının olması da son derece doğaldır. Bu noktadan hareketle mesleki müzik eğitimi kapsamında yer alan çalgı eğitimi derslerinin, müzik eğitiminin diğer iki türündekilere göre daha kapsamlı, derinlemesine ve didaktik yürütülmesi konusunda kuşkuya yer olmadığını ifade etmek yanlış olmaz. Ancak bu hedefin salt çalgı öğretmeni ve öğrencisinin yeterlilikleri ve uyumları ile gerçekleşebilecek bir durum olmadığı açıktır. Öğrencinin içinden geldiği sosyokültürel yapı, önceden ve şu anda eğitim aldığı kurumların genel düzeyi, yaşadığı şehrin sosyokültürel yapısı, çalgı eğitimini destekleyecek diğer derslerdeki yeterliliği ve istekliliği hedeflenen nitelikteki bir çalgı eğitimi dersini etkileyen parametreler arasında ilk akla gelenler olarak sıralanabilir. Bunların yanında öğrencinin çalgı eğitimi sürecindeki istekliliğinin ve kararlılığının düzeyi de önemli bir değişken olarak kabul edilmelidir. Başlangıçta ya da uzun süre oldukça yüksek düzeyde kendini gösteren bu isteklilik ve kararlılık durumu, belirli bir süre sonra öğretmenine olan güveni ve inancı dışında kalan birçok değişkene bağlı olarak isteksizlik hatta çalgı eğitimi derslerinden soğuma dahası nefret etme durumuna dönüşebilir. Kuşkusuz başlangıçta isteksiz ve kararsız görünen öğrencinin bir süre sonra çalgı eğitimine olan ilgisinin artması gibi tam tersi durumlar da söz konusu olabilir. Özmenteş (2013) çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonu ve performansını etkileyen unsurları incelemiştir. Bu çalışmasına katılan çalgı eğitimcileri motivasyona etki eden unsurları şu şekilde sıralamışlardır: Öğretmen öğrenci iletişimi-hedefler, müziksel ya da müziksel olmayan hedefler-Öğrencinin çalgı repertuarına yönelik tutumu, aile desteği ve kontrolü-öğrencinin başarısızlık hissi yaşaması, çalgının güçlüğü-her gün çalışmak zorunda olmanın olumsuz etkisi, son olarak da Türkiye’de sanata ve sanatçıya verilen önemin giderek azalması. Çalgı eğitimi ve motivasyonla ilgili bir diğer çalışmada Orhan (2006) öğretmen öğrenci ilişkisi ve öğretmenin donanımlılığı konusuna detaylı olarak değinmiş, öğretmenin dersinde çalgısını kullanmasının, verdiği ödevleri örneklemesinin ve konser etkinliklerinde bulunmasının öğrencinin motivasyonunu artıracak unsurlar olduğuna vurgu yapmıştır.

Bu çalışma ise öğretmen öğrenci uyum ve yeterliliklerinden tamamen bağımsız olarak, çalgı eğitimi alan öğrencinin istekliliğine etkileri olduğu varsayılan sosyal medyadaki paylaşımlar dikkate alınarak yürütülmüştür.

Sosyal medya günümüzde önemli işlevler üstlenen ve 21. yüzyılda ağ araçları ve teknolojilerini genel anlamda tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Bu teknolojiler yaratıcı ifade, iletişim ve işbirliği maksatlı bir kanal olarak İnternetin sosyal yönlerini ön plana çıkarmaktadırlar (Dabbagh & Kitsantas, 2012). Bu terim aynı zamanda sanal birliktelik ve ağlarda insanların kendi arasında bilgi yaratma ve paylaşma araçlarını ifade etmektedir (Kitsantas & Dabbagh, 2010). Sosyal medyadaki paylaşımlar arasında müzik alanında gerçekleştirilmiş performansların da büyük ölçüde yer aldığını söylemek olanaklıdır. Bu çalışmada; söz konusu ortamlarda yayınlanan olağan dışı çalgı performanslarının ya da çok küçük yaşlarda beklenenin çok üstünde yorumlar sergileyen çocuk enstrüman sanatçılarının performans görüntülerinin, GSE bölümlerindeki çalgı eğitimi alan öğrencilerin isteklilikleri ve kararlılıkları üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma, AİBÜ GSE Bölümünde okuyan toplam 40 öğrenciden elde edilen veri formu üzerinden yürütülmüştür. Katılımcıların 22’si kız, 18’i erkektir. Anketi dolduran öğrencilerin 36’sı güzel sanatlar ve spor liselerinden mezun olmuş ve 32’si bireysel çalgısını kendisi seçmiştir. Ayrıca 31 öğrenci düzenli bireysel çalgı öğretmenin olduğunu belirtmiştir. Tablo 1 ve 2’de öğrencilerin bireysel çalgılarına ve çalgı eğitimi sürelerine göre dağılımları verilmiştir.



Tablo 1: Katılımcıların cinsiyete ve bireysel çalgılarına göre sayıları

Keman	Viyola	Viyolonsel	Flüt	Gitar	Bağlama
12	6	6	7	6	3

Tablo 2: Katılımcıların toplam çalgı eğitimi süreleri

Çalgı Eğitimi Süresi					
Bir-Üç Yıl	Dört yıl	Beş yıl	Altı yıl	Yedi yıl	Sekiz yıl +
9	6	2	4	14	5

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket aracılığı ile toplanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümdeki sorular kişisel bilgiler ile ilgilidir. İkinci bölümde, öğrencilerin bireysel çalgılarına ait sevgi, çalışma isteği, çalışma sıklığı durumlarını belirlemek ve bunun yanında kişisel arşivleri ya da sosyal medyadan dinledikleri/izledikleri olağan dışı performans örneklerinin bu parametreler üzerindeki etkilerini araştırmak amacı ile 12 çoktan seçmeli soru yöneltilmiştir. Ayrıca soruların 5 tanesinde öğrencilerden seçenekleri kendilerine yakınlık derecelerine göre 0-1-2-3 şeklinde puanlamaları istenmiş verilerin analizi esnasında bu puanlar dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik kullanılmıştır. Puanlı sorularda her bir seçeneğe ait toplam puan hesaplanmıştır. Bir seçeneğin alabileceği maksimum puan 120 dir. Diğer 7 soruda seçeneklerin frekans dağılımları yapılarak yüzdeler hesaplanmıştır.

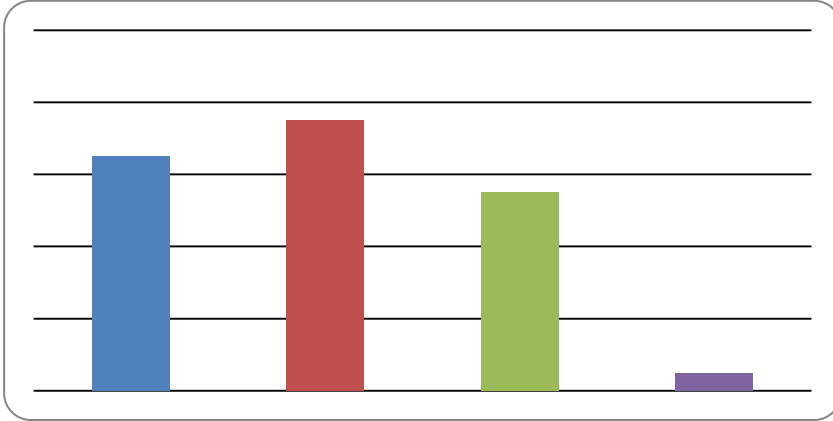
BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları soru temelinde incelenecektir. Araştırmada ilk iki soru öğrencinin çalgısına olan sevgisi ve ona ayırdığı zaman ile ilgili çoktan seçmeli sorulardır. Tablo 3’de bu sorulara verilen yanıtların yüzdeleri görülmektedir. Bu tablodan öğrencilerin %83’nün çalgılarını sevdiğini söylemek olanaklıdır. Ancak öğrencilerin yaklaşık %50’sinin çalgılarına düzenli olarak zaman ayırdıkları görülmektedir.

Tablo 3: 1 ve 2. sorulara ait yüzdeler

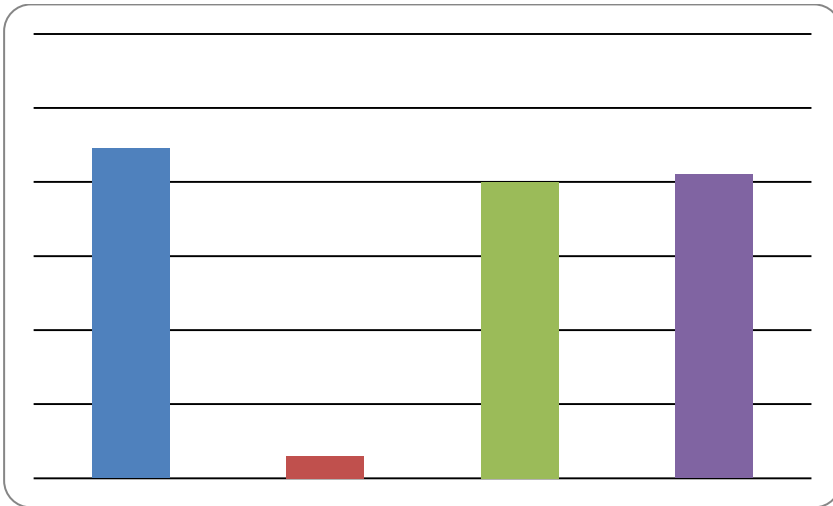
Çalgıyı tutku düzeyinde sevdiğimi söyleyebilirim	50
Çalgıma sadece BÇE dersi öncesindeki bir ya da iki gün zaman ayırıyorum	38
Çalgıyı önceleri pek sevmezken şimdi sevdiğimi söyleyebilirim	33
Çalgıma bir gün arayla zaman ayırıyorum	27
Çalgıma her gün mutlaka zaman ayırıyorum	22
Çalgıyı önceleri sevdiğim halde şimdi pek sevmediğimi söyleyebilirim	13
Çalgıma sadece dersim olduğu gün derste zaman ayırıyorum	13
Çalgıyı hiç bir zaman sevmediğimi söyleyebilirim	4

Anketteki üçüncü soru öğrencilerin çalışma esnasında karşılaştıkları güçlükler karşısındaki yaşadıkları duygular ve geliştirdikleri davranışlarla ilgilidir. Bu soruda öğrencilerden bir etüd ya da eserde zor bir pasajla karşılaştıklarında yaşadıkları duygu ve davranışları belirten seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Şekil 1’de seçeneklere göre öğrencilerin yüzdeleri verilmiştir. Grafikten de görüldüğü gibi öğrencilerin yaklaşık %60’ı bu durumda moral bozukluğu, istek kaybı ya da yeteneklerinden kuşku duymak gibi olumsuz duygular içerisinde olmalarına rağmen çalışmayı bırakma seçeneğini tercih etmemişlerdir.



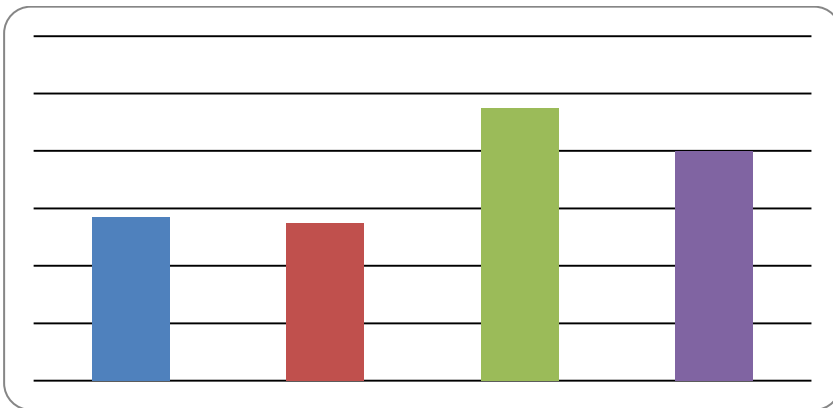
Şekil 1: Bireysel çalışma sürecinde yaşanan duygu ve davranışların yüzdeleri

4. soru rekabet ve çalışma ilişkisine yönelik olup öğrencilerden düzey olarak kendilerinden daha ileride olan arkadaşlarının performanslarını izlerken yaşadıkları duyguları verilen seçenekler doğrultusunda puanlamaları istenmiştir. Şekil 2’de bu puanlamanın sonuçlarını görülmektedir. Buradan GSE Bölümlerinde gerçekleştirilen eğitim amaçlı konserlerin güzel örneklerinin motivasyonu artırıcı olumlu etkileri olduğu çıkarımını yapmak olanaklıdır.



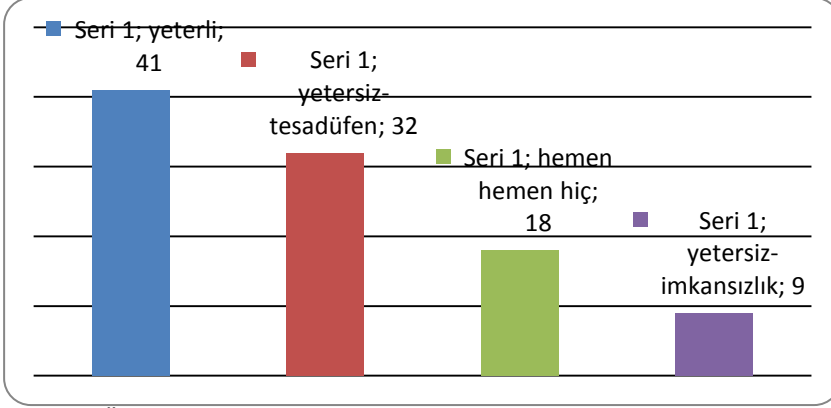
Şekil 2: Rekabet ve çalışma isteği arasındaki ilişkinin puanları

5.soruda öğrencilerden, kendilerini çalışma konusunda motive eden seçenekleri puanlanmaları istenmiştir. Şekil 3’e bakıldığında müzik yapma ve sınıf geçme isteğinin çalgı çalışma isteğine oldukça yüksek oranda etkisi olduğu görülmektedir.



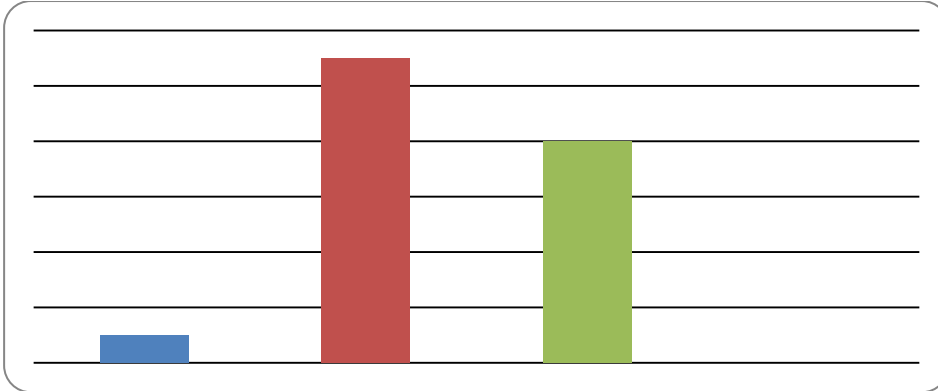
Şekil 3: Öğrencilerin çalgı çalışma isteklerine etki eden faktörlerle ilgili puanlar

Şekil 4’de öğrencilerin eğitimini aldıkları çalgı ile ilgili müzik dinleme alışkanlıklarının düzeylerini kısmen de olsa nedenleri ile anlamak üzere sorulan 6.soruya ait yüzdeler görülmektedir. Öğrencilerin %41’i bilinçli olarak ve yeterli düzeyde müzik dinlediklerini ifade etmişlerdir. Burada %59 gibi oldukça yüksek oranda dinleme alışkanlığı yetersiz gözükken bir grubun olması dikkat çekicidir.



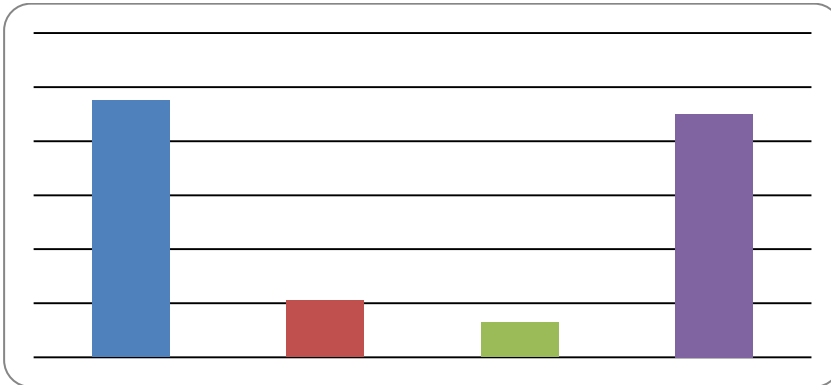
Şekil 4: Öğrencilerin çalgıları ile ilgili olarak müzik dinleme alışkanlıklarının yüzdeleri

7. soruda öğrencilere sosyal paylaşım sitelerindeki eğitimini aldıkları çalgı ile olağanüstü yorumları ya da çok küçük yaşta inanılmaz performans gösteren çocuk görüntülerini izleme alışkanlıkları sorulmuştur. Şekil 5’te izleme sıklık yüzdelerini gösteren grafik verilmiştir.



Şekil 5: Sosyal paylaşım sitelerindeki eğitimini aldıkları çalgı ile ilgili performansları izleme yüzdeleri

8. soruda; öğrencilerden sosyal paylaşım sitelerindeki eğitimini aldıkları çalgı ile olağanüstü yorumları ya da çok küçük yaşta inanılmaz performans gösteren çocuk görüntülerini izlediklerinde hissettiklerini verilen seçeneklerdeki duygular bağlamında puanlamaları istenmiştir. Hayranlık ve saygı ile başarılı performansın nedenlerini merak etme seçenekleri yüksek puan alan seçenekler olarak görülmektedir(bkz. Şekil 6).



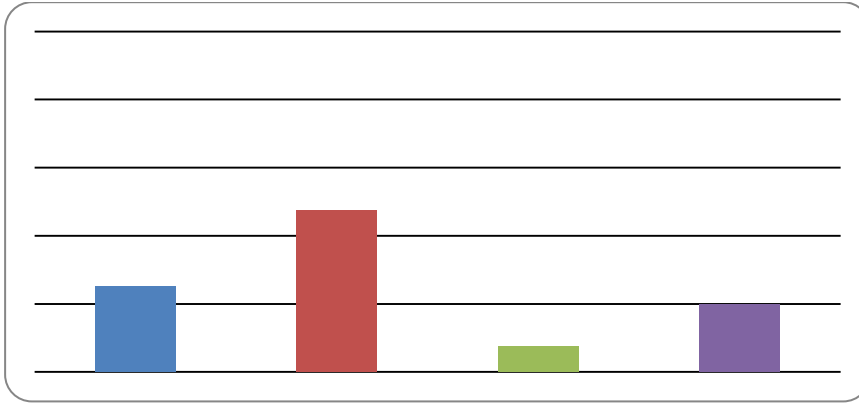
Şekil 6: Sosyal paylaşım sitelerindeki olağanüstü performansların öğrencilerde uyandırdığı duygular ile ilgili puanlar

İzleyen iki soruda (9 ve 10. sorular) 8.sorudaki duygulara ek olarak öğrencilerden Tablo 4’de verilen seçenekleri puanlamaları istenmiştir. Büyük bir çoğunluğun izlediği performans ile kendi seviyesini karşılaştırdığı görülmektedir. Bu karşılaştırma doğrudan olmasa da bir olumsuz etkinin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Tablo 4: Sosyal paylaşım sitelerindeki olağanüstü performansların öğrencilere etkileri ile ilgili puanlar

İzlediğim performans ile kendi seviyemi karşılaştırdım	70
İçinde bulunduğum koşullara göre kendimin de başarılı olduğumu savunurum	60
Eğitimi aldığım çalgı alanında son derece yetersiz olduğum sonucuna varırım	55
Kendi seviyemden daha düşük seviyedeki çalgı öğrencilerini düşünürüm	27
“Böyle çalınmadığı sürece çalgı çalınmamalı” diye düşünürüm	22
Eğitimi aldığım çalgı alanında son derece yeteneksiz olduğum sonucuna varırım	19
Aldığım Bireysel Çalgı Eğitimi dersinin çok anlamsız olduğu sonucuna varırım	18
Hiç bir karşılaştırma yapmam	16

Ankette sorulan bir diğer sorunun amacı, sosyal paylaşım sitelerinde izledikleri olağanüstü performansların, öğrencilerin bireysel çalışma isteklerine etkisini araştırmaktır. Şekil 7’deki grafikten bu tür performansların yaklaşık öğrencilerin yarısının çalışma isteğini artırırken, dörtte birinin ise çalışma isteğini olumsuz etkilemektedir.



Şekil 7: Sosyal paylaşım sitelerinde izledikleri olağanüstü performansların öğrencilerin bireysel çalışma isteklerine etkisinin yüzdesi

Son soruda izlenen bu tip performansların “bir müzik öğretmenin çalgısı ile müzik yapması gereklidir” önermesine olumsuz etkileri olup olmadığı araştırılmış, öğrenciler %80 oranında müzik öğretmenin çalgısıyla ders yapması gerektiği görüşüne işaret eden seçeneği tercih etmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen verilerin analizi ışığında sosyal paylaşım sitelerinde yer alan olağanüstü yorumlar ya da çok küçük yaşta inanılmaz performans gösteren çocuk görüntülerinin, seçilen örneklem üzerinde doğrudan olumsuz etkileri olduğundan söz etmek olanaklı değildir. Aksine, izledikleri performansların araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma isteklerine olumlu etkisi olması eğilimi daha yüksek gözükmektedir.

Bunların yanında öğrencilerin bu tip performansları kendi düzeyleri ile karşılaştırdıkları ve bu anlamda bir yetersizlik hissi yaşadıkları da sonuçlar arasında dikkate alınması gereken bir durumdur. Yaptıkları bu karşılaştırma ve yaşadıkları yetersizlik hissine karşın çalışma isteklerindeki artış bir paradoks gibi gözükse de bu çelişki öğrencilerin çalgılarına olan bağlılıklarına ve müzik yapmaya duydukları gereksinime ilişkin verilerin yüksek olması ile açıklanabilir. Bu noktadan hareketle çalgı eğitiminin ve müzik yapmanın felsefi temellerine ağırlık verilmesi önemsenmelidir. Böylelikle öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyen unsurlar kısmen kontrol altına alınabilir.



Araştırmanın çarpıcı sonuçlarından birisi de örnekleme oluşturan müzik öğretmeni adaylarının koşullar ne olursa olsun müzik öğretmenin çalgısı ile ders yürütmesi konusundaki kararlılığıdır. Sosyal medyanın yaşantımızın önemli bir alanını kapladığı düşünülecek olursa müzik eğitimi alanında benzeri araştırmaların daha geniş bir örneklem ve disiplinler arası ortak çalışmalar yoluyla nitelikli ve önemli sonuçlar vereceği dikkate alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15, 3–8.
- Kitsantas, A., & Dabbagh, N. (2010). *Learning to learn with Integrative Learning Technologies (ILT): A practical guide for academic success*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Orhan, Ş. (2006). Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri çalgı eğitiminde motivasyon. *Dokuz Eylülü Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, s.135
- Özmenteş, S. (2013). Çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonu ve performans, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), s.322
- Yıldız, N. (1986). *Müzik Öğretmeni Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarında Anaçalgı Keman Eğitiminin Programlar Yönünden İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mart 1986 s.3, Ankara

**ÇALGI EĞİTİMİ PROGRAMLARINI İYİLEŞTİRME ÖNERİLERİ:
Beden Sağlığı**

**SUGGESTIONS TO IMPROVE INSTRUMENTAL EDUCATION PROGRAMS:
Body Health**

Muzaffer Özgü BULUT

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı/TÜRKİYE
Ondokuz Mayıs University, State Conservatory/TÜRKİYE*

ÖZET

Bu makalenin amacı, çalgı çalmaya dayalı bedensel rahatsızlıkların engellenebilmesi için müzik eğitimi çerçevesinde bir çözüm yolu bulmaktır. Çalgı çalan bireylerde bedensel rahatsızlıklar ve sakatlanmalar baş gösterebilmektedir. Bu rahatsızlanmaların sebebi ve çeşitleriyle ilgili araştırmalar, Müzik bölümlerinden çok, Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon ile Halk Sağlığı bölümleri bünyesinde yapılmaktadır. Bu problemi ortaya koyan ve çözüm önerileri getiren makale ve tezler incelenmiş, makale içeriğinde sunulmuştur.

Bu araştırmaların verilerinin güncel yaşamda faydalı olması, müzik eğitimi çerçevesinde kullanılmasıyla mümkündür. Sağlığın insan yaşamındaki değeri, konunun önemini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, beden sağlığını korumaya ve bedenin kas ve iskelet yapısını tanıtmaya yönelik teorik ve uygulamalı zorunlu derslerin çalgı eğitimi veren kurumların ders programlarına eklenmesi önerilmektedir.

ABSTRACT

The aim of this article is to find a solution to instrument-playing related body health problems in the field of instrumental education. Instrumentalists often face muscular injuries and pain. Academic research on this subject are undertaken at Departments of Public Health and Physical Therapy and Rehabilitation rather than Music Departments. This article brings together some articles and thesis' that designate the problem within various cases and some others that offer resolution.

The data given in these research may come into value if it is used by instrumental education institutes in order to prevent muscular health problems. This is an important issue as it refers to protection of human health.

As a result, instrumental education institutes are suggested to generate obligatory group courses that include theory of the muscular system and applied physical exercises for protecting the body health.

**Çalgı Eğitimi Programlarını İyileştirme Önerileri
- Beden Sağlığı¹ -**

Bu çalışmada konservatuvar, müzik ve müzik eğitimi bölümlerinin çalgı eğitimi programlarına “beden ve hareket”, odaklı; uygulamalı ve toplu derslerin eklenmesi önerilmekte, bu önerinin gerekçeleri ortaya konmaktadır.

Çalgı eğitimi alan öğrencilerden²:

- “Boynum, sırtım ağrıyor. “Meslek hastalığı” diyorlar. *Yapacak bir şey yok mu?*”
- “Tendinit varmış elimde. *O ne demek ki? Neden olur?*”
- “Hocam, o pasajı ancak 3 saat çalışıp iyice ısıdıktan sonra çalabiliyorum. Ertesi sabah deniyorum, *yine yok!*”
- “Konserde onaltılıkların son dört ölçüsünde kasıldım. Çaldım ama, *elim hala ağrıyor.*”
- “ ‘Hocam tenis veya voleybol oynarsan bu çalgıyı unut,’ diyor. *Gerçekten spor-müzik ikisi birlikte olamaz mı?*”

¹ Bu yazı, “Çalgı Eğitimi Programlarını İyileştirme Önerileri” başlığı altında yürütülmesi planlanan bir dizi çalışma çerçevesindeki ilk makaledir.

²Konservatuvar müzik bölümündeki öğrencilerin söylemlerinden alıntılardır.



Çalgı eğitimi öğrencilerinin bu ve benzeri soru ve sorunlarına çeşitli alanlarda yapılan bilimsel çalışmalarda değinilmiş, bazılarında çözüm önerileri sunulmuştur. Bu makalede, söz konusu çalışmaların verileri ve önerileri bir arada sunulmakta, çalgı eğitimi programı hazırlamakla yükümlü kişi ve kurullara fikir vermek amaçlanmaktadır.

ÇALGI EĞİTİMİNDE TEKNİK: BEDEN HAREKETİ

Müziğin yapıtaşı olan ses, daima bir hareketin sonucudur. Çalgıların mekaniği, çeşitli malzemelerin ses çıkaracak ve sesi değiştirecek şekilde hareket ettirilmesine dayanır. Örneğin piyanoda çekiçler tellere vurur; telli çalgılarda parmaklar / mızraplar telleri çeker; vürmalı çalgılarda bagetler çalgıya düşürülür; yaylı çalgılarda yaylar tellere sürülür. Çalgı çalma etkinliği, bu hareketlerin beden ve çalgı bütünlüğüne gerçekleştirilmesidir. Bu bütünlüğün sağlanması için her çalgının belirli bir temel tutuş, oturuş, duruş pozisyonu ve çalma esnasında pozisyon değiştirme yöntemleri vardır. Bu pozisyon ve yöntemlerin her birine ve geneline “teknik” adı verilir³. Örneğin “keman tekniği” genel anlamda keman çalma pozisyon ve hareketleriyle; “arşe tekniği” ise yalnızca sağ kolun, elin ve parmaklarının tutuş ve hareketleriyle ilgilidir.

Teknik çalışmalar, çalgıdan her dinamik seviyede kaliteli ve homojen ses çıkarılabilmesi ve teknik anlamda zor; hızlı, bedeni zorlayan pasajların olabildiğince kolaylıkla seslendirilebilmesi amacıyla yapılır. Çalgı eğitiminin tüm aşamalarında çalgı tekniği üzerinde durulur. Başta, doğru duruş ve tutuş pozisyonu gösterilir ve basitten karmaşığa çeşitli etüt ve metotlarla tekniğin pekiştirilmesi ve kazandırılması üzerinde yoğunlaşılır. İlerleme görüldükçe yeni teknikler çalışılır. İleri aşamalarda, söz gelimi, belirli bir eserin ünlü bir pasajını seslendirebilmek için teknik çözümler konu edilir.

Çalgı eğitiminde teknik çalışmaların kaynağı çalgı eğitmenidir. Çalgı eğitmeni özellikle çalgı çalmaya sıfırdan başlama sürecinde özellikle ve yalnızca doğru duruş ve tutuş üzerinde durur. Konu, çalgının doğru tutulup tutulmadığı; ellerin, parmakların doğru yerleştirilip yerleştirilmediği konusudur. Beden postürünün işin içine girmesi çalgı eğitimcisinin işini bir hayli zorlaştırmakta, bir anda çok odaklı çalışmasını gerektirmektedir. Bu halde çalgı eğitimcisi bir zaman sonra bedenle ilgili uyarıları yeterince yaptığını varsayabilir.

ÇALGICILARIN BEDEN SAĞLIĞI SORUNLARI

Çalgıcı, notada belirtilen hareketleri gerçekleştirmek için, teknik bilgi ve deneyimine dayanarak, bedenini belli şekillere sokar. Ancak, beden hareketleri beden fizyolojisine uygun olarak yapılmadığı takdirde kas ve eklem ağrıları ve yaralanmaları meydana çıkar. Konuyla ilgili bazı araştırmalar aşağıda yer almaktadır:

“Sonuçlara göre, gövde stabilizatör kaslarına ait parametrelerin, gövde ve üst ekstremitte kas endüransının performans sırasındaki ağrı ve yorgunluk üzerine etkili olduğu belirlendi. Belirlenen ilişkiler doğrultusunda müzisyenlerde, fizyoterapi ve rehabilitasyon programlarının içeriği kinetik zincir modeli ışığında geliştirilmeli ve gövde derin kasları ile skapular bölge kaslarının kuvvet ve endüranslarının eğitimlerinin programlara dahil edilmesi gerektiği düşünülmektedir,” (Zeybek, 2013) (tez-Fizyoterapi ve Rehabilitasyon).

“Bu çalışma, yaşları 16-35 arasında olan ve klasik gitar çalan 27 müzisyen üzerinde gerçekleştirilmiştir. (...) Sonuç olarak, gitar çalan müzisyenlerin ÇIKİSB' nin giderilmesi ve müzik performanslarının artırılmasında, özellikle fizyoterapist tarafından egzersiz programı başta olmak üzere, egzersiz veya ev egzersiz programlarının etkisi büyüktür,” (Arık, 2012) (tez-Fizyoterapi ve Rehabilitasyon).

Öğrencilerle yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre çalgı çalanların sokaktaki adama oranla beden ve ruh sağlığını daha çok zorladığı belirtilmiştir. Buna bağlı olarak öğrencilere sağlıklı yaşam ve çalgı çalmaktan doğan problemlerle savaşıma konularında gerekli bilginin, eğitim çerçevesinde verilmesi gereği ortaya konmuştur (Kreutz, 2009: 57).

“Bu araştırmada, gitar eğitiminde karşılaşılan önkol hastalıkları hakkında uzman görüşlerine başvurulmuş, hastalıklar hakkında ve ısınma-esneme egzersizleri hakkında bilgiler verilerek, klasik gitar eğitimine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Ayrıca, araştırmada lisans düzeyinde klasik gitar eğitimi alan bireylerin önkol hastalıklarına ilişkin bilgi düzeyleri de saptanmaya çalışılmıştır. Yapılan anket sonucunda

³ **teknik** İng. technique, technical 1. Herhangi bir sanat, üretim ve öğretim etkinliği için baş vurulması gereken beceri, işlem ya da yol. 2. Mekanik uğraşılara, sanayi ile ilgili işlere ya da uygulamalı bilimlere ilişkin (BSTS Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974).



ise öğrencilerin büyük bölümünün bu hastalıklarla ilgili bilgi sahibi olmadığı tespit edilmiştir,” (Ergin, 2006) (tez - GSE)

Öğrencilerle yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre çalgı çalmaya dayalı bedensel ve ruhsal rahatsızlıklar çalgı eğitiminin ilk anından başlayarak kendini göstermektedir. Öğrencilerin tıbbi yardımı nerden alabilecekleri konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları da belirlenmiştir (Williamon&Thompson, 2006: 427)

“Çalışmaya Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü lise ve lisans derecesinde piyano, viyola ve viyolonsel öğrenimini görmekte olan 90 öğrenci katılmıştır. Değerlendirme sonucunda çalışmaya katılan müzisyenlerin %57' sinde çalmaya bağlı kas iskelet sistemi yaralanması belirlenmiş, % 98'sinde overuse yaralanması bildirilmiştir. Lisans ve lise öğrencileri karşılaştırıldığında lisans öğrencilerinde semptomların daha fazla görüldüğü belirlenmiştir. Postür analizi sonucu müzisyenlerin kötü postürde çalıştıkları belirlenmiştir. Ağrı ve yorgunluğun görülen temel semptomlar olduğu tespit edilmiştir. İş İçerik anketine göre müzisyenlerin psikososyal strese maruz kaldıkları belirlenmiştir. Müzisyenlerin kas iskelet sistemi yaralanmaları açısından risklere açık olduğu görülmüş ve çalma süresi arttıkça semptomların daha belirgin olduğu gözlenmiştir,” (Bilgütay, 2004)(tez – Halk Sağlığı).

“Çalışmamıza Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Yaylı Sazlar Bölümü 'nden 25 öğrenci, Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası'nda Yaylı Sazlar çalan 27 profesyonel müzisyen alınmıştır. Sonuç olarak; müzisyenlerin ilk uliardun itibaren doğru teknik ve postürle enstrüman kullanmaları, spor ve koruyucu egzersiz yapmanın önemi konusunda bilgilendirilmelerinin gerekli olduğu düşünülmüştür,” (Yakut, 1995) (tez: Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon)

Konunun beden sağlığı ile ilgili çalışan bilim adamlarınca çocuklukla ele alınmış olması, problemin ciddiyetini ve önemini arttırmaktadır. Çalgı eğitimi alan bireylerde bu denli çok sayıda, oranı yüzde 98'lere varan sağlık sorunlarının rapor edilmesi, çalgı eğitimi programlarının -geliştirilmediği takdirde- insan sağlığını tehdit ettiğini düşündürmektedir. Günümüzde çalgı tekniğinde en üst düzeye varıldığı düşünülebilir. Ancak işin sakatlanmama boyutu hesaba katıldığında daha gidilecek yol olduğu görülmektedir.

Çalgı eğitimi programlarının çalgıcının beden sağlığını korumak konusu gündeme gelmesizin planlanması ve açılması, insan sağlığının önemsemediğini ve çalgı öğrencilerinin sakatlanma riskiyle karşı karşıya bırakıldığını akla getirmektedir.

ÇALGICININ BEDEN SAĞLIĞINI KORUMAK İÇİN ÖNERİLER

Problemi ortaya koyan çalışmaların yanı sıra, çözüm önerileri sunanlar bulunmaktadır:

Chan, Driscoll ve Ackermann'ın yaptığı çalışmanın sonucu:

Profesyonel orkestra müzisyenlerinin mesleki sakatlanmalarını engellemeye ve iyileştirmeye yönelik belirli bir egzersiz planı oluşturulmuştur. Plan, elde edilen bulguların yanı sıra güncel en üst seviye çalışmalar ve klinik ortak-görüşler ışığında üretilmiştir (2013).

Williamon ve Thomson'un saptaması ve önerisi:

“Boyun, omuzlar ve sırt, çalgı grubu fark etmeksizin, en çok rahatsızlık yaşanan bölgelerdir. “Duruşla ilgili bölgeler” şeklinde sınıflandırılacak bölgelere ilişkin bu bilgi, doğru duruşa (ve doğru harekete) büyük önem kazandırmaktadır. Bu bilgi ve bilinç, hem çalışmada hem de icrada öğrencilerin sağlıklı olmasını sağlayabilir. Bu tarz bir eğitim için belirli tekniklerden herhangi birisi uygulanabilir: **Alexander tekniği, Yoga, T'ai chi, Feldenkrais technique ve Pilates** bunlardan bazılarıdır. Hali hazırda birçok konservatuvarda ve müzik programında yer almaktadır (örneğin RCM),” (2006: 423).

Bir eserin notası, o eseri seslendirmek için gereken pozisyon geçişlerinden oluşan hareketler setinin planıdır. Bu hareketlerin en kolay biçimde yapılabilmesi teknik seviyenin yeterli olmasını gerektirir. Pozisyonun doğru oturtulmasından başlayan bu teknik çalışma süreci, çalgıcının ileri aşamalarda çalışacağı teknikleri kolayca ve bedenini sakatlamadan kazanabilmesi açısından büyük önem taşır. Çalgıyı beden hareket ettirdiğine göre, çalgı tekniği beden hareketleriyle doğrudan ilgilidir. Bedeni doğru bir şekilde kullanmayı bilmek ve bu bilgiyi hayata geçirmek, çalgı çalmayı öğrenirken bedene zarar verecek hareketler yapmamak ve çalgı tekniğini doğru öğrenmek açısından gerekli ve önemlidir. Çalgı, bedenin bir parçası olarak düşünüldüğünde, beden tekniği çalgı tekniğini doğrudan etkiler. Bu nedenle ikisi bir bütündür.

Bu halde, çalgı eğitiminin bir nevi beden eğitimi olduğu söylenebilir. Günümüzde, çalgı eğitiminin beden eğitimi çerçevesinde kalan doğru duruş, doğru hareket bilgisini ve deneyimini öğrenciye kazandırma yükü bireysel çalgı eğitimcilerinin kişisel bilgisine ve öğrencinin okul dışı girişimlerine kalmaktadır. Bireysel çalgı dersinin içeriği ise çalgıya özel teknik ve stil öğrenimi konularıyla yeterince yoğundur.



Oysa beden sağlığını koruma ile ilgili konular, uygulamalı toplu ders olacak nitelikte ve geniş kapsamlıdır. Beden Fizyolojisi bilgisi ile bedeni ısıtma ve güçlendirmeye yönelik hareket uygulamaları içerikli derslerin eklenmesi suretiyle ders programlarının yeniden düzenlenmesinin icracılık eğitiminde eksik kalan temel ihtiyaçlara cevap vereceği düşünülmektedir.

Bu derslerin içeriğini belirlemek için çok yeni keşifler yapmaya gerek yoktur. Müzisyenlerin mesleki sakatlanmalarını engellemeye ve iyileştirmeye yönelik Chan, Driscoll ve Ackermann tarafından oluşturulan egzersiz planı incelenebilir ve çalgı eğitimi programlarına uyarlanabilir. Ayrıca, Williamon ve Thompson'un önerisi ışığında *Alexander tekniği*, *Yoga*, *T'ai chi*, *Feldenkrais technique* ve *Pilates* gibi teknikler çalgı eğitimi programları kapsamına alınabilir. Ayrıca bedenin iskelet ve kas sisteminin doğru çalışma prensiplerinin anlatıldığı animasyonlarla bir başka ders içeriği hazırlanabilir. Bu dersler ilgili alanların profesyonellerince verilebilir.

Bu konu, bireyin sağlıklı yaşam hakkının korunması ile ilgilidir. Bu nedenle önerilen derslerin çalgı eğitimi programlarına eklenmesi büyük önem taşımaktadır. Çalgı eğitimi programlarının her aşamasında, müziğin beden hareketi ile ilişkisine odaklanan derslere ağırlıklı olarak yer verilmesi ve bu yönde çalışan akademisyenlerin desteklenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Arık, M. “**Gitar çalan müzisyenlerde üst ekstremite kas-iskelet sistemine ait problemlerin giderilmesi ve performansın artırılmasına yönelik egzersiz eğitim programının etkinliği**”, 2012, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Anabilim Dalı.
- Aslanoğlu, S. “**Yaylı çalgı çalan müzisyenlerde görülen mesleki sağlık problemleri ve bu problemleri önlemede yardımcı olabilecek rahatlama teknikleri**”, 2007, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Anasanat Dalı.
- Bilgütay, B.S. “**Müzisyenlerde kas iskelet sistemi ile ilgili risk faktörleri ve çalışma kapasitesinin değerlendirilmesi**”, 2004, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Chan, C. (Driscoll ve Ackermann ile) “**Development of a specific exercise programme for professional orchestral musicians**”, 2013, *Injury Prevention*: 19, 257-263, BMJ, ISSN1475-5785.
- Ergin, E. “**Gitar Eğitiminde Karşılaşılan Önkol Hastalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri**”, 2006 Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
- Kreutz, G. (Ginsborg ve Williamon ile) “**Health-promoting behaviours in conservatoire students**”, 2009, 47-60, Sage Publications.
- Williamon, A. ve Thomson, S. “**Awareness and incidence of health problems among conservatoire students**”, *Psychology of music* vol 34 no4, 2006, 411-430
- Zeybek, A. “**Keman ve piyano çalan müzisyenlerde gövde stabilite ve endüransının ağrı ve yorgunluk üzerine etkisi**”, 2013 Hacettepe Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü / Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Anabilim Dalı

ÇOK PARTİLİ DÖNEMDEN GÜNÜMÜZE İLKOKUL MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA SES EĞİTİMİ

VOICE TRAINING IN PRIMARY SCHOOL MUSIC CLASS INSTRUCTION PROGRAMMES FROM MULTI-PARTY ERA TO PRESENT

Nilgün SAZAK

*Sakarya Üniversitesi, Devlet Konservatuarı/TÜRKİYE
Sakarya University, State Conservatory/TÜRKİYE*

ÖZET

Ülkemizde Çok Partili Dönem, İkinci Dünya Savaşı'nın yarattığı ekonomik ve toplumsal sorunların gölgesinde gerçekleşen siyasi oluşumla 1946 yılında Demokrat Partinin kurulmasıyla başlamıştır. Bu dönemden günümüze kadar İlkokullarda sırasıyla 1948, 1968, 1994 ve 2005 programları uygulanmıştır.

Çok Partili dönem sürecinde, siyasi partilerin düşünce sistemlerine göre ülkemizde milli eğitim politikaları üzerinde farklı yaklaşımlar gözlenmiştir. Bu yaklaşımlar programın genel amaçlarında tamamen sergilenmekle beraber, alan eğitimlerinin yer aldığı alan ders programlarında da göze çarpmaktadır. Müzik dersi İlkokul müfredatında yer alan bir ders olması nedeniyle bu yaklaşımlar müzik dersi öğretim programlarında mevcut durumdadır. Bu çalışmada daha özel bir alan olan ses eğitimine inilerek, doğal bir enstrüman olan sesin eğitimine programlarda ne ölçüde yer verildiği araştırılmıştır. Ses ve nefes eğitimi temelinde programlar incelenerek var olan durum betimlenmeye çalışılacaktır.

Araştırmanın evrenini, MEB tarafından yayınlanan İlkokul Programları, örneklemini ise adı geçen programlarda yer alan Müzik Dersi Öğretim Programları oluşturmaktadır.

Bu araştırma belgesel tarama niteliğindedir. Elde edilen veriler tablo ve metin eşliğinde sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ses, Ses Eğitimi, İlkokul Müzik Ders Programları.

ABSTRACT

Multi-Party Era in our country has begun with the political constitution –Democratic Party- occurred under economic and social problems's shadow in 1946. From this era to present, programmes of 1948, 1968, 1994 and 2005 had been applied in primary schools.

Within multi-party process, there had been observed different approaches over national instruction politics according to the systems of politic parties in our country.. Besides these approaches have been exhibited in general purposes of programme, they have been conspicuous in branch curriculums which have branch trainings. Because of these approaches are in primary school music lesson curriculum, they exist in music lesson instruction programmes. In this study by entering into a more specific area- voice training- ; it has been investigated to what extent training of voice which is a natural instrument, finds place in general programmes. The existing situation will have been represented by analyzing programmes based upon voice and breath training.

Primary School Programmes published by Ministry of National Education contitutes target population of the study; Music Lesson Instruction Programmes contitutes sample of the study.

This research has characteristics of documentary scanning. Acquired datas will be presented in company with table and text.

Key Words: Voice, Voice Training, Primary School Music Curriculums.

I. BÖLÜM GİRİŞ

Örgün Müzik Eğitiminin okullarda sistemli bir şekilde yapılması için öncelikli olarak bir düzenden ve işleyiş planından söz etmek gerekir. Müzik eğitimi, “bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel değişiklikler oluşturma ya da bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme ve geliştirme süreci” (Uçan, 2005,s.60) olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç sonunda amaca ulaşmak için izlenen yolun mutlaka planlı ve programlı olması gerekir.

Eğitim Terimleri Sözlüğü’ne göre (1974) program; “Belli bir çalışmanın amacını, bölümlerini, yöntemini ve süresini gösteren plan.” Öğretim Programı ise; “Bir okulu bitirmek ya da bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan program. Öğretilmesi istenilen ders ya da konuların amaçlar, yönergeler ve ders gereçleri ile birlikte sıralı olarak düzenlenmesi sonucu ortaya çıkan kılavuz. Öğrencilere bir plana göre kazandırılması istenilen öğrenim yaşantılarının tümünü içine alan program” anlamlarını içermektedir.

Demirel’e göre (1997, s.7) eğitim programı, “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanabilir”.

Müzik eğitim programını ise Uçan (2005, s.61) “müzik eğitimi sürecinin önceden oluşturulan tasarısı ve bu tasarının uygulamada gerçekleşen görünümüdür”.

“Okulda müzik öğretiminin amacı, çocukları, iyi ve zevkle teganni etmeye, sesle nota okumaya alıştırmak, onlara iyi bir zevk vermektir. Müzik bir sanat olarak öğretilecek, çocukta iyi bir müzik zevki ve anlayışı yaratılacaktır... Müzik dersi zevkin, kulağın ve sesin terbiyesi dersidir” (Yönetken,1952,s.7).

Müzik eğitiminin içeriksel kapsamı Uçan tarafından 11 madde olarak ayrılmıştır:

- “ 1. Müziksel işitimi (kulak) eğitimi
2. Ses eğitimi
3. Çalgı eğitimi
4. Müziksel devinim ve ritim (tartım) eğitimi
5. Müzik bilgisi eğitimi
6. Yaratıcılık eğitimi
7. Beğeni eğitimi
8. Müziksel kişilik eğitimi
9. Müziksel duyarlılık eğitimi
10. Müziksel iletişim ve etkileşim eğitimi
11. Müziksel kullanım ve yararlanım eğitimi” (Uçan,2005,s.15)

“İnsan, yürüyen bir müzik aletidir” tanımına göre; insanın kendi bedeni ve ses organı aracılığıyla ürettiği sesinin içinde, bedeni, ruhu ve çevresi bulunur. Şarkı söyleme sanatında, kişisel özellikler, doğuştan ve sonradan kazanılmaktadır. Doğuştan yeteneğe ve lütfedilmiş sese sahip olan insan, sonradan ses eğitiminin kazandırdığı beceri ile bu yetisini güçlendirilmektedir. Yetenek için, müziksel ve işitsel kapasite yanında, ses kaslarına (gırtlak ve ses yolu) ayrıntılı hükmedebilme yeteneği gereklidir. Buna göre; ses eğitiminin temeli, kişide var olan özellikleri yeniden ortaya çıkarıp, doğal halini değiştirmeden kullanmasını ve sürdürmesini sağlamaktır “(Denizoğlu, 2008den akt Ekici, 2010, s.167).

“Okulda, öğrencilerin müzik zevkinin ve yeteneğinin geliştirilmesine yönelik müzik ders ve etkinliklerinin en önemlisi “ses eğitimi” dir. Bu nedenle, müzik eğitiminde öğretmenin kullanacağı eğitici müzik, teknik yönden, içerik yönünden ve müzikal yönden büyük önem taşımaktadır. Ses eğitiminde, öğrencilerin ses sağlığını korumak, seslerini doğru şekilde kullanmalarını ve bireysel olarak, grup olarak ya da birlikte şarkı söylemekten zevk almalarını sağlamak amacıyla, her sınıf ve yaş grubu için uygun düzeyde şarkılar seçilmeli, doğru konuşma kuralları ve uygun ses eğitimi teknikleri ile verilmelidir” (Elmas, 1988: 239).

“Ses eğitimi; bireylere sesini, konuşurken ve şarkı söylerken, anatomik ve fizyolojik yapısına uygun olarak kullanabilmesi için gereken davranışların kazandırıldığı, önceden saptanmış ilke ve yöntemlerle, planlanan hedeflere yönelik olarak uygulanan, planlı-programlı bir etkileşim sürecidir” (Töreyn,1998,s.13).

“Okul müziği esas itibariyle ses müziğidir. İnsan hançeresi müzik aletlerinin en mükemmeli, en tabiisi, en pratiği, o nisbette de en tesirlisidir. Okulda müzik dersinin en önemli amacı çocukta bu organı terbiye etmek, ona iyi ve doğru teganni etmesini öğretmektir. Çocuğun sesi, bilhassa ilk çocukluk çağında ihtiyatla kullanılması gereken nazik ve ince bir alet halindedir. Öğretmen, çocukların seslerini zorlamadan teganni

etmelerine, onların daimi surette hafif ve tatlı söylemelerine önem vermek zorundadır” (Yönetken,1952,s.7).

“Ses eğitimi; içinde konuşma, şarkı ve şan eğitimlerini de barındıran, sesi doğru oluşturup kullanmaya yönelik davranışların kazandırıldığı, geniş kapsamlı disiplinler arası bir özel alan eğitimidir. Şarkı söyleme eğitimi; temelde ses, nefes ve dil unsurlarının doğru, etkili ve güzel kullanılmasına yöneliktir ve söz konusu unsurlarla ve müzikle ilgili olan doğru davranışları kazandırmayı amaçlayarak şan eğitimine temel oluşturur. Şan eğitimi ise; ses eğitiminin içinde, şarkı söyleme eğitime dayanarak temelde, ses eğitiminde kazanılan tüm sessel davranışların üzerinde oluşturulur ve sese ileri düzeyde dayanıklılık, sağlamlık ve sanatsal söyleme biçimi ve alışkanlığı kazandırır” (Töreyin,1998,s.14,15).

“Şarkı söyleme eğitimi, daha çok genel ve amatör müzik eğitimi veren kurumlarda uygulanırken, şan eğitimi genellikle mesleki müzik eğitiminin uygulandığı kurumlarda verilmektedir” (Töreyin,1998,s.15).

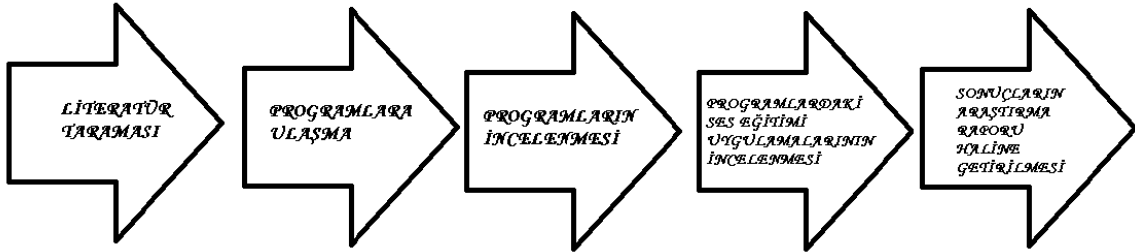
Amaç: Araştırmada, Çokpartili dönemden günümüze ilkökul müzik öğretim programlarındaki “ses eğitimi uygulamalarının” ortaya konması amaçlanmıştır.

Alt Problemler

1. 1948 İlkokul müzik öğretim programlarında ses ve nefes eğitimi uygulamaları nasıldır?
2. 1968 İlkokul müzik öğretim programlarında ses ve nefes eğitimi uygulamaları nasıldır?
3. 1994 İlköğretim müzik öğretim programında ses ve nefes eğitimi uygulamaları nasıldır?
4. 2005 İlköğretim müzik öğretim programında ses ve nefes eğitimi uygulamaları nasıldır?

II. BÖLÜM YÖNTEM

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma” yöntemi Gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekleştiği ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmıştır (Yıldırım, Şimşek, 2005,s.39). Bu araştırmada, veriler doküman analizi yolu ile toplanmıştır ve yorumlanmıştır.



Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Çokpartili dönemden günümüze uygulanan 1948, 1968, 1994 ve 2005 ilkökul/ilköğretim Müzik Öğretim Programları oluşturmaktadır. Örneklemine ise; bu programların içeriğinde bulunan ses eğitimi uygulamaları oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Veriler, literatür taraması sonucu ulaşılabilen tüm yazılı kaynaklar yolu ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler araştırmanın özelliği kapsamında işlenmiş ve programlarda ses eğitimi uygulamaları ortaya konmaya çalışılmıştır. Veriler toplanırken ve çözümlenirken, doküman inceleme yöntemi (teknik) kullanılmıştır. “Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım, Şimşek, 2005,s.187).



III. BÖLÜM BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada, araştırma problemine dayalı hazırlanan alt problemlerin sırası doğrultusunda bulgular bölümü oluşturulmuştur.

1. **Alt Problemin çözümü:** 1948 İlköğretim müzik öğretim programlarında ses ve nefes eğitimi uygulamaları incelendiğinde;
 - a- Müzik Programının **Amaçlar** bölümünde; “Her çocuğu, ilgi ve kabiliyetine göre şarkı söylemeye, bir müzik aleti çalmaya, bir müzik parçasını dinlemeye ritmik çalışmalara ve yaratıcı faaliyetlere katılmaya teşvik etmek” açıklamasına yer verilmiştir. Bu amaçta, insanın en temel çalgısı sesini kullanması önerilip, şarkı söylemenin önemi vurgulanmaktadır.
 - b- **Açıklamalar** bölümünde ise; Müzik dersinin Türkçe ve Resim-İş dersleri gibi bir ifade dersi olduğunu ve diğer tüm derslerle ilişkilendirilebileceği üzerinde durulmuştur.

“Müzik dersi, çocukları açık ve ahenkli konuşturmak, konuşma yanlışlarını düzeltmek suretiyle Türkçe öğretimine hizmet eder. Müzik, iki esaslı unsurdan kurulmuştur: **Ses ve ritim**. Buna göre, müzik öğretiminde bu iki unsur daha ilk adımdan itibaren çocuğun hiçbir şüphesi kalmayacak şekilde tanıtmak gerekir... çocukların her fırsatta müzik parçaları söylemelerine imkan verilmesi, çocuk için evde, arkadaşları ile birlikte, gezintilerde müzik söylemek bir ihtiyaç olmalıdır. Bu vesilelerle **müzik söylemek adabı** da öğretilecektir (Nerelerde, ne zaman ve nasıl şarkı soyleneceği).

İlkokullarda öğretilecek parçalarda aranacak vasıflar arasında ses eğitimi açısından; Parçaların bestesi çocuk **sesinin sınırını geçmemesi** ibaresi yer almaktadır.

Müzik dersinde çocukların sıhhati için ses sağlığı ve korunması açısından şunlara dikkat edilir:

- Bu dersler temiz bir havada yapılmalıdır.
 - Çocukların çok bağırmasına meydan vermemek.
 - Nezleli ve boğazından rahatsız çocuklara şarkı söylenmemelidir.
 - Müzik dersinin, büyük yorgunluk veren beden eğitimi ve oyunlardan sonra gelmemesine çalışmak.
- c- 1948 Müzik Programının **Öğretim Vasıtaları** bölümünün 9. Maddesi **Suluk alma temrinlerine** ayrılmıştır.

“Teganni sırasında nefeslerin ağır, derin, kısa, sessiz olmasını temin etmek öğretmen için önemli bir vazifedir. Bu sebeple daha başlangıçta buna çok dikkat etmek ve son sınıf için seçilecek teganni temrinlerinde nefes yerlerini göstermek gerekir. İyi dizilmiş solfej temrinlerinde nefes yerleri genel olarak virgülle gösterilir. Öğretmen virgüllerden önce gelen notaları asıl değerlerinden biraz kısa okutmak suretiyle nefes alma usulunu gösterir. Bu iş üzerinde bir müddet sanki cimnastik yapar gibi intizam ve ısrarla çalışmak lazımdır.”

- d- Müzik eğitim ve öğretiminde hakim olan **başlıca prensipler** arasında ses ve nefes eğitimiyle ilgili olanlar;

“Tegannilere başlarken ve devam ederken her zaman beraberlik temin edilmelidir. Tegannilerde seslerin temizliği ve güzelliği kadar, sözlerin de açık ve anlaşılır bir tarzda söylenilmesine dikkat edilmelidir.

Müzik öğretiminin temelini, batı müzik sistemi meydana getirmekle beraber sözleri uygun olmak şartıyla halk türküleri de öğretilecektir. Halk şarkılarının terennümünde sesler düz ve sade bir tarzda çıkarılmalı anormal ses dalgalanışlarına müsaade etmemelidir. İlk sınıflar için seçilecek parçalar tegannisi güç aralıklardan yapılmış olmamalıdır. Öğretmen çocukların teganni ederken bağırmasınlarına çok dikkat edecek ve teganni her vakit tatlı bir sesle yapılacaktır.



e- İyi bir teganninin şartları

<p><i>Solumun</i></p>	<p>Bedenin durumu: -Talebe yerine gore ayakta durur veya oturur. -Eller arkada, gövde ve omuzlar duz olmalıdır. -Ciğerler anacak bu suretle serbestce vazife gorur, kaburga kemikleri ve hicabi haciz kolayca acilip kapanır. -Ağız, hem nefes alma hem de teganni için iyice acılmalı, -baş dik durmalı, -çeneyi çok kaldırmamalı, -boyunu uzatmamalıdır.</p>	<p>Nefes alma: -Teganni yapılırken ağızla nefes almak burunla nefes almaktan daha faydalıdır. -Şarkı icinde geçen (dortluk, ikilik, sukut gibi) bir duruştan faydalanılarak ciğerlere, cümleyi sonuna erdirebilecek kadar hava doldurulmalıdır. -İki kıt'a arasında tam ve derin nefes alınmalıdır. -Nefes almak icin cumleyi ve hele kelimeyi ortadan ikiye bolmemelidir. - Usulunde nefes almamak, sesleri bozarak melodiye zarar verir.</p>	<p>Nefes verme: -Bir hamle içinde ses devamlı ve bütün notalar üzerinde düzenli bir şekilde arttırılıp eksiltilmelidir. -Talebenin nefes alıp verirken anormal bir ses (hırıltı) çıkarmasına meydan verilmemelidir.</p>
<p><i>Sesin vasıfları</i></p>	<p>Sesin tatlılığı: -Baş sesiyle çıkarılan sesler en tatlı olan seslerdir. Bu sesle terennüm eden çocuklar bağırılmazlar ve sesi zorlayamazlar. Bağırıldığı zaman teganni bozular. Yorgunluk hasil olur ve şarkının zevki kaybolur. -Teganni sırasında bir ses diğer bir sesi bastırmaya çalışmamalıdır. -Toplu tegannilerde her talebe diğer arkadaşlarını dinlemeli ve hepsinin bir tek sesmiş gibi vahdetli bir şekilde işitilmesi için kendi sesini onlarınkine uydurmalıdır.</p>	<p>Sesin yumuşaklığı: -Yumuşak ses sözüyle bir nünistan diğer bir nüansa, bir notadan diğer bir notaya geçerken sertliği düşmeden iş gören ses anlaşılır. Baş sesleri en yumuşak ve muti seslerdir.</p> <p>Ses çeşnisinde duruluk: -Ağzın yeter derecede açılmadığı, dişlerin sıkıldığı zamanlarda hasil olan "burun ve gırtlak" seslerine engel olmalıdır. Bunun ilk çaresi bağırmaktan kaçınmaktır.</p>	<p>Sesin doğruluğu: Bazen şarkı söylenirken seslerin pestleşip alçaldığı ve ilk tonu bırakarak daha pest bir tona düştüğü görülür. Bu hal bağırıldığı, fazla teganni sebebiyle seslerin yorulduğu veya öğrencilerin ayakta durmaktan yoruldukları zamanlarda vaki olur. Bu sebepler belli olunca çaresini bulmak ve seslerin alçalmasına engel olmak da kolaylaşır.</p>
<p><i>Söz hecelerinin iyi telaffuz edilmesi</i></p>	<p>Şarkıyı idare eden öğretmen gibi öğrenciler de, teganni ettikleri ve ezbere bildikleri sözlerin ekseriya dinleyenler tarafından anlaşılmadığının farkında değillerdir. Halbuki söylenen şeyin başkaları tarafından da anlaşılması için kelimelerin açıkça telaffuz edilmesi gereklidir. Bir kaç alıştırma yaptırmakla ve bu nokta uzerinde ısrar etmekle bunun da sağlanması kolaydır. Seçilen şarkıların çocuk sesi sınırlarını aşmamasına dikkat etmek önemli şartların başında gelir. Bu sınır do - fa arasındır.</p>		



2. Alt problemin çözümü: 1968 İlkokul müzik öğretim programlarında ses ve nefes eğitimi uygulamaları incelendiğinde;

a- **Açıklamalar** bölümünde ses ve nefes eğitimi konusu net ifadelerle yer almaktadır.

“Çocuğa kendi sesini sevdirmek ve çocuğun sesini eğitmek: Çocuklara, kendi seslerinin en tabii ve en etkili bir çalgı olduğu duygusu kazandırmalı, kendi sesleri sevdirmelidir. Bunun için de güzel şarkı söyleme alışkanlığı kazandırılmalı,

-doğru soluk alma şekli,

-bir ezginin akışını bozmayacak yerlerde soluk alması,

-bağırmeden şarkı söylemesi,

-sesleri doğru çıkarması,

-kulağıyla her an kontrol etmesi,

-sözleri konuşur gibi söylemesi,

-topluca şarkı söyleyişte diğer arkadaşlarını dinlemesi,

-sesini diğer seslerle bir bütün olacak biçimde düşünmesi ve kullanması öğretilmelidir”.

Şarkı seçimi konusunda hassaslıkla durulmuş ve

-türü ne olursa olsun, şarkıların ezgi yapısı, tartısı, hareketi, ses genişliği, sözlerin anlamı çocuğun yaş seviyesine uygun olmalıdır.

-Birçok taklitli oyun, soru-cevap oyunları, solo – koro arasında yapılacak konuşmaları böyle belli bir ses yüksekliğinde şarkı söyler gibi yaptırmak yerinde olur. Çünkü konuşma sesinden şarkı sesine geçiş çocuklar için önemli bir aşamadır. Bu belli ses yüksekliğinin bilinçli olarak bulunması, tekrarlanması, üzerinde çok durulması gerekir.

Sınıf ve okul koroları başlığı altında müzik eğitiminin temelinin “Ses eğitimi ve toplu şarkı söyleme” olduğu belirtilerek toplu şarkı söyleme davranışı özendirilmiştir.

b- **Ders konuları** bölümünde:

Sınıf: 1 ve 2

Çocuklara seslerini ve çalgılarını kullanmaları için en gerekli ve kolay bilgiler, oyun oynar gibi verilecektir.

Sınıf: 3

Çevreden evrene yaklaşımıyla seviyelerine uygun şarkı öğretimi yapılacak ve kulaktan öğretim nota ile öğretim paralel şekilde yürüyecektir. Şarkılardan nota ile öğretilecek olanlar, re-la beş sesinin sınırlarını aşmayan şarkılar olmalıdırlar.

Sınıf: 4

Bu sınıfta İstiklal Marşı üzerinde de çalışmalar yapılmalıdır. Marşın doğru ve kelimelerin ortasında soluk almadan, çocuk sesini zorlamadan ve bağırmeden söylenebilmesi için bu çalışma gereklidir. Ulusal marşlarımızdan pek çoğu da bu şekildeki çalışmaları gerektirmektedir.

Sınıf: 5

Bu sınıfta ilkokul şarkı dağarcığını tamamlayacak şekilde şarkıların öğretilmesine devam edilecektir.

3. Alt problemin çözümü: 1994 İlköğretim müzik öğretim programında ses ve nefes eğitimi uygulamaları incelendiğinde;

Araştırmamız kapsamında bulunan 1-5. Sınıfların iki devre halinde ayrıldığı görülmektedir.

1. 2. 3. Sınıfları içine alan I. Devre genel amaçlarında ses eğitimi uygulaması olarak; “Konuşurken, şiir okurken ve şarkı söylerken sesini yormadan kullanabilme” yer almaktadır. 4. Ve 5. Sınıfları içine alan II. Devre genel amaçlarında ses eğitimi uygulaması olarak;

Sesin oluşumunu ve temel özelliklerini anlayabilme. İnsan, çalgı ve ses toplulukları. Sesini konuşurken ve şarkı söylerken doğru kullanmayı alışkanlık haline getirebilme” yer almaktadır.

Sınıf bazında ses ve nefes eğitimini kapsayan üniteler, konular ve amaçlar incelendiğinde ise;



SINIF 1

ÜNİTE – I : HAYATIMIZDA OYUN, HAREKET, SES VE MÜZİK

KONULAR:

C. Ses ve Ses Kaynakları

1. Kendimiz ve sesimiz
2. Çevremizdeki insanlar ve çıkardıkları sesler

Ç. Ses ve Müzik

1. Gurultu ve muziksel sesler
2. Düzenli ses oyunları
3. Muziksel sesler ve şarkılarımız

AMAÇLAR

Konuşurken, şiir okurken ve şarkı söylerken, sesini yormadan kullanabilme.
Birlikte düzenli şarkı söyleyebilmeye istekli olabilme.

ÜNİTE – VII : ÇEVREMİZ VE MÜZİK

KONULAR:

C. Evimizde, Okulumuzda Müzik Yaparken Dikkat Ettiğimiz Kurallar

- 1) Evimizde, okulumuzda şarkı söylerken dikkat ettiğimiz kurallar

AMAÇLAR

Sesini çevresini rahatsız etmeyecek şekilde kullanabilme.

SINIF 2

ÜNİTE – I : HAYATIMIZDA OYUN, HAREKET, SES VE MÜZİK

KONULAR:

C. Sesimiz, Müzik Araçlarımız

- 1) Sesimiz ve ses sağlığımızın korunması
- 2) Kullandığımız araçların çıkardıkları sesler

AMAÇLAR

9. Sesini sağlıklı kullanabilme.
11. Düzenli sesleri oluşturabilme.
12. Birlikte düzenli ve anlamlı şarkı söylemeye istekli olabilme.

ÜNİTE -IV: KONUŞMA, ŞİİR VE MÜZİĞİMİZDE RİTM, ÖLÇÜ

KONULAR:

Ç. Müziğimizde Farklı Soluk Alma ve Durak Yerleri

- 1) Şarkılarımızda soluk alma yerleri
- 2) Şarkılarımızda durak yerleri
- 3) Şarkı söylerken vuruşlar

AMAÇLAR

Şiirlerde ve şarkı sözlerinde farklı soluk ve durak yerleri olduğunu farkedebilme.

SINIF 3

ÜNİTE – I : HAYATIMIZDA OYUN, HAREKET, SES VE MÜZİK

KONULAR:

A. Hayatımızda Hareket ve Sesin Önemi

- 1) Hayatımızda hareketin yeri
- 2) Hayatımızda sesin yeri
- 3) Hayatımızda hareket ve sesin yeri

C. Sesimiz, Çalgılarımız, Müzik Dinleme Araçlarımız

- 1) Sesimiz, ses sağlığımızı koruma kuralları
- 2) İnsan sesleri

AMAÇLAR

1. Sesin oluşumunda hareketin gerekli olduğunu anlayabilme.
3. Duyduğu insan seslerini sınıflandırabilme.



5. Dağarcığındaki muzikleri birlikte anlamlı ve doğru söyleyebilme.
6. Konuşurken, muzik yaparken sesini kurallara uygun kullanabilme.
12. Birlikte düzenli, anlamlı ve doğru şarkı söylemeye istekli olabilme.

SINIF 4

ÜNİTE – II: MÜZİĞİMİZDE SES

KONULARI:

B. Müzikte Kullandığımız Sesler

- 1) İnsan sesleri
- 2) Çalgı sesleri
- 3) Doğal sesler
- 4) Yapay sesler

AMAÇLAR

14. Sesini, konuşurken ve şarkı söylerken kurallarına uygun ve doğru kullanabilme.
18. Sesini, konuşurken, şarkı söylerken kurallarına uygun ve doğru kullanmayı alışkanlık haline getirebilme.

SINIF 5

ÜNİTE – II : MÜZİĞİMİZDE SES

KONULARI:

A. Sesin Oluşumu ve Özellikleri

- 1) Sesin kaynağı
- 2) Sesin iletiği ortam
- 3) Sesi algılama organları
- 4) Çalgı sesinin oluşumu ve özellikleri
- 5) Sesimizin oluşumu ve özellikleri
- 6) Seslerin tını özellikleri
- 7) Seslerde temizlik ve güzellik

B. Müzikte Ses Toplulukları

1. İnsan sesi toplulukları
2. Çalgı toplulukları
3. İnsan sesi, çalgı toplulukları

AMAÇLAR

1. Sesin oluşum sürecini anlayabilme.
2. İnsan sesi topluluklarını tanıyabilme

4. Alt problemin çözümü: 2005 İlköğretim müzik öğretim programında ses ve nefes eğitimi uygulamalarına bakıldığında; programın 4 öğrenme alanında şekillendiği görülmektedir. Araştırma konumuzla ilgili olan öğrenme alanı ise, Dinleme- Söyleme- Çalma öğrenme alanıdır.

2005 İlköğretim Müzik öğretim programının 14 amacından birinde, öğrencilerin “Bireysel ve toplu olarak, nitelikli değişik türlerde şarkı dinleme, söyleme ve çalma etkinliklerine katılımlarını sağlamak” yer almaktadır. Dinleme- söyleme- çalma öğrenme alanında sınıflara göre ses ve nefes eğitimiyle ilgili kazanımlar aşağıdaki gibidir.

SINIF 1

A.5. Ses ve nefes çalışmaları yapar,

Etkinlik örnekleri: Yapıtırlacak egzersizler oyunlara dönüştürülebilir. Öğrencilere burunlarından derin nefes alırken gül kokladıkları hayal ettirilir ve aldıkları nefesi, şişirilmiş bir balondan boşalan hava gibi bırakmaları istenir. “SSSSS” Daha sonra öğrencilerden korkmuş gibi davranarak kısa ve çabuk nefes almaları, ardından da aldıkları nefesi yılanın tıslaması gibi boşaltmaları istenir. Ses egzersizleri, ses kaynağından (kaset, CD, enstrüman) yararlanılarak ve “mi” sesi üzerinde “ya, yu, na vb.” heceler kullanılarak yaptırılabilir.

Açıklamalar: Şarkı söylemeden önce yapılan ses ve nefes çalışmalarının sesi rahatlattığı vurgulanmalıdır. Ses çalışmaları “re-la” aralığında yapılmalıdır.



SINIF 2

A.1. Ses ve nefes çalışmaları yapar.

Etkinlik örnekleri: Öğretmen tarafından anlatılacak bir öykünün içinde geçen olayların canlandırılması aracılığıyla ses ve nefes çalışmaları yapılabilir. Öyküde, bir çiçeği koklama, derin derin nefes alma, mum üfleme, tren sesi (çuf-çuf) vb. bölümler yer almalı ve bu bölümler öğrenciler tarafından taklit edilmelidir.

Açıklamalar: Ses çalışmaları “re-la” aralığında ve atlamalı değil, yanaşık seslerle olmalıdır.

A.3. Öğrendiği müzikleri birlikte seslendirir.

Etkinlik örnekleri: Birlikte şarkı söylerken dikkat edilecek kurallar, beyin fırtınası yaptırılarak belirlenir ve şarkı daha sonra belirlenen kurallara uygun olarak birlikte seslendirilir.

Açıklamalar: Öğrencilerin, şarkıları söylerken fazla bağırılmaları ve diğer arkadaşlarının seslerini de dinlemeleri gerektiğine dikkat çekilerek uyum içinde olmaları sağlanmalıdır.

SINIF 3

A.1. Konuşurken ve şarkı söylerken sesini doğru kullanır.

Etkinlik örnekleri: Birlikte şarkı söylerken çok bağırılmama, uygun pozisyon alma ve şarkı söylemeden önce ses ve nefes çalışmaları yapma gibi konulara ilişkin etkinlikler düzenlenir.

Öğrencilere, konuşurken ve şarkı söylerken seslerini doğru kullanmalarına yönelik örnek uygulamalar yaptırılır. Balon üfleme, karın şişirme, çiçek koklama ve ateş söndürme gibi taklit çalışmalarla diyaframlarını kullanmaları sağlanır. Aynı biçimde şarkı söylerken ve konuşurken çok bağırılmadan, uygun tonda söylemelerine ilişkin etkinlikler yaptırılır.

A.2. Birlikte söyleme ve çalma kurallarına uyar.

Etkinlik örnekleri: Müziklere birlikte başlama – bitirme, arkadaşının sesini dinleme, fazla bağırılmama vb. durumlara ilişkin etkinlikler düzenlenir.

Açıklamalar: “Konuşurken ve şarkı söylerken sesini doğru kullanır”, kazanımıyla ilişkilendirilmelidir.

SINIF 4

A.1. Birlikte söyleme ve çalma kurallarına uyar.

A.2. İstiklal Marşı’nı doğru söylemeye özen gösterir.

SINIF 5

A.3. Farklı ritmik yapıdaki ezgileri seslendirir.

Açıklamalar: Türkü - şarkı seçimi öğrencilerin ses sınırlarına ve müziksel algılamalarına uygun olmalıdır.

IV. BÖLÜM SONUÇLAR

1. 1948 İlkokullar Müzik dersi öğretim programı, ses ve nefes kullanımından ses sağlığı ve korunmasına kadar geniş alanda ses eğitimi çalışmalarına yer verilmiştir.

Müziğin ses ve ritm öğelerinden kurulduğunu belirterek, şarkı söylemenin adabının yani yönteminin öğretilmesini gerekli görmektedir. Şarkı söylerken, ses sağlığını korumaya yönelik olarak; bağırılmadan, temiz havada ve bir hastalık anında sesin kullanılmaması önerilerinde bulunulmuştur.

Nefes eğitiminde ise bedenin duruşundan doğru solunuma kadar detaylı olarak ele alınmıştır.

- beden dik, gövde ve omuzlar düz olmalı

- ağız iyice açılmalı

- baş dik durmalı

- çene çok kaldırılmamalı, boyun uzatılmamalı

- nefes ağızdan alınmalı

- nefes verirken düzenli ve uzun solukta verilmeli

- nefes alıp verirken anormal (hırıltılı) bir ses çıkarmamaya dikkat edilmeli

Ses eğitimi uygulamaları olarak;

-söylenecek parçaları çocuk ses sınırını geçmemeli

- sesler temiz ve güzel, sözler ise açık ve anlaşılır olmalı

- halk şarkıları düz ve sade bir tarzda söylenmeli



- kafa sesi kullanılarak sesi zorlamadan, bağırmeden tatlı bir ton elde edilmeli, nüanslar sertleşmeden söylenmeli
 - sesin doğruluğu ve ton kaybını önlemek için çareler bulunmalı
 - burun ve gırtlak sesine engel olunmalı
- 1948 İlkemektepler Müzik dersi öğretim programı içerdiği bu detaylarla daha sonraki yıllarda uygulanan programlardan ses eğitimi uygulamalarına verdiği yer açısından ayrı tutulmalıdır.
2. 1968 İlkokul Müzik dersi öğretim programında çocukların kendi seslerinin en doğal ve etkili çalgı olduğu bilinci kazandırılıp kendi seslerinin sevdirmesi üzerinde durulmuştur. Müzik eğitiminin temelini ses eğitimi ve toplu şarkı söyleme olduğunu belirtip şarkı söyleme davranışı özendirilmiştir. Şarkı seçiminde 1948 programı gibi şarkıların ses genişliğinin ve sözlerinin yaş seviyesine uygun olması belirtilmiştir.
- Şarkı söylerken;
- doğru soluk alma
 - ezgi akışını bozmadan nefes alma
 - bağırmeden
 - sesleri doğru üretilip, sözleri konuşur gibi söyleme
 - toplu söylemede diğer sesleri dinleyerek, bütünlük içinde ses kullanma davranışlarına yer verilmiştir.
3. 1994 İlköğretim müzik dersi öğretim programında bilişsel, duyuşsal, devinişsel öğrenme alanlarında amaç ve hedef davranışları içeren programda, ses ve nefes eğitiminin detaylarına girmeden ünitelerin konu başlıklarında ve sınırlı sayıda amaçlarda yer verilmiştir. Amaçlar ise;
- sesi yormadan kullanabilme
 - sesini kullanabilme
 - birlikte düzenli ve anlamlı şarkı söylemeye istekli olabilme
 - şarkı sözlerinde farklı soluk ve durak yerleri olduğunu farkedebilme.
4. 2005 İlköğretim Müzik dersi öğretim programında, bireysel ve toplu olarak nitelikli değişik türdeki şarkı dinleme-söyleme-çalma özendirilmektedir. 1948 ve 1968 programlarına göre kazanımlarda ses ve nefes eğitimine verilen yer yine sınırlı kalmaktadır. Tüm programlarda ortak özellik ses çalışmalarının ve şarkıların çocuk ses sınırı içinde yapılması gerekliliği dikkat çekmektedir. Etkinlik örneklerinde nefes egzersizleri diyafram kullanma yardımıyla;
- burundan nefes alarak çiçek koklama
 - korku nefesi
 - karın şişirme
 - balon üfleme
 - mum üfleme
 - ateş söndürme
 - tren sesi çıkarma
- Ses eğitimi egzersizleri için etkinlik örneklerinde;
- mi sesi üzerinde -ya, -yu, -na heceleri kullanılarak yapılmalı denilmekte ve
 - bağırmeden
 - diğer sesleri dinleyerek toplu söylemede uyumlu olma
 - şarkı söylemeden önce ses ve nefes egzersizleri yapılmalı denilmektedir.
- 2005 programını diğer programlardan ayıran özellik ise ses egzersizleri için verilen detaylı bilgilerdir.



KAYNAKÇA

- Demirel, Ö. (1997) Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Kardeş Kitap ve Yayınevi.
- Ekici, T. **Okulöncesi ve İlköğretim Döneminde Çocuklara Yönelik Ses Eğitim** Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 1(2010) 159-182
- Elmas, Y. (1988). Çocuklar ve Gençler İçin Yazılacak Eğitici Müzik İhtiyacı ve Bestecilerin Bu Yönde Teşviki. Ankara: Birinci Müzik Kongresi Bildiri-ler. Kültür ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü. 14/18 Haziran.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5334185e6eae59.56520861
- İlkoğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı. (1994).Ankara: MEB Basımevi
- İlkokul Programı (1948). İstanbul: MEB Basımevi
- İlkokul Programı (1968). İstanbul : MEB Basımevi
- İlkoğretim Müzik Dersi Öğretim Programı (2006) Ankara:MEB Basımevi
<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> (ERİŞİM TARİHİ: 10.03.2014)
- Töreyin, A. M.; (1998) Türkiye Türkçesi Dil Bilgisi Yapısının Şan Eğitimi Amaç, İlke ve Tekniklerini Açısından İncelenmesi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Uçan, A. (2005) Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum, Ankara: Evrensel Müzikeyi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H.,(2005) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayın Dağıtım. Beşinci Baskı.
- Yönetken, H. B.; (1952) Okulda Müzik Öğretimi ve Öğretim Metotları, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ LIFE-LONG LEARNING TENDENCIES OF MUSIC TEACHER CANDIDATES

Onur TOPOĞLU

*Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Adnan Menderes University, Faculty of Education/TÜRKİYE*

Sabahat BURAK

*Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Akdeniz University, Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Yaşam boyu öğrenme, kişinin her türlü yetenek, ilgi, nitelik ve bilgisini geliştirme amacıyla okul öncesi yıllardan başlayarak emeklilik sonrasına kadar devam eden bir öğrenme süreci olarak tanımlanabilir. Bu çalışmanın amacı, Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirleyerek öğretmen adaylarının bu eğilimlerinin çeşitli demografik değişkenler ile olan ilişkilerini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 178 müzik öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Diker Coşkun'un (2009) geliştirdiği "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Adnan Menderes Üniversitesi'nde okuyan müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri Balıkesir Üniversitesi'nde okuyan müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine göre anlamlı derecede fazladır. Ayrıca, akademik kariyer yapmak isteyen müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri müzik öğretmenliği yapmayı hedefleyen müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine göre anlamlı derecede fazladır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Yaşam Boyu Öğrenme, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi, Müzik Öğretmene Adayları

ABSTRACT

Lifelong learning can be defined as the learning process that starts from the preschool period aimed to enhance the individuals' all kinds of ability, interest, quality and knowledge. The purpose of this study is to determine the music teacher candidates' lifelong learning tendencies and to expose the relationships between the music teacher candidates' lifelong tendencies and their various demographic variables. The study group of the study comprises 178 students studying music education at Adnan Menderes University Faculty of Education Department of Music Education, Balıkesir University Necatibey Faculty of Education Department of Music Education. In the study "Lifelong Learning Tendencies Scale" which was developed by Diker Coşkun (2009) and personal information form was used. The results of the study have shown that the lifelong learning tendencies of music teacher candidates that get education from Adnan Menderes University is significantly higher than the lifelong learning tendencies of music teacher candidates that get education from Balıkesir University. Also, the lifelong learning tendencies of music teacher candidates who intend to make academic carrier is significantly higher than lifelong learning tendencies of music teacher candidates who intend to be a music teacher.

Keywords: Music Education, Lifelong Learning, Lifelong Learning Tendencies, Music Teacher Candidates.

GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği günümüzde insanoğlunun öğrenim gereksinimleri de değişmiş, sadece formal eğitim bireylerin çağa ayak uydurmasında yetersiz kalmaya başlamıştır ve yaşam boyu öğrenme sürekli öğrenme, öğrenmenin öğrenilmesi, özdüzenleme gibi kavramlar eğitimciler tarafından sıklıkla telaffuz edilir hale gelmiştir. Yaşam boyu öğrenme kavramı ilk defa, 1920'lerde John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle tarafından, günlük yaşamın sürekli bir boyutu olduğu düşüncesinden hareket edilerek kullanılmıştır (İzci ve Koç, 2012).



Yaşam boyu öğrenme bir kişinin yaşamı boyunca edindiği bütün öğrenme süreçlerini kapsamaktadır. Formal, informal, ve non formal eğitimler yaşam boyu öğrenme sürecinin içine dahildir. Formal eğitim ilkokuldan üniversite ve sonrasına kadar kişilerin diploma aldıkları eğitim iken daha çok beceri geliştirmeye yönelik yeterlik belgesi ve sertifika veren kurumlardan alınan eğitim in formal eğitim olarak adlandırılır. Non formal eğitim ise kişilerin bu durumlar dışında aldıkları eğitimlerin tümünü kapsamaktadır. Yaşam boyu öğrenme “yaşam boyu, gönüllü ve özgüdü temelinde kişisel veya mesleki nedenlerle yeterliğin değişmesi ve gelişmesi” olarak tanımlanmaktadır (Toprak ve Erdoğan, 2012: 70). Benzer şekilde yaşam boyu öğrenme, kişinin her türlü yetenek, ilgi, nitelik ve bilgisini geliştirme amacıyla okul öncesi yıllardan başlayarak emeklilik sonrasına kadar devam eden bir öğrenme süreci olarak tanımlanabilir. Bireylerin çağa ayak uydurabilmeleri için kendilerini, bilinçli bilgi üreten, bulunduğu çağdaki bilgileri kullanabilen ve öğrenmeyi öğrenen bireyler olarak yetişmeleri gerekmektedir (Çetin, 2008: 100). Her vatandaşın, kendi sosyal ve ekonomik ortamına uyum sağlayacak ve kendi geleceğini daha fazla şekillendirebileceği aktif katılımcılar olması yaşam boyu öğrenme sürecinin bir parçası olarak sayılmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, kişisel, kentsel, sosyal ve istihdam konuları bağlamında kişilerin bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirme amaçlı yaptıkları yaşamları boyunca süren tüm öğrenme etkinliklerini içine alır.

Yaşam boyu öğrenme sürecinde öğrenme, her vatandaşa açık olmalı ve süregelmelidir. Her kişinin ihtiyacına göre şekillenmelidir. Çünkü her bireyin farklı öğrenme stili, gereksinimi, ilgi alanı bulunmaktadır. Geleneksel öğrenme anlayışından pek çok açıdan farklılıklar gösteren yaşam boyu öğrenme, yapılandırılmıştan yapılandırılmamışa bütün öğrenme biçimlerini kapsar, bununla birlikte öğrenme fırsatları bakımından arzı ve talebi dikkate alır. Öğrenen ve öğrenenin ihtiyaçları öğrenmenin merkezindedir. Motivasyon önceliklidir. Ayrıca Yaşam boyu öğrenme de eğitim politikasının ekonomik, sosyal, kültürel kazanımlar, ve yurttaşlık gibi çoklu amaçları söz konusudur (Toprak ve Erdoğan, 2012). Yaşam boyu öğrenme, 3 temel amaca yöneliktir. Bunlar, öğrenmede fırsatlar yaratarak bireylerin kişisel gelişmelerini sağlamak, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve ekonomik büyümeyi sağlamaktır. Yaşam boyu öğrenmeyle hedeflenen bireyin yaşamını kaliteli bir şekilde sürdürmesi ve yaşamının değişik dönemlerine uyum sağlaması için bilgi ve beceri kazanmasını sağlamaktır. (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Yaşam boyu öğrenme eğitimde temel değişimlerle birlikte eğitim kurumlarının bilgiyi aktaran rolünden, bireysel yeteneklerin ve öğrenme yeterliklerinin geliştirilmesi yönüne değişimini içermektedir. Bu değişimin ana noktası bireylerin “nasıl öğreneceğini öğrenmesinin” sağlanmasıdır (Turan, 2005). Sürekli değişim içerisinde olan ve öğrenmeyi öğrenmenin büyük önem taşıdığı alanlardan birisi de hiç şüphesiz müzik eğitimidir.

Yaşam Boyu Öğrenme Ve Müzik Eğitimi

Müzik, çok boyutlu bir kavramdır. Sayısız uyaran ve değişkenden oluşan müziği deneyimleme ve dolayısıyla öğrenme süreci, bireyin doğumundan başlayarak hayatının sonlanmasına kadar devam eder. Yaşam boyu öğrenme formal, informal ve non formal öğrenmeyi kapsar. Okul öncesinden üniversite yıllarının sonuna kadarki genel müzik eğitimi süreci ve mesleki müzik eğitimi formal, özengen müzik eğitimi informal, kişinin her tür müziği deneyimleme süreci ise non formal öğrenmeyi kapsadığı söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında ve müziğin bireylerin hayatındaki ağırlıklı yeri göz önünde bulundurulduğunda her bireyin yaşamı boyunca müziği öğrendiği söylenebilir. Dolayısıyla bu durum, örgün müzik eğitiminin nitelik olarak iyileştirilmesi ile birlikte özengen müzik eğitiminin yaygınlaştırılması kişilerin, müzikle ilgili bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirilmesi ve desteklenmesi zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Çünkü yaşam boyu öğrenme anlayışı toplumların ihtiyaç ve beklentilerini dikkate almakla birlikte kişilerin gereksinim ve ilgi alanlarına göre şekillenerek geleneksel öğrenme anlayışından farklılaşmaktadır.

Müziği meslek olarak edinmiş bireylerin yaşamları boyunca müziği öğrenmek istemeleri ve gereksinim duymaları gerekmektedir. Çünkü her yeni gün bireyin hayatına yeni bilgi deneyim eklemekte, teknoloji hızla gelişmekte, bireylerin ilgi alanları ve gereksinimleri bu hızlı gelişim ve değişimlere yetişemeyebilmektedir. Bununla birlikte özellikle müzik eğitimi boyutunda incelendiğinde verilen müzik eğitiminin niteliğinin yükseltilmesi gerekliliği, müzik öğretmenlerinin ve müzik öğretmeni adaylarının



müzik konusunda öğrenme, gelişme ve değişime açık olmaları, kendi ihtiyaçlarının farkında ve sürekli kendilerini geliştirme isteğinde olmaları zorunluluğunu doğurmaktadır.

Ele alınan bu araştırmada da müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bununla birlikte araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kişisel değişkenleri arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma, var olan bir durumu betimlemeyi amaçladığından çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan 1991).Araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi ve Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında okumakta olan toplam 178 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Çalışmada veriler, Diker Coşkun(2009) tarafından geliştirilen Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Bu ölçek, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi amacı ile oluşturulan 27 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan 27 ve maksimum puan 162 olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların kişisel değişkenlerini ortaya çıkarmak amacı ile kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırmada ele alınan kişisel değişkenler cinsiyet, yaş, öğrenim görülen okul, sınıf, çalgı türü, günlük çalgı çalışma süresi, çalgı çalışma yılı, çalgı sınavı başarı notudur. Katılımcılara ayrıca devam ettikleri lisans programından mezun olduktan sonra ne tür bir kariyer hedefledikleri sorusu yöneltilmiştir. Veri toplama sürecinde ölçme aracının uygulanması yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Verilerin çözümlenmesinde Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis testi, Kolmogorov Smirnov testi, Kruskal-Wallis testi, ve Pearson Korelasyon çözümlenmesi tekniklerine başvurulmuştur.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, yaşlarına ($F=.172, p=.842>.05$), sınıflarına ($F=.777, p=.508>.05$), çaldıkları çalgının türüne ($F=1.262, p=.256>.05$), çalgılarını günlük çalışma sürelerine ($F=1.464, p=.226>.05$), ve kaç yıldır çalgı çalmakta olduklarına ($F=.571, p=.635>.05$) göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet ve okul değişkenleri açısından incelendiğinde, anlamlılığı sınamadan önce grupların normal dağılım koşullarını yerine getirip getirmediklerinin anlaşılması amacı ile Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Buna göre müzik öğretmeni adaylarının cinsiyetleri ($p<.05$) ve okudukları okul türü ($p<.05$) açısından yaşam boyu öğrenme ölçeğine verdikleri yanıtların normal dağılım koşulunu yerine getirmediği gözlenmiştir. Shapiro-Wilk testi de benzer bir sonuç vermiştir ($p<.05$). Müzik öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacı ile yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre kız ($N=92, X=89.72$) ve erkek ($N=86, X=88.22$) öğretmen adaylarının puan sıralamaları ortalamalarının istatistikî açıdan anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($z=-.195, p>.05$). Müzik öğretmeni adaylarının okudukları okul açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacı ile yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, Adnan Menderes Üniversitesi'nde okuyan müzik öğretmeni adaylarının puan sıralamaları ortalamalarının ($N=92, X=97.70$), Balıkesir Üniversitesi'nde okuyan müzik öğretmeni adaylarının puan sıralamaları ortalamalarından ($N=86, X=79.59$) daha yüksektir. Aradaki fark istatistikî açıdan anlamlıdır ($z=2.350, p<.05$). Araştırmada ayrıca müzik öğretmeni adaylarının mezun olduktan sonraki kariyer hedefleri incelenmiştir. İlgili bulgular Tablo 1'de sunulmaktadır.



Tablo 1. Müzik öğretmeni adaylarının mezun olduktan sonraki kariyer hedefleri

Kariyer hedefi	f	%
Müzik Öğretmenliği yapmak	106	62,4
Akademik Kariyer yapmak	38	22,4
GSSL'de enstrüman öğretmeni olmak	25	15,3
Toplam	170	100

Tablo 1 incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının %62,4 gibi büyük bir oranının mezun olduktan sonra müzik öğretmenliği yapmayı hedefledikleri görülmektedir. Bu oranı %22,4 ile akademik kariyer yapmak, %15,3 ile GSSL'de enstrüman öğretmeni olmak hedefleri izlemektedir. Çalışmayı düşünmeyen katılımcılar (N=4) ve müzik dışında hedefler belirleyen katılımcılar (N=2) istatistiksel açıdan ölçülemeyecek büyüklükte grup oluşturduklarından dolayı analiz dışında bırakılmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının kariyer hedeflerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve yapılan analiz sonucunda grupların homojen olmadığı ($p=,009$) ve müzik öğretmenliği yapmak ($p=,040$), GSSL'de öğretmenlik yapmak ($p=,002$) gruplarının normal dağılmadığı görüldüğünden dolayı bu grupları karşılaştırmak için nonparametrik testlerden Kruskal-Wallis testi kullanılmış ve gruplar arasındaki anlamlı farklılaşmanın, kaynağını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Müzik öğretmeni adaylarının kariyer hedefine göre yaşam boyu öğrenme puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Kariyer Hedefi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
A. Müzik Öğretmenliği yapmak	106	77,57	2	8,148	,017*	A-B
B. Akademik Kariyer yapmak	38	103,80				
C. GSSL'de enstrüman öğretmeni olmak	25	87,92				

* $p<.05$

Tablo 2'de de görüldüğü gibi müzik öğretmeni adaylarının kariyer hedeflerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($p=.017<.05$). Gözlemlenen anlamlı farklılaşmanın, kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda, akademik kariyer yapmak isteyen müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimi ile müzik öğretmenliği yapmayı hedefleyen müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme seviyeleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin aldıkları çalgı başarı puanına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacı ile Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda müzik öğretmeni adaylarının çalgı başarı puanları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ($r=.142$) düzeyinde pozitif yönde ve düşük bir ilişki saptanmıştır. Bu iki değişken arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri onların cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıflarına, çaldıkları çalgının türüne, çalgılarını günlük çalışma sürelerine ve kaç yıldır çalgı çalmakta olduklarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının çalgı başarı puanları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında düzeyinde pozitif yönde ve düşük bir ilişki saptanmış fakat bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Günüç, Odabaşı ve Kuzu (2012) çalışmalarında yetişkin öğrenen bireylerin çocuk öğrenen bireylere göre; daha fazla deneyime sahip olması, öğrenme alışkanlığının daha yerleşik olması, daha bağımsız olmaları nedeniyle hedeflerini belirleyerek kendi tercihlerini uygulayabilmeleri, yeni öğrendiği durumları anında uygulayabilme olanaklarının olması gibi farklılıklara sahip olduğunu belirtmişlerdir. Buradan hareketle müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin onların



yaşlarına ve sınıflarına göre farklılık göstermesi beklenirken bu çalışmada ilgili değişkenler için bir farkta rastlanmaması ve müzik öğretmeni adaylarının akademik başarıları ile onların çalgı başarı puanları arasında bir ilişki olmaması oldukça düşündürücüdür. Bir çalgı çalmak sürekli öğrenmeyi ve araştırmayı gerektirirken bu sonucun, müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma sürecini içselleştirmemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre Adnan Menderes Üniversitesi'nde okuyan müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri Balıkesir Üniversitesi'nde okuyan müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine göre daha fazladır. Bu durumun bu üniversiteleri öğrencileri tercih eden öğrencilerin genel akademik başarılarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yapılacak ileriki çalışmalar ile bu durumun açıklanması umulmaktadır. Araştırmada, akademik kariyer yapmak isteyen müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri müzik öğretmenliği yapmayı hedefleyen müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine göre daha fazladır. Bu sonuç Güçlü, Bostan ve Tabak'ın (2013) 103 hemşirelik bölümü son sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışma ile benzerdir.

Bu bulgular doğrultusunda müzik öğretmeni adaylarının sürekli değişen dünyadaki yeniliklere ayak uydurabilmeleri için eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dallarında yaşam boyu öğrenmeyi destekleyici düzenlemeler yapılması, ders içeriklerinin ve bölüm olanaklarının öğrencileri eleştirel düşünmeye, yaşam boyu öğrenmeye ve kendi öğrenmelerini yönetmeye sevk etmesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Çetin, B. (2008). Marmara üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 101-114 .
- Diker Coşkun Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güçlü, S., Bostan, N., Tabak, R. S. (2013). Dumlupınar üniversitesi hemşirelik bölümü son sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme davranışlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 21(2). 459-468.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(2). 309-325.
- Güleç, İ., Çelik, S., Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Journal of Education*. 2(3). 34-48.
- İzci, E., Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 101-114.
- Kaptan, S. (1991). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Ltd. Şti.
- Toprak, M., Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 2(2), 69-91.
- Turan, S. (2005). Öğrenen topluma doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*. 5 (1). 87-98.

DOĞU VE BATI MÜZİĞİNİN SENTEZ OPERACILARI

THE OPERA SINGERS ACCOMPLISHING THE SYNTHESIS OF EASTERN AND WESTERN MUSIC

Ömer TÜRKMEÑOĞLU

*Adıyaman Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı/TÜRKİYE
Adıyaman University, State Conservatory, TÜRKİYE*

ÖZET

Bu bildiri de doğu ve batı müziği eğitimi alan ve bu sentezde hizmet veren operacılardan bahsetmek istiyorum. Bu konuda çalışmış bir sanatçı olarak bu tür sanatçıların hangi evrelerden geçtiklerini, bu sentezin nasıl başladığını, ne tarz sorunlar yaşadıklarını, yaşanan sorunların nasıl üstesinden geldiklerini ele almak istedim.

Bunun en güzel örnekleri Azerbaycan'dan Bülbül, Reşid Behbudov ve Azer Zeynelov Türkiye'den ise Ruhi Su ve Ömer Yılmaz'dır. Bu sanatçılar hem operalarda roller almış; aynı zamanda Halk Türkülerini de güzel bir şekilde icra etmişlerdir. Bu bildiri, adı geçen operacıların nasıl bir eğitim sürecinden geçtiklerini ve Türk Dünyasında operanın başlangıcı ve bu ekolün nasıl devam edeceği hakkında bilgi içermektedir.

Anahtar kelimeler: Opera, Sentez, Doğu, Batı, Şan

ABSTRACT

In this paper, I would like to talk about the opera singers who had worked on the synthesis of Eastern and Western music. I am an opera singer and I am involved in this process myself. I am aware of the steps that need to be taken and the problems they are facing. I have my own vision on how these problems should be handled.

Azerbaijani singers Bulbul, Rashid Behbudov and Azer Zeynalov as well as Turkish singers Ruhi Su and Ömer Yılmaz exemplify such a synthesis. These opera singers performed opera parts; meanwhile, their repertoire included folk music. This paper has information about these singers. I also explore how opera started in the Turkish World.

Keywords: Opera, Sentez, Doğu, Batı, Şan

GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle Türkiye ve Azerbaycan'da operanın başlangıcı ve tarihi ile ilgili bilgiler, aynı zamanda bu operacılara olan etkisini ve bu senteze nasıl başladıkları hakkında bilgiler içermektedir.

Türkiye'de Opera'nın Başlangıcı

“Türkiye'de operanın başlangıcından bahsetmek için önce Osmanlıdan geçişini ve nasıl bir evreden geçtiğini anlatmak gerekir.” 29 Ekim 1923'te Cumhuriyet rejiminin başlamasıyla birlikte, 1828 yılında, Padişah I. Mahmut döneminde İstanbul'da sarayda Giuseppe Donizetti eliyle kurulmuş bulunan Mızıkai Hümayun, 1923 yılında tam kadrosu ile Ankara'ya taşınmış, 2021 sayılı yasa ile Cumhurbaşkanlığına bağlı bir orkestra olarak Riyaset-i Cumhur Musiki Heyeti adını almıştır. İstiklal Marşı'nın bestecisi Zeki Üngör'ün yönetimi altında çalışmalarını sürdürmüştür. Kurumun Armoni Mızıkası bölümü Veli Kanık'ın yönetimi altında Milli Savunma Bakanlığı'na bağlanmıştır. 1924 yılında çıkarılan Tevhidi-i Tedrisat Yasası'yla çağdaş eğitim ve öğretimin ilkeleri bütünleştirilerek uygulama alanına geçirilmiştir. Başkent Ankara'da kurulması, çeşitli sanat kurumlarına Ankara'da yer verilmesini gerektirmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, müzikteki kalkınma çabasının önce okullarda ele alınması gerekliliğini benimsemiş ve Ankara'da Musiki Muallim Mektebi kurulmasına karar vermiştir. Ortaokullara kültürlü müzik öğretmenleri yetiştirme çabasına olanak sağlayacak okulun kurulma çalışmaları konusunda, Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası'nın şefi Zeki Üngör görevlendirilmiştir. Musiki Muallim Mektebi; çoğunluğu Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası'nın üyelerinden alınan öğretmenlerle Ankara Cebeci'de 1 Kasım 1924'te eğitime başlamıştır. Devlet Konservatuvarı'nın temeli olan okulda, çoksesli müzik eğitimi olarak mezun olanlar, yurdun çeşitli okullarına atanarak; çoksesli müziğin temel ilkelerini öğrencilere öğretmişlerdir. Ankara'da Musiki Muallim Mektebi'nin 1924 yılında, Hukuk Fakültesi'nden önce açılması Atatürk'ün güzel sanatlara ve çoksesli müziğe verdiği önemi göstermek bakımından çarpıcı bir örnektir. Kurtuluş Savaşı'nın



başarısıyla birlikte, Atatürk Türkiye'sinin aydınlanma yolunda kültür ve sanat alanında çağdaş adımlar atılmaktadır.” (İnt.1)

Cumhuriyet döneminde, ilk opera binalarının kurulması ve sanatçı yetiştirilmesi operanın Türkiye'deki gelişiminde büyük katkı sağlamıştır. “Cumhuriyetin kuruluşundan sonra, müzik alanında İstanbul'da da bazı kesin tedbirlere başvurulması gerekmiştir. Bu nedenle, çalışmalarını kuruluşundan beri özel bir topluluk olarak sürdürmüş bulunan Dar-ul Elhan'a 1924 yılında uluslararası çoksesli müziğin ortak tekniği ile eğitim öğretim yapan bölümler eklendi ve kurumun içinde çoksesli bir koro, bir senfoni armoni orkestrası ve bir armoni mızıkası ünitesi oluşturulmuştur. Devlet Güzel Sanatlar Akademisi ve Devlet Konservatuvarı'nın ilk tohumları olan İstanbul'daki Sanayi-i Nefise Mektebi ile Ankara'daki Musiki Muallim Mektebi öğrencileri Atatürk'ün, Cumhuriyet Türkiye'sinin ilk kuşağıdır.

“Cumhuriyet'in kuruluşundan birkaç yıl sonra yapılan sayıma göre, Türkiye'nin nüfusu on – onüç milyon civarındadır. Savaşlardan çıkmış devletin bütçesi son derece kısıtlıdır. Bu ortamda 1925 yılında, besteci, usta çalgıcı ve müzik eğitimcisi yetiştirmek üzere yurt dışında öğrenim görececek gençler için yarışmalı sınav açılmış ve yetenekli gençler Avrupa'nın başlıca müzik okullarına gönderilmiştir. Cumhuriyet Dönemiyle birlikte, Atatürk devrimleri ve cumhuriyetin temel ilkeleri gerek tiyatro eserlerinde gerekse tiyatronun çeşitli yönlerinde yansıma ve uygulama alanı buldu. Türk ulusunun erdemleri, idealleri, değerleri eski tarihten alıntılarla gösterildi. Devrimlerin korunması ve övgüsü opera sanatı da dahil olmak üzere çeşitli oyunlarda yer buldu. Yepyeni bir devlet kurulurken tüm sanat dalları, hem halka yönelik hem de halkın yararına onun kültür düzeyini yükseltecek şekilde temelleniyordu. Atatürk, 1928 yılında başkent Ankara için hazırlanan şehir planlarına büyük ve modern bir opera binası koydurmuştur. Atatürk'ün plana koydurduğu Opera evi, ödenek yetersizliği nedeniyle yapılamamış, Sergievi binası 1948'de İsmet İnönü'nün ilgisiyle Opera evine dönüştürülmüştür. Cumhuriyet'in ilan edilmesinden sonraki yıllarda opera alanında önemli bir gelişme olmamıştır. 1930'da İstanbul'da Opera Cemiyeti kurulmuş, 1934'de Büyük Opera Heyeti tarafından G.Verdi'nin “La Traviata” operası sahnelenmiştir. Bu çalışmalar opera sanatı açısından yetersiz kalmıştır. Atatürk, yeni Türkiye Cumhuriyeti'nde ciddi ve disiplinli opera çalışmaları yapılması gerektiğine inanıyordu.” (İnt.1)

Tabii opera binalarının kurulması ve sanatçıların yetiştirilmesinden sonra ilk milli operanın yazılmasında Atatürk'ün çok büyük rolü olmuştur ve Türkiye'de milli opera açısından tarihi bir dönem başlamıştır.

“1934 yılında İran Şahı Rıza Pehlevi, Atatürk'ün davetlisi olarak Türkiye'ye gelmiştir. Atatürk, İran Şahı'na, gerçekleştirilen devrimler gösterilirken bir Türk Operası temsilinin de programda yer alması gerektiğini düşünmüş ve besteci olarak o zaman 27 yaşında bulunan Ahmed Adnan Saygun'u seçmiştir. Türk ulusunun tarihi ve manevi köklerini araştıran, bu kaynaklardan geleceğe ışık tutan “Özsoy” operasının konusu Gazi Mustafa Kemal'e aittir. Konu; İranlı şair Firdevs'inin Şehname adlı eserinden bizzat Atatürk tarafından, Türk – İran halklarının kardeşliğini vurgulayacak şekilde düzenlenmiş ve libretto, Münir Hayri Egeli 'ye yazdırılmıştır. Eser, Atatürk'ün yakın ilgisiyle ve yoktan var edilen orkestra, koro ve solistlerle, yaklaşık bir ay gibi kısa bir sürede ve çeşitli güçlüklerle rağmen tamamlanmıştır. 3 perdelik “Özsoy” veya “Feridun” adlı operanın ilk temsili, Saygun'un yönetimi altında, devlet başkanları ve seçkin davetlilerin huzurunda, 19 Haziran 1934 günü Ankara Halkevi'nde yapıldı. Böylece 1934 yılında Ankara'da operaya doğru atılmış ilk adım, ilk deneme sahnelenmiş oluyordu. Saygun'un başarısı ve Şah Rıza Pehlevi'nin gerek Türkiye Cumhuriyeti'nin müzik devriminden gerekse operanın konusundan oldukça etkilenmesi Atatürk'ü son derece heyecanlandırmış ve yapılan işi “Bir inkılâp hareketi” olarak değerlendirmiştir.” (İnt.1)

Azerbaycan'da Opera'nın Gelişimi

Azerbaycan'da milli opera sanatının gelişimi, sadece Azerbaycan'da değil aynı zamanda doğu ve batı müziği sentezi anlamında bütün İslam âlemine çok büyük katkı sağlamıştır.

“Azerbaycan'da opera sanatının temeli 12 Ocak 1908 yılında dahi Üzeyir Hacıbeyli'nin H.Z.Tagiyev Tiyatrosu'nda sahnelenen ve doğu-Müslüman âleminin ilk opera eseri olan "Leyla ve Mecnun" operası ile olmuştur. Tiyatro binası ise 1910 yılında ünlü mimar Bayev tarafından inşa edilmiştir. 1918 yılı 18 Ekim Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti hükümeti bu binayı satın alarak resmen devlet tiyatrosuna çevirmek konusunda karar almış ve Devlet Opera Tiyatrosunun varoluş tarihi bu tarihten başlar. Uzun süre, yani Azerbaycan'da Sovyet hâkimiyeti kuruluncaya kadar ulusal operamız, işte, Ü. Hacıbeyli'nin eserleri sayesinde - "Şeyh Senan" (1909, opera), "Karı-koca" (1909, operet), "Rüstem ve Söhrab" (1910, opera), "O olmasın, bu olsun" (1911, operet), "Ferhat ve Şirin" (1911, opera) vs. - yaşayıp ve gelişmiştir. Sonraki yıllarda Zülfügar Hacıbeyli ("Aşık Garip" 1916), Müslüm Magomayev ("Şah İsmail" 1919), Ofraşiyab Bedelbeyli ("Nizami" 1948), Fikret Amirov ("Sevil" 1955) ve diğer önemli bestecilerimiz da milli opera



sanatına katkıda bulunmuşlardır. Adı geçen yazarların, özellikle de U.Hacıbeyli'nin eserleri şimdi de Milli Opera ve Bale Tiyatrosu'nun repertuarında geniş yer tutuyor. Bu Tiyatro 1959 yılından Akademik Tiyatro statüsü almıştır. Çeşitli dönemlerde Opera ve Bale tiyatrosunun sahnesinde birçok dünyaca ünlü sanatçılar sahne almış ve günümüzde de almaktadırlar.''(İnt.2)

Türkiye'nin Sentez Operacıları

Aslında bu alana baktığımızda çok fazla operacı bulunmamaktadır, bunun nedeni Türk Müziği eğitimi alan sanatçılar kendi alanlarında çalışmalarına devam ederken Batı Müziği'ne çok fazla ilgi göstermemişlerdir ya da Batı Müziği eğitimi alan sanatçılar Türk Müziği ile alakadar olmamışlardır. Bu yüzden, bu konuda çok fazla sanatçı yetişmemiştir. Ancak yetişen sanatçılar çok güzel eserler ortaya koymuşlardır. Ruhi Su ve Ömer Yılmaz örnek olarak gösterilebilir.

Ruhi Su

''Mehmet Ruhi Su, 1912 yılında Van'da doğdu. Memur olarak çalışan babasının tayini ve ataması vesilesiyle Van'a yerleşti ve çocukluğunun büyük bir bölümünü burada geçirdi. Genç yaşlarda babasını ve kısa zaman sonra da annesini kaybetti. Ermeni olduğu ve ailesini 1915 kırımında yitirdiği rivayet edilir.[1][2][3] Oğlu Ilgın Ruhi Su, "Babamın 1912'de Van'da doğması, Çocukluğunun geri kalan ve gençlik yıllarını yanlarına verildiği yoksul bir aile ve daha sonra da öksüzler yurdunda geçirdi. Bir ara İstanbul'da askeri okullarda okudu, ancak müzik sevgisi onu yeni arayışlara itti. Adana Öğretmen Okulu'nda okurken, Ankara'ya Müzik Öğretmen Okulu'na (Musiki Muallim Mektebi) girmeyi başardı. 1942'de Ankara Devlet Konservatuvarı'nın Şan bölümünü bitirdi. Aynı yıllarda sırasıyla Ankara Cebeci İkinci Ortaokulu'nda sonra Hasanoğlan Köy Enstitüsü'nde müzik öğretmenliği yaptı. Cumhurbaşkanlığı Orkestrası'na seçildi, konservatuvarın opera bölümünde de okudu ve daha sonra da Devlet Operası'nda çalıştı. Devlet Operası sanatçısı olarak, Bastien Bastienne, Satılmış Nişanlı, Madame Butterfly, Fidelio, Tosca, Yarasa, Aşk iksiri, Rigoletto, Figaro'nun Düğünü, Maskeli Balo ve Konsolos gibi operalarda rol aldı. Türk Opera Sanatı'nın temelinde Ruhi Su'nun da katkısı büyüktür. Ankara Radyosu'nda onbeş günde bir yayınlanan türkü programları düzenledi; Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'nde büyük bir koro oluşturdu. Aldığı klasik batı müziği eğitimi, ömrü boyunca kendini adadığı türkülerin yorum ve icrasına yaklaşımının kurumsal temelini oluşturdu.''(İnt.3)?

Ömer Yılmaz

''Ömer Yılmaz (d. 1953, Zigana, Gümüşhane - ö. 7 Nisan 2006, Ankara) Devlet opera ve balesi sanatçısı, tenor. 1974 yılında Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü'nde göreve başlayan Yılmaz, bugüne kadar Mozart'ın "Saraydan Kız Kaçırma", "Zaide", "Sihirli Flüt", "Don Giovanni", "Cosi Fan Tutte", Rossini'nin "Sevil Berberi", Donizetti'nin "Don Pasquale", "Aşk İksiri", "Rita", Çaykovski'nin "Yolanta", Borodin'in "Prens Igor", Verdi'nin "Rigoletto", Gounod'un "Faust", Hacıbeyov'un "Arşın Mal Alan", Strauss'un "Yarasa", Lehar'ın "Tebessümler Diyarı", Carl Orff'un "Carmina Burana" eserlerinde başrol oynadı. Yurtiçi ve dışında çok sayıda etkinliğe de katılan Yılmaz, 2002 Dünya Kupası'nda Seul'de İstiklâl Marşı'nı seslendirdi. Gitarist Bekir Küçükay ile birlikte "Sevda Türküleri" adlı albümü yayınlanan Yılmaz, Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Şan Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak görev yaptı. Ankara Karşıyaka Mezarlığına defnedilmiştir. Anısına her yıl doğduğu köyde ve Trabzon Karadeniz Üniversitesi'nde törenler düzenlenmektedir.''(İnt.4)

Azerbaycan'ın Sentez Operacıları

Bülbül

Asıl adı Murtaza Meşedi Rıza oğlu Memmedov olan Bülbül Memmedov, 22 Haziran 1897'de Azerbaycan'ın Şuşa şehri civarındaki Hanbağı'da dünyaya gelmiştir. Bülbül adını sesinin güzelliğinden alan sanatçı, aynı zamanda halk müziği araştırmacıdır. 1916'da sahne hayatına başlayan Memmedov, 1920'de Azerbaycan Devlet Opera ve Balesi'nde solist oldu. 1927'de Bakü Konservatuvarı'nı bitiren Memmedov, tahsilini devam ettirmek için devlet bursuyla İtalya'nın Milan şehrine gitti. 1931'de burada tahsilini tamamlayan Memmedov, ülkesine geri dönüp Azerbaycan Devlet Konservatuvarı'nda ders vermeye başladı.1932'de Bülbül Memmedov'un girişimleriyle Azerbaycan Devlet Konservatuvarı nezdinde halk müziği kürsüsü açıldı. 1945'ten itibaren bu kürsünün görevi Azerbaycan Sanatlar Akademisi, Güzel Sanatlar Enstitüsü'ne devredildi. Bülbül Memmedov, 1938'de SSCB Halk Sanatçısı, 1940'ta profesör unvanlarını almış ve 1950'de SSCB Devlet Mükafatı'na; ayrıca 2 defa Lenin Nişanı'na, 2 defa Kızıl Bayrak İşçi Nişanı'na ve 1 defa da Şeref Nişanı'na layık görülmüştür. 26 Eylül 1961'de Bakü şehrinde vefat eden Bülbül Memmedov'un adına Bakü'de bir cadde ve müzik okulu vardır. Oğlu Polad Bülbüloğlu bestekarlık, senaristlik, elçilik ve kültür bakanlığı yapmıştır.''(İnt.5)



Reşid Behbudov

“Hanende Mecid Behbudalı oğlunun ailesinde dünyaya gelmiştir. Annesi Firuze hanım Vekilovlar soyuna mensup idi. Çocuk yaşlarından okul korosunda okuyan Reşit 1933 yılında Demiryolu Eğitim okuluna dahil olmuştur. Eğitimi döneminde öğrenci özfaaliyet orkestrasında çalışmıştır. Askeri hizmeti sırasında askeri birliğinin solisti olan R. Behbudov, askeri hizmetten sonra Tiflis pop gruplarından birinde solistlik yapıyor ve kısa sürede besteci A. Eyvazyanın yönetimindeki Ermenistan Devlet Caz (Jazz) orkestrasında solist olarak başlıyor. 30. yıllarda Ermenistan Devlet Opera ve Bale Tiyatrosu'nda klasik operaların koro sahnelerinde solo okuyor. 1939 yılında aynı tiyatronun truppası ile birlikte Moskova'da Ermenistan sanatları günlerinde yer alıyor. 1942 yılında toplulukla birlikte Kırım cephesine gönderilir. 1943 yılı sonunda Bakü sinema stüdyosunda Üzeyir Hacıbeyov'un aynı isimli operetinin motifleri temelinde çekilen "Arşın Mal Alan" filminde baş role davet alır. 1945 yılında film yayına çıkıyor ve çok yakında değil Azerbaycan'da, tüm Sovyetler Birliği'nde büyük popülerlik kazanıyor. 1946 yılında bu filmdeki Asker rolünden dolayı Reşid Behbudov "Stalin Ödülü" verilir. 1949 yılında Budapeşte'de yapılan Gençlerin ve öğrencilerin Dünya festivalinde okuyor. 1946 - 1956 yıllarında Azerbaycan Devlet Filarmonisinin, 1953 - 1960 yılları arasında aralıklarla Mirze Feteli Ahundov adına Azerbaycan Devlet Opera ve Bale Tiyatrosunun solisti, 1957 - 1959'lu yıllarda Azerbaycan Devlet Konser birliğinin organizatörü ve Başkanı olmuştur. 1966 yılından müzik ve pop sanatının caz, bale, pantomim gibi çeşitli tarzlarını organik biçimde birleştiren Azerbaycan Devlet Şarkı Tiyatrosunun düzenlemiş ve ömrünün sonuna kadar onun solisti ve sanat rehberi olmuştur. Azerbaycan Türkçesi, Bengalce, Farsça, Hintçe, Rusça, Anadolu Türkçesi ve Urduca gibi birçok dilde şarkı söylemiş. Arjantin, Arnavutluk, Belçika, Birleşik Krallık, Çin, Etiyopya, Finlandiya, Hindistan, Irak, İran, Şili ve Türkiye gibi birçok ülkeyi turlayıp sahne aldı. Tüm Sovyet cumhuriyetleri ile birlikte Arjantin, Bulgaristan, Belçika, Şili, Çin, Etiyopya, Finlandiya, Hindistan, İran, Irak, İtalya, Mısır, Türkiye gibi birçok ülkeyi turlayıp sahne alan R.Behbudov, Azerbaycan halk türkülerinin ve Azerbaycan bestecilerinin vokal eserlerinin yabancı ülkelerde popülerleşmesinde çok büyük rol oynamıştır. Türkiye'de ilk konserleri 1961 yılında kemancı Azad Aliyev ile Ankara ve İstanbul'da gerçekleşti. Sovyetler Birliği'nde sahneye mikrofonsuz çıkıp şarkı söylemesiyle bilinirdi. R. Behbudov Hindistan'a ziyareti hakkında "Uzak Hindistan'da" kitabını yazmıştır. 1959 yılında kendisine SSCB Halk sanatçısı. Dahi sanatçı 1989 yılı Haziran 9'unda Moskova'da vefat etmiştir. Kızı Reşide Reşit babasının yolunu sürdürüyor.” (İnt.6)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucu olarak Türk Müziği ile başlayan operacıların bu konuda daha başarılı oldukları görülmektedir. Nedeni ise Türk Müziği'nin o makamsal öğelerini batı müziği eğitimini aldıktan sonra daha zor yerleşmesidir, Türkülerin en büyük özelliklerinden biri olan çeyrek sesler bunun iyi örneklerindedir. İnsan başka kültürleri öğrenmesi için önce kendi kültürünü daha iyi bilmelidir. Sonuç olarak Azerbaycan'da olduğu gibi Türk Müziği eğitimini çok erken yaşlarda başlaması çok yararlı olur. Senfonik eserlerde olduğu gibi türkülerimizi de dünyaya tanıtımı açısından sanatçılarımız güzel icra ettiği zaman müziğimizi dünyaya tanıtımı açısından daha kolay olacaktır. Aynı zamanda Türk Müziği eğitimi alan kişilerin de batı şan eğitiminden yararlanmaları gerekmektedir. Her iki müziğin eğitimini alan kişilerin birbirlerinden haberdar olmaları ve birbirlerinden yararlanmaları gerekmektedir. Doğu ve Batı Müziğinin Sentez Operacıları konusu çok fazla işlenmediği için literatürde çok fazla kaynak bulunmamaktadır. Bu yüzden hep internet kaynaklarından yararlanılmıştır.

KAYNAKÇA

- 1.(<http://www.kultur.gov.tr/TR,24300/cumhuriyetin-ilk-yillarinda-opera-calismalari.html>)
- 2.http://azerbaijans.com/content_342_tr.html
3. <http://www.turkuyurdu.com/bulbul-memmedov/>
4. <http://tr.wikipedia.org/wiki/omeryilmaz>
5. <http://www.turkuyurdu.com/bulbul-memmedov/>
6. http://tr.wikipedia.org/wiki/Re%C5%9Fid_Behbudov

SİNEMA VE MÜZİK

CINEMA AND MUSIC

Özge TECİMER

AİBÜ, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
AİBU, Faculty of Education/TÜRKİYE

ÖZET

Sinema ve müzik güzel sanatların birer koludur. Her ikisi de yaratıcılığın ön planda olduğu sanat dalıdır. Sinema konusunu insanın oluşturduğu, yaşamın kurgulanarak aktarıldığı, içine hayalin katıldığı bir sanat dalıdır. Sessiz sinemanın hayatımıza girdiği günlerden bugüne sinema çok büyük bir aşama kaydetmiş adeta bütün sınırların zorlandığı bir hayal dünyası yaratılmış; öyle ki üç boyutlu, beş boyutlu derken neredeyse evimizin içinde bizim de dâhil olacağımız hale gelmiştir, getirilmiştir. Bu arada sinema sadece görsellikten ibaret değildir. Birçok şeyle desteklenerek bir bileşim oluşturulan sinemada belki de en önemli unsur, motif ise kurguyla bütünleşen müziktir. Bu nedenle de sinemanın müzikle ilişkisi üzerine birçok araştırma, inceleme yapılmış, yazılar (makaleler) yazılmıştır. Bu yazılardan bazıları araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

ABSTRACT

Cinema and music are both branches of fine arts. In both branches creativity is particularly important. Cinema is a branch of art where people occupy the central spot, where life is presented in a fictional way with imagination. Cinema has evolved immensely from the days of silent movies to today's three and even five dimensional films an imaginary world has been created; short of including us the audiences in their houses. In the meantime, cinema is not only a visual art. Perhaps the most important element, motive in cinema which is a combination of many elements, is music that has become unified with fiction. Due to this reason, many researches and analyses have been done and articles have been written. This research examines some of these articles.

Sinema ve müzik güzel sanatların birer koludur. Her ikisi de yaratıcılığın ön planda olduğu sanat dalıdır. Sinema konusunu insanın oluşturduğu, yaşamın kurgulanarak aktarıldığı, içine hayalin katıldığı bir sanat dalıdır. Sessiz sinemanın hayatımıza girdiği günlerden bugüne sinema çok büyük bir aşama kaydetmiş adeta bütün sınırların zorlandığı bir hayal dünyası yaratılmış; öyle ki üç boyutlu, beş boyutlu derken neredeyse evimizin içinde bizim de dahil olacağımız hale gelmiştir, getirilmiştir. Bu arada sinema sadece görsellikten ibaret değildir. Birçok şeyle desteklenerek bir kombinasyon oluşturulan sinemada belki de en önemli unsur, motif ise kurguyla bütünleşen müziktir. Bu nedenle de sinemanın müzikle ilişkisi üzerine birçok araştırma, inceleme yapılmış, yazılar (makaleler) yazılmıştır. Bu yazılardan bazıları incelediğimde "sinema ve müzik" le ilgili şunları gözlemledim:

*" Sinema hem bir ticari alan olarak hem de bir sanat alanı olarak sesin, rengin ve müziğin gelmesiyle çok daha fazla ön plana çıktı. " 1

Evet gerçekten sinemanın gelişim aşamasına bakıldığında "sessiz" iken gördüğü ilgi "sesin-yani-konuşmanın" dahil olmasıyla birkaç kata çıktı. Hatta "müzik" de dahil edilince "sinema" vazgeçilmez bir ilgi alanı haline geldi.

*" Şu sıralarda gerçekleşen, sinemaya kurgu alanında sayısal(dijital) teknolojinin girmesi; sinemayı, sahne çekimlerinden, kurgu masasında gerçekleşen bir sanata dönüştürdü. " 2

Günümüzde teknolojinin akılalmaz ilerlemesi, gelişmesi her şeye olduğu gibi sinemaya da yansımış ve sinema yapmayı her yönüyle kolaylaştırmıştır. Tabii bu kolaylık acaba sinemadaki kalite için olumlu mudur, olumsuz mudur, bu da tartışılabilir.

*" Sinemanın sese ya da müziğe gereksinimi var mı? Asıl sinema, yazıyla, anlatıyla, sesle, müzikle akrabalık bağı kuramaz; çünkü kendisi olmaktan çıkar yoksa. Brakhage'nin bu tutumu resimlerine ad koymayan ressamlardan farklı değildir. Ona göre filme ad koymak bile sinemanın sanat olarak bağımsızlığına aykırıdır. İzleyiciyi yalnızca ve yalnızca görüntü diliyle karşı karşıya bırakmak. Yalnızca görüntüyü düşünmek isteyen, görüntü diliyle kendini, dünyayı anlatmayı seçen bir sanatçının estetik ve felsefi tutumu." 3



Tabii ki bu görüş bireysel ... Sinemacılarla bu konu tartışılabilir. Ancak düşünüldüğünde Brakhage'nin çok da haksız olmadığı söylenebilir. Mademki sinema görsel sanatlara ait bir tür, o halde birinci işlevi ya da bütün işlevi görsellikten ibaret olabilir.

*" Sessiz sinemalar görüntüyü kaydeden ve bir perde üzerine yansıtan bir icatla gösterilirken, bu filmlere bir de piyano eşlik ediyordu. Sinemanın popülaritesi arttıkça sadece piyano ile eşlik eden müzik tatmin etmemeye, yetersiz gelmeye başladı. Böylece filme orkestralar eşlik etmeye başladı. Bu tabii başka sorunlara neden oldu. Piyanist beyaz perdeyi izleyip, değişen tempolara ayak uydururken, orkestra bunu başaramıyordu." 4

Müzisyenler buna da çözüm bulmakta gecikmediler. Bir süre sonra teknolojik gelişmelerle filmle aynı anda canlı müzik yerine, filmin üzerine müzik yapılmaya başlandı. Hatta bu o kadar önemli bir hale geldi ki en ünlü besteciler film müzikleri yapmaya ve ödüller almaya başladılar.

*" "Zamandan Heykel Yapmak" adlı, sinema üzerine düşüncelerini topladığı kitabında Tarkovsky bile, şöyle der: " Asıl inancım, sinemanın müziğe hiç gereksinimi olmadığıdır. Fakat, içinde müzik olmayan bir film de yapmadım." ... Peter Greenaway ise, filmlerini müzikten ayrı düşünemez... Müzik ile sinema arasındaki ilişkinin zenginliğini gösteren bir başka örneğe, ünlü Japon besteci Toru Takemitsu'dur. Kurosawa ve Oshima'nın filmlerine yaptığı müziklerle yaratıcılık açısından önemli bir noktaya gelmiştir." 5

Toru Takemitsu, avangart müziğin (sanat akımlarının öncüsü) kuramcısı, bestecisi ve yazarıdır. Eserlerinde bizde de sık rastlanan doğu- batı sentezini deneysel bir dille anlatarak kendine has bir estetik oluşturmuştur. Yaptığı işler arasında en önemlileri film müzikleridir. Özellikle Akira Kurosawa'nın "Ran" ı ile " Kumların Kadını" için yaptığı müziklerle dikkat çekmiştir. Aslına bakıldığında filmler için yönetmenler ne kadar önemliyse de o filmleri ilgi çekici hale getiren unsurlardan en önemlisi belki de filmin müzikleridir. Çünkü bir filmin müziği filmin bir anlamda ritmini, sürükleyiciliğini sağlayacaktır. Bazen konusu ön plana çıkarken bir filmin, bazen de müziği ön plana çıkacaktır. Tıpkı Alexandre Desplat'ın müziğini yaptığı " Duvak " filminde olduğu gibi. Desplat, Fransız film müziği bestecisidir. Yaptığı film müzikleriyle ön plana çıkmış ve birçok ödülleri almıştır. Örn. 6 BAFTA En İyi Film Müziği Ödülü adaylığı, 6 Altın Küre adaylığı bulunmaktadır. Desplat, ilk Altın Küre Ödülü'nü 2006 yapımı "The Painted Veil" yani "Duvak" filmiyle almış ve ilk BAFTA Ödülü'nü 2011 yılında kazanmıştır. İşte bestecinin yaptığı " Duvak " filminin müziği de En İyi Altın Küre Müzik Ödülü'nü bu şekilde almıştır. Diğer bir yapıt da " Baba" filmidir. " Baba " filmi (Godfather) nin yönetmeni Francis Ford Coppola'dır. Filmin müziği de neredeyse yeryüzünde herkes tarafından bilinmektedir. Hatta filmin önüne geçmiştir. Bestecisi Nino Rota, bu bestesiyle En İyi Film Müziği Akademi Ödülü'nü kazanmıştır.

*" Yönetmen Steven Spielberg 1975 yılında Jaws filmi ile Hollywood ' da dönemin en iyi gişesini yapmayı başarmıştı. Bu filmin müziklerinin bestecisi John Williams, Oscar aldı. Bu ödül müziğin güçlü etkisini kanıtlıyordu." 6

Evet, böylece sinema ve müziğin eşsiz buluşmasına ortam sağladı Oscar Ödülleri... Önceden filmin akışında yer alan müzikler ve bestecileri hiç dikkat çekmezken " Film Müziği Dalında Oscar Ödülleri " sayesinde artık filmler müzikleriyle anılmaya başladı. Yine " Star Wars " adlı filmin müziklerini de yapan John Williams 1977'de yeniden film müziği dalındaki Oscar'ı kazandı. Bu başarısını da:

*" Genellikle yapmaya çalıştığım şey, yıllardır yaptığım konserlerden dolayı olsa gerek antrakt, uvertür, hafif, yüksek, hızlı, yavaş vs. terimler çerçevesinde en tatmin edici sesleri elde edebileceğim şekilde, filminden aldığım malzemeyle müzikal bir temsil yaratmak, yani dinleyicinin ilgisini yakalamak." 7 şeklinde açıklamıştır.

*" Sinema ülkemize Osmanlı İmparatorluğu zamanında girmiştir. İlk örneklerde müzik kullanılıp kullanılmadığı bilinmemektedir. Ülkemizde film müziği tarihinin başlangıcı da pek bilinmemektedir. Sessiz sinema gösterilerine Beyoğlu'nda piyanistlik yapanlar da genelde Gayrimüslim kadınlardır." 8

Sanat böyle bir şey, her ne kadar Batılılaşmada bazı yönlerden çok geç kaldıysak da, sanatın etkisi daha çabuk gerçekleşmiştir ülkemizde. Bu resim, müzik, sinema vb. dallarda hızla ilerleyerek insanımızın ilgisini çekmiş; benzerleri yapılarak alışma dönemi geçirildikten sonra kendimize ait bir sinemamız hızla ortaya çıkmıştır, hem de en özgün yapıtlarla...

Türk sineması 1930'lardan itibaren özellikle Muhsin Ertuğrul'la gelişmeye başlamış. 1950'ler birçok filmin yapıldığı yıllar olmuş, Muzaffer Sarısözen ve Ruhi Su gibi besteciler artık filmlere müzik yapmaya başlamış. 1960'larda filmler müzikleriyle anılır olmuş; özellikle Moğollar, Cahit Berkay film müzikleriyle ünlenmişler. 1970'ler arabeskin sinemaya da hakimiyetiyle geçmiş, 1990'lar ve 2000'ler ise onlarca yönetmenin yüzlerce filmiyle geçirilmiştir.



*” Oğuz Adanır “Türk Sinemasının Son On Yılı” başlıklı bildirisinde Türk sinemasına ait görüşlerini şöyle dile getirir: “ Bilim, belki de Türk sinemasına rağmen üniversiteye girmiştir ve şu anda belki de sinemaya yapabileceği katkılar birçok sinema adamı tarafından henüz yeni yeni anlaşılmaya başlanmıştır. Sinema Türkiye’de kolay olarak tanımlanan bir sanattır, oysa sinema dünyanın en güç sanatlarından biridir. Var olması gereken minimum düzeyde bir sanayiye karşın aynı şekilde belli bir düzeydeki insanların varlığını ve birlikte çalışmalarını zorunlu kılan kolektif bir sanattır. Muhsin Ertuğrul’dan günümüze değişen ve gelişen Türk toplumuyla birlikte sinemada da birçok değişiklikler ve gelişmeler olmuştur... Tıpkı seyircide de olduğu gibi...” 9

Geçmişte, özellikle Türk toplumunda sinemanın değeri pek bilinmezken şimdi seyirciler filmi seyredirken kendilerini o filmin kahramanının yerine koyarak izliyorlar. Çünkü yaşamdan kesitler, kareler günümüz filmlerinde fazlasıyla yer almaktadır. Bu sayede günümüzde teknolojinin de gelişmesiyle insanların daha iyiyi bulma çabasıyla sinemada da devrim olmuştur. Bu gelişimle ilerideki zamanlarda daha da iyi yerlere gelineceği kesindir. Tabii başta da söylediğim gibi tek başına sinemanın gelişimi düşünülemez onun gelişimine katkı sağlayan diğer sanat dallarını da unutmamak gerekir.

Sinema, görsel sanatların en ilgi çekici olanı, en çok ürün verileni ve insanların hayal dünyalarına hizmet eden en renkli sanat dalı... Müzik, ruhun gıdası da denilen insan hayatının vazgeçilmezi, duygularını en güzel ifade etme yolu aynı zamanda en çeşitli ürün verilebilen sanat dalı... O halde bu iki muhteşem sanat dalının birleşmesi ile ortaya çıkan eser, yani sinema ve müziğin birleşimi insanoğlunun hayatını şu yaşanılabilir güç dünyada biraz daha kolaylaştıran, renklendiren bir sanat olarak varlığını devam ettirecek... Kimi zaman da filmin müziği filmin önüne geçecek, önce müzik hatırlanacak, sonra film... Tabii bununla birlikte filmlerdeki müziklerin, izleyen ve dinleyenler üzerindeki etkisi de oldukça önemlidir. Şimdi size müziklerin filmin duygusunu seyirciye geçirişine de bir örnek vermek istiyorum: “Hababam Sınıfı”nda aynı müziğin temposu yavaş olduğunda duygusallığı, hızlı olduğunda ise coşkuyu ve hareketi vermektedir. Bu da müziğin görsellikle birleşerek duyguları vermekteki rolünü göstermektedir. Yılların filmi olan “Hababam Sınıfı”nın usta yönetmeni Ertem Eğilmez’dir. Film kadar önemli olan müziğine de ruh veren usta isim Melih Kibar’dır. İşte nice unutulmaz besteciler, muhteşem konçertolarıyla değil de; yaptıkları bir filmin müziğiyle dünyada tanınacaklar... Öyle görünüyor ki, hayatın vazgeçilmezi müzik, hayatın rengi sinemayla birlikteliğini hep daha iyi ürünlerle devam ettirecektir...

Dipnot:

- 1- İsmail ERTÜRK- Sinema ve Müzik
- 2- İsmail ERTÜRK- a. g. e.
- 3- İsmail ERTÜRK- a. g. e.
- 4- Pınar ALÇO- Sinema ve Müzik- Kısa Bir Tarihsel Bakış
- 5- İsmail ERTÜRK- a.g.e.
- 6- Pınar ALÇO- a.g.e.
- 7- Pınar ALÇO- a.g.e.
- 8- Pınar ALÇO- a.g.e.
- 9- Pınar ALÇO- a.g.e.

KAYNAKÇA

- ERTÜRK, İ. Sinema ve Müzik (Sayı 9 Mart 1999) Toplumbilim Müzik Özel Sayısı, İstanbul.
ALÇO, P. (2008) Sinema ve Müzik; Kısa Bir Tarihsel Bakış (www.idildergisi.com)
ALPAGUT, U. (2004) Kim Kapattı Şu Müziği? , Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.



TÜRKİYE, AZERBAJCAN, ÖZBEKİSTAN VE TACİKİSTAN'DAKİ LİSANSÜSTÜ ÇALGI EĞİTİMİNE GENEL BİR BAKIŞ

AN OVERVIEW OF POSTGRADUATE INSTRUMENT EDUCATION IN TURKEY, AZERBAIJAN, UZBEKISTAN AND TAJIKISTAN

Özlem KILINÇER

*Nevşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesi/TÜRKİYE
Nevşehir Hacıbektaş Veli University/TÜRKİYE*

Ahmet Serkan ECE

*AİBÜ, Eğitim Fakültesi /TÜRKİYE
AİBU, Faculty of Education /TÜRKİYE*

Hatıra Ahmedli CAFER

*Hacettepe Üniversitesi, Ankara Devlet Konservatuarı/TÜRKİYE
Hacettepe University, Ankara State Conservatory/TÜRKİYE*

ÖZET

Lisansüstü öğretim ülkemizde akademisyen, araştırmacı, bilim insanı yetiştirmek amacı ile lisans programından mezun olan bireylere yüksek lisans ve doktora öğrenimi veren mesleki alanda uzmanlaşmayı sağlayan bir eğitim biçimidir.

Akılcı, yaratıcı, nitelikli bir eğitim göz önüne alındığında mesleki alanda uygulanan lisansüstü programlarının bilimsel evrenselliğe uygun bir şekilde düzenlenip geliştirilmesi ise eğitimin kalitesi açısından oldukça önemlidir.

Ülkemizde müzik alanında lisansüstü müzik eğitimi (yüksek lisans ve doktora eğitimi), Güzel Sanatlar Fakültelerinin müzik bilimlerinde, Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Bölümlerinde ve Devlet Konservatuvarlarında verilmektedir. Bu kurumlar lisansüstü programlarını ve içeriklerini kendileri yapılandırmakta, giriş sınavlarında uygulanacak olan kriterler ve bilim sınavının içeriğini kendileri belirleyerek, gerçekleştirmektedirler.

Lisansüstü eğitim programlarının kapsamlarından biri de çalgı eğitimidir. Bu eğitim, bireyin mesleki çalgısında yetkin olabilmesi için gerekli kazanımları sağlayan programlarla verilmektedir. “Geleceğin müzik eğitimcilerinin ve sanatçıların yetişmesinde etkin bir konumu bulunan bu kurumların bireysel çalgı eğitimi ders programlarını etkili ve verimli bir şekilde uygulaması gerekmektedir” (Uslu, 2013:48). Nitelikli bir çalgı eğitiminin gerçekleşmesinde ise bu programların diğer ülkelerdeki çalgı eğitimine benzer ya da yakın olarak uygulanması eğitimde bütünlüğün sağlanması ve çağdaş bir çizgi oluşturması açısından oldukça önem taşımaktadır.

Betimsel bir nitelik taşıyan bu çalışmada Türkiye, Azerbaycan, Özbekistan ve Tacikistan'daki çalgı eğitimi alanındaki lisansüstü dersler ortaya konarak, bu ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar irdelenecektir.

Anahtar kelimeler: Lisansüstü Çalgı Eğitimi, Türk Cumhuriyetlerinde Müzik, İpek Yolu'nda müzik.

ABSTRACT

Post graduate education in Turkey is a mode of education that provides specialization in professional field and gives master's degree and doctoral degree education to the individuals graduated from an undergraduate program in order to raise academicians, scientists and researchers.

In view of a creative, qualified and rationalistic education, it's substantially crucial that post graduate programs enframing professional fields are organized and developed pro-rata scientific universality with regard to the quality of education.

In our country, the post graduate education in music (master's degree and doctoral degree) is offered within Musicology Department in Fine Arts Faculties, Departments of Music Education in Faculties of Education and State Conservatories. These institutes configure postgraduate programs, their



context and the criteria to be practiced in entrance exams in addition to the development the content of science exams themselves.

One of the contents of postgraduate education programs is musical instrument education. This education is given through programs providing necessary educational attainment for individuals to be competent at their professional musical instrument. "It's necessary for these institutions which bear efficient position in training future artists and music academicians, to implement the individual instrument education course programs effectively and productive" (Uslu, 2013:48). As for fulfillment of aqualified instrument education, the application of these programs as similar or akin to the instrument education in other countries is of capital importance with regard to ensuring integrity in education and creating a contemporary line.

In this descriptively qualified research, the institutes in Turkey, Azerbaijan Uzbekistan and Tajikistan offering postgraduate education in music field, their courses and context will be asserted. Furthermore, the similarities and the differences between these countries will be examined.

Keywords: Postgraduate Musical Instrument Education, Music in Turkic Republics, music in Silk Road.

GİRİŞ

Üniversitelerin gelişmişliğini gösteren en önemli ölçütlerinden biri lisansüstü eğitim programlarıdır. Lisansüstü eğitim; yüksek lisans ve doktora programlarından oluşmaktadır. Yüksek lisans ve doktora programlarının başlıca amacı çeşitli alanlarda yaratıcı, üretken araştırmacılar, akademisyenler ve bilim insanları yetiştirmektir. Bunun ilk adımı ise, ülke sorunlarına, toplumun gereksinimlerine akılcı yöntemlerle çözümler üreten, nitelikli, kültürün yenileşmesini, aktarılmasını sağlayan çağdaş ve evrensel değerlere sahip bireyler kazandırabilmektir. Bilen (2005:258) üniversitelerin lisansüstü eğitim programlarının çağdaş bir niteliğe sahip olabilmesi için bilimsel bilgiler üretmesi, toplumsal olaylara duyarlı bilim insanları ve araştırmacılar yetiştirilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Öte yandan lisansüstü eğitimde, gerek öğretim üyesi sayısı ve niteliği, gerek eğitim programlarının yetersizliği gibi konularda pek çok sorun yaşanmaktadır. Bazı araştırmacılara göre de lisansüstü programların yeterince yerleşmemiş olması, öğretim elemanlarının genelde akademik yönelimleri doğrultusunda eğitim vermesi ve öğretim elemanlarının alanındaki yetersizliği lisansüstü eğitimde birtakım sorunlar yaratmaktadır. (Kaya, Sezgin, Kavcar, 2005:321) Ayrıca lisansüstü eğitim programlarındaki derslerin nitelikleri ve bu derslerin sayı bakımından yetersizliği de incelenen araştırmalarda bir sorun olarak tespit edilmiştir.(Kaya, Sezgin ve Kavcar, 2005; Nayır, 2011; Demirhan İşcan ve Hazır Bıkmaz, 2012). Ağralıoğlu (2013:3) da, "Türkiye'deki lisansüstü derslerinin sayıca çok azının gelişmiş ülkelerin standartlarına uygun olduğunu" ifade etmektedir.

Kaya ve diğerleri'ne (2005:321) göre, üniversitelerin özerk olması, lisansüstü düzeyde uygulanan öğretim programlarının ülke ve hatta il bazında farklılıklara yol açtığını göstermektedir. Dolayısıyla, lisansüstü programlarda verilen derslerin evrensel ilkeler göz önüne alınarak karşılaştırmalı olarak belirlenmesi, ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konularak gözden geçirilmesi söz konusu programların niteliğinin artırılabilmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca çeşitli üniversitelerde görev alan akademisyenlerin deneyimlerinin paylaşılması bu programların yetkinleşmesinde ya da belli bir kalite ve düzeye getirilmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Turgut'a (1987) göre de, "aynı alanda lisansüstü öğretimi yapan enstitülerin ortak ve uluslararası düzeyde kabul görece standartlarda birleşmelerinin büyük yararları olacaktır"(Kaya, Sezgin ve Kavcar, 2005:321).

Şüphesiz ki, çeşitli sanat dallarında lisansüstü eğitim veren kurumlar da bu değerlendirmelerin dışında değildir. Bu bakımdan, tüm sanat dallarında olduğu gibi, müzik eğitiminde de bilimsel araştırmaların ve çalgı eğitiminin yeri vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Çalgı eğitimi alanında yapılan uygulamalar sanatın ve bilimin evrenselliğinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Farklı üniversitelerdeki bilim insanlarının çalışma ve deneyimlerinden yararlanarak çalgı eğitiminde etkili olacak dersler ve içeriklerinin belirlenmesi ise, çalgı eğitimi alanında yapılacak uygulamaların niteliğinde ve eğitim kalitesinin artırılmasında önemli bir etken olacaktır. Bu da kuşkusuz en başta üniversitelerce yapılandırılmış çalgı eğitim programlarıyla gerçekleştirilebilir.

Nitelikli bir çalgı eğitiminin gerçekleştirilmesinde, çalgı dersi programları oldukça önemlidir ve bu programların etkili, doğru bir şekilde yürütülmesi geleceğin müzik eğitimcileri ve sanatçılarının yetiştirilmesinde önemli bir etken olacaktır. Lisansüstü düzeyde uygulanan programların diğer ülkelerdekine benzer ya da yaklaşık olarak yapılmasının, çalgı eğitiminde belli bir kalitenin



yakalanmasında ve çağdaş bir çizgi oluşturmada etkili olacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan lisansüstü programları, “bilimin evrenselliği göz önüne alınarak dünyadaki gelişmiş eğitim programlarına benzer olarak ülkemiz kültürüne ve çalışma koşullarına uygun bir biçimde geliştirilmesi, müzik eğitimi alanındaki uzman-araştırmacıların ve araştırmaların kendi aralarında bir kalite standardını yakalaması bakımından çok önemlidir” (Eskioğlu, 2010:1020).

İlgili alan yazın incelendiğinde lisansüstü eğitimde niteliği evrensel boyutta ve ülkeler bazında sorgulayıcı araştırmaların müzik eğitimi alanında (Berki ve Sağer: 2003; Eskioğlu:2007, 2010) ve diğer alanlarda (eğitim, plastik sanat (İşcan ve Bıkmaz, 2012; Toprak ve Erdoğan, 2013; Çavuşoğlu:2013) sınırlı sayıda olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada da bu amaca yönelik olarak Türkiye, Azerbaycan, Özbekistan ve Tacikistan'daki lisansüstü müzik eğitim programları çalgı eğitimi boyutunda incelenmiş, programlardaki benzer ve farklı yönleri göz önünde bulundurularak eğitimde niteliği artırmaya yönelik öneriler sunulmuştur.

YÖNTEM

Bu araştırmada Türkiye, Azerbaycan, Özbekistan ve Tacikistan'da verilmekte olan lisansüstü müzik dersleri arasında karşılaştırma yapılarak, çalgı dersleri ve özellikleri bakımından bir ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle betimsel bir nitelik taşıyan tarama araştırmalarından “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Aynı zamanda nitel veriler içeren bu araştırmada, veriler, doküman incelemesi yolu ile irdelenmiştir.

Örneklem

Araştırma için ülkemizde lisansüstü müzik eğitiminin verildiği, birbirinden 3 farklı yapıdaki devlet kurumlarından bu alanda lisansüstü (yüksek lisans, doktora) eğitimleri köklü bir geçmişe sahip ve araştırmalarda programları en detaylı olan (Sağer & Berki, 2003) Tablo 1’de listelenmiş üniversiteler belirlenmiştir. Lisansüstü eğitimdeki, sanatta yeterlilik, Opera/Şan programları araştırma sınırlılığı dışında yer almaktadır.

Örneklemde Türkiye dışındaki ülkelerdeki üniversitelere bağlı müzik kurumları farklı isim (örn. müzikoloji, orkestra fakültesi gibi) ve birimlerde bulunabilmektedirler. Ayrıca bu ülkelerle ilgili olarak yapılan araştırma da Azerbaycan, Özbekistan ve Tacikistan üniversitelerinin lisansüstü müzik eğitim programlarında (yüksek lisans, doktora) bulunan fakülteler/bölmeler/ belirlenerek listelenmiş, programları detaylandırılmıştır.

Tablo 1. Örneklemdeki ülkeler, şehir, üniversiteler, fakülte/bölüm/birimler ve bunlara ait lisansüstü programlar¹

Ülke	Şehir	Üniversite	Fak. / Böl /Birim	Y.Lisans	Doktora
Türkiye	<i>İzmir</i>	<i>9 Eylül Üniversitesi</i>	<i>Güzel Sanatlar Fakültesi</i>	✓	✓
	Ankara	Hacettepe Üniversitesi	Devlet Konservatuvarı	✓	✓
	Bolu	Abant İzzet Baysal Üniv.	Eğitim Fak. GSEB. Müzik Eğit. ABD	✓	✓
Azerbaycan	Bakü	Devlet Pedagoji Üniv.	Pedagoji Fak. Müzik Öğretmenliği	✓	✓
		Müzik Akademisi	Yorumculuk Fakültesi	✓	
<i>Tacikistan</i>	<i>Duşambe</i>	<i>Sattorv. Tacikistan Milli Konservatuvarı</i>	<i>Müzikoloji Böl.</i>	✓	✓

¹ Tablo 1’de yer alan örneklem içindeki müzik kurumlarından birbirleri ile benzer özellik gösterenler aynı yazı tipi ve stili ile gösterilmiştir. “Örneğin Ankara Hacettepe Devlet Konservatuvarı (bold), Özbekistan, Taşkent Devlet Konservatuvarı (bold) ve Bakü Müzik Akademisi Yorumculuk Fakültesi (bold)”.



Özbekistan	Taşkent	Devlet Konservatuvarı	Orkest. Fak. /Yay. Sazl	✓	yok ²
			Piyano	✓	

Tablo 1’de görüldüğü gibi, örnekleme Türkiye’den üç, Azerbaycan’dan iki, Özbekistan ve Tacikistan’dan birer olmak üzere toplam 7 üniversitede lisansüstü müzik programları bulunmaktadır. Yine tablodan bu kurumların, önemli bir gelişmişlik özelliği olması bakımından, lisansüstü programlarının da tamamlanmış olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında, örneklemin belirlenmesi aşamasında ülkemizdeki kurumlarla benzer özellik gösteren üniversite fakülte/bölüm/birimlerin olmasına dikkat edilmiştir. Bu bakımdan bu çalışmada benzerlik ve farklılıklardan yola çıkarak lisansüstü çalgı eğitiminde ortaya çıkan ortak noktalar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu noktada; Tabloda yer alan benzer yazı karakterli kurumlar (Bkz. Dipnot 1) karşılaştırılmalı olarak ele alınmıştır.

Verilerin toplanması, gruplanması

Araştırmada kullanılan veriler internet üzerinden üniversitelerin web sayfalarının taranması ve/veya kurum/bölüm yetkilileri ile yapılan görüşmeler sonrasında elde edilmiştir. Verilere ait dil çevirilerinden sonra söz konusu ülkelere ait lisansüstü çalgı dersleri düzenlemiş, gruplanmış ve derslere ait farklılık ve benzerlikler birbirleri ile karşılaştırılarak verilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Türkiye’de Lisansüstü Müzik Programlarında Çalgı Eğitimi

Türkiye’de lisansüstü müzik programlarında çalgı eğitimi, üç farklı amaç doğrultusunda programlarını oluşturan kurumlar tarafından verilmektedir. Bunlar, eğitim fakültelerinin müzik eğitimi bölümleri, güzel sanatlar fakültelerinin müzik bilimleri bölümleri ve devlet konservatuvarlarının yaylı, üfleli, vurmali vb. anabilim dalları tarafından yürütülmekte olan programlardır.

Tablo 2. Örneklem grubunda yer alan lisansüstü eğitim veren kurumlarda çalgı eğitimi derslerinin yarıyıllara göre dağılımı

Üniversite	Fak. / Böl /Birim		Y.Lisans /dönem (yarıyıl)		Doktora dönem (yarıyıl)			
			I	II	I	II	III	IV
Abant İzzet Baysal Üniv.	Eğitim Fak. GSEB. Müzik Eğit. ABD		✓	✓	✓	Yok	Yok	Yok
9 Eylül Üniv.	Güzel Sant.Fak.	Müzik Bil.Prog	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
		Müzik Tek. Prog.	Yok	Yok				
Hacettepe Üniversitesi	Devlet Konservatuvarı	Piyano ve Arp Prog.	✓	✓	✓	✓	✓	Yok
		Üfleli /Vurmali Çalg.	✓	✓	✓	✓	✓	Yok
		Yaylı Çalg.	✓	✓	✓	✓	✓	Yok
		Gitar Prog.	✓	✓				

Tablo 2 incelendiğinde, AİBÜ Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Öğretmenliği Bölümü ve Hacettepe Devlet Konservatuvarı yüksek lisans programlarında çalgı eğitiminin her iki dönemde de devam ettiği görülmektedir. Doktora eğitiminde ise, çalgı eğitiminin AİBÜ’de I dönem, Hacettepe Devlet

² Tablo 1’de yer alan Özbekistan Taşkent Devlet Konservatuvarı Orkestra Fakültesi Yaylı Sazlar Bölümü ve Piyano Bölümleri Doktora programı sanatta yeterliğe ait bir programdır. Sanatta Yeterlik ise bu araştırmanın sınırlılığı dışındadır.

Konservatuvar'ında III dönem uygulanıldığı görülmektedir. Buna karşılık, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri ile Müzik Teknolojileri bölümlerinde uygulanan lisansüstü programlarında ise, çalgı eğitimine yer verilmediği görülmektedir.

Azerbaycan, Özbekistan ve Tacikistan'da Lisans ve Lisansüstü Müzik Programlarındaki Müzik Eğitimi

Türk Cumhuriyetlerinde Mesleki müzik eğitimi veren okullar ilköğretimden başlamaktadır. Bu okullara başlama yaşı 6-8 yaş olup, mesleki müzik eğitimi çok küçük yaşlarda verilmekte ve okullara devam etme süresi 7 yıl olarak belirlenmektedir. Nitekim Özdek (2012:84) de, yapmış olduğu doktora tezinde Azerbaycan'da dikkat çekici unsurlardan birinin erken yaş mesleki müzik eğitimi olduğunu, ülkemizden farklı olarak ilköğretimdeki yetenekli çocukların sınavla kazandıkları okullarda hem Klasik Batı Müziği hem de Azerbaycan halk müziği eğitimi aldıklarını ifade etmektedir. Daha sonra 11 yıllık müzik eğitimine çıkarılan mesleki müzik okullarına ilköğretimin yanında bir de lise devresi eklenerek bu okullarda hem kültür dersleri hem de müzik dersleri verilmektedir. Lisans devresinde ise bu okullardan başarılı olarak mezun olabilen öğrenciler Güzel Sanatlar Eğitimi, Güzel Sanatlar Fakültesi veya Konservatuvar olarak 3 farklı üniversitede eğitimlerini sürdürebilmektedir. Yüksek lisans ve doktora programlarına da yine bu okullardan başarıyla mezun olabilen öğrenciler devam edebilmektedirler. Eğitim Fakültelerine ise hem mesleki müzik liseleri hem de okul öncesi müzik lisesinden mezun olan öğrenciler başvurabilmekte yüksek lisans ve doktora programlarına da eğitim fakültelerini başarıyla bitiren öğrenciler devam edebilmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında, araştırma kapsamında yer alan Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü Müzik Akademisi, Taşkent Devlet Konservatuvarı ve Tacikistan Milli Konservatuvarı birbirine benzer olarak mesleki müzik eğitimine ilköğretim çağında başlanıldığı görülmektedir. Bu ülkelerde özellikle çalgı eğitiminin oldukça erken yaşlarda verilmesi ile yeterli eğitim süresinin tamamlanmış olmasından dolayı ülkemizden farklı olarak lisansüstü eğitimlerinde çalgı eğitimi yerine, yabancı dil, bilgisayar, müzikoloji, psikoloji, pedagoji ve felsefe gibi derslere yer verildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Türkiye, Azerbaycan, Özbekistan ve Tacikistan'daki yüksek lisans müzik programlarında yer alan çalgı dersleri ve dönemleri

Fak. / Böl /Birim		Y.Lisans (Dönem /Yarıyıl)			
		I	II	III	IV
(TÜR) Eğitim Fak. GSEB. Müzik Eğit. ABD		İleri Anadal Eğitimi I	İleri Anadal Eğitimi II		
(TÜR) Güzel Sanatlar Fakültesi	Müzik Bilimleri Prg.	Yok	Yok		
	Müzik Teknoloji Prg.	Yok	Yok		
(TÜR) Devlet Konservatuvarı	Piyano ve Arp Prg.	Çalgı Tekniği I	Çalgı Tekniği II		
	Üflemeli /Nurmalı Çalg.	Enstrüman I	Enstrüman II		
	Yaylı Çalg.	Çalgı Tekniği I	Çalgı Tekniği II		
	Gitar Prg.	Gitar İcra	Gitar Yorumculuğ		
(AZ) Bakü Pedagoji Üniversitesi	Çalgı Derslerinin Öğretimi Prog.	Yok	Yok		
	Müzik Dersleri ve Öğretimi Prg.	Yok	Yok		
(AZ) Bakü Müzik Akademisi	Yorumculuk Fakültesi Prg. (Telli Çalgılar)	Enstrüman	Enstrüman	Enstr.	Enstr.



	Yorumculuk Fakültesi Prg. (Nefesli ve Vurmalı Çalg.)	Enstrüman	Enstrüman	Enstr.	Enstr.
<i>(TAC) Sattorv. Tacikistan Milli Konservatuvarı</i>	<i>Müzikoloji Prg.</i>	<i>Enstrüman</i>	<i>Enstrüman</i>	<i>Enstr.</i>	<i>Enstr.</i>
(ÖZB) Taşkent Devlet Konservatuvarı	Orkestra Fakültesi	Enstrüman	Enstrüman	Enstr.	Enstr.
	Piyano	Enstrüman	Enstrüman	Enstr.	Enstr.

Tablo 3’de yer alan ülkelerin yüksek lisans müzik programlarında yer alan çalgı dersleri karşılaştırıldığında;

Müzik Öğretmenliği Programları: Ülkemizde müzik eğitimi anabilim dalı lisansüstü eğitimdeki çalgı dersinin birbirinin devamı olacak şekilde (İleri Anadal Eğitimi I ve II) yapılandırıldığı görülürken, Bakü Pedagoji Üniv. Müzik Öğretmenliği Bölümü’nün kapsamı içerisindeki farklı iki programın her iki yarıyılında da (Çalgı Derslerinin Öğretimi- Müzik Dersleri ve Öğretimi) herhangi öğretime yönelik bir ders bulunmamaktadır. Bu dikkat çekici bir durumdur.

- ✓ **Müzik Bilimleri/ Teknolojisi/ Müzikoloji Programları:** Ülkemizdeki en kapsamlı ve müzikoloji alanında ilk üniversite olan Dokuz Eylül Güzel Sanatlar Fakültesindeki yüksek lisans programlarının çalgı eğitimi dersleri incelendiğinde, iki ayrı yüksek lisans programlarının (Müzik Bilimleri ve Müzik Teknolojisi programları) her iki döneminde de çalgı eğitimine ait bir ders programının olmadığı görülmekte iken, Tacikistan Milli Konservatuvarı Müzikoloji programlarının yüksek lisans eğitiminde IV yarıyıl çalgı dersine yer verildiği görülmektedir. Ortaya çıkan bu bulgu da benzer programlarda farklı uygulamaların olması açısından yine dikkat çekici bir bulgudur.
- ✓ **Konservatuvarlar:** Ülkemizde köklü bir geçmişe sahip olan Hacettepe Devlet Konservatuvarının yüksek lisans programlarındaki çalgı eğitimi derslerinde, Piyano ve Arp, Üfleli/Vurmalı, Yaylı Çalgılar ve Gitar Programlarındaki derslerin çalgı tekniği, enstrüman, gitar icrası ve gitar yorumculuğu olarak II yarıyıl uygulandığı görülürken, Bakü Müzik Akademisi Yorumculuk Fakültesinde yer alan çalgı eğitimi derslerinin “Telli çalgılar” ile Nefesli-Vurmalı çalgılar programında IV yarıyıl uygulandığı görülmektedir. Benzer olarak Taşkent Devlet Konservatuvarı Orkestra Fakültesi Yaylı Sazlar Bölümü ve Piyano Bölümünde de çalgı derslerinin IV yarıyıl devam ettiği görülmektedir.

Tablo 4. Türkiye, Azerbaycan ve Tacikistan’daki doktora müzik programlarında yer alan çalgı dersleri ve dönemleri

Fak. / Böl /Birim		Doktora ((Dönem /Yarıyıl)		
		I	II	III
<i>(TÜR) Eğitim Fak. GSEB. Müzik Eğit. ABD</i>		Anadal Eğitimi ve Öğretim Yöntemleri	Yok	Yok
<i>(TÜR) Güzel Sanatlar Fk.i</i>	<i>Müzik Bilimleri Prog.</i>	<i>Yok</i>	<i>Yok</i>	<i>Yok</i>
	<i>Müzik Teknoloji</i>	<i>Yok</i>	<i>Yok</i>	<i>Yok</i>
(TÜR) Devlet Konserv.	Piyano ve Arp Prog.	Çalgı Tekniği I	Çalgı Tekniği II	Çalgıda İleri Yorumculuk
	Üfleli /Vurmalı Çalg.	Enterpretasyon I	Enterpretasyon II	İleri yorumculuk Çalışmaları
	Yaylı Çalgılar Prog.	Çalgı Tekniği I	Çalgı Tekniği II	Çalgı Tekniği III
<i>(AZ) Bakü Pedagoji Üniversitesi</i>	<i>Müzik Dersleri ve Öğretimi Prog.</i>	<i>Yok</i>	<i>Yok</i>	<i>Yok</i>
(AZ) Bakü Müzik Akademisi	Telli Çalg.prog.	Yok	Yok	Yok
	Nefesli ve Vurm. Çalg.prog.	Yok	Yok	Yok



<i>(TAC) Sattorv. Tacikistan Milli Konsv.</i>	<i>Müzikoloji</i>	<i>Enstrüman³</i>	<i>Enstrüman</i>	<i>Enstrüman</i>
---	-------------------	------------------------------	------------------	------------------

Tablo 4' de yer alan ülkelerin doktora müzik programlarında yer alan çalgı dersler karşılaştırıldığına;

✓ **Müzik Öğretmenliği Programları:** Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı doktora eğitimindeki çalgı dersi yalnızca (Anadal Eğitimi ve Öğretim Yöntemleri) I yarıyıl uygulanırken, Bakü Pedagoji Üniv. Müzik Öğretmenliği Bölümü'nün kapsamı içerisindeki farklı iki programın her III yarıyılında da (Çalgı Derslerinin Öğretimi- Müzik Dersleri ve Öğretimi) herhangi bir çalgının öğretimine yönelik bir ders bulunmadığı görülmektedir. Bu da benzer üniversitelerin farklı programları olması açısından dikkat çekici bir durumdur.

✓ **Müzik Bilimleri/ Teknolojisi/ Müzikoloji Programları:** Dokuz Eylül Güzel Sanatlar Fakültesinin doktora programlarının çalgı dersleri incelendiğinde ise, iki ayrı doktora programlarının (Müzik Bilimleri ve Müzik Teknolojisi programları) her III döneminde de çalgı eğitimine ait bir ders programının olmadığı, buna karşın Tacikistan Milli Konservatuvarı Müzikoloji programlarında, IV yıl VIII dönem boyunca enstrüman dersine yer verildiği görülmektedir.

✓ **Konservatuvarlar:** Hacettepe Devlet Konservatuvarı doktora programlarındaki çalgı eğitimi derslerinde Piyano ve Arp programında çalgı tekniği (I, II) ve çalgıda ileri yorumculuk, Üflemeli/Vurmalı programlarında Enterpretasyon (yorumculuk) I,II ve ileri yorumculuk çalışmaları, Yaylı Çalgılar programında ise çalgı tekniği dersi olarak III yarıyıl doktora eğitimi uygulandığı görülürken köklü bir geçmişe sahip olan Bakü Müzik Akademisi Yorumculuk Fakültesinde "Telli Çalgılar" ve "Vurmalı Nefesli Çalgılar" programlarında çalgı dersine yer verilmediği görülmektedir.

SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Lisansüstü çalgı eğitiminin hedeflerinden biri de geleceğin müzik eğitimcilerini ve sanatçıları yetiştirmektir. Nitelikli çalgı eğitiminin önemli bir belirleyicisi de ülkemizde uygulanan lisansüstü programlar ve içerikleridir. Bu programların etkili ve verimli olabilmesi ise, bilimsel evrenselliğe uygun bir şekilde düzenlenip geliştirilmesi ile gerçekleştirilebilir. Bu bakımdan yurt içi ve yurt dışı lisansüstü programlarının incelenerek eğitimin nitelikli ve çağdaş bir yapıda olması için lisansüstü programlara ışık tutacak başka müzik alanlarında da çalışmalar yapılmalıdır. Araştırmadan elde edilen bilgiler doğrultusunda; Türkiye, Azerbaycan, Özbekistan ve Tacikistan'daki yer alan lisansüstü programların çalgı eğitimi derslerine baktığımızda farklı üniversitelerde aynı amaçla yapılandırılmış olan programların farklı çalgı eğitimi uygulamaları içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Örneğin öğretmen yetiştiren kurumların lisansüstü programlarında çalgı eğitimi IV yıllık lisans eğitimlerinden sonra devam ederken Azerbaycan'da müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimlerini ilkökul lise ve lisans eğitimi süreçleri içerisinde tamamladıkları görülmüştür. Böyle olmalarından dolayı lisansüstünde çalgı eğitimine yönelik bir program ve ders yapılanması içerisinde olmadıkları, lisansüstünde daha çok müzik öğretim yöntemleri üzerine yoğunlaştıkları anlaşılmaktadır. Bu durum müzik öğretmeni yetiştiren iki farklı ülkedeki iki farklı uygulamayı ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir.

Ülkemizde GSF'ler ise, müzik araştırmacısı yetiştirmek için kurulan programlardır. Bu fakültelerin varoluş amaçlarında, "Güzel Sanatlar Fakültesi'nin bölümlerinde, farklı ağırlıklar gösteren dallarda sanatçı yetiştirilmesi, toplumun sanatsal yapısının evrensel değerlere ulaştırılması, sanatın ve endüstrinin üst düzey kadrolarının oluşturulması ve gelecek kuşaklara kendi meslek alanlarında yetkili ve bilgili elemanların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır". (http://www.msgsu.edu.tr/msu/pages/guzel_sanatlar_fakultesi.aspx, erişim tarihi: 04.04.2014)

Nitekim, ülkemizde sayıları hızla artmakta olan GSF'nin lisans ve lisansüstü programlarında çeşitli eksiklikler ve kendi aralarında uygulanan farklı programlardan kaynaklı sorunlar bulunmaktadır. Ülkemizde müzik araştırmacısının lisansüstü programlarda çalgı eğitimi alması göz ardı edilirken araştırma kapsamında yer alan Tacikistan Milli Konservatuvar'ın Müzikoloji programlarında konservatuvar programlarındakine benzer bir biçimde VIII yarıyıl çalgı eğitimi almaları düşündürücüdür. Bu sebeple, "Güzel sanatlar fakültelerinin kuruluş amacı ile program içerikleri bir kez daha gözden geçirilmelidir. Bu kurumların sanatçı mı yoksa müzik araştırmaları ve müzik teknolojisi alanlarında mı insan gücü yetiştirdikleri netlik kazanmalıdır" (Çoban, 2013:37).

Konservatuvarlar açısından durum değerlendirildiğinde ise, ülkemizde lisansüstü programlarda çalgı eğitimine yer verilirken, diğer ülkelerde özellikle doktora programlarında çalgı eğitimine yer verilmediği, çalgı dersleri yerine, yabancı dil, bilgisayar, müzikoloji, psikoloji, pedagoji ve felsefe gibi derslerin uygulandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca yine yapılan taramalar sonrasında, araştırma sınırlılığı içerisinde yer alan ülkeler/üniversiteler/ fakültelerin lisansüstü programlar içerisindeki tablo da yer alan derslerin dışında, *Oda Müziği ve Edebiyatı Oda Müziği I / II, Korrepetisyon, Enstrüman Repertuarı, Çalgıda Solistlik Repertuar, Senfonik Orkestra Solo Repertuar, Çalgı Öğretim Tekniği, Çalgıda Deşifre, Piyanoda Armoni, Birlikte Çalma Uygulamaları I/II* gibi çalgı derslerine önemli katkılar veren seçmeli/seçimlik ve/veya zorunlu dersler de bulunmaktadır. Ülkemizdeki konservatuvarların kuruluş amacı; müzik ve sahne sanatları alanlarında sanatçı yetiştirmektir. Ancak araştırma kapsamında yer alan ülkelerin lisansüstü programları ile ülkemizdeki lisansüstü programlarını karşılaştırdığımızda konservatuvarlarımızda yalnızca çalgı eğitimi ve alan derslerine yer verilirken, diğer ülkelerde çalgı eğitimi ile birlikte psikoloji, pedagoji gibi alanlara da yer verildiği görülmektedir. Bu durum, ülkemizdeki konservatuvarlar ile diğer ülkelerdeki konservatuvarların kuruluş amaçları ve işleyişlerinde farklı bir yaklaşım göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir;

- ✓ Farklı ülkelerdeki çalgı eğitimi programları ile Türkiye'deki farklı çalgı öğretim programlarını inceleyen ve karşılaştıran araştırmalar ya da müzik eğitimi araştırmaları yapılabilir.
- ✓ Araştırmadan elde edilen bulgulardan bağımsız olarak Türk Cumhuriyetlerinde müzik okullarındaki çalgı derslerinin dışında işitme, oda müziği dersleri, müzik kuramları vb. derslere ait programlarının oluşması için çalışmalar içerisinde olmaları önerilmektedir.
- ✓ Sadece mevcut programların dışında o ülkelere ait yerel halk çalgılarının da ders içeriklerini, öğretim tekniklerini ve yorumlamalarını içerisine alan ders ve programların oluşturulmaları önerilebilir.
- ✓ Türk Cumhuriyetlerini içerisine alan ortak bir sanat ve çalgı eğitimi öğretimine dair programlar düzenlenebilir.
- ✓ Kurum yöneticilerine, Türk Cumhuriyetlerine ait halk çalgıları ile ilgili çalıştay, panel veya work shop gibi ortak çalışmalar içerisinde bulunmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ağralıoğlu, N. (2013). “**Türkiye’de Lisansüstü Öğretim**”, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science ss:1-9.
- Bilen, S. (2005). “**Lisansüstü Müzik Öğretmenliği Programlarının Karşılaştırılması**”, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 17 (2005) 257-263.
- Can A., Can K., Bağcı H., (2009) “**Lisansüstü Müzik Eğitimi Programlarıyla ve Gerçekleştirilen Araştırmalarla İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri**”, Birinci Uluslar arası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Kongre Bildirisi 1-3 Mayıs 2009 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çavdar, O., A. (1997). “**Bilim Adamı Yetiştirme Lisansüstü Eğitim**”, Ankara: Tüba yayınları, bilimsel toplantı serileri No:7 ss:17-25.
- Çavuşoğlu, İ. (2013). “**Plastik Sanat Alanında Lisansüstü Eğitim Programları Hakkında ve Düşünce ve Önerilerim**”, VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları ss:212-213.
- Çoban, S. (2013). “**Türkiye’de Mesleki Müzik Eğitimi ve Müzik Öğretmeni Adaylarının İş İstihdamı**” Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE Vol 2 (3), July 2013, ss: 28-38.
- Eskioğlu, I. (2007). “**Türkiye İle Kanada, Norveç, ABD, Avustralya ve Avusturya Yükseköğretim Sistemleri İçinde Lisansüstü Müzik Eğitimi Programlarının Karşılaştırılması**”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eskioğlu, I. (2010). “**YÖK’ün Lisansüstü Program Açma Ölçütleri Hakkında Analitik Tartışmalar ve Müzik Eğitimi Alanı Örneği**”, International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey ss:987-999.
- Eskioğlu, I. (2010). “**Türkiye ile Kanada, Norveç, ABD ve Avustralya Lisansüstü Müzik Eğitimi Programlarındaki Araştırma Alanı Derslerinin Karşılaştırılması**”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz 2010, 8(4) 1019-1056.



- Güdek, B. (2009). “**Müzik Eğitiminde Lisansüstü Eğitim ve Bu Programlara Kayıtlı Araştırma Görevlilerinin Eğitim Sorunları**”, 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 23-25 Eylül 2009 Samsun OMÜ.
- İşcan, D., C. ve Bıkmaz, H., F. (2012). “**Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Lisansüstü Eğitim Programlarının Analizi**”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl:2012, Cilt,45, Sayı:1, 107-138.
- Kasap, T., B. (2006). “**Geleceğin Müzik Öğretim Elemanlarının Yetiştirilmesi Üzerine Bir Model Program**”, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Ün. Eğt. Fak. Denizli.
- Kaya, S., Sezgin, G. ve Kavcar, N. (2005) “**Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Lisansüstü Eğitimin Öğrenci ve Öğretim Üyesi Açısından Değerlendirilmesi**”, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 17, ss:321-326.
- Nayır, F. (2011). “**Eğitim Bilimleri Alanında Lisansüstü Öğrenim Görmekte Olan Müfettiş, Okul Yöneticisi ve Öğretmen Sorunları**”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl:2011, Cilt,44, Sayı:2, ss:199-222.
- Özdek, A. (2012). “**Ulusal Müzik Eğitiminde Halk Müziğinin Yeri: Türkiye-Azerbaycan Örneği**”, Yayımlanmamış Doktora Tezi Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Sağır, T., Berki, T., (2002). “**Türkiye Üniversitelerinde Müzik Eğitimi Yüksek Lisans Ders Programları Üzerine Bir İnceleme**”, KKTC Yakın Doğu Üniversitesi, XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, Kıbrıs, 2002.
- Sağır, T., Berki, T. (2003). **Türkiye Üniversitelerinde Müzik Eğitimi doktora Ders Programları Üzerine Bir İnceleme**, Malatya: İnönü Üniversitesi, *Cumhuriyetin 80. Yılında Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirileri İçinde*, ss:264–268.
- Sağır, T. (2003). “**Müzik Öğretmenliği Lisansüstü Programların Enstitü Farklılıkları Açısından Değerlendirilmesi**”, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Ekim, 2003 İzmir.
- Toprak M., ve Erdoğan, A., (2013). “**Lisansüstü Eğitimde Avrupa Yaklaşımı**”, VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları ss: 10-36.
- Uslu, M. (2013). “**Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Bireysel Çalgı Eğitimi (Keman) Ders Programlarının Yürütülmesine Yönelik Eğitimci Görüşlerinin Değerlendirilmesi**”, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:05.
- (http://www.msgsu.edu.tr/msu/pages/guzel_sanatlar_fakultesi.aspx, erişim tarihi: 04.04.2014)



**DEVLET OPERA VE BALESİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ'NÜN KURULUŞU HAKKINDA KANUN
ÇERÇEVESİNDE DEVLETİN SANATA VE SANATÇIYA
YAKLAŞIMI İLE İLGİLİ BİR DEĞERLENDİRME**

**AN ASSESSMENT ON THE APPROACH OF THE STATE TOWARDS THE ARTS AND
ARTIST REGARDING THE LAW ON THE FOUNDATION OF THE GENERAL
DIRECTORATE OF THE STATE OPERA AND BALLET**

Pınar BEŞEVLİ SOLMAZ

*Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Ondokuzmayıs University, Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

1309 sayılı *Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü Kuruluşu Hakkında Kanun*, 14 Temmuz 1970 tarihinde kabul edilmiştir. Bu kanun ile birlikte Devlet Tiyatroları ve Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlükleri birbirinden ayrılarak bu kuruluşların kendi ayakları üzerinde duracak oluşumlarını tamamladıkları devletçe de onanmış olmaktadır. Ayrıca kendi kendilerine yetebilecek kadro ve teçhizata da kavuştukları anlaşılmaktadır. Bir bakıma bu kanunla gerçekleşen, cumhuriyetin kültür ve sanat alanındaki idealleri doğrultusunda verilen onca çabanın karşılığının alınmaya başlamasıdır. Konuyla ilgili TBMM tutanaklarında sanata ve sanatçıya verilen önemin açık bir şekilde ortaya koyulduğu ve konunun hassasiyetle ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmada günümüzde bu hassasiyetin zaman içinde nasıl değiştiği, konunun devletçe ele alınışındaki farklılığını vurgulamak ve oluşan değişimi tarihten bir kesit aktarımıyla gündeme getirmek amacıyla *Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü'nün Kuruluşu Hakkında Kanun* için Meclis tutanaklarında yer alan görüşmeler ve dönemin bakış açısı ele alınacaktır.

ABSTRACT

The code number 1309 named *The Code Regarding the Foundation of the General Directorate of the State Opera and Ballet* was passed on 14 July 1970. With the ratification of this code, the general directorates of the State Theatres and the State Opera and Ballet were separated from each other and it was approved by the state that they completed their formation and the power of independence. Also it is understood that they had the necessary staff and tools. In a way what was finally achieved with this code was the fulfillment of the ideals of the Republic on the fields of culture and art. It is seen on the official reports of TBMM that the importance attached to the art and the artist was clearly put forward and this issue was handled with great sensitivity. In this study the existing perspective in the era and the meetings recorded within the minutes of the National Assembly on the *Foundation of the General Directorate of the State Opera and Ballet* will be handled in order to bring forward how this sensitivity changed through time and to emphasize the different approach to this issue by the government to stress the change on the issue in this period of the history.

Devlet Tiyatrolarının Kuruluşu

Cumhuriyet idealleri doğrultusunda yapılan çalışmaların işlerlik kazanabilmesi için zaman ve emek gerekmiştir. İki dünya savaşı ardından bir yandan çok partili hayata geçiş, yeni dünya politikasına entegre olma çalışmaları sürerken, diğer yandan kurumlaşma çalışmaları devam etmekteydi. TBMM tutanaklarından da anlaşılacağı üzere 1949 yılına kadar sahne sanatlarının icra edileceği, sistemli çalışan bir kurum ve yalnızca bu amaçla kullanılan bir sahne bulunmamaktaydı. 10 Mayıs 1949 tarihinde Günaltay Hükümeti, binası tamamlanan Devlet Tiyatrosu'nun hizmete geçirilmesinin yanında, Türk dram ve müzik sanatının ve sanatkarlarının gerektiği şartlara kavuşturulabilmesi için bir kanun tasarısı hazırladı. Söz konusu kanun tasarısının¹ gerekçesinde, on bir yıl önce kurulmuş olan Ankara Devlet Konservatuvarı Opera ve Tiyatro bölümlerinin, sekiz yıl önce ilk mezunlarını verdiği hatırlatılarak, orkestra ve koro heyetleri ile oldukça kalabalık olan bu topluluğun, sekiz yıldan beri Ankara'da Devlet Konservatuvarı Tatbikat Sahnesi ve Opera Stüdyosu adı altında geçici tedbirler ve ödeneklerle opera ve tiyatro temsilleri vererek geniş takdir uyandırdıkları belirtilmişti. Gerekçede henüz sistemli çalışmaları sağlayan kanun ve

¹ T.B.M.M. T.D., 11.05.1949, D.VIII, C.19, s.302.



ödenekler bulunmadığı için yapılan çalışmaların sürekliliği ve istenildiği gibi verimli olamadığı açıklanırken bu durumun sebeplerinden birinin de çalışmaları çerçeveleyen esaslı bir yerin bulunmaması olduğunun altı çizilmiştir. Tutanaklara geçen 10 Haziran 1949'daki meclis görüşmelerini incelediğimizde Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu'nun konuya hassasiyetle eğildiği anlaşılmaktadır. Tahsin Banguoğlu TBMM'de yaptığı konuşmada, O zamana kadar Devlet Konservatuvarı Tatbikat Sahnesi'nde çalışmalarını yapan Devlet Tiyatrosu'nun, artık şekillendiğini ve binasının yapıldığını belirtilerek tam kadro ve teşkilatla faaliyete geçebilmesi için bu kanun tasarısının bir an önce görüşülmesi ve kabul edilmesi gerektiğini dile getirdi.² Ardından söz alan Maraş Milletvekili Emin Soysal, böyle bir kanun tasarısının ilk kez TBMM Genel Kurulu'na geldiğinin üzerinde durdu ve Devlet Tiyatrosu'nun memleketimizde oynayacağı büyük rolün önemini belirtirken bu konuda çalışmalar yapan bakanı kutladı. Ayrıca kanun bu sırada gündeme gelmeyip çıkmaz ise bir kısım sanatçıların maaş alamayarak müşkül durumda kalacaklarını ve düşünülen maaşın da az olduğunu vurguladı. Emin Soysal'ın, değindiği bir başka konu da bu temsillere yalnızca Ankara'nın değil diğer illerin de ihtiyacının olduğu idi. Soysal, tiyatronun halk üzerinde okul kadar etkisi olduğunu bu yüzden düzenli turnelerin yapılması gerektiğini vurgulayarak, bu konu üzerine ağırlıklı çalışmaların beklendiğini belirtti. Bununla birlikte Emin Soysal, Köy Enstitülerine bu alanda eğitim vermek üzere mezun öğrencilerden tayin edilebilmesi fikri üzerine de düşünülmesi gerektiğini sözlerine ekledi. Bu konuşmadan sonra söz alan Bakan Tahsin Banguoğlu, kısaca tiyatronun ülkemizdeki geçmişi üzerine konuşurken meşrutiyetten sonra yavaş yavaş milli bir sahnenin oluşmaya başladığını ancak alaylı olan bu sahnenin cumhuriyet ile birlikte mektepli bir sahneye dönüştüğünü belirtti. Bursa Milletvekili Zehra Budunç söz alarak, memleketin başka yerlerinde bu teşkilatlanmayı destekleyecek ve ihtiyaca yönelik ikinci bir okullar grubu düşünülüp düşünülmediğini sordu. Bakan başka şehirlerde de devletçe ya da belediyelerce yönetilen tiyatroların açılmasını çok arzu ettiklerini yakın gelecekte bu tekliflerle huzura gelmeyi istediğini açıkladı. Bu konuşmaların ardından kanun tasarısı görüşülmeye başlandı ve kabul edildi.³ Bu kanun tasarısının on altıncı maddesine göre – “Cumhurbaşkanlığı Filâmonik Orkestrası Devlet Konservatuvarından ayrılarak aynı unvan ile Devlet Tiyatrosuna bağlanmıştır. Görüldüğü üzere Devlet Tiyatrosu günün koşullarına uygun olarak, tiyatro adı altında **üç ayrı yapıyı barındıran karma bir kuruluş** olarak meydana gelmiştir.”⁴

Devlet Tiyatrosu adı altında oluşturulan bu karma kurumun başına Türk Tiyatrosu'nun önde gelen isimlerinden Muhsin Ertuğrul getirilmiştir.

*Muhsin Ertuğrul'un 1949 – 1951 yılları arasındaki Genel Müdürlüğü süresince tiyatro, opera ve çocuk gösterileri sürdürülmüştür. Ankara Devlet Operası'nın kuruluşunda önemle yer alması gereken opera orkestrası, korosu ve balesi de 1950–52 yıllarından itibaren organize edilmelerine başlanmıştır. Ankara Devlet Tiyatrosu ve Operası, Muhsin Ertuğrul'un yönetiminde tüm teknik tesisleri içeren yeni binada (Opera Sahnesi - Büyük Tiyatro) çalışmalara başlamıştır. Kurum daha sonraki yıllarda gelişimini hızlandırmış ve opera bölümü için, geleneğe uyararak, önce uluslararası literatürden klasik repertuarı Türkçe librettolarla oluşturabilmenin çabasını sürdürmüştür.*⁵

Bu kurum, Türkiye'de sanat alanında kurumlaşma çalışmalarının devlet tarafından nasıl destek gördüğünün ve hedeflenen çizgiye doğru nasıl yol kat edildiğinin açık bir göstergesidir.

Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü Kuruluşu Çerçevesinde TBMM Ve Cumhuriyet Senatosu'nda Yer Alan Görüşmeler

Devlet tiyatrolarının kuruluşundan itibaren 1970 yılına kadar Türkiye, ekonomik, siyasi ve sosyal yönden pek çok değişim yaşamıştır. Bu süre içinde Riyaseti Cumhur Senfoni Orkestrası'nın kurulmasıyla Devlet Tiyatroları iki ayrı yapıyı içinde barındırmaya devam etmişti. Ancak işlerliklerinin farklı olması dolayısıyla 1962 yılı şura kararlarında da üstünde durulan, opera ve bale ile tiyatro dallarının ayrı birer kurum olması hususu üzerinde çalışmalar yapılsa da bu aşama ancak 21 yıl sonra, nihayet gündeme getirilerek 08.01.1970

² T.B.M.M. T.D., D.VIII, C.20, S. 255, ss. 303, 719-730, 757-760.

³ T.B.M.M. T.D., D.VIII, C.20, s. 719-730.

⁴ T.B.M.M. T.D., D.VIII, C.20, s. 757-760.

⁵ T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Resmi İnternet Sitesi, “Devlet Tiyatrosu, Opera ve Balesi'nin Kuruluşu” Gülümünden Alev Karaman (Der.), <http://www.kultur.gov.tr/TR,24306/devlet-tiyatrosu-opera-ve-balesinin-kurulusu.html>, (23.01.2014).



tarihinde Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü Kuruluşu Hakkında Kanun Tasarısı ve Millî Eğitim ve Plân komisyonları raporları Millet Meclisi'ne sunulmuştu.⁶ Kanunun gerekçesinde dünyanın her yerinde operaların tiyatrolardan ayrı idare edildiği belirtilerek, bu sanatların iki ayrı sanat kolunu teşkil ettiği açıklanmış, opera sanatında müzik, tiyatro sanatında ise edebî metnin ön plânda olduğuna işaret edilerek, bu iki ayrı sanat şeklinin realizasyonunu sağlayan gerek *sanatkâr* ve gerekse *teknik personelin* birbirinden tamamen ayrı formasyonlara tâbi tutularak yetiştirilmesinden de kaynaklı olarak onların başlarında bulunan teknik ve estetik idarecilerin de kendi alanlarında yetişmiş olması gerektiği de ayrıca vurgulanmıştır. Ankara'da yirmi beşinci yılını dolduran Devlet Tiyatrosu'nun yeterli tecrübe devresini geçirmiş olduğu belirtilmiştir. Tiyatronun bir bölümü halinde kurulmuş olan operanın çok geliştiği, bünyesinde ileri memleketler seviyesinde tam bir orkestra teşekkül ettiği belirtilerek balenin de hiç yoktan bir varlık haline geldiği hatta solist kadrosunun dünyanın en büyük operalarında bulunan solist kadrosu derecesine çıkmış olduğu aktarılmıştır. Opera tekniğine uygun geniş bir koronun da varlığı hatırlatılarak, tüm bu nedenlerle tek idare altında yürütülen *opera ve bale* ve *temsil* bölümlerinin bundan böyle uluslararası uygulamaların gerektirdiği esaslar dâhilinde iki ayrı müstakil sanat kurumu halinde idare edilmesinin ve her iki kolun başına işinde uzman idarecilerin getirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu kanun tasarısının hazırlanma amacının Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğünün bağımsız bir müessese halinde sevk ve idare edilmesini mümkün kılmak olduğu açıklanmıştır. Ayrıca tasarının 30 maddelik maddeler gerekçesi de bulunmaktadır.

Meclis görüşmelerinde genel olarak tüm maddelerde mutabık olduğu görülmüştür.⁷ Görüşmeler sırasında yapılan değerlendirmeler sırasında sanata ve sanatçıya verilen önem ve saygı gelen sorulardaki çoğunlukla onları daha rahat ettirmek yönündeki beyanlardan anlaşılmaktadır. Kanunun on iki maddesinin b bendinde “*Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürü ile Opera ve Bale müdürlerine en yüksek sanatkâr memur ücretine ilâve olarak, Bakanlar Kurulunca tâyin edilecek miktarda idare ve temsil ödeneği verilir.*” denilmektedir. Hiç tartışmasız kabul edilen maddelerden olan bu madde sanatkârın emeğinin devlet olarak en yüksek maaşla ödüllendirilmesi anlamına gelmekteydi. On beşinci maddede yer alan turnelerde 75 lira harcırah alınacağı ile ilgili görüş bildiren İzmir Milletvekili Burhanettin Asutay ve Samsun Milletvekili Yaşar Akal, bu meblağın az olduğu düşüncesiyle maddeye karşı çıkmış, ancak bu konuya da yine Plan Komisyon Başkanı Sakarya Milletvekili Nuri Bayar, yatak ve yemek parası dışında bu meblağın verildiğini belirterek açıklık getirmiştir. Sanatçıların Sağlık alanında da hastalık ve ameliyat gibi durumlarda da devlet tarafından en özenli biçimde desteklendiği madde de aynen kabul edilmiştir. Üzerinde durulan diğer bir konu ise Sanatkârların işçi mi memur mu oldukları ile ilgili sınıflandırmanın açık olmadığı, ayrıca sendikal haklardan mahrum bırakılmalarının uygun olmayacağı yönünde olmuştur. İzmir Milletvekili Burhanettin Asutay ve Kayseri Milletvekili Tufan Doğan Avşargil, sanatçıların da sendika kurma ve grev yapma haklarının olması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Kastamonu Milletvekili Hasan Tosyalı ve Muğla Milletvekili Ahmet Buldanlı ise bu görüşün sanatkarlar için uygun olmayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca Kastamonu Milletvekili Hasan Tosyalı “*Dünyanın her yerinde bu böyledir; opera, tiyatro, bale Türk Milletini temsil eder. Onun içindir ki, bu kanunla hiçbir memur sınıfına vermediğimiz imkânlar verilirken sustum, temsil görevi olduğu için sustum.*” sözleri ile konuya gösterdikleri önemi vurgulamış ve her ayrıntıyı detaylı olarak düşünen ve sunan komisyona teşekkürlerini bildirmiştir. Konuyla ilgili Plan Komisyon Başkanı Sakarya Milletvekili Nuri Bayar söz alarak, bu kurum bir eğitim müessesesi kabul edilerek, beraberce yürütülen, pek çok insanın bir arada olduğu bu zincirin halkalarından biri koptuğunda bütün hizmetin sekteye uğrayabileceği göz önüne alınarak, işin mahiyeti icabı, Danıştay tarafından da sendika ve grev hakkının onanmadığını belirtmişti.⁸ 15 Haziran 1970 tarihinde yapılan oturumda Devlet Tiyatrosu ile ilgili görüşmelerin sonunda Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü Kuruluşu Hakkındaki Kanun Tasarısı kabul edildi.⁹

Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü Kuruluşu Hakkında Kanun Tasarısı Cumhuriyet Senatosu'nda ele alındığında¹⁰ İstanbul Senatörü Fikret Gündoğan söz alarak, bu kanunla birlikte Türk

⁶ Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü Kuruluşu Hakkında Kanun Tasarısı ve Millî Eğitim ve Plân komisyonları raporları (1/157) (S. Sayısı: 134), D.3, bkz. 9. Ek.

⁷ Cumhuriyet Senatosu, T.D., D.9, C:60, 14.07.1970, ss. 257-266.

⁸ Millet Meclisi T.D. D.3 C.6, 12.06.1970, ss.338-354.

⁹ Millet Meclisi T.D. D.3 C.6, 12.06.1970, s.434-437

¹⁰ C.S., T.D., 9. Yasama Yılı, C: 59-60, (C.S., S. Sayısı: 1451) (Tutanaklarda bu şekilde belirtildiği için, bu kısımda *Dönem* yerine *Yasama Yılı* yazılmıştır.) 1961- 1980 yılları arasında çift meclisli sistem yürürlükteydi. Bu yüzden bu kanun tasarısı da Cumhuriyet Senatosunda ayrıca görüşülmüştür.



sanat hayatındaki olumlu gelişmenin önemini vurgulamıştı: “*Muhterem Başkan, değerli arkadaşlarım, Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü kuruluşu hakkındaki kanun tasarısı Türk sanat hayatında olumlu bir gelişmenin belirgin bir göstergesidir. Bu bakımdan bu kanunu hakikaten iyi karşılamak gerekir. Bugüne kadar teşkilât kanunu olmaksızın, ya da kuruluş kanunu olmaksızın çalışan Devlet Opera ve Balesi bu kanunla bir kuruluş kanununa kavuşuyor.*”¹¹

Kanunun ikinci maddesine göre Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü, lüzum ve imkân gördüğü diğer şehirlerde de Millî Eğitim Bakanı'nın onayı ile bir müdür yönetiminde, Devlet Opera ve Balesi müdürlükleri kurabilirdi. Genel Müdürlük ve müdürlükler bakanlığın onayı ile yurt içi, yurt dışı turneler tertip edebilir, millî ve milletlerarası festivaller düzenleyebilir denmekteydi.¹²

Maaş konusuyla ilgili İstanbul Milletvekili Tekin Arıburun dünyanın her tarafında sanatkarların özellikle bale ve tiyatro sanatkarlarının en yüksek ücretleri almakta olduklarının bilinmekte olduğunu ve bunlara da hak verildiğini belirterek aynı kanaati taşıdığını söylemiştir.¹³ Kanunla ilgili yapılan ikinci oturumda, güzel sanatlar alanında hala var olan eksiklikler dile getirilmişti. Niğde Senatörü Hüseyin Avni Göktürk bu çalışmalardan dolayı hükümete teşekkürlerini sunarken, güzel sanatların milletlerin medeni seviyesinin ölçütü olmasından dolayı çok önem taşıdığını ve medeniyetin oluşmasını ve ilerlemesinin bu alanda yapılan çalışmalarla olabileceğini belirterek, bizde güzel sanatlar alanında gelişmenin Avrupalı manada oluşmadığını Tanzimat'tan sonra ilgi kazandığını ancak, cumhuriyetin kurulmasından sonra gerçekleşen gelişmenin oluşmasında Büyük Atatürk'ün rolünün önemi ve ardından gelen cumhurbaşkanlarının da konuya hassasiyeti üzerinde durarak, gereklilikler üzerine açıklamalarda bulunmuştur:

Fakat, memleket şümül bir manada güzel sanatların gelişmesi, hâlâ, kanaatimce bugün dahi, ele alınmış değildir. Çünkü, Türkiye 35 milyonluk koskoca bir memlektir. Bu memleketin birkaç merkezinde güzel sanatların bazı tecellilerini görürüz. Fakat bu sanatın her kolunda, tiyatro, dram nevinden, vodvil nevinden, komedi nevinden, operadan hele hiç haberdar olmıyan ve güzel sanatların diğer kısımlarını da hiç görmemiş, bilmemiş olan daha memleketimizin pek çok köşeleri vardır. Bundan dolayı bu kanunu getirenleri tebrik ve temsil ederken, aynı zamanda memleket şümül bir güzel sanat kampanyasının ve bir güzel sanat gayretinin nüvelerime işaret sayarım. Türkiye'nin her köşesinde, her vilâyetinde bir tiyatro binası ve muhtevası tiyatrodaki temsilleri yapabilecek sanatkarların mevcudiyeti ve bunun gibi her vilâyetinde, her yerinde, her köşesinde müzik gösterileri, müzik kültürünü besleyecek ve garp anlayışında bu müesseseleri yaşatabilecek birtakım tesislerin kurulması şarttır.

¹¹ *Muhterem Başkan, değerli arkadaşlarım, Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü kuruluşu hakkındaki kanun tasarısı Türk sanat hayatında olumlu bir gelişmenin belirgin bir göstergesidir. Bu bakımdan bu kanunu hakikaten iyi karşılamak gerekir. Bugüne kadar teşkilât kanunu olmaksızın, ya da kuruluş kanunu olmaksızın çalışan Devlet Opera ve Balesi bu kanunla bir kuruluş kanununa kavuşuyor.*

Bu kanunda söyleyeceklerimizi daha iyi anlatabilmek için 5441 sayılı Devlet Tiyatroları Kanununda yapılmak istenen değişiklik tasarısı üzerindeki görüşmeyi öne almayı biz de isterdik. Hattâ mümkünse Komisyonun da teklif ettiği gibi 2 sinin birden konuşulması, bizim görüşlerimizi ifade bakımından, daha da olumlu olurdu. Tabii, usul müsaid olmadığı için böyle bir tabikat olacak.

Opera ve Bale Genel Müdürlüğünün kuruluşu hakkındaki kanun tasarısı ile, 5441 sayılı Kanunda değişiklik yapan kanun tasarısı arasında çok temelli farklar var. İşte, o kanun geldiği zaman daha ziyade açıklığa kavuşacak olan ifadelerimizi burada müspet olarak dile getireceğiz. Ve 2 kanun mukayese edildiği zaman birisinde, Ototaryalizmin ağırlık teşkil ettiği; "bunda ise, daha ziyade demokratik bir yönetim usulünün getirilmek istendiği gözüküyor.

Hakikaten, Opera ve Bale Genel Müdürlüğü kuruluşu 'kanunu hakkındaki Kanunda 3 tane büyük kurul görevleri taksim etmiş halde yüklenmişler ve böylece opera ve bale işlerimizin yürütülmesinde demokratik bir usulün yerleşmesini arzu etmişler.

Kanunun hazırlanmasında opera ve balenin başında bulunan kişilerin eğer emeği geçmişse ve onlar opera ve bale işlerimizin düzenlenmesinde demokratik usulü tercih etmişlerse onlara teşekkür etmemiz gerekir. Hakikaten bu, geniş üyeli 3 önemli kurulun daha demokratik bir idare tarzı sağlayacağı düşünülebilir.” C.S., T.D., 9. Yasama Yılı, C:60, ss. 258-259. 14.07.1970.

¹² C.S., T.D., 9. Yasama Yılı, C:60, ss. 258-266.

¹³ C.S., T.D., 9. Yasama Yılı, C:60, B:92, s. 264.



Kurulacaktır sayın arkadaşlarım. Bir gün Türkiye'de görsel sanatlar üniversitesinin ben hayalini görmekteyim. Belki, 10 - 15 fakülteli bir güzel sanatlar üniversitesi bu memleketin eğitimine her halde bir gün şule, ışık tutacaktır.

Bugünkü tiyatromuzun gayretleri hakikaten şayanı tebriktir. Avrupaya kadar güzel sanatlar elçilerimizi, yalnız müzik sahasında değil, operada, diğer tiyatro türlerinde de gösterebilecek, iftaharla yollayabilecek sanat elçilerimize sahibiz. Fakat bu, arz ettiğim gibi, çok mevzii kalmaktadır. Türkiye'nin ancak muayyen bir kısmını kültür sahasında doyurabilmektedir. Halbuki güzel sanatlar, halk terbiyesi için, millî terbiye ve millî kültür gelişmesi için çok büyük bir müessese ve unsurdur.

Bugün Avrupa medeniyetinin başlıca unsurları sayılan bu unsurları biz memleketimizin her köşesine götürmedikçe tabiatıyla temeddün iddialarında maalesef biz onlar kadar ileri olamayız.¹⁴

Bu konuşmadan da anlaşılacağı üzere görüşmelerde sanata ve sanatçıya verilen önemin açık bir şekilde ortaya koyulduğu ve konunun hassasiyetle ele alındığı görülmektedir. Türkiye'nin gelecekte hemen her vilayetinde bu tip kurumların mevcudiyetinin sağlanması ve bu kültürü besleyecek ve yaşamasının devamını sağlayacak çeşitli tesislerin de beraberinde kurulması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Hatta çok fakülteli bir güzel sanatlar üniversitesinin bir gün kurulacağı günlerin geleceği ümidi ayrıca belirtilmiştir. Kanun Tasarısı sırasında özellikle üzerinde durulan diğer bir konu da, tasarı ile ilgili konuşan çeşitli partilere mensup senatörlerin, sanatçılarımızın ne kadar iyi işler ortaya koyduklarını, özveriyle çalışıp güzel işler yaptıklarını ve onların ülke tanıtımındaki çabalarının nasıl güzel bir şekilde karşılık bulduğu ile ilgili konulardaki hem fikir açıklamalarıdır. Maaşları ve harcırahlarının yeterli olmadığı konusunda da daha fazlasını hak ettikleri ile ilgili ortak görüşler sunulmuştur. Geçici komisyon Başkanı Aydın Senatörü İskender Cenap Ege "Türkiye'yi bugün yurt içinde ve yurt dışında sanat ve kültür bakımından tanıtan, tiyatromuz, operamız, balelerimiz ve orkestramız hakikaten övünülecek bir derecededir" sözleriyle konuşulanları pekiştirmiştir.¹⁵

Ayrıca başarının temel taşlarını da hesaba katarak geçmişte kurulan kurumların ve kişilerin ve devletin desteğinin de önemi vurgulanarak, gelinen noktanın altında yatan nedenler üzerinde de durulmuştur. Konservatuvarın kuruluşunda ve çalışmalarında büyük emeği geçmiş olan Karl Ebert, Muhsin Ertuğrul gibi değerler anılmıştır. Niğde Senatörü Hüseyin Avni Göktürk de Musiki Muallim Mektebi'ne değinmiştir.

Bugünkü güzel sanatlarımızın birçok kollarında en büyük hizmetleri ifa etmiş olan musiki muallim mektebidir. Bu mektep, müzik, tiyatro, opera mektebi olan bu müessese, kuruluş günlerinde talebe dahi bulamamıştır. Hattâ konserler, tiyatro temsilleri de çok kolay dinleyici ve seyirci bulamazdı. Bugün memleketimizdeki bu gelişmeleri sanatkârlarımızın çok sabırlı, mütevazi cehitli gayretlerine de borçluyuz. Bundan dolayı kendilerini candan tebrik eder, bu kanunun kendilerine hayırlı, uğurlu olmasını diler ve Hükümeti de böyle bir ihtiyaca parmak bastığı için tebrik ederim.¹⁶

İstanbul Senatörü Tekin Arıburun tiyatro müessesesinin millî kültürümüzün kalkınmasında kendisine düşen büyük görevi yapabilmesi için kanunun bir yerine bir direktif maddesinin konulması şeklindeki açıklamasına, Aydın Senatörü İskender Cenap Ege,

Sayın arkadaşımın hassasiyetini hürmetle karşılarım, ancak Devlet Tiyatrosu, Devlet Operası ve Devlet Balesi bu millî direktifi bizatihi içinde bulunan idarecileri ve sanatkârlarıyla bir şuur haline getirmişlerdir. Bu bakımdan şimdiye kadar Devlet Tiyatroları, Opera ve Baleleri tarafından temsilen eserlerde öğretici, bedîî zevkleri geliştirici ve daima faydalı olan eserler vaz'ı sahne edilmiştir. Bu bakımdan, köklü bir ananesi teşekkül etmiştir bu müesseselerin. Bu müesseseler, muhterem arkadaşımızın

¹⁴ C.S., T.D., 9. Yasama Yılı, C:60, B:92, ss. 275-276.

¹⁵ C.S., T.D., 9. Yasama Yılı, C:60, B:92, s. 279

¹⁶ C.S., T.D., 9. Yasama Yılı, C:60, B:92, s. 276.



ifade ettiği hususu edebî heyetleriyle, rejisörleriyle, idarecileriyle, umum müdürleriyle daima birinci plânda görmekte ve yürütmektedirler. Bugün Devlet Tiyatroları, Operası, Balesi ve Orkestrasıyla örnek müesseselerdir. sözleriyle konuya açıklık getirdi.¹⁷

Ayrıca Kayseri Senatörü Hüseyin Kalpakoğlu Kayseri’de tiyatro binasını her türlü imkânıyla hazırladıkları halde, üç senedir tiyatroyu beklediklerini belirterek Milli Eğitim Bakanının ilgisini rica etmiştir.¹⁸

Bu görüşmeler sonucunda, 14 Temmuz 1970 tarihinde 1309 sayılı *Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü Kuruluşu Hakkında Kanun*¹⁹ kabul edilmiştir. Bu kanun ile birlikte Devlet Tiyatroları ve Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlükleri birbirinden ayrıldı. Bu ayırımla artık bu müesseselerin kendi ayakları üzerinde duracak kadar nicelik ve nitelik yönünden oluşumlarını tamamladıkları ve kendi kendilerine yetebilecek kadro ve teçhizata kavuştukları anlaşılmaktadır. Bir bakıma bu kanunla gerçekleşen, cumhuriyetin kültür ve sanat alanındaki idealleri doğrultusunda verilen onca çabanın karşılığının meyvelerinin alınmaya başlamasıydı.

Sonuç

İnsan ile birlikte var olan sanat olgusunun önemi kuşkusuzdur. 21. Yüzyılı yaşadığımız şu an sanat birikimini doğru kullanan devletlerin konumu ortadadır. Bu çalışmada cumhuriyet tarihimizden kesitlerle bellek tazeleyerek gelinen noktaya dikkat çekilmek istenmiştir. Sanat kurumları oluşturma ve kurumlaşma çalışmaları hiç de kolay olmayan, zaman, sebat ve ekonomik destek gerektiren bir süreci beraberinde getirmektedir. T.C. tarihinde de bu uğurda uzun soluklu kimi zaman sancılı aşamalardan geçildiği olmuştur. Ancak hep ileriye dönük bir adım ötesine geçme çabası güden bir siyaset de söz konusudur. Bu çalışmada yer alan Devlet Tiyatrosunun kuruluşu, çok partili hayata geçiş dönemine, Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü kuruluşu ise Adalet Partisi’nin tek başına iktidar olduğu döneme denk gelmektedir. Burada dikkati çeken her iki dönemde de tarihsel değişim ve gelişimini farkında, sanatın - sanatçının kıymetini bilen ve önemseyen, emeğe saygı duyulan ve sanatsal üretimin daha iyi olabilmesi için çalışan, çaba gösteren bir yapının varlığıdır. Önemle üzerinde durulması gereken diğer husus ise sanat söz konusu olduğunda ayrıksız şekilde aynı olumlulukta ve koruyuculukta birleştiği apaçık tutanaklara da yansıyan bir uz görünümünün bulunmakta olduğudur. Ancak, 44 yıl sonra, kurulan bunca kurumlar ve çalışanları, bunca yıllık emek ve başarılarına rağmen, Tüsak denilen yasayla mücadele etmek zorunda kalmışlardır. Bu açıdan tutanaklardaki bu görüşmeler gündeme taşınarak, sanat kurumlarımızın oluşum aşamasındaki bürokrasinin ve devletin yaklaşımının hatırlatılmasıyla, kendi kültürel tarihimize ilişkin bilinç düzeyine erişme ihtimali üzerine bir ışık tutulmak istenmiştir.

¹⁷ C.S., T.D., 9. Yasama Yılı, C:60, B:92, s. 280

¹⁸ C.S., T.D., 9. Yasama Yılı, C:60, B:92, s. 278.

¹⁹ R.G., 23.7.1970, S. 13557. Bkz. 10. Ek.



KAYNAKÇA

1. Devlet Tiyatrosu Kuruluşu Hakkında Kanun Tasarısı ve Millî Eğitim ve Bütçe Komisyonları Raporları (1/556), T.B.M.M. Tutanak Dergisi., D.VIII, C.20, S. Sayısı: 255, ss. 303, 719-730, 757-760
2. *Riyaseticumhur Senfoni Orkestrasının Kuruluşu Hakkında Kanun*, Kanun No: 6940, T.B.M.M. T. D., D.X, C.18, 25. III. 1957, ss: 23-26, Sıra s.145.
3. Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü Kuruluşu Hakkında Kanun Tasarısı ve Millî Eğitim ve Plân komisyonları raporları (1/157) (S. Sayısı: 134) (Dağıtma tarihi: 9. 5. 1970) 5441 sayılı Devlet Tiyatrosu Kuruluşu hakkındaki Kanunun bazı maddelerinin değiştirilmesine bir maddesinin kaldırılmasına ve bu kanuna bazı maddelerin eklenmesine dair kanun tasarısı ve Millî Eğitim ve Plân komisyonları raporları (1/83) (S. Sayısı: 136) (Dağıtma tarihi: 11. 5. 1970)
4. Cumhuriyet Senatosu, T.D., D.9, C:60, 14.07.1970, ss. 257-266.
5. *Millet Meclisi*, T.D. D.3 C.6, 12.06.1970, s. 342.
6. *Millet Meclisi*, T.D. D.3 C.6, 12.06.1970, ss.338-354.
7. *Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü Kuruluşu Hakkında Kanun Tasarısı* Millet Meclisi T.D. D.3 C.6, 12.06.1970, s
8. *Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü Kuruluşu Hakkında Kanun Tasarısı* C.S., T.D., 9. Yasama Yılı, C: 59-60, (C.S., S. Sayısı: 1451).
9. *Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü Kuruluşu Hakkında Kanun*, Kanun No: 1309, 14 Temmuz 1970, R.G., 23.7.1970, S. 13557.
10. Milli Eğitim Bakanlığı *Yedinci Milli Eğitim Şurası 5-15 Şubat 1962 (Tıpkı Basım) Çalışma Esasları Konular ve Kararları*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1991.
11. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Resmi İnternet Sitesi, “Devlet Tiyatrosu, Opera ve Balesi’nin Kuruluşu” Gülümnden Alev Karaman (Der.), <http://www.kultur.gov.tr/TR,24306/devlet-tiyatrosu-opera-ve-balesinin-kurulusu.html>, (23.01.2014).
12. Beşevli Solmaz, Pınar, “İkinci Dünya Savaşı Sonrası Türkiye’de Çağdaş Müzik Politikaları (1945-1990), Samsun, 2014 (Basılmamış Doktora Tezi).

MÜZİK EĞİTİMİCİSİ YETİŞTİREN KURUMLARDA ORKESTRA/ODA MÜZİĞİ EĞİTİMİNİN PROGRAM YÖNÜNDEN İNCELENMESİ

AN ANALYSIS REGARDING TO TRAINING PROGRAMME ABOUT ORCHESTRA/CHAMBER MUSIC IN TRAINING INSTITUTIONS OF MUSIC EDUCATORS

Rıza AKYÜREK

*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Dünya üzerinde var olan toplumları birbirine bağlayan ve farklı desenleri ile çeşitlendiren en önemli unsurlardan birisi kültürdür. Eğitim; bilim, teknik ve sanatın her üçünü de kapsayan bir içerik taşıyorsa, bireyleri ve toplumları biçimlendirme, yönlendirme, değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirmede en etkili süreç niteliğini kazanır. Sanat eğitimi bu amaca dönük eğitim sürecinin üç ana boyutundan, üç ana bileşeninden biridir.

Müzik eğitimi sürecinde bireysel çalgı eğitiminde edinilen davranışlar toplu çalgı eğitiminde geliştirilmekte, ilerletilmekte ve uygulamaya dönük ivme kazanmaktadır. Orkestra/oda müziği eğitimi, bireysel çalgı eğitiminde kazanılan davranışların toplu çalma yoluyla geliştirilmesi, değiştirilmesi, dönüştürülmesi olarak da tanımlanabilir.

Bu araştırmada, Müzik eğitimcisi yetiştiren kurumlarda orkestra/oda müziği dersine ait eğitim programının oluşturulup oluşturulmadığının saptanması, var olan eğitim programlarının yeterliliğinin irdelenmesi, mevcut programlara öğretim elemanı ve dersi alan öğrencilerin perspektiflerinden yeni bakış açıları kazandırılması ve oluşturulacak programlar için yeni yönelimler ve önerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelime: *Müzik Eğitimi, Orkestra/Oda Müziği, Bireysel Çalgı Eğitimi*

ABSTRACT

There are societies in the world, linking, and is one of the most important elements of culture that varies with different patterns. Education; Science, technical and art has a content, including all three individuals and societies change, development and formatting, routing, to complete the most effective process of wins. Art education facing the three main dimensions of the training process for this purpose, it is one of the three main component.

Music education in the process of being developed by public instrument acquired behaviors of individual instrument training, education to improve and application-oriented are gaining momentum. The Orchestra/Chamber music can be defined as training, the development of collective behavior of individual instrument training, earned through playing, modification, transformation.

This research is intended to music educator, who belongs to the Orchestra/Chamber music class training program in the institutions created or not, evaluation of the adequacy of existing training programs, existing programs, instructor and class students gaining new perspectives and be created from new perspectives and proposals aimed at the development.

Key Words: *Music Educations, Orchestra/Chamber Music, Training Instruments*

GİRİŞ

Dünya üzerinde var olan toplumları birbirine bağlayan ve farklı desenleri ile çeşitlendiren en önemli unsurlardan birisi kültürdür. Kültür geçmişten günümüze toplumların yaşamlarıyla yoğrulan, geleneklerin, ahlaki değerlerin ve toplumsal yaşamışlıkların bir bütünü ve süzülerek gelen özüdür. Her toplumun kendine özgü ahlaki değerleri, yaşam kriterleri ve gelenekleri olduğu gibi her toplumun benimsediği ve tüm toplumlar tarafından katkılarla oluşturulan genel bir kültür anlayışı da geçmişten günümüze yer almaktadır.

Kültür, ünlü antropolog Tylor'un tanımında, bir toplumun üyesi olarak insanoğlunun kazandığı bilgi, inançlar, sanat, ahlak, yasalar, görenekler ve tüm öteki beceri ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir



bütün olarak karşımıza çıkmaktadır. Wells'e göre ise, kültür, bilerek ya da bilmeden, başka insanlardan öğrendiklerimizdir(Wells, 1984).

Kültürlenme, bireyin doğumundan ölümüne kadar devam eden kazanım sürecidir. Birey, toplumsal olaylardan, kültürel, politik, siyasi birçok değişim ve gelişmelerden etkilenir. Hayatının değişik dönemlerinde bireyde meydana gelen bu kültürel birikim onu sosyal bir varlık olarak toplumun bir parçası haline getirir.

Müzik Kültürü, geçmişten günümüze toplumun müzik alanında ürettiği, oluşturduğu, geliştirdiği ve şimdiki zamana kadar biriktirdiği sözlü ya da yazılı müzikal birikimlerin tümü olarak tanımlanabilir.

Ertürk'ün "Bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecine *Eğitim* denir"(Ertürk, 1972) tanımı ve Uçan'ın "Bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranış kazandırma, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel değişiklikler oluşturma ya da bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme veya geliştirme sürecine *Müzik Eğitimi* denir" (Uçan, 2005) tanımından hareketle orkestra/oda müziği eğitimi "Orkestra/oda müziği topluluğunu oluşturan bireylerin müziksel davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istedik müzikal değişim ve gelişim meydana getirme süreci" olarak tanımlanabilir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli;

Bu araştırma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmaya veri sağlamak amacıyla yapılandırılmış görüşme formu ve anket formu uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini altı Üniversitenin Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Orkestra/oda müziği derslerini yürütmüş/yürütmekte olan 15 öğretim elemanı ve ilgili anabilim dallarında Orkestra/oda müziği dersini alan 305 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması;

Örneklem grubunda yer alan üniversitelerin ilgili Anabilim dallarında orkestra/oda müziği derslerini yürütmüş/yürütmekte olan öğretim elemanlarına daha önceden hazırlanmış yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formunun ilk kısmı öğretim elemanlarının kişisel bilgilerine ilişkin, ikinci kısmı ise orkestra/oda müziği dersi uygulama, planlama ve değerlendirme aşamalarına ilişkin sorulardan oluşmaktadır. İlgili Anabilim dallarında Orkestra/oda müziği I ve Orkestra/oda Müziği-III derslerini alan öğrencilere anket uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi;

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, yazılı metin haline dönüştürülerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılmak üzere analiz edilen görüşmeler belirli başlıklar altında toplanarak kategorize edilmiştir.

Her görüşmeci için kodlama sistemi kullanılmış, böylece görüşmenin gizliliği ve özel yapısı korunmuştur. Araştırmaya veri sağlamak için ilgili dersi alan öğrencilere beşli likert ölçeğinden oluşan anket uygulanmıştır. Anketin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amaçlı örneklem grubu dışında seçilen öğrencilere ön uygulama yapılmış ve Cronbach Alfa güvenilirlik analizi değeri **0,87** bulunmuştur. Bu değer, sosyal bilimler alanındaki araştırmalarda güvenilirlik için oldukça yeterli görülmektedir. Anket sonucunda elde edilen veriler istatistiksel çözümlerle yardımcıyla yorumlanmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Orkestra/Oda Müziği Dersini Yürütmüş/Yürütmekte olan Öğretim Elemanlarının Dersin Amacı, Kapsamı, Programlanması, İşleyişi ve Değerlendirilmesi Aşamalarına ilişkin Görüşleri; Orkestra/oda müziği dersinin genel amaçlarına ilişkin yapılan görüşmelerden çözümlenen Öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda orkestra/oda müziği dersinin genel amaçlarının birlikte müzik yapma becerisi kazanabilme, grup bilinci kazanabilme, toplu çalma yoluyla müzikal ifade oluşturabilme, bireysel çalgıdaki kazanımlarını toplu çalma yoluyla geliştirebilme, toplu çalma yoluyla Türk ve Batı müziğinin seçkin örneklerini tanıyabilme ve bu örnekleri çalmaktan zevk alabilme, orkestra tekniklerini orkestra gruplarını, orkestrada yer alan çalgı gruplarını kavrayabilme, toplu çalma yoluyla toplumun sosyo-kültürel gelişimine katkıda bulunabilme, birlikte çalma yoluyla müzikal duyarlılığını geliştirebilme, orkestra yoluyla perspektif düşünce yapısı oluşturabilme, çevresine duyarlı olma bilinci kazanabilme, beraber müzik



yaparken diğer grup üyelerini dinleme ve saygı gösterme, ortak bir ürün ortaya koyma disiplini ve adabını yakalayabilme vb. amaçlardan oluştuğu söylenebilir.

“Orkestra/oda Müziği dersi kapsamında kendinize ait oluşturduğunuz 14 haftalık faaliyetlerinizi içeren ders programınız var mı?” sorusuna öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar Tablo:1’de verilmiştir.

Ders Programına Akademik Unvan	VAR f	%	YOK f	%
PROFESÖR	1	7	-	-
DOÇENT	-	-	1	7
YARDIMCI DOÇENT	4	25	-	-
ÖĞRETİM GÖREVLİSİ	6	40	1	7
OKUTMAN	1	7	-	-
UZMAN	-	-	-	-
ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ	1	7	-	-
TOPLAM	13	86	2	14

Tablo:1 Ders programına ilişkin öğretim elemanı görüşleri

Görüşme yapılan orkestra/oda müziği öğretim elemanlarının % 86’sının orkestra/oda müziği dersi kapsamında kendisine ait oluşturduğu 14 haftalık faaliyetlerini içeren ders programına sahip olduğu, görüşme yapılan öğretim elemanlarının % 14’ünün ise böyle bir program oluşturmadıkları saptanmıştır. Buna göre, görüşme yapılan orkestra/oda müziği öğretim elemanlarının tamamına yakın kısmının orkestra/oda müziği dersi kapsamında eğitim faaliyetlerini içeren bir program hazırladıkları söylenebilir.

Orkestra/oda müziği ders programı oluştururken dikkat ettiğiniz kriterler nelerdir? sorusuna orkestra/oda müziği dersini yürütmüş/yürütmekte olan öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen verilere göre; Öğretim elemanları tarafından dikkat edilen ölçütler;

- Dersin içeriğine uygun hedeflerin belirlenmesi
- Bir döneme eşit şekilde hedef davranışların dağılımı
- Planlanan dönemde dersi alan öğrencilerin çalgılarındaki düzeyleri
- Dersi alan öğrencilerin bireysel çalgılarındaki dağılım
- Toplu çalmaya ilişkin grup bilinci, uyumu ve disiplini
- Değişik müzik dönemlerine ve çağdaş Türk müziğine yer verilmesi
- Seçilen repertuarın eğitsel özellikleri
- Eserlerin öğrencilerin çalgı düzeylerine uygunluğu
- Değişik çalgı tekniklerine eşit düzeyde yer verilmesi öğretim elemanları tarafından dikkat

edilen kriterler olarak gösterilebilir.

Orkestra/oda müziği eğitimi ders programı oluşturma aşamasında diğer çalgı eğitimcileriyle işbirliği içerisine giriyor musunuz? İşbirliğinin olması gerektiğine inanıyor musunuz? sorusuna öğretim elemanlarının % 64’ünün diğer öğretim elemanlarıyla işbirliği içerisinde oldukları, % 36’sının herhangi bir görüş alışverişinde bulunmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; Öğretim elemanlarının çoğunluğunun orkestra/oda müziği ders programı oluşturma sürecinde diğer çalgı eğitimi öğretim elemanları ile işbirliği içerisine girilmesi gerektiği ve hedeflerin belirlenmesi, öğrencilerin bireysel çalgı seviyelerinin tespit edilmesi ve orkestra/oda müziği çalgı gruplarının oluşturulmasında işbirliğinin verimli olacağı görüşünde birleştikleri söylenebilir.

Orkestra/oda müziği ders programı oluşum sürecinde ilgili dersi bir bütün olarak mı yoksa ayrı ayrı dönemler halinde mi oluşturuyorsunuz? sorusuna Görüşme yapılan orkestra/oda müziği öğretim elemanlarının %66’sı dersi bir bütün olarak üç dönem şeklinde düşündüklerini ve hedefleri üç döneme dağıtarak planlama yaptıklarını belirtmişler, % 34’ü ise planlamada sadece ait olduğu dönemi göz önünde bulundurduklarını, bir dönemlik planlamanın daha sağlıklı olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre; orkestra/oda müziği dersinin planlamasında dersin üç dönemlik bir bütün olarak algılanması gerektiği ve plan yapılırken hedeflerin üç döneme dağıtılarak yapılmasının daha verimli ve sağlıklı olacağı söylenebilir.

Orkestra/oda müziği dersini alan öğrencilere uygulanan ankette Orkestra/oda müziği dersinin V. Yarıyıldan itibaren üç dönem devam eden bir ders olarak programda yer almasına dair öğrencilerin görüşlerine ilişkin veriler Tablo:2’de yer almaktadır.

CİNSİYET	Hiç (1)		Az (2)		Kısmen (3)		Büyük Ölçüde (4)		Tamamen (5)	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
KIZ	31	15,0	69	33,3	59	28,5	32	15,5	16	7,7
ERKEK	24	24,5	16	16,3	28	28,6	20	20,4	10	10,2
TOPLAM	55	18,0	85	27,9	87	28,5	52	17,0	26	8,5

Tablo:2 Orkestra/oda müziği dersinin V.Yarıyıldan itibaren 3 dönemlik bir ders olmasına ilişkin anket sonuçları

Tablo:2'e göre; kız öğrencilerin % 15,0'ı orkestra/oda müziği dersinin V. Yarıyıldan itibaren üç dönem devam eden bir ders olarak programda yer almasının Hiç yeterli olmadığı, % 33,3'ü Az, % 28,5'i Kısmen, % 15,5'i Büyük Ölçüde ve % 7,7'si Tamamen yeterli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Erkek öğrencilerin % 24,5'i orkestra/oda müziği dersinin V. Yarıyıldan itibaren üç dönem devam eden bir ders olarak programda yer almasının Hiç yeterli olmadığı, % 16,3'ü Az, % 28,6'sı Kısmen, % 20,4'ü Büyük Ölçüde ve % 10,2'si Tamamen yeterli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Bu veriler ışığında; kız öğrenciler programda üç dönem yer alan orkestra/oda müziği dersini % 33 oranla Hiç yeterli bulmazken, erkek öğrenciler % 29 oranla Kısmen yeterli bulduğu, orkestra/oda müziği dersinin V. Yarıyıldan itibaren üç dönem devam eden bir ders olarak programda yer almasına ilişkin görüşlerde kız ver erkek öğrencilerin görüşlerinin birbirine yakın oldukları söylenebilir.

Orkestra/oda müziği dersinin müzik eğitimcisinin mesleki yaşamına önemli katkılar sağladığı/sağlayacağı düşünüldüğünde; ilgili dersin 3 yarıyıl yerine dönem sayısının artırılması gerektiğine ilişkin görüşler Tablo:3'te yer almaktadır.

CİNSİYET	Hiç (1)		Az (2)		Kısmen (3)		Büyük Ölçüde (4)		Tamamen (5)	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
KIZ	9	4,3	16	7,7	47	22,7	64	30,9	71	34,3
ERKEK	7	7,1	6	6,1	21	21,4	30	30,6	33	33,7
TOPLAM	16	5,2	23	7,5	68	22,3	94	30,8	104	34,1

Tablo:3 Orkestra/oda müziği dersinin programda mevcut durumunun artırılmasına ilişkin anket sonuçları

Tablo:3'e göre; kız öğrencilerin % 4,3'ünün orkestra/oda müziği dersinin müzik eğitimcisinin mesleki yaşamına önemli katkılar sağladığı/sağlayacağı düşünüldüğünde; ilgili dersin 3 yarıyıl yerine dönem sayısının artırılması gerektiği görüşüne Hiç katılmadığı, öğrencilerin % 7,7'sinin Az, % 22,7'sinin Kısmen, % 30,9'unun Büyük Ölçüde ve % 34,3'ünün Tamamen katıldığı belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin % 7,1'inin orkestra/oda müziği dersinin müzik eğitimcisinin mesleki yaşamına önemli katkılar



sağladığı/sağlayacağı düşünüldüğünde; ilgili dersin 3 yarıyıl yerine dönem sayısının arttırılması gerektiği görüşüne Hiç katılmadığı, öğrencilerin % 7,1'inin Az, % 21,4'ünün Kısmen, % 30,6'sının Büyük Ölçüde ve % 33,7'sinin Tamamen katıldığı belirlenmiştir.

Bu verilere göre; kız ve erkek öğrencilerin ortalama % 34'ünün orkestra/oda müziği dersinin 3 yarıyıl yerine dönem sayısının arttırılması gerektiği görüşüne Tamamen katıldıkları, % 31'inin Büyük Ölçüde katıldıkları söylenebilir.

Orkestra/oda müziğinin amacına uygun gerçekleşebilmesi için; toplu çalma yoluyla orkestrayı oluşturan bireylerin davranışlarında istenen değişiklikler önceden belirlenmeli, planlanmalı ve oluşturulan plan dahilinde uygulamaya geçilmelidir. Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler, ilgili dersi alan öğrencilere uygulanan anketten elde edilen veriler ve bu alanda yapılan bilimsel çalışmalardan elde edilen verilerden hareketle orkestra/oda müziği ders programı oluştururken aşağıdaki konulara yer verilebilir.

Müzik Eğitimsi Yetiştiren Kurumlarda Orkestra/Oda Müziği Eğitimi Ders Programına İlişkin Konular

- Orkestra/oda müziği eğitiminin tanımı, genel amaçları, toplu çalma ve birlikte müzik yapma kavramlarının incelenmesi
- Orkestra/oda müziği eğitiminde çalgı grupları, ses dengeleri ve toplu çalgı eğitiminde çalgı gruplarının etkileşimi
- Bireysel çalgı eğitiminin orkestra/oda müziği eğitimine yansımaları
- Orkestra/oda müziğini oluşturan çalgı grupları arasındaki uyum, ses genişlikleri ve çalgıların sayısal dengeleri
- Orkestra/oda müziğinde dönemler (Barok Öncesi-Barok-Klasik-Romantik ve Çağdaş Dönemler) ve toplu çalgı müziği örneklerinin incelenmesi
- Müzik eğitimsi yetiştiren kurumlardaki toplu çalgı eğitimine genel bakış
- Toplu çalma ve birlikte müzik yapmada dikkat edilmesi gereken özellikler
- Orkestra/oda müziği eğitiminde repertuar oluşturma, etkinlik planı ve konser hazırlığı aşamalarının incelenmesi
- Orkestra/oda müziği eğitimi kapsamında çalgı gruplarının sahne düzenleri, orkestra oturuş düzenleri ve oluşumları
- Orkestra/oda müziği eğitiminde eser çalışma aşamaları ve öğretim teknikleri
- Orkestra/oda müziğinin doğuşu, gelişimi ve günümüzdeki durumu
- Orkestra şefinin tanımı, tarihçesi, sorumlulukları ve orkestra-şef birlikteliğinin incelenmesi
- Orkestra/oda müziği eğitiminde çalgı grupları ve orkestra eğitimsi (orkestra şefi) arasındaki uyum
- Orkestra/oda müziği eğitiminde toplu çalma disiplini, birlikte hareket etme davranışlarının önemi
- Orkestra/oda müziği eğitimi sürecinde teknik etütlerin ve müzikal alıştırmaların toplu çalmaya etkileri
- Orkestra/oda müziği eğitiminde hız, nüans ve müzikal dinamik kavramları ve uygulamaları
- Orkestra/oda müziği eğitiminde değerlendirme kriterleri
- Müzik eğitimsi yetiştiren kurumlardaki orkestra/oda müziği yapılanmaları, orkestra türleri, oda müziği ve çalgı topluluklarının incelenmesi
- Orkestra/oda müziği yapılanmaları/oluşumları planlanması, kuruluşu ve gelişiminin incelenmesi
- Orkestra/yapılanması/oluşumu aşamasında grup üyelerinin seçimi, değerlendirmesi ve çalgı eğitimcileriyle işbirliği
- Orkestra yapılanmaları/oluşumları kapsamında orkestra şefi ve çalgı gruplarının görev ve sorumlulukları
- Orkestra/oda müziği eğitimi beklentileri (Öğrenci-Eğitimci-Kurum-sosyo-kültürel çevrenin beklentileri)
- Orkestra/oda müziği eğitiminin, müzik eğitimcisinin mesleki yaşamına katkılarının incelenmesi
- Orkestra/oda müziği eğitiminin, bireye ve sosyal çevresine etkilerinin incelenmesi



- Orkestra yapılanmalarının/oluşumlarının ve çalgı topluluklarının sosyal sorumlulukları

SONUÇLAR

Elde edilen veriler ışığında, görüşme yapılan orkestra/oda müziği öğretim elemanlarının tamamına yakın kısmının orkestra/oda müziği dersi kapsamında eğitim faaliyetlerini içeren bir ders programı hazırladıkları,

Öğretim elemanlarının tamamına yakını orkestra/oda müziği ders programı oluştururken diğer çalgı eğitimi öğretim elemanları ile işbirliği içerisine girilmesi gerektiği ve hedeflerin belirlenmesi, öğrencilerin bireysel çalgı seviyelerinin tespit edilmesi ve orkestra/oda müziği çalgı gruplarının oluşturulmasında işbirliğinin verimli olacağı görüşünde birleştikleri,

Orkestra/oda müziği ders programı hazırlanırken yukarıda başlıklar halinde belirlenen konulara yer vermenin orkestra/oda müziği eğitimi sürecinde olumlu katkılar sağlayabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

ÖNERİLER;

Müzik Eğitimi Anabilim dallarında okutulmakta olan ve mevcut programda üç dönem yer alan Orkestra/oda müziği ders saati çoğaltılabilir,

Orkestra/oda müziği derslerini yürüten öğretim elemanları orkestrayı oluşturan ilgili çalgıların öğretim elemanlarıyla planlama, uygulama, değerlendirme, geliştirme aşamalarında daha sık işbirliği içerisine girebilir, fikir alışverişinde bulunabilir, hatta ilgili bölüm başkanlıkları birbiriyle ilişkili olan dersler için dönem başı ve sonunda kurullar oluşturularak dersin daha etkin ve aktif işleyişine yardımcı olabilir,

Orkestra/oda müziği dersi hedefleri yılsonu konser etkinlikleri kapsamında çıkartılarak daha çok orkestra edebiyatı alanında yoğunlaşabilir,

Konser, dinleti ve etkinlik planlaması yapılarak orkestra/oda müziği dersinde kazanılan bilgi ve becerilerin değerlendirilmesi gerçekleştirilebilir,

Bireysel çalgı eğitiminde kazanılan davranışların toplu çalgı eğitimine transfer edilmesi bağlamında önem taşıyan ilgili iki ders arasında planlama ve program oluşturma da paralellik sağlanabilir, geliştirilebilir,

İlgili alanda yapılan benzer çalışmalar desteklenebilir, belirlenen program içeriğindeki konular kullanılabilir, derslerde yer verilebilir, geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

ERTÜRK, Selahattin, Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Yelkentepe Yayınları, 1994

UÇAN, Ali, Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum, Ankara: Evrensel Müzik, 2005

Wells, C., "İnsan ve Dünyası", Remzi Kitabevi, İstanbul, 1984



GELENEKSEL TÜRK HALK MÜZİĞİNDEKİ AKSAK ÖLÇÜLERİN OKUL ŞARKILARINA YANSIMASI

REFLECTION OF IRREGULAR MEASURES IN TRADITIONAL TURKISH FOLK MUSIC TO SCHOOL SONGS

Sadık YÖNDEM

AİBÜ, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
AİBU, Faculty of Education/TÜRKİYE

ÖZET

Aksak ölçüler Geleneksel Türk Halk Müziği'nde sık sık görülen unsurlardır. Bu ölçüler Türk Halk Müziği'nin genel karakteristik yapısını yansıtır. Bunlar temelde 5/8, 7/8, 9/8 ve bunların çeşitlemelerini kapsarlar. Bu ölçülerden başlanarak daha karmaşık ölçü yapılarına geçilebilir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunu takiben diğer bütün alanlarda olduğu gibi müzik eğitimi alanında da reformlar gerçekleştirildi. Birinci kuşak besteciler ve müzik eğitimcilerin katkılarından müzik eğitimi alanında büyük deneyimler elde edildi. Sonra ikinci kuşak müzik eğitimcileri çevrelerine uyumlu ve farklı müzik eğitimi prensipleri ile geleneksel unsurlara dayalı çalışmalar başlattılar. Önceleri müzik eğitiminde mevcut şarkıların uyarlamaları yapılırken sonraları geleneksel halk müziği kaynaklarına dayalı şarkılar üretilmeye başlandı. Bu çalışmada aksak yapıli ölçülerin okul şarkılarındaki yansımaları araştırılmıştır. Böylece, farklı yıllarda kullanılmış başlangıç düzeyi müzik eğitimi ders kitapları değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Aksak ölçüler, okul şarkıları, müzik eğitimi.

ABSTRACT

Irregular measures are commonly used rhythmic structures in Traditional Turkish Folk Music. These measures reflect the general characteristic feature of Turkish Folk Music. They basically appear as 5/8, 7/8 and 9/8 variations. Starting from these measures, it can be accessed to other complex structure of measures. After the foundation of Turkish Republic, as in all fields, radical changes and reforms were also started in the field of music education. Many experiences have been gained from the contribution of the first generation of composers and music educators to music education. Then, the second generation of music educators has initiated studies based on the traditional elements in accordance with environment to the universe, and close to far principles in music education. While adaptation and arrange songs were used in music education previously, later songs that are depended on the resources of traditional folk music were began to be produced. In this study, reflection of irregular structure of measures to school songs is researched. Therefore, primary level music education course books used in different years were evaluated.

Key Words: Irregular measures, school songs, music education.

Giriş

Cumhuriyetin kuruluşundan sonra her alanda olduğu gibi müzik eğitimi alanında da köklü değişiklikler ve yenilikler başlatılmıştır. Temeli Atatürk ve Ziya Gökalp'in görüşlerine dayanan bu yeniliklerle bestecilik ve seslendiricilik, eğitimi müzik öğretmenliği, müzik araştırmacılığı, Çalgı yapım onarım, Askeri müzik/bandoculuk, Yurtdışına öğrenime gönderme, yabancı uzmanlardan yararlanma orkestraların kurulması gibi müzik alanında yenilikler başlatılmıştır. "1925 yılından itibaren Milli eğitim Bakanlığınca açılan sınavlarla Müzik alanında devlet adına öğrenim görmek ve uzman yetiştirilmek üzere yurt dışına öğrenci gönderilmeye başlanması (Bu uygulama 1929 yılında yürürlüğe giren 1416 Sayılı Yasa ile daha belirgin ve biraz daha genişletilmiş, 1948 yılında yürürlüğe giren 5245 sayılı yasayla biraz daha genişletilmiş ve müzik dalında olağanüstü yetenekli harika çocukların yurtdışında Devletçe yetiştirilmeleri olanağı sağlanmıştır ve bu yasa yerini 1956'da yürürlüğe giren daha kapsamlı 6660 Sayılı Yasa'ya bırakmıştır) (Uçan 1996). Eğitimlerini alıp Türkiye'ye dönen genç sanatçılar (besteci, eğitimci ve yorumcular) Yeni kurulan Cumhuriyetin müzik kültürü ve eğitimini yeniden şekillendirmek üzere çeşitli kurumlar ve okullarda çalışmalarına başladılar. Birinci kuşak besteci ve müzik eğitimcileri diye bilinen bu sanatçılarımız özverili çalışmalarıyla büyük bir misyon yüklenmişlerdir. Müzik yaşantısına ve müzik eğitimine olan katkılarından ülke olarak birçok deneyim kazanılmıştır. Fakat büyük ve köklü değişiklikler toplum tarafından ilk başlarda kolay kabul görmemiştir. Yönetken'e göre (1950) Batı müziği yani Avrupa uygarlığının müziği Türkiye'de kullanılmaya başlayalı yüzyılı çoktan geçtiği halde, genel nüfusumuza



oranla çok sınırlı küçük bir çevre dışında, hala aydınlarımız tarafından benimsenmemiştir. Bunun nedenleri; her şeyden önce, batı müziği yeni girdiği bu alanı yerleşmeye uygun bulamamıştır. Türkler öyle güçlü bir yerel müzik kültürüne ve geleneğine sahiptirlerki, o kültür ve beğeninini yerini almak değil, onun yanında yer tutmak bile zordur”. Toplumun sanat ve özellikle müzik sanatı ile bütünleşmesi bu konuda bilgilendirilmesi için programlı planlı bir eğitim süreci gereklidir. Bu tür köklü eğitimler ancak ağırlıklı olarak okullarda verilebilir. Çünkü o dönemin teknolojik durumu müzik eğitiminde eğitimi yaygınlaştırmaya uygun değildi. “Biz, yöntemli bir okul müzik eğitimine her ulustan daha fazla muhtacı. Çünkü bu gün ne verirsek ancak okulda verebileceğiz. Ne yaşam çevreleri ne de aile ortamı böyle bir eğitim vermeye yakın değildir.”(Yönetken,1950) Daha sonra ikinci ve üçüncü kuşak besteci ve müzik eğitimcileri; çevreden-evrene, yakından-uzağa ilkesi doğrultusunda müzik eğitiminde geleneksel öğelere dayalı çalışmalar başlatmışlardır. Önceleri müzik eğitiminde aktarma, uyarılma ve aranje şarkılar kullanılırken, sonraları halk müziği kaynaklarına dayalı şarkılar üretilmeye başlanmıştır. Bu kaynaklardan yararlanma hem ayak ya da makamlar, hem ritim hem de konu olarak yapılmaktadır. Bu araştırmada aksak ölçülü okul şarkılarına yönelik tespitler yapılmaya çalışılmıştır.

Aksak Ölçüler

Ezgi ritim ve armoni müziğin temel öğeleri olarak kabul edilir. Bu çalışmada ritim ögesi önemli yer almaktadır. Ritm dünyadaki tüm müziklerde binlerce değişik varyasyonu müziğin dinamik yönünü temsil eder. Dünya sanat müziğinde ve etnik müziklerde ezgi ve armoniyle birlikte müziğin kimliğini kazanmasını sağlar. Her tür müzikte farklı varyasyonlarıyla müziğe değişik çehre kazandıran ritim Geleneksel Türk Halk Müziğinde de farklı kurgusuyla karşımıza aksak ölçüler olarak çıkmaktadır. Aksak ölçüler, Geleneksel Türk Halk Müziğinde sıklıkla kullanılan ritmik yapılarıdır. Bu ölçüler Türk Halk Müziğinin genel karakteristik özelliğini yansıtır. İki ve üç vuruşlu en az iki ölçünün çeşitli sayı ve biçimde birleşiminden meydana gelen bu ölçülere “aksak ölçüler” denir. Temelde 5/8, 7/8 ve 9/8’lik varyasyonlar şeklinde görülür. Bunlardan yola çıkılarak, diğer karmaşık ölçü yapılarına ulaşılabilir. “Aksak ölçüler, özbeöz Türk ölçüleridir. Ve batı literatüründe de 1952 yılında “Aksak Türk”(Türk Aksağı) diye geçmiştir.”(Darbaz 1973) Bunlar beş zamanlı iki vuruşlu ölçülerdir. (Türk Aksağı) (Lenkfahte) Bu ölçüler birisi iki diğeri üç vuruştan oluşan iki ölçünün birleşmesinden meydana gelmişlerdir. 5/8 liği 2+3 veya 3+2 olarak düzenlemek mümkündür. Aksamayı sağlayan üç zamanlı yapı üçleme ritmik yapısı ile karıştırılmamalıdır. Bu yapı iki sekizlik ile bir ölçü içerisinde buluşarak düzeni bozmaktadır. Buna aksak ya da düzensiz ölçüler diyebiliriz. Bu temel üzerine yürüdüğümüzde 5/8 liğe iki sekizlik değer ekleyerek 7/8 lik şeklindeki daha uzun bir aksak ölçüye ulaşırız. Bu ölçü yapısında da aksamayı sağlayan üçlü nota grubu değişik zamanlara getirilerek 7/8 liğin farklı varyasyonları elde edilebilir. En yaygın kullanılan varyasyon 2+2+3 ve 3+2+2 şeklindeki dizilimdir. Geleneksel Türk Halk müziği içerisinde Karadeniz bölgesi müziklerinde kullanılır. Aynı kuralı takip ederek yeniden iki sekizlik eklediğimizde 9/8 lik ritmik yapısı elde edilir. 9/8 liğin en yaygın kullanım şekilleri 2+2+2+3 ve 2+3+2+2 dir. Bu ritmik karakter çoğunlukla Trakya yöresi ve roman müziklerinde kullanılır. Bu aksak yapıyı sihirli bir güç gibi kullanarak temel aksak ölçülerin dışında 8/8 lik ve 10/8 lik aksak yapıların çeşitli varyasyonlarına ulaşmak mümkündür. Daha karmaşık yapılara aynı matematiksel işlemlerle ulaşılır ki bu yapılar çoğunlukla Geleneksel Türk sanat müziği eserlerinde daha sıklıkla kullanılır.

Eğitim müziği dağarcığında bu aksak ölçü yapılarının bulunduğu türküler ve ya türkü kaynaklı eğitim müziklerine belli oranlarda yer verilmektedir. Bu durum

dünyadaki bir çok ülkede görülmektedir.(Romanya, Bulgaristan, Makedonya) “Bu ritimler halk oyunları ile ilişkilidir ve Bulgarların geçmişteki yaşayış tarzlarına ışık tutmaktadır. Bu özellikler, ulusal bir gurur ve kimlik oluşturma bakımından oldukça önem taşımaktadır”(Stoyanova,2010). Bu ülkelerde okul müziğine materyal ya da repertuar amaçlı seçilen şarkıların folklorik öğelere dayandığı gözlenmektedir. Çünkü kültürel kökenlerine dayalı materyal, kulakta kalıcı özelliğe sahiptir bu da kolay öğrenmeye yardımcı olmaktadır. Ayrıca kültürel kimlik oluşumuna yardımcı olmaktadır.

Yöntem

Araştırmamıza konu olan aksak ölçü kullanımının okul müziğine, öğretim ve repertuar materyali olarak ne düzeyde yansıdığını betimlemek amacıyla “müzik derslerinde” kullanılan müzik ders kitaplarındaki şarkılar incelenmiştir. Bu amaçla 1950 li yıllardan bu tarafa her 10 lu yıllarda müzik eğitiminde kullanılmış kitaplardan bir tanesi seçilerek günümüze kadarki süreçte aksak ölçülerin kullanılma oranlarında değişim olup olmadığı incelenmiştir. Kitap seçiminde öğrenim düzeyi olarak şimdiki ismi ilköğretim 2. kademe önceden orta öğretim 6, 7 ve 8. sınıf olarak kullanılan sınıf düzeyleri ele alınmıştır. Bunda amaç müzik

eğitiminin uzun yıllardır orta okullarda istikrarlı ve aynı düzeyde sürdürülmesi, kitap gibi materyallerinde sürekliliğidir. İlköğretim birinci kademe ise müzik dersi uzun yıllar sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmüş bazen kitapları da basılmamıştır. Liselerde ise zaman zaman seçmeli ders zaman zaman kesintili müzik eğitimi sürdürülmüştür. Bu bakımdan istikrarlı bir tarihsel süreç orta okul veya güncel ismi ilköğretim ikinci kademe okullarında sürmektedir ve kitap seçimi de bu okul düzeyinde yapılmıştır. İkinci bir materyal incelemesi olarak, okul kitaplarına yardımcı veya repertuvar özellikli basılmış çocuk şarkıları kitaplarıdır. Bu kitaplardan bir kısmı Milli Eğitim Bakanlığınca yardımcı kitap olarak onaylanmıştır. Bunlardan araştırma amacına uygun olarak 15 kitap incelenmiştir. Okul müziğinde dağarcık olarak kullanılan iki türkü kitabında ise aksak ritimlerin kullanımı yanı sıra aksak ritimlerin hangi türünde türkülerin değerlendirildiğine bakılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada Geleneksel Türk Halk Müziğindeki aksak ölçü karakterlerin okul müziğinde kullanılan şarkılarda yer alma durumunun tespiti için öncelikle okullarda kullanılan ders kitapları incelenmiştir.

Tablo 1 Orta okul-İlköğretim ders kitaplarındaki kullanılan aksak ritmik ölçülü şarkıların dağılımı

	5/8		7/8		9/8		8/8		10/8		Toplam Şarkı Sayısı	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1957	1	1.5	5	7.80	-	-	-	-	-	-	64	9.37
1965	4	8	4	8	7	14	1	2	1	2	50	34
1973	4	5.71	4	5.71	-	-	-	-	-	-	70	11.42
1985	4	3.33	1	0.08	2	1.63	-	-	1	0.08	122	6.55
1994	4	4.5	1	1.13	7	7.95	-	-	-	-	88	13.63
2005	7	4.11	2	1.17	4	2.35	-	-	-	-	170	7.64
2013	4	4.12	1	1.02	8	8.24	-	-	-	-	97	13.40
	28	4.90	18	3.15	28	4.90	1	0.17	2	0.35	571	13.48

Tablo 1 den anlaşılacağı üzere ulaşılabilen okul ders kitapları 1950 li yıllardan başlamak üzere ve her on yıllık dönemlerdeki değişik tarihlerden ortaokul 1, 2 ve 3. Sınıf (Değişik dönemlerde İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf) düzeyindeki kitaplar karşılaştırılmıştır. Tarihi süreç içerisinde aksak ritimli ölçülerden oluşan şarkı sayılarında yıllara göre anlamlı bir değişiklik olup olmadığına bakılmıştır. Yıllara göre inişli çıkışlı bir seyir izlemektedir. Tablodan da görüleceği üzere süreç içerisinde değişime yönelik anlamlı bir istatistik veri gözlenmemektedir. Tablomuzu bu şekildeki gözlemin dışında yorumlarsak kitaplarda çoğunlukla 5/8 lik ve 9/8 lik ölçülerden oluşan şarkıların yoğunlukta kullanıldığını görmekteyiz. Bunları 7/8 lik ölçü yapısı izlemektedir. 5/8 lik ve 9/8 lik yapılar geleneksel müziklerde de 7/8 lik yapıya göre daha yoğun kullanılmaktadır. Okul şarkılarına yansımaları da doğal olarak böyle bir görüntü sergilemektedir. 10/8 lik ve 8/8 lik ölçü yapıları ise çok nadiren kullanılmıştır Aksak ölçü yapılarındaki şarkıların en yoğun kullanıldığı yıl 1965 yılıdır. Bu kitapta 50 şarkının 17 tanesi %34 aksak ölçü yapısındadır. 1994 ve 2013 yıllarında da %13 lük oranda aksak ölçülü şarkılara yer verilmiştir. Bu durum programın yapısından ya da kitap yazarlarının bu konuya yatkınlıklarından dolayı farklılıklar gösterebilmektedir. Kitapların tümünü ele aldığımızda toplam 571 okul şarkısıyla karşılaşmaktayız bu şarkılardan 77 tanesi aksak ölçülüdür. Bu da %13.48 oranına denk gelmektedir.

Tablo 2 Yardımcı kitap amaçlı kullanılan okul şarkı kitabı ve albümlerindeki aksak ölçülü şarkıların dağılımı

	5/8		7/8		9/8		8/8		10/8		Toplam şarkı sayısı	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
15 kitap	60	7.08	3	0.35	44	5.17	1	0.11	1	0.11	850	12.82

Tablo 2 de 1969 tarihi ile 2011 tarihi arasında basılmış yardımcı kitaplardan 15 tanesi araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Aksak ölçülü şarkıların bu kitaplarda yer alma durumuna baktığımızda toplam 850 şarkıda 60 adet 5/8 lik , 44 adet 9/8 lik ve çok az sayıda da 7/8 lik ölçü yapısında şarkı ve türküye rastlanmıştır. Aksak ölçülerin toplam kitaplar içerisindeki oranı %12.82 dir. Bu kitaplarda da okul kitaplarında olduğu gibi yaygın kullanım 5/8 lik ve 9/8 lik ölçü yapıları şarkılarda toplanmıştır. Aksak



ölçülerin büyük bir çoğunluğu 5/8 lik için 2+3, 7/8 lik için 2+2+3 ve 9/8 lik için 2+2+2+3 şeklindedir. Bu kitaplardan bazıları Milli Eğitim bakanlığınca müzik dersinde kullanılmak üzere öğretmenlere önerilmiştir.

Tablo 3 Türkülerin doğrudan kullanıldığı kitaplarda aksak ölçülü türkülerin dağılımı

	5/8		7/8		9/8		10/8		Türkü sayısı	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
2 kitap	34	15.45	13	5.90	24	10.90	1	0.45	220	32.72

Tablo baktığımızda iki adet türkü kitabında toplam 220 türkü olduğunu görüyoruz. Bu türkülerden 34 tanesi %15.45 oranında 5/8 lik 24 tanesi %10.90 oranında 9/8 lik ve 13 tanesi %5.90 oranıyla 7/8 lik ve bir tanesi de 10/8 lik ölçü yapısındadır. Aksak ölçülü türkülerin toplam adeti 72 dir. Bu %32.72 lik bir orana eşittir. Türkülerden oluşan kitaplarda tamamen türküler kullanıldığı için aksak ölçülü türküler oran olarak okul kitaplarına göre daha fazla yer almıştır. Bu bakımdan okul kitapları ile karşılaştırma yapmaya gerek görülmemiştir. Bu kitaplarda aksak ölçülerin değişik dizilimlerine göz atarsak ; 5/8 lik için 34 türkünün 33 ü 2+3 sadece bir tanesi 3+2 şeklinde, 7/8 lik için 13 türkünün 11 tanesi 2+2+3 2 tanesi 3+2+2 şeklinde 9/8 lik için 24 türkünün 19 tanesi 2+2+2+3, 5 tanesi 2+3+2+2 ve 1 tanesi 3+2+2+2 şeklinde ölçüden oluşmuştur. Burdan aksak ölçülerin en yaygın kullanılan ilk şekillerinin bu türkülerde kullanıldığını anlayabiliyoruz.

Sonuç

Aksak ritimlerin okul şarkıları içinde yer alma durumunu betimlemeye yönelik bu çalışmada aksak ölçülerin okul kitapları ve yardımcı kitaplarda öğretime katkı sağlayıcı sayıda olduğu gözlenmiştir. Okul kitaplarında en çok 5/8 lik ve 9/8 lik ölçü şekillerine rastlanmıştır. Bunlardan sonra yaygın olarak kullanılan ölçü yapısı 7/8 liktir. Yardımcı kitap niteliğindeki kitaplarda aksak ölçü kullanılma oranı ders kitaplarına göre çok yakın orandadır. Yardımcı kitap niteliğinde türkü dağarcığı şeklinde kitaplarda ise bu oran diğer iki kitap türüne göre oldukça yüksek çıkmıştır. Aksak ölçülerin diziliş türü olarak 5/8 lik için 2+3, 7/8 lik için 2+2+3 ve 9/8 lik için 2+2+2+3 şeklindeki dizilimlerin en yaygın kullanım şekli olduğu gözlenmiştir.

Öneriler

Okul şarkıları müzik eğitiminin ön önemli yapı taşlarından biridir.

*Okul çağı çocuklarının bilişsel, müziksel gelişimleri sürecinde aksak ölçülü şarkılara öğretim materyali ve repertuvar amacıyla yer verilebilir

*Aksak ölçülü şarkılar ülkemize özgü zenginliktir ve bu zenginliğin hem öğretilmesi hem de yeni nesle kazandırılması onların müzikal birikimine katkı sağlayacaktır.

*Okul şarkıları bestecilerinin aksak ritimlerin her şeklinde şarkı bestelemeleri aksak ritimlerin öğretilmesine ve pekiştirilmesine katkı sağlayabilir.

*Çocukların aksak ritimli şarkılara yönelik tutumları ölçülebilir



KAYNAKÇA

- Acay, S. 1999, **Şarkı Dağarcığı (Ezgi Yumağı ve Mavi Bilye) Yurt Renkleri**, Ankara
- Akbank Kültür Hizmeti 1979, **İncinin Şarkı Kitabı** Apa Ofset Basımevi, İstanbul
- Atrek, F. H., 1957 **Ortaokul Müzik kitabı 1,2 3** Ankara
- Aydıntan, Z.-Egüz,S.1985 **Türkü ve Şarkılarla Yeni Müzik Eğitimi Ortaokul 1,2,3.**, Helvacıoğlu Yayınevi İstanbul.
- Aydoğan, S.,1981 **Bir Dünya Bırakın**, Ayyıldız matbaası, Ankara
- 1994, **Hayat Kaynağımız Müzik Ortaokul 1,2,3.** Arkadaş Yayınevi İstanbul
- Canselen F., 1971, **Ortaokul Müzik 1-2-3** Yeni Desen Matbaası Ankara
- Coşkuner, İ. 1965, **Müzik Kitabı Ortaokul 1,2,3.** 6. Basım Milli Eğitim Basımevi İstanbul
- Darbaz, F., 1972, **Türk ve Batı Müziği** Musiki Kültür Derneği Yayınları, İstanbul
- Egüz, S. 1981, **Çocuklarımıza Yeni Şarkılar** Ayyıldız Matbaası, Ankara
- Kızıltuğ, F. ,1999 **Çocuklarla Müzik** Pan Yayıncılık
- Okyay, E. 1969 Okul Müzik Eğitimi, Ankara
- Olçayto, A. ve Bülent A., **İlköğretim Müzik Ders Kitabı 6-7-8 Özgün** Matbaacılık, Ankara, 2002.
- Yönetken,H.,B.1950 Müzik Görüşleri Sayı13 Sayfa 2 (Akt.Say, A. ,1996 **Müzik Öğretimi**, Müzik Ansiklopedisi Yayınları,Ankara
- Seyrek, H., 2001, **Şarkı Dağarcığı**, Mey Yayınları,İzmir
- Sun, M.1969, **Çocuklar ve Gençler için Şarkı Demeti** Dağarcık Yayınları, Ankara
- ,2011 **Kır Çiçekleri** ,Sun Yayınevi,Ankara
- Suna, S., 2007, **Çocuk Şarkıları** Maya Akademi Yayınları,Ankara
- Stoyanova, N., O., 2010 **Pedagogical Aspects of the Irregular Pulsation in the Bulgarian Folk Music**, Music And Music Education Within The Context of Socio-Cultural Changes Bolu
- Toraganlı,H. 1976, **Ezgilerde Müzik I-II**, Müzik Eğitimcileri Derneği Yayınları, Ankara
- Türkmen, U., 2007 **Sevgi Çiçekleri**, Çocuk ve gençlik Şarkıları, Expres gazetecilik yayınevi Kütahya
- Uçan, A.,1994 **Müzik Eğitimi (Temel Kavramlar,İlkeler,Yaklaşımlar)**, Müzik Ansiklopedisi Yayınları,Ankara.
- Ün, E. Z.-Sevenay, T. 1973, **Ortaokullarda Müzik**, Remzi Kitabevi, İstanbul
- Yurtoğlu, Ö. F., 2008, **Okul Yolu Türkü Dolu**, Tuna Matbaacılık, Ankara

SOSYAL SORUMLULUK PROJELERİ KAPSAMINDAKİ MÜZİK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ ÇOCUĞUN SOSYAL GELİŞİMİNE KATKISI

THE CONTRIBUTIONS OF MUSIC EDUCATION STUDIES IN THE SCOPE OF SOCIAL RESPONSIBILITY PROJECTS TO THE SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN

Sevan NART

*Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Bartın University, Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

En yalın ve genel ifadeyle *eğitim*, bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışlarında olumlu bir değişiklik ve gelişme oluşturma süreci ile bu süreç yön veren her türlü etkinlik olarak tanımlanabilir. Bu tanıma göre eğitim bireyi toplumsal hayata hazırlayan ve kişiliğinin gelişmesi için gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazanmasını sağlayan, bir diğer deyişle bireyin toplumsallaşmasını /sosyalleşmesini sağlayan süreçlerin tümüdür. Müzik eğitimi ise bir eğitim alanı olmasının dışında hem yararlı ve kullanışlı bir eğitim aracı hem de etkili ve verimli bir eğitim yöntemi olması nedeniyle bireyin sosyalleşmesinde önemli bir yer tutar. Yapılan araştırma ve uygulamalar, müzik eğitimi alan çocukların bilişsel, duyuşsal ve fiziksel açıdan, sosyal uyum ve olumlu kişilik gelişimi bakımından yaşitlarından daha ileri ve olumlu gelişme gösterdiğine; müzik eğitiminin çocukların okul, aile ve arkadaş grupları arasındaki iletişimlerini, sosyalleşmesini nasıl etkilediğine dikkat çekmektedir.

Müziğin bir eğitim aracı olarak toplumsal hayattaki yeri ve önemi nedeniyle, çocukların sosyal gelişimine olumlu katkısı olan okul dışında müzik eğitimi çalışmaları tüm dünyada giderek yaygınlaşmaktadır. Belediye, üniversite, okul, vakıf, dernek gibi pek çok kuruluş, toplumsal sorunların çözümü ve ülke kalkınmasının ancak eğitim yoluyla gerçekleşebileceğine inanarak topluma hizmet uygulamaları ve sosyal sorumluluk projeleri (SSP) kapsamında eğitime öncelik vermektedir. Söz konusu SSP, gönüllü kurum ve kişilerce; yaş, sosyo-ekonomik statü ve eğitim seviyesi gözetilmeksizin, her bireye yönelik olarak düzenlenir ve yürütülür.

Bu çalışma, SSP kapsamındaki müzik eğitimi çalışmalarının 6-14 yaş aralığındaki İlköğretim çağı çocuklarının sosyal gelişimine etkisinin araştırılması amacıyla yapılmıştır. Çalışmada betimsel bir yöntem ile konuyla ilgili kaynaklar taranarak veri toplanmış ve verilerden elde edilen bulgular bir araya getirilip yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Sosyal Gelişim, Sosyal Sorumluluk Projeleri

ABSTRACT

Broadly, education is defined as the process to create a positive change and development in an individual's cognitive, emotional and psychomotor behaviors and all the kinds of activities guiding that process. According to that, education is the whole process that prepares the individual for the social life, providing to gain the required knowledge, skills and behaviors for the development of his personality; in other words which enables an individual's socialization. Music education, apart from being an educational discipline, has an important role in the socialization of the individual, due to both being a beneficial and convenient educational tool as well as an effective and efficient education method.

Researches and applications draw attention on the fact that children who studied music are more advanced than their peers in terms of cognitive, emotional and psychomotor aspects and also how this education affects the socialization and communication of the children with their families, friends and school. Because of its importance and role in social life, music education studies applied aside from the school are becoming increasingly common all over the world.

Municipalities, universities, schools, foundations, associations and many other organizations are giving priority to education within the scope of community service applications and social responsibility projects (SRP) believing that the solution of social problems and the development of the country will only occur through education. SRP mentioned here are organized and carried out by voluntary organizations and people for each and every individual regardless of their age, socio-economic status and education level.

This study was conducted to investigate the effect of the music education studies in the scope of SRP to the social development of the primary school age children between 6-14. In this study qualitative



data was collected by screening the relevant sources with in a descriptive research method and the findings obtained from this data brought together and interpreted.

Keywords: Music Education, Social Development, Social Responsibility Projects

GİRİŞ

En yalın ve genel ifadeyle *eğitim*, bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışlarında olumlu bir değişiklik ve gelişme oluşturma süreci ile bu sürece yön veren her türlü etkinlik olarak tanımlanabilir. Bu tanıma göre eğitim bireyi toplumsal hayata hazırlayan ve kişiliğinin gelişmesi için gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazanmasını sağlayan süreçlerin tümüdür. Aslan'a göre ise "*Eğitim, toplumda gerçekleşen, toplum tarafından etkilenen ve biçimlenen, aynı zamanda toplumu etkileyen ve biçimlendiren, bir süreçtir. ... Öyle ise ... toplum bir amaç, eğitim de bu amacı gerçekleştirmenin vazgeçilmez bir aracı olarak görülebilir*" (Aslan, 2001: 25, 28). Bu açıdan eğitimin belki de en önemli işlevi toplumun değerlerini ve toplumsal kurallarını, normalarını (yapılması istenen ve istenmeyen) bireye çeşitli yollarla öğretmek yani diğer bir deyişle bireyin toplumsallaşmasını/sosyalleşmesini sağlamaktır. (Tezcan, 1991: 45)

Türk Dil Kurumu toplumsallaşma kavramını: "*Bireyin kişilik kazanarak belli bir toplumsal çevreye hazırlanması, toplumla bütünleşmesi süreci, sosyalleşmedir*" ve "*Kişinin, kendi kümesi ya da kültürü içinde yaşayanlar gibi davranmayı öğrenmesi*" şeklinde tanımlamaktadır (<http://tdk.gov.tr>). Bu iki tanım bireyin sosyalleşme sürecinde iki farklı sosyal çevreyle etkileşim içinde bulunduğuna işaret eder. Birincisi aile, öğretmenler, akraba ve komşulardan oluşan, nispeten daha kontrollü ve istendik bir sosyal gelişime hizmet eden çevre; ikincisi de bireyin kontrolsüz ve gelişigüzel sosyal etkileşimde bulunduğu akran gruplarından oluşan sosyal çevredir. Pek çok araştırma oyun ve akran gruplarının çocukların sosyal gelişimindeki önemi üzerinde durmuştur. "*Özellikle küçük gruplarla ilgili yapılan çalışmalarda, bir grupta yer alan bireylerin, grubun diğer üyelerinin değer, düşünce ve duygularından etkilendiği, hatta onlarla aynılaşma eğilimi gösterdiği deneysel olarak ortaya konmuştur*" (Tuna, 2008: 45).

Yapılan araştırmalar ve uygulamalar, 7-14 yaş aralığındaki çocukların okul, aile ve arkadaş grupları arasında sosyal bir işlev kazanma, iletişimi güçlendirme, sosyal uyum gibi süreçlerde müzik eğitiminin gerekliliğine ve önemine dikkati çekmektedir. Hargreaves, Marshall ve North (2003), müziksel davranış ve deneyimlerin sosyolojik açıdan etkilerini inceledikleri çalışmalarında farklı araştırmalardan (Parncutt & McPherson, 2002; Juslin & Sloboda, 2001; DeNora, 2000; Sundin, McPherson & Folkestad, 1998; Hallam, 1998; Kemp, 1996; Rauscher, Shaw & Ky, 1995 vb.) örnekler vererek, benzer sonuçlarla müziğin günlük hayattaki artan işlevlerini ortaya koymuşlardır. "*Müziğin hepimiz için bilişsel, duyuşsal ve sosyal işlevleri bulunmaktadır ve bu sosyal işlevler günlük yaşamda üç ana şekilde kendini göstermektedir, yani: öz-kimlik yönetimi, kişilerarası ilişkiler ve duygudurum [mood]*" (Hargreaves, Marshall ve North, 2003: 149-151). Kirschner ve Tomasello (2010) araştırmalarında müzikle uğraşan (çalgı çalan-şarkı söyleyen) çocukların yalnızca sosyal davranışlarında değil bireysel olarak problem çözme becerilerinde de olumlu yönde anlamlı gelişmeler gözlemlenmişlerdir. Anshel ve Kipper (1988: 146), grup halinde yapılan müzik çalışmalarının, öz güven, öz farkındalık, duygusal rahatlama, keyif alma ve iletişimi arttırdığını, bunun da kişiler arası davranışları ve işbirliği yapma isteğini olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmektedirler. Bu saptamalar 2012'de Cambridge Üniversitesi'nde yapılmış olan bir araştırmanın bulguları ile de örtüşmektedir. 8-11 yaş aralığındaki çocuklarla gerçekleştirilen bu çalışmada, grupla düzenli olarak müzik etkinliği yapan çocukların, başkaları ile empati kurma becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir. (Burns, 2012: BBC News)

Diyebiliriz ki, her çocuk müzikle ilişkili etkinliklerde (müzik dinleme, bireysel ya da toplu çalgı çalma, şarkı söyleme, dans etme gibi) yer almaktan keyif alır ve farklı derecelerde müziksel yeteneğe sahip olmakla birlikte her çocuk az ya da çok geliştirilebilecek müziksel yeteneklere sahiptir. Çocuğun bu yeteneğinin geliştirilebilmesi ise büyük ölçüde uygun eğitim ortamının oluşturulmasına bağlıdır. Müziğin bir eğitim aracı olarak toplumsal hayattaki yeri ve önemi nedeniyle, çocukların sosyal gelişimine olumlu katkısı olan okul dışında müzik eğitimi çalışmaları tüm dünyada giderek yaygınlaşmaktadır.

Bu çalışma, SSP kapsamındaki müzik eğitimi çalışmalarının çocuğun sosyal gelişimine etkisinin araştırılması amacıyla yapılmıştır. Çalışma, ilköğretim çağı çocuklarının olumsuz davranışlara olan eğilimlerini azaltmada ve toplumla uyum içinde bireyler olarak yetişmelerinde olumlu etkileri olan müzik eğitiminin önemine dikkati çekmek açısından önemlidir. Bu çalışmayla okul dışı SSP kapsamındaki müzik eğitiminin yerinin ve öneminin daha iyi anlaşılacağı ve müzik eğitimine verilen değer artacağı umulmaktadır.



Çocuk ve Müzik Eğitimi

“Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları bildirisinde; çocuğa uygulanabilecek kanunlara göre 18 yaşından daha erken reşit olma durumu hariç, 18 yaşına kadar her insan çocuk sayılır (Madde1). Ancak toplumumuzda çocukluk dönemi 0–14 yaş arası olarak tanımlanmakta; 15 -25 yaş grubu ise ergenlik döneminde olan kişi yani genç olarak adlandırılmaktadır” (Çelebi, 1990:391).

Bu çalışmadaki araştırmaya konu olan çocuklar 6-14 yaş aralığındaki ilköğretim çağı çocuklarıdır. Müziğin bu yaş çocuğuna yararları şu şekilde sıralanabilir:

- Çocuğun işitsel becerilerinin gelişmesinde; dinlemeyi öğrenmesi, duyduğunu algılama ve anlama gibi beceriler kazanmasında etkilidir.
- Dil gelişimi ve konuşma becerisi açısından, çocuğun şarkı söyleme yoluyla yeni sözcükler ve cümle kalıpları öğrenmesinde, sözcükleri doğru boğumlanmayı öğrenip, anlaşılır bir şekilde konuşmasında, yani diksiyonunu geliştirmesinde etkilidir. Ayrıca, tekerleme ve saymacalar da çocuğun dil çevikliği kazanması, akıcı konuşma becerisi ve alışkanlığı geliştirmesine yardımcı olur.
- Fiziksel açıdan, çalgıları kullanırken ve/veya müzik eşliğinde hareket ederken, küçük ve büyük kasları gelişir, beden-zihin koordinasyonu gelişimi olumlu yönde etkilenir.
- Müziğin etkisiyle güvensizlik, çekingenlik, saldırganlık, korku gibi olumsuz duygu ve davranışlar, olumlu duygu ve davranışlara dönüştürülebilir ve çocuğun psiko-sosyal ve psiko-motor davranışlarında olumlu gelişme göstermesi sağlanabilir.
- Düzenli müziksel etkinlikler yoluyla çocuk boş zamanlarını doğru değerlendirmeyi, hayatını programlamayı öğrenir, akranlarıyla iletişime geçer, doğru örnekleri model alır.
- Grup çalışmaları yoluyla çocuk grup içinde rahatlamayı, dikkati üzerine çekmeden başkalarıyla beraber olmayı, hata yapmaktan korkmadan denemeyi, etkin iletişim kurmayı öğrenir. Bununla birlikte özel yetenekleri olan bir çocuk, solo çalışmalarında grup içinde sivrilme olanağı bulabilir.
- Grup çalışmaları yoluyla, başkalarıyla uyum içinde olmayı, birlikte iş yapmanın kurallarını, sorumluluk almayı öğrenir. Böylelikle toplumla uyum içinde olmanın önemini kavrar ve disiplin alışkanlığı kazanır.
- Müzik, çocuğun estetiğe yönelmesini ve içinde yaşadığı çevreye karşı duyarlı olmasını sağlar; çocuğun zevkini geliştirerek iyiyi, güzeli ayırt edebilmesini sağlar.
- Müzik çocuğun yaratıcılığını da güdüler, yeniliklere açık olmayı ve yeni deneyimlere yönelmeyi öğretir, özgünleşmesine fırsat yaratır.
- Müzik çocuğun, milli kültür ve geleneklerini tanımasına olanak sağlar.

Müzik eğitimiyle sağlanan en önemli kazanım şüphesiz çocuğa kazandırdığı etik değerlerlerdir. “*Bilgisiz toplumlar cahil, ama duyarsız toplumlar barbar olurlar*” diyerek sanat eğitiminin insanın gelişim halkalarına etki eden, duyarlılığı besleyen çok önemli bir kaynak olduğunu ifade eden Gençaydın, duyguları estetik değerlerin hazzıyla beslenen insanın, etik değerlerden uzaklaşmasının olanaksız olduğunu ve kötülük düşünemeyeceğini; duyarlılığın kazandırılmasının en ekonomik ve kestirme yolunun ise sanat eğitiminden geçtiğini belirtmektedir. (Gençaydın 2002: 29’dan aktaran Mercin ve Alakuş, 2007: 18). Sanat eğitiminin dallarından biri olan müzik eğitiminin, söz konusu önemi nedeniyle sadece sanatsal yeteneği olan bireylere değil, aynı zamanda bu bireylerin dışındakilere de verilmesini gerektirir. Bu anlamda müzik eğitiminin amaçlarına ulaşabilmesi için, eğitim olanaklarının arttırılması ve okul dışında eğitim ortamlarının sağlanması gerekmektedir.

Sosyal Sorumluluk Projeleri ve Müzik Eğitimi

Yapılan araştırmalara göre birey, katıldığı sosyal grubun davranış örneklerini ve olaylara bakış tarzını benimseyerek hem sosyalleşmekte hem de kişiliğini geliştirmektedir. Bu açıdan sosyal gruplar ve özellikle çocukluk çağında akran grupları bireylerin eğitiminde ve değerlerinin oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Çocukların içinde yer aldıkları grubun diğer üyelerinin değer, düşünce ve duygularından etkilendiği, hatta onlarla aynılığa eğilimi gösterdiği çeşitli deneylerle ortaya konmuştur.

Buchanan ve diğerlerine (1998) göre bireylerin toplumsallaşmasına katkıda bulunan önemli kurumlardan biri okuldur ve okulun bu işlevini herhangi bir nedenle yerine getirememesi bireyin başarısını, gelişimini, çevresine uyumunu ve ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyecektir. Bireyi geliştiren, yaşama hazırlayan eğitimin etkinliğine ve önemine karşılık; eksik, yetersiz ve yanlış eğitim birçok sorunun kaynağı



olabilmektedir (Yavuzer, 2006:162). Bu nedenle eğitim bir bütün olarak ele alınmalı, çocuğun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönleriyle bir bütün halinde ve en üst düzeyde yetiştirilmesine çalışılmalıdır. Bunun için çocuğa, bilim, teknik ve sanat eğitimini bir arada sunan çağdaş bir eğitim ortamı sağlanması gereklidir.

Cengiz (2012), makalesinde, her çocuğun sanat eğitimi almak; yaşamı tanırken sanatın olanaklarından yararlanmak ve kendini sanat dallarından biriyle ya da birkaçıyla ifade etmek hakkına sahip olduğunu ifade ederek; çocuk hakları sözleşmesindeki şu sözlere yer vermektedir: “*Taraf devletler, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkını saygı duyarak tanırlar ve özendirirler ve çocuklar için, boş zamanı değerlendirmeye, dinlenmeye, sanata ve kültüre ilişkin (etkinlikler) konusunda uygun ve eşit fırsatların sağlanmasını teşvik ederler*” (Cengiz, 2012)

Bir başka gazete haberinde ise Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Gazetecilik Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Gülgün Tosun, konuyu başka bir açıdan ele almakta ve çocukların suça itilme oranının eğitim durumuyla sıkı bir ilişki içerisinde bulunduğunu ve yapılan araştırmalara göre suça itilen çocuk sayısının eğitim durumu yükseldikçe azaldığını belirtmektedir. Tosun, çocukların sadece okul içinde değil okul dışında, buldukları mahallerde de sosyalleşme olanaklarına sahip olması gerektiğini şöyle ifade etmektedir:

“Eğitim imkânlarına kavuşamayan, okul içinde sosyalleşme imkânı bulamayan çocukların, içinde buldukları sosyo-ekonomik koşulları da düşündüğümüzde, suça itilmeleri daha kolay hale geliyor. Çünkü bu çocuklar, sosyo-ekonomik gelir seviyesi nispeten daha düşük ailelerin çocukları olup yetiştikleri çevre ve ortam da buna çok müsaittir. Bu nedenle bu çocuklar için eğitim olanaklarını artırmak ve farklı sosyalleşme ortamları yaratmak çok daha önemli hale geliyor. ... Çocukların sosyalleşme faaliyetlerinde ilgi alanlarına, eğimli oldukları konulara göre kendilerini geliştirebilecekleri alanlara yönlendirilmeleri gerekmektedir” demektedir (Gökbudak, 2013).

Prof. Dr. Tosun gibi, *çocuklarda şiddet ve suça itilmenin* günümüzde önemli bir sosyal sorun olduğuna değinen Yener ve Öztürk (2008), ilk ve orta öğrenim kurumlarında şiddetin kontrol altına alınmasında geçici değil kalıcı çözümlere gereksinim olduğunu ve konunun ulusal bir proje haline getirilmesini vurgulamaktadırlar. Buna göre, müzik eğitimine daha fazla ağırlık verilmesinin son derece önem taşıyan bir konu olduğuna değinilen çalışmada; okullardaki şiddet ve çeteleşme olgusunun önüne geçmek için eğitim-öğretim kurumlarında müzik eğitimi kavramı üzerine bilgilendirici, eğitici, açıklayıcı etkinliklerin düzenlenmesi; sosyal faaliyetlere, özellikle müzikal etkinliklere daha fazla yer verilmesi önerilmekte; tüm ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına en az bir müzik öğretmeni kadrosu verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (s.114).

Benzer şekilde Apaydın (2010) tarafından yapılan bir araştırmanın bulguları, okulda sorunları olan ve olumsuz davranışlar sergilemeye eğilimli öğrencilerin, müziksel bir etkinliğe yönlendirilmesinin, onları okula bağlayacağı ve saygı-sevgi duygusunu pekiştirerek topluma örnek birey olmasına teşvik edeceği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

İşte bu noktada, bireyin ve/veya bu çalışmaya konu olan çocuğun sosyal gelişimine olumlu yönde katkısı olan müzik eğitiminin yaygınlaştırılması, her çocuğa yönelik düzenlenmesi ihtiyacı doğmaktadır. Bu ihtiyaca cevap vermek üzere, okul dışında müzik eğitimi çalışmaları tüm dünyada giderek yaygınlaşmaktadır. Belediye, üniversite, okul, vakıf, dernek gibi pek çok kuruluş, toplumsal sorunların çözümü ve ülke kalkınmasının ancak eğitim yoluyla gerçekleşebileceğine inanarak topluma hizmet uygulamaları ve SSP kapsamında eğitime öncelik vermektedir. Söz konusu SSP, gönüllü kurum ve kişilerce; yaş, sosyo-ekonomik statü ve eğitim seviyesi gözetilmeksizin, her bireye yönelik olarak düzenlenmekte ve yürütülmektedir.

Alan-yazında “kurumsal sosyal sorumluluk” olarak geçen bu olguyu “*şirketlerin daha iyi bir toplum ve daha iyi bir çevre için gönüllü olarak katkıda bulunması*” şeklinde ifade eden Argüden (2007), toplumun beklentilerine uyumlu olan, onun sorunlarına ilgi gösteren kurumların toplumda yarattığı mutluluğun, ileride daha mutlu çalışanlara, daha mutlu müşterilere ve dolayısıyla daha mutlu hissedarlara sahip olmaları sonucunu doğuracağını da belirtmektedir. Sosyal sorumluluk projelerinde ilke ve hedeflerin açıkça ortaya konması, ciddi bir planlama ve uygulama ile gerçekleştirilmesini vurgulayan Argüden, “ölçülmeyen performans iyileştirilemez” ilkesi doğrultusunda, ilgili performans kriterlerinin de tespit edilmesi ve düzenli olarak izlenmesinin gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca toplumsal sorumlulukları yerine getirirken gerek başka kuruluşlarla, gerekse sivil toplum örgütleriyle işbirlikleri geliştirilmesini ve hedeflenen sonuçlara ulaşabilmek için yaratıcı çözümlere fırsat tanınmasını öneren yazar bu konuda öncü



faaliyetlerde bulunan geleceğin liderlerinin yetiştirilmesi ve teşvik edilmesini gerektiğini de ifade etmektedir (Argüden, 2007: s. 37-40)

Bugün dünyada toplumsal sorunların müzik eğitimi yoluyla çözümüne yönelik doğrudan devlet eliyle yürütülen sosyal sorumluluk projeleri yaygınlaşmaktadır. Endonezya'daki "Gamelan Projesi", İngilteredeki "Müzik Manifestosu", Güney Venezuela'da 1975'ten bu yana uygulanan "El Sistema" hareketi bu projelere örnek gösterilebilir. Özellikle El Sistema, pek çok ülkede örnek alınmış ve benzer projeler ile uygulanmaya başlamıştır. Canada'daki "Lider Nota" [The Leading Note] projesi de bunlardan biridir. Ülkemizdeki ilköğretim, lise ve yüksek öğretim düzeyindeki eğitim kurumları da, eğitim programları çerçevesinde gerçekleştirdikleri "topluma hizmet dersleri" ile öğrencilerini topluma duyarlı bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemekte ve öğrenciler tarafından uygulanan alanlarıyla ilgili çalışmalar yoluyla sosyal sorumluluklarını yerine getirmektedirler. Yine sanat ve müzik yoluyla eğitime destek veren vakıf, dernek, banka vb. kurum ve kuruluşlar da pek çok ilde SSP'leri yürütmektedirler.

Tüm bu açıklamalar ışığında sosyal sorumluluk projeleri kapsamında yürütülen müzik eğitimi çalışmalarının önemini bir kez daha vurgulamak ve müzik eğitiminin yalnızca çocukların değil toplumların eğitimindeki etkisine kamuoyunun dikkatini çekmek gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çocuğun sosyal gelişimini sağlıklı sürdürebilmesi ve tamamlayabilmesi için, içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilmesi ve toplumla bütünleşebilmesi, toplumda geçerli olan davranışları kazanması gerekir. Bir eğitim alanı ve eğitim amacı olmak dışında müzik eğitimi, çocukların sosyal gelişimine olumlu etki ve katkıları nedeniyle aynı zamanda önemli ve etkili bir eğitim aracıdır. Müzik eğitimi, çocukların özgüvenli, girişken, kendisini doğru ve güzel ifade edebilen, algısı yüksek, duyarlı, estetik değer yargıları gelişmiş, kendisiyle ve çevresiyle barışık bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır.

Bu anlamda müzik eğitiminin amaçlarına ulaşabilmesi için, eğitim olanaklarının artırılması ve her çocuğa "yasal hakkı olan" müzik eğitiminden yararlanabilmesi için fırsat eşitliği tanınması gerekmektedir. Sosyo-ekonomik yetersizlikleri olan, okulda ya da okul dışında müzik etkinliklerine katılma imkânı bulamayan ve/veya engelli olan çocuklara okul dışında eğitim ortamları sağlanarak, okul dışı müzik eğitiminden destek alınarak, bu çocukların sosyal gelişimlerine katkıda bulunmak gerekmektedir.

İşte bu noktada, Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullardaki sanat derslerini seçmeli hale getirerek, çocukların sanat eğitimi hakkını dolaylı olarak ellerinden aldığı bir süreçte SSP kapsamında yürütülen müzik eğitimi çalışmaları oldukça anlamlı ve işlevsel bir nitelik taşımaktadır. SSP'ni: "kamu, özel ve sivil toplum kuruluşlarının ortak bir amaç doğrultusunda bir araya gelerek toplum yararına projeler üretip, hayata geçirmeleri" şeklinde tanımlayabiliriz. Bu projelerde hedef kitle çocuklardır. Çünkü nitelikli eğitim almış nesiller bir ülkenin geleceğidir. Huzurlu ve duyarlı toplumlardan oluşan yaşanabilir bir dünya istiyorsak hem kişisel olarak hem de kurumsal olarak sosyal sorumluluklarımızı yerine getirmemiz gerekmektedir.

Bu anlayış ve yaklaşımla tasarlanan SSP her ne kadar gönüllülük esasına dayalı uygulamalar olsa da, bu önemli hizmetlerin yaygınlaştırılmasında devletin de düzenleyici bir takım önlemler alması; kurumsal SSP projelerine yönelik yasaların ve düzenlenmelerin oluşturulması gerekmektedir. Bu yolda öncelikle, sanat eğitiminin çocukların psiko-sosyal gelişimlerine katkısı konusunda kamuoyunun ilgisini çekerek, toplumun bilgilendirip, bilinçlendirilmesi ve toplum kökenli, toplumla bütünleşen değişim programlarının hayata geçirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Argüden, Y. (2007). Editör: Aktan, C. C. *Kurumsal Sosyal Sorumluluk*, “Kurumsal Sosyal Sorumluluk, İşletmeler ve Sosyal Sorumluluk”, İstanbul: İGİAD (İktisadî Girişim ve İş Ahlâkı Derneği) Yayınları, No: 4, s. 37-44.
- Anshel, A. & Kipper, D. A. (1988). The Influence of Group Singing on Trust and Cooperation. *Journal of Music Therapy*, 3, 145–155.
- Apaydınlı, K. (2010). *Genel Lise Öğrencilerinin Kural Dışı Davranış Gösterme Eğilimleri İle Müzik Eğitimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, K. (2001). Eğitimin Toplumsal Temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Mayıs 2001 (5), s. 16-30.
- Cengiz, G. (14 Aralık 2012). Evrensel Gazetesi, *Çocuğun Sanat Eğitimi Hakkı*, <http://www.evrensel.net/kose-yazisi/43610/cocugun-sanat-egitimi-hakki.html>
- Çelebi, N. (1990). *Genç ve Kültürel Bütünleşme, Kültürel Değerler ve Sosyal Değişme*, Der. Beylü Dikeçligil-Ahmet Çiğdem, Aile Yazıları 2, Bilim Serisi 5/2, T.C. Başkanlık Aile Araştırma Kurumu, Ankara, s. 391.
- Çilingir, V. (1990). İlk ve Orta Dereceli Okullarda Eğitici Çalışmalar İçerisinde Müziğin Yeri. *Orkestra Dergisi*, Sayı:198, s:31.
- Fidan N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, 3. Baskı, Ankara: Pagem yayınları.
- Gökbudak, T. E. (07 Ocak 2013). İhlas Haber Ajansı, Gündem, *Çocuklar suça itiliyor*, <http://www.ih.com.tr/cocuklar-suca-itoluyor-gundem-257517>
- Hargreaves, David J. , Marshall, Nigel A. and North, Adrian C. (2003). Music Education in the Twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20, pp 147-163.
- Kirschner**, Sebastian, **Tomasello**, Michael. (2010). Joint Music Making Promotes Prosocial Behavior in 4-Year-Old Children. *Elsevier Evolution and Human Behavior*, 31 354–364.
- Mercin, L. ve Alakuş A. O. (2007). Birey ve Toplum için Sanat Eğitiminin Gerekliliği. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 9, 14-20.
- Tuna, M. (2008) *İlköğretim Çağındaki Çocukların Sosyalleşmesinde Popüler Kültürün Rolü (Isparta Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Isparta.
- Judith Burns. (12 June 2012) BBC News. *Group Music Sessions 'May Boost Empathy in Children'*. <http://www.bbc.com/news/education-18412409>
- Yener, S. ve Öztürk E. (2008). İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Şiddetin Önlenmesinde Müzik Eğitiminin Önemi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, s.111-115.
- Yavuzer, H., (2006). Çocuk ve Suç (11. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

KURUMSAL SOSYAL SORUMLULUK BAĞLAMINDA MÜZİK EĞİTİMİ

MUSIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF INSTITUTIONAL SOCIAL RESPONSIBILITY

Sevda ÇEVİK

Drama Eğitimsi/ TÜRKİYE

Drama Educator / TÜRKİYE

ÖZET

Müzik bir sanat formu olarak deneyimlemediğimiz, başkalarının yaratarak bize sunduğu tamamlanmış ve tüketilmeye hazır bir olgu olarak algılanır çoğunlukla: Hayatımızda müziğin yer alma biçimi onun tüketilmesi biçiminde gerçekleştiğini söylemek yanlış bir yaklaşım olmayacaktır. Oysa müziği bir sanat formu olarak deneyimlememizin önünde hiçbir engel söz konusu değildir.

Kavramsal olarak **'deneyimleme'** pedagojik olarak önemli bir yere sahiptir. Müzik pedagojisi açısından deneyimlemek müziği tüketen konumundan, müziği kendi yaşantısı içinde var etmeye doğru bir yönelmeye işaret eder. Bu durum pasif olanın yer değiştirilerek aktifleşmesi anlamına gelir.

Müziğin yaşantımıza sirayet edebilmesi aynı zamanda bir **'farkındalık'** meselesidir. Deneyimleme farkındalığı tetikleyecek önemli bir unsurdur. Önemli olan yetenek, müzik kulağı gibi profesyonelliği çağrıştıran kavramlardan çok, müziği bilinen mecrasından kopararak farklı perspektifler oluşturmasının önünü açmaktır.

Bu yazıda durulacak önemli bir kavram da **'üretmektir'**. Seçilecek bir oyun üstünden model bir çalışmanın temel ölçütleri oluşturulmuş ve tartışılmıştır. Bir grubun belirli bir zaman diliminde yürüteceği müzikal tarafı öne çıkan bir atölye çalışması teatral araçlarla birleştirilerek bütün grubun katkısıyla üretim süreci gerçekleştirilmiş olacaktır.

Müziğin ve tiyatronun olanaklarını kullanarak estetik düzeyi gelişkin bir süreç yaşamak ve bunun sonucunda yeni bir evren kurmak olanaklı olacaktır. Kurulan evrenin deneyimlenmiş yapısı katılımcıya ayrı bir estetik haz sunacaktır.

ABSTRACT

Music is usually perceived as a ready to consume phenomenon that is not experienced as an art form that is prepared by others and presented to us. It would not be wrong to state that the way music takes place in our lives is as its consumption. Whereas there are actually no obstacles to experience music as an art form.

'Experimentation' as conceptual has an important place as a pedagogical. From the point of music pedagogy experimentation indicates an orientation from a position of consumer to making music exist in self lives. This means that what is passive changing place to become active.

It is a matter of awareness for music to spread into our lives. Experimentation is an important element to trigger awareness. What is important is to pave the way to form new perspectives by removing music from its well-known path rather than such concepts as talent, musical ear that are associated with professionalism.

An important emphasized in this paper is to "produce". Basic criteria are formed from a selected play as model and discussed. A workshop with a prominent musical aspect that a chosen group will run joined with theatrical tools production process will be completed with the collaboration of the whole group.

By utilizing the possibilities of music and theatre, it will be possible to live a period with developed aesthetics and to create a new universe. This new universe's experimented structure will give the participant an exceptional joy.

***Birine bir şey öğretemezsiniz,
ona sadece içindekini keşfetmesi için yardım edebilirsiniz.
Galileo Galilei***

Müzik bir sanat formu olarak deneyimlemediğimiz, başkalarının yaratarak bize sunduğu tamamlanmış ve tüketilmeye hazır bir olgu olarak algılanır çoğunlukla: Hayatımızda müziğin yer alma biçimi onun tüketilmesi biçiminde gerçekleştiğini söylemek yanlış bir yaklaşım olmayacaktır. Oysa müziği bir sanat formu olarak deneyimlememizin önünde hiçbir engel söz konusu değildir.



Kavramsal olarak **'deneyimleme'** pedagojik olarak önemli bir yere sahiptir. Müzik pedagojisi açısından deneyimlemek müziği tüketen konumundan, müziği kendi yaşantısı içinde var etmeye doğru bir yönelmeye işaret eder. Bu durum pasif olanın yer değiştirilerek aktifleşmesi anlamına gelir.

Müziğin yaşantımıza sirayet edebilmesi aynı zamanda bir **'farkındalık'** meselesidir. Deneyimleme farkındalığı tetikleyecek önemli bir unsurdur. Önemli olan yetenek, müzik kulağı gibi profesyonelliği çağrıştıran kavramlardan çok, müziği bilinen mecrasından kopararak farklı perspektifler oluşturmasının önünü açmaktır: Şehrin de bir müziği, kalabalığın bir sesi, doğanın, dalgaların da bir müziği var.

Bu yazı kapsamında üstünde durulacak önemli bir kavram da **'üretmektir'**. Bu bağlamda seçilecek bir oyun üstünden model bir çalışmanın temel ölçütleri oluşturulacak ve tartışılacaktır. Bir grubun belirli bir zaman diliminde yürüteceği müzikal tarafı öne çıkan bir atölye çalışması teatral araçlarla birleştirilerek bütün grubun katkısıyla üretim süreci gerçekleştirilmiş olacaktır.

Yaratıcılık ve düş gücünün devreye sokulması önemli bir ölçü olarak algılanmalıdır. Bu açıdan yapılacak çalışmanın bedene dayalı fiziksel alıştırmalarla desteklenmesi önemlidir. Yapılacak fiziksel çalışmalar her çalışmanın başında grubun dinamiğini inşa etmek açısından önemlidir.

Bir grupla müziğin ve tiyatronun olanaklarını kullanarak müzik ağırlıklı bir çalışma yürütmek pedagojik olanı devre dışı bırakmaz. Yapısal olarak bu türden çalışmalar bireysel yaratıları parçalamaz, etkileşim üstünden yürüyen bir yapı kurarak bireysel olanı kaybetmeden grup içinde yeniden üretir.

Bu noktada hem bu yazının hem de bu çalışmanın yönetsel yapısını irdeleyelim: Bu çalışma müziğe ve teatral olana odaklanarak ilerleyecek, bir taraftan müzik ile teatral olan arasında bir bağlantı kurarak disiplinler arası bir alanda hareket edecek, bir taraftan da her iki alanın temel yasalarının süreç içinde algılanması üstünde yoğunlaşacaktır.

Müzik alanı açısından:

- Kullanılacak müzik aletlerinin ve ses çıkarmaya yarayacak araçların tanınması.
- Her bireyin kullanacağı ses ve müzik üreten çalgı aletinin olanaklarını bireysel olarak test etmesine yönelik alıştırmalar.
- Dörtlük vuruşu temel alarak yapılacak çalışmalar ve devamında sekizlik, onaltılık vuruşların çalışılması önemli bir aşamayı oluşturur(bunlara dörtlük ,sekizlik suslar da eklenerek çalışma çeşitlendirilebilir) .
- Ortak ritim oluşturma denemeleri ve çeşitlemeleri.
- Çeşitli duygu durumlarının sese ve ritme dayalı ifade edilmesine yönelik alıştırmalar.
- Atmosfer yaratmaya yönelik alıştırmalar.
- Ses ve müzikal olanakları kullanarak bir öykü anlatmaya yönelik denemeler.
- Seçilen temaya yönelik ses ve müzik kullanımı ve yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik alıştırmalar.
- Seçilen oyuna yönelik alıştırmalar.
- Seçilen oyunun önemli sahnelerinin müzik ve ses aracılığı ile yeniden üretilmesi.

Bir oyun için şarkı bestelemek burada söz konusu edilen çalışma ile ilgili değildir. Bir tiyatro metni için beste yapmak doğrudan sahnelenecek oyunun daha güçlü bir etkiyle seyirciyle buluşmasını hedefler. Önemli olan oyunun seyirciye sunacağı etkinin müzik aracılığı ile daha kuvvetli hale getirilmesidir. Bu çalışma ise dramatik bir metni temel alarak müziğin olanakları üstünden bir deneme yapmaya yöneliktir. Ve bu deneme gösteriyi hedeflemez, daha çok gruba yöneliktir. Üretimin değil sürecin önemli olduğu unutulmamalıdır.

Böylesi bir çalışma için uygun bir metin seçilmesi önemli bir aşamadır. Bu model çalışma için bizim belirlediğimiz metin Georg Büchner'in Woyzeck adlı oyunudur. Woyzeck birçok açıdan bu türden bir çalışma için uygun bir zemin oluşturur.

Teatral araçları kullanarak yapılacak çalışmalar.

- Metnin öyküsünün anlatılmasına yönelik çalışmalar. (Her katılımcının metnin öyküsünü anlatacak kadar metni bilmesi çalışmanın etkili bir biçimde yürütülmesinin temelini oluşturur.)
- Metnin analiz edilmesi ve alt metin çalışmasının yapılması.
- Metnin söz konusu ettiği tarihsel zaman diliminin araştırılması, bizim hem metni anlamamıza hem de dönemde yaygın olan müzik türlerinin tartışılmasına neden olacaktır.
- Metnin anlatımında kullanılacak teatral unsurların müziğin olanakları da devreye sokularak ilk denemelerin gerçekleştirilmesi.
- Metinden seçilen bölümlerin grubun olanağı varsa melodiyeye dönüştürülmesi, çalgı aletleriyle yapılanın desteklenmesi.



- Aynı çalışmanın gruplara ayrılarak denenmesi farklı teatral ve müziksel renklerin oluşturulmasının olanaklarını yaratır.
- Grupların metnin genel atmosferini müziğin olanaklarını kullanarak yansıtabilecek çalışmalar yapmaları.
- Anlatı tekniklerini kullanarak oyunun tamamının bir masal formuna dönüştürülmesi çalışmaya yeni bir boyut kazandıracaktır.
- Gruplara ayrılarak masal formunda anlatılanın müzikal araçlarla desteklenmesi ve bu sayede oluşan atmosferin algılanması önemli bir aşamadır.
- Masal formunun anlatımındaki yetkinliğin geliştirilmesi ve teatral araçlarla bu formun desteklenmesi bizi süreç olarak sanatsal bir form oluşturmaya doğru yönlendirecektir.
- Bedensel ifadenin, hareketin masal anlatım formunun içinde yer bulması bu aşamada bize yeni mecralar açacaktır.

Yukarıda aktarılan atölye süreci bizi bu bildirinin başında da sözünü ettiğimiz sanatsal bir formu deneyimlemeye yönelteceği açıktır. Atölye katılımcılara müzik ve tiyatro sanatının olanaklarını kullanarak yeni bir anlamda hibrit olarak nitelendirilecek bir estetik bir formun oluşturulmasını sağlayacaktır.

Önemli olan atölye sürecinde öğrenmenin ve birlikte yaratmanın büyüünün katılımcılar tarafından algılanmasını sağlamaktır. Hans Scheuerl’ın da vurguladığı gibi “Deneme ve öğrenme arasında doğrudan bir ilişkinin varlığından söz edebiliriz; denemek öğrenmeyi hedefler. Başarısızlıkla sonuçlanmış bir deneyden bile bir şeyler öğreniriz; başarısızlığın nedenlerini kavramak başlı başına bir öğrenme ve kavrama sürecidir”.¹ Kuşkusuz bu türden bir çalışma da başarısızlıkla sonuçlanabilir. Ancak süreç bu türden bir çalışmada sonuçtan çok daha verimli olacaktır.

Müziğe ve tiyatroya dayalı bir çalışmayı yürütecek kişinin bir grupla her iki sanatsal aracı gerektiği gibi kullanmasını bilen bir oyun ve bir oyun ve tiyatro pedagoğu tarafından yürütülmesi önemlidir. Oyun ve tiyatro pedagojisi kendi yapısı gereği bir grubun belirli bir zaman dilimi içerisinde üstünde çalışılan temayı kavraması, keşfetmesi, temaya dair kendi içsel bağlantılarını kurması üstüne kuruludur. Bu süreç kendine özgü araçları kullanarak işler. Bu araçların en önemlilerinden biri oyundur. Oyun hem kavramsal hem de araçsal olarak grupla çalışılan süreçlerin odağındadır. Oyun ve tiyatro pedagoğu için oyun bu bağlamda araçsallığı en etkin olandır. Bu araçların içine müziği ve onun olanaklarını katmak çalışmayı bütünleyen bir yapı oluşturacaktır.

Sonuç olarak

Müziğin ve tiyatronun olanaklarını kullanarak estetik düzeyi gelişkin bir süreç yaşamak ve bunun sonucunda yeni bir evren kurmak olanaklı olacaktır. Kurulan evrenin deneyimlenmiş yapısı katılımcıya ayrı bir estetik haz sunacaktır.

Galilei’nin sözüyle başlamıştık yine onunla bu bildiriye bitirelim: Birine bir şey öğretemezsiniz, ona sadece içindekini keşfetmesi için yardım edebilirsiniz.

¹ Bkz. Hans Scheuerl, Das Spiel, Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen, Weinheim und Basel 1979, s. 193

AMATÖR KEMAN EĞİTİMİ ALAN ÇOCUKLARIN BENLİK SAYGILARI İLE KEMAN DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

RELATIONAL ANALYSIS BETWEEN THE SELF-ESTEEM PERCEPTION OF CHILDREN TAKING VIOLIN LESSONS AS AMATEURS AND THEIR ATTITUDES TOWARDS VIOLIN LESSONS

Sevilay KALAY

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE

Belir TECİMER

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul dışında amatör (özengen) keman eğitimi alan çocukların benlik saygı düzeyleri ve keman derslerine yönelik tutumlarını bazı değişkenlere göre belirlemek ve öğrencilerin benlik saygı düzeyleri ile keman dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmektir.

Araştırmanın evrenini Ankara ilinde mevcut müzik kurslarında keman dersi alan 9-12 yaş grubu çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara ili, Çankaya ilçesindeki müzik kurslarında keman dersi alan yukarıda belirtilen yaş grubundaki 281 öğrenci temsil etmektedir. Araştırmada keman eğitimi alan bu öğrencilere “Coopersmith Benlik Saygı Ölçeği”, “Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler” formu uygulanmıştır.

Bu araştırma ile elde edilen bulgulara göre keman dersi alan öğrencilerin “Genel, Ev-Aile, Sosyal ve Akademik” benlik saygısı alt boyutları ile keman dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca “Keman dersine yönelik tutum” ile “Ev-Aile, Sosyal ve Akademik” benlik saygısı boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Benlik Saygısı, Tutum, Müzik Eğitimi, Keman Eğitimi.

ABSTRACT

The objective of this research is to determine the relation between as a amateurs the self-esteem perception of 9-12 age group children playing violin lesson and their attitudes toward violin lesson with regard to the demographic variables and to identify if there is a significant relation between the children's self-esteem perception and their attitudes toward violin lesson.

The population of the research is consisted of the 9-12 age group children who take violin lessons from the private music courses in Ankara. Sample group of the research is represented by 281 students who take violin lessons in Cankaya District of Ankara in 2012-2013 school year.

“Coopersmith Self-Esteem Scale”, “Attitude Scale Towards Violin Lesson” and “Personal Details” form were applied to these violin students. According to the findings acquired from this research, there is a specific relation between self-esteem sub-dimensions and the attitudes toward violin lessons. There is also a positive relation between the students attitudes toward violin lesson and self-esteem dimension.

Keywords: Self-esteem, Attitude, Music Education, Violin Training.

GİRİŞ

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özel Müzik , Sanat ve Güzel Sanatlar Eğitimi Kursları günden güne sayıca artmakta ve büyük bir talep gören bu kurslarda çocuklar amatör (özengen) müzik eğitimi almaktadırlar. Müziğin insan yaşamındaki vazgeçilmez yeri ve çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimine olan katkısı velilerin bu eğitime talep etmelerini sağlayan ana sebepler olarak gösterilebilir. Ayrıca, kursların sertifika programları, düzenlemiş oldukları etkinlikler ve aktiviteler de bu sebepler arasında yer alırlar.

Bireyin kendisini ifade edebilmesinde, kendisine olan güveninin artmasında, estetik değerlerinin ve iletişim becerilerinin gelişmesinde sanat eğitiminin önemi vurgulanırken; sanat eğitiminin en etkin dallarından biri olan müzik eğitimi ve müzik eğitimi boyutlarından çalgı eğitimi bu süreçlerde önemli bir rol üstlenir (Bilen ve Ergen, 2009). Çalgı eğitimi çocuğun enerjisini olumlu yönde harcamasına, tartım ve sesleri ayırt edebilme ve doğru seslendirebilme becerisi kazanmasına ve yeteneği oranında bu becerisini



geliştirmesine yardımcı olur. Bu da çocukta kendi başına iş yapabilme, bu sayede de kişisel doyum ve duygusal yönden gelişime katkı sağlar (Sun ve Seyrek, 2002).

Ailesinden, çevresinden, öğretmeninden ve akranlarından algılamış olduğu tutum ve tepki, çocuğun benlik imgesinin gelişmesinde olumlu ve olumsuz bir belirleyici olmaktadır. Zaman içinde de çocuğun sahip olduğu özelliklerin farkına varması benlik imgesi sürecinin oluşmasına hız kazandırmaktadır. Benlik imgesinin gelişmesi ile birey yavaş yavaş sahip olması gereken ideal özellikleri keşfetmeye başlamakta, bu da bireylerin ideal benlik kavramını oluşturmaktadır. Bireylerin benlik imgeleri ile ideal benlikleri arasındaki farka ilişkin görüşleri de benlik saygısını ifade etmektedir (Pişkin, 2003).

Sanat ve ruh sağlığı arasındaki ilişkiler ile ilgili çalışmalar incelendiğinde sanatın, kişinin benlik kavramı ve benlik saygısına olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Çeşitli araştırmalarda kişilik özellikleri ile sanatsal ilgi ve yetenekler arasındaki ilişkilere bakıldığında; sanata olan ilgisi, bilgisi ve sanat etkinliklerine katılım yönünden yüksek puan alan bireylerin, yeni deneyimlere açık kişiler olduğu görülmektedir (Oğuz-Duran ve Tezer, 2009).

Benlik kavramı çocukluk çağından itibaren, çevredeki yetişkinlerden edindiği tecrübelerle dayanır ve bebeklikten itibaren kişiye nasıl bir insan olunup, olunmaması konusunda öğretiler yaşatır. Bireyin başarı sağlamak üzere yapmış olduğu her çaba karşısında, çevresindekilerin tepkileri ve ortaya çıkan sonuçlar, kişinin kendini başarılı ya da başarısız olarak algılamasına neden olur. Yüksek benlik saygısına sahip olan çocukların mutlu, sevgi dolu, yetenekli, kendilerine değer veren ve başarılı bireyler oldukları belirtilmektedir. Günümüzde pek çok çocuk okul içi ve okul dışı bir çok müzik etkinliğine katılmaktadırlar. Buradan yola çıkarak aktif olarak müzik yaşantısı olan çocukların benlik saygı düzeyleri ile çalgılarına geliştirdikleri tutumlarının bilimsel olarak incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul dışında keman dersi alan 9-12 yaş grubu çocukların benlik saygı düzeyleri ile keman dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla araştırma kapsamında şu alt problemlere cevap aranmaktadır:

1-Öğrencilerin Benlik Saygısı ve Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden almış oldukları puanlar bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

2-Öğrencilerin “genel, ev-aile, akademik ve sosyal” benlik saygıları ile keman dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde Yüksek Lisans Tez çalışması kapsamında yapılmıştır (Kalay, 2013).

Araştırmanın çalışma grubunu; Ankara ili, Çankaya ilçesinde yer alan MEB’ e bağlı 31 Müzik , Sanat ve Güzel Sanatlar Eğitimi Kurslarında keman çalan, 9-12 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Bu kapsamda 326 kişiye ulaşılmıştır. İki müzik kursunda keman dersi verilmemesi sebebiyle çıkarılmış; geriye kalan 29 kurs içerisinde 41 adet boş ve 4 kişinin kağıtlarındaki eksik bilgi sebebiyle araştırmanın toplam örneklem sayısı 281 kişi olarak son halini almıştır.

Bu çalışmada, Kalay (2013) tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Coopersmith’in 1991 yılında geliştirmiş olduğu ve Pişkin tarafından 1996 yılında Türkçe’ye çevrilmiş olan “Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği” ve Ergen ve Şeker tarafından (2009) geliştirilen “Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Veri toplama araçlarının uygulanması tamamlandıktan sonra elde edilen verilerin analizi için SPSS for Windows 15.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. İstatistiklerin anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerine ait durumlarını belirlemek için frekans ve yüzde analizi kullanılmıştır. Frekans ve yüzde analizlerinin haricinde araştırmanın sorularına uygun olarak ilişkisiz örneklem için T-Testi, ilişkisiz örneklem için “Tek Faktörlü Varyans Analizi” (One-Way Anova) ve “Pearson Korelasyon Katsayısı Tekniği” kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

1.Bazı Değişkenlere göre Benlik Saygısı ve Keman Dersine Yönelik Tutum

Tablo 1 Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken		Cinsiyet	n	\bar{X}	T	
Genel Saygısı	Benlik	Kız	203	21.31	2.52	.01*
		Erkek	77	20.03		
Ev-Aile Saygısı	Benlik	Kız	203	6.75	3.64	.00*
		Erkek	77	6.12		
Akademik Saygısı	Benlik	Kız	203	6.78	2.84	.00*
		Erkek	77	6.17		

*p< 0.05

Tablo 1'e göre kız öğrencilerin "Genel Benlik Saygısı, Sosyal Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı" puan ortalamaları erkek öğrencilerinkine göre anlamlı seviyede daha yüksek bulunmuştur. Buna göre, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre "Genel,Sosyal, Ev-Aile ve Akademik" benlik saygılarının daha yüksek olduğu sonucu çıkmaktadır.

Tablo 2 Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Anne Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Benlik Saygısı	Anne Öğrenim Düzeyi	n	\bar{X}	ss	F	P	Gruplar Arası Fark**
Genel Benlik Saygısı	1. Liseye kadar	98	20.04	4.74	3.90	.02*	1-3
	2. Üniversite	148	21.29	3.38			
	3. Lisansüstü	35	21.71	3.20			
Sosyal Benlik Saygısı	1. Liseye kadar	98	6.44	1.75	5.05	.01*	1-3
	2. Üniversite	148	6.95	1.13			
	3. Lisansüstü	35	7.11	1.18			
Ev-Aile Benlik Saygısı	1. Liseye kadar	98	6.16	1.56	8.97	.00*	1-2; 1-3
	2. Üniversite	148	6.72	1.15			
	3. Lisansüstü	35	7.11	.90			
Akademik Benlik Saygısı	1. Liseye kadar	98	6.17	1.79	5.49	.00*	1-2
	2. Üniversite	148	6.87	1.42			
	3. Lisansüstü	35	6.66	1.91			

*p< 0.05

**Scheffe Testi Sonuçlarına Göre

Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre öğrencilerin anneleri lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olanların; "Genel Benlik Saygısı ve Sosyal Benlik Saygısı" puan ortalamaları, anneleri lise ve altı öğrenim düzeyine sahip olanlara göre anlamlı derecede yüksektir. Ayrıca bu öğrenciler "Ev-Aile Benlik Saygısı" puan ortalamaları anneleri üniversite, lise ve altı öğrenim düzeyine sahip olanlara göre anlamlı derecede daha yüksektir. Anneleri lisans öğrenim düzeyine sahip öğrencilerin ise "Akademik Benlik Saygısı" puan ortalamaları ise anneleri lise ve altı öğrenim düzeyine sahip katılımcılarinkine göre ve anlamlı derecede daha yüksektir.



Tablo 3 Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Baba Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Benlik Saygısı	Baba Öğrenim Düzeyi	n	\bar{X}	ss	F	P	Gruplar Arası Fark**
Genel Benlik Saygısı	1. Liseye kadar	53	19.47	4.94	4.49	.01*	1-2
	2. Üniversite	183	21.27	3.69			
	3. Lisansüstü	45	21.13	3.17			
Ev-Aile Benlik Saygısı	1. Liseye kadar	53	5.94	1.54	8.74	.00*	1-2; 1-3
	2. Üniversite	183	6.66	1.25			
	3. Lisansüstü	45	6.96	1.13			
Akademik Benlik Saygısı	1. Liseye kadar	53	6.02	1.61	4.54	.01*	1-2
	2. Üniversite	183	6.78	1.54			
	3. Lisansüstü	45	6.56	1.95			

*p< 0.05

**Scheffe Testi Sonuçlarına Göre

Babası lisans öğrenim düzeyine sahip öğrencilerin; “Genel Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamaları babaları lise ve altı öğrenim düzeyine sahip öğrencilerinkine göre anlamlı derecede daha yüksektir. Babaları lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğrencilerin ise “Ev-Aile Benlik Saygısı” puan ortalamaları babaları üniversite, lise ve altı öğrenim düzeyine sahip öğrencilerinkine göre ve anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4 Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Keman Çalma Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları

Benlik Saygısı	Keman Çalma Süresi	n	\bar{X}	ss	F	P	Gruplar Arası Fark**
Genel Benlik Saygısı	1. 1 yıl	112	20.52	4.137	3.094	.027*	1-4; 3-4
	2. 2 yıl	76	20.99	4.035			
	3. 3 yıl	53	20.38	3.948			
	4. 3 yıl yıl ve üstü	40	22.55	2.562			
Sosyal Benlik Saygısı	1. 1 yıl	112	6.62	1.371	6.011	.001*	1-4; 2-4; 3-4
	2. 2 yıl	76	6.57	1.603			
	3. 3 yıl	53	6.87	1.387			
	4. 3 yıl yıl ve üstü	40	7.60	.672			
Ev-Aile Benlik Saygısı	1. 1 yıl	112	6.63	1.302	2.849	.038*	2-4
	2. 2 yıl	76	6.29	1.345			
	3. 3 yıl	53	6.53	1.449			
	4. 3 yıl yıl ve üstü	40	7.03	1.050			

*p< 0.05

**Scheffe Testi Sonuçlarına Göre

Tablo 4’e göre; 3yıl ve üzeri keman çalan öğrencilerin “Genel Benlik Saygısı” puan ortalamaları 1, 2, 3 yıl keman çalan öğrencilerinkine göre, “Sosyal Benlik Saygısı” puan ortalamaları 1, 2 ve 3 yıl keman çalan öğrencilerinkine göre ve “Ev-Aile Benlik Saygısı” puan ortalamaları ise 2 yıl keman çalan öğrencilerinkine göre anlamlı seviyede daha yüksektir. Çalgı eğitimi ile bireyin, kendini ifade edebilme ve kendine olan güvenin artmasındaki katkısı, yüksek benlik saygısına sahip olan bireylerde de görülen

özellikler olup sürecin sürekliliğinin önemini ortaya koymaktadır. Bu durumda keman eğitim sürecinin devamlılığının, bireyde yüksek benlik kavramı oluşumuna katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 5 Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Piyano Eşlikli Çalışma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Benlik Saygısı	Piyano Eşlikli Çalışma	N	\bar{X}	t	P
Genel Benlik Saygısı	Evet	136	20.34	-2.47	.01*
	Hayır	144	21.49		

*p < 0.05

Piyano eşlikli keman çalan öğrencilerin “Genel Benlik Saygısı” puan ortalamaları piyano eşiksiz çalan öğrencilere göre anlamlı seviyede daha yüksek bulunmuştur. Buna sonuca göre, piyano eşlikli çalışmanın getirilerinden olan doğru ve temiz çalma, çok sesli müzik yapabilme, müzikal donanımlar kazanma ve ritmik çalma öğelerinin, öğrencinin benlik saygısının artmasına yardımcı olduğu söylenebilir.

Tablo 6 Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Keman Konseri Verme Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Benlik Saygısı	Konser Verme Sayısı	n	\bar{X}	ss	F	P	Gruplar Arası Fark**
Sosyal Benlik Saygısı	1. 0	63	6.37	1.50	3.91	.02	1-2
	2. 1-3 arası	126	6.95	1.18			
	3. 3 ve üstü	92	6.86	1.57			

*p < 0.05

**Scheffe Testi Sonuçlarına Göre

Tablo 6’ya göre, 1, 2 ve 3 kez keman konseri veren öğrencilerin “Sosyal Benlik Saygısı” puan ortalamaları hiç keman konseri vermeyen öğrencilerininkine göre anlamlı derecede daha yüksektir. Topluluk önünde çalabilmenin ve konsere yönelik çalışmaların, öğrencilerin keman dersine karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine ve derse olan motivasyonlarının artmasına katkı sağladığı bilinmektedir. Öğrencilerin konser hazırlıkları sürecince, kendi yaşlıları ve diğer yaş gurupları ile de sosyalleşme olanağı bulmaları, öğrencilerin sosyal benlik saygılarının yüksek olmasına etken olabileceğini göstermektedir.

Tablo 7 Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Öğretmenden Algılanılan Sevgi Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Benlik Saygısı	Öğretmenden Algılanılan Sevgi Durumu	N	\bar{X}	ss	F	P	Gruplar Arası Fark**
Ev-Aile Benlik Saygısı	1. Kararsızım	26	6.04	1.59	4.26	.02*	1-3
	2. Seviyor	58	6.38	1.64			
	3. Çok seviyor	194	6.73	1.13			

*p < 0.05

**Scheffe Testi Sonuçlarına Göre

Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, “çok seviyor” görüşünü belirten öğrencilerin “Ev-Aile Benlik Saygısı” puan ortalamaları “kararsızım” görüşünü belirten öğrencilerininkine göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bu duruma göre, öğrencinin aile içerisinde edindiği yaşantıların, öğretmeni ile olan ilişkisine yansıtıldığı söylenebilir.



Tablo 8 Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Ailede Çalgı Çalan Birinin Olup, Olmamasına Göre T-Testi Sonuçları

Benlik Saygısı	Ailede Çalgı Çalan Birinin Varlığı		N	\bar{X}	T	P
	Var	Yok				
Sosyal Benlik Saygısı	Var		148	6.99	2.58	.01*
	Yok		133	6.56		
Ev-Aile Benlik Saygısı	Var		148	6.83	3.52	.00*
	Yok		133	6.29		
Akademik Benlik Saygısı	Var		148	6.84	2.56	.01*
	Yok		133	6.34		

*p<0.05

Ailesinde çalgı çalan birisi bulunan öğrencilerin “Sosyal Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamaları, ailesinde çalgı çalan birisi olmayan öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonuca göre ailede çalgı çalan birinin olması, öğrencinin benlik saygı düzeyinde olumlu yönde bir artışa yol açacağı söylenebilir.

Tablo 9 Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Keman Dersine Yönelik Tutum	Cinsiyet	N	\bar{X}	t	P
KDYT	Kız	203	101.51	3.54	.00*
	Erkek	77	95.12		

*p<0.05

Tablo 9’da görüldüğü gibi kız öğrencilerin keman dersine yönelik tutum puanları, erkek öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bu durum Tablo 1’de de görüldüğü gibi keman çalan kız öğrencilerin, keman çalan erkek öğrencilere göre sayıca üstün olmalarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Tablo 10 Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Öğretmenden Algılanılan Sevgi Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Keman Dersine Yönelik Tutum	Öğretmenden Algılanılan Sevgi Durumu	n	\bar{X}	ss	F	p	Gruplar Arası Fark**
KDYT	1.Kararsızım	26	90.38	20.840	12.045	.000*	1-3
	2.Seviyor	58	96.81	14.277			
	3.Çok seviyor	194	102.30	11.023			

*p<0.05

**Scheffe Testi Sonuçlarına Göre

Tablo 10’a göre, öğretmeninden algıladığı sevgi durumunu “çok seviyor” belirten öğrencilerin “Keman Dersine Yönelik Tutum” puan ortalamaları “kararsızım” görüşünü belirten öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonuç keman eğitiminde öğretmenin öğrencisiyle kurduğu olumlu iletişimin, öğrencinin derse olan tutumunda ve motivasyonunun artmasında belirleyici bir etken olduğu söylenebilir.



2.“Genel, Ev-Aile, Akademik ve Sosyal” Benlik Saygısı ile Keman Dersine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki

Tablo 11 *Keman Dersine Yönelik Tutum ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkiye Dair Person Korelasyon Katsayısı Değerleri*

		Genel Benlik Saygısı	Sosyal Benlik Saygısı	Ev-Aile Benlik Saygısı	Akademik Benlik Saygısı
KDYT	Korelasyon (r)	.185**	.129*	.255**	.291**

*. p<0.05, **. p<0.01

Keman dersine yönelik tutum ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon Katsayısı Tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre “Keman Dersine Yönelik Tutum” puan ortalamaları ile “Genel Benlik Saygısı, Sosyal Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamaları arasında düşük düzeyde ($r<0.30$), anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, keman dersine yönelik tutumda pozitif yönlü bir artışın “Genel Benlik Saygısı”nda da pozitif yönlü bir artış sağlayacağı söylenebilir.

SONUÇ

Bu bölümde Amatör keman eğitimi alan çocukların benlik saygı düzeyleri ile keman dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma ile elde edilen sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Kız öğrencilerin “Genel Benlik Saygısı, Sosyal Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamaları, erkek öğrencilerininkine göre anlamlı seviyede daha yüksek bulunmuştur.

Katılımcılardan anneleri lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olanların; “Ev-Aile Benlik Saygısı” ; lisans öğrenim düzeyine sahip olanların ise “Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamaları annesi lise ve altı öğrenim düzeyine sahip öğrencilerininkine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir.

Babaları lisans öğrenim düzeyine sahip öğrencilerin; “Genel ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamaları ayrıca babaları lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğrencilerin “Ev-Aile Benlik Saygısı” puan ortalamaları daha alt öğrenim düzeyine sahip olanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara dayanarak ailedeki öğrenim düzeyinin lisans ve lisansüstü olması, bireyin benlik algılarını ve bunun sonucunda da benlik kavramlarının oluşumda olumlu yönde bir etken olduğu sonucuna varılabilir.

3 yıl ve üzeri keman çalan öğrencilerin “Genel Benlik Saygısı” puan ortalamaları, 1 ve 3 yıl keman çalan öğrencilerininkine göre, “Sosyal Benlik Saygısı” puan ortalamaları 1, 2 ve 3 yıl keman çalan öğrencilerininkine göre ve “Ev-Aile Benlik Saygısı” puan ortalamaları ise 2 yıl keman çalan öğrencilerininkine göre anlamlı seviyede daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Genel Benlik Saygısı” puan ortalamalarının piyano eşlikli çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Piyano eşlikli keman çalmayan öğrencilerin “Genel Benlik Saygısı” puan ortalamalarının anlamlı seviyede daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

1-3 arası keman konseri veren öğrencilerin “Sosyal Benlik Saygısı” puan ortalamaları, hiç keman konseri vermeyen öğrencilerininkine göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin, öğretmeninden algıladığı sevgi durumunu “çok seviyor” belirten katılımcıların “Ev-Aile Benlik Saygısı” puan ortalamaları “kararsızım” görüşünü belirten katılımcılarıninkine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ailesinde çalgı çalan biri olan öğrencilerin “Sosyal Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamaları ailesinde çalgı bulunmayan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

“Keman Dersine Yönelik Tutum” puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre kız öğrencilerin “Keman Dersine Yönelik Tutum” puanları, erkek öğrencilerininkine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin



öğretmeninden algıladıkları sevgi durumu değişkenine göre keman dersine yönelik tutum puan ortalamaları incelendiğinde “çok seviyor” görüşünü belirten katılımcıların puan ortalamaları “kararsızım” görüşünü belirtenlere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Ölçeğin “Genel, Ev-Aile, Sosyal ve Akademik” alt boyutunda keman dersine yönelik tutum ile anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. “Keman dersine yönelik tutum” ile “Ev-Aile, Sosyal ve Akademik” benlik saygısı boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki sonucu elde edilmiştir. Bu durumda; Genel benlik saygısının artması derse olan tutumun artışını sağlamaktadır.

ÖNERİLER

1. Öğrencilerin her durum ve ortamda keman dersine yönelik tutumlarının yüksek olması sebebiyle keman eğitiminin yaygınlaştırılması; ilkököl ve ortaokul düzeyinde kullanım alanları artırılmalıdır.
2. Bireysel derslerin yanında öğrencilere “sosyal ve ev-aile” benlik saygı düzeylerinin artırılmasına yardımcı olacak grupla çalışma fırsatı sağlanmalıdır.
3. Keman eğitiminin genel benlik saygısı üzerindeki etkisi dikkate alınarak öğretmenlerin, eğitim süreçlerine duyuşsal boyutu da katılmalı ve bu yönde dersler planlanmalıdır.
4. Öğretmenler, keman eğitiminin sunma boyutunun önemi üzerinde durmalı ve düzenli etkinlikler yapılması yönünde çalışmalar yapılmalıdır.
5. Ev-aile boyutu ile keman dersine yönelik tutum arasındaki pozitif ilişki göz önüne alınarak, okullarda ailelere çalgı eğitiminin olumlu katkıları hakkında bilgi verilmeli ve eğitim sürecinde aktif yer almaları, eğitimin sürdürülebilirliği konusunda destek olmaları sağlanmalıdır.
6. Bundan sonra yapılacak yeni araştırmalarda “Coopersmith Benlik Saygı Ölçeği”nin yanı sıra, öğrencilerin duyuşsal yönünü ölçecek başka ölçeklerin yer aldığı yeni çalışmalar yapılmalıdır.
7. Bu araştırmada yalnızca ölçekler ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu konuda deneysel bir çalışma yapılmalı ve farklı çalgı türleri de araştırmaya dahil edilmelidir.
8. Çalgı eğitimi alan çocukların sanatsal benlik düzeyleri üzerine kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ergen, D. ve Bilen, S. (2010). *İlköğretim Düzeyinde Eşlikli Çalışmaya Dayalı Keman Eğitiminin Entonasyon, Özgüven ve Tutum Üzerindeki Etkisi*. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi. 1, 23-32.
- Kalay, S. (2013). *9-12 Yaş Grubu Keman Çalan Çocukların Benlik Saygı Düzeyleri ile Keman Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pişkin, M. (1996). *Self-Esteem, Locus of Control and Academic Achievement of Secondary School Children both in England and Turkey*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. University of Leicester, Faculty of Education and Continuing Studies, England.
- Sun, M. ve Seyrek H. (2002) *Okulöncesi Eğitimde Müzik*. Müzik Eserleri Yayınları, İzmir.
- Usmanbaş, İ. (1996). *Nietzsche’ nin Müzik Üzerine Düşünceleri*. (1. Basım). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Oğuz-Duran, N. ve Tezer E. (2009). *Sanatsal Benlik Kavramının Benliğin Diğer Boyutları İle İlişkisi*. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 1, 231-244.

KÖÇEKLİK GELENEĞİNİN MUGHAL UZANTILARI: GOTİPUA'LAR (ORİSSA'NIN DANCER OĞLANLARI)

THE MUGHAL EXTENSIONS OF A KOÇEK TRADITION: THE GOTİPUAS (MALE DANCERS OF ORİSSA)

Sibel PAŞAOĞLU

*Akdeniz Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi/TÜRKİYE
Akdeniz University, Faculty of Fine Arts/TÜRKİYE*

ÖZET

Geleneksel dans ya da oyun - ezgi, ritm, mimik, jest, adımlar, ışık, kostüm ve makyaj gibi çeşitli tamamlayıcıları ile dünya üzerindeki pek çok primitif ve gelişmiş kültürde belli etnik gruplar için önemli bir ibadet, bir şükran ya da çağrı biçimi olagelmıştır. Tanrılara tapınmak, herhangi bir konuda yardım dilemek, ürün bolluğuna dair teşekkür etmek, sağaltım gibi işlevsel yönlerinin yanı sıra eğlenceye, aşka ya da savaşa davet gibi çok yönlü anlamlar yüklenmiş gelmiştir. Zaman içinde kaçınılmaz değişime uğrayan, çok çeşitlenen, anlam, içerik ve ifade biçimleri ile geleneksel çizgisinden az-çok uzaklaşan dans, temelde bir tür ruhsal-bedensel arınmaya işaret etmiş, derinde, özünde ise insan duygu ve düşüncelerinin en özgür dışavurumu olma niteliğinden pek bir şey yitirmemiştir. Bu makalede, kökenleri hakkındaki teorilerden günümüz yansımalarına kadar geçmişten-günümüze, saray-kent eğlencelerinden, kasaba düğün-derneklerine, tapınaklar-çalışma-gösteri alanlarından, kutsal festivallere kadar uzanan serüvenleri çizgisinde, tarihsel survey yöntemi ile ele alınan Köçeklik ve Goti-pua gelenekleri üzerinde durulmuştur. Çalışmanın amacı, bu geleneksel dans biçimlerini, İpekyolu boyunca yüzyıllara dayanan tarihsel geçmiş ve müzikal-kültürel etkileşim açısından değerlendirmek ve karşılaştırmalı müzikolojinin konusunu oluşturan yönleri ile ele almak olmuştur. Yalnız Türkiye'nin belli bölgeleri ve Hindistan'ın Orissa bölgesinde değil, dünya üzerinde farklı bölge ve topluluklarda da karşılaşılan "genç erkeklerin gösterişli kadın dans giysileri içerisinde kendine has biçimde dans etmeleri" geleneğinin, yerleşik bazı toplumsal-kültürel yargı ve dayatmalara rağmen hala belli ölçülerde de olsa varlığını sürdürmeye gayret gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Müzikal-Kültürel Etkileşim, Köçek, GotiPua, Geleneksel Dans, Dançılar.

ABSTRACT

Spread throughout the world, traditional dance or play (along with its complimentaries such as melody, rhythm, mimics, gestures, steps, lights, costumes, makeups etc) has become well known practices as prayer, thanksgiving, or paging genre in many primitive and advanced cultures or certain ethnic groups. Dance also binded with multidirectional meanings. Carried an important role in serving gods, asking for the divine help, thanksgiving or participating in traditional spiritual treatments, as well as considered as an invitation for entertainment, love or warfare. Overtime dance has been diversified and exposed to inevitable changes. Dance somewhat moved away from its traditional line in the aspects of meaning, contents and forms of expression. In spite all of these, it never lost much from its basic meaning and always pointed out as a kind of spiritual-body purification process. Its quality of free expression of the deep essences of human feelings and thoughts and saved. This article will serve purpose to explore the origins, some present-day reflections and relationship between these two dance traditions. Historical aspects and present day extensions of a dance well known as a palace and city entertainment, its journeys along to the colorful performance on weddings and gatherings as well as a divine expression to the gods in temples to the well payed performances on sacred festivals or private receptions. Also Kocek and Gotipua traditions are intended to be studied and discussed with their musical-cultural interaction aspects and their cultural meaning throughout the Silk Road.

Key Words: Musical-Cultural Interactions, Kocek, Goti-Pua, Traditional Dance, Dancers.

Köçek sözcüğünün yaygın bilinen karşılığı, kadın kıyafetleri içerisinde "raks eden" (dans eden) genç erkektir. Bazı kaynaklarda köçek yerine "**rakkas**"ın da kullanıldığı görülmüştür. Yine bazı tanımlarda deve yavrusu ile (köşek), hoppaca davranan ölçsüz kimse ile ya da köçek havası (köçekçe, köçek oyun havası) ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Nasman'a (2004) göre köçekler kadın kıyafetine girerek dans eden ve bunu meslek haline getirmiş, profesyonelce çalışan erkeklerdir. Bunun yanı sıra "köçek" Acemi ocağından Yeniçeri ocağına yeni katılan gençlere dönük bir adlandırma olarak da karşımıza çıkmakta, sözcüğün etimolojik kökeni ile ilgili



araştırmalar ise Proto-Türkçe'den Farsça'ya uzanan çizgide ortaya çıkış ve kullanışı üzerinde durmaktadır. Literatürde, "köçek" sözcüğüne Anadolu'da birbirinden farklı çeşitli anlamlar yüklendiği vurgulanmakta, (kapı, dolap ya da sandık kilidinden, bir çeşit av köpeğine, semer çengelinden köçeklik bağlamında "çengi" ve bilinen telli çalgının aksine bir tür zil olarak tanımlanan "çenk(g)" çalgısı ile ilgili bazen birbiri ile çelişen bilgilere ve bu bilgilerden hareketle ulaşılan birbirinden farklı sonuçlara rastlandığı söylenebilmektedir. (bkz. Öngel, 1997; Erkan, 2011)

Ülkemizdeki Köçeklik geleneğini üzerinde kısaca da olsa durmak gerekirse belki tarihi ve ritüel köklerine ilişkin bilinen birkaçını hatırlatmakta yarar vardır. Sıralayacak olursak,

1. Türköne (1995) ve Öngel'in (1997) başını çektiği ilki Şamanistik kökleri bulunduğu üzerinde durmakta, buna ilişkin önemli bir takım kodları çalışmaktalar.
2. İkincisi bu geleneksel sanatı/oyunu - Saray eğlencelerinin, hatta bazen halka açık geniş çaplı kutlamaların içinde, geleneksel gösteri sanatlarımızdan biri olarak değerlendirmekte, ayrıca bu geleneğin saray çevresi ve zamanla zengin konakları önemli davetlerinin ücret karşılığı performanslarından alıp bir tür kırılma noktası oluşturmuş olan 19.yy.daki yasaklanma kararı ile
3. Anadolu kent-kasaba kutlama düğün-dernek ve toplantılarının coşkulu oyununa dönüşmüş olabileceğini savunmaktadır.¹

Bir başka yaklaşım bu ikisinin tamamen farklı gelenekler olduğunu savunmakta – bir yanda Saray'da ziyadesiyle Bizans ve Doğu (Farsı) kültürü etkisinde gelişen bazı taşkın eğlencelerin **dünyevi** köçüğü ile diğer yanda, Anadolu'da "derviş yamakları" olarak tanımlanan ve yürürken tef, zil ya da boynuz çalıp oynayan genç köçek-oğlanların daha **inançsal** ve sufi boyutu da olan gösterilerini birbirinden tamamen ayrı ele almak gerektiğinin altını çizmektedir. (Bkz. Erkan, 2011) Oysa Demirsipahi (1975) her ikisine de aslında aynı geleneğin zaman içerisinde farklılaşan iki kolu olarak bakmak gerektiğini savunur. Bu teoriye göre, **saray çengileri, köçekler, tavşan oğlanları**² ile sonraki dönemlerde görülen, çoğunlukla Batı Karadeniz ve İç Anadolu'nun belli bölge kent ve kasabalarıyla sınırlı kalan **meydan köçekleri**, bir takım cemiyet ve meclis eğlencelerinde özel davet üzerine oynayan köçek takımları, temelde **aynı kökene sahip** geleneksel oyun ve uygulamalar olarak görülmüştür.

Geleneğin köklerinde bir Şamanistik uygulamanın devamına işaret eden kaynaklarda, toplumların henüz Anaerkil düzende yaşamlarını sürdürdükleri döneme ilişkin bilgilere ulaşılabilmektedir. Sonraları Anadolu'daki Ana Tanrıça (Matar Kubileia, Magna Mater, Cybella, Kybele v.s.) kültüründe de karşımıza çıkan, kutsal (yaratıcı) Ana figürüne bağlı olarak, kabile ve boyların *sağaltıcı-büyücü-kahin* şamanlarının da kadınlar arasından seçildikleri bilinmektedir.

"Toprak Ana kendine yeterliliğin ve üretkenliğin mitolojik ifadesidir. Bu cinsten mitolojik kavrayışlar, kadının kendinden üretkenliğine ve bitkilerin hayatı üzerinde belirleyici etkiler icra eden gizli-büyüsel-dinsel güçlerine dair inançlara tekabül etmektedir. Kadının büyüsel-dinsel prestiji kozmik bir modele sahiptir."(Türköne, 1995; Öngel, 1997;)

Ataerkil toplumun geçirdiği önemli sosyo-kültürel değişimler paralelinde şaman/kam da artık olağandışı bazı özelliklere sahip olduğu düşünülen, bunu çeşitli biçimlerde kanıtlamış olan erkekler arasından seçilmektedir. Bununla birlikte geleneksel olarak daha ziyade kadın giysisine benzer özellikler gösteren özel bir ayin kıyafeti giymektedir. Bu saçaklı, kat kat etekli, uçlarında ziller, deri şeritler, kürkler v.b. gibi her biri ayrı anlam yüklü parçaların tamamladığı kıyafet ayrıca transandantal seyahatleri esnasında kendisine eşlik eden kutsal davulu ancak ve ancak kendisi tarafından kullanılabilen, bir başkasının dikkatli bakış veya dokunuşu dahi tabu sayılmaktadır. Ayin sırasında kendinden geçencesine dans eden şamanın, İnsanoğlunun önemli eşiklerinden doğum ya da ölümü çağrıştıran jest ve mimikler sergilemesi olağandır. Totem hayvanının da yardımı ile öte dünyaya gidip-dönen, orada tanrı/tanrıça ya da tanrılarla iletişime geçen ruhunu dağıtıp-dizginleyen coşkun, bazen ürkütücü, çoğunlukla belirgin dişil çizgisindeki dansları sonrası arınması, gelecekte haber vermesi ya da ağır bir hastalığı sağaltması beklenmektedir.

"İlkelerde din ve büyüün erkekte çok kadına ait bir alan oluşu, mesela orijinal şamanlıkta şamanların kadın oluşu, ataerkil dönemde dahi erkek şamanların güçlü olabilmek için kadın kıyafetine girip kadın rolü oynaması, kadının "Büyük Hayat Verici" ile doğrudan teması ve doğurma gücü ile ilgilidir"(Türköne, 1995; Öngel, 1997;)

¹ Özellikle İç Anadolu'da bazen Çingeneler olarak adlandırılan Abdalların sürdürdüğü bir geleneksel sanat koludur.

² Kasebazlar, cambazlar ve curcunabazlar da eğlendiriciler arasında yer almakta ancak adlarından da anlaşılacağı üzere danstan ziyade ustalaştıkları performans alanları ile (ya kase çevirir ya ipte yürür ya da izleyicileri güldürmek amaçlı bir takım grotesk hareketlerden ibaret gösterilerini sergilerlerdi.



Şaman ya da kamlarda ifade, öte dünya ile iletişim kurma, tanrı ve ruhları yardıma çağırma, birini iyileştirme v.b. büyüsel nitelikli pratiklerde araç niteliğindeki kutsal “dans” kadar “cinsiyet” algısı da önemini korumuş, toplumsal kimlik belirteci sayılmıştır. Çoğunlukla bu gibi kimselerin her iki cinsten de olmadığı, her iki cinse de aynı uzaklık/yakınlıkta oldukları, hatta çoğunlukla bir tür “kadın olma hastalığı” ile ödüllendirildikleri/lanetlendiklerinin düşünüldüğü; Kamçatka’nın Türk/Eskimo kökenli Çukçı kabileleri arasında, bir dönem Rus antropologlarca yürütülen saha araştırmalarında bulgulanmıştır.

“Ne eril ne de dişil olan Kam, Tengri veya onun yardımcılarıyla özel bir ortamda özel bir kişi olarak konuşur. Böyle bir yeteneğe sahip olmak, ancak erkek ve kadın cinsiyetlerinin aşılıp, cinsler üstü olunmasıyla mümkündür.” (Dıvıçcioğlu, 1978)

Köçekliği, Saray ve çevresi ile Kent Geleneksel Gösterileri arasında değerlendiren (özellikle 17.yy.) dönem yazılı /görsel kaynaklarında, ünlü Köçek Kollarından, buradaki dansçılardan, kılık-kıyafet ve oyun özelliklerinden, çaldıkları eşlik çalgılarına kadar epey detaylı bilgilere yer verilmektedir.

“Kol çoğunlukla ün yapmış bir takım başının adı ile anılmaktaydı. Ahmed Kolu, Cevahir Kolu, Edirneli Kolu, Bahçevanoğlu Kolu, Halil Kolu, Yahudi Kolu gibi” (And, 1985)

Güzel sesli birkaç hanendenin yanı sıra, eşlik çalgıları arasında kemençeler, udlar (laouta/lavta), defler, zilli maşalar, çalpara (çar-pare) ve parmak zillerinin de bulunduğu kaynaklarda belirtilmektedir. En güçlülerinden ikisinin Edirne ve Balat Yahudileri Cemaatlerinden **Patak** ve **Hasona Kolları** kolbaşlarına bağlı faaliyet gösterdiği yazılı kaynaklarda yer almaktadır.

“Sakızlı Rum, Çingene, Yahudi, Arap ve Ermenilerden olan köçekler (rakkaslar) ünlüydü...7-8 yaşlarında raksa başlatılan köçekler 13-14 yaşlarında eğitimlerini bitirir, köçek takımına dahil olurlardı. Köçekler daima bu iş için kabiliyetli, güzel yüzlü, düzgün vücutlu erkek çocuklarından seçilirdi...”(And, 1982; Demirsipahi, 1975)

Evliya Çelebi’nin ünlü eseri **“Seyahatname”de** 17.yy.’ın ünlü köçekleri hakkında, bir kısmı oldukça çarpıcı detaylı bilgiler verdiği bilinmektedir. **Enderun’lu Fazıl Hüseyin**’in (17.yy.) de **“Çeng-i Name”** ve **“Defter-i Aşk”** adlı manzumelerinde, döneminin ünlü köçek ve rakkaslarını, psevdonimleri (lakap ya da takma adları), karakter ve oyun özellikleri ile detaylı olarak tanımladığı ve bu eserlerinin bir dönem müstehcen bulunarak yasaklandıkları bilinmektedir.³

“...Bunlardan en bilinenlerinin, Sülün, Taze Fidan, Yeni Dünya, Tilki, Şeker, Büyük Afet, Altıntop gibi isimleri vardır...” (Büyük Larousse,1986)

“...Mazlum Şah, Küpeli Ayvaz Şah, Saçlı Ramazan Şah, Çaker Şah, Küçük Şahin Şah, Memiş şah ve kardeşi Bayram Şah, Şeker Şah, Sülün Şah, Sakız Mahbubu Zalim Şah, Hürrem Şah, Fitne Şah, Yusuf Şah, Mirza Şah, Nazlı Yusuf, Çingene İsmail, Büyük Afet, Küçük Afet, Kanarya, Kıvrıkcık, Tilki’nin adları bilinmektedir...”(And, 1985)

“Omuz titretme”, “gerdan-bel kırma”, “zil vurma”, “fırıl-fırıl dönme” vb gibi önceden eğitimi verilen, zamanla ustalaştıkları ve neredeyse her birinin ayrı anlam taşıdığı oyun hareketlerinin yanı sıra, “çal-para vurma”da da iddialı oldukları oyunları esnasında giydikleri özel kostümler de dikkat çekmektedir. *“...Üzerlerine boyu dizkapağına değin uzanan, genellikle ipekten ve işlemeli bir entari,, altta çok geniş ve topuklara değin uzanan gösterişli ve alacalı bir etek giyer, bellerine değerli kumaşlardan kuşak sararlardı. İçlerinde ipekten yapılmış gömlek olur, giydikleri fesin üzerine kenarları sırmalı ipek çevre sararlardı...”(Büyük Larousse,1986:7032)*

“...Sırma işlemeli saçaklı kumaştan fistan, toka, süslü ipekli kumaştan altın suyuna batırılmış kemer, sırtında ipek sıçandışi işlenmiş gömlek. Onun üzerine sim sırma ile süslenmiş çevre giyerler, saçlar uzun parmaklarda piriç zil...”(Altuntaş,1997)

“...Fevkalade iyi dikilmiş bu elbiselerin kumaşları en pahalı dokumalardanandı. Mücevherli serpuş, cepken ve ayakkabı giydirilenler vardı...”(And, 2002)

Bunların yanı sıra, erkek köçekleri, gayrimüslim dahi olsa dansçı bir kadın figürünün hiçbir suretle yer alamayacağı özel erkek cemiyetlerine bağlayan belli kaynaklarda, eğlenceye dönük bir köçeklik sanatından farklı olarak, Anadolu’da “derviş yamağı” olarak tanımlanan küçük ve genç oğlan çocuklardan söz edildiği görülmektedir. Köprülü’ye (1935) göre bunlar“ellerinde tef, kudüm, boynuz gibi musiki aletleri bulundurmakta ve zikir esnasında ya da yürürken” bu çalgılarını çalmaktadırlar. Bu köçeklerden başka,“kadın kılığına girip oynamakta” olan köçeklere, daha doğru bir ifade ile “Köçek Kolları”na da özellikle Anadolu’nun belli bölgelerinde kompakt yaşayan ve bir tür etno-kültürel grup olarak tanımlanabilecek olan Abdallarda sıklıkla rastlanmaktadır.

³ Görsel kaynaklar için bkz. Atıl, 1999 : “Levni’nin “Surname-i Vehbi” adlı eserini incelediği çalışması, eserde yer alan/tasvir edilen köçek gösterileri. Burada köçeklerden başka cambaz ve curcunabazlar da açıkça görülebilmektedir.



Abdalları “Anadolu’nun ritüel eksenli eğlence tedarikçisi” olarak tanımlayan Erkan’a (2011) göre halk arasında Çingene olarak atfedilmelerine neden olan benzer yaşam tarzlarıdır.⁴

“...*Davul-zurna çalmak bilhassa bunların sanatıdır. Düğünlerde şarkı, raks, hatta taklit ve temsil gibi eğlenceleri yaparlar.*” (Erkan, 2011, akt. Tecer, 1939)

Çankırı-Çerkeş, Kırşehir, Kırıkkale, Bolu-Mengen, Kastamonu vb. gibi Anadolu’nun belli bölge kent ve kasabalarına ait, bilinen-beğenilen köçek ve köçek takımları, toplu kutlamalarda bazı özel davet ve şölenlerde yer almakta, düğün-dernek toplantılarına (ücret karşılığı “tutulmakta”) davet edilmektedir. 2000’den günümüze aralıklarla Batı Karadeniz’de sürdürdüğüm bazı saha araştırmalarım sırasında kaynak kişilerle yapılan görüşmelerde, bu takım üyelerinin (minimum sayı verilecek olursa – şarkı söyleyip, parmak zilleri çalarak karşılıklı oynayan iki köçek, en az bir zurnacı ve bir davulcudan oluşur) de kendi aralarında yazılı olmayan bir takım hiyerarşik kurallara uydukları belirtilmiştir. Bunlardan birine göre “*davulcu olabilmek için en başta küçük yaşta köçek çırağı olarak oynamayı öğrenmek, sonra acemi köçeklikten ustalığa geçerek uzunca bir süre*” dans etmek gereklidir. Yine kaynak kişi ifadelerine göre “*biraz kilo alıp yaşlandığı, yorulduğunu hissedene*” kimse, kendinden sonraki genç köçeklere de yer açmış olmak bağlamında köçek takımı içerisindeki en önemli eşlik çalgısına - davula geçebilmektedir.

Yalnız Anadolu’da değil, dünyanın belli coğrafya ve kültürlerinde de bu geleneğe benzer uygulamalara rastlandığını söylemek mümkündür. İpek yolu boyunca sıralanan ve tapınaklardan saraylara oradan da kutsal yortu festivalleri ve gösteri salonlarına uzanan yönleri ile benzer geleneksel dans ve gösteri sanatları uygulamalarının varlığı dikkat çekmektedir. Afganistan, Çin, İran, Pakistan ve doğrudan ya da dolaylı kültürel etkileşimde buldukları bazı farklı etnik topluluklarda, kadın kıyafetleri ve makyajı içerisinde dans eden, özel eğitim almış erkek dansçılar geleneğine rastlanmaktadır. Bu dansçılar, Türkmenistan (Buhara) ve Afganistan’da “baça bazi”, Pakistan ve İran’da “batcha” “baccheh baazi”, benzerleri ise Endonezya’da “massri” ve Mısır’da “kavval” gibi isimlerle anılmaktadır. Bunların yanı sıra Köçeklik geleneği ile olan kültürel bağlantısı ilk kez çalışılan Hindistan’daki GotiPua geleneğine dönecek olursak belki başta çok kısa Mughal İmparatorluğuna ya da daha genel ifade ile Mugallere değinmek yerinde olacaktır.

Yaygın kabul gören adlandırma ile Mugaller, (ya da Mughallar) olarak bilinen, bazı bilim adamlarınca Moğol ve Proto-Türk; Faruqui’ye (2012) göre ise açıkça Türk kökenli, Farsça konuşan bir kavim olan, bu bağlamda özellikle başlarda belirgin biçimde Şamanistik kültürel özellikler barındırdıkları vurgulanan bazı İç Asyatik uzantılar arasında sayılabilmektedir. Tarihsel süreçte, bölgede egemen politik ve sosyo-kültürel güç olarak, etno-kültürel ve dini dokuları ile doğal olarak etkiledikleri, adeta yeniden şekillendirdikleri çevre kültürler ile geniş anlamda etkileşerek, değişerek, değiştirerek ve bütünleşerek günümüze kadar ulaşan önemli bir maddi ve manevi kültürel miras aktara gelmişlerdir. Cengiz Han ve Timurleng’in soyundan gelen Mugal Prens ve Emirlerinin (1504-1719) Doğu saray kültürü içerisinde Şamanizmden Müslümanlığa oradan da Hinduizm ve Budizme kadar belli dini inanç sistemlerine ait pek çok özgün kültürel kod ve göstergenin doğal kültürlerarası geçişlerine uygun zemin hazırlayarak, yepyeni bileşimler oluşturmuş olabilecekleri akla yatkındır. Şamanistik ritüellerin olmazsa olmazı - transa geçiren kutsal dans, Hindu Tanrılara ibadet etmenin yolu olan ve kutsal metinlerde neredeyse her baş, kol, bacak, ayak hareketi her jest ve mimiğin anlamlarının ayrıntısıyla yer verildiği kutsal tapınak dansı ile ne ölçüde etkileşerek GotiPualara sirayet etmiştir - gerçek anlamda bilmek zordur ancak daha önce de sözü edildiği gibi dans, belki de en özgür ve temel duyguların ifade biçimi olarak, dünya müzik kültürü ve insanoğlu için neredeyse her kültürde benzer algılanan bir takım *universal kodlar* yüklü olagelmiştir. Sevinç ve üzüntü, korku ve şaşkınlık, güneş ışığı ve yağmur damlaları, ilahi güçlerden yardım dilemek vb. gibi pek çok geleneksel beden hareketi pek çok kültürde aynı olmasa da anlaşılabilir derecede benzer anlatım biçimleri ile karşılıklı aktarılmaktadır. Bu nedenle bu gibi kutsal anlamlar yüklenen dans, deyim yerinde ise - Şamanistik köklerin nerede bitip Müslümanlığın ve Hinduizmin nerede çiçek açtığını söylemek oldukça güçtür. Dansın doğal dokusunu, ne zaman, kimler tarafından, nasıl ve hangi koşullarda öğrenilip-öğretilip icra edildiğini, tarihsel geçmişten günümüze uzanan karmaşık serüvenini araştırmak, başka danslarla olan şu ve ya bu yönlü benzerlik-farklılıklarını ortaya koymaya çalışmak, kültürler arası çalışmalar açısından çok daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Burada önemli olan, birtakım girift ve karmaşık sosyo-kültürel süreçlere ilişkin bulguların ortaya çıkardıkları olmalıdır. Tarihsel köklerinin tıpkı köçek geleneğinde olduğu gibi çok eskilere dayandığı ileri sürülen ancak asıl popülerite ve saygınlığını (16.yy. sonları)

⁴ *Büyük ölçüde müzik ve eğlence ile olan dolaysız ilişkileri, ayrıca her türden kutlama ve davetler için hemen akla gelen çağırılacak profesyonel müzisyen ve eğlendiriciler olarak bilinmelerinden de kaynaklı olabileceğini düşündürmektedir.*



Hindistan Orissa Rajası Ramachandradewa döneminde en üst düzeye taşımış olan GotiPua (ya da Dansçı Oğlanlar) geleneği karşılaştırmalı müzikal-kültürel çalışmalar bağlamında, pek çok bakımdan ilgi uyandırmaktadır. Var olan hiçbir geleneksel-etno-müziko-kültürel üretim durup dururken hiç yoktan oluşmadığı gibi yine durup dururken, kendiliğinden kaybolmaz, ancak belli iç ve dış etkenlere bağlı olarak zaman içerisinde değişip farklılaşabilmektedir. Doğal olarak başka kültürlerle sirayet edip onları etkileyebilmekte, birey-toplum-kültür ekseninde gerçekleşen karmaşık kültürel süreçler içerisinde kendisi de bir o kadar değişime uğrayabilmekte, bazen belli anlamda özünden uzaklaşabilmektedir. Çoğunun günümüz anlamı üzerinde pek düşünülmemeyen ancak yerleşik ve gelenekselleşmiş bazı uygulamalarda da durum bundan farklı değildir aslında. Nesilden nesle aktarılan gelen ve bazen taşıdığımız genetik ve biopsişik kodlardan çok daha güçlü etkilere sahip oldukları gözlenebilen birtakım arkaik kültürel kodlar şu ve ya bu şekilde günlük ya da törensel yaşamımızı düzenlemektedir. En eski dışavurum biçimlerinden biri kabul edilen dans ve oyun⁵, bu ve benzeri **kodlanmış** kültürel muhtevanın doğal olarak ortaya çıktığı eylem biçimlerindedir. Primitif dans/oyun/tapınma burada en temel anlamda, ruhsal arınma dürtüsü ile ortaya çıkan bir tür **üst düzey** özgürlüğe işaret etmektedir. Farklı kültürlerde, farklı tarih dilimlerinde, birbirinden çok farklı ya da belli ölçüde benzer dans/oyun/tapınma biçimlerinin görülmesi son derece doğal ve pek çok açıdan ele alınıp incelenmeye değerdir. Bu bakımdan aralarında etnik ve kültürel bağlar bulunduğu kabul edilen Proto-Türk ve Moğol kökenli kavimlerin göç ve yayılma süreçleri içerisinde, yaşam tarzlarının yanı sıra, ortak pek çok geleneksel ve müzikal-kültürel model ve üretimlerinin bulunması da son derece olağan karşılanmalıdır. Bu bağlamda, çeşitli kaynaklarda ve araştırmacıların görüşleri doğrultusunda, arkaik kökleri bulunduğu ve gezici/yarı göçebe bazı kavim, grup ve ya kaslara özgü bir sanat olarak görülen, değerlendirilen “kadın/genç kız giysileri içerisinde dans eden oğlanlar” geleneğinin bir uzantısı olarak Hindistan GotiPua’larına bakmak yerinde olacaktır.

GotiPua sözcüğü, iki bölümden meydana gelmiştir. Burada “goti” – yalnız, tek; “pua” ise oğlan, erkek çocuk anlamına gelmektedir. Her ne kadar “yalnız oğlan”, “tek erkek çocuk” anlamı taşısa da GotiPua dansçılarının geleneksel olarak en az çiftler halinde dans ettikleri, çoğunlukla bir tür grup gösterisi sundukları bilinmektedir. Geçmişte *Jagannath* gibi kutsal tapınaklarda, tanrı Krishna için dans etmek üzere eğitim gören bu oğlanlar, günümüzde fiziksel özellikleri ve ailelerinin yönlendirmesi ile hocaları tarafından seçilmekte ve *akhada*’larda (özel eğitim verilen dans okulları), her biri bir guru tarafından yönlendirilen profesyonel *dal*’larda yetiştirilmektedir. 8-16 yaş oğlan çocuklarının özenle hazırlanmış genç kız-kadın giysileri içerisinde dans ederek, üstün akrobatik beceriler gerektiren gösteriler sergilemesi bu okullarda verilen yıllara yayılan ciddi bir bedensel güç ve esneklik gerektiren, *bandha* adı verilen eğitim sonrasında gerçekleşebilmektedir.

GotiPua gösterileri, müzikal anlamda genellikle *harmonium*, *pakhawaj* ve bir tür zil olan *gini* çalan üçlü bir eşlik grubu tarafından desteklenmektedir. Performans (gösteri) esnasında dansçı oğlanlar çoğunlukla şarkılarını kendileri söylemekte ancak bazen, yine çalgı-eşlik grubu içerisinde yer alan bir şarkıcının kendilerine destek verdiği görülebilmektedir. Tam bir gösterinin süresi yaklaşık üç saate yayılabilmekte performans süresince *Bhumi Pranam* (Yeryüzü (Toprak) Ana’ya Selam) ile başlayıp, bir tür veda şarkısı/dansı olan *Bidahi Sangeet* ile sonlanabilmektedir.⁶

Kutsal arınmalar ve her yılın Ağustos ayına denk gelen *Jhoolan Jatra*, *Dol Purnima*, *Dasara ve Holi* gibi festivaller süresince kendilerine özel ilgi gösterilen bu dansçı-oğlan dalları, performansları öncesinde, *Puri*’nin kutsal suyu addedilen *Narendra Sarovar* boyunca botlarda yüzdürülmekte, böylelikle, halk tarafından heyecanla beklenen gösterileri öncesi moral depolamaları sağlanmaktadır. Temel bazı kültürel kod ve kutsal anlamları tarihsel süreç içerisinde önemli değişimler geçirerek de olsa, çoğunlukla zamindar’ların patronajı ile günümüze kadar ulaşabilen bazı GotiPua dalları, guru üstadları okulları ve Dimirisena ile Raghurajpur gibi Puri ve Darara gibi Bhubaneswar yakınlarındaki bazı yerleşim yerlerinin adları ile anıla gelmektedir.

Geleneksel Oyun / Tapınma Ritüeli / Primitif Dans Ekseninde: Köçeklik ve GotiPua Gelenekleri

Ritüellerin önemli bir parçası olarak dans, öteden beri insanoğlunun duygu ve düşüncelerinin en doğal bedensel dışavurum ve ifade aracı olmuştur denilebilir. Karakteristik mimik ve jestleriyle, adımların konumlanması, beden “kutsal nefes”i çağırıştıran inişli-çıkışlı devinimleri, bazen özel kostüm ve makyajı, eşlik şarkıları, çalgıları, ritmiyle primitif/gelişmiş hangi toplulukta olursa olsun adeta en temel, içgüdüsel ruhsal-bedensel arınmanın göstergesi sayıla gelmiştir. Çağlar ve kültürler boyu **yüce koruyucu**

⁵ Burada geleneksel anlamı ile müzik eşliğinde gerçekleşen bedensel devinim kastedilmektedir;

⁶ Bu geleneksel GotiPua gruplarından ayrı ancak aynı kökten gelen, yaşları 18-30 arası ve üstüne çıkabilen erkek dansçılardan oluşan bir kısmı yurtdışı turnelerine ağırlık vermiş bazı özel performans gruplarının (bkz. “Maharaja -786”) varlığı da bilinmektedir.



sığınmanın, geniş anlamda tapınmanın o temel içgüdüsel dışavurumunun en yalın anlatımlarını içermektedir. Dans, eşsiz dokusunu oluşturan özgün bileşenleri ve tamamlayıcıları ile müzikal-kültürel dışavurumun adeta kendisi ola gelmiştir. Gelişen ve değişen toplumsal-kültürel yaşamın önemli sanat dallarından biri haline getirdiği dans yüzyıllara göre farklılaşarak, olağanca renk ve ihtişamı ile içerisinde şekillendiği kültür/alt kültürü bir ayna gibi yansıta gelmiştir.

And'a (1982) göre Osmanlı sanat dansları geleneksel tiyatro kökenlidir. Burada belli bir konu işlenişinde, pandomime yakın anlatım özellikleri sergileyen ve gelenekte çoğu zaman kadın rollerinde özel yetenekli-donanımlı aktör/dansçı erkeklerin yer aldığı performanslara sıkça rastlanmaktadır. Çin, Japonya ve Endonezya gibi Uzakdoğu kültürlerinde olduğu kadar, Batı Avrupa - İngiltere, İtalya, Fransa geleneksel teatral gösteri ve oyunlarında da benzer uygulamalar görülmektedir. Ayrıca yalnız Hindistan'da değil, İpekyolu boyunca yüzyıllarca kültürel anlamda etkileşen pek çok etnik grubun geleneksel müzikal-teatral gösteri sanatlarında da benzer örnek ve uzantılar görebildiğimizi söylemek mümkün. Bu performanslarda ilahi güçler/Tanrılar ya da saraydan/halktan kimseler arasında cereyan eden günlük ya da törensel nitelikli çeşitli olaylar, savaşlar, barışlar, düğünler, şölenler v.s. nesilden nesle aktarıla gelen belli söylencelere, efsane, destan ve masallara konu olmuştur. Bunlar epik/lirik bir anlatım tarzı ve çalgısal eşliklere jest ve mimikler eklenerek geleneksel piyeslere dönüştürülmüş, dansla gibi özel makyaj ve kostümün desteklediği şiirsel bir dışavurumla, yüzyıllarca belli açık-kapalı mekanlarda seyirci ile buluşarak pek çok karmaşık sürecin içerisinde, sevgi ve emekle yoğrularak günümüze kadar sahnelene gelmiştir.

Geleneksel toplumların alışlagelen konservatif tavrı ya da nispeten modernleşmiş kültürel algı – hangi açıdan olursa olsun - günümüzde Köçeklik, GotiPua ve benzer türden geleneklere dönük önemli önyargıların varlığı bilinmektedir. Arabistan, Afganistan ve Pakistan'ın bazı bölgelerinde olduğu gibi, yıllara dayalı savaş, yıkım, karmaşa temelli maddi-manevi kültürel yoksulluk ve yoksunluğun hüküm sürdüğü coğrafyalarda bu gibi düşünce ve algıları destekler vahim örneklerle karşılaşılabilir. Ağırıklı olarak cinsel istismar ve pedofili eksenli früstresyonel ve homofobik algıları daha da körükleyen ve besleyen bu türden vakalar, primitif bir tapınma/oyun ritüelinden, saray-kent-kasaba eğlencelerine uzanan çizgideki bu geleneksel dansı giderek daha da sert yadırgamaya eğilimlidir. Dansçıların sözüm ona bir takım ekstrem kimlik ve tercihleri ile yargılamaya hatta tamamen toplum dışına itip yok saymaya, görmezden gelmeye kadar varabilmektedir.

Yazılı ve görsel-işitsel basın aracılığıyla ve de popüler medya kültürüne özgü bir yaklaşımla sosyo-kültürel anlam ve tarihsel köken gibi boyutlar hesaba katılmaksızın, olabildiğine yüzeysel ele alınan ve “yeniden yorumlanan” bu dansların yükledikleri kültürel kodların neredeyse tamamının boşaltıldığı gözlenmektedir. Yaygın önyargılar neticesinde özellikle Anadolu'nun belli bölge kent ve kasaba törensel yaşamında az da olsa yer tutan köçekliğin giderek kaybolmakta olduğu gözlenmekte, çeşitli tarihlere gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre gençler arasında tercih edilmeyen uğraşlar arasında görüldüğü ifade edilmektedir. (Örn. ailesinden bir bireyin dansçı ya da çalgıcı olarak köçek takımında yer aldığı bilinen erkek çocuklarının dahi ileride sürdürmek istemedikleri bir meslek olduğu, bunda da yakın çevre ve toplumun yaygın algı ve katı önyargılarının etkili olduğu belirtilmektedir.) Ülkemizde bir zamanların önemli ve geniş çaplı Saray Gösteri Sanatları Kolu çoktan yok olmuştur. Ancak belli kent, kasaba ve köylerde, dört-beş kişilik toplulukların düğün-dernek performansları ile sınırlı, geçmişin ihtişamından en ufak bir iz taşımayan kısır varlığını sürdürebilmektedir. Bununla birlikte, son yıllarda daha da yoğun gözlenen küreselleşme ve kültürel difüzyon süreçlerinin popüler kültür etkisiyle daha da çarpıcı gerçekleşen başkalaşım ve çözümler, bu coğrafyalarda da **kültürel yozlaşma - anlam kayması ve deformasyonlar** beraberinde ciddi kayıplara ve onarılmaz birtakım kültürel boşluklara yol açmaktadır. Bu bağlamda burada köklerinin oldukça derin, mistik bir geçmişe dayandığı bilinen bir dans olarak ele alınan ve Köçekliğin Mughal uzantılarından biri olarak çalışılan **GotiPua** (dansçı oğlanlar/genç erkekler) geleneğinin de günümüzdeki varlığını ancak bazı festival ve özel ısmarlama gösterilerle sınırlamak durumunda kaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca her iki grubu oluşturan dansçıların, günümüzde toplumun sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan en alt düzeyinde yer alan kastlarından geldikleri; bu “mesleği” başka bir “var olabilmek” şansı bulamadıklarından, şartlar gereği tercih ettikleri; küçük yaşta ailelerince seçmeye yönlendirildikleri ve kendilerine yönelik belli önyargılardan rahatsızlık duydukları; kişisel ifadeleri bağlamında tespit edilmiştir. Bu hali ile tarihsel geçmişte kutsal anlamlar yüklü olan bu dansın, günümüzde yazık ki giderek yitirmekte olduğu özünde önemli anlam kırılmalarının gözlemlendiği görülmektedir. Her iki geleneğin köklerinde, şekillenip-oluşma ve başkalaşım süreçlerinde belirgin benzerlikler dikkat çekmektedir. Geçmişten günümüze uzanan süreçte kültürel anlam yüklü pek çok şey gibi çok zor değişime uğradıkları bilinen bazı gelenekler ve geleneksel uygulamalar dahi zamanla değişebilmekte, hatta çeşitli etkenlerle önemli ölçüde özünden uzaklaşabilmekte, başkalaşabilmektedir. Bu geleneksel dansların



köklerinde Şamanistik döneme ait ve günümüze değişerek de olsa ulaşabilen bazı müzikal kültürlerin izlerini aramak mümkündür.

Kültürler pek çok bakımdan bazı politik sınırlar ve etnik gruplar üstü adeta **canlı dokulardır**. Yaşam süreci içerisinde, çeşitli faktörlerin etkisi ile meydana gelen çok boyutlu kültürel temas ve alış-verişler sonucu birbirini etkileyen, şekillendiren, değişime uğratan sayısız kültürel ve doğal olarak müzikal fenomenlerden söz edilebilmektedir. Bu bağlamda önümüzdeki süreçte, geleneksel ifadesi ile dans-oyunun ve geniş anlamda dans kültürünün, gezici ya da yarı-göçebe olarak tanımlanabilecek bazı etno-kültürel unsurlarca tarihsel süreç içerisinde çeşitli iç-dış etkenlere bağlı olarak gerçekleşen belli kültürel difüzyonları üzerinde durulmalıdır. Bu yayımlar neticesinde birden fazla kültüre sirayet ederek, zaman içerisindeki değişimi incelenecek olursa, çok yönlü ve disiplinler arası sosyo-antropolojik, müzik ve kültür-bilimsel araştırmalar İnsanlığın temel müzikolojik-kültürel içgüdülerine ve bunların kültürler-üstü dışavurum biçimlerine ilişkin pek çok ilginç bulguya ulaşılacağı düşünülmektedir.⁷

Kaynaklar

- “Büyük Larousse Ansiklopedisi,(1986), Milliyet Yayınları, s.7032, İstanbul.
- Aksoyak, İ.H.,(2009), “17. Yüzyıldan Tescilli bir Köçek: Behzat”, *Milli Folklor Dergisi*, Yıl21, Sayı 84, s.127-129.
- Altuntaş, Y.,(1997), “Kaybolmakta Olan Bir Kültür: Köçeklik”,*V.Milletlerarası, Türk Halk Kültürü Kongresi: Halk Müziği, Oyun, Tiyatro, Eğlence Seksiyonu Bildirileri, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.*
- And, M., (1982), “Osmanlı Şenliklerinde Türk Sanatları”, s.175-190, Ankara.
- And, M., (1985), “Geleneksel Türk Tiyatrosu”, s.208-225, Ankara.
- And, M., (2002), “Osmanlı Sanat Dansı: Çengiler-Köçekler-Curcunabazlar”, *Sanat Dünyamız*, S.85, s.111-114.
- Arat, R.R., (1970), *Baburname (Babur'un Hatıratı)*, MEB Yayınları, C.II, s. 299, İstanbul.
- Atıl, E.,(1999), “Levni and the Surname. The story of an 18.th Century Ottoman Empire”, *Koçbank Yayınları, İstanbul.*
- Beşiroğlu, Ş.Ş.,(2006), “Müzik Çalışmalarında Kimlik, Cinsiyet: Osmanlıda Çengiler, Köçekler...”, *Folklor Edebiyat Dergisi*, S.45, s.111-128.
- Demirsipahi, C.,(1975), “Türk Halk Oyunları”, *İş Bankası Yayınları*, s.88-89, Ankara.
- Divitçioğlu, S.,(1978), “Köktürkler”, *Ada Yayınları*, s.461, Ankara.
- Erkan, S.,(2011), “Köçek Tipinin Uluslar arası Kökeni Üzerine Bir Deneme”, *A.Ü.D.T.C.F. Türkoloji Dergisi*, 18, Sayı I, s.223-240.
- Faruqui, M.D., (2013), “History: The Mughal Period”; “The Princes of the Mughal Empire 1504-1719), *CSAS Center for South Asia Studies, University of California at Berkeley.*
- Gautam, M.R.,(1980), “The Musical Heritage of India”, *Abhinav Publications, Delhi; London (1999).*
- İnalçık, H.,(2011), “Has-Bağçede Ays u Tarab – Nedimler, Şairler, Mutripler, *İş Bankası Kültür Yayınları Tarih Dizisi, İstanbul.*
- Koçu, R.E., (2002), “Eski İstanbul'da Meyhaneler ve Meyhane Köçekleri”, *İstanbul.*
- Öngel, H.B.,(1997) “Ritüel Kökenleri ve Folklorik Özellikleri Bakımından Köçeklik Geleneğimiz”, *V.Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi: Halk Müziği, Oyun, Tiyatro, Eğlence Seksiyon Bildirileri C.III, s.264-278, Kültür Bakanlığı, Ankara.*
- Örnek, S.V.,(1971) “100 Soruda İlkelerde Din Büyü Sanat Efsane”, *Gerçek Yayınları, İstanbul.*
- Saz, L., (2000), “Anılar, 19.yy. Saray Haremi”, *Cumhuriyet Kitapları, İstanbul.*
- Şahin, M., (2013) “Timur İmparatorluğunda Müzik-Eğlence Kültürü ve Yetişen Ünlü Müzisyenler”, *History Studies International Journal of History, ISSN: 13094173, Mart.*

⁷ Örn. Prof. Thor Heyerdahl kendinden çok önceki dönemlerde gerçekleştirilen çeşitli kültürel-antropolojik araştırma ve çarpıcı bulgulara dayanarak, İsveçlilerin ataları kabul edilen Vikingleri Orta Asyatik, hatta Türk kökenli bir kavim olarak öne sürdüğünde yadırganmıştı, oysa yıllar sonra genetik bilimciler İsveçlilerin Orta Asya Türkleri ile pek çok bakımdan “yakın akraba” sayılabileceklerini tespit ettiklerini açıklamıştır. Bunun gibi Kuzey Amerika yerlileri olan Kızılderililerin, sonraları Meluncanlar olarak bilinecek olan gruplarla, Eskimo ve bazı Çukçi grupların Türk kökenli etnik ve linguistik, müzikal-kültürel özellikler sergilediklerinin araştırmalar sonucu tespit edilmiş olması v.b. gibi pek çok örnek getirilebilir.

**OMÜ MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI GİRİŞ YETENEK SINAVI
MÜZİKSEL ALGILAMA TESTİ'NİN GÜVENİRLİĞİ**

**THE RELIABILITY OF 'MUSIC ABILITY TEST' OF OMU DEPARTMENT OF
MUSIC EDUCATION ENTRY SKILL EXAM**

Süleyman TARMAN
Armağan ERMAN
H. Özgür AKKOR

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education/TÜRKİYE

Gülin ÖZİSKENDER
MEB Müzik Öğretmeni/TÜRKİYE
MEB, Music Teacher/TÜRKİYE

ÖZET

Bu araştırmada, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş/Özel Yetenek Sınavı'nın birinci aşamasında uygulanan Müziksel Algılama Testi'nin (MAT) güvenilirliği hesaplanmıştır. Çalışmanın evrenini, 2013-2014 akademik yılında bu sınava alınan 228 aday, örneklemini ise bu adaylar arasından rastlamsal olarak seçilen 78 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada, güvenilirliğin hesaplanması için "Test Puanları Analizi" ve "Madde Puanları Analizi" yöntemleri kullanılmıştır. Müziksel Algılama Testi, toplam 50 soru ve 5 alt testten oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, testin ölçme işlevini en iyi yerine getiren alt bölümünün Dikey İşitme Testi olduğu, diğer alt testlerin ise ayırt edicilik özelliğinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ayırt ediciliği düşük olan 37 maddenin değiştirilmesi gereklidir.

Anahtar Sözcükler: Müzik Yetenek Sınavı, Ölçme, Güvenirlilik.

ABSTRACT

In this research, the reliability of 'Musical Perception Test' (MPT) which is applied in the first stage of Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Music Education Department's Entry/Private Skill Exam, is calculated. 78 of 228 candidates that took the exam in the academic year of 2013/2014 make up the sample group who were chosen randomly from the total search group. 'Test Scores Analysis' and 'Item Scores Analysis' methods are used to calculate the reliability in the research. There are 50 questions and five sub-tests in the Musical Perception Test. As a result of the research, it is clearly understood that the 'Harmonic Audition Test' is the best sub-test of the test, the elimination quality of the other sub-tests are low. That's why 37 questions, the quality of elimination of which are low must be changed.

Key Words: Music Ability Exam, Measurement, Reliability.

1. GİRİŞ

Müziksel performans (toplu ya da bireysel olarak şarkı söyleme ya da bir çalgı çalma), müziksel okuma ve yazma, doğaçlama ya da besteleme, dinleme, müzikle ilgili yayınları okuma, kendini duygusal olarak iyi hissetmek için müzik dinleme ya da müziği analiz etme gibi davranışların tümü müziksel davranışlardır. Müziksel davranışları geleneksel olarak tarif etme, tanımlama, ölçme ve yordama çalışmaları müzik disiplininin temel çalışma alanlarından birini oluşturmaktadır.

1.1. Müzik Eğitiminde Ölçme

Mesleki müzik eğitimi kurumlarında öğrenim görecektelen öğrencilerin seçilebilmesi için, hazır bulunuşluk düzeyinin ya da giriş davranışlarının/yeteneklerinin ölçülmesi, belirlenmesi gerekmektedir. İşte bu noktada "müzik yetenek testleri" bir ölçme aracı olarak büyük önem kazanmaktadır (Tarman, 2002:33). Bireylerin müziksel işitme-ayırısama, müziksel okuma-yazma ve müziksel söyleme-çalma davranışlarının düzeyini saptamak amacıyla kullanılan ölçme aracına "müzik yetenek testi" denir (Tarman, 2006:91).

Literatürde ilki 1919 yılında kullanılan müzik yetenek testlerinin başlıcaları; Seashore, Wing, Bentley, Gordon MAP, Gordon PMMA ve Gordon IMMA'dır. Ülkemizde mesleki müzik eğitimi veren okullara öğrenci alımında kullanılan müzik yetenek testlerinin güvenilirlik çalışmalarının yapılması, uygulanan bu sınavların sağlıklı ve yüksek düzeyde yararlı olmasını sağlaması açısından önem taşımaktadır. Literatürde çeşitli bilim insanları tarafından yapılan ölçme tanımları bulunmaktadır. "Ölçme,

bir niteliğin gözlenip, gözlem sonucunun sayılarla veya sembollerle gösterilmesidir” (Turgut, 1997:12). Geçerlik, “bir ölçme aracı olarak testin ölçme amacını güttüğü özellikle ilgili farkları ortaya koyabilme gücünün bir ölçüsüdür” (Bloom, 1995:346). Ölçme aracı hangi özeliği ölçüyorsa onun, bu özeliğin gerçek değerlerine yakın ölçüler vermesi beklenir. Bu ölçme aracı, özeliği ölçülen varlık ya da olayların bu özeliğinde bir değişme olmadıkça onları hep aynı sıraya koyan ölçüler vermelidir. “Ölçme aracı neyi ölçüyorsa onu, kararlı bir şekilde ölçmelidir. Buna, ölçme aracının güvenilirliği denir” (Özçelik, 1997:112). Güvenirlikle ilgili korelasyon hep pozitif olur ve 0,00 ile 1,00 arasında değişir. Korelasyonun 1,00’e yakın olması testin güvenilirliğinin yüksek olduğu, 0,00’a yakın olması da güvenilirliğinin düşük olduğu anlamına gelir.

1. 2. Güvenirlik Hesaplamada Kullanılan Yöntemler

Güvenirlik hesaplamada kullanılan çeşitli yöntemler vardır. Bu yöntemlerin seçimi, bir testin iki kez ya da bir kez uygulanmasına göre değişiklik gösterirler (Boyle & Radocy, 1987; Anastasi, 1988; Özçelik, 1997; Turgut, 1997).

Bir testin iki kez uygulanmasıyla yapılan güvenilirlik hesaplama yöntemleri “Test-Tekrar-Test Yöntemi” ve “Eşdeğer Formlar Yöntemi”dir. Bir testin bir kez uygulanmasıyla yapılan güvenilirlik hesaplama yöntemleri ise, “İki Yarı Yöntemi” ve “İç Tutarlılık Yöntemi”dir. Güvenirlik hesaplamada bunların dışında puanlayıcılar arasındaki tutarlılığa dayalı bir yöntem vardır. Buna da “Puanlayıcılar Arası Güvenirlik” denir (Boyle & Radocy, 1987:61; Anastasi, 1988:124).

Bir kez uygulanan müzik yetenek testlerinin güvenilirliğini belirlemenin bir yolu da bütün soruların birbiriyle uyumuna bakmaktır. Elde edilen sonuçlar değişik düzeylerde analiz edilebilmektedir. Güvenirlik hesaplamada, test bölümlerden oluşuyorsa bu bölümlerin her birinden elde edilecek puanların analizine dayanan “Test Puanları Analizi Yöntemi”, test tek başına bir bütün ise testteki her soruya verilen cevapların ayrı ayrı analiz edilmesine dayalı “Madde Puanları Analizi Yöntemi” kullanılır.

1. 3. OMÜ Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Özel Yetenek Sınavı

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş/Yetenek Sınavı, buraya girmek için ön kayıt yaptıran adaylar arasından müzik yetenekleri ve bireysel kapasiteleri daha yeterli olanları seçmek amacıyla iki aşamalı olarak yapılır.

1. 3. 1. Birinci Aşama (Eleme) Sınavı

OMÜ Giriş/Yetenek Sınavı ilk aşamasında uygulanan MAT, çoktan seçmeli 50 sorudan oluşmaktadır. Soruların her biri iki puan değerindedir ve toplam test skoru 100 puandır. Sınav, soruların belirli aralıklarla, bir ses kaynağından çalınması ile uygulanmakta, tek oturumda yapılmakta ve 40 dakika sürmektedir. Adaylardan duydukları sesleri, soru kitapçığında sunulan seçenekler ile ilişkilendirerek cevap kâğıdına işaretlemesi istenmektedir. Her sorunun ardından işaretleme yapılabilmesi için yeterli süre verilmektedir.

MAT beş alt bölümden oluşmaktadır. Tablo 1’de testi oluşturan alt bölümler, soru sayıları ve toplam puanlar verilmiştir. Bu bölümlerin her biri, o bölümdeki değişik soru türlerine ilişkin örnek sorular ile başlamaktadır. Doğru yanıtları da verilen bu örnekler, takip eden soruların yanıtlanmasında adaylara kolaylık sağlamaktadır. Bu nedenle, adayların örnek soruları büyük bir dikkatle dinlemesi gerekmektedir. Hiçbir soru ikinci kez tekrar edilmemektedir (OMÜ Yetenek Sınavı Kılavuzu, 2013)

Tablo 1: MAT alt bölümleri ve soru sayıları

Alt Bölümler	Soru Sayıları	Puan
1. Dikey İşitme Testi	15	30
2. Gürlük Testi	5	10
3. Ritim ve Tempo Testi	10	20
4. Ezgi Belleği Testi	15	30
5. Tını Testi	5	10
TOPLAM	50	100

1. 3. 2. İkinci Aşama (Seçme) Sınavı

OMÜ Giriş/Yetenek Sınavı ikinci aşamasında sınavında adaylar işitme, ezgi ve ritim belleği bölümlerini içeren Müziksel İşitme Testi (MİT) ile söyleme ve çalma aşamalarından oluşan seçme sınavına alınır. Bu testte adaylar tek tek sınava alınarak performanslarını jüri karşısında sergiler.

1. 4. Geleneksel Müzik Yetenek Testi (MYT) ile OMÜ Müziksel Algılama Testi'nin (MAT) Karşılaştırılması

1. Geleneksel MYT ve OMÜ MAT'ın özellikleri değerlendirilerek yetenek sınavında kullanılan testlerle ilgili çıkarımlar Tablo 2 ve 3'te verilmiştir (Çağlar&Akkor, 2012:8).

Tablo 2: Geleneksel MYT'nin olumlu ve olumsuz yönleri

Geleneksel Müzik Yetenek Testi (MYT)	
Olumlu Yönleri	Olumsuz Yönleri
Adayın ses rengi, ses tutarlılığı ve müzikal tekrar becerileri gözlemlenebilir.	Uygulama süresi uzundur. Zaman kullanımı açısından pratik değildir.
Adayın müzik öğretmenliği için gerekli hazır bulunuşluğu (sosyal zeka, iletişim kolaylığı, heyecan vs.) gözlemlenebilir.	Adaylar tarafından spekülasyon yapılmaya ihtimali daha yüksektir.
Adayın fiziksel özellikleri (el, kol, parmak yapısı vs.) gözlemlenebilir.	Kurulda oluşan yorgunluk sınav güvenilirliğine etki edebilir.
Adayın müzikal performans ortamına alışması sağlanmaktadır.	Adayların özellikleri çok kısa sürelerde belirlenmeye çalışıldığından bazı adayların kendi müzikal becerilerini sergileyememe ihtimali oluşabilmektedir.
Kurul üyelerinin fikir alışverişi daha kolay yapılabilmektedir.	Saf yetenek dışında, çalışılmış becerileri de ölçtüğünden yeterince eğitim almamış adaylarda yeteneği belirleme noktasında doğru seçim yapılmasını zorlaştırmaktadır.

Tablo 3: OMÜ MAT'ın olumlu ve olumsuz yönleri

OMÜ Müziksel Algılama Testi (MAT)	
Olumlu Yönleri	Olumsuz Yönleri
Uygulayıcılar açısından ekonomiktir ve süre açısından kullanışlıdır.	Sesi kullanma becerisini ölçmemektedir.
Adayların sınav heyecanları klasik sınava oranla daha düşük düzeydedir.	Şarkı söyleme, çalgı çalma becerilerinin belirlenebilmesi için başka bir test aşamasına ihtiyaç duymaktadır.
Müziksel becerilerle birlikte adayın algılama gücü de ölçülebilmektedir.	Soruları uygulama aşamasında salon ses yalıtımı oldukça önemlidir.
Sınav güvenilirliği fazladır.	Adayların ses çıkarmalarının önlenmesi gerekmektedir.
Ölçme ve değerlendirme aşaması daha kolaydır, objektiftir.	İyi bir ses sistemine ihtiyaç duymaktadır.

1. 5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, literatürdeki bütün müzik yetenek testleri (MYT) incelenerek oluşturulup geliştirilen ve son üç yıldır OMÜ Giriş/Yetenek Sınavı'nda uygulanan OMÜ MAT'ın güvenilirliğini ortaya çıkarmaktır.

1.6. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde mesleki müzik eğitimi kurumlarına öğrenci alımlarında kullanılan yetenek sınavları hem kişilerin geleceklemlerini etkilemekte, hem de geleceğin müzik eğitimcileri, araştırmacıları, ses ve çalgı sanatçıları belirlemesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, uygulanan müzik yetenek testlerinin geçerliği ve güvenilirliği yüksek olması gerekmektedir. Bu da, yapılan güvenilirlik çalışmalarıyla ölçülebilir. Araştırma bu bağlamda önem taşımaktadır.

1.7. Problem Cümlesi

OMÜ MAT'ın güvenilirlik düzeyi nedir?

1. 7. 1. Alt Problemler

1. OMÜ MAT'ın test puanları analizi sonuçları nelerdir?
2. OMÜ MAT'ın madde puanları analizi sonuçları nelerdir?

1. 8. Araştırmanın Sayıtları



1. Güvenirlik çalışmasıyla ilgili olarak öğrencilerin cevap kağıtlarından toplanan verilerin gerçeği yansıttığı,
2. Kullanılan analizlerin ölçülmek istenen özellikleri doğru olarak analiz ettiği varsayılmıştır.

1. 9. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, OMÜ 2013-2014 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş Yetenek Sınavı I. aşamasında uygulanan MAT'a giren 228 kişi arasından rastlamsal olarak seçilen 78 kişi ile sınırlıdır.

1. 10. Kısaltma ve Tanımlar

OMÜ: Ondokuz Mayıs Üniversitesi
MAT: Müziksel Algılama Testi
MİT: Müziksel İşitme Testi
MYT: Müzik Yetenek Testi

2. YÖNTEM

Nicel araştırmalar, olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan araştırma türleridir. Amaç, bireylerin toplumsal davranışlarını, gözlem deney ve testler yoluyla nesnel bir şekilde ölçmek ve sayısal verilerle açıklamaktır.

Araştırmanın bu bölümünde evren, örneklem, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntemlere yer verilmiştir. MAT'ın güvenirlilik çalışmaları kapsamında test puanları analizi ve madde puanları analizi yapılmıştır.

2. 1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, OMÜ 2013-2014 eğitim-öğretim yılında sınava girmiş olan 228 kişi, örnekleme ise bu kişiler arasından rastlamsal olarak seçilen 78 kişi oluşturmaktadır.

2. 2. Verilerin Toplanması

Sınav oturumlarından herhangi birine giren 78 kişinin MAT'a verdikleri cevaplar optik okuyucudan geçirilerek elde edilen test sonuçları çeşitli bilgisayar programları kullanılarak analize hazır hale getirilmiştir. Bu aşamada her bir öğrencinin Test Toplam Puanı hesaplanıp, öğrencilerin her bir soruya vermiş olduğu cevap şıkkı tekrar düzenlenerek, doğru veya yanlış cevap şıkları kolaylıkla gözlenebilir ve okunabilir hale getirilmiştir. MAT, 50 sorudan ve ölçülecek davranışın niteliğine göre 5 alt bölümden oluşmaktadır. Sınava giren 78 kişinin, MAT'a verdiği doğru ve yanlış cevaplar belirtilerek, Test Toplam Puanları büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır.

2. 3. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada, "OMÜ 2013-2014 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş Yetenek Sınavı I. aşamasında uygulanan MAT'ın, güvenirlilik çalışmaları kapsamında Test Puanları Analizi ve Madde Puanları Analizi yapılmıştır.

2. 3. 1. MAT Test Puanları Analizi

Testten elde edilen toplam test puanı veya testin bölümlerinden elde edilen alt puanlar üzerinde yapılan analizlere "Test Puanları Analizi" denir. Test Puanları Analizinde test puanı ve alt bölümlerden elde edilen puanların her birinin "aritmetik ortalaması" ve "standart sapması" hesaplanarak, deneme grubu öğrencilerinin hangi puan etrafında toplandıkları, testin bir bütün olarak güçlüğü veya testte yoklanan davranışların öğrenilme derecesini gösteren ölçüler ortaya konur. Çalışmada Test Toplam Puanı'nın aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Ayrıca test alt bölümlerine verilen cevaplar ayrı ayrı analiz edilerek, veriler doğrultusunda Test Alt Bölümlerinin Aritmetik Ortalaması hesaplanmıştır.

2. 3. 2. MAT Madde Puanları Analizi

Denemesi yapılmış olan bir test maddesinin güçlüğü (p), doğru cevap sayısının, tüm cevaplayıcılar sayısına oranıdır. Kısaca doğru cevap yüzdesidir. Bir maddeyi, cevaplayıcılardan büyük bir kısmı cevaplamışsa bu madde kolay bir maddedir. Böyle bir maddenin güçlüğü 1.00'e yakın olur. Tüm cevaplayıcıların çok az bir kısmının doğru cevapladığı bir madde, zor bir maddedir. Böyle bir madde için doğru cevap yüzdesi 0.00'a yaklaşır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

3. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

OMÜ MAT'ın test puanları analizi sonuçları nelerdir?

Araştırmanın örneklemini oluşturan 78 kişinin sınavdan almış oldukları puanlar toplanmış (5590), ortaya çıkan sayı kişi sayısına bölünerek Test Toplam Puanının *Aritmetik Ortalaması* 71,6 olarak hesaplanmıştır. Test alt bölümlerinin Aritmetik Ortalamaları ise Tablo 4'de verilmiştir.



Tablo 4: Test alt bölümlerinin aritmetik ortalamaları

Test Alt Bölümü	Soru Sayısı	Aritmetik Ortalaması
Dikey İşitme Testi	15 Soru	7,76
Gürlük Testi	5 Soru	4,01
Ritim ve Tempo Testi	10 Soru	7,87
Ezgi Belleği Testi	15 Soru	12,61
Tını Testi	5 Soru	3,56

MAT, Giriş Yetenek Sınavı birinci aşamasında eleme amacıyla kullanılmaktadır. Testin aritmetik ortalamasının 100 tam puan üzerinden 71,6 olması, örneklemini oluşturan 78 kişide aranan niteliklerin %71,6 oranında var olduğunu ortaya koyar. *Dikey İşitme Testi Aritmetik Ortalaması* 7,76'dır. Bu sayı, bu alt bölümün öğrenciler tarafından %51 oranında doğru cevaplandığını gösterir. *Gürlük Testi Aritmetik Ortalaması* 4,01'dir. Bu sayı, bu alt bölümün öğrenciler tarafından %80 oranında doğru cevaplandığını gösterir. *Ritim ve Tempo Testi Aritmetik Ortalaması* 7,87'dir. Bu sayı, bu alt bölümün öğrenciler tarafından %78 oranında doğru cevaplandığını gösterir. *Ezgi Belleği Testi Aritmetik Ortalaması* 12,61'dir. Bu sayı, bu alt bölümün öğrenciler tarafından %84 oranında doğru cevaplandığını gösterir. *Tını Testi Aritmetik Ortalaması* 3,56'dır. Bu sayı, bu alt bölümün öğrenciler tarafından %71 oranında doğru cevaplandığını gösterir.

Standart sapma, ölçme sonuçlarına ilişkin dağılımı niteleyen ve dağılımdaki ölçme sonuçlarının yayılımı hakkında bilgi veren bir istatistiktir. Standart sapma hesaplanırken aşağıdaki işlem sırası izlenir; aritmetik ortalama hesaplanır, her ölçümün aritmetik ortalamadan farkı alınır. $(x-\bar{x})$, farkların kareleri alınıp toplanır. $[\sum(x-\bar{x})^2]$, bulunan sayı toplam öğrenci sayısının bir eksiğine bölünür, hesaplanan sayının karekökü alınır.

Testin standart sapması 8,9 olarak hesaplanmıştır. Bu puan, sınava giren öğrencilerin aritmetik ortalamaya göre (+8,9 ve -8,9) değerinde yayılım gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Standart sapmanın büyük olduğu durumlarda; testin ayırt ediciliği yüksektir, grup heterojendir, puanlar arasındaki farklar fazladır, sınıftaki başarı düşüktür, öğrenci puanlarının sınıf ortalamasından farkı fazladır. Standart sapmanın küçük olduğu durumlarda ise; testin ayırt ediciliği düşüktür, grup homojendir, puanlar arasındaki farklar azdır, sınıftaki başarı yüksektir, öğrenci puanlarının sınıf ortalamasından farkı azdır.

3. 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

OMÜ MAT'ın madde puanları analizi sonuçları nelerdir?

OMÜ MAT'ta bulunan her madde için aşağıdaki tabloda gösterilen analiz çalışması yapılmış ve her şık için verilen cevap sayıları hesaplanmıştır.

Tablo 5: 5 numaralı test maddesine ilişkin *Madde Puanları Analizi*

Soru No:5	Doğru Cevap: A						
	A	B	C	D	Soruyu Atlayan	Soruya Erişemeyen	Cevap Sayısı
88		1					1
86	4	1					5
84	2		1				3
82	3	1					4
80	1						1
78	2	2	1				5
76	3	3	2				8
74	7	4					11
72	8						8
70	2	1					3
68	4	2	2				8
66	2	3					5
64	2	2	2				6
60	3	1					4
58	1	1					2
52	1	1					2

48		1		1			2
Sayı (n)	45	24	8	1			78
Yüzde(p)							0,57
Art.Ort.(X)							71,6

Bu tabloda sunulan veriler ile her şık için verilen cevapların dağılımı gözlemlenebilir hale getirilmiş ve şıkların çeldiriciliği belirlenmiştir. Elde edilen veriler ile soruların güçlük değerleri (p) üzerinden aşağıdaki sonuçlara varılmıştır.

Tablo 6: Test maddelerinin *Madde Puanları Analizi ve güçlük (p) değerleri*

Sorular	Doğru Cevap Sayısı	“p” Değeri	Sorular	Doğru Cevap Sayısı	“p” Değeri
1	65	0,83	26	46	0,58
2	11	0,14	27	66	0,84
3	49	0,62	28	68	0,87
4	61	0,78	29	73	0,93
5	45	0,57	30	78	1
6	26	0,33	31	78	1
7	17	0,21	32	78	1
8	47	0,60	33	73	0,93
9	30	0,38	34	67	0,85
10	31	0,39	35	71	0,91
11	27	0,34	36	70	0,89
12	48	0,61	37	67	0,85
13	34	0,43	38	57	0,73
14	41	0,52	39	50	0,64
15	74	0,94	40	40	0,51
16	77	0,98	41	68	0,87
17	77	0,98	42	52	0,66
18	40	0,51	43	68	0,87
20	65	0,83	45	71	0,91
19	54	0,69	44	74	0,94
21	61	0,78	46	36	0,46
22	48	0,61	47	51	0,68
23	59	0,75	48	66	0,84
24	51	0,65	49	76	0,97
25	64	0,82	50	49	0,62

Bu analiz sonuçlarına göre;

- 2. Sorunun madde güçlüğü 0.14 olarak hesaplanmıştır. Bu oran maddenin çok güç olduğuna işaret etmektedir.
- 6 (0,33), 7 (0,21), 9 (0,38), 10 (0,39), 11’inci (0,34) maddelerin madde güçlüğü 0.20 ile 0.40 arasında hesaplanmıştır. Bu oran maddelerin güç olduğuna işaret etmektedir.
- 5 (0,57), 8 (0,60), 13 (0,43), 14 (0,52), 18 (0,51), 26 (0,58), 40 (0,51), 46’ncı (0,46) maddelerin madde güçlüğü 0.40 ile 0.60 arasındaki ideal aralıkta olduğu hesaplanmıştır. Bu oran sekiz maddenin, ideal zorlukta olduğuna işaret etmektedir.
- 3 (0,62), 4 (0,78), 12 (0,61), 19 (0,69), 21 (0,78), 22 (0,61), 23 (0,75), 24 (0,65), 38 (0,73), 39 (0,64), 42 (0,66), 47 (0,68) ve 50’nci (0,62) maddelerin, madde güçlükleri 0.60 ile 0.80 arasında hesaplanmıştır. Bu oran on üç maddenin kolay nitelikte olduğuna işaret etmektedir.
- 1 (0,83), 15 (0,94), 16 (0,98), 17 (0,98), 20 (0,83), 25 (0,82), 27 (0,84), 28 (0,87), 29 (0,93), 30 (1,00), 31 (1,00), 32 (1,00), 33 (0,93), 34 (0,85), 35 (0,91), 36 (0,89), 37 (0,85), 41 (0,87), 43 (0,87), 44 (0,94), 45 (0,91), 48 (0,84), 49’uncu (0,97) maddelerin madde güçlükleri 0,80 ile 1.00 arasında hesaplanmıştır. Bu oran yirmi üç maddenin çok kolay nitelikte olduğunu göstermektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER



4. 1. Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, MAT'ın eleme işlevini en iyi yerine getiren alt bölümünün birinci bölüm olan Dikey İşitme Testi olduğu söylenebilir. Oranları yüksek olan diğer alt bölümlerin ayırt edicilik özelliğinin düşük olduğu ortaya çıkmaktadır.

Hesaplanan standart sapma puanına göre MAT'ın ayırt ediciliği düşüktür. Yayılımın (+) ve (-) değerinde düşük seviyelerde dağılımı, grubun homojen olduğunu göstermektedir. Puanlar arasındaki farkın az olması, sınava giren öğrencilerin başarı seviyesinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca öğrenci puanlarının sınıf ortalamasından farkı azdır. Bunlara dayanarak standart sapmanın düşük bulunması, uygulanan testin eleme işlevini gerektiği ölçülerde yerine getirmediğini ortaya koymaktadır.

4. 2. Öneriler

Güçlük değerleri hesaplanan test maddelerinden çok güç nitelikte olan 2. madde ile çok kolay nitelikte olan 1, 15, 16, 17, 20, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 43, 44, 45, 48 ve 49. maddelerinin MAT'tan çıkartılması gerekmektedir.

Güçlük değerleri hesaplanan test maddelerinden güç nitelikte olan 6, 7, 9, 10 ve 11. maddelerin değiştirilip geliştirilmesi ve yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Güçlük değerleri hesaplanan test maddelerinden kolay nitelikte olan 3, 4, 12, 19, 21, 22, 23, 24, 38, 39, 42, 47 ve 50. maddelerin değiştirilip geliştirilmesi ve yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Güçlük değerleri hesaplanan test maddelerinden ideal zorlukta olan 5, 8, 13, 14, 18, 26, 40 ve 46. maddeler MAT'ta değiştirilmeden kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- ANASTASI, A., Psychological Testing, Macmillan Publishing Company, New York 1988.
BLOOM, B. S., İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme (Çev. D. A. Özçelik), MEB Yayınları, İstanbul 1995.
BOYLE, J. D. ve RADOCY, R. E., Measurement and Evaluation of Musical Experiences, Schrimmer Books, New York 1987.
ÇAĞLAR, E., AKKOR, H. Ö., Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş Sınavları İçin Yeni Bir Sınav Modelinin Değerlendirilmesi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Erzurum 2012.
OMÜ Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş/Özel Yetenek Sınavı Kılavuzu, Samsun 2013.
ÖZÇELİK, D. A. , Test Hazırlama Kılavuzu, ÖSYM Eğitim Yayınları, Ankara 1997.
TARMAN, S., Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş Müzik Yetenek Sınavlarının Geçerlik ve Güvenirlik Yönünden İncelenmesi ve Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2002.
TARMAN, S., Müzik Eğitiminin Temelleri, Müzik Eğitimi Yayınları, Ankara 2006.
TURGUT, M. F., Eğitimde Ölçme Değerlendirme Metotları, Yargıcı Matbaası, Ankara 1997.
YILMAZ, H., Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Çizgi Yayınları, Konya 2012.

MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI DOKTORA ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEMLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ÇALIŞMA

A QUALITATIVE STUDY ON THE PROBLEMS OF DOCTORAL STUDENTS IN THE DEPARTMENT OF MUSIC EDUCATION

Şefika İZGİ TOPALAK

*KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
KTU, Fatih Faculty of Education/TÜRKİYE*

Tarkan YAZICI

*Dicle Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı/TÜRKİYE
Dicle University, State Conservatory/TÜRKİYE*

ÖZET

Lisansüstü eğitim, bir ülkenin geleceğinde söz sahibi olacak bilim adamlarının ve akademisyenlerin yetiştirilmesi yönünde önemli bir eğitim sürecidir ve bu eğitim yüksek oranda sosyal yarar sağlayacak nitelikte olmalıdır. Dolayısıyla doktora programları bilgiyi toplayan, işleyen, kullanan, aktif araştıran, sorgulayan ve özgür düşünen bireyler yetiştirebilmelidir. Ancak doktora öğrencileri ders seçimi, sınav kaygısı, akademik rekabet, değerlendirme sistemi, öğretim üyeleri ve sınıf arkadaşlarıyla ilişkiler, ders içeriğinin zorluğu, akademik işler ve kişisel ihtiyaçları karşılama gibi pek çok alanda stres yaşayabilmektedirler.

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de müzik eğitimi doktora programının bulunduğu 8 üniversitede öğrenim görmekte olan 15 doktora öğrencisinin doktora eğitimi süreçlerinde karşılaştıkları sorunların belirlenerek değerlendirilmesi için araştırma türü olarak görüşme yöntemi seçilmiş, veri toplama aracı olarak da Gizir (2005) tarafından hazırlanan “Öğrenci Problem Anketi”nde yer alan sorulardan yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda; doktora öğrencilerinin “öğretim üyeleri”, “dersler”, “ödevler, sınavlar ve değerlendirme”, “mesleki” ve “sosyal” gibi alanlarda problemler yaşadıkları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Doktora, Öğrenci Problemleri.

ABSTRACT

Postgraduate education is an important education period with regard to raising of academicians and scientists that have a say in the future of a country and this education should be qualified enough to create social benefit at high level. Thereby, doctorate program should be able to raise individuals who can research actively, question, think independently, collect-process and use knowledge. However, PHD students may have trouble in many fields as course selection, exam anxiety, academic rivalry, rating system, relations with lecturers and classmates, difficulty of course content, academic stuff and meeting personal needs.

In this qualitative research, interview method was chosen to determine and evaluate the problems faced by 15 PHD students in their doctorate education process at 8 universities having music training doctorate program in Turkey in 2013-2014 academic year and the questions from “Student Problem Survey” prepared by Gizir (2005) were benefited.

As a result of the research, it was determined that PHD students have problems in fields as “lecturers”, “course”, “assignments, exams, evaluation”, “vocational and social ones”.

Key Words: Music Training, Doctorate, Students’ Problems.

GİRİŞ

1980’li yıllara kadar fakültelerin bünyesinde bir tür usta-çırak ilişkisi biçiminde sürdürülen lisansüstü eğitim, 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile birlikte yüksek lisans ve doktora olarak iki aşamalı bir yapıya kavuşturulmuş ve eğitimleri de enstitüler bünyesinde yapılmaya başlanılmıştır (Bozan, 2012).

Bu eğitim, lisans mezunu kişilere ilgi duydukları bir bilim dalında yüksek lisans ya da doktora öğrenimi yaparak uzmanlaşma olanağı sağlamak üzere düzenlenmiştir. Özellikle doktora programının amacı, kişilere bağımsız araştırma yapabilme, bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorumlayabilme ve yeni sentezlere ulaşabilme yeteneği kazandırmaktır (Aslan, 2010). Çünkü doktora eğitimi, akademik uygulamaların merkezidir ve ekonomik-teknolojik kalkınma için gerekli temel



araştırmaları planlayıp yürütecek, sonuçlandıracak, yayımlayacak (İpek Akbulut, Şahin ve Çepni, 2013); bilimsel çalışma bilgilerini ve metodunu bağımsız seçerek kullanacak ve yöntem geliştirecek bilim adamı, öğretim üyesi ve araştırmacı yetiştirmeyi hedeflemektedir (Hatipoğlu, 1995).

Avrupa Üniversiteler Birliğine (EUA) göre bir doktora öğrencisi, araştırmacılığın ilk aşamasında birey, doktora mezunu kişi ise mükemmel araştırmacı olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla doktora derecesi sahibi bir araştırmacı, disiplinler arası tecrübeye ve transfer edilebilir yetkinliklere sahip olabilmelidir. Bu nedenle doktora programlarına kayıtlı kişiler öğrenci olarak değil “doktora adayı” olarak isimlendirilmektedirler (Aktaran: Toprak ve Erdoğan, 2013) ve doktora yapan bir sanat eğitimcisinin de ağırlıklı olarak bilim-sanat ilişkisinin eğitim ile bağlantılı içerikler konusunda uzmanlaşması ve yeterlik sahibi olması düşünülmektedir (Eker, Karadağ ve Topuz, 2013).

Bilim ve teknolojinin eksikliklerini tamamlayarak dengeli bir toplumun oluşumunu sağlayan müzik öğretmenliği lisansüstü programlarının; meraklı, araştıran, kendisi ile barışık; toplumun müzik eğitimi ile ilgili ihtiyaçlarını karşılayacak; müzik eğitimi sorunlarını toplumun diğer sorunlarıyla ilişkilendirerek bu sorunlara çözüm üretecek; topluma yön veren üniversitelerin daha çağdaş bir çizgi yakalamasını sağlayacak, sanat üretimine ve sanatsal gelişmeye yön verecek müzik eğitimi akademisyenleri yetiştirmek gibi işlevleri bulunmaktadır (Bilen, 2010).

Ülkemizde müzik alanında yüksek lisans programı 1977’de, doktora programı ise 1982’de Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde açılmış, müzik eğitimi alanında ise ilk yüksek lisans çalışmaları 1983’de Gazi Üniversitesi ile başlamıştır. Müzik eğitimi alanı ile ilgili yapılmış doktora çalışmalarına da ilk defa 1985’de rastlanmıştır ve bu çalışmalara 1995’e kadar bir daha rastlanmamıştır (Sağır, 2005). Oysa başlıca amaç ve işlevleri sanat ve bilim üretmek olan bu eğitim sürecinde ortaya çıkan eserler ve tezlerle bilim ve sanata katkıda bulunulabilecek; bu yolla eğitim, sanat ve hizmet alanlarında çözüm ve gelişim sağlanabilecektir (Güdek, 2009).

Müzik eğitimi anabilim dalı doktora öğrencileri hem sanatçı hem de eğitimci kimlikleriyle bilim ve sanat üreten-yayan, topluma katkı sağlayan, üniversitelerin yetiştireceği nitelikli akademisyen adaylarıdır. Güdek’e göre (2009) bu eğitimi alan bireylerin bir kısmı akademisyen olmak için, bir kısmı kendini geliştirmek ya da özel sektörde, hizmet alanında daha üst kariyere sahip olmak için çalışmaktadırlar. Bu nedenle doktora eğitim sürecinin niteliği, bu programlarda öğrenim görmekte olan doktora öğrencilerinin ihtiyaçları, beklentileri, görüşleri ve sorunları önem kazanmaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve veri analizleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel bir araştırmadır. Müzik eğitimi anabilim dalı doktora öğrencilerinin problemlerinin saptanması ve değerlendirilmesi için araştırma türü olarak görüşme yöntemi seçilmiştir. Gizir (2005) tarafından hazırlanan “Öğrenci Problem Anketi”nde yer alan sorulardan yararlanılarak 4 sorudan oluşan bir görüşme formu katılımcılara uygulanmış, görüşmeler kayda alınarak daha sonra metne dönüştürülmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de müzik eğitimi doktora programının bulunduğu 8 üniversitede öğrenim görmekte olan 15 doktora öğrenci ile yapılmıştır. Katılımcıların % 40’ı tez (n=6), % 60’ı ders aşamasında olup (n=9), % 46,66’sı kadın (n=7), % 53,34’ü erkektir (n=8).

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler tema ve alt temalar belirlendikten sonra içerik analizi yapılmış ve sayı değerleri alınarak tablolaştırılmıştır. Oluşturulan temaların ve verilerin güvenilirliği için alan ve nitel araştırma bilgisine sahip üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacıların ve uzmanların yaptıkları kodlamalar karşılaştırılmıştır. Daha sonra elde edilen veriler, görüşme sonucu elde edilen ham verilerden doğrudan alıntı yapılarak desteklenmiş ve bulgular oluşturulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılanlardan yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 1. Öğretim Üyelerinden Kaynaklanan Sorunlar Temasının Alt Temalarına Göre Dağılımı

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Katılımcılar	Sayı
Öğretim Üyelerinden Kaynaklanan Sorunlar	İletişimle İlgili Sorunlar	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K15	13
	Öğretim Üyelerinin Ölçme Değerlendirmeleri Objektif Yapması	K1, K2, K3, K5, K6, K8, K9, K10, K13, K14	10
	Öğrenciler Arasında Ayrımcılık	K2, K4, K8, K9, K10, K13	6
	Öğretme Becerileri İle İlgili Sorunlar	K4, K5, K7, K9, K10, K13	6

Tablo 1’de öğretim üyelerinden kaynaklanan sorunlar temasının alt temalarına ilişkin dağılımları görülmektedir. “İletişimle ilgili sorunlar” alt teması ile ilgili 13 katılımcının görüş belirttiği görülmektedir. Bu görüşlerden K5, K6, K7, K8 ve K15 iletişimle alakalı bir sorun yaşamadıklarını belirtirken diğer 8 katılımcının iletişim sorunları yaşadıkları belirlenmiştir. Bu alt temaya ait görüşme dökümlerinden örnekler; “*Olumsuz şeylerden çok proje üretme, çalışmalarında yönlendirme anlamında olumlu şeyler yaşıyorum. Her zaman yardımcıları. Ellerinden gelen yardımı ve desteği yapıyorlar. İhtiyacımız olduğunda da ulaşabiliyoruz. O an olmasa bile sonrasında mutlaka dönüyorlar*” (K8); “*Hocalarımız çok yoğun o nedenle onlara ulaşmak biraz zor oluyor. Ama sonrasında telaşını yapıyorlar. Ben hocalarımın hepsiyle alanlarında olsun iletişimlerinde olsun bir problem yaşamadığımı söyleyebilirim*” (K4); “*Yaşadığım ufak tefek problemlerin başında öğretim üyelerinin yoğun mesaisine bağlı olarak iletişim kuramamak gelmektedir*” (K11) biçimindedir.

“Objektif ölçme-değerlendirme” alt temasına ait 10 görüş belirlenmiş bunlardan 2 katılımcının görüşü ölçme-değerlendirme uygulamalarının eşit olduğu yönünde iken 8 katılımcı ölçme- değerlendirilmenin eşit ve adil bir şekilde olmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir: “*Herkes kendi çabasına göre değerlendiriliyor. Notlar adildi*” (K6); “*Herkes yaptığı işe göre değerlendiriliyordu*” (K14); “*Ölçme-değerlendirme ölçekleri kullanılmıyor. O nedenle kime nasıl not verildiğini bilemiyoruz. Zamanında ödevler değerlendirilmediği için değerlendirmelerin içine insani ilişkiler, hocayla yakınlık gibi faktörler ekleniyor, öğrenci eksikleri hatırlanmıyor. Eş işlere eş not verilmiyor*” (K13); “*Performans/proje değerlendirmelerinde aynı çalışmalar farklı değerlendiriliyor. Ölçme kriterlerinin ne olduğunu bilemiyoruz. Bazen daha düşük bir proje ya da performans daha yüksek notla değerlendirilebiliyor. Biz de belirli bir alt yapıya sahip olduğumuz için iyiyi-kötüyü ayırt edebiliyoruz. Benim tek sıkıntım bu oldu*” (K3). Alt temanın incelenmesi sonucunda, doktora öğrencilerinin ölçme-değerlendirme kriterleri ile ilgili bilgilendirilmedikleri ve bunun sonucunda da performans/ödev/sınav değerlendirme aşamasında hangi kriterlerle başarılarının değerlendirildiğini bilmedikleri saptanmıştır.

“Öğrenciler arası ayrımcılık” alt teması ile ilgili 6 katılımcının görüşünü ifade ettiği ve tamamının da öğrenciler arasında ayırım olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir. Bu görüşler; “*Özellikle doktora programının verildiği kurum dışından gelen öğrencilere karşı bir ayrımcılık var. Bu ayrımcılık kişisel tavır, verilen başarı notu vb. biçimlerde belirgindi*” (K2); “*Bizim bölümde dışarıdan gelen öğrenciler daha çok değer görüyor. Hocalarımız kendi öğrencilerinin tüm bilgi düzeylerini biliyorlar ama dışarıdan gelen doktora öğrencisinin bilgi seviyesini anlayıncaya kadar onlara tam saygıyla yaklaşıyorlar*” (K13); “*Öğrenciler arasında ayırım oluyordu. Kendi mezunları olan öğrencilere daha pozitif ayrımcılık oluyordu*” (K9) şeklindedir. “Öğretme becerileri ile ilgili sorunlar” alt temasına verilen yanıtlar incelendiğinde 6 katılımcının bu konuda yorum yaptığı belirlenmiştir. Tüm görüşlerin öğretim üyelerinin konu hâkimiyetlerinin doktora öğrencileri tarafından çok beğenildiği ancak derslerde hocaların pasif, öğrencilerin aktif oldukları yönünde olduğu ve ifadelerin de “*Öğretme becerileri konusunda sorun yaşadığımı söyleyebilirim. Onun da sebebinin “doktora öğrencileri kendileri araştırsın” mantığından kaynaklandığını düşünüyorum*”(K5); “*En büyük sorun bence her şeyi bizim yapmamız onların sadece dinlemeleri; ben biraz daha aktif olmalarını bekliyordum. Hocaların konu hâkimiyeti ile ilgili bir sorun yok*”

ama o hâkimiyeti yeterince aktarma konusunda problemleri var bence” (K13) şeklinde olduğu saptanmıştır.

Tablo 2. Derslerle İlgili Sorunlar Temasının Alt Temalarına Göre Dağılımı

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Katılımcılar	Sayı
Derslerle ilgili sorunlar	Seçmeli derslerle ilgili sorunlar	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15	13
	Ders yükünden kaynaklanan sorunlar	K1, K2, K3, K9, K10, K12, K13, K14, K15	9
	Dersin içeriğinden kaynaklanan sorunlar	K5, K6, K7, K11, K12	5

Tablo 2’de “Derslerle İlgili Sorunlar” temasının alt temalarına göre dağılımları görülmektedir. Bu alt temalardan “seçmeli derslerle ilgili sorunlar” alt temasına 13 doktora öğrencisinin yorum yaptığı tespit edilmiştir. Bu yorumlardan K1, K6, K7, K9, K11, K14 doktora yaptıkları programlardaki seçmeli derslerin yeterli olduğu ve bu konuda bir sorun yaşamadıkları yönünde görüş bildirirken diğer katılımcılar seçmeli derslerin olmamasından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu alt tema ile ilgili sorunlara yönelik şu ifadelerde bulunulmuştur: “Program çok güzel düzenlenmiş. Seçebileceğimiz dersler çok seçenekli ve bize uygun” (K7); “Bizim programda seçmeli dersler yeterince çok olduğu için kendime yakın gördüğüm alanlara göre seçtim” (K9); “Branşıma yönelik alabileceğim dersler çok azdı. Kredi doldurmak için ilgimi çekmeyen bana bir faydası olacağına inanmadığım ve ileride kullanabileceğim alanlarda olmayan dersler almak zorunda kaldım. Keşke kendimi geliştirebileceğim, benim alanıma ve ilgilerime, ihtiyaçlarıma temel olabilecek ve bundan sonraki akademik yaşantımda kullanabileceğim daha farklı ders alternatiflerim olabilseydi” (K4).

“Ders yükünden kaynaklanan sorunlar” alt temasına ait yorumlarda K1, K9, K10, K14 ders yükünden kaynaklanan herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişler buna karşın diğer 5 katılımcı yoğun ders yüklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yorumlardan bazıları şöyledir: “Çok aşırı bir ders yükü yoktu aslında. Diğer arkadaşlarımda ben de bir sorun yaşamadık. Gereken neyse onlar yapıldı” (K14); “Ders içeriklerinde de bir sorun yaşamadım. Gayet rahat bir şekilde ders aşamasını tamamladım” (K9); “Ders yükü çok fazla. Dersler gereğinden fazla ayrıntılı işleniyor. Çevremde doktora yapanları görüyorum çok rahat ders dönemi geçiriyorlar. Kendi programımıza bakınca bizim çok kasılıp zorlandığımızı fark ediyorum” (K15); “Aşırı gereksiz ders yükü ile karşılaştık. Bu durum bizi epeyce zorladı” (K2).

“Dersin içeriğinden kaynaklanan sorunlar” ile ilgili alt temada 5 katılımcının görüşü bulunmaktadır. Bu görüşler alınan derslerin kendisinden kaynaklanan sorunlar yaşandığı yönündedir. Katılımcıların görüşleri şöyledir: “Ders olarak problemler var. Bu sorun alan dışından alınan derslerden kaynaklanıyor. Örneğin istatistik dersinde genel istatistik gördük. Bunun yerine bence; yaptığımız bir anketi SPSS de nasıl analiz ederiz, nasıl yorumlarımız gibi bilgiler verilse daha iyi olurdu” (K7); “Çalgı dersi almıştım. Bu dersi de sırf çalgı dersi almak zorunlu olduğu için aldım. Ancak bence bu aşamada çalgı dersi size çok şey katmıyor. Almanız gereken çalgı eğitimini zaten lisans, yüksek lisans sürecinde almış oluyorsunuz. Bu dönemde çalgıya ayırmanız gereken süreyi ayıramıyorsunuz. Hocalar da bunun farkındalar ve zorlamamaya çalışıyorlar o zaman da sadece kredi doldurmak için aldığınız bir şekline geliyor. Bence bu tarz performans derslerinin GSF ve konservatuvarlarda zorunlu olması daha mantıklı. Eğitim doktorasında bu derse çok gerek var mı netleştirilmeli. Zorunlu olmasaydı ben seçmezdim açıkçası, zaman kaybı oldu” (K6). Bu tema ile ilgili veriler incelendiğinde katılımcıların en büyük problemlerinin seçmeli derslerin eksikliği, ders yüklerinin yoğunluğu ve bazı derslerin içeriğinden kaynaklandığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3. Ödevler ve Sınavlar İle İlgili Sorunlar Temasının Alt Temalarına Göre Dağılımı

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Katılımcılar	Sayı
Ödevler ve Sınavlar İle İlgili Sorunlar	Ödevlerden kaynaklanan sorunlar	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15	14
	Sınavlardan kaynaklanan sorunlar	K1, K4, K9, K10, K13, K14, K15	7



Tablo 3’de ödevlerden kaynaklanan sorunlar alt teması ile ilgili 14 katılımcının yorum yaptığı saptanmıştır. Bu yorumlardan bazıları şunlardır: “*Bu eğitim sürecinde her derste ayrı ayrı ödevler sunular ve performanslar var. Seçtiğimiz her ders için ayrı ayrı hazırlanması gerekiyor. Ancak ben bunun doktora çalışmasında olması gereken süreç bu diye düşünüyorum. Ancak bütün derslerle ilgili ödevler, projeler olunca çok zorlayıcı oluyor*”(K7); “*Ödevler tamamen yaratıcılığa dayanıyordu. Hatta bir ödevim yurtdışında bir dergide yayınlandı. Bu da beni çok mutlu etti. Ödevler çoktu ama bu bizim alan hâkimiyetimizi artırdı*”(K9); “*Bu süreç lisans eğitimi gibi değil. Öğrencinin aktif olmasını gerektiren bir dönem ve süreç. Bu nedenle çok ders almak zorunda kalınca da ödevler ve projelerde çok zorladı. Çünkü kaldırabileceğimden çok ödev yapmak zorunda kaldım. Öğretim üyeliğine hazırlanma sürecinde çok şey öğrendiğimi düşünüyorum. Çok zorlandım, çok yoruldum. Ama bu süreçte yaptığım ödevler akademik bakışıma çok şey kattı. İyi ki o kadar zorlanmışım bakış açim farklılaştı diyorum*” (K6). Alt temaya ilişkin yorumlar incelendiğinde katılımcıların doktora öğrenimi sürecinde verilen ödevlere karşı olumlu bakış açıları olduğu görülmektedir. Katılımcılar ödev yoğunluğunun sürecin doğasından kaynaklandığını düşünmekte ve özellikle yayına yönelik yapılan araştırma- ödevlerin daha ilgi çekici ve motive edici olduğunu belirtmektedir.

“Sınavlardan kaynaklanan sorunlar” alt teması ile ilgili de 7 katılımcının görüş bildirdiği, bunlardan K13 ve K15’in sınavların zorlayıcı olduğunu ve her derste vize-final sınavları yapıldığını ifade ettikleri saptanmıştır. Görüşmelerde alt tema ile ilgili şu ifadeler bulunmaktadır: “*Doktora aşamasında vize-final sınavlar yapılması gereksiz bence. Ama bizde her ders için sınavlar vize ve final olarak yapılıyor*” (K13); “*Bence bu aşamada sınav olmamalı. Daha çok ödev teslimleriyle geçirmeli. Ama bizim burada lisans süreci gibi vizeler-finaller ayrıca ödevler-projeler dolu. Bizde doktora süreci sınav kaygısıyla dolu geçiyor. Bu kaygı olmamalı bence*” (K15); “*Bizde final yerine 1 makale yazdık. Uygulamalı bir ders ise dönem sonunda uygulama yaptık*” (K4); “*Sınav olmadı genelde ödev ve projelerden değerlendirmeler yapıldı*” (K14).

Tablo 4. Sosyal İlişkiler İle İlgili Sorunlar Temasının Alt Temalarına Göre Dağılımı

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Katılımcılar	Sayı
Diğer Sorunlar	Arkadaşlık Geliştirecek Zaman Bulamama	K1, K3, K6, K7, K8, K14, K15	7
	Kıskançlıktan Kaynaklanan Sorunlar	K5, K6, K8, K9, K13	5
	Rekabetten Kaynaklanan Sorunlar	K1, K2, K3, K4, K5, K9, K11	7
	Gruplaşmalardan Kaynaklanan Sorunlar	K3, K12	2
	İlişkilerin Çıkara Dayalı Olmasından kaynaklanan sorunlar	K4, K5, K9, K13	4

Doktora öğrencilerinin yaşadıkları “Sosyal ilişkiler ile ilgili sorunlar” temasının alt temalarına göre dağılımlarına ait veriler Tablo 4’de görülmektedir. D7, D14 ve D15 doktora süreçlerindeki arkadaş ilişkilerinin iyi olduğu yönünde şu şekilde görüş bildirmişlerdir: “*Arkadaşlarımla hiç sorun yaşamadım. İyi arkadaşlıklar kurduk ve birbirimizi destekledik. Derslerde de projelerde de birbirimizi yönlendirdik ve sürekli görüşüyoruz*” (K14); “*Biz pek sorun yaşamadık. Herkes yetişkin olduğu için bir sorun yok. Birbirimize destek oluyoruz. Bazı arkadaşlarımızla keşke daha da fazla görüşebilsek diyoruz*” (K15). Alt tema ile ilgili düşüncelerini ifade eden diğer katılımcılar arkadaşlık geliştirebilecek zaman bulamadıklarını vurgulayarak “*Açıkçası oturup konuşmaya bile fırsat bulamadık. Ama genelde de iletişimimiz dersler ve süreçle ilgili paylaşımlardı. Yani sadece amaca yönelikti. Pek sosyalleşmeye zaman bulamadık*” (K6); “*Biz tam anlamıyla sınıf olarak derslere girmedik. Hepimiz farklı dersler seçtik, nadiren bir araya geliyorduk. O nedenle pek arkadaşlık gelişemedi aramızda. İletişimlerimiz sınırlı kaldı*” (K1) şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

“Kıskançlık” alt teması ile ilgili 5 katılımcının “*Bizde aynı enstrümanı çalan pek fazla kimse yok. Genelde herkesin çalgısı farklı. O nedenle fazla kıskançlık durumu yaşanmıyor. Bence aynı enstrüman çalanlar arasında kıskançlık fazla oluyor*” (K5); “*Kıskançlık çok fazla, aşırı rekabet oluyor. Bunlar tez aşamasında ortaya çıkıyor*” (K9); “*Herkes işini bitirip gitmenin derdindeydi. Ama bencilliğin ve kıskançlığın olduğunu söyleyebilirim*” (K6) şeklinde ifadeleri öne çıkarken “rekabet” ile ilgili ifadeler; “*Kimse rekabete gireceği*



bir ders ortamına girmedi. Çünkü hepimiz farklı farklı dersleri seçtiğimiz için sınıf ortamı olmadı” (K1); “Ders, sınav gibi konularda rekabet durumu var. Aslında bunun olması normal diyeceğim ancak bazen zararlı olacak şekilde bu rekabetle karşılaşılıyorsunuz ve bu durum çok can sıkıcı olabiliyor” (K4); “İlişkilerde rekabet ve bencillik çok ön planda gözleniyor. Çalışmalarınızla ilgili mobbinge uğruyorsunuz. Özellikle aynı enstrümanı çalanlar arasında aşırı rekabet oluyor. Bence işin kötü yanı sizinle aynı standartlara sahip birisinin komplekslere kapılması” (K5) şeklindedir.

“Gruplaşmalardan kaynaklanan sorunlar” alt temasına sadece 2 yorum yapılmış olması doktora programlarında gruplaşmaların çok yaşanmıyor olduğu izlenimini uyandırmıştır. Bu alt tema ile “Gruplaşmalar var. Bu durum ders seçimlerinde daha belirginleşiyor” (K3); “Gruplaşmalardan doğan huzursuzluk zaman zaman etkiliyor” (K12); “ilişkilerin çıkara dayanması” alt teması ile ilgili ise “Arkadaşlıklar arasında ilişkiler çıkara dayalı. Bir de eğitim alınan doktora programının olduğu yerde öğretim elemanı olmayı planlayanlar arasında da çıkar çatışmaları yaşanıyor. Bu durum hocaların gözünde iyi bir durma gelip kadro alabilmek için oluyor. Diğerlerini kötülemek gibi durumlar olabiliyor” (K13); “Ders döneminde her Pazar arayıp ertesi gün gitmesi gereken ödevi isteyip diğer zamanlarda da aramayan arkadaşlarım vardı” (K5) şeklinde ifadeler öne çıkmaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- 8 katılımcı, öğretim üyeleri ile ilişkilerinde iletişim sorunu yaşamaktadır.
- 8 katılımcıya göre öğretim üyeleri ölçme-değerlendirme uygulamalarında objektif değildir.
- 6 katılımcıya göre öğretim üyeleri öğrenciler arasında ayrımcılık yapmaktadır.
- Hiçbir katılımcı, öğretim üyelerinin öğretme becerileri ile ilgili sorun yaşamamaktadır.
- 7 katılımcı, seçmeli derslerinin olmaması yönünde sorun yaşamaktadır.
- 5 katılımcıya göre aşırı ders yükü bulunmaktadır.
- 5 katılımcı derslerin içeriğinden dolayı problemler yaşamaktadır.
- Tüm katılımcılar verilen ödevleri çok fazla bulmakta ama gerekli görmektedirler.
- 7 katılımcıya göre sınavlar zor ve gereksizdir.
- 5 katılımcı kıskançlıktan kaynaklanan, 7 katılımcı ise rekabetten kaynaklanan problemler yaşamakla birlikte 4 katılımcıya göre arkadaşlık ilişkileri çıkara dayanmaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- “Araştırma Yöntem ve Teknikleri”, “Ölçme ve Değerlendirme”, “İstatistik”, “Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemleri” gibi derslerin doktora programlarında yer alması, alanla ilişkili ve işlevsel biçimde verilmesi sağlanmalıdır. Bilen’e göre (2005) eğitim bilimlerinden kopuk bir müzik öğretmenliği doktora programı daha çok müziğin sanatsal yönüyle ilişkili, müzik eğitiminin gerçek işlevlerini yerine getiremeyecek biçimde havada bir program olmaktan öteye gidemeyecektir.
- Öğretim üyelerinin “öğrenciler ile ilişkiler”, “ölçme-değerlendirme uygulamaları” ve “öğrenciler arasında ayrımcılık yapmama” hususunda daha hassas ve objektif bir tutum sergilemeleri, doktora öğrencilerinin olumlu özyeterlik inançları/beklentileri ve dolayısıyla akademik güdülenmeleri açısından önem taşımaktadır. Çünkü özyeterlik inancı; bireyin belli bir amaca ulaşmak için gerekli etkinlikleri düzenleyerek bunları başarılı bir biçimde yapabilmesine duyduğu inançtır (Bandura, 1994) ve akademik başarıya da en büyük etkendir. Öğretim üyelerinin sergileyecekleri bu tutumlar ayrıca “kıskançlık-rekabet-gruplaşma” gibi sosyal ilişkilerden kaynaklanan problemlerin de ortaya çıkmasını engelleyecektir.
- Seçmeli derslerin niteliği ve niceliği artırılarak, anadal (çalgı, ses vb.) ve müzik kuramları derslerinden çok öğrenme-öğretme ilke ve yöntemlerini içeren derslere yer verilmelidir. Doktora programlarında müzik öğrenme-öğretme ilke ve yöntemlerine ilişkin derslere yer verilmesi, kazanılan bilgi ve becerilerin nitelikli eğitimci-akademisyen yetiştirme doğrultusunda anlam kazanmasını sağlayacaktır. Ayrıca ders içerikleri özellikle müzik eğitimi-kültürü ile ilişkilendirilerek, öğrencileri toplumsal olaylara duyarlı kılacak, müziğin ve müzik eğitiminin toplumsal olgulara ilişkin önemini vurgulayacak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir (Bilen, 2005).



KAYNAKLAR

- Aslan, C. (2010). Türkçe Eğitimi Programlarında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 10, Sayı 19, 87-115.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.) *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Bilen, S. (2005). Lisansüstü Müzik Öğretmenliği Programlarının Karşılaştırılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 17, 257-263.
- Bozan, M. (2012). Lisansüstü Eğitimde Nitelik Arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4 (2), 177-187.
- Eker, M., Karadağ, E. ve Topuz, B. (2013). *Akademik Sanat ve Lisansüstü Sorunsalı: Sanatta Yeterlik ile Sanatsal Yeterlik*. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildirisi, Sakarya Üniversitesi, 45-51.
- Güdek, B. (2009). *Müzik Eğitiminde Lisansüstü Eğitim ve Bu Programlara Kayıtlı Araştırma Görevlilerinin Eğitim Sorunları*. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, OMÜ.
- Hatipoğlu, M. T. (1995). *Yükseköğretim Mevzuatı*. Ankara: Selvi Yayınevi.
- İpek Akbulut, H., Şahin Ç. ve Çepni, S. (2013). Doktora Tez Sürecinde Karşılaşılan Problemlerin Belirlenmesi: Eğitim Fakültesi Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 50-69.
- Sağır, T. (2005). Müzik Öğretmenliği Bilim Dallarında Çalışılan Lisansüstü Tezlerin Enstitü Farklılıkları Açısından Değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 17, 243-245.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2013). *Lisansüstü Eğitimde Avrupa Yaklaşımı*. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildirisi, Sakarya Üniversitesi, 10-36.

BİREYSEL ÇALGI ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

THE DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL INSTRUMENT TEACHING SELF-EFFICIENCY SCALE

Şehriban KOCA

*Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Mersin University, Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı müzik öğretmeni adaylarının ve müzik öğretmenlerinin bireysel çalgı öğretimi özyeterlik inançlarının belirlenmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesidir. Bu doğrultuda araştırma Türkiye'deki farklı Üniversitelerin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği Anabilim dalı 4. Sınıfında öğrenim gören 140 müzik öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Ölçeğin hazırlanmasında maddelerin oluşturulması, kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulması, ön uygulama, faktör analizi, geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları aşamaları izlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda tek faktörlü olduğu görülen ölçeğin KMO değeri .918 , Bartlett katsayısı ise anlamlı ($p<0,001$) bulunmuştur. 21 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .97 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgular ışığında geliştirilen bireysel çalgı öğretimine yönelik özyeterlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, bireysel çalgı, bireysel çalgı öğretimi, özyeterlik, bireysel çalgı öğretimine yönelik özyeterlik ölçeği

ABSTRACT

The purpose of this study was to develop a reliable and valid scale for determination of self-efficacy beliefs of music teachers and prospective music teachers individual instrument teaching. Sample of this study is composed of 140 prospective music teachers studying at the 4th class of Music Education Departments in the Faculties of Education in Turkey. In the process of developing the scale, content validity , pre-treatment , factor analysis, validity and reliability analysis stages has been used. According to the findings of the factor analyze the scale was a single dimension scale. KMO value of the scale was found as .918 and Bartlett's test was determined as significant ($p<0,001$). The scale consists of 21 items and Cronbach's alpha reliability coefficient was calculated as .97. Under the light of results it can be said that the developed scale is reliable and valid.

Key Words: Music education, individual instrument, individual instrument teaching, self-efficacy, individual instrument teaching self-efficacy scale

GİRİŞ

“Eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi öğretim-öğretme süreçlerinin etkinliğine, öğretim- öğretme süreçlerinin etkililiği ise büyük ölçüde öğretmene ve onun öğretim ortamında gerçekleştirdiklerine bağlıdır” (Şendurur, 2001:152). Klausemer'e göre, öğretim ortamında başarının temel unsurlarından biri öğretmenin öz yeterlik inancıdır (Azar, 2010:237).

Özyeterliğin bireylerin becerilerinin bir işlevi değil, becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünü olduğu; eğitim sürecinde, öğretmenlerin görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmek ve yapacakları etkinliklerde bireysel farklılıklarını açıklamak amacıyla kullanıldığı ifade edilmektedir (Üstüner, Demirtaş, Cömert, Özer, 2009).

Araştırmalarda özyeterlik inançlarının öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaları etkilediği ve özyeterlik inancı güçlü olan bir öğretmenin öğretim konusunda daha şevkli ve istekli davrandığı ortaya çıkmıştır (Gibson ve Dembo, 1984; Schunk, 1985; Woolfolk ve Hoy,1990; Akt. Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010).

Eğitimde, öğrencilerin istenilen seviyeye gelebilmeleri için öğretmenlerin bazı alanlarda yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretme yeterliğini (teaching efficacy) Kurtuldu ve Çiftçi (2010:62) bir öğretmenin, öğrenmede zorluk çeken çocuklarda bile başarıyı yakalayabileceğine dair inancı; Tepe (2010:5) ise farklı öğretim ortamlarında etkili bir performans için gerekli bilgiler, beceriler, tutumlar ve kişilik özelliklerinin bir bütünü olarak tanımlamaktadır.



Çalgı öğretimi Say (2001, s.116)'ın müzik öğretimi tanımından yola çıkılarak belli bir amaç doğrultusunda çalgı öğretmeyi planlama, başlatma, yönlendirme, kolaylaştırma, gerçekleştirme ve denetleme süreci olarak tanımlanabilir.

Bireysel çalgı öğretiminde öğretmenin görevi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrenme sürecini düzenlemek ve istedik davranışların öğrenciler tarafından kazanılmasını sağlamaktır.

Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Anabilim dallarında “bireysel çalgı” dersleri yedi yarıyıl süresince, “bireysel çalgı ve öğretimi” dersi ise 8. yarıyıldan haftada 1 saat yürütülmektedir.

Yapılan araştırmalar (Ataman, 2010; Koca, 2013) öğretmen adaylarının bireysel çalgı öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, bireysel çalgı derslerinde sadece çalmak değil çalgılarını nasıl öğretecekleri konusunda da bilgi sahibi olmak istediklerini (Umuzdaş, 2012) ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin, müzik öğretimindeki öz yeterlikleri ile öğrenci başarısı arasında ilişki olduğu; kendine güvenen, yeteneklerinin farkında olan, başarabileceğine inanan öğretmenlerin öğrencilerini daha başarılı yapacak yöntemleri deneme, öğrenme ve uygulama isteklerinin arttığı (Afacan, 2008); özyeterlik inançları yüksek öğretmenlerin etkili, verimli bir öğretim sürecini düzenleyebilecekleri ve öğrencilerin istenilen düzeye ulaşabilmelerini sağlayabilecekleri düşünülmektedir.

Yapılan alan yazın taramasında müzik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çalgı öğretimi özyeterlik inançlarının belirlenmesine yönelik herhangi bir ölçüğe rastlanmamıştır. Bu amaçla müzik öğretmeni ve adaylarının bireysel çalgı öğretimine yönelik özyeterlik inançlarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma, tarama modelindedir. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2009:77).

Çalışma Grubu

Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki farklı Üniversitelerin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği Anabilim dalı 4. sınıfında öğrenim gören 140 müzik öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının 88'i (%62,9) kadın, 52'si (%37,1) ise erkektir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının 120'si (%85,7) Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, 20'si (%14,3) ise Genel Lise mezunudur.

Ölçeğin Oluşturulması

Ölçeğin geliştirilme aşamasında öncelikle özyeterlik ve çalgı öğretimiyle ilgili literatürün incelenmesi suretiyle genel kuramsal bir çerçeve oluşturulmuş ve öğretmen adaylarına yöneltilen açık uçlu sorular yoluyla elde edilen veriler doğrultusunda ölçek madde havuzu elde edilmiştir. Ölçek kategorilerinde “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” biçiminde likert tipi 5'li derecelendirme kullanılmıştır. Hazırlanan maddelere ilişkin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla 3 müzik eğitimi, 1 eğitim bilimleri, 1 pdr ve 1 ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ifade sayısı 27 maddeye indirgenmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS 17.0 paket programı ile değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının olumlu maddelere verdikleri cevaplar “tamamen katılıyorum” seçeneğinden “hiç katılmıyorum” seçeneğine doğru 5'ten 1'e; olumsuz yönlü maddeler için ise tersten kodlanarak 1'den 5'e doğru puanlanarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Ölçeğin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Yapı geçerliği hazırlanan soruların ölçülmek istenen yapıyı ne derece doğru ölçtüğü sorusuna cevap aramak amacıyla yapılır. “Yapı geçerliğini incelemek amacıyla yapılan yöntemlerden biri de faktör analizidir. Faktör analizi ölçek puanlarının yapı geçerliğinin değerlendirilmesine önemli katkı sağlar. Yapı geçerliğini incelemede amaç, ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkartmak ise açıcı faktör analizi tekniği kullanılır” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu doğrultuda ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açıcı analiz tekniği kullanılmıştır.

Analize başlamadan önce veri yapısının faktörleştirmeye uygun olup olmadığına bakmak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's küresellik test sonuçları incelenmiştir. Ölçeğe ilişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's küresellik test sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Ölçeğe İlişkin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Uyum Ölçüsü	0,918	
Bartlett Küresellik Testi	x2	2377,631
	sd	351
	P	,000*

* (p<0,001)

Büyüköztürk' e (2010) göre, KMO değerinin 0,60'dan büyük, Bartlett katsayısının anlamlı çıkması (p<0,001) verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Tablo 1' de (Kaiser-Meyer-Olkin = 0.918, Bartlett Küresellik Testi= 2377,631, sd= 351, p= .000) verilerin faktör analizi için uygun olduğu görülmektedir. Bu aşamadan sonra açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir. Ölçeğe ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Faktör Özdeğerleri	Açıklanan Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)
1	13,588	64,704	64,704
2	1,195	5,690	70,394

Tablo 2' de görüldüğü üzere, açımlayıcı faktör analizi sonucu özdeğeri (eigen value) 1'den büyük 2 faktör bulunmaktadır. Birinci faktörün, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %64,704'ünü açıkladığı görülmüştür. Birinci faktörün toplam varyansın % 30'u ve üzeri açıkladığı durumlarda ölçeğin tek boyutlu olabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Açımlayıcı faktör analizi sonucu maddelerin faktör yükü dağılımlarına ilişkin bulgular Tablo 3'de yer almaktadır.

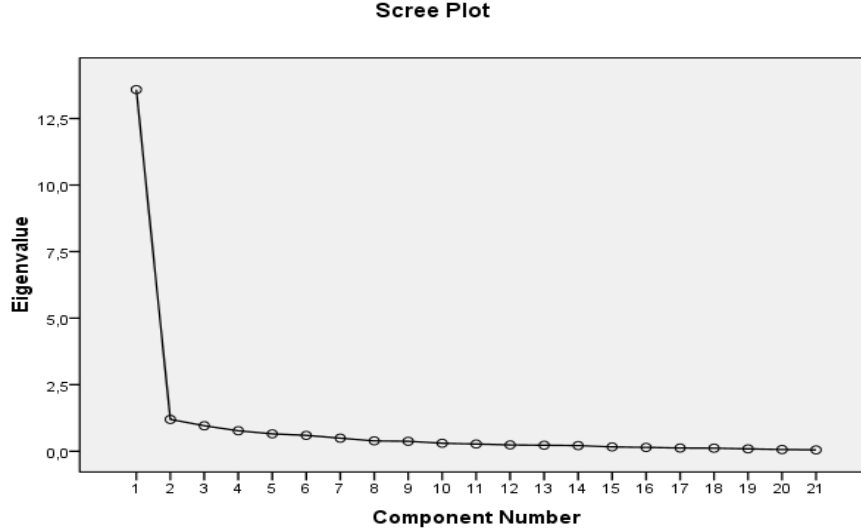
Tablo 3. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Maddelerin Faktör Yükü Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Maddeler	Ortak Faktör Varyansı	1.Faktör Yük Değeri	2.Faktör Yük Değeri
M1	,723	,722	,449
M2	,757	,865	
M3	,682	,736	-,375
M4	,785	,826	-,321
M5	,633	,744	
M6	,738	,784	-,351
M8	,652	,807	
M9	,737	,813	
M10	,853	,922	
M11	,847	,863	-,319
M12	,705	,839	
M13	,658	,718	,378
M14	,812	,891	
M15	,718	,823	
M17	,611	,782	
M18	,619	,775	
M20	,666	,769	
M21	,790	,860	
M23	,752	,866	
M25	,555	,741	
M26	,490	,698	

Yapılan faktör analizinde birinci faktördeki maddelerin faktör yüklerinin 0,853 ve 0,490 arasında değiştiği saptanmıştır. Bir maddenin yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olmasına dikkat edilerek, çok faktörlü bir yapıda birden çok faktörde yüksek yük değeri veren madde, binişik bir madde olarak

tanımlanmakta ve ölçekten çıkarılması gerektiği açıklanmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Yapılan ilk analizler sonucunda analize alınan maddelerden altısının bu ölçütleri karşılamadığı belirlenerek ölçekten çıkartılmıştır.

Şekil 1. Bireysel Çalgı Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Faktör Özdeğerlerine Ait Yığılım Grafiği



Şekil 1’deki yığılım grafiğinde görülen birinci faktörden sonraki hızlı düşüş, ortak faktör varyansına ait değerler ve birinci faktördeki yük değerleri dikkate alındığında “Bireysel Çalgı Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği’nin” tek faktörde toplanabildiği görülmektedir.

Ölçme Aracının Güvenirliği ve Madde Analizi Sonuçları

Madde ayırt ediciliği maddelerin ölçülen özellikle ilgili olarak bireyleri ne derecede ayırt ettiğini gösterir. Ölçekteki 21 maddenin ayırt ediciliğine (madde-toplam test korelasyonu) bakılmıştır. Madde toplam test korelasyon katsayısı 0.40 ve daha yüksek değerde maddeler çok iyi ayırt edici maddeler; 0.30 ile 0.39 arasındaki maddelerin iyi, 0.20 ile 0.29 arasında olan maddelerin düzeltilerek geliştirilmesi gerektiği, .20 ve daha düşük değerde olan maddelerin ise ölçekten çıkartılması gerektiği gereken maddeler olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün vd., 2009). Bu doğrultuda ölçüğe ilişkin yapılan madde toplam test korelasyonu sonuçları Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. Madde-Toplam Test Korelasyonu Sonuçları

Maddeler	Madde Toplam Test Korelasyonu	Maddeler	Madde Toplam Test Korelasyonu
M1	,693	M13	,689
M2	,844	M14	,877
M3	,708	M15	,806
M4	,801	M17	,751
M5	,721	M18	,751
M6	,757	M20	,741
M8	,784	M21	,842
M9	,790	M23	,849
M10	,908	M25	,717
M11	,845	M26	,670
M12	,818		

Ölçme aracının güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha yöntemi kullanılmış ve güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0.970$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre veri toplama aracının yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır.

SONUÇ

Bu çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının ve müzik öğretmenlerinin bireysel çalgı öğretimi özyeterlik inançlarının belirlenmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ön deneme aşamasında 27 madde olarak hazırlanan ölçeğe yapılan faktör analizi sonucu her iki faktörde de yüksek yük değerine sahip olan 6 madde ölçekten çıkartılarak 21 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Ölçeğe ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0.970$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre veri toplama aracının yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu “Bireysel Çalgı Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nin” tek boyutlu olduğu belirlenmiştir.

Müzik öğretmenlerinin bireysel çalgı öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi bireysel çalgı öğretim sürecinin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi ve öğrenci başarısı için önemlidir. Öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin onların öz yeterlik inançları üzerine önemli bir etki oluşturacağı düşüncesiyle bireysel çalgı öğretimiyle ilgili özyeterlik inançlarının belirlenmesi hizmet öncesi eksikliklerini gidermelerine dolayısıyla mesleki gelişimlerine fayda sağlayabilecektir. Araştırma sonuçları ışığında, geliştirilen ölçeğin Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Anabilim dalları 8. yarıyılında haftada 1 saat yürütülmekte olan “bireysel çalgı öğretimi” dersinin çıktılarının da değerlendirilmesi ve genel olarak müzik eğitimine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Afacan, Ş., (2008). Müzik öğretimi özyeterlilik ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 1–11.
- Ataman, Ö. G. (2010). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki bireysel çalgı (flüt) ve öğretimi dersine yönelik flüt öğretim program tasarısı. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (12), 235-252.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri (4. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Veri analizi el kitabı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Koca, Ş. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı öğretimi yeterlik düzeyleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi, *Turkish Studies*, 8 (8), 835-845.
- Kurtuldu, M.K. ve Çiftçi, E. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının mesleki özyeterlik algılarının incelenmesi, *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 60-73.
- Saracaloğlu, A.S., Karasakaloğlu, N. ve Gencel, İ.E., (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Electronic Journal of Social Sciences*, 9 (33), 265-283.
- Say, A. (2001). Müzik Öğretimi (3. Baskı), Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Şendurur, Y. (2001). Keman eğitiminde etkili öğrenme - öğretme yöntemleri, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 145-155.
- Tepe, S. (2010). Müzik öğretmenliği programında bireysel çalgı eğitimi-gitar öğrencilerinin mesleki yeterlik algılarının değerlendirilmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Umuzdaş, S. (2012). Müzik eğitimi Anabilim dalı öğrencilerinin viyolonsel dersine ilişkin algı ve beklentileri, *Akademik Bakış Dergisi*, s:33, 1-8. <http://www.akademikbakis.org>
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 1-16

MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALLARINDA ÇALIŞAN AKADEMİSYENLERE UYGULANAN MOBBİNG (PSİKOLOJİK TACİZ) ÜZERİNE NİCEL BİR ARAŞTIRMA

A QUANTITATIVE RESEARCH ON MOBBING IMPOSED ON ACADEMICIANS WORKING IN THE DEPARTMENTS OF MUSIC EDUCATION

Tarkan YAZICI

*Dicle Üniversitesi, Devlet Konservatuarı/TÜRKİYE
Dicle University, State Conservatory/TÜRKİYE*

Şefika İZGİ TOPALAK

*KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
KTÜ, Fatih Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Günümüzde mobbinge uğrayanların ortak bulgular göstermesinden ve bu bulguların çalışma hayatındaki olumsuz etkilerinden dolayı birçok araştırmacı “mobbing” (psikolojik taciz) konusu üzerinde daha yoğun bir biçimde çalışmaya başlamıştır. Psikolojik taciz tüm kültürlerde ve toplumlarda ayırım olmaksızın tüm çalışanların karşılaşabileceği, etik olmayan biçimde sistematik olarak yürütülen bir işyeri sorunu olmakla birlikte kurbanın, saldırganın iradesine bağımlı hale getirilmesine, kişiliğini tartışmasız kabul etmesine, fiziksel/psikolojik olarak etkilenmesine, verimliliğinin azalmasına ve işten ayrılmasının sağlanmasına yönelik, bireysel/örgütsel nedenlerin rol oynadığı bir nevroz durumudur. Mobbing davranışları çoğunlukla bilinen görünür davranışları kapsamamaktadır. Bu durum, bir bireyin saygısız ve zarar verici davranışlara maruz kalmasıyla başlamaktadır. Mobbinge hedef olan insan, duygusal olarak mutsuz bir iş ortamında çalışmaya maruz kalır, sağlığı, konsantrasyonu olumsuz biçimde etkilenir. Bireysel, örgütsel hatta toplumsal düzeyde ciddi olumsuz sonuçlara neden olabilen mobbing olgusunun farkına varılması, nedenlerinin belirlenmesi ve önlemlerin geliştirilmesi oldukça önem taşımaktadır. Çalışmanın temel amacı; kültürel değişimin temel dinamiklerinden biri olarak toplum yapısının değişmesinde ve olgunlaşmasında etkin görevlere sahip olabilecek “sanatçı-egitimci” bireylerin yetiştirilmesinde önemli role sahip akademisyenlere uygulanan psikolojik tacizin yaygınlık seviyesinin ve ilgili olduğu unsurların açıklığa kavuşturulmasıdır. Nicel bir araştırma olan bu çalışma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında farklı üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarında görev yapmakta olan 87 akademisyen ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak LIPT Questionnaire (Leymann Inventory of Psychological Terror) ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre araştırmaya katılan akademisyenlerin maruz kaldıkları psikolojik yıldırma düzeyi genel anlamda düşük bulunmuştur. Ancak akademisyenler arasında akademik ünvanı “Okutman” olanlar “Sosyal ilişkilere”; mesleki kıdemi 11-15 yıl olanlar “Kendini gösterme-iletişime” ve “İtibara”; mesleki kıdemi 6-10 yıl olanlar “Sosyal ilişkilere”, “Yaşam kalitesi-mesleğe” ve “Sağlığa”; 38-42 yaş aralığında olanlar “İtibara”, 28-32 yaş aralığında olanlar “Yaşam kalitesi ve mesleğe” yönelik saldırılara diğer akademisyenlere göre daha yüksek düzeyde maruz kalmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Mobbing, Psikolojik Taciz.

ABSTRACT

Today, due to the fact that those exposed to mobbing reflect findings in common and because of the negative effects of these findings on business life, many researchers have begun to study extensively on mobbing (psychological harassment). In addition to being a workplace problem performed systematically in an unethical way that can be encountered by all employees without discrimination in every culture and society, psychological harassment is a neurosis case across which individual/organizational reasons act so that victim is enforced to be addicted to attacker's will, he/she accepts his/her personality without questioning-being affected physically/psychologically-with a lowered efficiency forcing him/her to leave work. Mobbing behaviour does not involve behaviour mostly known and faced. This condition begins with the exposure of an individual to disrespectful and harmful behaviour. The one on target of mobbing is exposed to work in an emotionally unhappy workplace, and his/her health and concentration are affected negatively. It is highly essential that mobbing phenomenon which can cause serious negative results at individual/organisational and even societal level be noticed, with its causes to be determined and precautions to be improved. The main objective of the study is the disclosure of psychological harassment's



prevalence level and its related components, performed on academicians having a significant role on raising “artist-educator” individuals who can have active missions to change and develop society structure as one of the basic dynamics of cultural change. This quantitative study was carried out by 87 academicians working in departments of music training at different universities in 2013-2014 academic year. LIPT Questionnaire (Leymann Inventory of Psychological Terror) was used as data collection tool. As a result of the research, psychological terrorization level to which participating academicians were exposed generally was found low. However, among academicians, the “instructors” are exposed to attacks targeted at “social relations”, those with 11-15 years of experience are exposed to attacks on “self-actualization and communication”, 6-10 years experienced ones are exposed to attacks on “social relations, life quality-occupation and health” those between 38-42 are exposed to attacks on “esteem”, 28-32 year old ones are exposed to attacks on “life quality and occupation” more than other academicians on a higher level.

Key Words: Music Training, Mobbing, Psychological Harassment.

GİRİŞ

Türkiye’de psikolojik yıldırma, psikolojik şiddet, psikolojik taciz gibi çeşitli kavramlarla adlandırılan mobbing, iş yaşamında sık karşılaşılmamasına rağmen dile getirilmeyen ya da getirilemeyen bir konudur.

İlk kez 1960’lı yıllarda hayvan davranışlarını inceleyen Lorenz tarafından hayvanların bir yabancı hayvanı ya da avlanmakta olan bir düşmanı kaçırmak için yaptıkları davranışları tanımlamak için kullanılan mobbing kavramı (Davenport, vd., 2003); Leymann’ın (1996: 13) “sistemli bir şekilde düşmanca ve ahlakdışı bir iletişim kullanılarak, bir kişiye yönelik uygulanan, kişiyi savunmasız/çaresiz bir şekilde köşeye iten, altı aydan fazla süren bir psikolojik terör” tanımıyla bugünkü anlamına ulaşmıştır.

Argentoro ve Bonfiglio’ya göre (2006) mobbing iş yaşamında uzun süredir var olan ancak son yıllarda yoğun bir şekilde konuşulmaya, tartışılmaya başlanan karmaşık, çok boyutlu ve disiplinler arası bir konudur (Aktaran: Özmete, 2011) ve kişinin mesleki bütünlüğünü, benlik duygusunu zedelemektedir. Çünkü işine bağlı kişilerde saygınlık çok önemlidir ve bu kişiler psikolojik taciz karşısında sessiz kalmak, kimseye haber vermemek zorunda kalmaktadır. Kısaca ruhun uğradığı tecavüz olarak tanımlanan mobbing (Davenport, vd., 2003);

- İşyerinde gerçekleşen,
- Bir ya da daha fazla kişi tarafından,
- Bir ya da daha fazla kişiye,
- Sistemli bir biçimde,
- Düşmanca ve ahlakdışı bir yaklaşımla,
- Sürekli,
- Çok çeşitli nedenlerle,
- Kişiyi sindirmek için,
- Kişinin özgüvenine uygulanan psikolojik ve hatta fiziksel saldırgan davranışları ifade etmektedir (Baykal, 2005).

Uluslararası araştırma sonuçlarının ortak bulgusu, mobbing mağdurlarının diğer şiddet ve taciz mağdurlarından çok daha fazla sayıda oldukları yönündedir. Bu nedenle mobbing ile ilgili yapılan araştırmaların sayısı konuya yönelik farkındalığın ve mücadelenin de önemini artırmaktadır (Tınaz, 2006).

Mobbing, eğitim sistemi içerisinde yer alan öğretmenlik mesleği açısından da oldukça önemli bir konudur. Sargent ve Hannum’un da (2003) belirttiği gibi öğretmenler eğitim yapılanması içerisinde en önemli unsur; müzik öğretmenleri de (Uçan, 2005) örgün müzik eğitimi sürecinin temel bir ögesi olarak öğrencide, müzik eğitiminin hedefleri doğrultusunda belirli davranış değişiklikleri oluşturmakla görevli bir eğitim işgörenidir (Aktaran: Kılıç ve Yazıcı, 2012) ve müzik eğitimi hangi düzeyde olursa olsun bu iş için yetiştirilmiş yeterli ve yetkili kişilerce yürütülmeli, öğretim uygulamalarında dalın, işin/mesleğin gerektirdiği biçimin-kapsamın-düzeyin akademisyenler tarafından profesyonelce hazırlanması, biçimlenmesi, gelişmesi esas olmalıdır (Uçan, 1997).

İsteğinin ve cesaretinin kırılması nedeniyle duygusal tükenme yaşayacak bir akademisyen, kendisini yaptığı işe vermekte zorlanacak, gerginlik ve engellenme hissedecek, işe gitme konusunda isteksizlik yaşayacak ve dolayısıyla kişisel başarısı azalacaktır (Kılıç ve Yazıcı, 2012). Bunun sonucunda ise eğitimin kalitesi düşecek, öğrenci elde edeceği kazanımlar bakımından olumsuz yönde etkilenecektir. Bu nedenle “mobbing” kavramı, müzik eğitimi anabilim dallarında çalışmakta olan akademisyenlerin sosyal-iş hayatlarıyla yani yaşamlarıyla doğrudan ilişkilidir.

Araştırmada müzik eğitimi anabilim dallarında çalışmakta olan akademisyenlerin mobbing hakkındaki görüşlerinin, karşılaştıkları psikolojik yıldırma boyutlarının-etkilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları, konu ile ilgili yapılacak çalışmalara temel oluşturması bakımından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve veri analizleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, betimsel bir araştırmadır. Müzik eğitimi anabilim dallarında çalışmakta olan akademisyenlerin mobbing hakkındaki görüşlerinin, karşılaştıkları psikolojik yıldırma boyutlarının ve etkilerinin saptanabilmesi için araştırma türü olarak tarama yöntemi seçilmiştir. Araştırmacılar, elde edilen nicel verilerin istatistiksel çözümlenmesi doğrultusunda araştırma konusunun genel bir görünümünü elde edebilmek için anket yöntemi ile örnekleme ulaşılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, farklı üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarında çalışmakta olan 87 akademisyen ile yapılmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Tanımlayıcı Özellikleri

Tablolar	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Bay	50	57,5
	Bayan	37	42,5
	Toplam	87	100,0
Yaş	23-27 yaş	7	8,0
	28-32 yaş	15	17,2
	33-37 yaş	32	36,8
	38-42 yaş	19	21,8
	43 ve yukarı	14	16,1
	Toplam	87	100,0
Medeni Durum	Hiç evlenmedim	33	37,9
	Evliyim	47	54,0
	Boşandım	7	8,0
	Toplam	87	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	14	16,1
	6-10 yıl	27	31,0
	11-15 yıl	18	20,7
	16 yıl üstü	28	32,2
	Toplam	87	100,0
Akademik Ünvan	Ar. Gör.	6	6,9
	Okt.	18	20,7
	Öğr. Gör.	28	32,2
	Yrd. Doç. Dr	18	20,7
	Doç. Dr	9	10,3
	Prof. Dr	8	9,2
	Toplam	87	100,0

Verilerin Analizi

Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki Man Whitney-U testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Kruskall Whallis testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Man Whitney-U testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular % 95 güven aralığında, % 5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiş olup güvenilirlik katsayısı 0,940 olarak çok yüksek bulunmuştur.

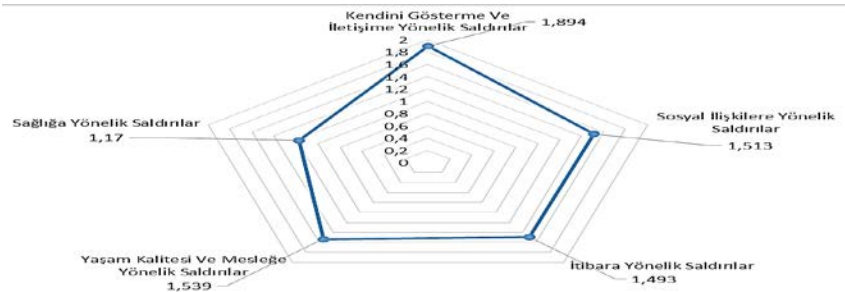
BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılanlardan ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 2. Akademisyenlerin Maruz Kaldıkları Psikolojik Yıldırma Düzeyleri

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Kendini Gösterme ve İletişime Yönelik Saldırılar	87	1,894	0,832	1,000	4,670
Sosyal İlişkilere Yönelik Saldırılar	87	1,513	0,732	1,000	4,800
İtibara Yönelik Saldırılar	87	1,493	0,602	1,000	4,080
Yaşam Kalitesi ve Mesleğe Yönelik Saldırılar	87	1,539	0,705	1,000	3,860
Sağlığa Yönelik Saldırılar	87	1,170	0,384	1,000	2,500

Araştırmaya katılan akademisyenlerin “Kendini gösterme ve iletişime yönelik saldırılar” (1,894±0,832), “Sosyal ilişkilere yönelik saldırılar” (1,513±0,732), “İtibara yönelik saldırılar” (1,493±0,602), “Yaşam kalitesi ve mesleğe yönelik saldırılar” (1,539±0,705) ile “Sağlığa yönelik saldırılar” düzeyi çok zayıf (1,170±0,384) olarak saptanmıştır.



Tablo 3. Akademisyenlerin Maruz Kaldıkları Psikolojik Yıldırma Düzeylerinin Akademik Ünvana Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p	Fark
Kendini Gösterme ve İletişime Yönelik Saldırılar	Ar. Gör.	6	1,833	0,651	8,860	0,115	
	Okt. Gör.	18	2,340	0,905			
	Öğr. Gör.	28	1,821	0,816			
	Yrd. Doç. Dr.	18	1,778	0,838			
	Doç. Dr.	9	1,420	0,376			
	Prof. Dr.	8	1,986	0,958			
	Sosyal İlişkilere Yönelik Saldırılar	Ar. Gör.	6	1,333	0,413	12,131	0,033
Okt. Gör.		18	1,733	0,669			3 > 5
Öğr. Gör.		28	1,529	0,849			6 > 5
Yrd. Doç. Dr.		18	1,611	0,890			
Doç. Dr.		9	1,022	0,067			
Prof. Dr.		8	1,425	0,420			
İtibara Yönelik Saldırılar		Ar. Gör.	6	1,431	0,420	5,930	0,313
	Okt. Gör.						



	Okt.	18	1,676	0,592		
	Öğr.	28	1,476	0,559		
	Gör.					
	Yrd.	18	1,458	0,699		
	Doç.					
	Dr.					
	Doç.	9	1,213	0,250		
	Dr.					
	Prof.	8	1,583	0,899		
	Dr.					
Yaşam Kalitesi ve Mesleğe Yönelik Saldırıları	Ar.	6	1,452	0,210	10,460	0,063
	Gör.					
	Okt.	18	1,738	0,724		
	Öğr.	28	1,617	0,762		
	Gör.					
	Yrd.	18	1,357	0,603		
	Doç.					
	Dr.					
	Doç.	9	1,064	0,145		
	Dr.					
	Prof.	8	1,821	1,032		
	Dr.					
Sağlığa Yönelik Saldırıları	Ar.	6	1,167	0,204	7,781	0,169
	Gör.					
	Okt.	18	1,375	0,557		
	Öğr.	28	1,188	0,439		
	Gör.					
	Yrd.	18	1,042	0,129		
	Doç.					
	Dr.					
	Doç.	9	1,000	0,000		
	Dr.					
	Prof.	8	1,125	0,231		
	Dr.					

Tablo 3’de, “Sosyal ilişkilere yönelik saldırılara” en çok akademik ünvanı “Okutman” olan akademisyenlerin maruz kaldığı görülmektedir ($1,733 \pm 0,669$).

Tablo 4. Akademisyenlerin Maruz Kaldıkları Psikolojik Yıldırma Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Kendini Gösterme ve İletişime Yönelik Saldırılar	Hiç evlenmedim	33	1,764	0,702	1,990	0,370
	Evliyim	47	1,936	0,904		
	Boşandım	7	2,222	0,898		
Sosyal İlişkilere Yönelik Saldırılar	Hiç evlenmedim	33	1,400	0,512	0,607	0,738
	Evliyim	47	1,596	0,883		
	Boşandım	7	1,486	0,430		
İtibara Yönelik Saldırılar	Hiç evlenmedim	33	1,371	0,370	4,605	0,100
	Evliyim	47	1,525	0,704		
	Boşandım	7	1,857	0,647		
Yaşam Kalitesi ve Mesleğe Yönelik Saldırılar	Hiç evlenmedim	33	1,584	0,689	4,482	0,106
	Evliyim	47	1,453	0,724		
	Boşandım	7	1,898	0,599		
Sağlığa Yönelik Saldırılar	Hiç evlenmedim	33	1,159	0,384	1,537	0,464
	Evliyim	47	1,165	0,380		
	Boşandım	7	1,250	0,456		

Bu verilere göre, medeni durum değişkeni açısından katılımcıların “Kendini gösterme ve iletişime yönelik saldırılar”, “Sosyal ilişkilere yönelik saldırılar”, “İtibara yönelik saldırılar”, “Yaşam kalitesi ve mesleğe yönelik saldırılar” ile “Sağlığa yönelik saldırılar” puanları ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 5. Akademisyenlerin Maruz Kaldıkları Psikolojik Yıldırma Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p	Fark
Kendini Gösterme ve İletişime Yönelik Saldırılar	1-5 yıl	14	1,579	0,740	9,591	0,022	2 > 1
	6-10 yıl	27	2,078	0,737			2 > 4
	11-15 yıl	18	2,130	0,998			
	16 yıl üstü	28	1,722	0,799			
Sosyal İlişkilere Yönelik Saldırılar	1-5 yıl	14	1,186	0,308	13,382	0,004	2 > 1
	6-10 yıl	27	1,807	0,709			2 > 4
	11-15 yıl	18	1,656	0,957			
	16 yıl üstü	28	1,300	0,631			
İtibara Yönelik Saldırılar	1-5 yıl	14	1,345	0,715	13,140	0,004	2 > 1
	6-10 yıl	27	1,605	0,592			3 > 1
	11-15 yıl	18	1,704	0,709			2 > 4
	16 yıl üstü	28	1,324	0,413			3 > 4
Yaşam Kalitesi ve Mesleğe Yönelik Saldırılar	1-5 yıl	14	1,398	0,752	13,358	0,004	2 > 1
	6-10 yıl	27	1,836	0,688			2 > 4
	11-15 yıl	18	1,651	0,863			
	16 yıl üstü	28	1,250	0,441			
Sağlığa Yönelik Saldırılar	1-5 yıl	14	1,036	0,134	11,053	0,011	2 > 1
	5-10 yıl	27	1,333	0,495			2 > 4
	11-15 yıl	18	1,181	0,410			
	16 yıl üstü	28	1,071	0,271			

Tablo 5’de çalışma grubu arasında mesleki kıdemi 11-15 yıl olanların “Kendini gösterme ve iletişime yönelik saldırılar” ($2,078\pm 0,737$) ile “İtibara yönelik saldırılara” ($1,704\pm 0,709$); mesleki kıdemi 6-10 yıl olanların “Sosyal ilişkilere yönelik saldırılar” ($1,807\pm 0,709$), “Yaşam kalitesi ve mesleğe yönelik saldırılar” ($1,836\pm 0,688$) ile “Sağlığa yönelik saldırılara” ($1,333\pm 0,495$) maruz kaldıkları görülmektedir.

Tablo 6. Akademisyenlerin Maruz Kaldıkları Psikolojik Yıldırma Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p	Fark
Kendini Gösterme Ve İletişime Yönelik Saldırılar	23-27 yaş	7	1,492	0,548	6,469	0,167	
	28-32 yaş	15	1,793	0,803			
	33-37 yaş	32	2,090	0,924			
	38-42 yaş	19	1,959	0,730			
	43 ve yukarısı	14	1,667	0,847			
Sosyal İlişkilere Yönelik Saldırılar	23-27 yaş	7	1,057	0,151	9,334	0,053	
	28-32 yaş	15	1,507	0,501			
	33-37 yaş	32	1,688	0,828			
	38-42 yaş	19	1,453	0,718			
	43 ve yukarısı	14	1,429	0,848			
İtibara Yönelik Saldırılar	23-27 yaş	7	1,048	0,094	13,546	0,009	2 > 1
	28-32 yaş	15	1,567	0,713			3 > 1
	33-37 yaş	32	1,565	0,508			4 > 1
	38-42 yaş	19	1,636	0,836			5 > 1
	43 ve yukarısı	14	1,280	0,239			3 > 5
Yaşam Kalitesi Ve Mesleğe Yönelik Saldırılar	23-27 yaş	7	1,143	0,218	10,296	0,036	3 > 1
	28-32 yaş	15	1,733	0,890			2 > 5
	33-37 yaş	32	1,710	0,720			3 > 5
	38-42 yaş	19	1,526	0,730			
	43 ve yukarısı	14	1,153	0,288			
Sağlığa Yönelik Saldırılar	23-27 yaş	7	1,000	0,000	8,267	0,082	
	28-32 yaş	15	1,267	0,522			
	33-37 yaş	32	1,227	0,413			
	38-42 yaş	19	1,184	0,389			
	43 ve yukarısı	14	1,000	0,000			

Bu verilere göre, 38-42 yaş aralığında olan akademisyenler ($1,636 \pm 0,836$) “İtibara yönelik saldırılara”; 28-32 aralığında olan akademisyenler ($1,733 \pm 0,890$) ise “Yaşam kalitesi ve mesleğe yönelik saldırılara” daha çok maruz kalmaktadır.

Tablo 7. Akademisyenlerin Maruz Kaldıkları Psikolojik Yıldırma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Kendini Gösterme ve İletişime Yönelik Saldırılar	Bay	50	1,747	0,704	729,500	0,092
	Bayan	37	2,093	0,953		
Sosyal İlişkilere Yönelik Saldırılar	Bay	50	1,412	0,615	768,500	0,161
	Bayan	37	1,649	0,857		
İtibara Yönelik Saldırılar	Bay	50	1,488	0,570	898,000	0,815
	Bayan	37	1,500	0,651		
Yaşam Kalitesi ve Mesleğe Yönelik Saldırılar	Bay	50	1,451	0,607	866,000	0,602
	Bayan	37	1,656	0,814		
Sağlığa Yönelik Saldırılar	Bay	50	1,205	0,406	830,500	0,261
	Bayan	37	1,122	0,352		

Bu verilere göre, cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların “Kendini gösterme ve iletişime yönelik saldırılar”, “Sosyal ilişkilere yönelik saldırılar”, “İtibara yönelik saldırılar”, “Yaşam kalitesi ve mesleğe yönelik saldırılar” ile “Sağlığa yönelik saldırılar” puanları ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Toplum yapısının değişmesinde ve olgunlaşmasında etkin görevlere sahip olacak olan “sanatçı-egitimci” bireylerin yetiştirilmesinde önemli role sahip olan akademisyenlerin psikolojik yıldırımaya maruz kalma oranlarının düşük düzeyde olması olumlu bir sonuçtur. Ancak;

- Okutmanların “Sosyal İlişkilere Yönelik Saldırlara”,
- Mesleki kıdemi 11-15 yıl olanların “Kendini Gösterme ve İletişime Yönelik Saldırlar” ile “İtibara Yönelik Saldırlara”,
- Mesleki kıdemi 6-10 yıl olanların “Yaşam Kalitesi ve Mesleğe Yönelik Saldırlar”, “Sosyal İlişkilere Yönelik Saldırlar” ile “Sağlığa Yönelik Saldırlara”,
- 38-42 yaş aralığında olanların “İtibara Yönelik Saldırlara”,
- 28-32 yaş aralığında olanların ise “Yaşam Kalitesi ve Mesleğe Yönelik Saldırlara” diğer akademisyenlere oranla daha yüksek düzeyde maruz kalmaları, eğitim kalitesi ve öğrencinin elde edeceği kazanımlar bakımından olumsuz sonuçlardır.

Dolayısıyla müzik eğitimi anabilim dallarında çalışan akademisyenlerin hizmet içi eğitim seminerleri ile “mobbing” hakkında bilgilendirilmeleri faydalı olacaktır. Çünkü çok sayıda akademisyenin çalışma konusundan çekinerek araştırmaya katılmamış olması aslında müzik eğitimi anabilim dallarında çalışan akademisyenlerin psikolojik tacize daha yüksek oranlarda maruz kaldıklarını göstermektedir. Bu nedenle mobbinge yönelik farkındalıkların artırılması sağlanmalı, mobbingin kapsam ve sınırlarının açık-net olarak belirlenmesi gerekmektedir.

Gelişmiş ülkeler, işyerlerindeki yıldırma sorunlarına çok fazla duyarlılık göstermekte, sorunu çalışan kitlelere çeşitli boyutları ile tanıtmak için özel çalışmalar yürütmektedir. Ülkemizde ise yıldırma sürecine akademik çevrelerin henüz yeterli dikkati çekilememiştir. Oysa benzer sorunlar pek çok üniversitede tüm çalışanları ciddi bir şekilde tehdit ederek ve artarak yaşanmaktadır (Tetik, 2010).

KAYNAKLAR

- Baykal, A. N. (2005). *Yutucu Rekabet*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Davenport, N., Schwartz R. D., Elliott G. P. (2003). *Mobbing: İşyerinde Duygusal Taciz*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Kılıç, I. ve Yazıcı T. (2012). Study of Job Satisfaction and Professional Exhaustion of Music Teachers in Fine Arts and Sport High Schools in Terms of Some Variables. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (2), 182-198.
- Leymann, H. (1996). The Content and Development of Mobbing at Work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2), 165 -185.
- Özmete, E.** (2011). İş Yaşamında Mobbing (Psikolojik Yıldırma) Gerçeği ve İnsan Hakları. *Anahtar*, 23 (266), 38-45.
- Sargent, T. and Hannum, E. (2003). Keeping Teachers Happy: Job Satisfaction Among Primary School Teachers in Rural China. *International Sociology Association Research Committee on Social Stratification and Mobility*, NYC: New York University.
- Tetik, S. (2010). Mobbing Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12 (18), 81-89.
- Tınaz, P. (2006). *İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing)*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi: Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar* (2. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

MÜZİK EĞİTİMİNİN BOYUTLARINDAN BİRİ OLAN ÇALGI EĞİTİMİNDEKİ GÜÇLÜKLERİN ÇÖZÜMÜNDE ALEXANDER TEKNİK

ALEXANDER TECHNIQUE AS A SOLUTION ON THE DIFFICULTIES OF THE INSTRUMENT TRAINING

Tuğba IŞIKDEMİR

*Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Pamukkale University, Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Müzisyenler çalgılarını iyi bir şekilde çalabilmek için çok enerji harcarlar. Çalmak için gerekli olan enerji miktarı, kaslarının gerilimi ve gevşemesi konusunda fikirleri yoktur. Bu sebepten müzik yaptığı sürece gereksiz olarak meydana gelen gerilimleri nasıl gevşetecekleri hakkında bir şey yapamazlar. Performans sırasında ki kas gerilimi kişinin yaptığı müziği olumsuz yönde etkiler ve kısıtlar. Müzisyenin bu gerilimi nasıl düzeltereği ya da önleyeceği hakkında bilgisi olmadan çalışmalarına devam ederek gerilimlere, ağrılara ve yaralanmalara sebep olur.

Bu çalışmanın amacı, müzisyenlerin performansla ilgili bu problemlerini gidermede kullanılan yöntemlerden biri olan Alexander tekniğine dikkat çekerek yanlış bedensel duruşun neden olabileceği kas-iskelet sistemi problemlerine karşı alınacak önlemler hakkında bilgi vermektir.

ABSTRACT

In order to play their instruments in proper ways musicians put a lot of effort. However they usually do not have an idea about the amount of energy they need to play an instrument. They also do not have an idea about how much pressure was put on their muscles during the performance and how to soften their muscles. That is why they are unable to relax their muscles, which are unnecessarily strained during the musical performance. Tension on the muscles during the musical performance negatively effects and limits the music the person performed. Instrumentalist who does not know how to prevent or get over with the tensions on the muscles continues to play and this causes pains and injuries.

The purpose of this study is to attract attention on the Alexander technique which is most widely ratified among all other techniques used to deal with above mentioned performance problem and also to give information about the precautions that could be taken against the muscle and skeleton problems caused by the wrong physical stance during the musical performance.

1. GİRİŞ

Müzik, hem bir eğitim alanı hem de diğer eğitim alanlarının daha etkin uygulanabilmesi için eğitim aracıdır. “ Müzik eğitimi, temelde, bir müziksel davranışı oluşturma ve geliştirme sürecidir. Müzik eğitimi yoluyla birey ile çevresi arasındaki etkileşimin daha düzenli, daha sağlıklı, daha etkili ve daha verimli olması beklenir” (Uçan,1994,s:14).

Müzik eğitimi yaygın ve örgün biçimde bireyde müzik yeteneğini geliştirmeyi ve müzik kültürü kazanmasını amaçlarken toplumda ortak müzik kültürünün korunmasını, geliştirilmesini ve ortak değerlerin müzik yolu ile güçlendirilmesini hedefler.

Müzik eğitimi; ses eğitimi, müziksel işitme eğitimi, müzik beğenisi eğitimi, yaratıcılık eğitimi ve çalgı çalma eğitimi olarak alt boyutlarda ele alınmaktadır.

Müzik eğitiminin bir boyutu olan çalgı eğitiminde amaç, öğrencinin fiziksel özellikleri ve yeteneği doğrultusunda seçilen çalgısını, o çalgının gerektirdiği tutuş ve duruş kurallarıyla belirli bir seviyede teknik ve müzikal davranışları öğrenciye kazandırarak çalabilmesini sağlamaktır.

Müzik performansı kompleks bir aktivitedir, çünkü iyi bir performans sergilemek için fiziksel(teknik) eğitim ve zekanın birlikte kullanılması gerekir. Teknik ve müzikal davranışları geliştirmek, doğru ve etkili bir çalgı çalma becerisine ulaşmak için her gün düzenli çalışma, ve yoğun çaba gerektirir. Bu nedenle öğrenci çalgıya özgü duruş ve tutuş pozisyonunu koruyarak gününün büyük bir bölümünü çalışmaya ayırır. “Çalışma süresince sabit bir pozisyonda kalmak, özellikle boyun, üst sırt, bel, omuz, kollar, bilek, el bölgelerindeki kas gruplarında ağrıya, eklemlerde hareket kısıtlılığı ve işlev kaybına neden olmakta, dolayısıyla müzisyenin performansını olumsuz yönde etkilemektedir” (Akgöl 2005:40).

Müziyenlerin karşılaştıkları fiziksel rahatsızlıklarla ilgili olarak temel amacı performansın gerektirdiği rahat ve dengeli duruşun sağlanması olan birçok tedavi yöntemi arasında, Fizik Tedavi, Feldenkrais Tekniği, Yoga, Thai Chi ve Alexander Tekniği yöntemleri kullanılmaktadır.

2. ALEXANDER TEKNİK

“Alexander tekniği Yaşamdaki tüm hareket ve duruş pozisyonlarının kasları ve eklemleri zorlamayacak bir doğallık içerisinde uygulanması amacıyla, zihnin eğitilmesi sürecidir. Bu teknik bireylerin sabit alışkanlıklarını değiştirmeye yardımcı olur ve belirli bir postürü koruma amacındadır”. (J.Drake;Günlük Yaşamda Alexander Tekniği)

Alexander tekniği bedenimizi, doğanın istediği gibi yapısına uygun kullanmayı öğrenmek için son derece güvenli ve etkili bir yöntemdir. Bu teknik sadece duruş eğitimi değil, beden ve zihin arasında ahenk oluşturan bir tekniktir. Zihni eğitilen birey bedenini bilinçli olarak kullanmaya başlar ve eski alışkanlıklarından kurtularak kendi doğal duruşu ve hareket biçimlerini kazanır.

Alexander tekniğini anlayabilmek için nasıl ve neden ortaya çıktığını bilmek gerekir.

2.1. Bu teknik nasıl oluştu?

İngiltere’de aktör olarak büyük başarılar elde eden **F.Matthias Alexander (1869-1955)**, kariyerinin zirvesindeyken boğazıyla ilgili problemleri nedeniyle işine ara vermek zorunda kaldı. Birçok doktor tarafından tedavi edildikten sonra Alexander ilaç tedavisi ve dinlenmeyle problemlerinde azalma olduğunu fark etti. Ancak eski performans düzeyine geri döndüğünde problemleri daha da artarak tekrarladı. **F.Matthias Alexander** bunun üzerine neyin yanlış olduğunu bulabilmek ve vücudunu nasıl kullanacağını keşfetmek için ayna karşısına geçerek kendini izlemeye karar verdi. Ayna karşısında ezberlediği rolünü yapmaya başladığında başını geriye aldığını, gırtlakını aşağıya doğru ittiğini, havayı dudaklarına doğru emdiğini ve ses çıkarırken nefesini tuttuğunu fark etti. Bu hareketler onun boğaz problemlerine neden oluyordu. Hareketlerindeki bu aşırılığı gözlemledikten sonra aktiviteyi yaparken ortaya çıkan bu hareketleri bilinçli olarak engelleyerek vokal mekanizmasında oluşabilecek hasarı ve ağrıyı önleyebileceğini anladı.

2.2. Nasıl uygulanır?



Alexander tekniği diğer alternatif tıp terapilerine benzemez. Bu teknik da ha çok bir uzmanın denetlediği, cesaretlendirdiği, bireyin kendi kendini eğitime sürecidir. Alexander tekniği eğiticileri, çoğunlukla doktor değildir. Yurt dışında birçok ülkede çoğunluğu müzisyen olan fizyoterapistler tarafından yürütülmektedir.

Alexander Tekniği baş, boyun ve sırtımız arasındaki ilişkiyi yeniden kurmakla işe başlar.

“İlk aşama olan **engelleme** de amaç, öğrencinin gereksiz gerginliklerden kurtularak vücudunun çeşitli kısımlarının birbirleriyle uyumlu bağlantısını sağlamaktır. Bu aşama da iyi ve dengeli rahatlama çok önemlidir... Öğrenciye “serbest bırak, serbest bırakmayı düşün gibi bazı komutlarla yaptığı hareketi düşünmesi sağlanır. Öğrenci eski alışkanlıkları kontrol edebilme aşamasına gelene kadar uyarıları yerine getirerek hareket etmelidir...”(Gray,1999.s 38-40-41). Engelleme aşamasından sonra, boyun, baş ve sırt ilişkisini düzene koyan “**komut verme ve yönetme**” aşaması gelir. Öğrenciye verilen boynunu serbest



birakması, başını öne doğru ve dik tutması ,sırtını uzatması ve esnetmesine yönelik komutlarla günlük hayatında farkında olmadan yaptığı duruşuyla ilgili yanlışlara dikkat çekilir.

“**Kendi üzerinde çalışma aşaması** ise yukarıda bahsedilen komutları uygulayarak doğru nefes alma, hareket ederken vücudumuzda hissettiğimiz kas gerilimini azaltmaya çalışma, normal hayatımızda yaptığımız oturma, kalkma, uzanma, yatma vb. birçok hareketi yavaş ve kontrollü bir şekilde uygulama esasına dayanır. (Dündar,2008,s.27).

Bu tekniği öğrenmekte olan öğrencinin yapması gereken belirli alıştırmaları yoktur. Tekniğin faydalarından en iyi şekilde yararlanabilmesi için günlük hayatında yapacağı pratikleri bir yıl kadar uygulaması gerekebilir. Dersin ilk aşamasında uzman öğrencide hangi tür yanlış kullanım ve hatalı duruşun olduğunu saptayarak işe başlar.“Öğretmenler hareket etmekte olan öğrencilerine nazikçe rehberlik etmek için ellerini kullanır. Bu nedenle, kontrendikasyonları ve olası fizyolojik yan etkileri minimum düzeyde tutulur. Yumuşak doku ya da kemik yapısının kuvvet uygulayarak tedavi edilmesi söz konusu olmadığından, öğretimde hatalar olması durumunda dahi doku zararı olası değildir. Alexander dersi sırasında duygusal farkındalıkları geliştikçe, öğrenciler kronik gerilim modellerinin daha çok farkına varırlar. Kaslardaki aşırı gerginliğin serbest bırakılması ve günlük aktivitede bunun sürdürülmesi öğrenildikçe, bağ dokularında gerginlik ya da hassasiyet ortaya çıkabilir. Bunun nedeni bağ dokuların uzamış ve gevşemiş kaslara ve genişleyen eklem hareket aralığına adapte oluşudur. Bazen ders esnasında kasılmış kasları gevşediğinde ve bu da dolaşım ya da solunum faaliyetini etkilediğinde öğrenciler, baş dönmesi yaşayabilir. Kaslardaki güçlü kasılmalar ve rijit(sert) duruşlar genellikle duygu bastırılmasını göstermektedir. Kasları Alexander tekniği dersi sırasında ya da sonrasında gevşetmek, öğrencilerin güçlü duygu dalgalanmaları veya ruh halinde ani değişiklikler yaşamalarına neden olabilir. Bazı durumlarda, somatik anılar yüzeye çıkararak geçmişteki yaralanma veya travmaları bilince ulaştırır. Bu aşırı anksiyeteye neden olabilir ve öğretmen öğrenciyi danışmanlık alması için yönlendirebilir”.

(<http://www.alternatifterapi.com>)

2.3. Alexander Tekniği'nin faydaları nelerdir?

- ▶ Ömür boyu sürecek hareket kolaylığı.
- ▶ Fiziksel, zihinsel ve duygusal farkındalığımızın artması.
- ▶ Bedenimizin gereksiz yıpranmasını önlemek.
- ▶ Aşırı kas geriliminden nasıl kurtulacağımızı öğrenmek.
- ▶ Çocukken sahip olduğumuz hareket zarafetini yeniden keşfetmek.
- ▶ Vücudun yanlış kullanımından doğan rahatsızlıkları en az seviyeye indirmek.
- ▶ Davranış kalıplarımızı tanıyarak, dilediğimiz şekilde değiştirmek.
- ▶ Eylemleri gerçekleştirirken alışmış olduğumuz yollar konusunda daha bilinçli olmak, böylece daha uygun kararlar vermek.
- ▶ Enerjimizi boşa harcamaya son vererek daha etkili hareket etmenin yollarını öğrenmek. (Brennan,2000:32)

Alexander Tekniği fiziksel durumu ne seviyede olursa olsun her yaşta çocuk ve yetişkin için güvenli ve etkin bir yöntemdir.

2.4. Alexander Tekniğinden kimler faydalanabilir?

- ▶ Günlük yaşamın gereksiz yorgunluk, zorlanma ve ızdıraplarından kaçınmak isteyenler.
- ▶ Denge ve özgüvenlerini geliştirmek ve makul stres seviyelerinde kendini iyi hissetmek isteyenler.
- ▶ Vücut formlarını, imaj ve koordinasyonlarını geliştirmek isteyenler.
- ▶ Öğrenme yeteneklerini ve çeşitli becerilerde hakimiyetlerini artırmak isteyenler.
- ▶ Gebelik, hastalık, yaralanma veya kazalardan sonra rehabilitasyona yardımcı olmak isteyenler.
- ▶ Öğretmenler,tüm dallarda çalışan kadın-erkek sporcular,aktörler,dansçılar, müzisyenler. (Jonathan Drake)

Alexander tekniği Müzisyenler tarafından kas gerilimlerini azaltmak, çalgısını çalarken yaptığı hareketleri daha kolay ve zorlanmadan yapabilmek için kullanılmaktadır. Bu teknikle müzisyenler, çalgı çalma esnasında oluşan zararlı ve gereksiz hareket alışkanlıklarını teşhis ederek engellemeye ve bilinçli bir kas kontrolü sağlamaya çalışır.

“Alexander tekniği, müzisyenlerin çalgılarını çalarken ya da şarkı söylerken fiziksel hareket gerektiren pasajlardaki performanslarının kalitesini yükseltmelerine yardımcı olur. Keman çalan müzisyenlerin gergin omuz ve kollarının rahatlamasına, vücutlarındaki aşırı gerginliği azaltmalarına ve daha akıcı ve parlak bir ton çıkartmalarına yardımcı olur” (Jay, 1998). Vücut ve zihnin birleşimine yardımcı olmak için Alexander Tekniği yararlı bir eğitim programı sağlamaktadır. Bu teknik, müzisyenlerin yalnız yeteneğini geliştirmek için değil, vücut fonksiyonlarını daha iyi kullanılması için



çok önemlidir. Tekniğinin öğrenilmesi bize , müzik yaparken zarif ,etkili hareket için gerekli olan gerilimsiz ve düzgün postürü sağlar. Bu teknik ,vücut gerilimini gevşetmede insanlara yardımcı olmasının yanında sakinlik, güven, konsantrasyon yeteneği, strese dirençte artma, uykusuzlukta rahatlama, daha kesin ve açık fikirlere sahip olma gibi yararlar sağlayabilmektedir. Bedenin doğru kullanımının sağladığı rahatlık ve farkındalığın, sahne kaygısı üzerinde de olumlu etkileri vardır. “**Alexander Tekniği**; sanatçıların sahne korkusunu aşabilmeleri için ilk olarak; kişiye hissettiği duyguları doğru olarak tanımlamasını sağlar. Hissedilen duygular analiz edildikten sonra gergin kasların rahatlatılması, nefes kontrolünü sağlama, semptomları önceden yaşatma ve tabii ki beslenme kontrolü ile sahne korkusu tamamen yenilebilir”. (Olcay M. Gardner)

2.5. Eğitim ve Sertifikasyon

“1955 yılında hayatını kaybetmeden önce Alexander, Londra'da Alexander Tekniği Öğretmenler Derneğini (Society for Teachers of the Alexander Technique, STAT) kurdu. Dernek, öğretmenler için tekniğin standartlarını korumaktan sorumludur. 1980'lerin sonlarında, Alexander öğretmeni mesleğindeki hızlı büyüme nedeniyle STAT, dünya çapında pek çok ülkede sertifikasyon kurumları yetkilendirmiştir. The American Society for the Alexander Technique (AmSAT), Amerika Birleşik Devletleri'nde bu mesleği denetlemektedir. Öğretmenler STAT standartlarına göre lisans alır. Öğretmenlerin üç yılda AmSAT tarafından onaylanmış olan 1.600 saatlik bir eğitim programı almaları gerekir. Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmenler için ikinci bir kurum olan Alexander Technique International'ın (ATI) öğretmen sertifikasyonu için standartları daha farklıdır”. (<http://www.alternatifterapi.com>) Günümüzde dünyanın her yanında okulları mevcuttur ama bunların en önemlileri Londra'da bulunmaktadır. Uluslar arası Alexander tekniği kuruluşları bir çok ülkede vardır. Bu ülkeler, Avustralya, Almanya, Brezilya, Belçika , Danimarka, İsviçre, Güney Afrika, Hollanda, İsrail, İrlanda, Fransa ve Kanada.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

20.yüzyılın ilk yarısında Londra'da eğitimcilerin, sanatçıların ve fizyoterapistlerin ilgisini çekmeye başlayan Alexander tekniği, 21.yy a gelindiğinde de hala güncelliğini korumaktadır. Araştırmacılar, eğitim, koruyucu tedavi ve rehabilitasyon alanlarında tekniğin etkileri ve uygulamalarını incelemeye devam etmektedir. Yaklaşık 80 yıldır birçok ülkenin sanat eğitimi veren kurumlarında kullanılan Alexander tekniği ülkemizde müzik eğitimi veren kurumlarda pek bilinmemektedir. Bu kurumlardaki bireysel çalgı ve ses eğitimi derslerinde, vücudun fonksiyon ve koordinasyonunu, kasların, kemiklerin, eklemlerin fizyolojik dengesini, doğru postür ve dizilimin nasıl korunacağı konusunda farkındalığın oluşmadığı düşünülmektedir.

Müzisyenler ellerini, kollarını ve diğer vücut kısımlarını enstrüman çalmak için kullandığından bedenin nasıl korunacağını bilmeleri önemlidir. Bu amaçla çalgı ve ses eğitimi veren kurumlardaki eğitimciler ve öğrencilere yönelik sertifikalı eğitimcilerin tekniği anlatacağı, tanıtıcı atölye çalışmaları düzenlenebilir. Yapılacak olan bu çalışmalarla bedeni doğru kullanma konusunda farkındalığın artacağı ve oluşabilecek rahatsızlıkların önüne geçileceği düşünülmektedir. Unutulmamalıdır ki önleme tedavinin en iyi şeklidir.



KAYNAKÇA

- Akgöl, C. Müzisyenlerde Kas İskelet Sistemi İçin Koruyucu Egzersizler. Müzisyen Sağlığı Günleri-I Müzisyenlerde Kas İskelet Sistemi Sakatlıklarında Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Yaklaşımları Sempozyumu,11-12 Mart, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul,2005.
- Brennan ,Richard; Alexander Tekniği, çev. Deniz Başpınar, Kuraldışı Yayıncılık, İstanbul,2000.
- Craze, Richard, Alexander Tekniğiyle Bel ve Sırt Ağrısının Üstesinden Gelin Çev. Özlem Tüzel Akal, Optimist Yayım ve Dağıtım,İstanbul ,2011.
- Drake,Jhonathan;Günlük Yaşamda Alexander Tekniği, çev.Semra Tuna, Ege Meta Yayınları, İzmir ,2001.
- E.Dündar, Gökçe, Keman Ve Viyola Çalan Öğrencilerde Ortaya Çıkan Fiziksel Sağlık Problemleri Ve Çözüm Önerileri Yüksek Lisans Tezi, İstanbul,2008.
- Gray, J. Alexander Tekniği Rehberiniz, çev. O. Erkoldaş, İmge kitabevi, Ankara,1999.
- Jay, D., (1998). The Alexander Technique for Musicians: Playing in the key of ease. <http://www.alexandertech.org/misc/musician.html>.
- M. Gardner, Olcay <http://www.alaturkaonline.com/alexander-teknigi-ile-sahne-korkusuna-son/>
- Stanway,Andrew; Alternatif Tıp El Kitabı ,çev. Alp Aker-Arif Kut-Alptekin Okçu İnsan Yayınları, İstanbul,1990.
- Uçan, A., (1994). Müzik eğitimi: Temel kavramlar- ilkeler-yaklaşımlar. Ankara, Müzik Ansiklopedisi.
- <http://www.alternatifterapi.com>Alexander Tekniği - Dikkat Edilmesi Gerekenler

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNE DAYALI ÇOKSESLİ SOLFEJ UYGULAMALARININ MÜZİKSEL İŞİTME-YAZMA ALAN BAŞARILARINA ETKİSİ¹

THE EFFECT OF POLYPHONIC SOLFEGE PRACTICES BASED ON COOPERATIVE LEARNING METHOD TO THE AREAS OF MUSICAL AUDITION-WRITING SUCCESS

Turan SAĞER

*İnönü Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi/TÜRKİYE
İnönü University, Faculty of Fine Arts/TÜRKİYE*

Engin GÜRPINAR

Onur ZAHAL

*İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
İnönü University, Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Solfej; seslerin belirli bir tartım içerisinde alçaklık ve yükseklik değerlerine dikkat edilerek nüanslarıyla birlikte okunması davranışıdır. Tek sesli solfej çalışmalarının yanı sıra, çoksesli solfej çalışmaları da yapılmaktadır. Bu çalışmalar kişilerin ses gruplarına ayrılması ile uygulanır. İşbirlikli öğrenme yöntemi ise kişilerin belirli bir amaç doğrultusunda, küçük gruplar halinde çeşitli tekniklere göre çalışmalar yapmasıdır. Bu bakımdan çoksesli solfej çalışmalarının tabiatı gereği işbirlikli öğrenme yöntemine uygun olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada yöntem olarak öntest-sontest kontrol gruplu tam deneme modeli uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; 2013-2014 öğretim yılında, İnönü Üniversitesinde öğrenim gören 3. Sınıf öğrencilerinden (N=22) oluşmaktadır. Öğrencilere, 10 hafta boyunca, işbirlikli öğrenme yönteminin "Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri" tekniği doğrultusunda çoksesli solfej uygulamaları yapılmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemine göre yapılan çoksesli solfej uygulamalarının öncesinde ve sonrasında; dikte, iki ses yazma, üç ses yazma, dört ses yazma ve akor tamamlama alanlarına ilişkin başarı sınavları yapılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı analiz işlemlerinde, ilişkili ve ilişkisiz örneklem için uygulanan *t*-testleri kullanılmıştır. Çoksesli solfej çalışmalarını işbirlikli bir biçimde yapan öğrencilerin dikte (\bar{X} öntest=24.68; \bar{X} sontest=32.05), iki ses yazma (\bar{X} öntest=5.27; \bar{X} sontest=5.90), üç ses yazma (\bar{X} öntest=3.82; \bar{X} sontest=5.00), dört ses yazma (\bar{X} öntest=2.41; \bar{X} sontest=4.55) ve akor tamamlama (\bar{X} öntest=9.36; \bar{X} sontest=14.27) puanlarında anlamlı farklılık olduğu ve sontest puanlarının daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur [*p*<.01, *p*<.05 (*sadece dört ses yazma*)]. Analiz sonuçlarına göre; işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının, öğrencilerin müziksel işitme-yazma alan başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoksesli Solfej, Müziksel İşitme, Müziksel Yazma, Müziksel İşitme-Yazma

ABSTRACT

Solfège is reading sounds with nuances in a certain rhythm with paying attention to low and high degrees. In addition to monophonic solfège studies, polyphonic solfège studies have performed. These studies are applied by splitting persons according to sound groups. Besides, cooperative learning method is studying in small groups according to various techniques for a certain purpose of persons. In this regard it is thought that polyphonic solfège studies inherently are suitable for cooperative learning method. In this study, as a method the full trial model with pretest-posttest control group was applied. The study group of research consists of 3rd grade students(N=22) studying at İnönü University in 2013-2014 academic year. Polyphonic solfège applications were applied to the students for 10 weeks in accordance with "Student Teams Achievement Parts" technique of cooperative learning method. Before and after application of polyphonic solfège made according to the method of cooperative learning, achievement tests were carried

¹ Bu çalışma İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenci olan Engin Gürpınar'ın "İşbirlikli Öğrenme Yöntemine Dayalı Çoksesli Solfej Uygulamalarının Müziksel İşitme-Okuma-Yazma ve Koro Ders Başarılarına Etkisi" başlıklı doktora tez çalışmasından türetilmiştir.



out about the fields of dictation, two tone writing, three-tone writing, four tone writing and completing chord. Because of normal distribution of data, t-tests which are applied for related and unrelated samples were used in the analysis process. It is found that there is a significant difference in scores of dictation (pretest = 24.68; posttest = 32.05), two-tone writing (\bar{X} pretest = 5.27; \bar{X} posttest = 5.90), three-tone writing (\bar{X} pretest = 3.82; \bar{X} posttest = 5.00), four-tone writing (\bar{X} pretest = 2.41, \bar{X} posttest = 4.55) and chord completion (\bar{X} pretest = 9.36; \bar{X} posttest = 14.27) of students who studied polyphonic solfege in a cooperative way ,and also posttest scores are higher [$p < .01$, $p < .05$ (only four-tone writing)]. According to the analysis results, it has been concluded that polyphonic solfege practices based on cooperative learning method affect the success of students' musical audition-writing field positively.

Key Words: Cooperative Learning Method, Polyphonic Solfege, Musical Audition, Musical Audition and Writing

1.GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin öğretmenin rehberliği doğrultusunda gruplara ayrılarak dayanışma içerisinde grup başarısının yanında bireysel başarıyı da sağlayan bir öğrenme modelidir. İşbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin akademik başarı düzeylerine olumlu etki etmesinin yanı sıra öğrencilerin sosyal davranış düzeylerini de geliştirerek, bireyin dayanışma içerisinde öğrenmeyi gerçekleştirmesini sağlar. Bu açıdan günümüzde her eğitim kademesinde ders yürütücüleri tarafından kullanılan çağdaş eğitim yöntemlerinden biridir.

Müziksel işitme okuma ve yazma dersinin önemli bir boyutu olan müziksel işitme ve yazma, dikey veya yatay ses gruplarını; frekans, ritim, tempo gibi özellikleriyle algılayıp anlamlandırabilmektir. Müziksel işitme boyutunun; tek ses işitme, iki ses işitme akor işitme, akor tamamlama, tek sesli ve iki sesli dikte gibi alt alanları vardır. Müziksel işitme ve yazmada, sesleri tanıma ve anlamlandırma olguları olduğundan müziksel işitme okuma ve yazma dersinin temelini oluşturduğunu söyleyebiliriz. İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı yapılan çoksesli solfej çalışmalarında, öğrencilerin birbirleri dinleyip armoniyi işitmeleri, sesleri daha iyi tanımaları, onların entonasyon yetilerini geliştireceğinden müziksel işitme-okuma-yazma ders başarısını arttıracığı düşünülmektedir. Bu bakımdan, işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının müziksel işitme-yazma alan başarılarına etkisi araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Araştırmanın problem cümlesi “İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının, müziksel işitme-yazma alan başarılarına etkileri nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur.

1.2.Alt Problemler

- ❖ İşbirlikli öğrenme ve düz anlatım yöntemlerine göre Müziksel İşitme-Yazma alanına ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı farklılıklar var mıdır?
- ❖ İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej çalışmalarının uygulandığı deney grubu öğrencileri ve düz anlatım yöntemine dayalı çalışmaların uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Müziksel İşitme-Yazma ve Koro alanlarına ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı farklılıklar var mıdır?
- ❖ İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej çalışmalarının uygulandığı deney grubu öğrencileri ve düz anlatım yöntemine dayalı çalışmaların uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Müziksel İşitme-Yazma ve Koro alanlarına ilişkin sontest puanlarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.3.Amaç

Araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının, çoksesli solfej ve müziksel işitme okuma ve yazma dersinin; işitme ve yazma alan başarıları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır.

1.4.Önem

İşbirlikli öğrenme yöntemi, belirli bir amaç doğrultusunda yapılan grup çalışmalarıdır. Bu çalışmalar birçok alanda kullanılmaktadır. Çoksesli solfej çalışmaları da yapısı itibarıyla işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasına müsait bir alandır; çünkü çoksesli solfej en az iki, ideal olarak da dört kişilik gruplarla yapılan çalışmalardır. Müziksel işitme okuma yazma dersi, çoksesli müziğin temel bilgilerinin verildiği bir derstir. Bu araştırma, işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının, Müziksel

işitme-okuma-yazma dersinin müziksel işitme ve yazma boyutuna, olumlu bir etkisi olacağı düşünüldüğünden önem taşımaktadır.

1.5. Sayıtlar

- ❖ Deney ve kontrol gruplarında kontrol edilemeyen bütün değişkenler eşitlenecektir.
- ❖ Kullanılacak ölçme araçları geçerli ve güvenilirlerdir.
- ❖ Araştırmada literatür kısmında kullanılan kaynaklardan elde edilen veriler geçerli ve güvenilirlerdir.

1.6.Sınırlılıklar

- ❖ Araştırma 2013–2014 öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı'nda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- ❖ Araştırmada uygulanacak işbirlikli öğrenmeye dayalı çoksesli solfej programına dayalı uygulamalar 10 haftalık bir deney süreciyle sınırlıdır.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma, "Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Tam Deneme Modeli"ndedir. yöntem uygun görülmüştür. Gruplara bireyler tesadüfi olarak atanmıştır. Grupların başarı seviyelerinin birbirlerine yakın olup olmadığının belirlenmesi için müziksel işitme-yazma sınavı yapılmış ve elde edilen veriler ile öntestler yapılmıştır. "Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir" (Karasar, 2009). "Deneysel desenler, genellikle gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve deneme öncesi desenler şeklinde sınıflandırılmaktadır. Deneysel desenler arasında sadece gerçek deneme desenlerine deneklerin deneysel koşullara yansız ataması söz konusudur" (Büyüköztürk, 2007). "Öntest-sontest kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır" (Karasar, 2009). Tablo 1'de öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Tablo 1. Araştırmada Deneylerde Uygulanan Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen

	Grup	Öntest	İşlem	Sontest
R	D (Deney)	O ₁	X	O ₃
R	K (Kontrol)	O ₂		O ₄

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programında okuyan 3. sınıf öğrencileri (N=22) oluşturmaktadır. Seçkisiz atama ile deney (N=11) ve kontrol (N=11) grupları oluşturulmuştur.Çalışma grubunun, belirlenmesine yönelik işlem yolunun ilk aşamasında grupları oluşturan bireyler yansız atama ile belirlendikten sonra oluşturulan deney ve kontrol gruplarına işitme ve yazma boyutu için; MİY Başarısı Değerlendirme Formu uygulanmış ve öntest aşamasında grupların puanlarında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür. Buradan hareketle grupların deneysel işlem süreci için uygun olduğu belirlenmiştir. Daha sonra işbirlikli ve klasik gruplar belirlenmiştir. Bu gruplardan işbirlikli öğrenme grubuna, işbirlikli öğrenme tekniklerinden biri olan "Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri" tekniği uygulanmıştır. Tablo 2'de deney ve kontrol grubunun, bütün alanlara göre öntest puanlarının t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Koro, MİOY ve MİOY Alt Alanlarının Ön Test Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

<i>MİY</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	11	37.71	12.47	20	.71	.30	.77
Kontrol	11	35.82	16.83				
<i>Dikte</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	11	24.69	10.07	20	1.12	.277	.79
Kontrol	11	23.32	12.87				
<i>İki Ses Yazma</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	11	5.27	1.75	20	1.04	.78	.45
Kontrol	11	4.59	2.33				
<i>Üç Ses Yazma</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Deney	11	3.32	1.19	20	10.30	.50	.62
Kontrol	11	2.95	2.08				
<i>Dört Ses Yazma</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Deney	11	2.41	1.16	20	.37	.27	.79
Kontrol	11	2.27	1.25				
<i>Çokses Yazma</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Deney	11	3.67	1.22	17.54	4.42	.60	.56
Kontrol	11	3.27	1.81				
<i>Akor Tamamlama</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Deney	11	9.36	2.50	20	1.03	.09	.93
Kontrol	11	9.23	4.55				

Tablo 2 incelendiğinde, MİY ve alt alanlar için deney ve kontrol grubunun öntest puanlarında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir ($p < .05$). Bu bağlamda oluşturulan grup yapılarının deneysel işlem için uygun olduğu görülmüştür.

2.3. Verileri Toplama Teknikleri ve Araçları

Öğrencilerin MİY dersi başarı puanlarına, performans değerlendirme formu kullanılarak ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılacak veri toplama aracı; MİY Başarısı Değerlendirme Formu olarak belirlenmiştir.

2.4. İşlem

Grupların oluşturulması ve denel işlem öncesinde, öğrenciler ses gruplarına (soprano, alto, tenor, bas) göre tesadüfi olarak dördü gruplara ayrılmıştır. Her öğrenciye üç sesli ve dört sesli solfej örnekleri verilerek, öğrencilerden bir haftalık süre içerisinde bireysel ve grup olarak eserleri çalışmalarını istenmiştir. Okul içerisindeki piyano bulunan çalışma odalarının bir kısmı bu öğrencilere geçici olarak tahsis edilerek, çalışma takvimi oluşturulmuştur. Bu sayede öğrencilerin çalışma takibi yapılmıştır. Öğrencilere; iki ses, üç ses ve dört ses işitme; verilen bir sesin üzerine, istenilen akoron seslerini isim ve frekansıyla seslendirme ve iki sesli dikteden oluşan müziksel işitme ve yazma değerlendirme formu uygulanmıştır. Bununla birlikte öğrencilere müziksel okuma performans testi de uygulanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Daha sonra bu gruplar, ses grupları dikkate alınarak, heterojen olacak bir biçimde kendi içerisinde de gruplandırılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve ekte örneği sunulmuş olan 10 haftalık bir süreci kapsayan, düz anlatıma ve işbirlikli öğrenmeye göre iki ayrı ders programı ve ders planları oluşturulmuştur. Dersler her grup için haftanın üç günü 50+50 (100) dakika sürmüştür. Yeni çalışma odaları ve çalışma takvimi düzenlenerek öğrenci takibi titiz bir biçimde yapılmıştır. Öğrencilere işbirlikli öğrenme ve öğrenci takımları başarı bölümleri hakkında bilgi verildikten sonra uygulamalara başlanmıştır. Verilen çoksesli solfej örnekleri ile ilgili ara sınavlar yapılarak öğrencilerin gelişim süreci izlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin; işbirlikli öğrenmenin öğelerinden olan; iletişim becerileri, arkadaşlık, paylaşma, takım ruhu oluşturma vb. davranışları gerçekleştirme durumları ayrıca izlenerek, öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin ders dışında, öğretmenin olmadığı süreçlerde gerçekleşip gerçekleşmediği değerlendirilmiştir. 10 haftalık süreç sonunda ön-teste uygulanan sınava eşdeğer bir müziksel işitme ve yazma sınavı yapılmıştır. Oluşturulan Müziksel işitme ve yazma puanları ile sontest puanları belirlenmiştir. Sınavlar ve bazı dersler esnasında kamera yardımı ile kayıt altına alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Öntest-sontest kontrol gruplu deney sürecinde uzmanlar tarafından değerlendirilen MİY Başarısı Değerlendirme Formu'ndan elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programına işlenmiştir. İlk aşamada çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin Solfej Başarısı Testi, MİY Başarısı Değerlendirme Formu, Koro Dersi Başarı Değerlendirme Formu puanlarının normal dağılım özellikleri incelenecektir. Bu amaçla puanların çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerlerine ve grup büyüklüğünün 50'den küçük olduğu durumlarda kullanılan Shapiro-Wilks testi sonuçlarına bakılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Gruplar arasındaki farkın anlamlı çıkması durumunda, ortalamalar arasındaki farkın standartlaştırılması için etki büyüklüğü (*Cohen's d*) incelenmiştir. "*Cohen's d*"; iki grup ortalaması arasındaki farkların araştırıldığı çalışmalarda sıklıkla kullanılan değerlerden biridir (Cohen, 1988; Özsoy ve Özsoy, 2013; Yıldırım ve Yıldırım, 2011). *Cohen's d* değeri; .20 küçük etki düzeyi; .50 orta etki düzeyi ve .80 büyük etki düzeyi ölçütleri göz önüne alınarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988). Tablo 3 ve 4'te deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarının çarpıklık-basıklık değerleri ve S-W testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Öntest ve Sontest Puanlarının Çarpıklık-Basıklık Değerleri ve Shapiro-Wilk Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

		<i>Shapiro-Wilk</i>			(S-W)
Öntest Puanları					
		<i>N</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>p</i>
MİY	Deney	11	.41	-.84	.68
	Kontrol	11	-.54	-.84	.41
Dikte	Deney	11	.20	-1.10	.41
	Kontrol	11	-.81	-.70	.13
İki Ses Yazma	Deney	11	.50	-.75	.45
	Kontrol	11	-.29	-1.13	.64
Üç Ses Yazma	Deney	11	-.07	-1.34	.31
	Kontrol	11	-.39	-1.92	.02*
Dört Ses Yazma	Deney	11	.74	-.79	.14
	Kontrol	11	-.53	-1.73	.01*
Çokses Yazma	Deney	11	.55	-1.02	.11
	Kontrol	11	-.49	-1.63	.05
Akor Tamam-lama	Deney	11	1.29	1.53	.11
	Kontrol	11	1.36	3.77	.08
Sontest Puanları					
		<i>N</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>p</i>
MİY	Deney	11	-1.36	2.12	.17
	Kontrol	11	.08	-.62	.99
Dikte	Deney	11	-1.02	1.48	.42
	Kontrol	11	1.47	1.32	.01*
İki Ses Yazma	Deney	11	-.77	.90	.38
	Kontrol	11	-.53	.53	.37
Üç Ses Yazma	Deney	11	-1.26	1.84	.14
	Kontrol	11	.12	-1.65	.99
Dört Ses Yazma	Deney	11	-1.21	1.30	.13
	Kontrol	11	.17	-1.78	.14
Çokses Yazma	Deney	11	-.42	-1.69	.05
	Kontrol	11	-.02	-1.45	.28
Akor Tamam-lama	Deney	11	-.30	-1.16	.42
	Kontrol	11	.47	-1.36	.12

* $p < .05$

Tablo 4'te bütün öğrencilerin toplam puanlarının çarpıklık-basıklık değerleri ve S-W testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Bütün Öğrencilerin Puanlarının Çarpıklık-Basıklık Değerleri ve Shapiro-Wilk Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

		<i>TO</i>		<i>Shapiro-Wilk</i>	<i>(S-W)</i>
		<i>N</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>p</i>
<i>MİOY</i>	Öntest	22	.22	-1.27	.18
	Sontest		-.38	-.94	.38
<i>Koro</i>	Öntest		-.25	-1.10	.20
	Sontest		-1.15	1.60	.05
<i>Solfej</i>	Öntest		-.23	-1.11	.27
	Sontest		-.94	.94	.07
<i>MİY</i>	Öntest		-.31	-.57	.73
	Sontest		-.48	-1.07	.06
<i>Dikte</i>	Öntest		-.50	-.60	.29
	Sontest		-.51	-1.15	.03*
<i>İki Ses Yazma</i>	Öntest		-.20	-.58	.80
	Sontest		-.16	-1.01	.38
<i>Üç Ses Yazma</i>	Öntest		-.52	-1.07	.02*
	Sontest		.45	-.92	.13
<i>Dört Ses Yazma</i>	Öntest		.01	-1.14	.25
	Sontest		.60	-.59	.10
<i>Çokses Yazma</i>	Öntest		-.39	-.84	.19
	Sontest		.31	-1.09	.22
<i>Akor Tamamlama</i>	Öntest		1.35	4.03	.02*
	Sontest		-.39	-1.16	.07

* $p < .05$

Tablo 3 ve 4'teki S-W testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunda yer öğrencilerin üçses ve dörtses yazma alanı öntest puanlarında; deney grubunda yer alan öğrencilerin sadece akor tamamlama sontest puanlarında, toplam puanlarda üçses yazma, akor tamamlama öntest puanlarında ve dikte sontest puanlarında ise normallikten sapmalar olduğu görülmektedir ($p < .05$). Büyüköztürk (2007) çarpıklık katsayısının ± 1 aralığında olmasının normallik için sınır olduğunu ifade etmektedir. Cooper-Cutting (2010) ise bu değerlerin ± 2 aralığında yer alması gerektiğini belirtmektedir. Kalaycı ve arkadaşları ise (2005) ± 3 aralığının normallik için ölçüt olabileceğini ifade etmiştir. Araştırmada analiz işlemine tabi tutulan puanlardan sadece deney grubunun akor tamamlama alanı sontest puanlarının ve bütün öğrencilerin akor tamamlama sontest puanlarının basıklık değerinin ± 3 aralığında olmadığı görülmüştür (3.77, 4.03). Fakat değerlerinin çok uç bir konumda olmadığı, S-W testi anlamlılık düzeyi sonuçlarında anlamlı farklılık görülmediğinden, bu durumun kabul edilebilir düzeyde olduğu ve bu bulgulardan hareketle parametrik istatistik tekniklerinden yararlanılması uygun görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle deney grubunun öntest ile sontest puanlarının karşılaştırılmasında ve kontrol grubunun öntest ile sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla ilişkili ölçümler için kullanılan *t*-testi uygulanmıştır. Deney grubu ile kontrol grubuna ilişkin öntest puanlarının analizinde ve deney grubu ile kontrol grubuna ilişkin sontest puanlarının analizinde ise ilişkisiz ölçümler için uygulanan *t*-testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007).

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Bütün Öğrencilerin MİY Alanı Başarı Durumlarının Öntest- Sontest Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta, araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. Bu amaçla, işbirlikli öğrenmeye dayalı çoksesli solfej uygulamaları ile klasik öğrenme yöntemine dayalı uygulamaların öncesinde ve sonrasında, bütün öğrencilere yapılan ölçümler arasındaki farklılık düzeyleri ve anlamlılık durumları incelenmiştir. Analiz işlemleri için bağımsız ve bağımlı örneklem *t*-testleri uygulanmıştır. Bütün öğrencilerin; MİY alanlarına ilişkin öntest-sontest puanlarının *t*-testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Bütün Öğrencilerin MİY ve MİY Alt Alanlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

<i>MİY</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Öntest	22	36.77	14.48	21	-2.49*	.02	-.96
Sontest		42.35	15.78				
<i>Dikte</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Öntest		24.00	11.30	21	-1.50	.16	
Sontest		26.52	9.94				
<i>İki Ses Yazma</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Öntest		4.94	2.04	21	1.12	.28	
Sontest		4.57	2.38				
<i>Üç Ses Yazma</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Öntest		3.14	1.66	21	-.92	.37	
Sontest		3.52	2.42				
<i>Dört Ses Yazma</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Öntest		2.34	1.18	21	-2.61*	.02	-.56
Sontest		3.31	2.24				
<i>Çokses Yazma</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Öntest		3.47	1.52	21	-.98	.34	
Sontest		3.80	2.27				
<i>Akor Tamamlama</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Öntest		9.30	3.58	21	-3.44**	.00	-.73
Sontest		12.02	4.37				

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 5'deki *t*-testi sonuçlarına göre, MİY, dört ses yazma ve akor tamamlama alanlarında son test puanlarının lehine anlamlı farklılıkların olduğu gözlemlenmektedir. Dikte, iki ses, üç ses ve dört ses yazma alanı puanlarındaki farklılıkların manidar düzeyde olmadıkları tespit edilmiştir. Bütün alanlara ilişkin aritmetik ortalama değerleri dikkate alındığında, sontest puanlarında artış olduğu görülmekle beraber sadece iki ses yazma alanı sontest puanlarında düşüş olduğu saptanmıştır. MİY alanında sontest puanlarının (\bar{X} öntest=36.77; \bar{X} sontest=42.35) lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür [$t=-2.49$, $p < .05$]. Etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır (*Cohen's d*=-.96>.80). Akor tamamlama boyutunda başarı düzeyinin (\bar{X} öntest=12.02; \bar{X} sontest=9.30) anlamlı bir biçimde ve orta düzeyde yükseldiği tespit edilmiştir [$t=-3.44$, $p < .01$; *Cohen's d*=-.73>.50]. Müziksel yazma boyutunu oluşturan alt alanlardan sadece dört ses yazmada anlamlı farklılık olduğu ve öğrencilerin başarı puanlarının (\bar{X} öntest=3.31; \bar{X} sontest=2.34) yükseldiği görülmüştür [$t=-2.61$, $p < .05$]. Etki büyüklüğünün ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir (*Cohen's d*=-.56>.50).

3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının, MİY ile MİY Alt Alanlarına İlişkin Öntest- Sontest Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta, araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. Bu amaçla, deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere her grup için öntest ve sontest puanları arasındaki farklılık düzeyleri ve anlamlılık durumları incelenmiştir. İki grubun her grup için ayrı olmak üzere öntest ve sontest puanları arasındaki farklılıklarının karşılaştırılabilmesi amacı ile Deney ve kontrol gruplarına ilişkin veriler tek tabloda verilerek görselleştirilmiştir. Analiz işlemleri için ilişkili gruplar *t*-testi uygulanmıştır. Tablo 6'da deney ve kontrol grubunun MİY alanı öntest-sontest puanlarının *t*-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun MİY ve Dikte Alanlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

	<i>Deney Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
<i>MİY</i>	Öntest	11	46.05	10.16	10	-7.14**	.00	-2.15
	Sontest		65.28	9.59				
	<i>Kontrol Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
	Öntest	11	35.82	16.83	10	1.27	.23	
Sontest	33.22		14.67					
<i>Dikte</i>	<i>Deney Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
	Öntest	11	24.68	10.07	10	-3.92**	.00	-1.18
	Sontest		32.05	6.88				
	<i>Kontrol Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Öntest	11	23.32	11.01	10	1.13	.29		
Sontest		21.00	15.02					

** $p < .01$

Tablo 6'daki dikte, iki ses, üç ses, dört ses, çokses yazma ve akor tamamlama boyutlarından oluşan MİY alanına yönelik *t*-testi sonuçlarına bakıldığında; deney grubu puanlarında anlamlı farklılık bulunduğu, sontest puanlarının ($\bar{X} = 65.28$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 46.05$) daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir [$t = -7.14$, $p < .01$]. Etki gücünün ise çok yüksek olduğu saptanmıştır (*Cohen's d* = $-2.15 > .80$). Dikte sontest puanlarında anlamlı farklılık olduğu (\bar{X} öntest = 24.68; \bar{X} sontest = 32.05) ve sontest puanlarının daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur [$t = -3.92$, $p < .01$]. Etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmektedir (*Cohen's d* = $-1.18 > .80$). Kontrol grubu puanlarında ise anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Buradan hareketle işbirlikli bir biçimde eğitim gören, çalışmalarını bu bağlamda yürüten öğrencilerin, müziksel işitme ve müziksel yazma davranışlarında olumlu yönde değişimler olduğu, işbirlikli uygulamaların pozitif yönde etkileri olduğu söylenebilir. Dikte alanında müziksel işitme ve yazma davranışlarının uyumlu bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, verilen bulgulardan hareketle, işbirlikli öğrenmeye dayalı solfej çalışmalarının dikte alanına ilişkin becerileri olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, iki ses, üç ses ve dört ses yazma alanlarına ilişkin öntest-sontest puanlarının *t*-testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunun İki Ses, Üç Ses ve Dört Ses Yazma Alanlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

	<i>Deney Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
<i>İki Ses Yazma</i>	Öntest		5.27	1.75	10	-1.62*	.014	-.48
	Sontest		5.90	1.95	10			
	<i>Kontrol Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
	Öntest	11	4.59	2.33	10	4.51**	.00	1.00
	Sontest		3.22	2.04	10			
<i>Üç Ses Yazma</i>	<i>Deney Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
	Öntest		3.82	1.19	10	-3.98**	.00	-1.20
	Sontest		5.00	2.30	10			
	<i>Kontrol Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Öntest	11	2.95	2.08	10	1.89	.09		
	Sontest		2.05	1.49	10			
<i>Dört Ses Yazma</i>	<i>Deney Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
	Öntest	11	2.41	1.16	10	-4.62**	.00	-1.39
	Sontest		4.55	2.30	10			
	<i>Kontrol Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Öntest	11	2.27	1.25	10	.57	.58		
	Sontest		2.09	1.41	10			

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 7'deki *t*-testi sonuçlarında görüldüğü üzere; deney grubu puanlarında anlamlı farklılık bulunduğu, sontest puanlarının ($\bar{X} = 5.90$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 5.27$) biraz yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Etki büyüklüğünün ise orta düzeyde yakın olduğu saptanmıştır (*Cohen's d* = -.48 < .50). Kontrol grubu puanlarında ise anlamlı düzeyde, daha güçlü bir farklılığın olduğu ve son ölçümde öğrencilerin başarı düzeylerinin \bar{X} öntest=4.59; \bar{X} sontest=3.22) düştüğü tespit edilmiştir [$t = -1.62$, $p < .05$]. Etki büyüklüğünün yüksek olduğu görülmektedir (*Cohen's d* = -1.00 > .80). Klasik öğrenme yöntemi ile çoksesli solfej çalışmalarının yapıldığı kontrol grubunun puanlarındaki bu düşüş dikkat çekici bir durum olduğu düşünülmektedir. Ayrıca kontrol grubunda, ortalamalar arasında anlamlı farklılığın ve düşüşün olduğu tek alanın iki ses yazma alanı olduğu tespit edilmiştir. Üç ses yazma alanında, iki ses yazma boyutunda olduğu gibi sontest puanlarının daha yüksek düzeyde olduğu (\bar{X} öntest=3.82; \bar{X} sontest=5.00) bulunmuştur [$t = -3.98$, $p < .01$]. Etki gücünün yüksek olduğu görülmüştür (*Cohen's d* = -1.20 > .80). Kontrol grubu puanlarında ise anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Üç ses yazma alanında, deney grubu puanlarında anlamlı farklılık bulunduğu, sontest puanlarının ($\bar{X} = 4.55$) ön test puanlarından ($\bar{X} = 2.41$) yüksek olduğu gözlemlenmektedir [$t = -4.62$, $p < .05$]. Etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmektedir (*Cohen's d* = -1.39 > .80). Kontrol grubu puanlarında ise anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Deney grubu puanlarındaki anlamlı farklılık, kontrol grubu puanlarındaki farklılık ile karşılaştırıldığında, deneysel işlem sonucunda işbirlikli öğrenme uygulamalarının dörtses yazma becerilerini pozitif yönde etkilediği düşünülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, çokses yazma ve akor tamamlama alanlarına ilişkin öntest-sontest puanlarının *t*-testi sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunun Çok Ses Yazma ve Akor Tamamlama Alanlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

	<i>Deney Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Çok Ses Yazma	Öntest		3.67	1.22				
	Sontest		5.15	2.12	10	-4.04**	.00	-1.22
	Kontrol Grubu	<i>N</i>						
	Öntest	11	3.27	1.81	10	2.87*	.02	.86
	Sontest		2.46	1.53				
Akor Tamamlama	Deney Grubu	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
	Öntest	11	9.36	2.50	10	-6.42**	.00	-1.93
	Sontest		14.27	3.53				
	Kontrol Grubu	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
	Öntest	11	9.23	4.55	10	-.52	.62	
	Sontest		9.77	4.05				

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 8'deki *t*-testi sonuçlarında görüldüğü üzere, çoksesli solfej çalışmalarının işbirlikli bir biçimde uygulandığı öğrencilerin ikises, üçses ve dörtses yazma boyutlarının bir arada değerlendirildiği çokses yazma alanı puanlarında anlamlı farklılık olduğu ve sontest puanlarının ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.67$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=5.15$) daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur [$t=-4.04$, $p<.01$]. Dikte puanlarında da deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu dikkate alındığında, işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının müziksel yazma becerilerini olumlu yönde ve yüksek düzeyde (*Cohen's d*=-1.22>.80) etkilediği, başarı düzeyinin artmasında rolü olduğu söylenebilir. Kontrol grubu puanlarında da ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.27$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=2.46$) anlamlı farklılık olduğu, iki ses yazma alanında olduğu gibi çokses yazma alanında da başarı durumunda düşüş olduğu ve etki gücünün yüksek olduğu gözlemlenmektedir [$t=2.87$, $p<.05$; *Cohen's d*=-.86>.80]. Bu bulgunun dikkat çekici bir durum olduğu düşünülmektedir. Tablo 12'de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, akor tamamlama alanına ilişkin öntest-sontest puanlarının *t*-testi sonuçları yer almaktadır. Akor tamamlama alanına bakıldığında; deney grubu puanlarında anlamlı farklılık bulunduğu, sontest puanlarının ($\bar{X}=14.27$) ön test puanlarından ($\bar{X}=9.36$) yüksek olduğu gözlemlenmektedir [$t=6.42$, $p<.01$]. Kontrol grubu puanlarında ise anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Deney grubu puanlarındaki anlamlı farklılık, kontrol grubu puanlarındaki farklılık ile karşılaştırıldığında, deneysel işlem sonucunda işbirlikli öğrenme uygulamalarının akor tamamlama becerilerini pozitif yönde ve oldukça yüksek düzeyde (*Cohen's d*=-1.93>.80) etkilediği düşünülmektedir.

Bu alt problemde bütün alanlara ilişkin bulgular dikkate alındığında, deney grubunun alanların hepsinde son test puanlarının ön test puanlarına göre yüksek olduğu görülmüştür. Kontrol grubu puanları ise sadece ikises yazma alanında anlamlı farklılık göstermiş ve bu grubun başarı düzeyinde düşüş yaşandığı bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle, çoksesli solfej çalışmalarının işbirlikli öğrenme yöntemine göre uygulanmasının MİOY, koro ve solfej alanlarındaki başarı durumlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının, MİY ile MİY Alt Alanlarına İlişkin Sontest Puanlarının Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta, araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. Bu amaçla, deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere her grup için MİY ve MİY alanlarındaki sontest puanları arasındaki farklılık düzeyleri ve anlamlılık durumları incelenmiştir. Sontest puanlarının grup türüne göre ilişki durumunun analiz işlemleri için ilişkisiz gruplar *t*-testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, MİY ve dikte alanlarına ilişkin sontest puanlarının *t*-testi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.



Tablo 9. Bütün Öğrencilerin MİY Alanı Son Test Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

<i>MİY</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Deney	11	51.47	11.18	20	3.42	3.28**	.00	1.40
Kontrol	11	33.23	14.67					
<i>Dikte</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Deney	11	32.05	6.88	18.08	5.00	3.09**	.006	1.32
Kontrol	11	21.00	9.65					

***p*<.01

Tablo 9'daki *t*-testi sonuçları incelendiğinde; MİY alanı sontest puanlarında anlamlı farklılık bulunduğu; deney grubunun sontest puanlarının (\bar{X} =51.47), kontrol grubunun sontest puanlarından (\bar{X} =33.23) yüksek olduğu gözlemlenmektedir [*t*=3.28, *p*<.01]. Deney grubu puanlarındaki anlamlı farklılık, kontrol grubu puanlarındaki farklılık ile karşılaştırıldığında, deneysel işlem sonucunda işbirlikli öğrenme uygulamalarının MİY alan başarısını pozitif yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu farklılığın etki düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir (*Cohen's d*= 1.40>.80). Dikte alanı sontest puanlarında, çoksesli solfej çalışmalarını işbirlikli bir biçimde yapan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu [*t*=3.09, *p*<.01] ve deney grubunun sontest puanlarının (\bar{X} deney=32.05; \bar{X} kontrol=21.00) daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (*Cohen's d*=1.32>.80). Bu bulgulardan hareketle işbirlikli öğrenmeye dayalı solfej çalışmalarının, müziksel yazma alanının en önemli boyutlarından biri olan dikte alanına ilişkin becerileri pozitif yönde etkilediği söylenebilir. Diğer bir anlatımla işbirlikli öğretim yöntemi ile yapılan çoksesli müziksel okuma uygulamaları ile çoksesli müziksel yazma arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bu uygulamaların dikte başarısına katkı sağladığı düşünülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, ikises, üç ses, dörtses ve çokses yazma alanlarına ilişkin sontest puanlarının *t*-testi sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubunun İki Ses, Üç Ses, Dört Ses ve Çokses Yazma Alanları Son Test Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

<i>İki Ses Yazma</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Deney	11	5.91	1.95	20	.03	3.15**	.005	1.34
Kontrol	11	3.23	2.04					
<i>Üç Ses Yazma</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Deney	11	5.00	2.30	10	2.70	3.57**	.00	1.52
Kontrol	11	2.05	1.49					
<i>Dört Ses Yazma</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Deney	11	4.55	2.30	20	2.59	3.02**	.00	1.28
Kontrol	11	2.10	1.41					
<i>Çokses Yazma</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Deney	11	5.15	2.12	20	3.42	3.42**	.00	1.45
Kontrol	11	2.46	1.54					

***p*<.01

Tablo 10'daki *t*-testi sonuçlarında gözlemlendiği üzere, aritmetik ortalamalar ve anlamlılık düzeylerine ilişkin veriler dikkate alındığında, bütün alanların sontest puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. İki ses (\bar{X} deney=5.91; \bar{X} kontrol=3.23), üç ses (\bar{X} deney=5.00; \bar{X} kontrol=2.05), dört ses (\bar{X} deney=5.00; \bar{X} kontrol=2.05) ve bu grupların puanlarının ortalamalarından oluşan, hepsini içine alan çokses yazma (\bar{X} deney=5.15; \bar{X} kontrol=2.46) alanlarının deney grubu sontest puanlarının kontrol grubunun puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir [*t*=3.15, *t*=3.57, *t*=3.02, *t*=3.42]. Etki büyüklüğü değerlerinin hepsinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, dikte alanında olduğu gibi işbirlikli öğrenmeye dayalı solfej çalışmalarının, ikises, üçses, dört ses yazma



gibi boyutlarından oluşan çokses yazma alanında da başarıyı yüksek düzeyde arttırdığı düşünülmektedir. Tablo 16’da akor tamamlama alanı puanlarının deney ve kontrol grubuna göre *t*-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11. Bütün Öğrencilerin Akor Tamamlama Alanı Son Test Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

<i>Akor Tamamlama</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	11	14.27	3.53	20	.52	3.42**	1.18
Kontrol	11	9.77	4.05				

***p*<.01

Tablo 11’deki *t*-testi sonuçları incelendiğinde; akor tamamlama alanı son test puanlarında anlamlı farklılık bulunduğu; deney grubunun son test puanlarının (\bar{X} =14.27), kontrol grubunun son test puanlarından (\bar{X} =9.77) yüksek olduğu gözlemlenmektedir [*t*=3.42, *p*<.01]. Bu farklılığın etki düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir (*Cohen’s d*= 1.18>.80). Deney grubu puanlarındaki anlamlı farklılık, kontrol grubu puanlarındaki farklılık ile karşılaştırıldığında, deneysel işlem sonucunda işbirlikli öğrenme uygulamalarının MİY alan başarısını pozitif yönde ve kuvvetli düzeyde etkilediği düşünülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bütün öğrencilere ilişkin bulgular incelendiğinde MİY puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu, son test puanlarının öntest puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. MİY alt alanlarında ise anlamlı düzeyde olan farklılıkların, dört ses yazma ve akor tamamlama alanlarında bulunduğu ve farklılıkların son test puanları lehine olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin veriler incelendiğinde, MİY ve MİY alt alanlarının hepsinde deney grubunun puanlarının anlamlı bir biçimde yükselmiş olduğu, kontrol grubu puanlarında ise iki ses yazma ve çokses yazma alanlarında anlamlı farklılıkların olduğu ve puanlarda düşüş meydana geldiği bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin bulgular doğrultusunda MİY ve MİY alt alanlarının hepsinde deney grubu son test puanlarının daha yüksek olduğu ve bu farklılıkların anlamlı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulmuştur.

İşbirlikli öğrenme ve genel müzik öğretimi, özel gereksinimli çocuklara yönelik müzik eğitimi, müzik teorisi, kompozisyon, armoni, çalgı öğretimi vb. konularda çalışmaların yapıldığı saptanmıştır. Bu çalışmaların büyük bir kısmında, işbirlikli öğrenme tekniklerinin, müzik eğitiminin ve müzik öğretiminin alt boyutlarının öğretilmesine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Bilen 2010; Hoffman, 1991; Cangro, 2004; Cornacchio, 2008; Djordjevic, 2007; Fischer, 2006; Luce, 2001; Güven ve Tufan, 2010; Kahrik, Leijen ve Kivestu, 2012; Kocabaş 1995; Kocabaş ve Uysal, 2006; Therrien, 1997).

İşbirlikli öğrenme yöntemi, tabiatı gereği çoksesli müzik çalışmalarına uygun bir yapıdadır. Bu bakımdan, çoksesli solfej çalışmaları işbirlikli öğrenme yöntemi destekli yapılmalıdır. Böylelikle, müziksel işitme-okuma ve yazma dersinin, okuma dışındaki alanları olan müziksel işitme ve yazma alanlarında da başarı artacaktır.

Müziksel işitme-okuma ve yazma dersi müziğin temel bilgilerinin verildiği bir ders olması dolayısıyla büyük önem teşkil etmektedir. Bu dersi veren öğretim elemanları, klasik batı müziğinin çoksesli yapısına uygun olarak solfej çalışmalarında çoksesli örnekler de yer vermelidirler. Bu örneklerin öğretiminde, işbirlikli öğrenme gibi dersin işleniş ve verimliliğine katkıda bulunacak çeşitli öğrenme yöntemlerinden faydalanmalıdırlar. Bu çalışma örneğinde görüldüğü üzere; çoksesli solfej çalışmalarının işbirlikli bir biçimde uygulanması, müziksel işitme ve yazma becerilerini de olumlu ve güçlü bir biçimde etkilemektedir. Buradan hareketle, alt boyutlara ilişkin becerilerin birbirlerini etkilediği düşünülerek, eğitimcilerin disiplinlerarası bir anlayış çerçevesinde ders programlarını ve işleyişlerini düzenlemeleri önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Bilen, S. (2010). The effect of cooperative learning on the ability of prospect of music teachers to apply Orff-Schulwerk activities. *Social and Behavioral Sciences*, 1(2), 4872-4877.
- Büyüköztürk, Ş. (2007), *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş., Bökeoğlu, Ö. ve Köklü, N. (2009). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Pegem-A Yayıncılık.
- Cangro, R. M. (2004) *The effects of cooperative learning strategies on the music achievement of beginning instrumentalists*. Unpublished Dissertation, USA: University of Hartford.



- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cooper Cutting, J. (April, 2010). *SPSS: Descriptive Statistics*. Web: <http://psychology.illinoisstate.edu/jccutti/> adresinden 10 Mart 2011'de alınmıştır.
- Cornacchio, R. A. (2008). *Effect Of Cooperative Learning On Music Composition, Interactions, And Acceptance In Elementary School Music Classrooms*. Unpublished Dissertation, USA: University of Oregon.
- Djordjevic, S.A. (2007). *Student perceptions of cooperative learning in instrumental music* (Master's thesis), USA: University of Michigan. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1456226).
- Fisher, C. (2006). *Applications of selected cooperative learning techniques to group piano instruction*. Unpublished Dissertation, USA: The University of Oklahoma.
- Güven, E., Tufan, E. (2010). "Kaynaştırma sınıflarında işbirlikli öğrenme yöntemi ile müzik dersleri." Ulu-
dağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Bursa.
- Hoffmann, J. A. (1991). *Computer- Aided Collaborative Music Instruction*, Harvard Educational Review, Vol: 61, No: 3, August 1991.
- Kahrik, Leijen ve Kivestu. (2012). Developing music listening skills using active learning methods in secondary education. *Social and Behavioral Sciences*, 45, 206-215.
- Kalaycı, Ş., vd.(2005) *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Vol. Asil Yayınları, Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayıncılık, Ankara
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli Öğrenmenin Blok Flüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir.
- Kocabaş, A., Uysal, G. (26-28 Nisan 2006). *İlköğretimde İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretiminde Sınıf Atmosferi ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Denizli.
- Luce, D. W. (2001). *Collaborative learning in music therapy education as experienced in a course in the foundations and principles of music therapy* (Master's thesis). USA: University of Michigan. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3021810).
- Özsoy, S. ve G. Özsoy. (2013). Eğitim Araştırmalarında Etki Büyüklüğü Raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Therrien, M. C. (1997). *Guidelines for the Instructional Design of Technological and Cooperative Applications in a Music Program* (Master's thesis). Canada: University of Concordia. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. MQ40234).
- Yıldırım, H. H. & Yıldırım, S. (2011). Hipotez testi, güven aralığı, etki büyüklüğü ve merkezi olmayan olasılık dağılımları üzerine. *İlköğretim Online*, 10(3), 1112-1123.

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ AKADEMİK ÖZ YETERLİKLERİYLE ÖĞRETMENLİK ÖZ YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

AN ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC SELF-EFFICIENCY AND TEACHING SELF-EFFICIENCY OF PRE-SERVICE MUSIC TEACHERS

Ufuk YAĞCI
Veysel AKSOY

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE
Pamukkale University, Faculty of Education/TÜRKİYE

ÖZET

Öz yeterlik, bireylerin muhtemel durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine dair yargıdır. Öğretmen öz-yeterliliği, öğretmenlerin, istenilen sonuçlarını meydana getirmede öğrencilerin öğrenmesi ve öğretimin geliştirilmesi için sahip oldukları yeteneklerine ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır. Akademik öz yeterlik de bir öğrencinin akademik bir görevi başarıyla tamamlayabilmek için sahip olduğu yeteneklerine olan inancı şeklinde tanımlanmıştır. Bandura'nın akademik öz yeterliği öz yeterlik teorisine dayandırdığı ve bireyin akademik bir konu alanında başarılı olabileceğine dair inancı şeklinde tanımladığı bildirilmiştir.

Akademik anlamda kendine güvenen öğretmen adaylarının müzik eğitiminden daha yüksek düzeyde fayda sağlamaları ve alacakları eğitimin verimi nedeniyle daha yüksek düzeyde öğretmenlik performansı sergilemeleri beklenebilir. Bu nedenle müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleri ile öğretmenlik öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi önemli görülmüştür.

Bu araştırmanın katılımcıları Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Eğitimi Anabilim dallarında eğitim gören 497 öğrencidir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla öğrencilere ilişkin demografik bilgilerin elde edildiği bilgi formu, akademik öz yeterlik ölçeği ve öğretmen öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin niteliğine göre betimleyici istatistiklerin yanı sıra bağımsız örnekler t-testi, ANOVA, Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada akademik öz yeterliğe ilişkin bulgular şu şekildedir; müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik düzeyleri, cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve akademik ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Yine katılımcıların akademik öz yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği analiz bulgularına göre akademik öz yeterlikle öğretmen öz yeterliğin toplam puanı ve her üç alt ölçeğin puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Öğretmenlik Öz Yeterliği, Akademik Öz Yeterlik.

ABSTRACT

Self-efficacy is the beliefs regarding how well individuals perform certain acts to deal with probable situations. Teaching self-efficacy can be defined as the perceptions of skills teachers have about producing the desired learning outcomes, student learning and the improvement of teaching skills. Academic self-efficacy, on the other hand, is the belief one holds about their skills of achieving success. Bandura defines self-efficacy as the individual's belief that they can complete a task successfully, referring to the theory self-efficacy.

The pre-service music teachers with high academic self-efficacy are expected to make use of the music education they receive to a greater extent and to better perform in teaching. For this purpose, it is worth considering the relationship between the academic self-efficacy and teaching self-efficacy beliefs of pre-service music teachers with regard to certain variables.

The participants of this study are 497 pre-service music teachers studying at the programs of music education of the education faculties of Atatürk University, Balıkesir University, Harran University, Ondokuz Mayıs University and Pamukkale University.

For data collection, a demographic information form, an academic self-efficacy scale and a teaching self-efficacy scale were used. For data analysis, independent samples t-test, ANOVA, Pearson correlation coefficient as well as descriptive statistics were used.

The findings on the academic self-efficacy reveal that the self-efficacy levels of the pre-service music teachers vary significantly depending on their gender, grade level and academic success. Also, the data analysis indicates that there is a significant relationship between all the three dimensions of the academic self-efficacy and teaching self-efficacy beliefs of the participants.

Keywords: Music Education, Teaching Self-Efficacy, Academic Self-Efficacy.

Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlikleriyle Öğretmenlik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Self-Efficacy kavramı Türkçeye farklı şekillerde tercüme edilerek kullanılmıştır. Kavramın “yetkinlik beklentisi”, “öz-yeterlik beklentisi”, “öz-yeterlik inancı”, “öz-yeterlik algısı”, “öz-yetkinlik”, “öz-yeterlik” gibi çevirileri olduğu görülmektedir (Aksoy ve Diken 2009; Tabancalı ve Çelik, 2013). Farklı kavramlar kullanılsa da, bu çalışmaların hepsi Bandura’nın öz yeterlik (self-efficacy) kavramına atıfta bulunmaktadır.

Öz yeterlik, bireylerin muhtemel durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine dair yargılarıdır (Bandura, 1982). Diğer bir deyişle bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı şekilde yapma yeteneğine dair yargısıdır (Bandura, 1986). Öğretmen öz-yeterliliği, öğretmenlerin, istenilen sonuçlarını meydana getirmede öğrencilerin öğrenmesi ve öğretimin geliştirilmesi için sahip oldukları yeteneklerine ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır (Tabancalı ve Çelik, 2013). Durdukoca (2010), Zimmerman (1995)’dan yola çıkarak akademik öz yeterliği; bir öğrencinin akademik bir görevi başarıyla tamamlayabilmek için sahip olduğu yeteneklerine olan inancı şeklinde tanımladıktan sonra Bandura (1997)’nin akademik öz yeterliği öz yeterlik teorisine dayandığını ve bireyin akademik bir konu alanında başarılı olabileceğine dair inancı şeklinde tanımladığını bildirmiştir.

Bandura’ya (1989; 1994) göre, öz yeterlik algısı, insanların kendilerine ilişkin düşünce ve duygularını etkileyebileceği gibi, belirli bir duruma yönelik güdülenme düzeylerini ve davranışlarını da etkileyebilir. Öz yeterlik algısı, yeterliliğimize yönelik bir inançtır. Amaçlarımıza ulaşmak için belirli davranışları organize etmek ve onu gerçekleştirmek için gereklidir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Bandura’nın, öz yeterlik algısının bireyin; etkinliklerinin seçimini, güçlükler karşısındaki sebatını ya da ısrarcı tutumunu, çabalarının düzeyini ve performansını etkilediği konusundaki görüşü birçok araştırmaya konu olmaktadır. Bandura (1977), insanların ne kadar çaba sarf edeceğini ve engeller ile olumsuz deneyimler karşısında ne kadar süre dayanabileceğini yeterlik beklentilerinin belirlediğini ve algılanan öz yeterlik ne kadar güçlü olursa çabaların da o kadar etkin olacağını belirtmektedir.

Bu kavramsal çerçeveye uyumlu olarak müzik öğretmeni adaylarının öğretmenliğe ilişkin öz yeterliklerinin müzik eğitimcisi olarak kendi kapasitelerine duydukları inancın ölçüsü olacağını ve müzik eğitiminde karşılaştıkları zorluklarla baş etmede etkin bir biçimde mücadele etmelerini etkileyeceği söylenebilir. Akademik anlamda kendine güvenen öğretmen adaylarının müzik eğitiminden daha yüksek düzeyde fayda sağlamaları ve alacakları eğitimin verimi nedeniyle daha yüksek düzeyde öğretmenlik performansı sergilemeleri beklenebilir. Bu nedenle müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleri ile öğretmenlik öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Eğitimi Anabilim dallarında eğitim gören 497 öğrencidir. Katılımcıların 282’si kadın (%57) 215’i erkek (%43) öğrencidir. Öğrencilerin yaşları 18 ile 39 arasında değişmektedir. Katılımcıların 145’i 1.sınıf (%29), 132’si 2.sınıf (%27), 78’i 3.sınıf (%16) ve 142’si 4.sınıf (%29) düzeyinde öğrencidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla öğrencilere ilişkin demografik bilgilerin elde edildiği bilgi formu, akademik öz yeterlik ölçeği ve öğretmen öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır.

Akademik Öz Yeterlik Ölçeği(AÖYÖ); Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen, Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçek uyarlama çalışması sonucunda orijinal ölçekte tek boyut ve yedi olan madde sayısı Türkçe ölçekte de korunmuştur. Ölçekten alınan puan arttıkça akademik öz yeterlik düzeyi düşmektedir. Türkçe ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik değeri .79 olarak belirlen-



miştir (Yılmaz, Gürçay ve Ekici 2007, s.257). Bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik değeri .63'tür.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (ÖÖYÖ); Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş olup 9'lu derecelendirmeli 24 madde ve üç alt boyut içermektedir: Öğrenciyi derse katmaya dair öz yeterlik, öğretim yöntemlerini kullanmaya dair öz yeterlik ve sınıf yönetimini sağlamaya dair öz yeterlik. Ölçeğin tümüne ait iç tutarlılık katsayısı .94 ve alt boyutlarına ait iç tutarlık katsayıları sırasıyla .87, .91 ve .90 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçek Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması aşamasında 628 öğretmen adayından veriler toplanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, doğrulayıcı faktör analizi ve Rasch analizi ile yapılmıştır. Türkçe ölçeğin tümüne ait iç tutarlılık katsayısı .93 ve alt boyutlara ait iç tutarlık katsayısı öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik boyutu için .82, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik boyutu için .86 ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik boyutu için .84 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin tümü için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .97 ve alt boyutlara ait iç tutarlık katsayısı öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik boyutu için .90, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik boyutu için .92 ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik boyutu için .91 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler spss paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin niteliğine göre betimleyici istatistiklerin yanı sıra bağımsız örnekler t-testi, ANOVA, Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmada akademik öz yeterliğe ilişkin bulgular şu şekildedir; müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik düzeyleri, cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve akademik ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Yine katılımcıların anne, baba eğitim düzeyleri ve aylık ortalama gelir düzeyleri ile akademik öz yeterlik arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Öğretmenlik öz yeterlik düzeyi ile cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik ortalama, yaş, anne-baba eğitim düzeyi ve aylık ortalama gelir düzeyinde anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Yine katılımcıların akademik öz yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği analiz bulgularına göre akademik öz yeterlikle öğretmen öz yeterliğinin toplam puanı ve her üç alt ölçeğin puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki ortaya çıkmıştır.

KAYNAKÇA

- Aksoy, V., ve Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 709-719.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 32(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. *Annals of Child Development Six Theories of Child Development*, 6, 1-60.
- Bandura, A. (1994). *Self-Efficacy*. *Encyclopedia of human behavior*. Newyork: Academic Pres.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 30(137): 74-81.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Tabancalı, E., Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Öğretmen öz yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5.



Zimmerman, B. J.(1995). Self-Efficacy and Educational Development. in a. Bandura (Ed). *Self Efficacy in Changing Societies*. New York, Cambridge University Press.

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZEL YETENEK SINAVLARINDAKİ ÇALGI TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ

ANALYSIS OF THE INSTRUMENT PREFERENCE OF THE PRE-SERVICE MUSIC TEACHERS AT THE ENTRANCE EXAM

Yakup Alper VARİŞ

*Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, TÜRKİYE
Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education/TÜRKİYE*

ÖZET

Bu araştırmada, Türkiye’de mesleki müzik eğitiminin verildiği kurumlardan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Güzel Sanatlar Liselerinde çalgı eğitiminin yeri ve önemi irdelenmiş ve buna bağlı olarak Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Özel Yetenek Sınavı çalma aşamasında adayların tercih ettikleri çalgılar ve bunun nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın verileri Odak Grup Görüşmesi tekniği ve Gözlem yöntemi ile toplanmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda 2013-2014 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan güzel sanatlar lisesi mezunu öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma, müzik öğretmeni adaylarının Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Özel Yetenek Sınavı çalma aşamasında tercih ettikleri çalgılar ve nedenlerini saptamayı, güzel sanatlar liselerinde müzik eğitim sürecinin etkin boyutlarından birini oluşturan çalgı eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik öneriler getirmeyi amaçlaması bakımından önem taşımaktadır.

Araştırma sonucunda güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerin yaylı çalgılarda aşırı heyecanın da etkisiyle entonasyon sorunu yaşamaları, bireysel çalgılarını bilinçli/bilinçsiz-gönüllü/gönülsüz seçmiş olmaları, öğrencilerin kendilerini teknik ve müzikal açıdan başarılı/başarısız hissetmeleri ve lise boyunca farklı öğretmenlerle çalışmak durumunda kalmalarının müzik eğitimi anabilim dalı yetenek sınavında çalgı tercihlerini etkilediği tespit edilmiş, lisans eğitimi öncesinde güzel sanatlar liselerinde verilen çalgı eğitiminin amaçlarına ulaşması bakımından niteliğini arttırmaya yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Müzik öğretmeni adayları, Özel yetenek sınavı, Güzel sanatlar lisesi, Çalgı eğitimi, Çalgı tercihleri.

ABSTRACT

This research studies the position and significance of instrument education in the *Fine Arts High Schools* affiliated to Ministry of National Education and accordingly aims to determine the instruments that the candidates prefer for the instrument playing stage of the *Music Education Departments Special Skill Examination* and the reasons of these preferences.

The research is conducted as case study, which is one of the qualitative research methods. The data research collected with *Focus Group Interview* and *Observation method*.

The study group of the research consists of students graduated from fine arts high school and admitted to Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Music Education Department in the 2013-2014 academic year. The research holds importance in terms of aiming to bring forward proposals for increasing the quality of the instrument education, which is one of the most effective aspects of music education process in the fine arts high schools; as well as to identify the instrument preferences of the pre-service music teachers for the special skill examination and the reasons of these preferences.

In the result of the research, it was determined that, the fact that the students graduated from the fine arts and sports high schools, *encountered intonation problems with the bow instruments under the effect of intensive excitement, that they chose their instrument consciously/unconsciously-willingly/unwillingly, that they feel themselves adequate/inadequate in technical and musical aspects and that they had to study with different teachers during high school* affected their instrument preferences. Therefore, various proposals for increasing the quality of the instrument education given in the fine arts high schools before undergraduate study were brought forward in order to fulfill the purpose of the high schools.

Keywords: Pre-service music teachers, Special skills examination, Fine arts high school, Instrument education, Instrument preferences.



GİRİŞ

Türkiye’de müzik öğretmeni ve sanatçı yetiştiren kurumlara aday öğrenciler yetiştiren güzel sanatlar liseleri, öğrencilere güzel sanatlarla ilgili temel bilgi ve beceriler kazandırmayı ve güzel sanatlar alanında nitelikli insan yetiştirilmesine kaynaklık etmeyi amaçlayan ortaöğretim kurumlarıdır.

Müzik eğitiminin ana odak noktalarından biri olan çalgı eğitiminin (Varış, 2012) güzel sanatlar liselerindeki verimliliği ve niteliği, öğrencilerin özel yetenek giriş sınavlarında sergileyecekleri performanstan yükseköğrenim programlarındaki eğitimlerine uzanan ve müziksel yaşamlarını derinden etkileyen çok önemli bir olgudur.

Güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinde aldıkları eğitim neticesinde belirli nitelik ve donanıma sahip olduğu öngörülen öğrenciler, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda başta müzik öğretmenliği olmak üzere, konservatuvarlar, müzik ve sahne sanatları fakülteleri ve güzel sanatlar fakültelerinin ilgili programlarına yerleşmek amacıyla özel yetenek sınavlarına tabi tutulmaktadır. Bu sınavların performans boyutunda öğrenciler, eğitimini aldıkları bireysel çalgıları (keman, viyola, viyolonsel, kontrbas, flüt, klarnet, obua, bağlama, gitar, ud, kanun, v.b.) veya piyano çalmayı tercih etmektedir.

Müzik eğitimi anabilim dalları özel yetenek sınavlarında çalgı performanslarını bireysel çalgılarının yanısıra piyanoyla göstermek isteyen güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinden mezun olan öğrencilerin piyanoyu bireysel çalgılarına alternatif olarak görmelerinin veya ana çalgılarını tercih etmelerinin altında yatan nedenlerin incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda araştırmada, Türkiye’de mesleki müzik eğitiminin verildiği kurumlardan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı güzel sanatlar liselerinde çalgı eğitiminin yeri ve önemine bağlı olarak müzik eğitimi anabilim dalları özel yetenek sınavı çalma aşamasında adayların tercih ettikleri çalgılar ve bunun nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, müzik öğretmeni adaylarının müzik eğitimi anabilim dalları özel yetenek sınavı çalma aşamasında tercih ettikleri çalgılar ve nedenlerini saptamayı, güzel sanatlar liselerinde müzik eğitim sürecinin etkin boyutlarından birini oluşturan çalgı eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik öneriler getirmeyi amaçlaması bakımından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Durum saptama çalışmaları, “Nasıl?” ya da “Niçin?” sorularının sorulduğu görgül bir araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır. Çok yönlü ve ayrıntılı bulguların elde edildiği durum çalışmaları, araştırılan konunun derinlemesine anlaşılmasını sağlar. Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak olanaklıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve gözlem tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda 2013-2014 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan güzel sanatlar lisesi mezunu öğrenciler oluşturmaktadır.

Katılımcılar

Araştırmada katılımcılar, amaçlı örnekleme tekniklerinden “benzeşik (homojen) örnekleme” tekniği ile belirlenmiştir. Bu teknikte amaç, küçük, benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir grubu tanımlamaktır. Benzeşik özellikler gösteren sınıflardan odak grup görüşmeleri yoluyla etkili bir biçimde veri toplamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmaya katılacak müzik öğretmeni adaylarının güzel sanatlar lisesi mezunu olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Odak grup görüşmeleri benzeşik özellik gösteren gruplardan en etkili temel veri toplama tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2013; Patton, 1987; Stewart, Shamdasani ve Room, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Katılımcılar Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda her sınıftan gönüllü olarak seçilen 16’şar öğrenci olmak üzere toplam 64 kişiden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri *Odak Grup Görüşmesi* tekniği ve *Gözlem* yöntemi ile toplanmıştır. Odak grup görüşmesi, nitel veri toplama yöntemleri içerisinde yer alan katılımcı bir grubun belirli bir konu hakkındaki düşüncelerini derinlemesine saptamak amacı ile planlı olarak yürütülen tartışma tekniği olarak tanımlanabilir.

Nitel araştırmalarda verilerin toplanmasında önemli bir işleve sahip temel yöntemlerden biri olan odak grup görüşmelerinin, son yıllarda eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanıldığını söylemek mümkündür



(Barbour ve Kitzinger, 2001; Byers ve Wilcox, 1988; Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011; Gilflores ve Alonso, 1995; Gizir, 2007; Wilson, 1997; Yılmaz ve Altinkurt, 2011).

Odak grup tartışmalarının amacı, belirlenen bir konu hakkında katılımcıların bakış açılarına, yaşantılarına, deneyimlerine, eğilimlerine, fikirlerine, duygularına, tutum ve alışkanlıklarına dair derinlemesine ve çok boyutlu bilgi edinmektir. Odak grup görüşmelerinde önemli olan, katılımcıların genel kabul gören görüş yönünde fikir bildirmeleri değil, sadece kendi görüşlerini özgürce ortaya koymalarını sağlayacak ortam oluşturmaktır (Kuş, 2003; Kroll, Barbour ve Haris, 2007). Akt: (Yılmaz ve Altinkurt, 2011).

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleri araştırmacının yönetiminde 8'eri gruplar halinde 8 oturumda gerçekleştirilmiştir.

Odak grup görüşmelerinde katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1) Kısaca kendinizi tanıtır mısınız? Güzel sanatlar lisesindeki bireysel çalgınızı ve müzik eğitimi anabilim dalı giriş müzik yetenek sınavı ikinci aşama çalma sınavında çaldığınız çalgıyı açıklar mısınız?

2) Müzik eğitimi anabilim dalı giriş müzik yetenek sınavı ikinci aşama çalma sınavında çalgı tercihinizi etkileyen nedenler nelerdir?

3) Size göre mezun olduğunuz lisede çalgı eğitimi sürecini ve çalgınızdaki başarınızı etkileyen unsurlar nelerdir?

Odak grup görüşmesine başlarken, görüşlerine başvuru katılımcı öğrencilere araştırmacının ne için gerçekleştirildiği ve nerede kullanılacağı hakkında bilgi verilmiş, kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Odak grup görüşmesi ile kayıt altına alınan veriler çözümlenerek yazıya dökülmüştür. Önceden belirlenen ve görüşmeyle birlikte ortaya çıkan temalara göre veriler işlenmiş, katılımcıların cümlelerine birebir yer verilerek bulgular yorumlanmıştır.

Nitel bir veri toplama yöntemi olan odak grup görüşmelerinde genelleme kaygısı olmadığından, sayısallaştırmaya da ihtiyaç duyulmaması (Fern, 2001) nedeniyle sonuçlar verilirken yüzde, frekans ya da istatistiksel testlere ya da tablolara gerek yoktur. Sayısal veriden çok, bireysel düşüncelerin farklılıklarının nasıl verildiği önemlidir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011).

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz; toplanan verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtılması amacıyla sık sık doğrudan alıntılar kullanıldığı ve elde edilen bulgulardan varılan sonuçların neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Görüşlerine başvuru öğretmen adayları, özne, cinsiyet ve görüşme sırası dikkate alınarak (Ö), (K) ve (E) harfleriyle kodlanmış, görüşme sırası rakamlarla ifade edilmiştir. Böylelikle katılımcılar, öğrenci 1 erkek (Ö1E), öğrenci 2 kız (Ö2K), öğrenci 3 erkek (Ö3E) ... şeklinde sembolize edilmiş, gerçek isimler gizli tutulmuştur.

Araştırmacı ayrıca 2009 ve 2013 yılları arasında Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş/Özel Yetenek Sınavları'nda jüri üyesi olarak görev yapmış ve bu yıllar arasında sınava giren öğrencileri çalma aşamasında gözlemleyerek performanslarının bitiminde sınavdaki çalgı tercihlerinin nedenlerini sorup konu hakkında düzenli notlar tutmuştur. Odak grup görüşmesiyle toplanan veriler tutulan notlarla karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Bu durum araştırmacının geçerliği ve güvenilirliğini arttıran bir etmen olarak görülmüştür.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular araştırmacının genel amacı çerçevesinde düzenlenmiş, öğretmen adaylarının görüşlerine doğrudan alıntılar yapılarak dört tema altında yer verilmiştir.

Öğrencilerin kendilerini teknik ve müzikal açıdan başarılı/başarısız hissetmeleri

Ö14E: "Lisede ana çalgım flütü. İsteyerek seçmiştim. Son iki yıl flütte çok hoca değiştirdim. En son çello öğretmenini dersime girdi. İlk iki yıl sağlam temel aldığım ve teknik açıdan piyanodan daha iyi olduğum için sınava flütle girmeyi tercih ettim."

Ö19K: "Piyanoda daha iyi müzik yapabildiğimi fark ettim. Kemandaki teknik kapasitem ana çalgım olmasına rağmen yeterli değildi. Bunun birçok sebebi var elbette. Çok sık öğretmen değiştirmem bunlardan biri. Elimde sakatlık vardı ayrıca. O yüzden sınavda piyano çaldım."

Ö5K: "Piyanoda kendimi daha rahat hissettiğim için sınavda piyano çaldım. Piyanoyla daha kolay müzik yapabildiğimi gördüm. Liselerde piyano hep eser çalmaya yönelik



oluyor. Doğaçlama yapmamıza izin verilmeli. Müzikal yaratıcılığımızın önü kapatılıyor.”

Yukarıdaki açıklamalar öğretmen adaylarının özel yetenek sınavındaki çalgı tercihlerini, lisans öncesinde aldıkları çalgı eğitimi sürecine bağlı olarak teknik ve müzikal donanımları çerçevesinde belirlediklerini göstermektedir.

Lisede bireysel çalguların bilinçli/bilinçsiz-gönüllü/gönülsüz seçilmiş olması

Ö15E: “Kemanı oldum olası çok sevmiştim. İyi bir keman aldım hep ona odaklandım. Piyano hiç sevmedim bana çok zor geliyordu. Piyano hocalarımız yeterli değildi. Keman dersine piyano hocası da giriyordu. Piyanoda derse 3-4 kişi giriyorduk. Her sene hoca değişiyordu. Bu yüzden piyanoya motive olamadım. Zaten kemanı çok seviyordum. Bu nedenle sınava da kemanla girdim.”

Ö21K:” Lisede benim bireysel çalgım kemandı fakat sınavda bağlama çaldım. Çünkü bağlamayı daha çok seviyordum. Kemanı kendi isteğimle seçmemiştim zaten. Ayrıca bağlamanın perdeli bir saz olması benim için büyük avantajdı. Kemanda ilerlemek kolay değil.”

Ö41E: “Buraya gelmeden önce gitar çalıyordum. Liseye girmeden öncede gitara ilgim vardı. Okula başladıktan sonra daha bilinçli çalmaya başladım tabiki. Lisedeki gitar öğretmenim alanında iyiydi. Çok şükür buradaki anaçalgı öğretmenim de iyi. Tahmin edersiniz ki doğal olarak yetenek sınavında da gitar çaldım.” Gitardaki başarımlarım ve ona olan sevgim her zaman farklı olmuştur.

Yukarıdaki görüşlerden öğretmen adaylarının güzel sanatlar liselerinde bireysel çalgularını bilinçli veya bilinçsiz bir biçimde gönüllü veya gönülsüz olarak seçmiş olmalarının özel yetenek sınavındaki çalgı tercihlerini etkilediği anlaşılmaktadır.

Yaylı çalgılarda aşırı heyecanın da etkisiyle entonasyon sorunu yaşanması

Ö10E: “Yaylı çalgılar tuşlu çalgılardan bence daha zor. Piyanoda daha çabuk ilerleyebiliyorsun. Bastığın yerden ses çıkıyor. Ancak yaylıda öyle değil. Bireysel çalgım viyolonsel. Perdesiz çalgı da aşama kaydetmek daha zor. Temiz ses basmak kolay olmuyor hele ki konum değişikliği devreye girerse işler iyice zorlaşıyor. Entonasyonu tutturmak kolay olmuyor. İşin içine bir de sınav heyecanı girince durum çok kötüleşiyor. O yüzden sınavda piyano çaldım.”

Ö35K: “Ben lisede keman çalmıştım. Fakat topluluk karşısında çalarken performansım hep düşüyordu temiz çalmakta zorlanıyordum. Zaten çok heyecanlı bir tipim. Piyanoda o kadar heyecanlanmıyorum nedense. Sınavda piyano çalmanın benim için avantaj olduğunu düşünerek piyanoyu tercih ettim.”

Ö44K: “Lisedeyken viyola çalıyordum. Ancak viyola çalgı olarak bana büyük geliyordu. Sol elde büyük sıkıntılar yaşıyordum. Temiz çalmakta zorlanıyordum. Doğrudürüst viyola öğretmenim de olmadı zaten. Sınavda viyola çalarsam düşük not alacağımı düşündüm ve o yüzden piyanoda hazırladığım bir eseri seslendirdim.”

Yukarıdaki ifadeler öğretmen adaylarının entonasyon sorunu yaşadıklarını düşünmeleri ve sınav heyecanının da etkisiyle özel yetenek sınavı çalma aşamasında piyanoyu tercih ettiklerini göstermektedir.

Lise boyunca bireysel çalguların farklı öğretmenlerle çalışılması

Ö11E: “Benim bireysel çalgım lisede gitardı. 4 kez gitar, 5 kez de piyano öğretmenim değişti. Bir dönemde bile 3 kez hoca değiştirdiğimi hatırlıyorum. Bu beni oldukça olumsuz etkiledi. Piyanonun deşifresi bana gitardan daha kolay geliyordu. Onar dakikalık derslerle de olsa dört yıl boyunca piyano aldık. Çok sık öğretmen değişmesine rağmen piyanoyla aram iyiydi. Piyanoda kendimi daha rahat hissettiğimden yetenek sınavına gitar yerine piyanoyla girmeyi tercih ettim.”

Ö28K: “Lisede bireysel çalgım viyolaydı. Derslerime 4 farklı öğretmen girmişti. Biraz ilerlediğimi hissediyordum. Her yeni gelen öğretmen beni başa döndürüyordu. O yüzden çalgıdan soğudum. Piyanoya yöneldim ve sınava piyanoyla girdim.”

Ö17K: “Lisedeki enstrümanım trompetti. Doğru dürüst hocam hiç olmadı. Dersler çok verimsiz geçiyordu. Bir ara askeriyeden gelen öğretmenim oldu. O da kısa süre sonra



gelmedi. Piyanoda aslında çok verimli değildi. Bir derse 4 kişi girdiğimiz oluyordu. Sınavda piyano çaldım.”

Ö18K: “Öğretmenlerimiz özel ders vermekten okullarındaki derslere vakit ayıramıyorlardı. Kendi öğrencisine para karşılığı özel ders veren öğretmenlerimiz vardı açıkçası. Buna rağmen piyanoda daha başarılı olduğum için sınavda piyanoyu tercih ettim.”

Yukarıdaki açıklamalar göstermektedir ki güzel sanatlar liselerinde öğretmen niteliği ve eksikliğine bağlı olarak önemli sorunlar yaşanmaktadır. Katılımcı öğrencilerin çok büyük bir bölümünün görüşü, lise boyunca bireysel çalgıların farklı öğretmenlerle çalışmak durumunda kalınması ve öğretmen tutumlarının başarıyı ve sınavdaki çalgı tercihlerini oldukça etkilediği noktasında birleşmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerin kendilerini teknik ve müzikal açıdan başarılı/başarısız hissetmeleri, bireysel çalgılarını bilinçli/bilinçsiz-gönüllü/gönülsüz seçmiş olmaları, yaylı çalgılarda aşırı heyecanın da etkisiyle entonasyon sorunu yaşamaları ve lise boyunca farklı öğretmenlerle çalışmak durumunda kalmalarının müzik eğitimi anabilim dalı yetenek sınavında çalgı tercihlerini etkilediği tespit edilmiştir.

Güzel sanatlar liselerinde alınan eğitimin kalitesi lisans programlarındaki müzik eğitiminin verimini doğrudan etkilemektedir. Özellikle müzik öğretmenliği programlarının alt yapısını oluşturan bu kurumlardaki eğitim-öğretim süreçlerinde niteliğinin artırılması hayati bir önem taşımaktadır.

Topalak (2013)' a göre güzel sanatlar liselerinde edinilen temel beceriler, bilgiler ve davranışlar, öğrencilerin müzik öğretmenliği gibi yükseköğretim kurumlarındaki eğitim/öğretim uygulamaları açısından daha da önem kazanmaktadır.

Çilden ve Ercan'a (2004) göre, güzel sanatlar liselerine girişten müzik öğretmenliği lisans programının bitimine değin toplam sekiz yıllık çalgı eğitiminin sürekli ve verimli bir çalgı eğitimi sürecine dönüştürülebilmesi için bu kurumlardaki çalgı eğitiminin birbirini tamamlar nitelikte olması gerekmektedir. Bu eğitim sürecini kesintiye uğratan ya da verimliliği, gelişmeyi engelleyen etkenlerden birinin, çalgı eğitimi-ne temel oluşturması açısından güzel sanatlar liselerinde yapılan çalgı eğitimindeki eksik ve yanlış uygulamalardır.

Lise hayatı boyunca sağlıklı, nitelikli ve verimli bir çalgı eğitimi sürecinden geçmiş bir öğrencinin gireceği yükseköğretim kurumunda başarılı olacağı öngörülebilir. Araştırmada öğrencilerin özel yetenek sınavlarındaki çalgı tercihlerini etkilediğini belirttikleri görüşler yukarıda belirtildiği üzere aldıkları eğitimin kalitesiyle doğru orantılı olduğunu yansıtır niteliktedir.

Topalak, (2013), güzel sanatlar liseleri çalgı eğitimi/öğretimi uygulamalarında çeşitli sorunlarla karşılaşılabilindiğini, bunların çalgı hakimiyetini ve çalgı eğitiminin işlevlerini olumsuz biçimde etkileyebildiğini belirtmektedir. Bununla beraber çalgı hakimiyetinin önemli bir unsur olduğunu, çalgının gerektirdiği temel tekniklerin, doğru beceri ve tutumların öğretmen tarafından çok iyi bilinmesi, uygulanması ve öğrenciye aktarılabilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Müzik eğitimi içindeki disiplinlerden biri olan çalgı eğitimi güzel sanatlar liselerinden başlamak üzere üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarında devam eden toplam sekiz yıllık çalgı eğitimi süreci içerisindeki basamakların her öğrenci için çok iyi planlanıp değerlendirilmesi, çalgı çalma disiplininin öğrencilere sabırla hiçbir basamak atlanmadan verilmesi büyük önem taşımaktadır (Çilden, 2006, s:543).

Müzik öğretmeni adaylarının tamamına yakınının lise boyunca bireysel çalgılarını farklı öğretmenlerle çalışmak durumunda kalmalarının yanında öğretmenlerinin tutumlarının başarılarını ve sınavdaki çalgı tercihlerini oldukça etkilediği konusunda görüş belirtmeleri güzel sanatlar liselerinde öğretmen niceliği ve niteliğini sorgulamayı kaçınılmaz kılmaktadır.

Tezer (2010), kaliteli öğretmen temini, araç ve gereçlerin sağlanması, çalgı eğitimi programlarının titizlikle belirlenmesi, eğitimin yapıldığı mekânın yeterliliği gibi etkenlerin eğitimi doğrudan etkileyebileceğini belirtmektedir.

Güzel sanatlar liselerinde bireysel derslerin, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun almış olduğu karar doğrultusunda en az iki ve üç öğrenciyle yapılmasının zorunlu kılınmış olması öğrencilerin çalgılarındaki performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir (Topalak, 2013; Uslu, 2013; Varış, 2012). Araştırma sonuçları bu durumun öğrencilerin ana çalgılarından ziyade piyanoya yönelmelerinin altında yatan nedenlerden biri olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Güzel sanatlar liselerinde ihtiyaç bulunan dallarda öğretmen açığının giderilmesi, bunu yaparken nitelik, donanım ve uzmanlığın ön planda tutulması gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı güzel



sanatlar liselerine müzik öğretmeni seçimi ve atamalarına ilişkin usul ve esaslar gözden geçirilerek yenilenmelidir.

Güzel sanatlar liselerinde öğrenim görmeye hak kazanan öğrencilerin bireysel çalgı seçimleri uzman çalgı eğitimcilerince nesnel, tutarlı ve sağlıklı bir biçimde yapılmalıdır. Bu kurumda görev yapan yönetici ve öğretmenler düzenli olarak hizmet içi eğitime tabi tutulmalı ve bunun devamlılığı sağlanmalıdır. Güzel sanatlar liselerinde toplu çalgı eğitimine yönelik dersler dışındaki çalgı dersleri planlı bir biçimde özel olarak belirlenmiş grup çalgı eğitimi çalışmaları dışında öğrenciyle birebir yürütülmelidir. Benzer çalışmaların çeşitli araştırma desenleri kullanılarak farklı çalışma gruplarıyla gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Barbour, R.S. & Kitzinger, J. (Eds.). (2001). **Developing Focus Group Research: Politics, Theory, and Practice**. London: SAGE.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi.
- Byers, P.Y. & Wilcox, J.R. (1988). "Focus Groups: An Alternative Method of Gathering Qualitative Data in Communication Research", Annual Meeting of the Speech Communication Association, 74th, New Orleans, LA.
- Çilden, Ş. & Ercan, N. (2004). **Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalarında ve AGS Liseleri Müzik Bölümlerinde Yapılmakta Olan Çalgı Eğitiminde Nitelik Sorunları**, 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Çilden, Ş. (2006). **Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Çalgı Eğitiminin Nitelik Sorunlarının İrdelemesi**, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. & Oğuz, E. (2011). **Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi**, Kuramsal Eğitimbilim, 4 (1), 95-107.
- Fern, E.F. (2001). **Advanced Focus Group Research**. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Gilflores, J., & Alonso, C. G. (1995). **Using Focus Groups in Educational Research: Exploring Teachers' Perspectives on Educational Change**. Evaluation Review, 19 (4), 84-101.
- Gizir, S. (2007). **Focus Groups in Educational Studies**. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (1), 1-20.
- Kroll, T., Barbour, R & Haris, J. (2007). **Using Focus Groups in Disability Research**, Qualitative Health Research, 17 (5), 690-698.
- Kuş, E. (2003). **Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Patton, M.Q. (1987). **How to Use Qualitative Methods in Evaluation**. Newbury Park. CA: Sage.
- Stewart, D. W., Shamdasani P. N., & Room, D. W. (2007). **Focus Groups: Theory and Practice**. California: Sage.
- Tezer, E.A. (2010). **Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Piyano Eğitimi Alan Öğrencilerin Karşılaştıkları Teknik Problemlerin İncelenmesi**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Topalak, Ş. (2013). **Güzel Sanatlar Lisesi Çalgı Eğitimi/Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi**, Sanat Eğitimi Dergisi, 1 (2), 114-129.
- Uslu, M. (2013). **Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Bireysel Çalgı Eğitimi (Keman) Ders Programlarının Yürütülmesine Yönelik Eğitimci Görüşlerinin Değerlendirilmesi**. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2 (1), 47-57.
- Variş, Y.A. (2012). **Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde Toplu Çalgı Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi**. 10. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Wilson, V. (1997). **Focus Groups: A Useful Qualitative Method for Educational Research?** British Educational Research Journal, 23 (2), 209-224.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2011). **Göreve Yeni Başlayan Dershane Öğretmenlerinin Kurumlarındaki Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşleri**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(2), 635-650.

PROGRAM / PROGRAMME



AÇILIŞ SEREMONİSİ / OPENNING CEREMONY	
Date / Tarih	17 NİSAN PERŞEMBE / APRIL 17th THURSDAY
Program	<p>SUNUM/PRESENTER: Prof. Dr. Belir TECİMER (İngilizce ve Türkçe)</p> <p>KONUŞMALAR</p> <p>Refik SAYDAM (<i>MÜZED Genel Başkanı / MUZED President</i>)</p> <p>Prof. Dr. Uğur ALPAGUT (<i>MÜZED Dış İlişkiler Sekreteri / MUZED, Secretary of Foreign Relations</i>)</p> <p>Prof. Suna ÇEVİK (<i>MÜZED Genel Eğitim Sekreteri Emekli Prof./ MUZED, Secretary of General Education-Retired Prof.</i>)</p> <p>Dusen KASEINOV (<i>TÜRKSOY Genel Sekreteri/ TURKSOY, Secretary General</i>)</p> <p>Prof. Dr. M. Zafer GÜL (<i>Marmara Üniversitesi Rektörü / Rektör, Marmara University</i>)</p> <p>KORO KONSERİ / CHOIR CONCERT</p> <p>Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi</p> <p>Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Çoksesli Korosu /</p> <p>Marmara University, Atatürk College of Education</p> <p>Music Education Department Choir</p> <p>Şef/Conductor: Bülent HALVAŞI</p>
Salon	-Reşat Kaynar Salonu-
Time / Saat	09.00 / 10.00

AÇILIŞ OTURUMU / KEYNOTE SPEAKERS	
Date / Tarih	17 NİSAN PERŞEMBE / APRIL 17th THURSDAY
Program	<p>KONUŞMACILAR</p> <p>Prof. Dr. David J. ELLIOTT</p> <p>Prof. Dr. Ali UÇAN</p> <p>(<i>Prof. Dr. Belir TECİMER'in sunumu ile</i>)</p>
Salon	-Reşat Kaynar Salonu-
Time / Saat	10.20 / 11.20



SÖZLÜ SUNUMLAR				
17 NİSAN / APRIL 17th				
SALON	OTURUM 1 / SESSION 1 -Reşat Kaynar Salonu-	OTURUM 2 / SESSION 2 -Mustafa Nevzat Salonu-	OTURUM 3 / SESSION 3 -Ali Ertuğrul Salonu-	OTURUM 4 / SESSION 4 -Farazi Mahkeme Salonu-
OTURUM BASKANI	Prof. Dr. Belir TECİMER	Prof. Şeyda ÇILDEN	Prof. Ülkü ÖZGÜR	Prof. Dr. Nesrin KALYONCU
13:30-13:45	Values and Activities in Undergraduate Music Education: An Exploratory International Perspective Dale Misenhelter Joshua Russell	Batı Karadeniz'de Üç Farklı Yapıda Eğitim Veren Üniversite Anabilim / Anasanat Dalları Birinci Sınıf Öğrencilerinin Profilleri First Grade Students' Profiles of Three Different Universities in Black Sea Region Pınar ÇANAKCI Ece KAPTANOĞLU	Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlikleriyle Öğretmenlik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi An Analysis of the Relationship Between Academic Self-Efficiency and Teaching Self-Efficiency of Pre-Service Music Teachers Ufuk YAĞCI Veysel AKSOY	Görme Engelli Okullarındaki İlköğretim Öğrencilerin Müzik ve Müzik Derslerine İlişkin Görüşleri The Opinions of Students in Elementary Schools for Visually Impaired Students About Music and Music Courses İlknur ÖZAL GÖNCÜ
13:45-14:00	Interconnectedness of various cultures through music folklore in Montenegro Jelena Martinovic-Bogojevic Vedrana Markovic	OMÜ Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş Yetenek Sınavı Müziksel Algılama Testi'nin Güvenirliliği The Reliability of 'Music Ability Test' of OMU Department of Music Education Entry Skill Exam Süleyman TARMAN Armağan ERMAN H. Özgür AKKOR Gülün ÖZİSKENDER	Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencilerinin Problemleri Üzerine Nitel Bir Çalışma A Qualitative Study on the Problems of Doctoral Students in the Departments of Music Education Şefika İZGİ TOPALAK Tarkan YAZICI	Görme Engelli Çocuklarda Orff-Schulwerk ile Dil Eğitimi Language Education using Orff-Schulwerk in Visually Impaired Children Banu OZEVİN TOKİKAN
14:00-14:15	"Mugham Opera" of Azerbaijan as Interpreted by Yo-Yo Ma and the Silk Road Ensemble Aida Huseynova	Gitar Eşlikli Okul Şarkılarının Müzik Öğretimindeki Önemi The Importance Of Guitar Accompanied School Songs At Music Teaching Fatih AKBULUT	Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Çalışan Akademisyenlere Uygulanan Mobbing (Psikolojik Taciz) Üzerine Nicel Bir Araştırma A Quantitative Research on Mobbing Imposed on Academicians Working in the Departments of Music Education Tarkan YAZICI Şefika İZGİ TOPALAK	Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitimi Konusundaki Yeterliklerinin Değerlendirilmesi Competency Evaluation of Preschool Teacher Candidates About Music Training İlgım KILIC Şefika İZGİ TOPALAK
14:15-14:30	Innovations for Some of the Rhythmic Forms" El-Droub" in Arabic Music for the Perform on the Piano and Confirm Identity, "Egyptian Song - Hatshepsut" Ali AMER			Orff Schulwerk ve Yaratıcı Drama Yöntemlerinin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaratıcılık Süreçlerine Katkısı The Contributions of Methods Orff Schulwerk and Creative Drama to Children's Creativity Process in Preschool Ece BARBOROS Efe AKBULUT
14:30-14:45	Tartışma (Soru – Cevap)/ Q.A.	Tartışma (Soru – Cevap) Q.A.	Tartışma (Soru – Cevap) Q.A.	Tartışma (Soru – Cevap) Q.A.



SÖZLÜ SUNUMLAR				
18 NİSAN / APRIL 18th				
SALON	OTURUM 5 / SESSION 5 -Reşat Kaynar Salonu-	OTURUM 6 / SESSION 6 -Mustafa Nevzat Salonu-	OTURUM 7 / SESSION 7 -Ali Ertuğrul Salonu-	OTURUM 8 / SESSION 8 -Farazi Mahkeme Salonu-
OTURUM BASKANI	Doç. Dr. Sibel ÇOBAN	Doç. Dr. Alper VARİŞ	Prof. Atilla SAĞLAM	Prof. Dr. Kemal AFŞİN
09:45-10:00	Erken Müzik Eğitiminde Çalgı Eğitimi Boyutu Instrument Training Dimension in the Early Music Education Hakan ÇUHADAR	Türkiye, Azerbaycan, Özbekistan ve Tacikistan'daki Lisansüstü Çalgı Eğitimine Genel Bir Bakış A General Overview of Postgraduate Instrument Education in Turkey, Azerbaijan, Uzbekistan and Tajikistan Özlem KILINÇER Ahmet Serkan ECE Hatıra Ahmedli CAFER	Güzel Sanatlar Eğitimi Alan Öğrencilerin Sosyal Medyaya Karşı Tutumlarının İncelenmesi The Analysis of the Fine Arts Students' Attitudes Towards Social Media Serap YÜKRÜK Gürol ZIRHLIOĞLU	Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi Examining the Creativity Levels of Students Receiving Education at the Faculty of Education According to Different Variables İlayda DUBAZ Hilmi DURUOĞLU
10:00-10:15	Erken Müzik Eğitiminin Gerekliliği Ve Küçük Çocukların Müzikal Gelişimini Etkileyen Etkenler Necessity of Early Music Education and Factors Influential on Musical Development of Children Mesruh SAVAŞ	Müzik Öğretmeni Yetiştiren Programlarda Halk Müziğinin Yeri: Türkiye-Azerbaycan Örneği The Position of Folk Music in Music Teacher Training Programs: Case of Türkiye and Azerbaijan Attıla ÖZDEK	Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Life-long Learning Tendencies of Music Teacher Candidates Onur TOPOĞLU Sabahat BURAK	Müzik Eğitiminde Sosyal Duygusal Öğrenme Social Emotional Learning in Music Education M. Nevra KÜPANA
10:15-10:30	Erken Müzik Eğitiminde Özel Müzik Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Müzik Eğitimi Boyutları Açısından Kullanılabilirlik Dereceleri Usability Levels of Major Music Education Methods and Techniques in Early Childhood Music Education in Terms of the Dimensions of Music Education Efe AKBULUT Bilge PİRLİBEYLİOĞLU	Müzik Eğitimcisi Yetiştiren Kurumlarda Orkestra/Oda Müziği Eğitiminin Program Yönünden İncelenmesi The Analysis Regarding To Training Programme About Orchestra/Chamber Music in Training Institutions of Music Educators Rıza AKYÜREK	Müzik Eğitiminin Temel Boyutu Olan Çalgı Eğitimindeki Güçlüklerin Çözümünde Alexander Teknik Alexander Technique for the Resolution of Difficulties in Instrument Training which is Basic Dimension of Music Education Tuğba İŞIKDEMİR	Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Uygulanışına Yönelik Müzik Öğretmenlerinin Görüşleri (Bolu İli Örneği) Teacher Opinions for the Application of Secondary Education Music Lesson Curriculum Based On Constructivist Approach (Bolu Province Sample) Eda NAZLIMOĞLU Nezihe ŞENTÜRK
10:30-10:45	Oyun-Dans ve Müzik Dersine İlişkin Yaratıcılığı Destekleyen Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği Geliştirme Developing Creativity Supported Learning Environment Assessment Scale for Play-Dance and Music Lesson Aslı KAYA Sermin BİLEN	Çalgı Eğitimi Programlarını İyileştirme Önerileri: Beden Sağlığı Suggestions to Improve Instrumental Education Programs: Body Health Özgü BULUT	Piyano Eğitiminde Farklı Bestecilerin Benzer Eğilimleri Üzerine Bir Çalışma The Study of Similarity Between Different Composers in Piano Training Ceylan ÜNAL AKBULUT	Okulsuz Maarif, Çalgısız Müzik, Boyasız ve Modelsiz Resim İşte Neoliberalizmin Modüler Eğitim Modeli System of Education without Schools, Music without Instruments and Painting without Models Modular Educational Model in Neoliberalism Mahmut ÖZTÜRK
10:45-11:00	Tartışma (Soru – Cevap) Q.A.	Tartışma (Soru – Cevap) Q.A.	Tartışma (Soru – Cevap) Q.A.	Tartışma (Soru – Cevap) Q.A.



SÖZLÜ SUNUMLAR				
18 NİSAN / APRIL 18th				
SALON	OTURUM 9 / SESSION 9 -Reşat Kaynar Salonu-	OTURUM 10 / SESSION 10 -Mustafa Nevzat Salonu-	OTURUM 11 / SESSION 11 -Ali Ertuğrul Salonu-	OTURUM 12 / SESSION 12 -Farazi Mahkeme Salonu-
OTURUM BASKANI	Doç. Dilek BATIBAY	Yrd. Doç. Dr. Sadık YÖNDEM	Prof. Nezihe ŞENTÜRK	Prof. Dr. Ali UÇAN
13:30-13:45	<p>Doğudan Bir Dokunuş: Modern Piyanonun Metotlarında Egzotizm</p> <p>A Touch of the East: The "Exotic" in Elementary Piano Methods</p> <p>Fulya ÇELİKEL</p>	<p>Özgen Keman Eğitimi Alan Çocukların Benlik Saygıları ile Keman Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</p> <p>Relational Analysis Between Self-Esteem Perception of Children Taking Amateurish Violin Training and Their Attitudes Toward Violin Lesson</p> <p>Sevilay KALAY Belir TECİMER</p>	<p>Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Programlarında Yürütülen Bireysel Çalgı Derslerine Yönelik İdari Bakış Açılarının Öğrenci Sayısı Bakımından İncelenmesi</p> <p>The Analysis of the Administrative Point of View Towards Musical Performance Courses in Music Department Programs in Term of the Number of Students</p> <p>Beril Tekeli Reha Sarıkaya</p>	<p>Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Öğrencilerinin Müzik Kültürü Dersine İlişkin Görüşleri</p> <p>The Opinions of the Students Studying in Music Education Departments About Music Culture Course</p> <p>Gamze Elif TANINMIŞ</p>
13:45-14:00	<p>Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyanonun Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yöntemiyle İncelenmesi</p> <p>An Investigation of Music Teacher Candidates' Perceptions About Piano Course Concept Through Metaphor Analysis</p> <p>Zühal DİNÇ ALTUN</p>	<p>Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutumları - Düzce İli Örneği</p> <p>The Attitudes of the Arts Students Towards the Music Classes at the Fine Arts High Schools: Düzce Example</p> <p>Ersin TURHAL</p>	<p>Müzik Aletlerinin Yapımında Kullanılan Bir Yapıştırıcı ve Üretim Yöntemi</p> <p>An Adhesive For Use in the Production of Musical Instruments and a Production Method Thereof</p> <p>İsmail AKYOĞLU</p>	<p>Türkiye'deki Müzik Eğitiminin Gündelik Yaşama ve Güncel Müzik Kültürüyle İlişkisi</p> <p>The Relationship Between Music Education, Everyday Life and Current Musical Culture</p> <p>Fulya AÇIKSÖZ MUTLU</p>
14:00-14:15	<p>Halk Türkülerinin Sistemik Olarak Piyanonun Eğitiminde Kullanılması</p> <p>Systematic Use of Folk Songs in Piano Education</p> <p>BarişTOPTAŞ</p>	<p>Zorunlu Müzik Ders Programları İhtiyaçlarının Tespiti ve Güncellenme Çalışmaları</p> <p>Identifying The Needs Of Compulsory Music Curriculum And Updating Studies</p> <p>Atila SAĞLAM Serhat CELBİŞ Murat Özden ULUÇ Benan KAYALI GÜVEN Veysel Özgür SAĞLAM</p>	<p>Türkiye'de Yaylı Çalgı Yapımı Üzerine Eğitim Veren Kurumlar</p> <p>The Institutions That Give Training On Making Musical Instrument In Turkey</p> <p>Ayhan AKYOL Dolunay AKGÜL BARIŞ</p>	<p>Dijital Medya Çağında Değişen Müzik Dinleme Alışkanlıkları ve Bunun Müzik Kültürüne Etkileri</p> <p>Transforming Habits in Listening Music in The Era of Digital Media And Its Effects On The Music Culture</p> <p>Bahar GÜDEK</p>
14:15-14:30	<p>Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyanonun Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi</p> <p>Evaluation of Pre-Service Music Teachers' Attitude Towards the Piano Lesson</p> <p>Gonca Ece GENİŞ</p>	<p>Türk Müzik Eğitiminin Sınıflama Sorunsalına Yönelik Bir Değerlendirme</p> <p>An Evaluation on the Problematic Classification of Turkish Music Education</p> <p>Atila SAĞLAM Filiz BASUT</p>		
14:30-14:45	Tartışma (Soru – Cevap) Q.A.	Tartışma (Soru – Cevap) Q.A.	Tartışma (Soru – Cevap) Q.A.	Tartışma (Soru – Cevap) Q.A.



SÖZLÜ SUNUMLAR				
18 NİSAN / APRIL 18th				
SALON	OTURUM 13 / SESSION 13 -Reşat Kaynar Salonu-	OTURUM 14 / SESSION 14 -Mustafa Nevzat Salonu-	OTURUM 15 / SESSION 15 -Ali Ertuğrul Salonu-	OTURUM 16 / SESSION 16 -Farazi Mahkeme Salonu-
OTURUM BASKANI	Prof. Dr. Süleyman TARMAN	Prof. Dr. Nalan YİĞİT	Doç. Dr. Ahmet Serkan ECE	Prof. Cemalettin GÖBELEZ
15:45-16:00	Osmanlı-Türk Müziğinde Kültürler Arası Bağlamda Müzik Yazıları: Hamparsum Müzik Yazısı Örneği Music Letters in the Intercultural Context at the Ottoman – Turkish Music: The Hamparsum Music Letter Sample	Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejilerine İlişkin Öğrenci Algıları Students' Perceptions Of Efficient Motivation Strategies In Choral Training	Sosyal Sorumluluk Projeleri Kapsamındaki Müzik Eğitimi Çalışmalarının Çocuğun Sosyal Gelişimine Katkısı The Contributions of Music Education Studies in the Scope of Social Responsibility Projects to the Social Development of Children	Cumhuriyet Dönemi'nde Türkiye'de Müzik Eğitiminin Yapılanma Sürecinde Ve Sonrasında Katkısı Olan Yabancı Uyruklu Müzik Eğitimcileri Foreign National Music Trainers Who Contributed To The Structuring Of Music Education During And After Establishing the Republic Period In Turkey
	Duygu TAŞDELEN S. Dilhan KONAN	İlhan ÖZGÜL Nalan YİĞİT	Sevan NART	İlayda DUBAZ Uğur ALPAGUT
16:00-16:15	Köçeklik Geleneğinin Mughal Uzantıları: Gotipua'lar (Orissa'nın Dansçı Oğlanları) The Mughal Extensions of a Kocheek Tradition: Gotipuas (Male Dancers of Orissa)	Ses Eğitimi Alanlarda Solunum Fonksiyonlarının Başarı Düzeyleri ile İlişkisi The Relation Of The Respiratory Status With Success Level In Vocal Trainees	Özengen Müzik Eğitimi Kapsamındaki Etkinliklerin Sağladığı Bireysel ve Kültürel Kazanımlar The Individual and Cultural Attainment Through the Activities within the Scope of Amateur Music Education	Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü'nün Kuruluşu Hakkında Kanun Çerçevesinde Devletin Sanata ve Sanatçıya Yaklaşımı ile İlgili Bir Değerlendirme An Assessment on the Approach of the State Towards the Art and Artist Regarding the Law on the Foundation of the General Directorate of the State Opera and Ballet
	Sibel PAŞAOĞLU	Ahmet Muhip ŞANAL	Ahmet Serkan ECE Dolunay AKGÜL BARIŞ Müjde SARISÖZEN DOĞAN	Pınar Beşevli SOLMAZ
16:15-16:30	Çağdaş Müziğin Getirdiği Gereksinimler Doğrultusunda İhtiyaç Duyulan Türk Müziğinde Uzmanlaşmış Yeni Tip İcracı Eğitimi İçin Önermeler Proposals In Educating New Type of Turkish Music Performers Due To Requirements Of Contemporary Music	Doğu ve Batı Müziğinin Sentez Operacıları The Opera Singers Accomplishing the Synthesis of Eastern and Western Music	CAKA Keman Eğitim Felsefesi ve Afyonkarahisar Örnekleme Caka Violin Training Philosophy & Afyonkarahisar Sample	Türk Müzik Eğitimi Sisteminde Ulusal Çocuk Müzik Müzelerinin Yapılandırılma Sürecine İlişkin Model Araştırma Model Research into the Structuring Process of National Music Museums in Turkish Music Education System
	Evrin DEMİREL	Ömer TURKMENOĞLU	Uğur Türkmen Filiz Yıldız	Özge ÇONGUR YESILKAYA
16:30-16:45	Müzik Eğitiminde Kullanılan Öğretim Materyalleri Learning Materials used in Music Education	Sinema ve Müzik Cinema and Music	Kurumsal Sosyal Sorumluluk Bağlamında Müzik Eğitimi Music Education in Coherence With Institutional Social Responsibility	Sosyal Paylaşım Sitelerindeki Olağan Dışı Çalgı Performanslarının Çalgı Eğitimi Almakta Olan Öğrenciler Üzerindeki Etkileri The Effects of Extraordinary Performances Shared by Social Media on Music Education Students
	Fatmagül DALMIŞLI Ayşegül ATAK YAYLA	Özge TECİMER	Sevda ÇEVİK	Murat Cenap UÇAR
16:45-17:00	Tartışma (Soru – Cevap) Q.A.	Tartışma (Soru – Cevap) Q.A.	Tartışma (Soru – Cevap) Q.A.	Tartışma (Soru – Cevap) Q.A.



SÖZLÜ SUNUMLAR				
19 NİSAN / APRIL 19th				
SALON	OTURUM 17 / SESSION 17 -Reşat Kaynar Salonu-	OTURUM 18 / SESSION 18 -Mustafa Nevzat Salonu-	OTURUM 19 / SESSION 19 -Ali Ertuğrul Salonu-	OTURUM 20 / SESSION 20 -Farazi Mahkeme Salonu-
OTURUM BASKANI	Prof. Dr. Mustafa USLU	Yrd. Doç. Dr. Aylin CAN	Prof. Dr. Efe AKBULUT	Doç. Dr. Ferit BULUT
09:45-10:00	Çok Partili Dönemden Günümüze İlkokul Müzik Dersi Öğretim Programlarında Ses Eğitimi Voice Training in Primary School Music Lesson Instruction Programmes from Multi-Party Era to Present Nilgün SAZAK	Bireysel Çalgı Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi The Development of Individual Instrument Teaching Self-Efficiency Scale Şehriban KOCA	İlkokul Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutumları ve Benlik Saygı Düzeylerinin İncelenmesi Investigation of Attitudes of Elementary School Students Towards Music Lesson and Their Self Esteem Level Barış TOPTAŞ Canan ÇEŞİT	İşbirlikli Öğrenme Yöntemine Dayalı Çoksesli Solfej Uygulamalarının Müziksel İşitme-Yazma Alan Başarılarına Etkisi The Effect Of Polyphonic Solfege Practices Based On Cooperative Learning Method To The Areas Of Musical Audition– Writing Success Turan SAĞER Engin GÜRPINAR Onur ZAHAL
10:00-10:15	Geleneksel Türk Halk Müziğindeki Aksak Ölçülerin Okul Şarkılarına Yansımaları Reflection of Irregular Measures in Traditional Turkish Folk Music to School Songs Sadık YÖNDEM	Çalgı Tutum Ölçeğinin(Ç.T.Ö) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması A Validity And Reliability Study Regarding The Attitude Towards The Musicial Instrument Scale Duygu Turan ENGİN	Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ailelerin Müziksel Geçmişleri ve Bu Doğrultuda Çocuklarını Müzik Eğitimine Yönlendirme Durumları Music Past of Families in Different Socio-Economic Status and Routing Their Children to Music Education BarışTOPTAŞ Sultan BİLGET	Farklı Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Mezunu Öğrencilerin Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında Okutulmakta Olan Müziksel İşitme Okuma Ve Yazma Dersinin Başlangıç Düzeyini Belirlemedeki Etkileri The Influence Of Different Fine Arts And Sports High School Graduates On Determining The Level Of Hearing Writing And Reading Music Beginner Classes Taught In Music Education Specializations Ali BİLİCİ
10:15-10:30	Müzik Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Türk Müziği İçeriği Turkish Music Content of Teacher Guidebook For Music Classes Damla BULUT Tolga GÜLER Ferit BULUT	Piyano ile Eşlikleme ve Transpoze Yapabilme Becerileri için Bir Performans Testinin Geliştirilmesi Developing A Performance Test for Harmonization and Transposition Skills at the Piano Demet AYDINLI Belir TECİMER	Çocuklarda Mutluluk ve Üzüntü Duygusu Yaratan Müziği Ayırt Etme Becerisi Children's Skill of Distinguishing Music Which Create Feelings of Joy and Sadness Hakan OKAY	Öğretmen Yetiştirme Programının Müzik Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi The Effects of the Music Teacher Training Program on the Problem Solving Skills of Music Teacher Candidates Fatıma AKYÜZLÜER
10:30-10:45	İlköğretim Müzik Ders Kitaplarında Halk Türkülerine Yer Verilme Durumu Evaluation of Turkish Folk Music Presence in Primary School Music Coursebooks Zülfükar AVCI H.Serdar Çakırer Zafer Kurtaslan	Piyano Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi Developing a Piano Lesson Attitude Scale Çağlar BAKIOĞLU M. Kayhan KURTULDU	Ailece Çalgı Eğitimi Projesi Instrument Training Project with Family Selçuk ESEN	Müzik Öğretmeni Adaylarının Özel Yetenek Sınavlarındaki Çalgı Tercihlerinin İncelenmesi Analysis of the Instrument Preference of the Pre-Service Music Teachers at the Entrance Exam Yakup Alper VARİŞ
10:45-11:00	Tartışma (Soru – Cevap) Q.A.	Tartışma (Soru – Cevap) Q.A.	Tartışma (Soru – Cevap) Q.A.	Tartışma (Soru – Cevap) Q.A.



CONFERENCE / KONFERANS	
Date / Tarih	17 NİSAN PERŞEMBE / APRIL 17th THURSDAY
Subject /Konu	Hindistan'da Örgün Müzik Öğretiminin Yanısıra İkinci Bir Öğretim Sistemi "Gharana'lar" / "Gharana"-A Second Music Education System Besides the Public One Ahmet YÜRÜR <u>Örnek Dinletiler</u> Fidan DOĞAN, Mumbai sitar gharanasi Müge KUSEYRİ OLGAN, Benares tabla gharanasi Fatoş MİRA, Kerala dans gharanasi
Salon	Reşat Kaynar Salonu
Time / Saat	11.20 / 12.00

CONFERENCE / KONFERANS	
Date / Tarih	17 NİSAN PERŞEMBE / APRIL 17th THURSDAY
Subject /Konu	İpek Yolu'nda Global Kültürel İletişim, Ekonomi ve Tarihin Oluşumu / The Silk Road: The Making of a Global Cultural Communication, Economy and History Feza TANSUĞ
Salon	Reşat Kaynar Salonu
Time / Saat	12.50 / 13.30



AÇIK OTURUM / PANEL	
Date / Tarih	17 NİSAN PERŞEMBE / APRIL 17th THURSDAY
Subject / Konu	<p style="text-align: center;">Orta Asya, Kafkasya, Türkiye ve İran'da Müzik Eğitimi / Music Education in Central Asia, Caucasus, Turkey and Iran</p> <p style="text-align: center;">Chairs/Başkanlar: Dr Razia Sultanova ve Refik Saydam</p> <p>Central Asian Music Education: From Contemporary Higher Institutional in Republics to Traditional Training System Usto-Shogird (Master-Apprentice) in Afghanistan/ Orta Asya'da Müzik Eğitimi: Orta Asya Cumhuriyetlerindeki Çağdaş Yüksek Öğretim Kurumlarından, Afganistan'daki Geleneksel Usta-Çırak Öğretim Sistemlerine Dr Razia Sultanova, University of Cambridge, UK/Cambridge Üniversitesi, İngiltere</p> <p>Music and Cultural Policy in the Independent (Post-Soviet) States of Central Asia: Modern Tendencies and Old Heritage/ Orta Asya'daki Sovyetler Birliği Sonrası Bağımsız Ülkelerdeki Müzik ve Kültürel Politikalar: Modern Yaklaşımlar ve Eski Miras Dr Alexander Djumaev, Tashkent, Uzbekistan/ Taşkent, Özbekistan</p> <p>On the Institutionalization in Music Education of Azerbaijan/ Azerbaycan'daki Müzik Eğitiminin Kurumsallaşması Üzerine Dr Fattakh Khalig-zade, Baku, Azerbaijan State Conservatoire/Azerbaycan Devlet Konservatuarı, Bakü</p> <p>Music Education in Kazakhstan: Problems and Challenges/ Kazakistan'da Müzik Eğitimi: Problemler ve Çözüm Önerileri Dr Saida Yelemanova, Kazakh National University of Arts, Astana/Kazak Ulusal Sanat Üniversitesi, Astana</p> <p>Musicians from Khulbuk: New Information on Tajik Music/ Khulbuk Müzisyenleri: Tacik Müziği Hakkında Yeni Bilgiler Dr Faroghat Azizi, Rector of Tajik National Conservatory named after T.Sattorov/Tacik Devlet Konservatuarı Rektörü</p> <p>Advantages and Disadvantages of Conservatory Educational System of Learning Iranian Music and Solutions for Rebuilding the Ability of Improvisation/ İran Müziğinin Öğreniminde Konservatuar Eğitim Sisteminin Avantajları ve Dezavantajları ve Doğaçlama Becerisini Yeniden Yapılandırma Üzerine Çözümler Dr Mohammad Reza Azadehfard, Dean of Music Faculty, University of Arts, Tehran/ Sanat Üniversitesi, Müzik Fakültesi Dekanı, Tahrán</p> <p>Türkiye'de Müzik Eğitimi/ Music Education in Turkey Refik Saydam, MÜZED Başkanı, Ankara/MUZED President, Ankara</p>
Salon	Ali Ertuğrul Salonu
Time / Saat	15.00 / 17.00



ÖZEL OTURUM / SPECIAL SESSION	
Date / Tarih	17 NİSAN PERŞEMBE / APRIL 17th THURSDAY
Subject /Konu	<p>Avrasya Müzik Eğitimi Birliği Kuruluş Toplantısı / The Organizational Meeting of the Eurasian Music Education Union</p> <p>Chair/Başkan:</p> <p>Prof. Dr. Ali UÇAN</p> <p>A. Avrasya Müzik Eğitimi Birliği (AMEB) Kuruluş Toplantısının Kısa Gerekçesi:</p> <p>Dünyada müzik kültürü ve müzik eğitimi alanında uluslararası ilk anlamlı çağda örgütlenme girişimleri 19'uncu yüzyılda başladı. Bu tür örgütlenmeler 20'nci yüzyılın ilk yarısında dikkate değer bir duruma geldikten sonra ikinci yarısında arttı ve yayınladı. Bu konuda Avrupa kıtası ve Kuzey Amerika öncü olup etkili ve verimli örgütlenmeler gerçekleştirdi. Örneğin Avrupalıların öncülüğünde 1953'te dünya ölçeğinde etkinlik göstermek üzere <i>Uluslararası Müzik Eğitimcileri Birliği (ISME-International Society for Music Education)</i>, 1990'da Avrupa ölçeğinde etkinlik göstermek üzere <i>Avrupa Okul Müzik Eğitimi Birliği (EAS)</i> kuruldu. Öbür kıtalar ise epey sonra uluslararası örgütlenme girişimlerine sahne oldu. Bu konuda Asya kıtası hâlâ istenilen örgütlenme düzeyine erişemedi. Yanı sıra Avrupa ile Asya'yı içine alan Avrasya ölçeğinde ise, son yıllarda yaşanan başka alanlardaki kimi oluşumlar dışında bir müziksel örgütlenme henüz gerçekleşmedi. Oysaki bu birleşik kıta dünyada müzik kültürü ve müzik eğitiminin tarihsel gelişiminin ilk ana beşiğidir. Buna karşın bu alandaki uluslararası ilişkiler hâlâ epey dağınık bir görünüm içindedir. Bu nedenlerle Asya ve Avrasya ölçeğinde öncelikle <i>müzik eğitimi</i> alanında uluslararası bir örgütlenmeye kesin gereksinim vardır.</p> <p>B. Avrasya Müzik Eğitimi Birliği'nin (AMEB) Kurulmasında Güdülen Amaçlar:</p> <p>(1) Avrasya ülkeleri, ulusları ve toplulukları müzik eğitimcileri arasında;</p> <p>(a) sağlıklı ve düzenli bir iletişim-etkileşim ve kalıcı bir mesleki birliktelik sağlamak.</p> <p>(b) etkili ve verimli bir dayanışma, işbirliği ve ortak çalışma fırsat ve olanakları yaratmak.</p> <p>(c) ortak çalışmalar yapmak, ortak etkinlikler düzenlemek ve yayımlar gerçekleştirmek.</p> <p>(2) Avrasya ülkeleri, ulusları ve toplulukları müzik eğitimcilerini belirli aralıklarla buluşturup yöresel, ulusal ve uluslararası müzik eğitimi sorunlarını saptamak, görüşmek, tartışmak, olası çözüm önerileri geliştirmek ve paylaşmak.</p> <p>(3) Avrasya ülkeleri, ulusları ve topluluklarının müzik kültürü ve müzik eğitimi alanında sahip oldukları çeşitli fırsat, olanak ve seçeneklerden birbirlerini yararlandırmak.</p> <p>(4) Avrasya ülkeleri, ulusları ve toplulukları arasında müzik kültürü ve müzik eğitimi alanında gerçekleştirilecek ortak çalışmalar ve etkinlikler yoluyla Avrasya'da, Afro-Avrasya'da ve Dünyada dostluğun, barışın, kardeşliğin ve insancılığın güçlenmesine katkıda bulunmak.</p> <p>C. Avrasya Müzik Eğitimi Birliği (AMEB) Kuruluş Toplantısının Gündemi:</p> <p>Konunun kongreyi düzenleyici ülke temsilcisi ya da temsilcileri tarafından ortaya konulması. Kongreye katılan ülke temsilcilerinin konuya ilişkin görüş, düşünce ve önerilerini belirtmeleri. Konunun katılımcı temsilcilerce tüm yönleriyle görüşülmesi, irdelenmesi ve tartışılması. Konu yeterince görüşülüp olgunlaştırıldıktan sonra temsilcilerce bir karara varılması. Kararın olumlu olması durumunda katılımcılardan bir kurucu kurul oluşturulması; bu kurulun içinden bir geçici-kurucu başkan ve yönetim kurulu seçilmesi; kuruluş bildirgesi ve kuruluş-işleyiş ön yönergesi (ön tüzük) taslağının hazırlanması, bu bildirge ve ön yönergenin oylanarak kabul edilmesi.</p> <p>Ç. Avrasya Müzik Eğitimi Birliği'ne (AMEB) Üyelikler:</p> <p>Avrasya ülkelerinin, uluslarının ve topluluklarının</p> <p>(a) müzik eğitimcileri için <i>bireysel üyelik</i>,</p> <p>(b) ulusal mesleki temsil yeteneğine sahip uygar toplum örgütleri için <i>örgütsel üyelik</i>,</p> <p>(c) ulusal müzik eğitim öğretim kurumları/kuruluşları için <i>kurumsal üyelik</i>,</p> <p>(ç) Avrupa ve Asya'daki uluslararası müzik eğitimi örgütleri için <i>uluslararası örgütsel üyelik</i> [Örneğin <i>Avrupa Okul Müzik Eğitimi Birliği</i>, <i>Asya Okul Müzik Eğitimi Birliği</i> isterlerse AMEB'e üye olabilir.]</p>
	Salon
Time / Saat	17.30 / 19.00



ÖZEL OTURUM / SPECIAL SESSION	
Date / Tarih	17 NİSAN PERŞEMBE / APRIL 17th THURSDAY
Subject / Konu	<p style="text-align: center;">Avrasya Müzik Eğitimi Birliği Kuruluş Toplantısı / The Organizational Meeting of the Eurasian Music Education Union</p> <p style="text-align: center;">Chair/Başkan: Prof. Dr. Ali UÇAN</p> <p>A. Brief Motivation for The Organizational Meeting of the Eurasian Association of Music Education: The most significant international modern organizational initiatives regarding music culture and music education started in the 19th century in the world. After these organizations have become prominent in the first half of the 20th century, they condensed and expanded in the second half. In this regard, the continental Europe and the Northern America were the precursors as effective and productive organizations arranged. For instance, while <i>the world-scale ISME organization – “International Society for Music Education”</i> was institutionalized by the Europeans in 1953; and another organization called EAS, “<i>Union of European School Music Education</i>”, an organization in the European-scale was founded in 1990. On the other hand, other continents have presented these sorts of organization initiatives after a long period of time. The Asia continent has not been reached desired organizational capacity in this regard yet. Besides, within the Eurasia scale which includes both Asia and Europe, there has been any organizational formation in music area except the some institutionalizations seen other areas in recent years. However, this combined continent is home of historical development of music education and music culture in the world. In spite of this fact, international relationships still seem in a rather distributed picture. Therefore, an international organizational formation is required certainly within the scope of Asia and Eurasia regarding <i>music education</i> area.</p> <p>B. Purposes for Foundation of the Eurasia Music Education Association (AMEB):</p> <p>(1) Among the music educators in countries, nations and societies of Eurasia;</p> <p>(a) providing regular and well-established communication and interaction, and a persistent occupational cooperation.</p> <p>(b) creating an opportunity to be able to work effective and productive effort and collaboration.</p> <p>(c) conducting joint studies, arranging joint activities, and making publications.</p> <p>(2) Bringing music educators across the countries, nations, and societies based on certain periods to determine, discuss, evaluate regional, national, and international music education issues and to develop and share relevant solutions.</p> <p>(3) To enable countries, nations and societies of Eurasia to share their individual opportunities and choices that they have among each other.</p> <p>(4) To make contribution into the friendship, brotherhood and humanity through joint efforts and activities in music culture and music education among primarily in Eurasian, Afro-Asian and in all countries, nations and societies in the world.</p> <p>C. The Agenda of the Organizational Meeting of the Eurasian Association of Music Education (AMEB): Presentation of the subject by the agents or represents of the organizer country. Expression of views, opinions and suggestions of the represents of the participant countries. Assessment, discussion and evaluation the subject among represent of the participant countries. After bringing the subject maturity sufficiently through discussions, making a final decision. In case a positive decision is drawn, establishment of an organizer committee by the participant representatives; and selecting a president and a management board among this interim committee; preparation of an organization declaration and preliminary code of conduct, and accepting these declaration and preliminary code of conduct upon voting.</p> <p>Ç. Membership to Eurasian Association of Music Education (AMEB): Regarding the Eurasian countries, nations and societies,</p> <p>(a) <i>individual membership</i> for music educators,</p> <p>(b) <i>organizational membership</i> for organizations of modern society with occupational representing talent,</p> <p>(c) <i>corporate membership</i> for music education institutions/organizations,</p> <p>(ç) <i>international organizational membership</i> for international music education organizations in Europe and Asia [e.g. <i>Europe School Music Education Union, Asian School Music Education Union</i> can be member of the AMEB if they please.]</p>
	Salon
Time / Saat	17.30 / 19.00



ÇAĞRILI KONUŞMACI / KEYNOTE SPEAKER	
Date / Tarih	18 NİSAN CUMA / APRIL 18th FRIDAY
Subject /Konu	Assoc. Prof. LEE HIGGINS (Prof. Dr. Belir TECİMER'in sunumu ile)
Salon	Reşat Kaynar Salonu
Time / Saat	09.00 / 09.30

AÇIK OTURUM / PANEL	
Date / Tarih	18 NİSAN CUMA / APRIL 18th FRIDAY
Subject /Konu	Kimlik, Kültür, Müzik ve Eğitim: Çingene/Roman Örneklemi / Identity, Culture, Music and Education: The Case of Gypsy/Rom Belma KURTIŞOĞLU Gonca GİRGİN TOHUMCU Funda ORAL
Salon	Mustafa Nevzat Salonu
Time / Saat	11.00 / 12.00

KONFERANS / CONFERENCE	
Date / Tarih	18 NİSAN CUMA / APRIL 18th FRIDAY
Subject /Konu	Erken Müzik Eğitiminin Çocuğun Beyin Gelişimindeki Rolü / The Function of Early Music Education on Child's Brain Development Sarper ÖZSAN
Salon	Mustafa Nevzat Salonu
Time / Saat	12.50 / 13.30

KONFERANS / CONFERENCE	
Date / Tarih	18 NİSAN CUMA / APRIL 18th FRIDAY
Subject /Konu	The New Music Matters - "A Praxial Philosophy" Prof. David J.ELLIOTT
Salon	Reşat Kaynar Salonu
Time / Saat	14.45 / 15.30



ÇAĞRILI KONUŞMACI / KEYNOTE SPEAKER	
Date / Tarih	19 NİSAN CUMARTESİ / APRIL 19th SATURDAY
Subject /Konu	Prof. Jiaying XIE (Prof. Dr. Belir TECİMER'in sunumu ile)
Salon	Reşat Kaynar Salonu
Time / Saat	09.00 / 09.30

KONFERANS / CONFERENCE	
Date / Tarih	19 NİSAN CUMARTESİ / APRIL 19th SATURDAY
Subject /Konu	İsviçre'de Müzik Eğitimi Uygulamaları - Müzikle Eğitilmek - Müziğe Eğitilmek Musical Education in Switzerland - Educate by the music - Educate to the music Kemal AFŞİN
Salon	Reşat Kaynar Salonu
Time / Saat	11.00 / 11.45

KONFERANS / CONFERENCE	
Date / Tarih	19 NİSAN CUMARTESİ / APRIL 19th SATURDAY
Subject /Konu	Müzik-Tıp / Müzik-Sağlık Music-Medicine/Music-Health Ahmet SALTİK
Salon	Mustafa Nevzat Salonu
Time / Saat	11.00 / 11.45



ATÖLYE ÇALIŞMASI / WORKSHOP	
Date / Tarih	17 NİSAN PERŞEMBE / APRIL 17th THURSDAY
SUBJECT KONU	Classroom Music Activities / Sınıfta Müzik Aktiviteleri Gabriela Karin KONKOL
Salon	Ahmet Keleşoğlu Laboratuvarı
Time / Saat	13.30 / 14.45

ATÖLYE ÇALIŞMASI / WORKSHOP	
Date / Tarih	18 NİSAN CUMA / APRIL 18th FRIDAY
SUBJECT KONU	Orff Destekli Müzik Eğitimi ve Yaratıcı Dans/ Orff-Supported Music Education and Creative Dans Sermin BİLEN
Salon	AMFİ I
Time / Saat	09.45 / 11.00

ATÖLYE ÇALIŞMASI / WORKSHOP	
Date / Tarih	18 NİSAN CUMA / APRIL 18th FRIDAY
SUBJECT KONU	Orff-Schulwerk ve Güzel Sanatlar Buluşması/ Orff-Schulwerk and Fine Arts Exposition Banu ÖZEVİN TOKİKAN
Salon	AMFİ I
Time / Saat	12.50 / 13.50

ATÖLYE ÇALIŞMASI / WORKSHOP	
Date / Tarih	18 NİSAN CUMA / APRIL 18th FRIDAY
SUBJECT KONU	Müzik ve Tiyatro Pedagojisi: Oyun, Hareket, Ritim ve Ses / Music and Theater Pedagogy: Game, Movement, Rhythm, and Voice Sevda ÇEVİK
Salon	AMFİ I
Time / Saat	13.50 / 14.45



ATÖLYE ÇALIŞMASI / WORKSHOP	
Date / Tarih	19 NİSAN CUMARTESİ / APRIL 19th SATURDAY
SUBJECT/KONU	Şarkı Söyle ve Bedenini Çal / Sing and Play Your Body Atila Çağdaş DEĞER – Çiğdem AYTEPE Muzaffer Özgü BULUT
Salon	Ahmet Keleşoğlu Laboratuvarı
Time / Saat	09.45 /11.00

ATÖLYE ÇALIŞMASI / WORKSHOP	
Date / Tarih	19 NİSAN CUMARTESİ / APRIL 19th SATURDAY
SUBJECT/KONU	Koro Müziği - Choral Music Fabio ALBERTI
Salon	Ahmet Keleşoğlu Laboratuvarı
Time / Saat	11.00 /11.45



KONSER / CONCERT	
Date / Tarih	17 NİSAN PERŞEMBE / APRIL 17th THURSDAY
Program	<p>Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Çoksesli Korosu / Marmara University Atatürk College of Education Music Education Department Choir</p> <p>Şef/Conductor: Bülent HALVAŞI</p> <p>Abendlied.....Josef Rheinberger Kimseye Etmem Şikayet.....Düz. Ferhan Ali Akmanlı Hicaz İlahi.....Hasan Ferit Alnar Çamdan Sakız Akıyor.....Düz. İsmail Sezen Ferya.....Ulvi Cemal Erkin Dök Zülfünü Meydana Gel.....Düz Nevit Kodallı Katibim.....Ahmet Adnan Saygun Loğçalı.....Düz.Nevit Kodallı Entarisi Ala Benziyor.....Muammer Sun Kızılıklar Oldu mu.....Düz. Hakan Önsöz</p>
Salon	Reşat Kaynar Salonu
Time / Saat	09.00 / 10.00

KONSER / CONCERT	
Date / Tarih	17 NİSAN PERŞEMBE / APRIL 17th THURSDAY
Program	<p>GENÇ SOLİSTLER KUŞAĞI</p> <ol style="list-style-type: none"> Azra Berfin EREN (Violin / Keman): (Bilkent Üniversitesi) - Piyano Eşlik / Piano: Zümrüt ALİYEVA <ul style="list-style-type: none"> Ch. Berio "Sindibal" bale sahnesi F.Amirov "Mugam- Poema" Yener GÖKBUDAK (Piano /Piyano) : (Bilkent Üniversitesi) <ul style="list-style-type: none"> J.S. BACH / Prelude and Fugue, Book II, No:24, B minor F.CHOPIN / Ballade, No:1 Op.23 TCHAIKOVSKY-RACHMANINOV / Lullaby, Op.16 Demirhan GÖKBUDAK (Violin / Keman) (Bilkent Üniversitesi) Yener GÖKBUDAK (Piano /Piyano) : (Bilkent Üniversitesi) <ul style="list-style-type: none"> SAINT-SAENS / Introduction and Rondo Capriccioso, Op.28 M.SUN / Köçekçe Süeda ÇATAKOĞLU (Piano /Piyano) : (Hacettepe Üniversitesi) <ul style="list-style-type: none"> S.Rahmaninov –Elegie op3 no 1 F.Liszt –Macar Rapsodisi no 8 Gökçe ÇATAKOĞLU (Violin /keman) : (Bilkent Üniversitesi) Süeda ÇATAKOĞLU (Piano /Piyano) : (Hacettepe Üniversitesi) <ul style="list-style-type: none"> H. Wieniawski, Souvenir de Moscou E. Elgar, Salut d' Amor
Salon	Asma Kat / Entresol
Time / Saat	11.20 / 13.30



KONSER / CONCERT	
Date / Tarih	17 NİSAN PERŞEMBE / APRIL 17th THURSDAY
Program	<p>Boğaziçi Caz Korosu/Boğaziçi Jazz Choir Şef / Conductor: Masis Aram GÖZBEK & FİLM SO Şef / Conductor: İbrahim MUSLU – Viyola: Cavid Cafer – Tenor: Ömer TÜRK MENOĞLU</p> <p>1- Giriş: 20th Century Fox..... 2- Viyola ve Orkestra için "Aşıkşayağı"(Aşık müziği)...Hatıra Ahmedli CAFER Solist (Viyola) : Cavid CAFER 3- "Bozkır" Cumhuriyet Film MüziğindenMuammer SUN 4- Yemen Türküsü 5- Altın Hızma - MülaimeKerkük Türküsü 6- O Sole MioEduardo di Capua 7- 10. Yıl Marşı -Cemal Reşit REY 8- İzmir'in DağlarındaMuammer SUN (Boğaziçi Caz Korosu ile)</p>
Salon	Reşat Kaynar Salonu
Time / Saat	19.00 / 20.30

AÇIKLAMALI RESİTAL / LECTURE/RECITAL	
Date / Tarih	18 NİSAN CUMA / APRIL 18th FRIDAY
Program	<p>Bağlamada Yörelere Göre Tavırlar ve Düzenler / Bağlama Playing Techniques Based on the Different Regions Celal VURAL</p>
Salon	Reşat Kaynar Salonu
Time / Saat	11.00 / 11.30

PIYANO RESİTALİ / PIANO RECITAL	
Date / Tarih	18 NİSAN CUMA / APRIL 18th FRIDAY
Program	<p>Devlet Devrim ÖZTAŞ BRAHMS KONSERİ</p> <p>U.Cemal ERKİN : 5 Damla</p> <p>J. Brahms : Intermezzo, Op. 117 : -Nr. 1, Mi Bemol Major , -Nr. 2, Si Bemol Minör, -Nr. 3, Do Diyez Minör .</p> <p>J. Brahms : Piyano Parçaları, Op. 118 : -Intermezzo, Nr. 2, La Major , -Ballade, Nr. 3, Sol Minör , -Romans, Nr. 5, Fa Major .</p> <p>J. Brahms : Piyano Parçaları, Op. 119 : -Intermezzo, Nr. 1, Si Minör , -Intermezzo, Nr. 2, Mi Minör , -Rapsodie, Nr. 4, Mi Bemol Major .</p>
Salon	Reşat Kaynar Salonu
Time / Saat	11.30 / 12.00



AÇIKLAMALI KONSER / LECTURE/CONCERT	
Date / Tarih	18 NİSAN CUMA / APRIL 18th FRIDAY
Program	Saz Müziği / Turkish Instrumental Music Murat Salim TOKAÇ / Cenk GÜRAY
Salon	Reşat Kaynar Salonu
Time / Saat	12.50 / 13.30

KONSER / CONCERT	
Date / Tarih	18 NİSAN CUMA / APRIL 18th FRIDAY
Program	Türkiye’de Sufi Müziği: Geleneksel ve Modern Yaklaşımlar / Sufi Music in Turkey: Traditional and Modern Approaches A.Hakkı TURABİ M. Safa YEPREM
Salon	Mustafa Nevzat Salonu
Time / Saat	17.00 / 18.00

KONSER / CONCERT	
Date / Tarih	18 NİSAN CUMA / APRIL 18th FRIDAY
Program	KOMBO TOPLULUĞU KONSERİ “YENİ MÜZİK” / COMBO ENSEMBLE “NEW MUSIC” Ahmet Yürür.....Gul'e Dair Erman Özdemir.....Music for Combo No.1 Alper Maral.....Tahta Onur Nurcan.....Fusion à la İstanbul
Salon	Reşat Kaynar Salonu
Time / Saat	17.00 / 18.00



AÇIKLAMALI DİNLETİ / LECTURE/CONCERT	
Date / Tarih	19 NİSAN CUMARTESİ / APRIL 19th SATURDAY
Program	Osmanlı'da Avrupa Müziği / European Music in the Ottoman Era Evren KUTLAY
Salon	Mustafa Nevzat Salonu
Time / Saat	11.45 / 12.30
KONSER / CONCERT	
Date / Tarih	19 NİSAN CUMARTESİ / APRIL 19th SATURDAY
Program	Koro Müziği - Choral Music Şef/Conductor: Fabio ALBERTI Şef Yard. / Vocal Assistant: Sevil Yalçın *T. Ravenscroft "Three country dances in one" *Piae Cantiones: "Gaudete" *T. Arbeau: "Pavane" M. Grancini: Dulcis Christe *Fabrizio De Andrè "Geordie" L. Bardos: "Szello zug" F. Alberti: "Jubilate Deo" *Enya: "Enya's sounds" *Ariel Ramirez su testo di Feliz Luna "Alfonsina y el mar" *Carlos Jobim (T. Lalo): "Agua de beber" R. Giavina: "O sole mio" *Instrumental/vocal version by F. Alberti Şef / Conductor: Fabio Alberti Şef Yardımcısı / Vocal assistant: Sevil Yalçın Ensemble "Gli Harmonici" Koro / Choir: Chiara Nosari, Claudia Gallo, Dario Natali, Elisa Galessi, Federica Vergani, Giulia Messina, Marialetizia Sanzonetti, Michela D'Avanzo, Michela Frezzini, Sharon Nervosi, Stefania Carissimi, Tiziana Cortinovis Instruments: Michele Parietti, Rebecca Sacchetti – Violin Laura Bissolotti, Cristina Mascheretti – Flute Andrea Bonfanti, Dario Natali – Piano and percussions
Salon	Reşat Kaynar Salonu
Time / Saat	12.30 / 13.30



Süeda ÇATAKOĞLU (14.06.1997)

Süeda Çatakoğlu, ilk piyano derslerine Afak Caferova ile Kayseri’de başlamıştır. 2008 yılında Bilkent Müzik Hazırlık İlköğretim Okulu’na girerek, Hande Dalkılıç ile 3 yıl boyunca çalışmalarına devam etmiştir. Bilkent Müzik Hazırlık İlköğretim okulundan 2011 yılında 2’ncilikle mezun olarak, aynı yıl Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı sınavlarını kazanarak eğitimine bu okulda devam etmiştir. Bilkent, Erciyes, Selçuk, Hacettepe ve Uludağ

üniversitelerinde konserleri olmuştur. 2012 yılında Kapadokya/Nevşehir’de yapılan Klasik Keyifler festivalinde Birsan Ulucan ve Özgür Ünal’ın Master-Classlar’ına, oda müziği çalışmalarına ve konserlere katılmıştır. 2013 yılında Alessandro Tenaglias ve Krassimir Taskov’un Master-Classlar’ına katılmıştır. Aynı yıl İstanbul’da düzenlenen 8’inci Uluslararası Pera Piyano yarışmasında üçüncülük ödülü almıştır. Halen Sanem Berkalp Egesel ile çalışmalarını sürdürmektedir.

Gökçe ÇATAKOĞLU (13.05.2004)

2010 yılında Bilkent Müzik İlköğretim okulu sınavını kazanarak, keman dalında müzik eğitimine başladı. Ankara Güzel Sanatlar Lisesi, Bilkent, Gazi, Selçuk, Hacettepe, Erciyes, Mersin, Çukurova Üniversitelerinde sınıf konserlerine katıldı ve Rusya Büyükelçiliğinde konser verdi. 2012 yılında Klasik Keyifler Oda Müziği Festivali’ne katılarak Özcan Ulucan ve Ellen Jewett ile çalıştı ve konser verdi. 8 - 11 Mayıs 2013 tarihleri arasında Prag-Çek Cumhuriyetinde 55’inci Kocian Keman Yarışmasında 1.kategoride üçüncü oldu. Aralık 2013

tarihinde Şef Orhun Orhon yönetimindeki Filarmonia Ankara Orkestrası eşliğinde Vivaldi Mevsimler Konçertolarından “İlkbahar”ı, seslendirdi. Aralık 2013 tarihinde Şef Orhun Orhon yönetimindeki Filarmonia Ankara Orkestrası eşliğinde Vivaldi Mevsimler Konçertolarından “İlkbahar”ı, seslendirdi. 2014 Mart ayında Belçika’da VII Uluslararası “Concur Bravo” yarışmasında III ödülünü kazandı. Halen Muhammedjan Turdiev ile keman çalışmalarını sürdürmektedir.

Demirhan GÖKBUDAK (30.07.1998)

1998 yılında Konya’da doğdu. Keman eğitimine 2007’de Adil Aziz ile başladı. İlk keman dinletisini Konya Selçuk Üniversitesinde düzenlenen “Genç Yetenekler Konseri”nde verdi. 2008’de Bilkent Üniversitesi Müzik Hazırlık İlköğretim Okuluna girdi. İlk sene Vseslava Kudinova ile 2009 yılından itibaren tekrar Adil Aziz ile keman eğitimine devam etti.

Ayla Erduran, Cihat Aşkın, Robert Szreder, Barbara Gorzyska, Guy Braunstein, Atilla Aldemir ile Master-Class çalışmalarına aktif olarak katılan ve aynı zamanda Bilkent Üniversitesi dışında çeşitli iller ve üniversitelerde düzenlenen etkinliklerde keman konserlerine devam eden Demirhan Gökbudak, 29-30 Nisan 2010 tarihinde Şef İbrahim Yazıcı

yönetiminde Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası ile Andrew Llyod Webber’in “Requiem” adlı eserinde çocuk solist olarak yer aldı. 13-15 Mayıs 2011 tarihleri arasında Mehmet Akif Üniversitesinin 5. kuruluş yıldönümü etkinlikleri çerçevesinde düzenlenen "1.Ulusal Genç Yetenekler Müzik Festivali"ne "Festival Konuğu" olarak davet edildi. 2013 yılında Mersin’de düzenlenen V.Ulusal Gülden Turalı Keman Yarışması II.Kategori’de birinciliğin verilmediği yarışmada "İkincilik" ve "En İyi Türk Eseri Yorumu" ödülünü kazandı.

Bilkent Üniversitesi Müzik Hazırlık Lisesi 10.Sınıf öğrencisi olan Demirhan Gökbudak, Adil Aziz ile keman eğitimini sürdürmeye devam etmektedir.

Cemil Yener GÖKBUDAK (01.01. 1996)

1996 yılında Konya’da doğdu. Piyano eğitimine 2004’de Gülnara Bahşiş ile başladı. 2006 yılında, Bilkent Üniversitesi Müzik Hazırlık İlköğretim Okulu’na girdi.

Yurt içinde çeşitli iller, üniversiteler ve elçiliklerde verdiği resitallerin yanı sıra, yurt dışında düzenlenen etkinliklerde de resitaller veren Yener Gökbudak, aynı zamanda şef Işın Metin, Ender Sakpınar ve Serdar Yalçın yönetiminde Bilkent Senfoni Orkestrası, Eskişehir Büyükşehir Belediyesi Senfoni Orkestrası ve Mersin Üniversitesi Oda Orkestrasıyla konserler verdi. Ayrıca, piyanist Boris Berezovsky, Boris Berman, Matti Raekallio, Gülsin Onay, Özgür Aydın, Emre Elivar ve Kamerhan Turan’ın Master-Class çalışmalarına aktif olarak katıldı.

Halen, Bilkent Müzik Hazırlık Lisesi 11. sınıfında Doç.Gülnara Aziz ile piyano çalışmalarını sürdüren Cemil Yener Gökbudak’ın ulusal ve uluslararası festival ve yarışmalarda ki katılımı şöyledir:

Yarışmalar :

- “10 Yıldızdan Biri”, Uluslararası Datça

Müzik Akademisi 10 Genç Yıldız Yarışması, Datça / 2008

- “İkincilik Ödülü”, Kamuran Gündemir 1.Ulusal Piyano Yarışması, Mersin / 2009
- “Birincilik Ödülü”, Doğumunun 200.Yılında Chopin Ulusal Piyano Yarışması, Ankara / 2010
- “İkincilik Ödülü”, 1.Sergey Rahmaninov Piyano Yarışması, İstanbul / 2011
- “En İyi Alemdar Karamanov Yorumcusu Özel Ödülü”, 8. Uluslararası Alemdar Karamanov Piyano Yarışması, Simferopol - Ukrayna / 2011
- “Üçüncülük Ödülü”, 22.Uluslararası Piyano Yarışması “Roma 2012”, Roma-İtalya / 2012

Festival ve Diğer Etkinlikler :

- Albert Long Hall Klasik Müzik Etkinlikleri - Harika Çocuklarımız, İstanbul / 2011
- I. Genç Yetenekler Klasik Müzik Festivali,



- Burdur / 2011
- *Uluslararası Genç Klasikçiler Festivali*, İstanbul / 2011
- *“Rising Stars in the Kremlin”, III. Uluslararası Klasik Müzik Festivali*, Moskova / 2011
- *“Sobirayem Duruzey”, 8. Uluslararası Müzik Festivali*, Moskova / 2012

- *“International Holland Music Session”, Bergen/2013*
- *“X Uluslararası Genç Virtüozlar” yarışmasında “İkincilik Ödülü” Sofya (Bulgaristan)*

Azra Berfin EREN (30 Temmuz 1997)

2003 yılında Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Müzik Hazırlık İlköğretim Okulu'nun yetenek sınavını kazanarak keman ana sanat dalına kabul edildi. 2011-2012 döneminden itibaren lise bölümünde öğrenimine devam etmeye hak kazandı.

Akademi Daçta, Gümüşlük Festivali ve birçok kez de Cihat AŞKIN ile birlikte CAKA master classlarına katılarak Türkiye’de ve yurt dışında solo ve orkestra ile konserler vermiş, oda müziği çalışmaları yapmıştır. Bu master classlarda Suna KAN, Cihat AŞKIN, Toğrul GANIYEV, Sevil ULUCAN, Özcan ULUCAN, Ellen JEWET, Peter FISHER, Atilla

ALDEMİR, Orhan AHISKAL, Hagai SHAHAM ve Rodney Friend’le çalışma imkânı bulmuştur. Ayrıca Server GANİEV’le de çalışmalar yapmıştır. 2011 yılında İtalya’da Itzhak Rashkovski ile 2012 yılında İsviçre’de Sholomo Mintz’in master classına kabul edilerek Sholomo Mintz ve Zakhar Bron’la çalışma fırsatı bulmuştur.2010 yılında Gülden Turalı Keman Yarışmasında kendi kategorisinde mansiyon ödülü kazanmıştır.Bilkent Gençlik Senfoni Orkestrası ve Ankara Gençlik Senfoni Orkestrası üyesidir.Çalışmalarını hâlen Rasim BAĞIROV’la sürdürmektedir.

ÖMER TÜRKMENOĞLU

Kuzey Irak Erbil’de doğdu. Müzik eğitimine Erbil Kültür Merkezi’nde başladı. 1995 yılında Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Şan Sanat Dalı’na girdi. 1996 yılında Ankara Radyosu Türk Halk Müziği ses yarışması birincisi ve aynı yıl TRT Televizyonu’nun düzenlediği Türk Halk Müziği Ses Yarışması’nda da Türkiye birincisi oldu. 2000 yılında Azerbaycan / Bakü’de düzenlenen 2. Uluslararası Bülbül Opera Yarışmasında dördüncü ödülü aldı. Bilkent Senfoni Orkestrası, Bilkent Oda Müziği Orkestrası, Türksoy Opera Günleri’nde, Mersin Opera Senfoni Orkestrası’yla birçok sayıda konser vererek opera aryaları ve türkülerimizi seslendirdi.

2003 yılında İtalya’da Imalatesta Yaz Akademisi’nde bariton Alessandro Calamai ve Mauro Trombetta ile çalıştı. Katia Ricciarelli , Maria Bieşo ve Mirella Freni’nin ustalık sınıfı çalışmalarına katıldı. Ünlü Tenor Plácido Domingo adına her yıl düzenlenen “Uluslararası Operalia Şan Yarışması”nda 15 Nisan

2005’de ve “Uluslararası Leyla Gencer Şan Yarışması”nda 25-30 Ağustos 2006 tarihinde dünya çapında seçilen 40 sanatçı arasına girmeyi başardı. Birçok festivalde halk konserleri verdi. Yurtdışında İtalya, İspanya, KKTC, Pakistan, Macaristan, Azerbaycan, Amerika, Kanada, Makedonya, Avustralya, Suriye, Ürdün, Kırgızistan, Luxembourg ve yurtiçinde birçok yerde konserler verdi. Ayrıca 6 yıl Ankara Devlet Opera ve Balesinde Solist Sanatçı olarak çalıştı. 2010 yılında ABD Indiana Üniversitesi’nde Post Doktorasını Ünlü Tenor Carlos Montane ile yaptı. Kendi projesi olan “ Hz. İbrahim’in Çocukları Barış Duacıları” 10 Mayıs 2011 tarihinde ABD’de gerçekleştirdi. 2012 de Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Şan Opera Bölümü’nden Sanatta Yeterlik derecesini aldı. Halen Adıyaman Üniversitesi Devlet Konservatuarında Yardımcı Doçent olarak çalışmaktadır. Evli ve iki çocuk babasıdır.



Cavid CAFER (Viyola) : Bilkent Üniversitesi

Cavid Cafer 1958'de Bakü'de doğdu. Yedi yaşındayken önce keman, daha sonra da viyola çalmaya başladı. P.Çaykovski adına Moskova Devlet Konservatuvarı'nda lisans ve lisans üstü eğitimi tamamladıktan sonra Azerbaycan Devlet Senfoni Orkestrasında viyola grup şefi olarak çalıştı. Aynı zamanda solist olarak Modern Müzik grubunda çaldı. Mısır'da Kahire Operasında, Almanya Bonn'da Beethovenhalle, İsviçre'de Zurich, Basel ve Lugano Radyolarında solo ve kuartet ile çaldı. 2004'de Ankara'da Sevda Cenap Müzik Festivali'nde

Ahmet Adnan Saygun'un viyola konçertosunu seslendirdi. 2011'de TOBB Üniversitesinin düzenlediği "Türkler Dünden Bu Güne" Konferansı çerçevesinde düzenlenen konserde solist olarak sahnede yer aldı. Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı Senfoni Orkestrası ile W. A. Mozart'ın Keman ve Viyola için Senfoni Konçertant eserinde solist olarak çaldı. 1993'den bu güne kadar Bilkent senfoni orkestrasında viyola grup şefi olarak çalışmaktadır.

Devlet Devrim ÖZTAŞ

Ankara'da doğdu. Piyano eğitimine Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı'nda 1985 yılında Prof. Güherdal Çakırsoy'un sınıfında başladı. Eğitim sürecinde Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Devlet Konservatuvarı'na yatay geçiş yapıp, sınıf atlayarak 1994 yılında "Konservatuvar Birincisi" olarak "Lisans Diploması" aldı.

Mezuniyet başarısı nedeniyle "Sedat – Güzin Gürel Bilim ve Sanat Vakfı"nın "Birincilik Başarı Ödülü" ne layık görüldü.

Aynı Üniversitenin Piyano Anasanat Dalında ; "Yüksek Lisans Programı" nı 1996 ve "Sanatta Yeterlilik Programı" nı 1999 yıllarında "tam not" ile tamamlayarak "Yüksek Lisans Diploması" ve "Sanatta Yeterlilik Diploması" aldı.

1998 yılı Eylül ayında Franz Liszt Müzik Akademisi'nin açtığı sınavda ; Avrupa , Amerika ve Asya ülkelerinden katılan 28 piyanist arasından seçilip kazanan 7 piyanistin ilk üçü içinde yer alarak "ustalık (virtüözite) programı" na kabul edildi. Franz Liszt Müzik Akademisinde ; 1 yarıyıl Prof. İstvan Guyaş , 2 yarıyıl Prof. Attila Nemethy , 3 yarıyıl Prof. Peter Nagy' in sınıflarında "Piyano Ustalık Eğitimi" aldı. Eğitim sürecinde Prof. Mikowsky , Prof. Heimwosky , Prof. S. Balazs ' tan master kurslar aldı. 2002 de yurda döndükten sonra Prof. Kamuran Gündemir ile çalıştı .

1996 yılında Genç Piyanişterler arasından seçilerek "2. Uluslararası Cemal Reşit Rey Piyano Festivali" nde Solo Resital verdi.

Sanatçı 1994 yılında "Bülent Tarcan Piyano Yarışması" nda "Birincilik Ödülü" nü , 2000 yılında, onursal Başkanlığını Birgitte Nelson ile Bill Clinton'un yaptığı Macaristan'ın ünlü sanat kurumu "Macaristan Müzik ve Sahne Sanatları Vakfı" nın piyano dalında "Junior – Lyra Ödülü" nü kazandı.

Sanatçı Türkiye'de; İstanbul Atatürk Kültür Merkezi, İş Sanat, Caddes Bostan Kültür Merkezi, Cemal Reşit Rey , Avusturya Kültür Ofisi, İtalyan Kültür Merkezi, Enka Rönesans, Resim ve Heykel Müzesi, İstanbul Üniversitesi, Galatasaray Üniversitesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi , İstanbul Teknik Üniversitesi, İzmir'de İnönü Kültür Merkezi ve Dokuz Eylül Üniversitesi, Antalya'da Akdeniz Üniversitesi Atatürk Konferans Salonu ve AKM Aspendos Salonu, Edirne'de Trakya Üniversitesi Eğitim ve Sanat Merkezi, Mersin Üniversitesi Sanat Merkezi "A" Salonu ile Ankara'da pek çok Solo Resital ve Oda Müziği Konserleri verdi . Yine Macaristan'da; Franz Liszt Müzik Akademisi, Regi Akademi, Budapeşte Teknik Üniversitesi, Helikon Sarayı, Slovak Kültür Merkezi, TC Büyükelçilik Rezidansı, Macaristan Müzik ve Sahne Sanatları Vakfı Festival Etkinliklerinde pek çok Solo Resital verdi.

Trakya Üniversitesi Edirne Devlet Konservatuvarı'nda 2002 Eylül ayında sınavla Yardımcı Doçent ve 2005 yılında Doçent oldu. İlköğretim, Lise, Lisans ve Yüksek Lisans öğrencilerine piyano ve teori dersleri verdi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Müzik Eğitim Öğretim Programlarını Uluslar arası Denklği olacak şekilde yeniden hazırladı. 2006 Kasım ayında naklen görev aldığı Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuvarı'nın Lisans ve Yarı Zamanlı İlköğretim Devreleri'nin açılmasını ve Konservatuvar'ın tüm Eğitim Öğretim Müfredat Programlarını uluslararası denklği olacak şekilde yeniden hazırladı. Nisan 2011 de Akdeniz Üniversitesinde Piyano Yorumculuğu alanında 36 yaşında Profesör oldu. Mart 2012 de İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarına yeniden profesör olarak atandı.

Sanatçı ; halen Türkiye'de , Piyano Yorumculuğu Alanında 30 yaşında Doçent ve 36 yaşında Profesör olmuş en genç akademisyen sanına sahiptir.

Sanatçı konserlerinde Türk Bestecilerinin eserlerini de seslendirmekte; özellikle Bach, Mozart, Beethoven, Schubert, Chopin, Schumann , Brahm ve Debussy' nin eserlerindeki özgün yorumuyla takdir toplamaktadır.



SPONSORLAR

Konferans Sponsoru

Liszt Müzik
İlgi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
Eğitim İş Sendikası
Türk Eğitim - Sen

Davetli Konuşmacı Sponsoru

Türkiye Özel Okullar Birliği

Gala Yemeği Sponsoru

Pera Güzel Sanatlar Lisesi

Öğle Yemeği Sponsoru

Beypiliç

Kahve Molası Sponsoru

Çaykur
Kurukahveci Mehmet Efendi

Konferans Çantası Sponsoru

Zuhal Müzik

Bloknot ve Kalem Sponsoru

Emas Elektroteknik Makine Sanayi

Konser Piyanosu Sponsoru

Akustik Piyano

Hediyelik Eşya Sponsoru

Mısır Çarşısı Esnafları Derneği



**MÜZED 2014 İstanbul İpek Yolu Buluşmasından
ISME 2018 İstanbul Dünya Konferansına**



**From MUZED 2014 İstanbul Silk Road Conference to
ISME 2018 İstanbul World Conference**



Dear Margaret BARRETT,

We take great pleasure in expressing the strong motivation and endorsement of the Music Educators Society of Turkey for organizing and hosting the “33rd World Conference of the International Society for Music Education” in 2018 in İstanbul, Turkey.

İstanbul has an enchanting location spreading over two continents and represents the unique feature of Turkey for serving as a bridge between Asia and Europe. This feature will be the major asset of the “33rd ISME World Conference” in bringing together the continents.

We strongly believe that İstanbul will be the most suitable venue that brings together esteemed music educators, academics, scholars, musicians and culture and art people from all around the world. Its unequalled beauties and its unique location serving as a bridge between the two continents will enable all participants to experience an unforgettable “33rd World Conference of the International Society for Music Education” in İstanbul.

Being a lively, dynamic, warm, simple and still generous geography of the history of humanity, İstanbul has also an outstanding reputation for hosting similar major conferences. With the ever improving excellent convention facilities, the large spectrum of hotels in world standards, one of the most effective international airports in the world, the unique charm of the culinary art and shopping, the mild climate and sunshine it offers, İstanbul definitely promises a charming experience for the delegates from all over the world.

With its unequalled beauties and its location serving as a bridge, we are certain that İstanbul will mobilize all the necessary experience, expertise and support for one of the most successful events in the ISME history.

Sincerely Yours,

Refik SAYDAM

President

Music Educators Society of Turkey-MÜZED

Email: rsaydam@muzed.org.tr

Web: www.muzed.org.tr

Phone: +90 505 359 25 21



Turkey is the cradle of multi layered civilizations starting from the ancient settlements of Anatolia to Antique Greek, Roman, Byzantine, Seljuk, Ottoman and Republic of Turkey. Being a bridge of cultural, political and economical interactions between two continent has caused Anatolia to gain a rich and colorful identity. And İstanbul is the single city where such togetherness joins hands. This geography promises to its living history brought thousands of years ago, new initiatives having the potential of reflecting its colorfulness which is also possessed today.

From Antique times to today, in the historically significant milestones of age of reason, enlightenment and civilization layers; it always becomes source of inspiration and driving force of humanity since it defines ideal man together with soul and mind beauty.

For acquiring individual properties which is continuously renewing itself, producing new projects, bringing always “the firsts” in its field; for strengthening the features for finding the solutions for the problems of humanity, home and natural environment; for augmenting the sensitivities relating to the concept such as personal characteristics, self-expression, self confidence, collective working based on logic and skill sharing, work share; the role of music and art education is inevitable in training the individuals who are equipped with features make them be able to produce solutions to solve the problems.

Organizing 33rd ISME World Conference in İstanbul will add new values to jewel box of this geography which is build with the traditions of thousand years and modern approaches with the thought – feeling production.

33rd ISME World Conference will really suit to İstanbul, world wide famous city having a fantastical historical heritage with its location where the continents join together, of Turkey as a country having congress culture and resources abundantly.

Prof. Dr. Uğur ALPAGUT
MUZED Member of Board of Directors &
Secretary of Foreign Affairs
ISME Individual Member
Email: alpautugur@yahoo.com
Phone: +90 535 214 14 62



Dear President of ISME

Ankara, 28 November 2013

I would like to salute **ISME**, one of the most effective, globally known and most respected international organizations of the world in the area of music education since 1953 and its dignified management with respect and love. I admirably follow the longstanding works and activities of ISME being done in an attempt to make the music education become more effective, productive and beneficial to all individuals, communities, nations and the whole mankind all over the **World**, in continental and regional levels and specific to countries.

Each of these works and activities being organized in close cooperation with related national organizations and in close interaction with other related international organizations have a separate meaning, importance and value.

Many music trainers from my country who are mostly my former students are taking part in your regional and worldwide-global activities as members and participants for a long time; reflecting their impressions, acquisitions and achievements regarding your activities in their studies after they return home; moreover sharing them with concerned persons, organizations and the public. I am deeply pleased for all.

I should indicate that **Turkey (Türkiye)** has always been the primary viewer, participant and organizer of the international works and activities in the area of music education. In this context, it has hosted the following three important international activities within the last twenty years: **(1) 16. Meeting of the International Study Community of Southern Europe Countries in Music Education** in Ankara and İzmir between 12-18 May 1994 (**16. ArGe Süd Sitzung der Internationalen Arbeitsgemeinschaft Musikpaedagogik für die südlichen Laender Europas-**). **(2) the International Congress of the Music Culture and Education in Europe and Turkish Republics** in Ankara between 13-16 November 2002. **(3) 18. EAS Congress: Music and Music Education within the Context of Socio-Cultural Changes** in Bolu between 26-29 April 2010. These large-scale activities will be followed by the international **Regional Conference** titled "**Music Education and Music Culture on the Silk Road**", which will be conducted by the General Center of our Association of Music Trainers (**MÜZED**) in İstanbul between 17-19 April 2014.

Besides, the area of *Music Culture and Music Education* was involved primarily in the **38. ICANAS – International Congress of Asian and North African Studies** that was organized in Ankara between 10-15 September, as well as especially the **5., 6., 7. and 8. International Congresses on Turkish Culture** that were organized in our country in a separated way with comprehensive meetings. From that aspect, Turkey has an important equipment, accumulation and experience in terms of organizing international conferences or congresses in the area of music education.

As is known, **Turkey** is a country positioned in such a location where Eastern and Western, Northern and Southern cultures and civilizations are met, intercepted, coincided, merged and integrated with each other naturally. This condition is more prominent and apparent for *music culture and education* which is our primary concern and matter. Due to the fact that it has such unique location and distinctive characteristics, Turkey wants to host and organize the **33rd World Conference of ISME** and serve a genuine and meaningful work and contribution to the world music culture and music education by means of ISME.

ISME will have crowned and raised the value of its international works and activities already done and being done more distinctively and meaningfully by approving and choosing **Turkey** as an organizer and executor country of the **33rd World Conference** for which Turkey already has started designs.

I deeply hope to host **ISME Family in Turkey in 2018** with my sincere feels, thoughts and expectations and I am pleased to salute and greet yourselves with my respect and love one more time.

Prof. Dr. Ali UÇAN
Conference Chair

**International Society for Music Education (ISME) News
WEDNESDAY, 14 MAY 2014**

Music Culture and Music Education on the Silk Road



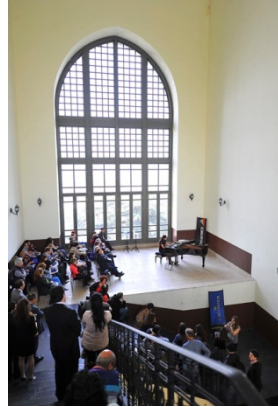
Last month (April 2014) the Music Educators Society of Turkey (MÜZED), one of ISMEs INAs (Affiliated National Organization) organized a Regional Conference, themed "Music Culture and Music Education on the Silk Road." Held in İstanbul the overall aim of the event was establishing a "Union of Eurasia Music Educators." MÜZEDs ambition was to find a catalyst that might lead to an increased collaboration between professional organizations and peoples from within Turkey and their neighboring countries.

MÜZED hosted a rich event featuring keynotes, paper presentations, a small market place, and some stunning music making. I was well looked after by Uğur Alpagut, MÜZED Secretary of Foreign Affairs and Rafik Saydam who is the current president of MÜZED.

As the representative of ISME I gave one of the keynotes speeches entitled "Community Music as Cultural Capital: Non-formal Music Experiences and Young People" which also included an outline of the societies mission and the how ISME might aid MÜZED in their goals. Ekin Çoraklı, a young music educator and pianist is currently working on a translation of the presentation in order to continue the dialogue. Other keynotes included ISME members David Elliott and Jiaxing Xie and one of Turkeys most important music educators Dr. Ali Uçan.

Although the conference was in Turkish a simultaneous translation service was provided which gave those of us that couldn't speak the language access to the local issues and challenges. If you haven't been lucky enough to visit İstanbul it is a fabulously diverse and multicultural city that bridges Asia and Europe. It also has some of the best seafood I have ever tasted!

<http://official-isme.blogspot.com.tr/2014/05/music-culture-and-music-education.html>









ISME 2018 STANBUL



International Society for Music Education



33rd World Conference of International Society for
Music Education-ISME



Düzenleyen / Organizer:



Konferans Ortakları / In Association with:



İTÜ

