

# MÜZİK EĞİTİMİ ALANINDA ULUSLARARASI AKADEMİK ÇALIŞMALAR

*Haziran 2024*

EDİTÖR

PROF. DR. ŞEHRİBAN KOCA

**Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana**

**Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi**

**Birinci Basım / First Edition • © Haziran 2024**

**ISBN • 978-625-6319-72-1**

**© copyright**

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Serüven Publishing. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

**Serüven Yayınevi / Serüven Publishing**

**Türkiye Adres / Turkey Address:** Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

**Telefon / Phone:** 05437675765

**web:** www.seruenyayinevi.com

**e-mail:** seruenyayinevi@gmail.com

**Baskı & Cilt / Printing & Volume**

Sertifika / Certificate No: 47083

MÜZİK EĞİTİMİ  
ALANINDA  
ULUSLARARASI  
AKADEMİK ÇALIŞMALAR

Haziran 2024

Editör

Prof. Dr. Şehriban KOCA



## İÇİNDEKİLER

### Bölüm 1

#### MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE ADANMIŞLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

*Şehriban KOCA, Melikşah SANDIKÇI* ..... 1

### Bölüm 2

#### YAPAY ZEKA MÜZİĞİ VE TELİF HAKLARI SORUNU

*İsmet ARICI* ..... 37

### Bölüm 3

#### GÜZEL SANATLAR LİSELERİNİN 2000-2020 YILLARI ARASINDAKİ FLÜT ÇALGISI ÖĞRETİM PROGRAMLARININ BETİMSSEL ANALİZİ

*Ümran Ezgi GÜLEKEN* ..... 49

### Bölüm 4

#### ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERE YÖNELİK “MÜZİK VE SPOR GÖNÜLLÜLÜĞÜ” AVRUPA BİRLİĞİ PROJESİ

*Hazan KURTASLAN* ..... 71

### Bölüm 5

#### MÜZİKTE MİNYATÜR FORMUNA BİR BAKIŞ

*Emine Filiz YİĞİT, Batuhan ULUÇAY, Buse ODAĞ* ..... 91

### Bölüm 6

#### BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN BİLİŞÜSTÜ ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

*Şehriban KOCA, Gözde ÇAKIR* ..... 105





## *Bölüm 1*

# **MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE ADANMIŞLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>**

*Şehriban KOCA<sup>2</sup>*

*Melikşah SANDIKÇI<sup>3</sup>*

---

1 Bu makale Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde “Müzik Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeylerinin İncelenmesi” Yüksek Lisans tezi çalışmasının bir bölümüdür.

2 Prof. Dr. Mersin Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, sehriban.koca@mersin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2232-9651

3 Bilim Uzmanı, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, sanm23san@gmail.com , ORCID ID: 0000-0002-5385-9885

## GİRİŞ

Uluslar zaman içinde büyümekte, gelişmekte, değişimler yaşamaktadırlar. Bu değişimler toplumu meydana getiren kişilerin ihtiyaçlarında artışa sebep olmakta ve karışıklık oluşturmakta, ihtiyaçların karşılanabilir olması da güçleşmektedir. Bu gibi durumlarda eğitim insanların ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir araç durumundadır (Kozikoğlu, 2016, s. 1). Bireyler toplum içerisinde yaşarken topluma adapte olmak için gereken beceri, bilgi ve değerlerini eğitim aracıyla okullarda öğretmenlerden edinmektedir. Birey öncelikle şahsına, daha sonra çevresine, topluma ve dünyaya karşı sorumluluk edinmeyi ve değerleri davranışa dönüştürmeyi ve öğrendiklerini aktarabilmeyi bu sosyal ortamda öğrenmektedir. Okullar bu süreci uzun yıllar desteklemekte olan kurumlardır (Bozdaş, 2013, s. 1).

Eğitim sisteminin işleyiş sürecini ve verilen hizmetin kalitesini belirleyen en önemli unsur öğretmenlerdir (Koca, 2019). Uzun yıllardan beri öğretmenin ve öğretmenlik mesleğinin nitelikleri araştırma konusu olmuş öğretmenlerin nasıl yetiştirilmesi gerektiğiyle ilgili çalışmalar yapılmıştır (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Nitelikli birey yetiştirme konusunda en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin elde ettiği başarılar bir bakıma eğitim veren kurumların başarısını öne çıkarmaktadır. Fakat öğretmenleri çalışma ortamında etkileyebilecek birçok unsur bulunmaktadır. Adanmışlık bu unsurlardan bir tanesidir.

Mesleki adanmışlık tanım olarak, bir meslekte çalışmakta olan kişilerin mesleklerine karşı bağlılık hissidir. Öğretmenlik mesleğindeki adanmışlık ise öğretmenin mesleğine verdiği değer ve mesleğine devam etme isteği ile ilgilidir. Mesleğe adanmış öğretmenlerin gayesi yalnızca öğrencilerinin başarılı olması değil meslekte kendilerini geliştirerek mesleki alanda da katkı sağlayabilmektir (Bozdaş, 2013; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Mesleki adanmışlık, öğretmenin işini yaparken istekli olarak sarf ettiği çaba, özveride bulunma, işe odaklanmayla ilişkilidir. Kişinin meslekteki başarısının işine olan adanmışlığı ile ilgili olduğunu gösteren birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018).

Eğitim örgütlerinin en önemli paydaşları olan öğretmenler mesleki adanmışlık duyduklarında öğrencilerine ve mesleklerine yönelim gösterirler (Ekinci ve Yıldırım, 2015). Öğretmenlerin mesleğe adanmışlığı mesleki başarılarında önemli bir göstergedir (Celep vd., 2004, s. 8).

Mesleki adanmışlık hususunda yürütülen araştırmalarda mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin başarılı olmak için daha çok çaba sergiledikleri sonucunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bu araştırmalarda elde edilen sonuçlar; bu öğretmenlerin işlerine daha fazla odaklandıkları ve bu anlamda öğrencilerin gelişimlerine daha yoğun özen gösterdikleri ve önem verdikleri yönündedir. Öğrencilerin gelişimlerinin takip edilmesi ve



öğretmenlik mesleğinin ifasının severek yerine getirilmesi de bu araştırmalarda ulaşılan sonuçlar arasındadır. Öğretmenlik mesleğine adanma düzeyleri düşük öğretmenlerde ise mesleki mutluluğun az ve mesleki gereklilikleri isteksiz biçimde yerine getirdikleri sonuçlarını ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Başaran, 2008; Çelik, 2008; Eroğlu, 2007; Yıldırım ve Tösten, 2020).

Mesleki adanmışlığı yüksek olan işgörenlerin işten uzaklaşma yönündeki eğilimlerinin azaldığı, mesleki adanmışlıkları düşük düzeyde olan işgörenlerin ise mesleki uzaklaşma yönünde davranış sergiledikleri sonuçlarına vurgu yapan alanyazın araştırmalarının olduğu görülmektedir (Akça ve Meydan, 2020; Bilgiç, 2018; Sarıbaş).

Kendini işine adanmış bir öğretmenin, mesleğinin değerini bilerek öğrencileri ile kaliteli eğitim faaliyetleri yürüttüğü ilgili literatürde belirtilmektedir. Okullarda verilen her türlü eğitimin içeriği ele alındığında öğretmenlerin yüksek performans sergileyebilmeleri ve hizmetlerini etkili bir şekilde sürdürebilmeleri için adanmışlık düzeylerinin önemli olduğu düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık durumlarını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın benzer çalışmalara referans olması açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık durumları ele alınarak alt boyutlar çerçevesinde incelenmesi aracılığıyla, müzik öğretmenlerinin mesleki adanmışlıklarının müzik eğitimi alanına katkı sağlaması amaçlanmıştır.

## **1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler**

### **1. Problem Cümlesi**

Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri nasıldır?

### **2. Alt Problemler**

1. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği adanmışlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri mezun oldukları fakülte, öğrenim durumu ve hizmet süreleri çalıştıkları kurumlara göre farklılık göstermekte midir?

## **1.4. Araştırmanın Önemi**

Toplumların dünyadaki, barışı ve refahı için gereken eğitim okullar aracılığıyla öğretmenler tarafından sağlanmaktadır. Öğrencilerin her zaman rol

model olarak benimsediği ve iletişime girdiği öğretmenlerin, öğrencilerin ve toplumun beklentilerini cevaplamaları gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

Mesleklerinin gerekliliklerini tam anlamıyla yerine getirebilmek için öğretmenlerin yaptıkları işte ve çalıştıkları ortamda kendilerine engel teşkil edebilecek unsurların ortadan kaldırılması, daha üretici ve verimli olabilmeleri için imkan sağlayacaktır.

Alan yazında mesleğini severek yapan öğretmenlerin mesleğe olan adanmışlıklarının diğerlerine oranla daha yüksek düzeyde olduğunu gösteren alışmalar (Boztaş, 2013; Celep, 2014; Ekinci ve Yıldırım, 2015; Kozikoğlu, 2016; Sağsan ve Firtına, 2015) mevcuttur. Mesleki adanmışlık düzeyleri öğretmenlerin mesleki başarılarını etkileyen unsurlardan biridir. Mesleki adanmışlık öğretmenlik mesleğini yerine getirebilmek için istekli olmak, gayret göstermek, fedakarlıkta bulunmak ve kendini işe verebilmek ile alakalıdır (Turhan, ve ark., 2012). Bu nedenle müzik ğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeylerinin incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.5. Sayıtlar**

Araştırmanın rneklemine oluşturan müzik ğretmenlerinin uygulanan lme aracındaki davranışsal ifadelere gerçek duygu ve düşünceleri doğrultusunda güvenilir yanıtlar verdiği varsayılmıştır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

Araştırma 2021-2022 yılı eğitim – ğretim yılında MEB'e bağlı okullarda Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan müzik öğretmenleriyle sınırlıdır.

## **2. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın problemine uygun olarak seçilen araştırma modeli, evren ve rneklemi, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgiler alt başlıklarla verilmiştir.

### **2.1. Araştırmanın Modeli/Deseni**

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olup, araştırmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. "Betimsel tarama modeli, araştırmaya konu olan olay ya da durumu kendi koşulları içinde var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır" (Büyüköztürk, 2022). Araştırmada müzik ğretmenlerinin kendi koşulları içinde var olduğu şekliyle öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin incelenmesi amaçlandığından betimsel tarama modeli tercih edilmiştir.

## 2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu çalışmanın evrenini Türkiye'nin yedi farklı bölgesinden seçilmiş Ankara, Elazığ, Bayburt, Şanlıurfa, Adana, İzmir ve Sakarya illerindeki müzik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton'a (2014) göre kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi "ulaşılması kolay ve çalışılması pahalı olmayanın tercih edilmesidir". Araştırma örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı MEB'a bağlı okullarda görev yapan müzik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem sayısı tespit edilirken, kuramsal örneklem büyüklüğü çizelgesi dikkate alınarak 1800 öğretmenden %95 güvenilirlik ve % 5 hata payı hesaplanarak 317 örneklem yeterli bulunmuştur (Balcı, 2011).

**Tablo 2.2.** Müzik Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

		N	%
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	159	50,2
	Kadın	158	49,8
<b>Yaş</b>	21-30	94	29,7
	31-40	171	53,9
	41-50	42	13,2
	51+	10	3,2
<b>Hizmet Yılı</b>	1-5 yıl	122	38,5
	6-10 yıl	92	29,0
	11-15 yıl	67	21,1
	16 yıl ve üst	36	11,4
<b>Mezun Olunan Fakülte</b>	Eğitim fakültesi	83	26,2
	Konservatuvar	198	62,4
	Güzel Sanatlar Fakültesi	36	11,4
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	228	71,9
	Yüksek Lisans	89	28,1
<b>Eğitim Kademesi</b>	Ortaokul	108	34,1
	Lise	87	27,4
	Diğer	122	38,5
<b>Çalışılan Kurum</b>	Ortaokul	108	34,1
	Anadolu Lisesi	63	19,9
	Fen Lisesi	8	2,5
	İmam Hatip Lisesi	6	1,9
	Güzel Sanatlar Lisesi	10	3,2
	Diğer (Anaokulu - İlkokul)	122	38,5

Tablo 2.2 incelendiğinde, çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin yaş ortalamasının  $34.12 \pm 11.02$  olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde; 159'u (%50.2) erkek, 158'i (%49.8) ise kadındır. Çalışmaya dahil olan müzik öğretmenlerinin 94'ü (%29.7) 21-30, 171'i (%53.9) 31-40, 42'si (%13.2) 41-50, 10'u (%3.2) 51 yaş ve üstü yaş grubunda bulunduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen müzik öğretmenlerinin 122'si (%38,5) 1-5 yıl, 92'si (%29,0) 6-10 yıl, 67'si (%21,1) 11-15 yıl, 36'sı (%11,4) 16 yıl ve üstü hizmet yılına sahiptir. Araştırmaya dahil edilen müzik öğretmenlerinin eğitim gördükleri fakülte türüne göre 83'ü (%26,2) eğitim fakültesi, 198'i (%62,4) konservatuvar, 36'sı (%11,4) güzel sanatlar fakültesi mezunu oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin 228'i (%71,9) lisans, 89' u (%28,1) yüksek lisans eğitim düzeyine sahiptir. Müzik öğretmenlerin 103'ü (%34,1) ortaokul, 87'si (%27,4)'ü lise, 122'si (%38,5) diğer eğitim kademelerde görev yapmaktadırlar. Müzik öğretmenlerinin 108'i (%34,1) ortaokul, 63'ü (%19,9) Anadolu lisesinde, 8'i (%2,5) fen lisesinde, 6'sı (%1,9) imam hatip lisesinde, 10'u (%3,2) güzel sanatlar alanında eğitim veren kurumlarda görev yapmaktadırlar.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için 'Kişisel Bilgi Formu', öğretmenlik mesleğine adanmışlık durumlarını belirlemek amacıyla Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından geliştirilen "öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği" kullanılmıştır.

#### 2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından ilgili literatür taraması doğrultusunda düzenlenmiş olan kişisel bilgi formunda müzik öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, hizmet yılı, mezun olduğu fakülte, eğitim durumu, görev yaptığı eğitim kademesi, görev yaptığı eğitim kurumu vb. kişisel bilgileri elde etme amacına yönelik sorular yer almıştır.

#### 2.3.2. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarını belirlemeye yönelik geliştirilen "öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği" kullanılmıştır. Geliştirilen bu ölçek "5'li likert tipinde 20 maddelik iki faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak hesaplanan Cronbach's alfa iç tutarlılık katsayı .86 ve  $\omega$  değeri .89 olarak hesaplanmıştır (Kozikoğlu, 2016, s. 115 ). "Tamamen katılıyorum" yanıtı aşırı olumlu tutumu ve en yüksek madde puanını, "kesinlikle katılmıyorum" yanıtı ise aşırı olumsuz tutumu ve en düşük madde puanını gösterir. Bu durum her bir maddenin tutumla aynı ilişki içinde olmadığı anlamına gelmektedir (Özdemir, 2018, s. 62).

## 2.4. İşlem Basamakları

Çalışma öncesinde araştırma problemi ve alt problemler, evren ve örneklem belirlenerek Mersin Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Enstitüsü Etik Kurulundan ve Milli Eğitim Bakanlığından araştırma için gerekli olan izinler alınmıştır. Hazırlanan katılımcılar için kişisel bilgi formu ve araştırma ölçme aracı olan “öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği” uygulama formu; çalışmanın amacına uygun olarak hazırlanan kişisel verileri koruma kanuna uygun olarak kullanılacağına dair beyan ve gönüllük ilkesine bağlı olarak katılım sağlanacağı ve katılımcının araştırma kapsamında çıkmak istediği an araştırma kapsamından çıkabileceği açıklayan “bilgilendirilmiş onam formu” anket uygulama ortamı olan Google/form ortamında açıklayıcı bilgi olarak müzik öğretmenlerinin bilgilerine sunulmuştur. Elde edilen veriler Google Form ile oluşturulmuştur. 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında eğitim veren öğretmenler yaklaşık 10 dakikalık süre içinde doldurulacak şekilde hazırlanmıştır. Google Form yolu ile toplanan veri seti istatistik analiz programında veri tabanı hazırlanarak, verilerin işlenebilir hale getirilmiştir.

## 2.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada 350 katılımcıya davetiye gönderilmiştir. 330 katılımcı araştırmaya katılım göstermiştir. 13 katılımcı hatalı veya eksik görülmüş ve araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Analizler öncesinde veriler tekrar incelenmiş önce veri girişleri kontrol edilmiş ve varsa kayıp veriler kontrol edilmiştir. Yapılan ikinci kontrol sonucunda araştırmayı etkileyebilecek bir hata bulunmamıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik analizi Kolmogorov Simirnov ve Shapiro Wilk testleri ile yapılmıştır. Test sonucunda kullanılan “öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği” ve alt boyutları ölçeklerin puan ortalamalarının normal dağılım gösterdiği ve parametrik testler kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeğin betimsel istatistik değerler incelendiğinde, müzik öğretmenlerinin toplam öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği ortalaması  $4.36 \pm 0.49$  (Min.= 2.92, Maks.= 5,0), mesleğe bağlılık alt boyutu ortalaması  $4.35 \pm 0.63$  (Min.= 2.63, Maks.= 5,0), özverili çalışma alt boyutu ortalaması  $4.28 \pm 0.57$  (Min.= 3.00, Maks.= 5,0), öğrencilere adanma alt boyutu ortalaması  $4.45 \pm 0.50$  (Min.= 3.00, Maks.= 5,0) olarak bulgulanmıştır. Verilerin analizinde, aritmetik ortalama, frekans, standart sapma, bağımsız gruplar testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış, araştırmanın sonuç bölümünde ise elde edilen bulgular araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanmıştır. Bulguların anlamlılığının yorumlanmasında %95 güven aralığı ve .05 önem düzeyi ölçüt alınmıştır. “Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğine” ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanan ölçek sonucunda elde edilen veriler istatistik programına aktarılmış, değerlendirilerek kategorik de-

ğışkenler için frekans dağılımları yer verilmiştir. Puan ortalamaları ise belirlenen sınır aralıkları ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Kullanılan ölçekler 5 dereceli olduğundan (4:5=0,8) sınır aralıkları 1'den başlayarak 5'e kadar 0.8 aralığında 1.00-1.80 "çok zayıf", 1.81-2.60 "zayıf", 2.61-3.40 "orta", 3.41-4.20 "iyi", 4.21-5.0 "çok iyi" şeklinde değerlendirilmiştir.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde örneklem grubundan elde edilen veriler, problem durumu ve alt problemlere bağlı olarak, sunulmuştur.

#### 3.1. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri nasıldır? problem cümlesine yönelik bulgular:

**Tablo 3.1.** Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği maddelerine katılım düzeyi ve ortalama analizi

Madde No	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		ss	X̄
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%		
1	1	0,3	4	1,3	30	9,5	100	31,5	182	57,4	<b>4,44</b>	0,74
2	1	0,3	0	0,0	18	5,7	114	36,0	184	58,0	<b>4,51</b>	0,63
3	1	0,3	6	1,9	26	8,2	78	24,6	206	65,0	<b>4,52</b>	0,75
4	3	0,9	6	1,9	28	8,8	94	29,7	186	58,7	<b>4,43</b>	0,81
5	1	0,3	4	1,3	34	10,7	92	29,0	186	58,7	<b>4,44</b>	0,76
6	13	4,1	16	5,0	58	18,3	90	28,4	140	44,2	4,03	1,09
7	3	0,9	12	3,8	44	13,9	122	38,5	136	42,9	4,19	0,88
8	5	1,6	20	6,3	72	22,7	96	30,3	124	39,1	3,99	1,01
9	0	0,0	4	1,3	20	6,3	138	43,5	155	48,9	<b>4,40</b>	0,67
10	0	0,0	4	1,3	34	10,7	122	38,5	157	49,5	4,36	0,72
11	2	0,6	24	7,6	58	18,3	118	37,2	115	36,3	4,01	0,95
12	0	0,0	8	2,5	34	10,7	154	48,6	121	38,2	<b>4,22</b>	0,74
13	0	0,0	0	0,0	18	5,7	110	34,7	189	59,6	<b>4,54</b>	0,60
14	0	0,0	20	6,3	34	10,7	122	38,5	141	44,5	<b>4,21</b>	0,87
15	0	0,0	0	0,0	12	3,8	112	35,3	193	60,9	<b>4,57</b>	0,57
16	0	0,0	6	1,9	26	8,2	142	44,8	143	45,1	<b>4,33</b>	0,71
17	0	0,0	4	1,3	22	6,9	120	37,9	171	53,9	<b>4,44</b>	0,68
18	0	0,0	2	0,6	12	3,8	124	39,1	179	56,5	<b>4,51</b>	0,60
19	0	0,0	4	1,3	24	7,6	132	41,6	157	49,5	<b>4,39</b>	0,68
20	0	0,0	2	0,6	16	5,0	120	37,9	179	56,5	<b>4,50</b>	0,62

Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği maddeleri katılım düzeyi ortalama değerleri Tablo 3,1'de verilmiştir. Bu sonuçlara göre "öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği" maddelerine en yüksek katılım gösterilen maddeler sırasıyla "15. Her öğrencimin başarılı olabilmesi için

elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum” ( $\bar{x} = 4,57$ ), “öğrencilerimin potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmak benim için çok önemlidir” ( $\bar{x} = 4,54$ ), “öğretmen olmaktan gurur duyuyorum” ( $\bar{x} = 4,52$ ), “öğretmen olarak öğrencilerle çalışmaktan zevk alıyorum” ( $\bar{x} = 4,51$ ), “öğrencilerim ne zaman ne konuda yardıma ihtiyaç duyarlarsa onların yanında olurum.” ( $\bar{x} = 4,51$ ), “öğrencilerimin geleceği için elimden gelen bütün imkânları kullanırım.” ( $\bar{x} = 4,50$ ), maddelerine “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde katılım göstermişlerdir.

**Tablo 3.2.** Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği ve alt boyutları katılım düzeyi ortalama analizi

	n	Min.	Maks.	$\bar{X}$	Ss.
Mesleğe Bağlılık	317	2,63	5,00	4,3578	,63876
Özverili Çalışma	317	3,00	5,00	4,2852	,57227
Öğrencilere Adanma	317	3,00	5,00	4,4578	,50257
Mesleğe Adanmışlık	317	2,92	5,00	4,3669	,49825

Araştırmaya müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyi ( $4,36 \pm 0,49$ ) puan ortalamasıyla “çok yüksek” düzeye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde “mesleğe bağlılık” alt boyutu ( $4,35 \pm 0,63$ ), “özverili çalışma” alt boyutu ( $4,28 \pm 0,57$ ), “öğrencilere adanma” alt boyutu ( $4,45 \pm 0,50$ ) puan ortalamaları da “çok yüksek” düzeyde saptanmıştır.

### 3.2. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği adanmışlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir? alt problemine yönelik elde edilen bulgular:

**Tablo 3.3.** Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	Levene's Test			
					F	P	t	p
Mesleğe Bağlılık	Erkek	159	4,1195	,74196	11,665	,001	-5,468	,000
	Kadın	158	<b>4,5237</b>	<b>,56118</b>				
Özverili çalışma	Erkek	159	4,1258	,65596	5,250	,023	-3,673	,000
	Kadın	158	<b>4,3734</b>	<b>,53815</b>				
Öğrencilere adanma	Erkek	159	4,2972	,53064	5,391	,021	-5,137	,000
	Kadın	158	<b>4,5807</b>	<b>,44839</b>				
Mesleğe Adanmışlık	Erkek	159	4,1808	,55913	8,741	,003	-5,562	,000
	Kadın	158	<b>4,4926</b>	<b>,43013</b>				

Tablo 3.3 incelendiğinde; 21-30 yaş grubu müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( 4,54), 31-40 yaş grubu müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( 4,19), 41-50+ yaş grubu müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( 4,41) olarak saptanmıştır. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık

düzeylerinin hangi yaş aralığında anlamlı olarak farklılaştığını belirlemek amacıyla post-hoc lsd testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan 21-30 yaş ve 41-50+ yaş grubu müzik öğretmenlerinin 31-40 yaş grubu öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $F(2:314): 15.565$ ). Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü 13,1'dir. Bu sonuç Cohen'in (1988, s.284) görüşüne göre büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyi ortalama puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p<0,05$ ). Tablo 3.3 incelendiğinde; erkek müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,18$ ), kadın öğretmenlerin puan ortalamasının ise ( $\bar{x} = 4,49$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre kadın müzik öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Mesleğe bağlılık düzeyi ortalama puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p<0,05$ ). Tablo 3.3 incelendiğinde; erkek müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,11$ ), kadın müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,52$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre kadın müzik öğretmenlerinin mesleğe bağlılık düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Özverili çalışma düzeyi ortalama puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p<0,05$ ). Tablo 3.3 incelendiğinde; erkek müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,12$ ), kadın müzik öğretmenlerinin puan ortalamasının ise ( $\bar{x} = 4,37$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre kadın müzik öğretmenlerinin özverili çalışma düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Müzik öğretmenlerinin öğrencilere adanma düzeyi ortalama puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p<0,05$ ). Tablo 3.3 incelendiğinde; erkek müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,29$ ), kadın müzik öğretmenlerinin puan ortalamasının ise ( $\bar{x} = 4,58$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre kadın müzik öğretmenlerinin öğrencilere adanma düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

**3.3. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği adanmışlık düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? alt problemi ne yönelik elde edilen bulgular:**



**Tablo 3.4.** Müzik öğretmenlerinin yaş değişkenine göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri

		N	$\bar{X}$	ss	$V_{kay}$	$K_{top}$	df	$K_{ort}$	F	p	$h^2$
Mesleğe Bağlılık	21-30	94	4,5479	,60717	Garası	10,215	2	5,107	11,524	,000	0,034
	31-40	171	4,1579	,74823	Giçi	139,157	314	,443			
	41-50	52	4,4471	,43608	Toplam	149,372	316				
	Total	317	4,3210	,68753							
Özverili Çalışma	21-30	94	4,4255	,54109	Garası	5,926	2	2,963	8,279	,000	0,071
	31-40	171	4,1257	,63673	Giçi	112,386	314	,358			
	41-50	52	4,3365	,56422	Toplam	118,312	316				
	Total	317	4,2492	,61189							
Öğrencilere Adanma	21-30	94	4,6676	,45884	Garası	7,832	2	3,916	16,484	,000	0,041
	31-40	171	4,3085	,50808	Giçi	74,594	314	,238			
	41-50	52	4,4519	,46715	Toplam	82,425	316				
	Total	317	4,4385	,51073							
Mesleğe Adanmışlık	21-30	94	4,5470	,47303	Garası	7,770	2	3,885	15,565	,000	0,131
	31-40	171	4,1974	,53601	Giçi	78,377	314	,250			
	41-50+	52	4,4119	,41360	Toplam	86,147	316				
	Total	317	4,3362	,52213							

Tablo 3.4'de; müzik öğretmenlerinin mesleğe bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek yönlü Varyans (ANOVA) testi uygulanmıştır. Müzik öğretmenlerinin mesleğe bağlılık düzeylerinin yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0,05$ ). Tablo 3.4 incelendiğinde; 21-30 yaş grubu müzik öğretmenlerinin puan ortalaması (4,54), 31-40 yaş grubu müzik öğretmenlerinin puan ortalaması (4,15), 41-50+ yaş grubu müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ise (4,44) olarak saptanmıştır. Müzik öğretmenlerinin mesleğe bağlılık düzeylerinin hangi yaş aralığında anlamlı olarak farklılaştığını belirlemek amacıyla Post-Hoc LSD testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 21-30 yaş ve 41-50+ yaş grubu müzik öğretmenlerinin 31-40 yaş grubu öğretmenlere göre mesleğine bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilerek anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $F(2;314): 11.524$ ). Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü 4,4'dir. Bu sonuca göre küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

**Tablo 3.5.** Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanlarının farklılaşmasına ilişkin LSD testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) 2. Yaş	(J) 2. Yaş	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p.
Mesleğe Bağlılık	21-30	31-40	,32551*	,08123	,000
	21-30	31-40	,26064*	,07312	,000
Özverili çalışma	31-40	41-50	-,25629*	,09895	,010
	21-30	31-40	,35496*	,06256	,000
Öğrencilere adanma	31-40	41-50	-,17561*	,08466	,039
	21-30	31-40	,31370*	,06256	,000
Mesleğe Adanmışlık	31-40	41-50	-,21253*	,08465	,013

Tablo 3.5’de müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek yönlü Varyans (ANOVA) testi uygulandığı görülmektedir. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyi ortalama puanlarının yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0,05$ ). Tablo 3.5 incelendiğinde; 21-30 yaş grubu müzik öğretmenlerinin puan ortalaması (4,54), 31-40 yaş grubu müzik öğretmenlerinin puan ortalaması (4,19), 41-50+ yaş grubu müzik öğretmenlerinin puan ortalaması (4,41) olarak saptanmıştır. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin hangi yaş aralığında anlamlı olarak farklılaştığını belirlemek amacıyla post-hoc lsd testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan 21-30 yaş ve 41-50+ yaş grubu müzik öğretmenlerinin 31-40 yaş grubu öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülerek anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $F(2:314): 15.565$ ). Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü 13,1’dir. Bu sonuç Cohen’in (1988, s.284) görüşüne göre büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Post-hoc LSD analizi ile ilgili sonuçlar Tablo 3.5’de verilmiştir.

Müzik öğretmenlerinin özverili çalışma düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek yönlü Varyans (ANOVA) testi uygulanmıştır. Müzik öğretmenlerinin mesleğe bağlılık düzeylerinin yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0,05$ ). Tablo 3.5 incelendiğinde; 21-30 yaş grubu müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,42$ ), 31-40 yaş grubu müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,12$ ), 41-50+ yaş grubu müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,33$ ) olarak saptanmıştır. Müzik öğretmenlerinin mesleğe bağlılık düzeylerinin hangi yaş aralığında anlamlı olarak farklılaştığını belirlemek amacıyla post-hoc lsd testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucu araştırmaya katılan öğretmenlerden 21-30 ve 41-50+ yaş grubu olan müzik öğretmenlerinin 31-40 yaş grubu öğretmenlere göre mesleğine bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilerek anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $F_{(2:314)}: 8.279$ ). Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü 7,1’dir. Bu sonuca göre küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

Müzik öğretmenlerinin öğrencilere adanma düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek yönlü Varyans (ANOVA) testi uygulanmıştır. Müzik öğretmenlerinin mesleğe bağlılık düzeylerinin yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0,05$ ). Tablo 3.5 incelendiğinde; 21-30 yaş grubu müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,66$ ), 31-40 yaş grubu müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,30$ ), 41-50+ yaş grubu müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,45$ ) olarak saptanmıştır. Müzik öğretmenlerinin öğrencilere adanma düzeylerinin hangi yaş aralığında anlamlı olarak farklılaştığını belirlemek amacıyla Post-Hoc LSD testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan

öğretmenlerden 21-30 yaş ve 41-50+ yaş grubu müzik öğretmenlerinin 31-40 yaş grubu öğretmenlere göre adanma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilerek anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $F_{(2;314)}: 16,484$ ). Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü 4,1'dir. Bu sonuca göre küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Post-hoc LSD analizi ile ilgili sonuçlar Tablo 3.6'da yer almaktadır.

**Tablo 3.6.** Müzik öğretmenlerinin hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri

	N	$\bar{X}$	ss	Vkay	Ktop	df	Kort	F	p	$h^2$	
Mesleğe Bağlılık	1-5 yıl	122	4,4549	,61112	Garası	5,741	3	1,914	4,171	,006	0.034
	6-10 yıl	92	4,1766	,73032	Giçi	143,630	313	,459			
	11-15 yıl	67	4,2015	,77696	Toplam	149,372	316				
	16 yıl ve üst	36	4,4583	,53619							
	Total	317	4,3210	,68753							
Özverili çalışma	1-5 yıl	122	4,3320	,55618	Garası	3,770	3	1,257	3,434	,017	0.017
	6-10 yıl	92	4,1522	,65566	Giçi	114,542	313	,366			
	11-15 yıl	67	4,1343	,65472	Toplam	118,312	316				
	16 yıl ve üst	36	4,4306	,52648							
	Total	317	4,2492	,61189							
Öğrencilere adanma	1-5 yıl	122	4,5635	,48299	Garası	3,285	3	1,095	4,330	,005	0.037
	6-10 yıl	92	4,3288	,56474	Giçi	79,141	313	,253			
	11-15 yıl	67	4,3806	,42497	Toplam	82,425	316				
	16 yıl ve üst	36	4,4028	,53378							
	Total	317	4,4385	,51073							
Mesleğe Adanmışlık	1-5 yıl	122	4,4501	,49014	Garası	3,799	3	1,266	4,813	,003	0.150
	6-10 yıl	92	4,2192	,58310	Giçi	82,348	313	,263			
	11-15 yıl	67	4,2388	,45038	Toplam	86,147	316				
	16 yıl ve üst	36	4,4306	,50572							
	Total	317	4,3362	,52213							

**Tablo 3.7.** Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanlarının farklılaşmasına ilişkin LSD testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Hizmet Yılı	(J) Hizmet Yılı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p.
Mesleğe Bağlılık	1-5 yıl	6-10 yıl	,24918*	,08922	,006
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,24918*	,08922	,006
		16 yıl ve üst	-,25194*	,12557	,046
	16 yıl ve üst	6-10 yıl	,25194*	,12557	,046
Özverili çalışma	6-10 yıl	16 yıl ve üst	-,22707*	,11306	,046
	16 yıl ve üst	6-10 yıl	,22707*	,11306	,046
Öğrencilere adanma	1-5 yıl	6-10 yıl	,20087*	,07008	,004
		11-15 yıl	,16392*	,07761	,035
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,20087*	,07008	,004
Mesleğe Adanmışlık	11-15 yıl	1-5 yıl	-,16392*	,07761	,035
	1-5 yıl	6-10 yıl	,19376*	,06958	,006
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,19376*	,06958	,006

Tablo 3.7’de müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek yönlü Varyans (ANOVA) testi uygulanmıştır. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyi ortalama puanlarının yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0,05$ ). Tablo 3.6 incelendiğinde; 1-5 yıl hizmet yılı olan müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,45$ ), 6-10 hizmet yılı olan müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,21$ ), 11-15 hizmet yılı olan müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,23$ ), 16+ hizmet yılı olan müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,43$ ) olarak saptanmıştır. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin müzik öğretmenlerinin hangi hizmet yıl aralığında anlamlı olarak farklılaştığını belirlemek amacıyla Post-Hoc LSD testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 1-5 ve 16+ hizmet yılı olan müzik öğretmenlerinin ve 6-10 ve 11-15 hizmet yılı olan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülerek anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $F_{(3;313)}: 4.813$ ). Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü 15,0’dir. Bu sonuca göre Cohen’in (1988, s. 284) ifadesiyle büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

Müzik öğretmenlerinin mesleğe bağlılık düzeylerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek yönlü Varyans (ANOVA) testi uygulanmıştır. Müzik öğretmenlerinin mesleğe bağlılık düzeylerinin yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0,05$ ). Tablo 3.6 incelendiğinde; 1-5 yıl hizmet yılı olan müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,45$ ), 6-10 hizmet yılı olan müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,17$ ), 11-15 hizmet yılı olan müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,20$ ), 16+ hizmet yılı olan müzik öğretmenlerinin puan ortalamasının ise ( $\bar{x} = 4,45$ ) olduğu görülmektedir. Müzik öğretmenlerinin mesleğe bağlılık düzeylerinin müzik öğretmenlerinin hangi hizmet yıl aralığında anlamlı olarak farklılaştığını belirlemek amacıyla Post-Hoc LSD testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 1-5 ve 16+ hizmet yılı olan müzik öğretmenlerinin ve 6-10 ve 11-15 hizmet yılı olan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülürken anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $F_{(3;313)}: 4.171$ ). Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü 3,4’dür. Bu sonuca göre küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

Müzik öğretmenlerinin özverili çalışma düzeylerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek yönlü Varyans (ANOVA) testi uygulanmıştır. Müzik öğretmenlerinin özverili düzeyi ortalama puanlarının yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0,05$ ). Tablo 3.6 incelendiğinde; 1-5 yıl hizmet yılı olan müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,33$ ), 6-10 hizmet yılı olan müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,15$ ), 11-15 hizmet yılı olan

müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,13$ ), 16+ hizmet yılı olan müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,43$ ) olarak saptanmıştır. Müzik öğretmenlerinin mesleğe bağlılık düzeylerinin müzik öğretmenlerinin hangi hizmet yılı aralığında anlamlı olarak farklılaştığını belirlemek amacıyla Post-Hoc LSD testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 1-5 ve 16+ hizmet yılı olan müzik öğretmenlerinin 6-10 ve 11-15 hizmet yılı olan öğretmenlere göre öğretmenlik özverili çalışma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilerek anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $F_{(3;313)}: 3.434$ ). Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü 1,7 olarak saptanmıştır. Bu sonuca göre küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

Müzik öğretmenlerinin öğrencilere adanma düzeylerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek yönlü Varyans (ANOVA) testi uygulanmıştır. Müzik öğretmenlerinin özveri düzeyi ortalama puanlarının yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0,05$ ). Tablo 3.6 incelendiğinde; 1-5 yıl hizmet yılı olan müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,56$ ), 6-10 hizmet yılı olan müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,32$ ), 11-15 hizmet yılı olan müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,38$ ), 16+ hizmet yılı olan müzik öğretmenlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,430$ ) olarak saptanmıştır. Müzik öğretmenlerinin mesleğe bağlılık düzeylerinin müzik öğretmenlerinin hangi hizmet yılı aralığında anlamlı olarak farklılaştığını belirlemek amacıyla Post-Hoc LSD testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 1-5 ve 16+ hizmet yılı olan müzik öğretmenlerinin 6-10 hizmet yılı olan öğretmenlere göre öğretmenlik adanma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilerek aralarında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ( $F_{(3;313)}: 3.330$ ). Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü 3,7'dir. Bu sonuca göre küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

**Tablo 3.8.** Müzik öğretmenlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri

		N	$\bar{X}$	ss	$V_{kay}$	$K_{top}$	Df	$K_{ort}$	F	p
Mesleğe Bağlılık	Eğitim Fak.	83	4,2952	,71102	G.arası	,511	2	,256	,539	,584
	Konservatuvar	198	4,3426	,68079	G.içi	148,861	314	,474		
	Güzel Sanatlar Fak.	36	4,1806	,67549	Toplam	149,372	316			
	Total	317	4,3210	,68753						
Özverili çalışma	Eğitim Fak.	83	4,1928	,57292	G.arası	,401	2	,201	,534	,587
	Konservatuvar	198	4,2731	,63478	G.içi	117,911	314	,376		
	Güzel Sanatlar Fak.	36	4,2222	,50649	Toplam	118,312	316			
	Total	317	4,2492	,61189						

Öğrencilere adanma	Eğitim Fak.	83	4,3976	,43919	G.arası	,341	2	,171	,653	,521
	Konservatuvar	198	4,4456	,54005	Giçi	82,084	314	,261		
	Güzel Sanatlar Fak.	36	4,5417	,45778	Toplam	82,425	316			
	Total	317	4,4385	,51073						
Mesleğe Adanmışlık	Eğitim Fak.	83	4,2952	,44976	G.arası	,215	2	,107	,392	,676
	Konservatuvar	198	4,3538	,55080	G.içi	85,932	314	,274		
	Güzel Sanatlar Fak.	36	4,3148	,49222	Toplam	86,147	316			
	Total	317	4,3362	,52213						

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi; müzik öğretmenlerinin mesleğine adanmışlık, mesleğe bağlılık, özverili çalışma ve mesleğe adanma düzeylerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek yönlü Varyans (ANOVA) testi uygulanmıştır. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık, mesleğe bağlılık, özverili çalışma ve öğretmenlik mesleğine adanma düzeyi ortalama puanlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 3.9.** Müzik öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	Levene’s Test			
					F	Sig.	t	
Mesleğe	Lisans	228	4,3279	,65103	2,182	,141	,284	,776
Bağlılık	Yüksek Lisans	89	4,3034	,77695				
Özverili	Lisans	228	4,2325	,57930	4,522	,074	-,780	,436
çalışma	Yüksek Lisans	89	4,2921	,69006				
Öğrencilere	Lisans	228	4,4419	,49200	,616	,433	,189	,850
adanma	Yüksek Lisans	89	4,4298	,55868				
Mesleğe	Lisans	228	4,3341	,49678	3,041	,082	-,118	,906
Adanmışlık	Yüksek Lisans	89	4,3418	,58506				

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi; müzik öğretmenlerinin mesleğine adanmışlık, mesleğe bağlılık, özverili çalışma, öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Müzik öğretmenlerinin mesleğine adanmışlık, mesleğe bağlılık, özverili çalışma, öğrencilere adanma düzeyi ortalama puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 3.10.** Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları eğitim kademesi değişkenine göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri

		N	$\bar{X}$	ss	V <sub>kay</sub>	K <sub>top</sub>	df	K <sub>ort</sub>	F	p	h <sup>2</sup>
Mesleğe Bağlılık	Ortaokul	108	4,2852	,71388	G.arası	2,528	2	1,264	3,142	,045	0,014
	Lise	87	4,2835	,55972	G.içi	121,506	302	,402			
	Diğer	122	<b>4,4708</b>	<b>,60909</b>	Toplam	124,035	304				
	Total	317	4,3578	,63876							
Özverili çalışma	Ortaokul	108	4,1529	,61659	G.arası	3,707	2	1,854	5,841	,003	0,035
	Lise	87	4,2683	,48873	G.içi	95,851	302	,317			
	Diğer	122	<b>4,4104</b>	<b>,56304</b>	Toplam	99,559	304				
	Total	317	4,2852	,57227							
Öğrencilere adanma	Ortaokul	108	4,4454	,47378	G.arası	,602	2	,301	1,193	,305	
	Lise	87	4,3994	,46912	G.içi	76,183	302	,252			
	Diğer	122	4,5083	,54588	Toplam	76,785	304				
	Total	317	4,4578	,50257							
Mesleğe Adanmışlık	Ortaokul	108	4,2945	,52440	G.arası	1,856	2	,928	3,808	,023	0,018
	Lise	87	4,3171	,41117	G.içi	73,612	302	,244			
	Diğer	122	<b>4,4632</b>	<b>,51750</b>	Toplam	75,468	304				
	Total	317	4,3669	,49825							

**Tablo 3.11.** Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanlarının farklılaşmasına ilişkin LSD testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Eğitim Kademesi	(J) 2. Eğitim Kademesi	Ortalama Fark	Std. Hata	P
			(I-J)		
Mesleğe Bağlılık	Diğer	Ortaokul	,18564*	,08520	,030
		Lise	,18730*	,09088	,040
Özverili çalışma	Diğer	Ortaokul	,25750*	,07567	,001
Mesleğe Adanmışlık	Diğer	Ortaokul	,16870*	,06632	,011
		Lise	,14612*	,07074	,040

Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin eğitim verdiği okul kademesi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek yönlü Varyans (ANOVA) testi sonucu müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin eğitim verdikleri okul kademesine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0,05$ ). Tablo 3.10 incelendiğinde; ortaokul öğretmeni olan grubun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,29$ ), lise öğretmeni olan grubun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,31$ ), diğer eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ise ( $\bar{x} = 4,46$ ) olarak saptanmıştır. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin müzik öğretmenlerinin hangi eğitim kademesinde anlamlı olarak farklılaştığını belirlemek amacıyla Post-Hoc LSD testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden diğer eğitim kurumlarında hizmet veren müzik öğretmenlerinin orta ve lise kade-



mesinde görev yapan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülürken, anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $f_{(2;302)}: 3.808$ ). Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü 1,8'dir. Bu sonuca göre küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Post-hoc LSD analizi ile ilgili sonuçlar Tablo 3.11'de yer almaktadır.

Müzik öğretmenlerinin mesleğe bağlılık düzeylerinin eğitim verdiği okul kademesi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek yönlü Varyans (ANOVA) testi uygulanmıştır. Müzik öğretmenlerinin mesleğe bağlılık düzeyi ortalama puanlarının eğitim verdiği okul kademesine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0,05$ ). Tablo 3.10 incelendiğinde; ortaokul öğretmeni olan grubun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,28$ ), lise öğretmeni olan grubun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,28$ ), diğer eğitim kademelerinde görev yapan grubun puan ortalaması ise ( $\bar{x} = 4,47$ ) olarak saptanmıştır. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin müzik öğretmenlerinin hangi eğitim kademesinde anlamlı olarak farklılaştığını belirlemek amacıyla Post-Hoc LSD testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden diğer eğitim kurumlarında hizmet veren müzik öğretmenlerinin orta ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre mesleğe bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilerek anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $F_{(2;302)}: 3.142$ ). Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü 1,4'dir. Bu sonuca göre küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Post-hoc LSD analizi ile ilgili sonuçlar Tablo 3.11'de yer almaktadır.

Müzik öğretmenlerinin özverili çalışma düzeylerinin eğitim verdiği okul kademesi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek yönlü Varyans (ANOVA) testi uygulanmıştır. Müzik öğretmenlerinin özverili çalışma düzeylerinin eğitim verdikleri okul kademesine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0,05$ ). Tablo 3.10. incelendiğinde; ortaokul öğretmeni olan grubun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,15$ ), lise öğretmeni olan grubun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,26$ ), diğer eğitim kademelerinde görev yapan grubun puan ortalaması ise ( $\bar{x} = 4,41$ ) olarak tespit edilmiştir. Müzik öğretmenlerinin özverili çalışma düzeylerinin müzik öğretmenlerinin hangi eğitim kademesinde anlamlı olarak farklılaştığını belirlemek amacıyla Post-Hoc LSD testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden diğer eğitim kurumlarında hizmet veren müzik öğretmenlerinin ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre özverili çalışma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülerek anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $F_{(2;302)}: 3.142$ ). Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü 3,5'dir. Bu sonuca göre küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Post-hoc LSD analizi ile ilgili sonuçlar Tablo 3.11'de yer almaktadır.

Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin eğitim verdikleri okul kademesi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp



farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek yönlü Varyans (ANOVA) testi uygulanmıştır. Müzik öğretmenlerinin öğrencilere adanma düzeylerinin eğitim verdikleri okul kademesine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 3.12.** Müzik öğretmenlerinin okul türü değişkenine göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri

		N	$\bar{X}$	ss	S <sub>ort</sub>	Kruskal-Wallis H	p	$\eta^2$
Mesleğe Bağlılık	Ortaokul	108	4,2523	,72846	151,65	17,349	,004	0,062
	Anadolu Lisesi	63	4,2778	,66692	149,05			
	Fen Lisesi	8	4,3750	,28347	142,75			
	İmam Hatip Lisesi	6	4,0000	,91515	121,83			
	Güzel Sanatlar Lisesi	10	3,6000	,84738	77,90			
	<b>Diğer</b>	<b>122</b>	<b>4,4754</b>	<b>,60594</b>	<b>180,19</b>			
<b>Total</b>	<b>317</b>	<b>4,3210</b>	<b>,68753</b>					
Özverili çalışma	Ortaokul	108	4,1065	,64598	137,65	16,627	,005	0,440
	Anadolu Lisesi	63	4,1905	,55306	147,56			
	Fen Lisesi	8	4,3125	,34718	159,25			
	İmam Hatip Lisesi	6	4,5000	,22361	192,17			
	Güzel Sanatlar Lisesi	10	4,0000	1,01379	147,00			
	<b>Diğer</b>	<b>122</b>	<b>4,4098</b>	<b>,55862</b>	<b>183,15</b>			
<b>Total</b>	<b>317</b>	<b>4,2492</b>	<b>,61189</b>					
Öğrencilere adanma	Ortaokul	108	4,4144	,48807	151,19	12,921	,024	0,050
	Anadolu Lisesi	63	4,4206	,52040	157,68			
	Fen Lisesi	8	4,1250	,31339	88,75			
	<b>İmam Hatip Lisesi</b>	<b>6</b>	<b>4,5417</b>	<b>,34157</b>	<b>166,17</b>			
	Güzel Sanatlar Lisesi	10	4,2000	,36893	106,10			
	<b>Diğer</b>	<b>122</b>	<b>4,5041</b>	<b>,54259</b>	<b>175,19</b>			
<b>Total</b>	<b>317</b>	<b>4,4385</b>	<b>,51073</b>					
Mesleğe Adanmışlık	Ortaokul	108	4,2577	,54438	144,78	17,806	,003	0,240
	Anadolu Lisesi	63	4,2963	,47301	146,57			
	Fen Lisesi	8	4,2708	,22160	138,50			
	İmam Hatip Lisesi	6	4,3472	,19124	152,50			
	Güzel Sanatlar Lisesi	10	3,9333	,64705	100,10			
	<b>Diğer</b>	<b>122</b>	<b>4,4631</b>	<b>,51332</b>	<b>184,50</b>			
<b>Total</b>	<b>317</b>	<b>4,3362</b>	<b>,52213</b>					

Tablo 3.12 incelendiğinde; müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşarak farklılaşmadığını belirlemek amacıyla (fen lisesi ve imam hatip lisesi ve güzel sanatlar lisesi öğrenci sayısı  $n<30$ ) Kruskal Wallis H testi uygulandığı görülmektedir. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyi ortalama puanlarının eğitim verdiği okul kademesine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p<0,05$ ). Tablo 3.12.'de; ortaokul öğretmeni olan grubun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,25$ ;  $S_{ort} = 144,78$ ), Anadolu lise öğretmeni grubunun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,29$ ;  $S_{ort} = 146,57$ ), fen lisesi öğretmeni grubunun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,27$ ;  $S_{ort} = 138,50$ ), imam hatip lisesinde görevli öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,34$ ;  $S_{ort} = 152,50$ ), güzel sanatlar lisesi öğretmeni grubunun puan ortalaması ( $\bar{x} = 3,93$ ;  $S_{ort} = 100,10$ ), diğer eğitim kurumları öğretmeni grubunun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,46$ ;  $S_{ort} = 184,50$ ) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden diğer eğitim kurumlarında hizmet veren müzik öğretmenlerinin Ortaokul, Anadolu Lisesi, fen lisesi, imam hatip lisesi ve güzel sanatlar liselerinde görev yapan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilerek anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $p<0,05$ ). Eta kare

kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü 24'dir. Bu sonuca göre büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

Müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği mesleğine adanmışlık düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H uygulanmıştır. Müzik öğretmenlerinin mesleğe bağlılık düzeyi ortalama puanlarının eğitim verdiği okul kademesine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0,05$ ). Tablo 3.12. incelendiğinde; ortaokul öğretmeni olan grubun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,25$ ;  $S_{ort} = 151,65$ ), Anadolu lise öğretmen grubun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,27$ ;  $S_{ort} = 149,05$ ), fen lisesi öğretmen grubun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,37$ ;  $S_{ort} = 142,75$ ), imam hatip lisesi öğretmen grubun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,00$ ;  $S_{ort} = 121,83$ ), güzel sanatlar lisesi öğretmen grubun puan ortalaması ( $\bar{x} = 3,60$ ;  $S_{ort} = 77,90$ ), diğer eğitim kurumları öğretmen grubun puan ortalaması ise ( $\bar{x} = 4,47$ ;  $S_{ort} = 180,19$ ) olarak saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden diğer eğitim kurumlarında hizmet veren müzik öğretmenlerinin Anadolu lisesi, fen lisesi, imam hatip lisesi ve güzel sanatlar liselerinde görev yapan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğe bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilerek anlamlı bir farklılık saptanmıştır (2: 17.349). Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü 6,2'dir, bu da küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Müzik öğretmenlerinin özverili çalışma düzeyi ortalama puanlarının eğitim verdiği okul kademesine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0,05$ ). Tablo 3.12 incelendiğinde; ortaokul öğretmeni olan grubun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,10$ ;  $S_{ort} = 137,65$ ), Anadolu lisesi öğretmen grubunun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,19$ ;  $S_{ort} = 147,56$ ), fen lisesi öğretmen grubunun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,31$ ;  $S_{ort} = 159,25$ ), imam hatip lisesi öğretmen grubunun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,50$ ;  $S_{ort} = 192,17$ ), güzel sanatlar lisesi öğretmen grubunun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,00$ ;  $S_{ort} = 147,00$ ), diğer eğitim kurumları öğretmen grubunun puan ortalaması ise ( $\bar{x} = 4,40$ ;  $S_{ort} = 183,15$ ) olarak saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden imam hatip lisesi ve diğer eğitim kurumlarında hizmet veren müzik öğretmenlerinin ortaokul, Anadolu lisesi, fen lisesi ve güzel sanatlar liselerinde görev yapan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülürken anlamlı bir farklılık saptanmıştır (c2: 16.627). Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü 4,4'dir. Bu sonuca göre küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

Müzik öğretmenlerinin öğrencilere adanma düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Müzik

öğretmenlerinin öğrencilere adanma düzeyi ortalama puanlarının eğitim verdiği okul kademesine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır ( $p < 0,05$ ). Tablo 3.12. incelendiğinde; ortaokul öğretmeni olan grubun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,41$ ;  $S_{ort} = 151,19$ ), Anadolu lisesi öğretmen grubunun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,42$ ;  $S_{ort} = 157,68$ ), fen lisesi öğretmen grubunun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,12$ ;  $S_{ort} = 88,75$ ), imam hatip lisesi öğretmen grubunun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,54$ ;  $S_{ort} = 166,17$ ), güzel sanatlar lisesi öğretmeni olan grubun puan ortalaması ( $\bar{x} = 4,20$ ;  $S_{ort} = 106,10$ ), diğer eğitim kurumlarında öğretmen olan grubun puan ortalamasının ise ( $\bar{x} = 4,50$ ;  $S_{ort} = 175,19$ ) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden imam hatip lisesi ve diğer eğitim kurumlarında hizmet veren müzik öğretmenlerinin fen lisesi ve güzel sanatlar liselerinde görev yapan öğretmenlere göre öğrencilere adanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülürken aynı zamanda anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $c_2: 12.921$ ). Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü 5,0'dir. Bu sonuca göre küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada müzik öğretmenlerinin ( $4,36 \pm 0,49$ ) puan ortalamasıyla öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin “çok yüksek” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Mesleğe bağlılık” alt boyutu ( $4,35 \pm 0,63$ ), “özverili çalışma” alt boyutu ( $4,28 \pm 0,57$ ), “özverili çalışma” alt boyutu ( $4,45 \pm 0,50$ ) puan ortalamaları ise “çok yüksek” düzeyde saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerine ilişkin yapılmış olan çalışmalarda benzer sonuçlar elde edilmiştir. Gül (2021) okul öncesi öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmasında öğretmenlerin mesleğe olan adanmışlıklarının “çok yüksek” düzeyde olduğunu, mesleki bağlılık alt boyutunda, en yüksek düzeye sahip olduğu, öğrencilere adanma ve özverili çalışma alt boyutunda ise *yüksek* düzeyde olduklarını belirlemiştir. Bulgulara dayalı olarak okul öncesi öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının iyi düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Abay'ın (2021) beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeylerini belirlemeye çalıştığı araştırma sonucunda; mesleğe adanmışlığın mesleki bağlılık, öğrencilere adanma ve özverili çalışma alt boyutlarında “yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Mesleğe adanmışlık ölçeğinin bütününden aldıkları puanların aritmetik ortalamasıyla ( $4,24$ ) “çok yüksek” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe olan adanmışlığının “yüksek” olduğunu göstermektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde; Turhan ve ark., 'ın (2012) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin mesleğe olan adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Zöğ'ün (2007) yaptığı çalışma sonucu da yaptığımız araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleğine olan adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Babaoğlan ve Ertürk'e (2013) göre öğretmenlerin okula bağlılıkları, öğretmenliğe ve mesleğe bağlılıklarının çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Yıldırım'ın (2019) araştırmasında öğretmenlerin mesleğe olan adanmışlığının “*yüksek düzey*” de olduğu görülmüştür. Kozikoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Turhan vd.'nin (2012) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada da mesleğe bağlılığın yüksek olduğu görülmüştür. Mesleğe bağlılık düzeyi yüksek olan öğretmenler, öğrencilerinin gelişimiyle oldukça ilgilenmektedir. Sadece öğrencilerin gelişimine değil, kendi mesleklerinin gelişimine de önem verirler (Shukla, 2014). Öğretmenliğe bağlılık ve öğretmenlerin mesleklerine psikolojik olarak bağlılıkları bunun bir göstergesidir (Coladarci, 1992, aktaran Yıldırım, 2019).

Başaran ve Bozyer'in (2019) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları “*çok yüksek*”, mesleğe bağlılık, öğrencilere adanma ve özverili çalışma düzeyleri ise “*yüksek*” olarak tespit edilmiştir. Literatürde öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının “*yüksek*” olduğu başka çalışmalar da da (Alim, 2019; Altunay, 2017; Ataç, 2019; Meriç ve Erdem, 2020; Özdemir ve Orhan, 2020; Turhan, ve ark, 2012) bulunmaktadır. Bu çalışmalar araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmanın bulgularıyla farklılık gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. Bilgiç'in (2018) araştırmasında üniversite çalışanlarının mesleki bağlılıkları “*orta düzeyde*” bulunmuştur. Bozdaş'a (2013) göre ise, sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri “*düşük*” bulunmuştur. Çelik'in (2008) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin mesleklerini sevdiği ve değer verdiği, başarılı olmak için gayret göstermesi mesleki adanmışlığın bir göstergesi olarak belirtilmektedir.

Araştırmamızda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik adanmışlık düzeylerinin hem ölçeğin geneli hem de alt boyutları için çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerine ilişkin birçok çalışma yapılmış ve araştırmamız ile benzer sonuçlar elde edilmiştir (Karagöz, 2008; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018; Pehlivan-Kapan, 2020; Zöğ, 2007). Altunay (2017), Artun (2008), Kandemir ve Akgün (2019), Kızıl (2014), Kozikoğlu ve Özcanlı (2020), Turhan vd. (2012), Yıldırım ve Tösten (2019) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin “*yüksek*” olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Babaoğlan ve Ertürk'ün (2013) yaptıkları araştırmanın sonucunda öğretmenlerin adanmışlıklarının yüksek düzeyde; mesleğe adanmışlıklarının ise çok yüksek düzeyde olduğu sonuçları elde edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmayla farklı sonuçlar elde edilen araştırmalara da rastlanmaktadır. Bozdaş'ın (2013) yaptığı araştırma sonucunda ise sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

Delima (2015) tarafından öğretmenlerin mesleğe bağlılık düzeyleri ile mesleki performansları arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu-

tucha'nın (2013) araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleğe olan duyuşsal bağlılıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Celep ve ark., (2000) ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin meslekleriyle övündükleri, gurur duydukları, diğer mesleklerden ayıştırdıkları ve öğrencilerine sınıf dışında da yardımcı olduklarını belirlemiştir. Turhan ve ark., (2012) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin mesleklerinde başarıya ulaşmak için mücadele ettikleri ve meslek sevgisine sahip oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Michel (2013) tarafından yapılan çalışmada özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerinden oldukça memnun oldukları, mesleğe olan tutkularını sürdürdükleri ve özveri düzeylerinin oldukça yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Literatürdeki bu sonuçlar araştırmamız ile paralellik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleğe bağlılık, özverili çalışma, öğrencilere adanma algısı ile öğretmenlik mesleğine adanmışlık arasındaki ilişkiye dair yapılan aşağıdaki araştırmalara göre sınıf öğretmenlerinin mesleğe bağlılık algısı arttıkça özverili çalışma algısı artmaktadır (Celep, 1998; Bozdaş, 2013;). Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin öğrencilere adanma algısı arttıkça öğretmenlik mesleğine adanmışlık algısı artmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin özverili çalışma algısı arttıkça öğretmenlik mesleğine adanmışlık algısı artar. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe olan bağlılıklarının yükselmesi neticesinde öğretmenlik mesleğine adanmışlık algısı da yükselmektedir. Celep (1998), eğitim örgütlerinde sınıf öğretmenlerinin adanmışlıklarını araştırdığı çalışmada öğretmenin katılımını içeren bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlik mesleği ile okula bağlılık, öğretmenlik mesleği ile öğretmenlik mesleğine bağlılık, öğretmenlik mesleği ile öğretmenlik mesleğine bağlılık, çalışma grubu ve okula bağlılık arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin mesleğine adanmışlarının boyutları arasındaki ilişki açısından iki çalışmanın benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, çalışma sonuçlarımızdan farklı olarak Bozdaş (2013) yaptığı çalışmada sınıf değişkeni öğretmenlerinin mesleğine bağlılık düzeylerinin etkilediği ve sınıf düzeyi yükseldikçe mesleki bağımlılığının düştüğünü belirtmiştir. Arjunan ve Balamurugan'ın (2013) çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleğe bağlılık düzeylerinin *orta* ve *düşük* olduğu ifade edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle, yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleklerini değerli buldukları, mesleklerine önem verdikleri, mesleklerine adanmış oldukları, meslekleri için birçok fedakârlıklarda bulunabilecekleri gibi birçok sonuç elde edilmiştir. Bazı araştırmalarda (Kozikoğlu, 2016; Turhan, 2012) ise öğretmenlerin mesleklerini sevmedikleri, istemedikleri meslekleri yaptıkları, mesleklerine adanmamış oldukları, mesleklerini yaparken verim alamadıkları ya da verimli olamadıkları gibi verilerle de karşılaşılmaktadır. Bu sayılan bütün nedenlerden dolayı öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin çeşitlilik gösterdiği düşünülebilir.

Kozikoğlu (2016), öğretmenlerde mesleki adanmışlık konulu yapmış olduğu araştırmada okulların fiziki olanaklarının ve diğer öğretmenlerle ilişkilerin mesleki adanmışlıkla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Turhan ve ark., (2012), sınıf öğretmenlerinin mesleğine adanmışlık düzeyine etki eden faktörler arasında mesleğini sevmeye, gayret gösterme, değer verme, toplumsal statü, meslekte zorlanmanın varlığını ortaya koymuştur. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleğine adanmışlıklarına yönelik ulaşılan sonuçlar ile araştırmacıların ulaştığı sonuçlar birbirine benzerdir. Picard ve Kutsyuruba (2017), yapmış olduğu araştırmada okul kültürünün öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları üzerinde belirleyici etkileri olduğunu gösteren sonuçlar elde etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları, güçlü bir liderlik anlayışının olması ve liderlik kültürünün sürdürülmesiyle ilişkilidir. Okul yönetimi, doğrudan okul kültürüyle ilişkili bir husus niteliği taşır ve bu yönüyle iki çalışmanın sınıf öğretmenlerinin mesleğine adanmışlıkları ve okul kültürü arasındaki ilişkiye ulaştıkları sonuçlar benzerdir.

Müzik öğretmenlerinin mesleğine adanmışlık düzeyi, mesleğe bağlılık düzeyleri, özverili çalışma düzeyi ve öğrencilere adanma düzeyi ortalama puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre kadın müzik öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Abay'ın (2021) araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık ölçeğinin tüm alt boyutları ve ölçeğin tamamından elde ettikleri puanlar arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bir başka ifadeyle kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Hem kadın hem de erkek öğretmenlerin mesleklerine benzer düzeyde adanmaları, geleceğimizin mimarı çocuklarımızın iyi ve kaliteli düzeyde yetişmeleri açısından önemlidir. Araştırma bulguları Çapri ve Çelikkaleli (2008), Yuvacı (2015), Turhan, ve ark. 'nın (2012) çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Beden eğitimi öğretmenleri üzerine Çapri ve Çelikkaleli'nin (2008) yaptığı çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Yuvacı'nın (2015) yaptığı çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Turhan, ve ark. (2012) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlığının tespiti konulu çalışmasında, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Çoban (2020) tarafından yapılan araştırmada İHL meslek dersleri öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Bozdaş (2013) da cinsiyet değişkenine göre mesleğe adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yazıcı (2019) ta-



rafından yapılan araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında kadın öğretmenlerin ortalamalarının erkek öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazın incelemesi sonucunda bu çalışma sonuçları ile benzerlik gösteren birçok çalışmayla karşılaşılmaktadır (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Pehlivan-Kapan, 2020; Turhan vd., 2012; Zöğ, 2007). Tüm bu araştırmalarda (Bozdaş, 2013; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Çoban, 2020; Karagöz, 2008) mesleki adanmışlığın cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Karagöz'ün (2008) ve Apak'ın (2009) yapmış oldukları araştırma sonuçları ise farklılık göstermektedir.

Alanyazında yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermeyen ve erkek öğretmenlerin lehine sonuçlanan araştırmalar da bulunmaktadır (Altunay, 2017; Eroğlu, 2007; Güner, 2006; Kandemir, 2019; Karagöz, 2008). Ayrıca alanyazında cinsiyete göre farklılığın oluşmadığı araştırmalar da mevcuttur (Örer, 2020). Engin (2020) aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyine ilişkin yaptığı araştırmada, pedagojik formasyon eğitimi alan adaylar ile eğitim fakültesinde öğrenim gören adayların cinsiyet değişkeni açısından sonuçlarının benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Her iki grupta da kadın öğretmenlerin ortalama puanları erkek öğretmenlere göre daha yüksek saptanmıştır.

Bu bulgular ışığında, kadın öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyiyle erkek öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak kadın öğretmenlerin ortalamalarının erkek öğretmenlerin ortalamalarından fazla olmasının nedeninin kadınların toplumsal anne rolünün ve anaç özelliklerinden kaynaklanıyor olabileceği; hatta kadın öğretmenlerin doğaları gereği öğretmenlik mesleğiyle kendilerini daha kolay içselleştirdikleri için mesleklerine daha fazla fedakârlık ve bağlılık göstermelerinin de neden olabileceği düşünülmektedir.

Yıldırım (2019) çalışmasında sadece mesleğe bağlılık boyutunda kadın öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarının daha yüksek olduğu bildirmiştir. Güner'in (2006) çalışmasında kadınların erkek öğretmenlere göre öğretmenliğe adanmışlık düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu ve benzer çalışmalarda mesleki adanmışlığın kadın öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu çoğunlukla kadınların toplumsal rolünün bir sonucu olarak görülmüştür. Kadın öğretmenlerin öğrencilere olan ilgisini annelik duygusuyla açıklamaktadırlar. Turhan ve arkadaşlarının (2012) yaptığı çalışmada ise cinsiyet değişkeninin mesleğe adanmışlık durumunda farklılık oluşturmadığı belirtilmiştir. Karagöz (2008) ve Apak (2009) tarafından yapılan çalışmalarda ise erkeklerin mesleki bağlılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri, mesleğe bağlılık düzeyleri, özverili çalışma düzeyi ve öğrencilere adanma düzeylerinin yaş değişkenine göre 21-30 yaş ve 41-50+ yaş grubu müzik öğretmenlerinde 31-40 yaş grubu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Örer (2020) çalışmasında 46 +yaş öğretmenlerin 25 yaş ve altında olanlara göre daha öz verili çalıştıklarını bildirmiştir. Literatür (Apak, 2009; Çoban, 2020; Güner, 2006; Karagöz, 2008) incelemelerinde yaş değişkenine göre meslek dersleri öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yazıcı'nın (2019) araştırmasında öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri arasında ölçeğin geneli ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ölçeğin öğrencilere adanma ve özverili çalışma boyutunda yaş arttıkça mesleki adanmışlığın da arttığı; mesleki bağlılık alt boyutu ve ölçeğin geneli için ise 20-30 yaş arası ile 50 yaş üzerinde mesleki adanmışlığın daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, bu çalışmayla paralellik gösteren çalışmalar olduğu görülmektedir. Turhan vd.,'nin (2012) yaptıkları çalışma sonucunda 51 ve üzeri yaşlardaki sınıf öğretmenlerinin mesleklerine daha çok sevgi duydukları ve daha çok gayret ettiği; Karagöz'ün (2008) yaptığı çalışma sonucunda ise 51 ve üzeri yaşlardaki öğretmenlerin normatif ve duygusal adanmışlıklarının diğer yaş grubuna sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Artun (2008), Eroğlu (2007), Güner (2006) ve Zöğ (2007) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin yaşlarının arttıkça adanmışlık düzeylerinin de arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kızıl'ın (2014) yaptığı araştırmada ise 51 ve üzeri yaşlardaki öğretmenlerin en yüksek; 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin ise en düşük örgütsel adanmışlık düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Örer (2020) araştırmasında ölçeğin özverili çalışma alt boyutunda 46 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin puanlarının 25 yaş ve altında olanlardan daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Genel sebebin 20-30 yaşları arasındaki öğretmenlerin çoğunluğunun bekâr veya yeni evlenmiş kişiler olması olarak belirtilmiştir. Bu nedenle bu yaşlardaki öğretmenlerin aile bireylerine çok fazla zaman ayırması ve ilgi göstermesine gerek olmadığı, bununla birlikte günlük yaşamda yerine getirmeleri gereken sorumlulukları da az olduğu düşünceleri ifade edilmiştir. Aynı durumların ailevi yükümlülüklerinin azalmaya başlaması nedeniyle 50 yaş üstündeki öğretmenler içinde söz konusu olduğu belirtilmiştir. Bu düşüncelerden hareketle 20-30 yaşları arasındaki ve 50 yaş üstündeki öğretmenlerin mesleklerine adanmışlıkları, yönelimleri ve ilgilerinin artmış olabileceği söylenebilir.

Müzik öğretmenlerinin mesleğe bağlılık, özverili çalışma ve öğrencilere adanma düzeylerinin hizmet yılı değişkenine göre 1-5 ve 16+ hizmet yılı olan müzik öğretmenlerinin, 6-10 ve 11-15 hizmet yılı olan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmamızdan elde edilen bulgular sonucu mesleklerinin başında ve idealist olmaları sebebiyle müzik öğretmenlerinin mesleğe bağlılık, özverili



çalışma ve öğrencilere adanma düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Kapan Pehlivan'ın (2020) araştırmasından elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin mesleğine adanmışlıklarının kıdeme göre benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri sürede görev yapmaları, mesleki adanmışlık açısından etkili olmadığı düşünülebilir. Kozikoğlu ve Özcanlı (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının 0-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerde daha yüksek olduğunu gösteren sonuçlar elde edilmiştir. Mesleki kıdem açısından ulaşılan bu sonuçlar, çalışmalar arasındaki farklılıklar arasında yer almaktadır. Abay'ın (2021) araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık ölçeğinin tüm alt boyutları ve ölçeğin tamamından elde ettikleri puanlar arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin mesleklerine benzer düzeyde adanmaları, geleceğimizin mimarı çocuklarımızın iyi ve kaliteli düzeyde yetişmeleri açısından önemlidir. Elde ettiğimiz bulgular Yıldırım (2019) ve Bozdaş (2013) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kandemir ve Akgün (2019) yaptığı çalışmada mesleğine yeni başlamış öğretmenlerin adanmışlık düzeyinin diğerlerine göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Araştırmada ölçeğin geneli ve özverili çalışma boyutunda mesleki kıdem arttıkça mesleki adanmışlığın da arttığı; mesleki bağlılık alt boyutunda ise mesleki kıdem arttıkça mesleki adanmışlığın azaldığı tespit edilmiştir. Altunay (2017), Artun (2008), Güner (2006), Karagöz (2008), Kızıl (2014) ve Zöğ (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da bu çalışmayla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Kandemir'in (2019) araştırmasında bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermeyen bulgulara ulaşılmıştır. Kozikoğlu ve Özcanlı (2020) araştırmasında 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Pehlivan-Kapan (2020) araştırmasında 11-15 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin mesleğe bağlılık ve öğrencilere adanma algılarının 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerden ve 16 yıl ve üzeri deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin özverili çalışma algısının 1-5 yıl deneyime sahip olanlardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Örer (2020) araştırmasında ölçeğin özverili çalışma alt boyutunda 6-10 yıl görev yapan öğretmenlerin puanlarının 21-25 yıl ve 26-üstü yıl görev yapanlardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bozdaş (2013) ise araştırmasında hizmet yılına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu, branş öğretmenlerinin arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçlarının aksine Kızıl'ın (2014) yaptığı çalışmada 21 -+ yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Sivik (2018) ise araştırma sonucunda öğretmenlik süresi arttıkça adanmışlık düzeyinin de arttığını belirlemiştir. Mesleki kıdem arttıkça adanmışlık düzeyinin art-

masında, öğretmenin mesleğini iyice tanıması ve içselleştirmesi etkili olmuş olabileceği düşünülebilir. Tüm bu araştırma sonuçları dikkate alındığında, mesleki kıdem değişkenine göre adanmışlık düzeylerine göre farklı çalışmalarda farklı sonuçlar karşımıza çıkmaktadır. Yıllar geçtikçe öğretmenler meslekte yetkinleşmekte ve birçok tecrübe kazanmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin başka mesleklere ve çalışma alanlarına geçiş yapmalarının azaldığı, öğretmenlerin de meslekte elde ettikleri bu olgunlaşmanın etkisiyle öğretmenlik mesleğine bağlılıklarının ve adanmışlıklarının zamanla birlikte arttığı düşünülmektedir.

Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık, mesleğe bağlılık, özverili çalışma, öğrencilere adanma düzeyi ortalama puanlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yazıcı (2019) çalışmasında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin; diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Altunay (2017) tarafından yapılan çalışmada bu çalışmanın sonuçlarından farklı sonuçlar elde edilmiştir. Artun (2008) araştırmasında eğitim fakültesi, fen-edebiyat fakültesi, lisansüstü, eğitim enstitüsü ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında öğretmenlik mesleğine, okula ve öğretim işlerine adanma alt ölçeklerinden elde edilen puanlar açısından anlamlı bir fark saptamamıştır. Örer (2020) ise araştırmasında mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin mesleğe adanmışlığında farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler öğretmenlik mesleğinin niteliklerine uygun olarak yetiştirilmektedir. Hizmet öncesi eğitim programları ve meslek içi eğitim etkinlikleriyle öğretmenlik mesleğinin birtakım vasıflarını öğrenmektedirler. Bu donanımlara sahip bir şekilde görevlerini icra ettikleri için meslekte hedeflenen verimi elde etmektedirler. Eğitim fakültesi dışında fakültelerden mezun olan öğretmenlerin mesleki formasyonu almadıkları için meslekte yeterince verimli olmadıkları düşünülmektedir. Bu nedenle eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere oranla daha yüksek olabileceği söylenebilir.

Müzik öğretmenlerinin mesleğine adanmışlık, mesleğe bağlılık, özverili çalışma, öğrencilere adanma düzeyi ortalama puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Abay (2021) tarafından beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık tutumlarında mezuniyet durumu açısından farklılık olup olmadığını ölçmek amacı ile yapılan t-testi sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel bir fark olmadığı bulgusuna rastlanmaktadır. Hem lisans hem de yüksek lisans mezunu öğretmenlerin mesleklerine benzer düzeyde

adanmalarının, geleceğimizin mimarı çocuklarımızın iyi ve kaliteli düzeyde yetişmeleri açısından önemli görülmektedir. Turhan ve ark. (2012) “sınıf öğretmenlerin mesleki adanmışlığının tespiti” isimli çalışmalarında, ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin, mesleklerinde lisans mezunlarına göre daha fazla zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan lisansüstü mezunlarının da aynı şekilde lisans mezunlarına göre daha fazla zorlanmaları farklı bir bulgudur. Sınıf öğretmenleri ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeylerinin mezun oldukları okul durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuç araştırmamızın bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık, mesleğe bağlılık, özverili çalışma düzeylerinin eğitim verdiği okul kademesi değişkeni sonuçlarına göre diğer eğitim kurumlarında hizmet veren müzik öğretmenlerinin orta ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Müzik öğretmenlerinin öğrencilere adanma düzeyi ortalama puanlarının eğitim verdiği okul kademesine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ölçeğin geneli ve öğrencilere adanma alt boyutunda diğer (ilkokul) seçeneği ile lise öğretmenleri arasında ilkokul öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki bağlılık ve özverili çalışma alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. İstatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmasa da öğrencilere adanma ve özverili çalışma boyutunda da ilkokul öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeylerinin ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Kızıl (2014) ve Zöğ'e (2007) göre ilkokul kademesindeki öğretmenler en yüksek; ortaokul kademesindeki öğretmenler ise en düşük örgütsel adanmışlık düzeyine sahiptir. Örer (2020) çalışmasında ölçeğin mesleğe bağlılık alt boyutunda ilkokul öğretmenlerinin puanlarının lise öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Kandemir (2019), Kozikoğlu ve Özcanlı (2020) ise araştırmalarında öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin okul kademesine göre farklılaşmadığını, yani adanmışlıklarının benzer düzeyde olduğu sonuçları görülmektedir.

Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin, okul türü değişkenine göre incelenmesi sonucu; diğer eğitim kurumlarında hizmet veren müzik öğretmenlerinin ortaokul, Anadolu lisesi, fen lisesi, imam hatip lisesi ve güzel sanatlar lisesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Müzik öğretmenlerinin mesleğe bağlılık, özverili çalışma ve öğrencilere adanma düzeylerinin okul türü değişkenine göre imam hatip lisesi ve diğer eğitim kurumlarında hizmet veren müzik öğretmenlerinin ortaokul, Anadolu lisesi, fen lisesi ve güzel sanatlar liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek ol-

duğu saptanmıştır. Abay (2021) araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık tutumlarında görev yaptığı okul türünün önemini ölçmek için yapılan t-testi sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Başka bir ifade ile ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlıkları aynı düzeydedir. Ülkemizde her beden eğitimi öğretmeni okul şartları, malzeme olanakları, çevre koşulları ve öğrenci profili olmak üzere farklı durumlar altında görevlerini devam ettirmektedirler. Ancak çalışma şartlarının farklı olmasının bu çalışmada yer alan ortaokul ve lise beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki adanmışlıklarında fark oluşturmadığı söylenebilir. Başaran ve Bozyer'in (2019) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerin görüşleri yaş, çalıştığı kurum ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Bu araştırma sonucu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bozdaş'a (2013) göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlıkları yaşa göre farklılık göstermemektedir. Turhan ve arkadaşlarının (2012) araştırmalarında ise, cinsiyete göre farklılık bulunmazken, yaşa göre farklılık tespit edilmiştir. Ataç'ın (2019) ve Alim'in (2019) çalışmalarında, öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdem değişkeni ile mesleki bağlılığın alt boyutları arasında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Altunay'ın (2019) çalışmasında öğretmenlerin mesleki bağlılıkları, mesleki kıdemlerine göre görüşleri de farklılık göstermektedir. Bu çalışmaların bulguları araştırmamızın bulguları ile farklılık göstermektedir.

#### **4.1.Öneriler**

##### **4.1.1. Araştırma ve ilgili literatür doğrultusunda uygulamaya yönelik öneriler**

- Müzik öğretmenlerinin çalışma motivasyonunu artıracak ders içi ve ders dışı etkinlikler düzenlenmesi,
- Okul yönetimi tarafından müzik öğretmenlerinin dersin işleyişine yönelik görüşlerin alınarak ve gereken düzenlemelerin yapılması,
- Müzik öğretmenlerinin mesleğe bağlılıklarını ve mesleğe adanmayı olumlu yönde etkileyecek şekilde bir yönetim tarzı belirlenerek öğretmen görüşlerine başvurulması,
- Müzik öğretmenlerinin öğrencilere yüksek düzeyde fayda sağlayabilmeleri için daha fazla yetki ve sorumluluk verilmesi,
- Müzik öğretmenlerinin rahat çalışabilmeleri için imkanlarının artırılması önerilmektedir.

##### **4.1.2. Araştırmacılara yönelik öneriler**

- Bu yönde yapılacak çalışmalarda daha büyük evren ve örneklem gruplarıyla yapılan araştırmalar yapılması,

- Araştırma süreci Covid-19 salgını sebebiyle uzak eğitim sürecine denk gelmesi öğretmen görüşlerini etkileyebileceği de düşünüldüğünden benzer çalışmaların yüz yüze eğitime başlanması sebebiyle tekrarlanarak, müzik öğretmenlerinin mesleğine adanmışlık düzeylerinin karşılaştırılması
- Benzer bir çalışmanın özel okullarda çalışan öğretmenler üzerinde de yürütülerek sonuçların karşılaştırılması araştırılması, yapılacak nitel araştırmalar ile de desteklenmesi önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Abay M. (2021). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki profesyonellik ve mesleğe adanmışlık düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Alim, N. (2019). *Öğretmenlerin algılarına göre öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Alper Apak, E. G. (2009). *Yıldırma eylemleri ve örgütsel adanmışlık ilişkisi: İlköğretim okulu öğretmenleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altunay, E. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 213, 37-66.
- Arjunan, M., & Balamurugan, M. (2013). Professional commitment of teachers working in tribal area schools. *International Journal of Current Research and Development*, 2(1), 65-74.
- Ataç, İ. (2019). *Öğretmenlerin denetim odakları ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Babaoğlu, E., & Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Başaran S.T., & Bozyer, B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki adanmışlıkları*. 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, 1298-1307.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks.
- Bilgiç, A. (2018). *Mesleğe adanmışlık ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi: Adıyaman üniversitesinde bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Bozdaş, Ş. (2013). *Öğretmenlerinin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Butucha, K. G. (2013). Teachers' perceived commitment as measured by age, gender and school type. *Greener Journal of Educational Research*, 3(8), 363-372.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç E, Akgün Ö.E. Karadeniz Ş., & Demirel F. (2022). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, İstanbul: Pegem Yayınları.
- Celep, C. (1998). Eğitim örgütlerinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel adanmışlığı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, s. 56-62.
- Celep, C. (2014). *Eğitim örgütlerinde örgütsel adanma*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Celep, C., Bülbül, T., & Tunç, B. (2000). Aday öğretmenlerin örgütsel adanma durumları, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 11.
- Celep, C., Doyuran, Ş., Sarıdede, U., & Değirmenci, T. (2004). Eğitim örgütlerinde çok boyutlu iş etiği ve örgütsel adanmışlık. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi, 6-9 Temmuz Malatya.
- Coladarcı, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-370.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 33-53.
- Çelik, S. (2008). *İlköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile öğretmenlerinin mesleki adanmışlığının ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çoban, M. F. (2020). *İmam hatip liseleri meslek dersleri öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Balıkesir Örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Delima, V. T. (2015). Professional identity, professional commitment and teachers' performance, *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 2(4), 1-12.
- Engin M.Ç. (2020). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin adanmışlıkları ile öğretim tekniklerini seçme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Eroğlu, S. (2007). *Toplam kalite yönetimi uygulanan ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güner, H. (2006). *Öğretmenlerinin adanmışlık sorunu: İstanbul ili örneğinde bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Kandemir, A., & Akgün, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin hesap verebilirlik algıları ile yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranış düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1637-1653.
- Kapan, P. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin mesleğine adanmışlık düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Çanakkale.
- Karagöz, A. (2008). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Bursa ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Kızıl Ş, (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki: (Balıkesir ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul: Okan



Üniversitesi SBE.

- Koca, Ş. (2019). Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık durumlarının incelenmesi. 2. *Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi*.
- Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin ilk yılı: mesleğin ilk yılındaki müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlilikleri ve mesleğe adanmışlıkları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2614-2625.
- Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9 (1) , 270-290.
- Meriç, E., & Erdem, M. (2020). Öğretmenlik mesleği iş özelliklerinin mesleğe adanmışlığı yordama düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(2), 449-494.
- Michel, H. A. (2013). *The first five years: Novice teacher beliefs, experiences, and commitment to the profession*, Doctoral Thesis, San Diego: University of California.
- Örer H. (2020). *Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları, mesleki adanmışlık algıları ve mesleki dayanıklılık inançlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özdemir, T. Y., & Orhan, M. (2020). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki imaj algıları ile örgütsel adanmışlık davranışları arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 132-147.
- Özdemir, Z. (2018). Sağlık Bilimlerinde likert tipi tutum ölçeği geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 5(1), 60-68.
- Pehlivan Kapan, S. O. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin mesleğine adanmışlık düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Picard, K., & Kutsyuruba, B. (2017). Teachers' engagement in Professional development. *Educational Policies and Current Practices*, 2(2), 89-100.
- Shukla, S. (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction-a study of primary school teachers. *Journal of Research & Method in Education*, 4(3), 44-64.
- Sivik S. (2018), *Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile lider-üye etkileşimi ve motivasyonel dil kullanımı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Turhan, M., Demirli, C., & Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elazığ İli Örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 179-192.
- Yazıcı E. (2019). *Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.



lanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Yıldırım İ. (2019). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile mesleki adanmışlıklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Yıldırım, İ., & Tösten, R. (2020). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile mesleki adanmışlıklarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 10-11.

Yuvacı, H. (2015). *Sınıf ve beden eğitimi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin beden eğitimi mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Zöğ, H. (2007). *İstanbul ili kağıthane ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıkları ile işdoyumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.





## *Bölüm 2*

### **YAPAY ZEKA MÜZİĞİ VE TELİF HAKLARI SORUNU**

*İsmet ARICI<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Doç. Dr. , Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı. [orcid.org/0000-0002-6295-8906](https://orcid.org/0000-0002-6295-8906) - [ismetarici@yahoo.com](mailto:ismetarici@yahoo.com)

## 1. GİRİŞ

Yapay zekanın, müzik yaratımında önemli bir rol oynaması müzik endüstrisinde yeni bir dönem oluşturdu.. Yapay zeka algoritmaları artık klasik senfonilerden modern pop şarkılarına kadar bağımsız olarak müzik besteleme yeteneğine sahipler. Dahası, yapay zeka, müzisyenlerin müzik yaratmalarına, yenilikçi çözümler sunmalarına ve yaratıcı olasılıkları genişletmelerine yardımcı olmak için giderek daha fazla kullanılıyor. Bu gelişmeler, yapay zeka tarafından üretilen müzik eserlerinin mülkiyeti ve korunması konusunda karmaşık soruları gündeme getiriyor.

Yapay zeka ile müzik yaratımının kesişmesi, özellikle telif hakkı hukuku alanında sayısız fırsat ve zorluğu beraberinde getirdi. Yapay zeka teknolojisi ilerlemeye devam ettikçe, yapay zeka tarafından oluşturulan müzikte sahiplik, ilişkilendirme ve yaratıcı özgürlükle ilgili sorular giderek daha geçerli hale geliyor. Bu makale, telif hakkı yasalarının yaratıcılık, mülkiyet, işbirliği ve yaratıcıların hakları ile kamu erişimi arasındaki denge üzerindeki etkilerini göz önünde bulundurarak, yapay zeka müziğindeki telif hakkı sorunlarına ilişkin mevcut durumu incelemeye ve tartışmaya katkı sağlama adına yazılmıştır.

## 2. YAPAY ZEKA NEDİR?

İnsan zekası belli bir hiyerarşi içerisinde çalışır. Bu katmanlı yapı kalıpları anlamamızı sağlar. Bunları bir sembolle eşleştirme ve her sembolden mantıksal çıkarımlar yapma yeteneğine sahiptir. Bu kalıplara “fikir” diyoruz ve bu fikirlerin birbiriyle bağlantı kurmasına “bilgi” diyoruz. Konuşabilmek, kelimeleri sembolize edebilmek, bilgiyi başkalarına aktarabilmek insanın en önemli zeka özellikleri olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun ötesinde zeka, mantıksal çıkarımlar yapma, sorunları çözme, uyum sağlama, etkileşimde bulunma ve öğrenme yeteneğidir. Bu, algı, hafıza kullanımı, dikkat, konuşma ve planlama gibi zihinsel işlevler aracılığıyla gerçekleştirilir (Ergen, 2019:5).

Yapay zekâ hakkında çok çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Yapay zekânın kullanıldığı pek çok alan bulunduğundan, bunlar arasında tanım birliği bulunmamaktadır. Yapay zekâ tanımlarına baktığımızda; örneğin Stanford Üniversitesi Yapay Zekâ Laboratuvarı Müdürü Sebastian Thrun, yapay zekâyı “karmaşık bir şeyi algılama ve uygun karar verme“ şeklinde tanımlamaktadır. Bir başka tanıma göre, “Yapay zekâ (AI), insanlar tarafından verilen/programlanan görevleri yerine getirmek için insan zekâsını taklit eden ve topladıkları bilgilere göre yinelemeli olarak kendilerini iyileştirebilen sistemler veya makinelerdir. (Benli & Şenel, 2020:301)

Yapay zeka, bir makinenin veya bilgisayar sisteminin mantıksal akıl yürütme, öğrenme ve problem çözme gibi insan zekası gerektiren görevleri simüle etme ve gerçekleştirme yeteneğidir. Yapay zeka, makinelerin belirli bi-

lişsel yetenekleri taklit etmesini sağlamak için makine öğrenimi algoritmalarının ve teknolojilerinin kullanımına dayanır. (Ahuerma, 2022:1950)

### 1.1. Makine Öğrenimi

Bu tür öğrenme, bilgisayarların büyük miktarda verideki kalıpları ve ilişkileri tanımasına ve bulgularına dayalı olarak tahminler yapmasına yardımcı olmak için kullanılabilir.

Makine öğrenmesi bilgisayarların insanlar gibi öğrenme yeteneğinin olabilmesi için çeşitli algoritma, modelleme ve teknikleri geliştirmek amaçlı kullanılan bilimsel bir çalışma alanıdır. ( Alpaydın,2004; Akt. Akbulut & Adem, 2023:55)

Arthur Samuel 1959 yılında makine öğrenmesini “Açıkça programlanmadığı halde makineler öğrenme yeteneği kazandıran disiplin” olarak tanımlamıştır. Makine öğrenmesi 1990’larda gelişmeye başlamıştır (Erkan, 2021; Akt. Akbulut & Adem, 2023:55).

Makine Öğrenimi problemleri çözmek için farklı algoritmalara dayanır. Veri bilimcileri şunu belirtmekten hoşlanırlar: Problem çözmek için herkese uyan, en iyi olan, tek tip bir algoritma yoktur. Kullanılan algoritmanın türü, çözmek istediğiniz problemin türüne bağlıdır.(Mahesh, 2018:1)

Makine Öğrenme algoritmaları, makinelerin kendi başlarına öğrenmelerine ve zaman içinde becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamak için yapay zekada sıklıkla kullanılır (Bleakley, 2020; Akt. Morandín, 2022:1948).

### 1.2. Derin öğrenme

Karmaşık bilgi kaynakları arasından elde edilen bağlantıların anlamlandırılmasında bilişim mühendisleri tarafından yazılan karmaşık algoritmalar kullanılmaktadır. En basitten karmaşık dizilimlere doğru geliştirilen bu veriler işlenerek makine öğrenmesi denilen süreçler işletilmektedir. Bu teknoloji makine öğrenmelerinin en derin biçimde geliştirdiği sinirsel ağların kullanıldığını aktarmaktadır. Burada özellikle bu tanıma “Derin Öğrenme” adı verilmiştir. Bilimsel anlamda henüz yeterince hızlı ilerlemiyor olsa da makine öğrenmesi ile oluşan bu ağların yakın zamanda biz canlılar gibi sinirsel yapay zeka ağları oluşturabileceği belirtilmektedir (Uz, 2018; Akt. Tekin,2018:697)

Derin öğrenme (deep learning), sayısı değişebilen gizli katmanlardan oluşan ve makine öğrenme algoritmalarını kapsayan çalışma alanıdır. Karmaşık problemler için gözlem yapma, analiz etme ve karar verme noktalarında insan beyni gibi davranmayı hedefleyen makine öğrenmesi olarak da tanımlanabilir. Derin öğrenme algoritmaları, yapay sinir ağlarının yapısal olarak daha karmaşık haline benzetilmektedir. Nöronların birbiriyle iletişim kurmasına benzer şekilde, yapay sinir ağları sistemlerinde nörona benzer yapılar birbiri ile ilişki içerisindedir. Algoritmanın bu şekilde öğrenme, ha-

fızıya alma, ilişkilendirme kapasitelerine sahip olabileceği düşünülmüştür. (Karaküçük & Eker, 2020:124,125)

Derin öğrenme, makine öğreniminin bir alt kümesidir. Büyük ölçüde insan beyninin işleyişinden ilham alan bir bilgi işlem paradigması olan Yapay Sinir Ağlarına dayanmaktadır. İnsan beyni gibi, her biri basit bir işlem gerçekleştiren ve bir karar vermek için birbirleriyle etkileşime giren birçok bilgi işlem hücresinden veya ‘nöron’dan oluşur. Derin Öğrenme tamamen bir sinir ağının birçok katmanında doğru, verimli ve denetim gerektirmeden öğrenme veya ‘kredi tahsisi’ ile ilgilidir ve işleme donanımındaki gelişmelere olanak sağlaması nedeniyle son zamanlarda ilgi çekmektedir. Kendi kendini organize etme ve küçük birimler arasındaki etkileşimlerden yararlanmanın, özellikle daha iyi hata toleransı ve yeni verilere uyarlanabilirliğin elde edilebildiği karmaşık doğrusal olmayan süreç modellerinde, merkezi kontrolden daha iyi performans gösterdiği kanıtlanmıştır. (Mahony ve Diğçerleri, 2019:129)

### 3. YAPAY ZEKA VE MÜZİK

Makine öğrenimi ve algoritmalar, farklı bestecilik tarzlarını analiz ederek benzersiz ve etkileyici melodileri ortaya çıkarabilir. AI tabanlı programlar, çeşitli bestecilik tarzlarında eserler üretebiliyor veya makine öğrenme algoritmalarını kullanarak tamamen yeni şarkılar ve sesler oluşturabiliyor (1).

Yapay zeka ve müzik dünyası, son birkaç yılda farklı tarzlarda müzik yaratmak için çeşitli yöntemler kullanan birçok yeni girişimle statü kazandı. Google’ın Magenta’sı başlangıçta OpenAI’nin yeni bir dönüşümüyle bu alana öncülük etti. İlk ortaya çıkışlarından bu yana yasal olasılıklar ve aynı alanlardaki insanlardan iş çalmaları nedeniyle tartışmalı olan bu girişimler, filmler ve televizyon dizileri için müzik üretmenin en azından daha ucuz bir yolunun başlangıcına işaret ediyor (Cope, 2021:186).

Yapay zeka sisteminin yardımıyla bir müzik eseri bestelemek geleneksel yöntemden farklıdır. Bu nedenle, telif hakkı kurallarının yaratıcı süreçte nasıl ele alınacağını ve uygulanacağını açıklığa kavuşturmak için yapay zekanın işlevselliğini anlayarak tüm yaratım süreci adım adım incelenmelidir (Trygousi, 2022:7,8).

Yapay zekanın yaratıcı fikir ve uygulamaları etkileme yolları çok çeşitlidir ve yalnızca yaratıcı görevlere yardımcı olmakla kalmayıp aynı zamanda yeni kompozisyon olanakları sağlayarak bunları yeniden kavramsallaştırma potansiyeli ile de ilgilidir. Örneğin makine öğrenimi algoritmaları özel aksiyon-ses eşlemeleri için kullanılabilir. Kompozisyon uygulamalarıyla alakalı olabilecek başka bir makine öğrenme algoritması kategorisi, üretken rekabetçi ağlar (Generative Adversarial Networks, GANs) ve WaveNet gibi üretken modellerdir. Bu tür algoritmalar olasılık ilkelerine dayalı olarak çalışır ve bazı örnek çalışmaları “taklit eden” eserler üretirler (Miranda, 2021: 67, 68).

Yapay zeka artık popüler müzik türlerinde gözle görülür şekilde kullanılıyor. Son örnekler arasında şunlar yer almaktadır: Taryn Southern's ticari olarak geliştirilmiş bir müzik yapay zekası tarafından oluşturulan müziklerin yer aldığı 2017 albümü "I AM AI" sistem; "AI + sanatçıları tarafından bestelenen ilk müzik albümü" olarak ilan edilen 2018 albümü "Hello World"; Holly Herndon'ın 2019 albümü "Proto" ilk algoritma ile oluşturulan müzikler oldu. Son zamanlarda yapay zeka uygulamalarındaki ilerlemelerle birlikte müzik içeriği oluşturmada kullanılan film, radyo ve diğer medya araçlarından yararlanan çeşitli şirketler kuruldu. Reklamlar için müzikler yapmak ve videolara otomatik olarak müzik oluşturmak için bazı şirketler yapay zekadan yararlanan sanatçılara yönelik yazılımlar oluşturmaya da kaynak ayırıyor (Sturm ve diğerleri, 2019:2).

Batı müziği 12 nota ve 24 majör ve minör diziden oluşur. Tempo, uyum ve artikülasyon dikkate alındığında milyonlarca olası melodi mevcuttur. Yapay zekanın müzik endüstrisinde ortaya çıkışıyla birlikte, Flow Machines, Amper, Melodrive, Boomy, LANDR gibi yapay zeka destekli yaratıcı, remiksleme ve öğrenme araçları, hem müzisyenlerin hem de müzisyen olmayanların kendi müziklerini üretmelerine yardımcı olmak için kullanılabilir. Yapay zeka destekli bu teknolojiler, yaratıcılığa ilham vermek, hatta sanatçı adına yaratıcı olmak için neredeyse sonsuz melodiler üretiyor. Ayrıca bu araçlar, ücretsiz olanlar da dahil olmak üzere çeşitli fiyat aralıklarında mevcuttur. Yapay zeka artık beste yapma ve işbirliği yapmanın yanı sıra, müziği seslendirme yeteneğine de sahip. Elektronik bestecisi Ash Koosha tarafından yaratılan bir yapay zeka olan Yona, yalnızca müzik üretmekle kalmıyor, aynı zamanda şarkı sözleri de söyleyebiliyor.(Akansha, 2023:3)

Nisan 2023'te "Heart on My Sleeve" adlı şarkı viral oldu (Tavernise ve diğerleri, 2023). Şarkı sanki çok ünlü iki isim olan müzik sanatçıları Drake ve The Weeknd tarafından yazılmış gibi geliyordu. Ancak öyle değildi. Bunun yerine, şarkı bir örnekti "müzikal derin sahte:" yapay zeka tarafından üretilmiş bir şarkıydı ve sesler tam olarak Drake ve The Weekend gibiydi. Oysa şarkı anonim bağımsız bir yaratıcı tarafından üretilmişti (Tavernise ve diğerleri, 2023; Akt. Shroff, 2024: 6).

YZ, metin tabanlı talimatlarla müzik üretimine olanak tanır. Kullanıcılar, belirli bir türde müzik istediklerini yazarak YZ algoritmalarını harekete geçirebilirler. Örneğin, "hüzünlü bir piyano parçası oluştur" talimatıyla YZ, duygusal bir piyano melodisi üretebilir. Bu, bestecilere ve müzik yaratıcılarına yeni bir yaratım alanı sunar.

YZ ile müzik üretimi, sadece teknolojik bir yenilik değil, aynı zamanda sanatsal bir devrimdir. Gelecekte, YZ'nin müzik dünyasındaki etkisi daha da artacak ve yeni nesil besteciler ve sanatçılar için heyecan verici fırsatlar sunacaktır.

#### 4. YAPAY ZEKA MÜZİĞİ VE TELİF HAKLARI

Yapay zeka tarafından üretilen müziğin orijinal yaratıcısını belirlemek zordur. Genellikle belirli bir sanatçıya veya gruba atfedilen geleneksel müzik bestelerinin aksine, yapay zeka tarafından üretilen müzik, sahiplik ve yazarlık arasındaki çizgiyi bulanıklaştırıyor. Yapay zeka algoritmalarının işbirlikçi doğası, tek bir yaratıcının tanımlanmasını zorlaştırıyor ve müziğin haklarının kimin elinde olduğu konusunda soruları gündeme getiriyor. Bu belirsizlik, özellikle yapay zeka tarafından üretilen kompozisyonların ticari kullanımı ve dağıtımını söz konusu olduğunda anlaşmazlıklara ve hukuki sorunlara yol açabilir.

Ancak yakın zamana kadar tartışma hakların kime veya neye verilmesi gerektiğine odaklandı. “Etkileyici yapay zeka” olarak adlandırılan ürünlerin telif hakları programcılara, programların kullanıcılarına veya yapay zekanın kendisine mi ait olacak? Bu tür tartışmalarda çoğunlukla gözden kaçırılan konu ise oluşan repertuarın bir yapay zekanın ortaya çıkardığı müzik olarak değil, içine konulan şey, makinenin eğitimi oluşturulan müzik ve makinenin öğrenmesi için gerekli olan ayarlar olarak da değerlendirilebileceğidir. (Drott, 2021:1)

Yapay zekanın sanatsal alanda üretim yapabilen bir noktaya gelmesi ile birlikte, yapay zeka ürünü eserlerin telif hakları meselesi önemli bir tartışma konusu olmuştur. Yapay zeka tarafından oluşturulan müzik eserlerinin sahipliği, mevcut telif hukuku çerçevesinde belirsizlikler içerir. Geleneksel olarak, müzik eserlerinin telif hakkı, insan yaratıcılığına dayalıdır. Ancak yapay zeka, algoritmalar ve veri tabanlı öğrenme kullanarak müzik üretebilir. Bu durumda, eserin yaratıcısının kim olarak tanımlanacağı önem kazanmaktadır.

Bazı ülkelerde, yapay zeka tarafından üretilen eserlerin telif hakkı sahibi olarak kabul edilmesi için insan müdahalesi gerektiği görüşü hakimdir. Yani, bir insanın eseri başlatması veya yönlendirmesi gerekmektedir.

Diğer bir yaklaşım ise, yapay zeka tarafından üretilen müzik eserlerinin kamsal mal olarak kabul edilmesidir. Bu durumda, herkes bu eserleri kullanabilir ve telif hakkı talep edilemez.

Yapay zeka tarafından üretilen müzik eserleri, mevcut müzik eserlerine benzerlik gösterebilir. Bu durumda, telif hakkı ihlali riski ortaya çıkabilir. Örneğin, bir yapay zeka tarafından oluşturulan müzik parçası, bilinçli olarak veya bilinçsizce başka bir esere benziyorsa, telif hakkı sorunları doğabilir.

Yapay zeka tarafından oluşturulan müziğe açık erişim, yenilikçiliği ve yaratıcılığı teşvik edebilir. Yapay zeka müzik topluluğu içindeki işbirliği ve paylaşım, bu alanda önemli ilerlemeler sağlama potansiyeline sahiptir. Açıklık ve işbirliği ortamını teşvik ederek sanatçılar, geliştiriciler ve araştırmacı-



lar, yapay zekayla müzik yaratmada yeni olanakları kolektif olarak keşfedebilirler. Yapay zeka tarafından oluşturulan müziğe erişimin katı telif hakkı yasalarıyla kısıtlanması, bu işbirlikçi ruhu engelleyebilir, fikir alışverişini sınırlandırabilir ve yapay zeka müzik teknolojisinin geliştirilmesindeki ilerlemeyi engelleyebilir.

Yapay zeka tarafından üretilen müzik lehine olumlu yaklaşımlara karşın pek çok korku da var. Bazı “Geleneksel müzik” şirketlerinin, sanatçıların seslerine özel haklarını devretmesini talep etmeye başlayabileceğinden endişe ediliyor (Shroff, 2024).

Yapay Zeka (YZ) tarafından oluşturulan eserlerin telif haklarına ilişkin farklı yaklaşımlar ve hukuk sistemleri, özellikle ABD ve Avrupa ülkelerinde farklılık göstermektedir. (Arslan ve Gülmez, 2021; Akt. Özdal,2024 )

### **Amerika Birleşik Devletleri (ABD):**

ABD’de, YZ tarafından oluşturulan eserlerin telif haklarına sahip olması için eserde yaratıcılık gerektiren ve insan tarafından yaratılmış bir eser olması şartı aranır. Yani, eserin insan tarafından yaratılmış olduğu düşünülüyorsa, telif hakkı sahibi olarak bu eseri yaratan YZ’nin sahibi yerine insan yaratıcının hakları korunur. ABD hukuku, YZ’nin telif haklarını talep etme yeteneğine sahip olmadığını vurgular.

### **Avrupa ülkeleri:**

Avrupa’da ise bazı ülkeler, YZ tarafından oluşturulan eserleri telif hakkı sahibi olarak kabul etme eğilimindedir. Bu eğilim, Avrupa ülkelerindeki farklı yasal düzenlemelere dayanmaktadır. Örneğin, İngiltere ve Almanya gibi bazı Avrupa ülkeleri, YZ tarafından oluşturulan eserlerin insan yaratımı olarak kabul edilebileceğini ve dolayısıyla telif hakkına sahip olabileceğini düşünür. Bu ülkelerde, eserlerin sahibi olarak Yapay zekâ’nın sahibi olan kişi veya kuruluşlar kabul edilebilir. Bu yasal düzenlemeler, Avrupa Birliği (AB) üyesi ülkelerin ulusal yasalarına dayanmaktadır ve AB’nin genel yasal çerçevesine uyumlu olarak geliştirilmiştir. (Arslan ve Gülmez, 2021; Akt. Özdal,2024 )

Avrupa Birliği Adalet Divanı’na göre, bir eserde yazarın kendi entelektüel yaratımının ifadesi olduğunda, yazarın özgür yaratıcı seçimleri, yazarın kişiliği veya yazarın kişisel dokunuşu varsa orijinal kabul edilir.

Türkiye Cumhuriyeti’nin de dahil olduğu birçok ülkenin katılımıyla Uluslararası Fikri Mülkiyet Hakları Koruma Derneği AIPPI, 2023 Dünya Kongresi’ndeki “Yapay Zeka (“AI”) ve Telif Hakkı” konulu IP Café sırasında katılımcılar, yapay zekanın telif hakkı yasasıyla etkileşiminden kaynaklanan sorunların, uluslararası işbirliğiyle çözülmesi gereken önemli bir sorun olduğu konusunda fikir birliğine vardılar. Böyle bir işbirliği olmadığında, hükü-

metlerin bu konuda yasa çıkarma şekli uluslararası alanda farklılık gösterebilir ve bu da gereksiz karmaşıklık ve kafa karışıklığına yol açabilir. Bu durum yeni teknolojinin gelişimi açısından iyi olmayacaktır. Ancak; yirmi dokuz eyalet ve grubun (Birleşik Krallık, ABD, AB, Hindistan ve Çin dahil) 1 Kasım 2023'te Yapay Zeka Güvenlik Zirvesi 2023'te Bletchley Deklarasyonu'nu imzalaması, hükümetlerin uluslararası işbirliği yapmaya istekli olduğunu gösteriyor. (2)

## 5. SONUÇ

Telif hakkı yasaları, içerik oluşturucuların hakları ile kamu çıkarını dengeleyebilir. Açık işbirliği yenilik açısından yararlı olsa da, telif hakkı yasaları yaratıcıların haklarını korumaya yönelik bir çerçeve sağlarken aynı zamanda halkın yaratıcı çalışmalara erişme ve bunlardan yararlanma konusundaki çıkarlarını da dikkate alır. Adil kullanım ve kamu malı hükümleri gibi mekanizmalar yoluyla, telif hakkı düzenlemeleri, yaratıcılığı teşvik etmek ile sanat eserlerinin kamu tüketimine sunulmasını sağlamak arasında bir denge kurmaya çalışır. Telif hakkı yasalarını yapay zeka gibi yeni teknolojilere uyum sağlayacak şekilde uyarlamak, yaratıcılar, tüketiciler ve gelişen müzik prodüksiyonu ortamı arasında uyumlu bir ilişkinin geliştirilmesi için gereklidir.

Yapay zeka tarafından üretilen müzikteki telif hakkı konularını çevreleyen tartışma çok yönlü olup, sanatsal keşif, mülkiyet, işbirliği ve yaratıcıların hakları ile kamu erişimi arasındaki denge hususlarını kapsamaktadır. Yapay zeka müziğindeki katı telif hakkı yasalarının lehinde ve aleyhindeki argümanlar zorlayıcı bakış açıları sunsa da yaratıcıların haklarını korurken yeniliği teşvik eden bir orta yol bulmak her şeyden önemli olmaya devam ediyor. Yapay zeka teknolojisi müzik endüstrisini yeniden şekillendirmeye devam ederken, telif hakkı yasasının karmaşıklıklarını dikkatli bir şekilde ele almak ve yasal çerçevenin yapay zekayla müzik yaratmanın gelişimini adil ve eşitlikçi bir şekilde desteklemesini sağlamak çok önemlidir.

Yaratıcıları yapay zeka müziğine teşvik etmek için telif hakkı koruması çok önemlidir. Sanatsal keşif yenilik için çok önemli olsa da, yaratıcılar da çalışmalarının takdir edilmesini ve ödüllendirilmesini hak ediyor. Telif hakkı yasaları, yapay zeka tarafından oluşturulan besteler de dahil olmak üzere orijinal müzik üretmek için zaman, çaba ve kaynak harcayan bireylerin haklarının korunmasında hayati bir rol oynamaktadır. Telif hakkı koruması, yasal güvenceler ve ekonomik teşvikler sunarak yaratıcıları, katkılarının değerlendirileceği ve saygı duyulacağı bilinciyle yapay zeka müzik teknolojisinin sınırlarını zorlamaya devam etmeye teşvik eder.

Yapay zeka tarafından oluşturulan müzikle ilgili kısıtlamalar sanatsal keşifleri sınırlayabilir. Yapay zeka algoritmaları, geleneksel kompozisyonun sınırlarını zorlayarak çok çeşitli stil ve türlerde müzik üretme potansiyeline sahiptir. Ancak katı telif hakkı yasaları, yapay zeka tarafından üretilen müzi-

ğin kullanımına sınırlamalar getirerek bu sanatsal araştırmayı engelleyebilir. Sanatçılar ve geliştiriciler, sürekli olarak yasal kısıtlamalara uymaları durumunda yeni sesler ve teknikler denemekten caydırılabilir. Bu sonuçta müziğin evrimini engelleyebilir ve kompozisyon ve prodüksiyona yönelik yenilikçi yaklaşımların keşfedilmesini engelleyebilir.

Yapay zeka tarafından oluşturulan müzik yine de telif hakkıyla korunan materyal içerebilir. Yapay zeka algoritmalarının yenilikçi yeteneklerine rağmen, ürettikleri müzikte telif hakkıyla korunan örnekleri veya melodileri kullanmaktan muaf değiller. Telif hakkı yasaları, korunan materyalin yetkisiz kullanımına karşı bir koruma görevi görerek yaratıcıların katkıları için adil bir şekilde ödeme almasını sağlar. Telif hakkı düzenlemelerini destekleyerek ve uygun atıf ve lisanslama uygulamalarını teşvik ederek, yapay zeka müziğini çevreleyen yasal çerçeve, telif hakkıyla korunan içeriğin yapay zeka tarafından oluşturulan bestelere dahil edilmesiyle ilgili endişeleri giderebilir.

YZ tarafından üretilen müziklerin telif hakları ve etik boyutları önemlidir. Kimin bu müziği oluşturduğu, telif haklarına sahip olup olmadığı ve bu müziğin kullanımı konusunda net kurallar belirlenmelidir. Ayrıca, YZ'nin insan yaratıcılığını nasıl etkilediği ve müzik endüstrisindeki rolleri de tartışılmalıdır.

### KAYNAKÇA:

- Ahuerma, F. M. (2022). What is Artificial Intelligence?. International Journal of Research Publication and Reviews, Vol 3, no 12, pp 1947-1951,
- Akansha, M.(2023). Facing the Music: The Future of Copyright Law and Artificial Intelligence in Music Industry. SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4754032>, or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4754032>
- Akbulut, S., & Adem, K. (2023). Estimating Bist 100 with the interaction of financial instruments of developing countries using deep learning and machine learning methods . Niğde Ömer Halisdemir University Journal of Engineering Sciences, 12(1), 52-63. <https://doi.org/10.28948/ngumuh.1131191>
- Benli, E & Şenel, G. (2020). Artificial Intelligence and Tort Law. Ankara Social Sciences University Faculty of Law Journal 2 (2) : 296-336. <https://doi.org/10.47136/asbuhfd.713190>
- Cope, D. (2021). *Handbook of artificial intelligence for music: Music, Artificial Intelligence and Neuroscience* Miranda, E. R. (Ed.). Springer.
- Drott, E. (2021). Copyright, compensation, and commons in the music AI industry. Creative Industries Journal. Vol.14, No.2 190-207
- Ergen M (2019). What is Artificial Intelligence? Technical Considerations and Future Perception. The Anatolian Journal of Cardiology, 22(2),5-7. 10.14744/AnatolJ-Cardiol.2019.7909
- Karaküçük, Y., Eker, S. (2020).Oftalmolojide derin öğrenme ve yapay zeka uygulamaları. Sağlık Bilimlerinde Yapay Zeka. p:123-140. Akademisyen Yayınevi, Ankara
- Mahony, N. & Campbell, S. ve diğerleri (2019). Advances in Intelligent Systems and Computing: Proceedings of the 2019 Computer Vision Conference (CVC), Deep Learning vs. Traditional Computer Vision. Springer Nature Switzerland AG 2020. Vol. 943
- Mahesh, B. (2018). Machine Learning Algorithms - A Review. International Journal of Science and Research Vol. 9, Issue 1
- Miranda, E. R. (Ed.). (2021). *Handbook of artificial intelligence for music*. Springer.
- Morandín-Ahuerma, F. (2022). What is Artificial Intelligence? International Journal of Research Publication and Reviews. Genesis Global Publication. <https://doi.org/10.55248/gengpi.2022.31261>
- Özdal, M.A. (2024). Yapay zekâ ile üretilen görsel ve illüstrasyon eserlerinin telif hakları ve kişisel veri güvenliği. İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Disiplinlerarası Yenilik Araştırmaları Dergisi, 4(1), 7-31
- Shroff, L.(2024). AI & Copyright: A Case Study of the Music Industry. Stanford University, *Global Review of AI Community Ethics*. Vol. 2 No. 1
- Sturm, T. B. & Iglesias, M.&Odded, B. & Miron, M.& Gomez,E.(2019).Artificial Intelligence and Music: Open Questions of Copyright Law and Engineering Praxis Arts 2019, 8, 115; doi:10.3390/arts8030115

Tekin, A. (2018). Effects Of Artificial Intelligence on Art. Rewieved Journal of Urban Culture and Management, 11(4), 692-702.

Trygousi, T. (2022). Copyright issues pertaining to musical works created by Artificial Intelligence. University Center of International programmes of Studies School of Humanities, Social Sciences and Economics. Master Thesis.

**Elektronik Kaynaklar:**

<https://bilgikeyfi.com/yapay-zeka-ile-muzik-yapma-siteleri/>.

<https://www.aippi.org/news/ai-and-copyright-infringement-increasingly-feature-in-the-headlines-but-what-are-the-legal-issues-being-debated/>





## *Bölüm 3*

# **GÜZEL SANATLAR LİSELERİNİN 2000-2020 YILLARI ARASINDAKİ FLÜT ÇALGISI ÖĞRETİM PROGRAMLARININ BETİMSSEL ANALİZİ**

*Ümran Ezgi GÜLEKEN<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Arş. Gör. Ümran Ezgi GÜLEKEN, Akdeniz Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü,  
ORCID ID: 0000-0003-0352-3651

## GİRİŞ

Türkiye’de mesleki müzik eğitimi, lisans aşamasında üniversite bünyesinde bulunan konservatuvarların müzik bölümlerinin çatısı altında, eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi anabilim dalları ile güzel sanatlar fakültelerine bağlı olarak eğitim vermekte olan müzik bölümlerinde, ortaöğretim düzeyinde ise MEB çatısı altındaki güzel sanatlar liselerinde yer alan müzik bölümleri altında verilmektedir. Buna bağlı olarak bazı konservatuvarların bünyesinde de yer alan liseler ile beraber bir bireyin mesleki müzik eğitimine ortaöğretim düzeyindeyken başlaması lisans eğitimi sürecinde önem arz etmektedir.

### Güzel Sanatlar Liseleri

Türkiye’deki ilk güzel sanatlar lisesi (GSL) 1989 yılında Avni Akyol Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ismi ile İstanbul’da eğitim hayatına başlamıştır. Bu lise, müzik ile resim şeklinde 2 temel bölümden oluşturulmuş ve 3 yıllık eğitime tabi tutulmuştur. İstanbul’daki bu lisenin ardından 1990-1991 senesinde Bursa, Ankara, Kütahya, Eskişehir ile İzmir’de de bu liseler açılmış ve sayıları ilgili dönemde altıya çıkmıştır. Günümüzdeyse 73 tane ilde toplam 87 tane Güzel Sanatlar Lisesi mevcuttur. Milli Eğitim Bakanlığının yayınlamış olduğu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı istatistiklerinde belirtildiği üzere bu okullarda 2278 öğretmen ve 15.707 öğrenci ile eğitim-öğretime devam etmektedir (MEB, 2016).

GSL ders programı 1989 senesinde ilk defa MEB Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır. GSL’nin ilk yönetmeliği ise yürürlüğe 21 Eylül 1990 tarihli ve 20642 sayılı Resmi Gazete’yle girmiştir. Zamanla 1993, 1999 ve son olarak 2009 senelerinde üç farklı yönetmelik yayınlanmıştır. Kuruluşundan günümüze dek toplamda dört ayrı GSL yönetmeliği hazırlanmış, aynı zamanda da uygulanmıştır. MEB’in 04.12.2008 tarih ile 1608 sayılı “Ortaöğretimde Okul Çeşitliliğinin Azaltılması Genelgesi 2008/81” uyarınca GSL ve Spor Liseleri tek çatı altında toplanmış ve adı ise Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi şeklinde değiştirilmiştir (MEB, 2008). 28.10.2016 tarih ile 29871 sayılı Resmi Gazetede yayınlanmış olan “Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına İlişkin Yönetmelik” çerçevesinde kullanılan GSL yönetmeliğinin sonuncusu olan “16/6/2009 tarihli ve de 27260 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanmış olan Millî Eğitim Bakanlığı Güzel Sanatlar ile Spor Liseleri Yönetmeliği” ise yürürlükten kaldırılmıştır (MEB, 2016).

GSL kuruluşundan günümüze toplamda on dört ders çizelgesi uygulanmıştır. Talim Terbiye Kurulu’nun almış olduğu kararlarıyla yayınlanmış ve de uygulanmış olan bahse konu olan çizelgelerin yayınlandıkları seneler sırası ile, 1989, 1990, 1991, 1992, 1995, 1996, 2005, 2006, 2007, 2009, 2010, 2013, 2014 ve son olarak 2016’dır. 10. Kalkınma Planındaki “Öncelikli Dönüşüm Programları” faaliyetleri çerçevesinde, öğretmen, öğrenci, veli ile STK’ların



görüş ile tavsiyeleri ışığında hazırlanmış olan 2016 senesinde GSL haftalık ders çizelgeleri son haline kavuşarak, Talim Terbiye Kurulu'nun bahse konu olan kararları ışığında, 2016-2017 eğitim ve öğretim senesinde lise birinci sınıflardan başlamak, aşamalı şekilde uygulanmak üzere onaylanmış ve 2016 yılı ağustos ayına ait "2707" sayılı Tebliğler Dergisi içerisinde yayımlanmıştır. Bu doğrultuda; 2016-2017 eğitim ve öğretim senesinden başlayarak GSL bünyesinde Müzik dalının dışında Türk Halk Müziği ile Türk Sanat Müziği alan programları ile haftalık ders çizelgeleri de aşamalı şekilde hayata geçirilmiştir (İlhan ve Karabulut, 2018, s. 104). 2016 yılı itibariyle bölümlerin ortak olan alan dersleri, "Bilişim Destekli Müzik, Piyano, Drama, Bireysel Ses Eğitimi, Bağlama, Türk İslam Musikisi, Çalgı Eğitimi, Çalgı Toplulukları, Türk Halk Müziği Teorisi ile Uygulaması, Türk Sanat Müziği Teorisi ile Uygulaması, Batı Müziği Teorisi ile Uygulaması, Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği Koro, Türk Dünyası Müzikleri, Müzik Kültürü ile Halk Dansları ile Müzikleri"nden oluşmaktadır. Bahsi geçen dersler bölümlerin üçünün de programında bulunsa da saat bazında dağılımları her bölümde farklılaşmaktadır. Bunun dışında bir bölümde olup başka bölümlerde olmayan dersler de mevcuttur. Bahsi geçen dersler; Türk Halk Müziği bölümünde "Ut/Kanun", Müzik bölümünde ise "Çoksesli koro ile Türk ile Batı Müziği Tarihi"dir. Türk Halk Müziği ile Türk Sanat Müziği bölümündeki "Türk Müziği Tarihi" dersiyse Müzik bölümünde yoktur (İlhan ve Karabulut, 2018, s. 104). 2016 yılına ait olan üç çizelgede bulunan ortak ancak alan dışı olan dersler ise "Beden Eğitimi, Yabancı Dil, Din Kültürü ile Ahlak, T.C. İnkılap Tarihi ile Atatürkçülük, Coğrafya Tarih, Fizik, Matematik, Türk Dili ile Edebiyatı, Kimya, Felsefe, Sağlık Bilgisi, Biyoloji, Trafik ile İlk Yardım ve son olarak da Görsel Sanatlar"dan oluşmaktadır (İlhan ve Karabulut, 2018, s. 105).

### **Güzel Sanatlar Lisesinde Flüt Eğitimi**

Çalgı eğitimi, bireyi çalgı aracıyla yetiştirerek, çalgı alanında belirli bir amaç doğrultusunda davranış edindirebilme eğitimidir (Evren, 2007, s. 7). Bu eğitimin bir kolu niteliğindeki flüt eğitiminin özünde, flüt çalmayı öğrenme, bu beceriyi geliştirme ile flütü etkin bir biçimde kullanabilme adımları uygulanmaktadır. Türkiye'de mesleki müzik eğitimi alanlarında verilmekte olan flüt eğitiminde, bu eğitimi alan kişinin bilgi-beceri ile tekniği arzu edilen seviyeye getirilip müziği anlama, dinleme ve son olarak yorumlama gibi çeşitli müzikal davranışlarının gelişim göstermesi amaçlanmaktadır (Üstün, 2010, s. 4). Güzel Sanatlar Lisesi çatısı altında yer alan müzik bölümlerindeki alan derslerinin çalgı ile ses eğitimi ve müzik teorisinden oluştuğu bilinmektedir. Çalgı eğitimi içerisinde yaylı, üfleli, telli ve tuşlu çalgılar bulunmaktadır. GSL müzik bölümü içerisinde flüt eğitimi de üfleli çalgı dersleri içerisinde yer almaktadır. GSL müzik bölümlerinde çalgı eğitimi 4 yıl boyunca haftada 1 saat olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla flüt dersi de 4 yıl boyunca haftada 1 saat olarak uygulanmaktadır.

## Öğretim Programı, Öğrenme Alanları, Ünite ve Kazanım

Öğretim programı herhangi bir dersin amacını, içeriğini, yöntemini ve ne kadarlık bir zamanda öğretileceğini belirten, aynı zamanda öğretmene de bahsi geçen dersin sınırlılıklarını ve içeriğini çizmesi bakımından hazırlanmış olduğu ders planlarına bir kılavuz olarak tanımlanabilir (Büyükkarağöz, 1997, s. 2) TDK (2019) sözlüğünde "bir alanda uzmanlaşabilmek adına okunacak olan ders ile konuları içine alan plan, müfredat, ders ile müfredat programı" şeklinde açıklanan öğretim programı, öğretilmesi talep edilen ders veyahut konuların yönergeler, amaçlarla ders gereçleriyle beraber sıralı şekilde düzenlenmesi neticesinde oluşan bir kılavuz görevi görerek, herhangi bir disipline ait bireye kazandırılması hedeflenen tüm etkinlikleri içinde barındırır (Demirel, 2007, s. 2). Böylece öğretim programları, eğitimin niteliği hakkında çıkarımlar ortaya konulmasını sağlamaktadır.

Çoban ve Akşit'e (2018) göre öğrenme alanı tabiri kavram, tema, değer ile becerilerin birbirleri ile ilişkili ve bir bütün şeklinde görülebildiği, öğrenmeyi düzenleyen yapı şeklinde açıklanmıştır. 2005-2016 arası flüt öğretim programlarında ders içeriği genişletildiği için ünite adlarının yanı sıra öğrenme alanları oluşturulmuştur. Güzel sanatlar liseleri 2000 yılı flüt öğretim programında "üniteler" başlığı yer alırken, 2006 yılı flüt öğretim programında "öğrenme alanları ve üniteler" başlıkları yer almakta, 2016 yılı flüt öğretim programında ise yeniden "üniteler" başlığı yer almaktadır.

Eğitim Bilimleri Sözlüğündeki tanıma göre (1974); ünite, bir ders kitabı veya bir ders programının başlıca bölümlerini tanımlar. Öğrencilere belli bir süre zarfında ve de öğretmenin gözetim ve denetimi altında, eğitim amaçları ile çelişmeyecek şekilde bazı bilgi, beceri ile anlayışlar edindirmeyi öngören, belirli bir konu veya sorun kapsamında düzenlenip farklı çalışmaları, öğrenme yaşantıları ile değerlendirme faaliyetlerini içine alan detaylı ders planıdır.

Öğrenciye herhangi bir düzeyde öğretilmek arzu edilen içerik ile ilgili içeriğin sınırlarını anlatam söylemler "kazanım" olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme kazanımları öğrencinin öğrenme deneyiminden sonraki yeni davranışlarının tam olarak neler olacağını gözler önüne seren, öğrenme sürecinin tamamlanmasını sağlayan ve öğrencinin neleri anlayacağı, bileceği ya da yapabileceğini açıklayan tabirlerdir. Öğrenme kazanımlarında beceri, bilgi ya da tutumlar gözlenebilir ve de ölçülebilir olarak tanımlanmaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze dek öğretim programlarında "hedef davranışlar" olarak adlandırılan ve davranışçı yaklaşımın yansıması olarak kazandırılmak istenen bilgiler, son iki öğretim programında davranışçı kuramdan ziyade bilişsel ile yapılandırmacı yaklaşımların benimsenmesinden ötürü "kazanım" tabiri ile tahvil edilmiştir (Çoban ve Akşit, 2018, s. 483).

Bu çalışmada güzel sanatlar liseleri müzik bölümünde 2000-2020 yılları arasında Talim Terbiye Kurulu kararıyla değişen ve uygulamaya geçirilen

üç adet “flüt” öğretim programının incelenerek, 2000, 2006 ve 2016 yıllarını kapsayan bu flüt öğretim programlarının üniteler, kazanım sayıları ve ders saat oranları açısından benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulması amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Bu araştırma, durum çalışması desenli nitel bir çalışmadır. Durum çalışması, araştırmacının gerçek hayat, güncel sınırlı sistem veya belirli bir zaman dilimindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler ile alakalı çoklu bilgi kaynakları vasıtası ile ayrıntılı bilgi topladığı, herhangi bir durum betimlemesi veya durum temalarını ortaya koymuş olduğu nitel bir çalışmadır (Creswell, 2013, s. 96). Çalışmada nitel araştırma teknikleri arasında yer alan doküman inceleme metoduna başvurulmuştur. Bu yöntem, araştırılacak olan olgular ile alakalı bilgi barındıran yazılı kaynaklar ile ilgili kaynaklarda yer alan verilerin sağlanabilmesinde kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187). Bu çalışmada yararlanılan ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri gibi belgeler de doküman incelemesinin kapsamı içinde yer almaktadır. Çalışma sırasında “Öğrenme Alanları, Üniteler ve Kazanım sayıları” kavramları merkeze alınarak Güzel Sanatlar Liseleri 2000, 2006 ve 2016 Flüt Öğretim Programı ile konuyla alakalı yazılı ve de basılı kaynakların ele alınması mevzu bahis olduğu için, araştırma tam da bahsi geçen doküman incelemesini işaret etmektedir. Ayrıca çalışmada kavramsal çerçeve ile ilgili olarak gerekli literatür taraması yapılmış olup, konuyla ilgili çalışmalar gözden geçirilmiş ve Güzel Sanatlar Liseleri Öğretim programları derinlemesine araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırma, doküman incelemesi yöntemi ile elde edilmiş olan bilgilerin betimsel çözümlenmesine dayanmaktadır. Bu analizde, daha önce belirlenen temalar veya araştırma öncesi hazırlanmış sorular sunulur, elde edilen veriler özetlenerek yorumlanır. Betimsel analizin amacı, düzenlemiş ve yorumlanmış bulguları açık biçimde betimleyerek sunabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 256).

## BULGULAR VE YORUMLAR

Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü 2000, 2006 ve 2016 yıllarında hazırlanan flüt öğretim programlarında yer alan üniteler, kazanım sayısı ve ders saati oranı açısından incelenmiş ve bu programlar arasında yer alan benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuştur.

### **Güzel Sanatlar Liselerinin 2000 Yılında Yayınlanan Flüt Öğretim Programı**

Güzel sanatlar liselerinin (GSL) 2000 yılında yayınlanan öğretim programında çalgı eğitimi içerisinde yer alan derslerden birisi de flüt eğitimidir. Flüt eğitimi bu liselerde dört yıl içerisinde haftalık 1 saat olarak belirlenmiştir. Bu dersin ünite, kazanım sayıları ve ders saati oranları şu şekildedir.

**Tablo 1.** 2000 Yılı Hazırlık Sınıfı Flüt Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayıları ve Süre/Ders Saati Oranları

Üniteler	Kazanım Sayıları	Süre/Ders Saati Oranı (%)
1. Flüt Çalmada Temel Davranışlar	6	10
2. Değiştirici İşaret Almayan Majör Minör Diziler	14	20
3. Flüt Çalmada Temel Teknikler-I	4	20
4. Bir Diyezli Majör Minör Diziler	10	20
5. Bir Bemollü Majör Minör Diziler	9	-
6. Hız ve Nüans Terimleri	10	10
7. Basit Makamlar	6	20
<b>Toplam</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

GSL 2000 yılı flüt öğretim programı incelendiğinde ilk yılı hazırlık yılı ve daha sonra 3 yıl olmak üzere toplam dört yıllık eğitimin olduğu bilinmektedir. Tablo 1’de de görüldüğü üzere hazırlık sınıfı flüt öğretim programı yedi üniteden oluşmaktadır. Bu üniteler başlıca ”Flüt Çalmada Temel Davranışlar ve Temel Teknikler”, ”Bir Diyezli ile Bir Bemol’e Kadar Majör Minör Diziler”, ”Hız ile Nüans Terimleri” ve ”Basit Makamlar” dan oluşmaktadır. Kazanım sayıları göz önünde bulundurulduğunda; ”Değiştirici İşaret Almayan, Bir Diyezli, Bir Bemollü Majör Minör Diziler” ünitelerinin kazanım sayıları toplamda otuz üç, ”Flüt Çalmada Temel Davranışlar Ve Flüt Çalmada Temel Teknikler 1” ünitelerinin kazanım sayıları toplamda on, ”Hız ve Nüans terimleri” ünitesinin kazanım sayıları toplamda on ve ”Basit Makamlar” ünitesinin kazanım sayısı toplamda altıdır. Buna göre en fazla kazanım sayısı toplamda otuz üç ile tonal diziler, en az kazanım sayısı ise toplamda altı ile ”Basit makamlar” ünitesinde yer almaktadır. Program incelendiğinde flüt dersi haftada 2 saat olarak karşımıza çıkmaktadır. Dönemlik ders saat oranları açısından bakıldığında ise Bir Bemollü majör minör diziler ünitesinin ders saati oranı bulunmamaktadır. Uygulamada dokuz kazanım sayısı bulunan bu ünite de ders saati oranının bulunmamasının bir maddi hata olduğu düşünülmektedir. ”Değiştirici İşaret Almayan, Bir Bemollü ile Bir Diyezli Majör Minör Diziler” ünitelerinin ders saat oranı toplamda %40, ”Flüt çalmada temel davranışlar ve flüt çalmada temel teknikler 1” ünitelerinin ders oranı toplamda %30, ”Hız ve Nüans terimleri” ünitesinin ders oranı %10 ve ”Basit Makamlar” ünitesinin ders oranı %20 olarak hesaplanmıştır. Buna göre dönemlik ders saati oranı en yüksek olan ünite ”Majör minör diziler” üniteleriyken en az olan ise ”Hız ve Nüans terimleri” ünitesidir.

Bütün bu veriler göz önüne alındığında, 2000 yılı hazırlık sınıfı flüt öğretim programında yer alan ünitelerden hem kazanım sayısı hem de ders saati oranlarına göre bu programın tonal dizilerin öğretimine ağırlık vermek üzere tasarlandığı söylenebilir. Oysaki çalgı eğitiminin genel kuralları içerisinde öncelikle ses üretme vardır fakat hazırlık sınıfında ses üretme ve dizileri çalmanın yanı sıra asıl duruş, tutuş, üfleme gibi konuların ağırlıklı olması, ”Temel Davranış ve Teknikler” ünitesinin programda daha ağırlıklı olması beklenmektedir.

**Tablo 2.** 2000 yılı 9. Sınıf Flüt Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayıları ve Süre/ Ders Saati Oranları

Üniteler	Kazanım Sayıları	Süre/Ders Saati Oranı (%)
1. Flüt Çalmada Temel Teknikler II	13	30
2. İki Diyezli Majör Minör Diziler	8	15
3. İki Bemollü Majör ve Minör Diziler	8	15
4. Üç Diyezli Majör ve Minör Diziler	8	15
5. Üç Bemollü Majör ve Minör Diziler	8	15
6. Müzik Dönemleri I	10	10
<b>Toplam</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

Tablo 2’ de görüldüğü gibi 2000 yılı 9. Sınıf Flüt Öğretim Programı altı üniteden oluşmaktadır. Kazanım sayıları göz önünde bulundurulduğunda , “İki Diyezli, İki Bemollü, Üç Diyezli ve Üç Bemollü Majör Minör Diziler” ünitelerinin kazanım sayıları toplamda otuz iki , ”Flüt Çalmada Temel Teknikler II” ünitesinin kazanım sayıları toplamda on üç, “Müzik dönemleri” ünitesinin kazanım sayıları toplamda on ve “Basit Makamlar” ünitesinin kazanım sayısı toplamda altıdır. Buna göre en fazla kazanım sayısı toplamda ondur. Buna göre en çok kazanım sayısı “Tonal Diziler”, en az kazanım sayısı ise “Müzik Dönemleri” ünitesinde yer almaktadır. Dönemlik ders saat oranları açısından bakıldığında ise “İki Diyezli, İki Bemollü, Üç Diyezli Ve Üç Bemollü Majör Minör Diziler” ünitelerinin ders saat oranı %60, ” Flüt Çalmada Temel Teknikler II” ünitelerinin ders saati oranı %30. “Müzik dönemleri I” ünitesinin ders saati oranı ise %10 olarak hesaplanmıştır. Buna göre dönemlik ders saati oranı en yüksek olan ünite “İki Diyezli, iki Bemollü , üç Diyezli ve üç Bemollü majör minör diziler”, en az olan ise “Müzik Dönemleri I” ünitesidir.

Bütün bu veriler göz önüne alındığında, 2000 yılı 9. sınıf flüt öğretim programının hem kazanım sayısı hem ders saati oranlarına göre tonal diziler üzerine kurgulandığı söylenebilir. Ayrıca Tablo.1’ de görüldüğü gibi hazırlık sınıfında yer alan “Basit Makamlar” ünitesinin devamı niteliğinde bir ünitenin 9. Sınıf programında yer almadığı görülmektedir. Ayrıca tablo 2, tablo 1 ile karşılaştırıldığında hazırlık sınıfında yer alan tonal dizilere ilişkin ünitelerin devamı niteliğinde ünitelerin 9. Sınıfta yer aldığı, yine hazırlık sınıfında yer alan “Basit Makamlar” ünitesinin devamı niteliğinde bir ünitenin ise 9. Sınıfta yer almadığı görülmektedir.

**Tablo 3.** 2000 yılı 10. Sınıf Flüt Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayıları ve Süre/ Ders Saati Oranları

Üniteler	Kazanım Sayıları	Süre/Ders Saati Oranı (%)
1. Flüt Çalmada Temel Teknikler III	6	30
2. Müzik Formları-I	10	20
3. Süslemeli Çalma Biçimleri ve İfade Terimleri	7	20
4. Dört Diyezli majör Minör Diziler	7	20
5. Müzik Dönemleri II	6	10
<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Tablo 3’ te görüldüğü gibi 2000 yılı 10. Sınıf Flüt Öğretim Programı beş üniteden oluşmaktadır. Kazanım sayıları göz önünde bulundurulduğunda, “Flüt Çalmada Temel Teknikler-III ünitesinin kazanım sayıları toplamda altı, ”Müzik formları I” ünitesinin kazanım sayıları toplamda on, “Süslemeli Çalma Biçimleri ve İfade Terimleri” ünitesinin kazanım sayıları toplamda yedi, ”Dört Diyezli Majör Minör Diziler” ünitesinin kazanım sayıları toplamda yedi, “Müzik dönemleri II” ünitesinin kazanım sayıları toplamda altıdır. Buna göre en fazla kazanım sayısı “Müzik formları I” ünitesinde, en az kazanım sayısı “Flüt Çalmada Temel Teknikler-III “ ve “Müzik Dönemleri II” ünitelerinde yer almaktadır. Dönemlik ders saat oranları açısından bakıldığında ise Flüt Çalmada Temel Teknikler-III ünitesinin ders saat oranı %30, Müzik formları I” ünitesinin ders saati oranı %20. “Süslemeli Çalma Biçimleri ve İfade Terimleri” ünitesinin ders saati oranı %20, ”Dört diyezli majör minör diziler” ünitesinin ders saati oran %20 ve “Müzik dönemleri II” ünitesinin ders saati oranı ise %10 olarak hesaplanmıştır. Buna göre dönemlik ders saati oranı en yüksek olan ünite “Flüt çalmada temel teknikler III”, en az olan ise “Müzik dönemleri II” ünitesidir.

Bütün bu veriler göz önüne alındığında, 2000 yılı 10. sınıf flüt öğretim programında yer alan “Müzik Dönemleri II” ünitesinin hem kazanım sayısı hem de ders saati oranına göre en az ağırlık verilen ünite olduğu görülmektedir. “Flüt çalmada temel teknikler III “ ünitesinin en az kazanım sayısına sahip olmasına rağmen ders saat oranı en yüksek olan ünite olduğu kaydedilmiştir. Ayrıca tonal diziler ünitelerinin programda gözle görülür şekilde azaldığı görülmektedir. Bunun yanında programa önceki sınıflarda bulunmayan yeni üniteler eklendiği de tespit edilmiştir.

**Tablo 4.** 2000 Yılı 11. Sınıf Flüt Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayıları ve Süre/ Ders Saati Oranları

Üniteler	Kazanım Sayıları	Süre/Ders Saati Oranı (%)
1. Müzik Formları-II	10	10
2. Vibrato Tekniği	5	20
3. Müzik Dönemleri III	6	10
4. Dört Bemollü Majör ve Minör Diziler	11	20
5. Müzik Dönemleri IV	6	10
6. Flüt Dağarcığı	3	30
<b>Toplam</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Tablo 4’ te görüldüğü gibi 2000 yılı 11. Sınıf Flüt Öğretim Programı altı üniteden oluşmaktadır. Kazanım sayıları göz önünde bulundurulduğunda , Müzik formları II ünitesinin kazanım sayıları toplamda on ,” Vibrato Tekniği” ünitesinin kazanım sayıları toplamda beş, “Müzik dönemleri III” ünitesinin kazanım sayıları toplamda altı, ”Dört bemollü majör minör diziler” ünitesinin kazanım sayıları toplamda on bir, “Müzik dönemleri IV” ünitesinin kazanım sayıları toplamda altı ve “Flüt Dağarcığı” ünitesinin toplam

kazanım sayısı ise üçtür. Buna göre en fazla kazanım “Dört bemollü majör minör diziler” ünitesinde en az kazanım sayısı “Flüt Dağarcığı” ünitesinde yer almaktadır. Dönemlik ders saat oranları açısından bakıldığında ise “Müzik formları II” ünitesinin ders saat oranı %10, “Vibrato Tekniği” ünitesinin ders saati oranı %20. Müzik Dönemleri” ünitesinin ders saati oranı%10, ”Dört bemollü majör minör diziler” ünitesinin ders saati oranı %20, “Müzik dönemleri IV” ünitesinin ders saati oranı %10 ve “Flüt Dağarcığı” ünitesinin ders saati oranı %30 olarak hesaplanmıştır. Buna göre dönemlik ders saati oranı en yüksek olan ünite” Flüt dağarcığı”, en az olanlar ise “Müzik Dönemleri” ve “Müzik Formları” üniteleridir.

Yukarıdaki veriler ışığında, 2000 yılı 11. sınıf flüt öğretim programında yer alan “Flüt Dağarcığı” ünitesinin en az kazanım sayısına sahip olmasına rağmen ders saat oranı en yüksek olan ünite olduğu tespit edilmiştir

### Güzel Sanatlar Liselerinin 2006 Yılında Yayımlanan Flüt Öğretim Programı

**Tablo 5.** 2006 yılı 9. Sınıf Flüt Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayıları, Ders Saatleri ve Oranları

Öğrenme Alanları	Üniteler	Kazanım Sayıları	Süre/Ders Saati	Oranı (%)
1. Flüt Çalmanın Temelleri	Flütün Tarihçesi, Yapısı, Bakımı	8	2	5,5
	Flüt Çalmada Temel Teknikler	22	6	16,7
	Değiştirici İşaret Almayan Majör, Minör ve Makamsal Diziler	9	2	5,5
	Tek Diyez ve Tek Bemol Alan	13	2	5,5
2. Flüt Öğretiminde Diziler	Majör, Minör ve Makamsal Diziler	13	2	5,5
	İki Diyez ve İki Bemol Alan	13	2	5,5
	Majör,Minör ve Makamsal Diziler	7	2	5,5
	Makamsal Diziler	7	2	5,5
3. Hız, Gürlük, Müzikal İfade ve Süsleme Terim ve İşaretleri	Hız Terimleri ve Çeşitleri	18	1	2,8
	Gürlük Terim ve İşaretleri	5	1	2,8
	İfade Terimleri	2	1	2,8
	Süslemeler	4	1	2,8
4. Flüt Müziğinde Dönemler	Flüt Müziğinde Barok Dönem	4	3	8,4
	Flüt Müziğinde Klasik Dönem	4	3	8,4
	Flüt Müziğinde Romantik Dönem	4	3	8,4
	Flüt Müziğinde Çağdaş Dönem	4	3	8,4
5. Flütte Uygulama, Geliştirme ve Sergileme Dağarcığı	Solo Uygulama,Geliştirme ve Sergileme	5	2	5,5
	Eşlikli Uygulama,Geliştirme ve Sergileme	6	2	5,5
	<b>Toplam</b>	<b>128</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Tablo 5’te görüldüğü gibi 2006 yılı 9. Sınıf flüt öğretim programında 2000 yılından farklı olarak üniteler öğrenme alanlarının altında bulunmaktadır. Programda yer alan beş adet öğrenme alanı bulunmaktadır. Kazanım sayıları göz önüne alındığında ; “Flüt Çalmanın Temelleri” öğrenme alanının üniteleri olan ”Flütün Tarihçesi, Yapısı Ve Bakımı” ve “Flüt Çalmada Temel



Teknikler” toplamda otuz, “Flüt Öğretiminde Diziler” öğrenim alanına sahip “Değiştirici İşaret Almayan, Tek Bemol ile Tek Diyez Alan Majör Minör Diziler, İki Diyez İki Bemol Alan Majör, Makamsal ile Minör Dizilerle Makamsal Diziler” üniteleri toplamda otuz üç, “Gürlük, Hız, Müzikal İfade ile Süsleme İşaret ile Terimleri” öğretim alanının üniteleri olan “Hız Çeşitleri ile Terimleri, Gürlük Terim ile İşaretleri, Süslemeler ile İfade Terimleri” toplamda yirmi dokuz, “Flüt Müziğinde Dönemler” öğrenme alanının üniteleri olan “Flüt Müziğinde Barok, Klasik, Romantik ve Çağdaş Dönemler” toplamda on altı, “Flütte Uygulama, Sergileme ile Geliştirme Dağarcığı” öğrenme alanında yer alan “Solo Uygulama, Sergileme ile Geliştirme” ve “Eşlikli Uygulama, Geliştirme ve Sergileme” üniteleri ise toplamda on bir kazanım sayısına sahiptir. Buna göre; 2006 yılı 9. Sınıf flüt öğretim programında en çok kazanıma sahip “Flüt Öğretiminde Diziler” öğrenme alanı içindeki üniteler, en az kazanıma sahip öğrenme alanı ise “Flüt Müziğinde Dönemler” öğrenme alanı içindeki ünitelerdir. Ders saat oranı açısından bakıldığında ise; flüt çalmanın temelleri öğrenme alanı toplamda %22,2, flüt öğretiminde diziler öğrenme alanı toplamda %16,5, “Gürlük, Hız, Müzikal İfade İle Süsleme İşaret ile Terimleri” adını taşıyan öğrenme alanı toplamda %11,4, “Flüt Müziğinde Dönemler” öğrenme alanı toplamda %33,6, “Flütte Uygulama, Geliştirme ve Sergileme Dağarcığı” öğrenme alanı toplamda %11 ders saat oranına sahiptir. Buna göre en yüksek ders saat oranına sahip öğrenme alanı “Flüt Müziğinde Dönemler”, en düşük ders saat oranı ise “Flütte Uygulama, Geliştirme ve Sergileme Dağarcığı” öğrenme alanına aittir.

Tablo 5 incelendiğinde beş öğrenme alanı içerisinde dördüncü öğrenme alanının daha çok teorik olduğu karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle “Flüt Müziğinde Dönemler” öğrenme alanının kazanım sayılarına karşın ders saati ve oranının diğer öğrenme alanlarına göre çok yüksek olduğu görülmektedir. Fakat teorik konular ders ortamında ve ders hocası kontrolünde yürütüleceği için burada yer alan bu farklılığın olması da doğaldır.

**Tablo 6.** 2006 yılı 10. Sınıf Flüt Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayıları, Ders Saatleri ve Oranları

Öğrenme Alanları	Üniteler	Kazanım Sayıları	Süre/Ders Saati	Oranı (%)
1. Flüt Çalmanın Temelleri	Flütün Tarihi, Yapısı, Bakımı	3	2	2,7
	Flüt Çalmada Temel Teknikler	8	6	8,3
	Üç Diyez ve Üç Bemol Alan Majör, Minör ve Makamsal Diziler	13	6	8,3
2. Flüt Öğretiminde Diziler	Dört Diyez ve Dört Bemol Alan Majör, Minör ve Makamsal Diziler	13	6	8,3
	Makamsal Diziler	7	4	5,6
	Hız Terimleri ve Çeşitleri	14	2	2,7
3. Hız, Gürlük, Müzikal İfade ve Süsleme Terim Ve İşaretleri	Gürlük Terim ve İşaretleri	3	2	2,7
	İfade Terimleri	2	2	2,7
	Süslemeler	3	2	2,7



4. Flüt Müziğinde Dönemler	Flüt Müziğinde Barok Dönem	5	8	11,2
	Flüt Müziğinde Klasik Dönem	5	8	11,2
	Flüt Müziğinde Romantik Dönem	5	8	11,2
	Flüt Müziğinde Çağdaş Dönem	4	8	11,2
5. Flütte Uygulama, Geliştirme ve Sergileme Dağarcığı	Solo Uygulama,Geliştirme ve Sergileme	5	4	5,6
	Eşlikli Uygulama,Geliştirme ve Sergileme	6	4	5,6
	<b>Toplam</b>	<b>96</b>	<b>72</b>	<b>100</b>

Tablo 6’da görüldüğü gibi 2006 yılı 10. Sınıf flüt öğretim programında beş öğrenim alanı bulunmaktadır. İlk öğrenme alanı olan ”Flüt çalmanın temelleri” iki üniteye ayrılmaktadır. Bu üniteler ”flütün yapımı, tarihçesi ile bakımı” ile ”Flüt Çalma Konusunda Ana Teknikler” üniteleridir. Kazanım sayıları göz önüne alındığında bu üniteler toplamda on bir, ”Flüt Öğretiminde Diziler” öğrenim alanına sahip ”Bemol ile Üç Diyez Alan Majör minör diziler, Bemol ile Dört Diyez Alan Majör minör dizilerle Makamsal Diziler” üniteleri toplamda otuz üç, ” Gürlük, Hız, Müzikal İfade ile Süsleme İşaret ile Terimleri” öğretim alanının üniteleri olan ”Hız Terimleri ile Çeşitleri”, ”Gürlük İşaret ile Terimleri”, ” Süslemeler ile İfade Terimleri” toplamda yirmi yedi, ”Flüt Müziğinde Dönemler” öğrenme alanının üniteleri olan ”Flüt Müziğinde Barok, Klasik, Romantik ve Çağdaş Dönemler” toplamda on dokuz, ”Flütte Geliştirme, Uygulama İle Sergileme Dağarcığı” adını taşıyan öğrenme alanı içindeki ”Solo Geliştirme, Uygulama ile Sergileme ile Eşlikli Geliştirme, Uygulama ile Sergileme” üniteleri ise toplamda on bir kazanım sayısına sahiptir. Buna göre; 2006 yılı 10. Sınıf flüt öğretim programında en çok kazanıma sahip öğrenme alanı ”Flüt Öğretiminde Diziler”, en az kazanıma sahip öğrenme alanı ise ”Flüt Çalmanın Temelleri” öğrenme alanıdır. Ders saat oranı açısından bakıldığında ise; ”Flüt Çalmanın Temelleri” öğrenme alanı toplamda %11 , ”Flüt Öğretiminde Diziler” öğrenme alanı toplamda %19,4, ” Gürlük, Hız, Müzikal İfade İle Süsleme İşaret ile Terimleri” adını taşıyan öğrenme alanı toplamda %27,8, ”Flüt Müziğinde Dönemler” öğrenme alanı toplamda %44,8, ”Flütte Uygulama, Geliştirme Ve Sergileme Dağarcığı” öğrenme alanı toplamda %11,2 ders saat oranına sahiptir. Buna göre en yüksek ders saat oranına sahip öğrenme alanı ”Flüt Müziğinde Dönemler”, en düşük ders saat oranı ise ”Flüt Çalmanın Temelleri” öğrenme alanına aittir.

Bütün bu veriler göz önüne alındığında, 2006 yılı 10. sınıf flüt öğretim programında yer alan ”Flüt Çalmanın Temelleri” öğrenme alanının içindeki ünitelerin hem kazanım sayısı hem de ders saati oranına göre en az ağırlık verilen üniteler olduğu görülmektedir.

**Tablo 7.** 2006 yılı 11.Sınıf Flüt Öğretim Programı Öğrenme Alanları, Üniteler, Kazanım Sayıları, Ders Saatleri ve Oranları

Öğrenme Alanları	Üniteler	Kazanım Sayıları	Süre/Ders Saati	Oranı (%)
1. Flüt Çalmanın Temelleri	Flütün Tarihçesi,Yapısı,Bakımı	5	2	2,7
	Flüt Çalmada Temel Teknikler	6	6	8,3
	BeşDiyez ve Beş Bemol Alan Majör, Minör ve Makamsal Diziler	13	6	8,3
2. Flüt Öğretiminde Diziler	Tüm Majör, Minör ve Makamsal Diziler	5	6	8,3
	Makamsal Diziler	10	4	5,6
	Hız Terimleri ve Çeşitleri	15	2	2,7
3. Hız, Gürlük, Müzikal İfade ve Süsleme Terim ve İşaretleri	Gürlük Terim ve İşaretleri	3	2	2,7
	İfade Terimleri	2	2	2,7
	Süslemeler	6	2	2,7
4. Flüt Müziğinde Dönemler	Flüt Müziğinde Barok Dönem	5	8	11,2
	Flüt Müziğinde Klasik Dönem	5	8	11,2
	Flüt Müziğinde Romantik Dönem	5	8	11,2
5. Flütte Uygulama, Geliştirme ve Sergileme Dağarcığı	Flüt Müziğinde Çağdaş Dönem	5	8	11,2
	Solo Uygulama,Geliştirme ve Sergileme	5	4	5,6
	Eşlikli Uygulama,Geliştirme ve Sergileme	6	4	5,6
	<b>Toplam</b>	<b>96</b>	<b>72</b>	<b>100</b>

Tablo 7’de görüldüğü gibi 2006 yılı 11. Sınıf flüt öğretim programında beş öğrenim alanı bulunmaktadır. İlk öğrenme alanı olan ”Flüt çalmanın temelleri” iki üniteye ayrılmaktadır. Bahsi geçen üniteler ”Flütün Yapısı, Tarihçesi İle Bakımı” ile ”Flüt Çalma Konusunda Ana Teknikler” üniteleridir. Kazanım sayıları göz önüne alındığında bu üniteler toplamda on bir, ”Flüt Öğretiminde Diziler” öğrenim alanına sahip ”Beş Diyez ile Bemol Alan Majör ile Minör Diziler, Bütün Majör ile Minör Diziler ile Makamsal Diziler” üniteleri toplamda otuz bir, ” Gürlük, Hız, Müzikal İfade İle Süsleme İşaret ile Terimleri” öğretim alanının üniteleri olan ”Hız Çeşitleri ile Terimleri, Gürlük İşaret ile Terimleri, İfade Terimleri ile Süslemeler” toplamda yirmi altı, ”Flüt Müziğinde Dönemler” öğrenme alanının üniteleri olan ”Flüt Müziğinde Barok, Klasik, Romantik ve Çağdaş Dönemler” toplamda on dokuz, ”Flütte Geliştirme, Uygulama İle Sergileme Dağarcığı” öğrenme alanı içindeki ”Solo Geliştirme, Uygulama ile Sergileme ile Eşlikli Uygulama, Sergileme ile Geliştirme” üniteleri ise toplamda on bir kazanım sayısına sahiptir. Buna göre; 2006 yılı 11. Sınıf flüt öğretim programında en çok kazanıma sahip öğrenme alanı ”Flüt Öğretiminde Diziler”, en az kazanıma sahip öğrenme alanları ise ”Flüt çalmanın temelleri” ve ”Flütte Uygulama, Geliştirme ve Sergileme Dağarcığı”dır. Ders saat oranı açısından bakıldığında ise; ”Flüt Çalmanın Temelleri” öğrenme alanı toplamda %11, ”flüt öğretiminde diziler” öğrenme alanı toplam-

da %22,1, “ Gürlük, Hız, Müzikal İfade İle Süsleme Terim İle İşaretleri” adını taşıyan öğrenme alanı toplamda 16,2 “Flüt Müziğinde Dönemler” öğrenme alanı toplamda %44,8, “Flütte Uygulama, Geliştirme Ve Sergileme Dağarcığı” öğrenme alanı toplamda %11,2 ders saat oranına sahiptir. Buna göre en yüksek ders saat oranına sahip öğrenme alanı “Flüt Müziğinde Dönemler”, en düşük ders saat oranı ise “Flüt Çalmanın Temelleri” öğrenme alanına aittir.

Bütün bu veriler göz önüne alındığında, 2006 yılı 11. sınıf flüt öğretim programında yer alan “Flüt Çalma Temelleri” adını taşıyan öğrenme alanının içindeki ünitelerin hem kazanım sayıları hem de ders saatleri oranına göre en az ağırlık verilen üniteler olduğu görülmektedir.

**Tablo 8.** 2006 yılı 12.Sınıf Flüt Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayıları, Ders Saatleri ve Oranları

Öğrenme Alanları	Üniteler	Kazanım Sayıları	Süre/Ders Saati	Oranı (%)
1. Flüt Çalmanın Temelleri	Flütün Tarihçesi,Yapısı,Bakımı	2	2	2,7
	Flüt Çalmada Temel Teknikler	7	6	8,3
2. Flüt Öğretiminde Diziler	Tüm Majör, Minör ve Makamsal Diziler	5	6	8,3
	Kromatik Dizi	6	6	8,3
3. Hız,Gürlük,Müzikal İfade ve Süsleme Terim ve İşaretleri	Makamsal Diziler	10	4	5,6
	Hız Terimleri ve Çeşitleri	15	2	2,7
	Gürlük Terim ve İşaretleri	3	2	2,7
	İfade Terimleri	2	2	2,7
	Süslemeler	6	2	2,7
4. Flüt Müziğinde Dönemler	Flüt Müziğinde Barok Dönem	5	8	11,2
	Flüt Müziğinde Klasik Dönem	5	8	11,2
	Flüt Müziğinde Romantik Dönem	5	8	11,2
	Flüt Müziğinde Çağdaş Dönem	5	8	11,2
5. Flütte Uygulama,Geliştirme ve Sergileme Dağarcığı	Solo Uygulama,Geliştirme ve Sergileme	5	4	5,6
	Eşlikli Uygulama,Geliştirme ve Sergileme	6	4	5,6
	<b>Toplam</b>	<b>87</b>	<b>72</b>	<b>100</b>

Tablo 8’de görüldüğü gibi 2006 yılı 12. Sınıf flüt öğretim programında beş öğrenim alanı bulunmaktadır. İlk öğrenme alanı olan ”Flüt çalmanın temelleri” iki üniteye ayrılmaktadır. Bu üniteler ”Flütün Yapısı, Tarihçesi ile Bakımı” ile “Flüt Çalma Konusunda Ana Teknikler” üniteleridir. Kazanım sayıları göz önüne alındığında bu üniteler toplamda dokuz, “Flüt Öğretiminde Diziler” öğrenim alanına sahip “Tüm Majör ve Minör Diziler”, Makamsal Diziler” ve “Kromatik Dizi” üniteleri toplamda yirmi bir, ” Gürlük, Müzikal İfade, Hız, Süsleme Terim ile İşaretleri” adını taşıyan öğretim alanının üniteleri olan “Hız Terimleri ile Çeşitleri”, “Gürlük İşaret ile Terimleri”, “İfade

Terimleri” ile “Süslemeler” toplamda yirmi altı, “Flüt Müziğinde Dönemler” öğrenme alanının üniteleri olan “Flüt Müziğinde Barok, Klasik, Romantik ve Çağdaş Dönemler” toplamda on dokuz, “Flütte Uygulama, Geliştirme ile Sergileme Dağarcığı” öğrenme alanı içindeki “Solo Uygulama, Geliştirme ile Sergileme” ile “Eşlikli Uygulama, Geliştirme ile Sergileme” üniteleri ise toplamda on bir kazanım sayısına sahiptir. Buna göre; 2006 yılı 12. sınıf flüt öğretim programında en çok kazanıma sahip öğrenme alanı ” Hız, Müzikal İfade, Gürlük, Süsleme Terim ile İşaretleri” yken, en az kazanıma sahip öğrenme alanı ise “Flüt Çalmanın Temelleri” dir. Ders saat oranı açısından bakıldığında ise; “flüt çalmanın temelleri” öğrenme alanı toplamda %11, “Flüt Öğretiminde Diziler” öğrenme alanı toplamda %22,1, “ Gürlük, Hız, Müzikal İfade ile Süsleme İşaret ile Terimleri” adını taşıyan öğrenme alanı toplamda %10,8, “Flüt Müziğinde Dönemler” öğrenme alanı toplamda %44,8, “Flütte Uygulama, Geliştirme ve Sergileme Dağarcığı” öğrenme alanı toplamda %11,2 ders saat oranına sahiptir. Buna göre en yüksek ders saat oranına sahip öğrenme alanı “Flüt Müziğinde Dönemler”, en düşük ders saat oranı ise “Hız, Müzikal İfade, Gürlük, Süsleme Terim ile İşaretleri” öğrenme alanına aittir.

Bütün bu veriler göz önüne alındığında, 2006 yılı 12. sınıf flüt öğretim programında yer alan “Hız, Müzikal İfade, Gürlük, Süsleme Terim ile İşaretleri” öğrenme alanı kazanım sayısına karşın ders saat oranı açısından bakıldığında birbirinden farklı şekilde görülmektedir. Kazanım sayısı açısından bakıldığında programda “Hız, Müzikal İfade, Gürlük, Süsleme Terim ile İşaretleri” en çok ağırlık verilen öğrenme alanı iken, ders saat oranı açısından bakıldığında ise en az ağırlık verilen öğrenme alanı olduğu görülmektedir.

### Güzel Sanatlar Liselerinin 2016 Yılında Yayımlanan Flüt Öğretim Programı

**Tablo 9.** 2016 yılı 9. Sınıf Flüt Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayıları, Ders Saatleri ve Oranları

Üniteler	Kazanım Sayıları	Süre/Ders Saati	Oranı (%)
1. Flütün Tarihçesi, Yapısı, Çeşitleri ve Bakımı	9	4	11
2. Flüt Çalmada Temel Teknikler	30	7	20
3. Tonal ve Makamsal Diziler	39	15	42
4. Flüt Müziğinde Dönemler	9	6	17
5. Solo ve Eşlikli Uygulama, Çözümleme, Geliştirme ve Sergileme Dağarcığı	7	4	11
<b>Toplam</b>	<b>94</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Tablo 9’ da görüldüğü gibi 2016 yılı 9. Sınıf Flüt Öğretim Programı beş üniteden oluşmaktadır. Kazanım sayıları göz önünde bulundurulduğunda

, “Flütün Tarihçesi, Yapısı, Çeşitleri ve Bakımı” ünitesinin kazanım sayıları toplamda dokuz, ”Tonal ve Makamsal Diziler” ünitesinin kazanım sayıları toplamda otuz dokuz, “Flüt Müziğinde Dönemler” ünitesinin kazanım sayıları toplamda dokuz, ”Solo ile Eşlikli Uygulama, Geliştirme, Çözümleme ile Sergileme Dağarcığı” ünitesinin kazanım sayıları toplamda yedidir. Buna göre en çok kazanım sayısı “Tonal ve Makamsal Diziler” ünitesinde, en az kazanım sayısı “Solo ile Eşlikli Uygulama, Geliştirme, Çözümleme ile Sergileme Dağarcığı” ünitesinde yer almaktadır. Dönemlik ders saat oranları açısından bakıldığında ise “Flütün Yapısı, Tarihçesi, Çeşitleri ile Bakımı” ünitesinin ders saat oranı %11, “Flüt Çalmada Temel Teknikler” ünitesinin ders saati oranı %20, “Tonal ve Makamsal Diziler” ünitesinin ders saati oranı %42, “Flüt Müziğinde Dönemler” ünitesinin ders saati oranı %17 ve “Solo ile Eşlikli Uygulama, Geliştirme, Çözümleme ile Sergileme Dağarcığı” ünitesinin ders saati oranı %11 olarak hesaplanmıştır. Buna göre dönemlik ders saati oranı en yüksek olan ünite “Tonal ve Makamsal Diziler”, en az olanlar ise “Flütün Tarihçesi, Çeşitleri, Yapısı ile Bakımı” ile “Solo ile Eşlikli Uygulama, Geliştirme, Çözümleme ile Sergileme Dağarcığı” üniteleridir.

Bütün bu veriler göz önüne alındığında, 2016 yılı 9. sınıf flüt öğretim programında yer alan “Solo ile Eşlikli Uygulama, Geliştirme, Çözümleme ile Sergileme Dağarcığı” adını taşıyan ünitesinin kazanım sayısı ve dersin saat oranı açısından bakıldığında birbirinden farklı şekilde görülmektedir. Kazanım sayısı açısından bakıldığında programda “Flüt Dağarcığı” en az ağırlık verilen ünite iken, ders saat oranı açısından bakıldığında ise en çok ağırlık verilen ünite olduğu görülmektedir.

**Tablo 10.** 2016 yılı 10. Sınıf Flüt Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayıları, Ders Saatleri ve Oranları

Üniteler	Kazanım Sayıları	Süre/Ders Saati	Oranı (%)
1. Flütün Tarihçesi, Yapısı, Çeşitleri ve Bakımı	2	1	3
2. Flüt Çalma Teknikleri	11	6	17
3. Tonal ve Makamsal Diziler	49	17	47
4. Flüt Müziğinde Dönemler	12	8	22
5. Solo ve Eşlikli Uygulama, Çözümleme, Geliştirme ve Sergileme Dağarcığı	7	4	11
<b>Toplam</b>	<b>81</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Tablo 10’ da görüldüğü gibi 2016 yılı 10. Sınıf Flüt Öğretim Programı beş üniteden oluşmaktadır. Kazanım sayıları göz önünde bulundurulduğunda , “Flütün Tarihçesi, Yapısı, Çeşitleri ve Bakımı” ünitesinin kazanım sayıları toplamda iki , “Flüt Çalma Teknikleri” ünitesinin kazanım sayıları toplamda

on bir, "Tonal ve Makamsal Diziler" ünitesinin kazanım sayıları toplamda kırk dokuz, "Flüt Müziğinde Dönemler" ünitesinin kazanım sayıları toplamda on iki, "Solo ile Eşlikli Uygulama, Geliştirme, Çözümleme ile Sergileme Dağarcığı" adını taşıyan ünitenin kazanım sayısı toplamda yedidir. Buna göre en çok kazanım sayısı "Tonal ve Makamsal Diziler" ünitesinde, en az kazanım sayısı "Solo ile Eşlikli Uygulama, Geliştirme, Çözümleme ile Sergileme Dağarcığı" ünitesinde yer almaktadır. Dönemlik ders saat oranları açısından bakıldığında ise "Flütün Tarihçesi, Çeşitleri, Yapısı ile Bakımı" ünitesinin ders saat oranı %3, "Flüt Çalma Teknikleri" ünitesinin ders saati oranı %17. Tonal ve Makamsal Diziler" ünitesinin ders saati oranı%47," Flüt Müziğinde Dönemler" ünitesinin ders saati oranı %22 iken "Solo ile Eşlikli Uygulama, Çeşitleri, Çözümleme ile Sergileme Dağarcığı" ünitesinin ders saati oranı %11'dir. Buna göre dönemlik ders saati oranı en yüksek olan ünite "Tonal ve Makamsal Diziler", en az olan ise "Flütün Tarihçesi, Yapısı, Çeşitleri ve Bakımı" ünitesidir.

Bu veriler ışığında, 2016 yılı 10. sınıf flüt öğretim programında yer alan ünitelerden hem kazanım sayısı hem ders saati oranlarına göre bu programın "Tonal ve Makamsal Diziler" öğretimine ağırlık vermek üzere tasarlandığı söylenebilir.

**Tablo 11.** 2016 yılı 11. Sınıf Flüt Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayıları, Ders Saatleri ve Oranları

Üniteler	Kazanım Sayıları	Süre/ Ders Saati	Oranı (%)
1. Flütün Tarihçesi, Yapısı, Çeşitleri ve Bakımı	3	4	6
2. Flüt Çalma Teknikleri	7	14	19
3. Tonal ve Makamsal Diziler	26	18	25
4. Flüt Müziğinde Dönemler	12	26	36
5. Solo ve Eşlikli Uygulama, Çözümleme, Geliştirme ve Sergileme Dağarcığı	7	10	14
<b>Toplam</b>	<b>55</b>	<b>72</b>	<b>100</b>

Tablo 11' de görüldüğü gibi 2016 yılı 11. Sınıf Flüt Öğretim Programı dört üniteden oluşmaktadır. Kazanım sayıları göz önünde bulundurulduğunda, " "Flüt Çalma Teknikleri" ünitesinin kazanım sayıları toplamda on dokuz, "Tonal ve Makamsal Diziler" ünitesinin kazanım sayıları toplamda kırk dokuz, "Flüt Müziğinde Dönemler" ünitesinin kazanım sayıları toplamda on iki, "Solo ile Eşlikli Uygulama, Geliştirme, Çözümleme ile Sergileme Dağarcığı" adını taşıyan üniteadaki kazanım sayıları toplamda yedidir. Buna göre en çok kazanım sayısı "Tonal ve Makamsal Diziler" ünitesinde, en az kazanım sayısı "Solo ile Eşlikli Uygulama, Geliştirme, Çözümleme ile Sergileme Dağarcığı" ünitesinde yer almaktadır. Dönemlik ders saat oranları açısından bakıldığında ise, "Flüt Çalma Teknikleri" ünitesinin ders saati

ti oranı %19, “Tonal ve Makamsal Diziler” ünitesinin ders saati oranı %25, “Flüt Müziğinde Dönemler” ünitesinin ders saati oranı %36 “Solo ile Eşlikli Uygulama, Geliştirme, Çözümleme ile Sergileme Dağarcığı” ünitesinin ders saati oranı %14’tür. Buna göre dönemlik ders saati oranı en yüksek olan ünite “Flüt Müziğinde Dönemler”, en az olan ise “Solo ile Eşlikli Uygulama, Geliştirme, Çözümleme ile Sergileme Dağarcığı” ünitesidir.

Bütün bu veriler göz önüne alındığında, 2016 yılı 11. sınıf flüt öğretim programında yer alan “Solo ile Eşlikli Uygulama, Geliştirme, Çözümleme ile Sergileme Dağarcığı” adını taşıyan ünitenin hem kazanımlarının sayısı hem de ders saati oranına göre en az ağırlık verilen öğrenme alanı olduğu görülmektedir.

**Tablo 12.** 2016 yılı 12. Sınıf Flüt Öğretim Programı Üniteler, Kazanım Sayıları, Ders Saatleri ve Oranları

Üniteler	Kazanım Sayıları	Süre/Ders Saati Oranı (%)
1. Flütün Tarihçesi, Yapısı, Çeşitleri ve Bakımı	3	4 6
2. Flüt Çalma Teknikleri	7	12 16
3. Tonal ve Makamsal Diziler	36	20 28
4. Flüt Müziğinde Dönemler	12	26 36
5. Solo ve Eşlikli Uygulama, Çözümleme, Geliştirme ve Sergileme Dağarcığı	7	10 14
<b>Toplam</b>	<b>65</b>	<b>72 100</b>

Tablo 12’ de görüldüğü gibi 2016 yılı 12. Sınıf Flüt Öğretim Programı beş üniteden oluşmaktadır. Kazanım sayıları göz önünde bulundurulduğunda , “Flütün Tarihçesi, Yapısı, Çeşitleri ve Bakımı” ünitesinin kazanım sayıları üç, “Flüt Çalma Teknikleri” ünitesinin kazanım sayıları toplamda yedi, “Tonal ve Makamsal Diziler” ünitesinin kazanım sayıları toplamda otuz altı, “Flüt Müziğinde Dönemler” ünitesinin kazanım sayıları toplamda on iki, “Solo ile Eşlikli Uygulama, Geliştirme, Çözümleme ile Sergileme Dağarcığı” ünitesinin kazanımlarının sayıları toplamda yedidir. Buna göre en çok kazanım sayısı “Tonal ve Makamsal Diziler” ünitesinde, en az kazanım sayıları ise “Flüt Çalma Teknikleri” ve “Solo ile Eşlikli Uygulama, Geliştirme, Çözümleme ile Sergileme Dağarcığı” ünitelerinde yer almaktadır. Dönemlik ders saat oranları açısından bakıldığında ise, “Flütün Tarihçesi, Çeşitleri, Yapısı ile Bakımı” adlı ünitesinin ders saat oranı %6 “Flüt Çalma Teknikleri” ünitesinin ders saati oranı %16, “Tonal ve Makamsal Diziler” ünitesinin ders saati oranı %28, “Flüt Müziğinde Dönemler” ünitesinin ders saati oranı %36 “Solo ile Eşlikli Uygulama, Geliştirme, Çözümleme ile Sergileme Dağarcığı” ünitesinin ders saati oranı %14’tür. Buna göre dönemlik ders saati oranı en yüksek olan ünite “Flüt Müziğinde Dönemler”, en az olan ise “Flütün Tarihçesi, Yapısı, Çeşit-



leri ve Bakımı” ünitesidir. Bu veriler ışığında 2016 yılı 11. sınıf flüt öğretim programında yer alan ünitelerin kazanım sayısı ve ders saati oranına göre aralarında herhangi bir benzerlik veya farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Bu çalışmada GSL 2000, 2006 ve 2016 yıllarında yayınlanan programların öncelikle kendi yayınlandığı yıllar içerisinde değerlendirilmesi yapılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın amacı olan bu üç farklı program içerisinde benzerlik ve farklılıkları sınıf itibariyle karşılaştırmanın daha açıklayıcı olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu üç farklı program 9, 10, 11 ve 12. Sınıf olarak karşılaştırılacaktır.

### **GSL 2000, 2006 ve 2016 Yılları Arasında Yayınlanan 9. Sınıflara Ait Flüt Öğretim Programının Benzerlik ve Farklılıkları**

GSL 2000 yılına ait hazırlık sınıfı flüt öğretim programı incelendiğinde 7 ünite, 59 kazanım, 2006 yılına ait 9. Sınıflar flüt öğretim programı incelendiğinde 16 ünite 128 kazanım, 2016 yılı 9. Sınıflar flüt öğretim programı incelendiğinde ise 5 ünite 94 kazanım karşımıza çıkmaktadır. “Flüt Çalmada Temel Teknikler”, “Majör Minör Diziler” ünitelerinin üç programda ortak olduğu; “Hız ve Nüans Teknikleri” ünitesinin yalnızca 2000 ve 2006 programlarında ortak olduğu, “Flütün Tarihçesi, Yapısı, Bakımı”, “Flüt Müziğindeki Dönemler” ile “Solo ile Eşlikli Uygulama, Geliştirme, Çözümleme ile Sergileme Dağarcığı” ünitelerinin sadece 2006 ve 2016 yılı programlarında ortak olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra 2000 yılındaki hazırlık sınıfı flüt öğretim programında diğer programlardan farklı olarak “Flüt Çalmada Temel Davranışlar” ve “Basit Makamlar” ünitelerinin olduğu, 2006 programında ise diğer programlardan farklı olarak “Gürlük Terim ve İşaretleri”, “İfade Terimleri”, “Süslemeler” ve “Makamsal Diziler” ünitelerinin olduğu görülmektedir. Programda yer alan kazanımlar sayısalardan ziyade içeriksel olarak incelendiğinde diğer programlardan farklı olarak 2006 programının ünitelerinin artırılmasıyla farklı konuların devreye girdiği tespit edilmiştir.

### **GSL 2000, 2006 ve 2016 Yılları Arasında Yayınlanan 10. Sınıflara Ait Flüt Öğretim Programının Benzerlik ve Farklılıkları**

GSL 2000 yılına ait 9. Sınıflar flüt öğretim programı incelendiğinde 6 ünite 51 kazanım, 2006 yılına ait 10. Sınıflar flüt öğretim programı incelendiğinde 15 ünite 96 kazanım, 2016 yılı 10. Sınıflar incelendiğinde ise 5 ünite 81 kazanım karşımıza çıkmaktadır. “Flüt Çalmadaki Temel Teknikler”, “Flüt Müziğinde Dönemler” ve son olarak “Majör Minör Diziler” adlarını taşıyan ünitelerinin üç programda da ortak olduğu; “Flütün Tarihçesi, Yapısı, Bakımı”, “Solo ile Eşlikli Uygulama, Geliştirme, Çözümleme ile Sergileme Dağarcığı” ünitelerinin sadece 2006 ve 2016 yılı 10. Sınıf flüt öğretim programlarında ortak olduğu, ayrıca 2006 ve 2016 yıllarında tonal dizilere makamsal



dizilerin de eklendiği, 2006 yılı programında diğer programlardan farklı olarak “Hız Terim ve İşaretleri”, “Gürlük Terim ve İşaretleri”, “İfade Terimleri”, “Süslemeler” ünitelerinin yer aldığı görülmektedir.

### **GSL 2000, 2006 ve 2016 Yılları Arasında Yayınlanan 11. Sınıflara Ait Flüt Öğretim Programının Benzerlik ve Farklılıkları**

GSL 2000 yılına ait 10. Sınıflar flüt öğretim programı incelendiğinde 5 ünite 36 kazanım, 2006 yılına ait 11. Sınıflar flüt öğretim programı incelendiğinde 15 ünite 96 kazanım, 2016 yılı 11. Sınıflar incelendiğinde ise 5 ünite 55 kazanım karşımıza çıkmaktadır. “Majör, Minör Diziler” “Flüt Çalmada Temel Teknikler”, “Flüt Müziğinde Dönemler”, ünitelerinin üç programda da ortak olduğu; “Tonal ve Makamsal Diziler”, “Flütün Tarihçesi, Yapısı, Bakımı” ve “Solo ile Eşlikli Uygulama, Geliştirme, Çözümleme ile Sergileme Dağarcığı” ünitelerinin ise sadece 2006 ve 2016 yılı programlarında ortak olduğu, bunların yanı sıra 2000 yılı programında diğer programlardan farklı olarak “Müzik Formları I” ünitesinin bulunduğu, 2006 yılı programında ise diğer programlarda bulunmayan “Hız Terimleri ile Çeşitleri”, “Makamsal Diziler”, “İfade Terimleri” ile “Süslemeler” ve son olarak “Gürlük Terim ile İşaretleri”, üniteleri yer almaktadır.

### **GSL 2000, 2006 ve 2016 Yılları Arasında Yayınlanan 12. Sınıflara Ait Flüt Öğretim Programının Benzerlik ve Farklılıkları**

GSL 2000 yılına ait 11. Sınıflar flüt öğretim programı incelendiğinde 6 ünite 41 kazanım, 2006 yılına ait 12. Sınıflar flüt öğretim programı incelendiğinde 15 ünite 87 kazanım, 2016 yılı 12. Sınıflar incelendiğinde ise 5 ünite 65 kazanım karşımıza çıkmaktadır. “Müzik Dönemleri”, “Majör Minör Diziler”, “Solo ile Eşlikli Uygulama, Geliştirme, Çözümleme ile Sergileme Dağarcığı” ve “Müzik Dönemleri” ünitelerinin her üç yıla ait programda da ortak olduğu, “Flüt Çalmada Temel Teknikler” ve “Flütün Tarihçesi, Yapısı, Bakımı” ünitelerinin sadece 2006 ve 2016 öğretim programlarında yer aldığı, “Vibrato Tekniği” ünitesinin sadece 2000 yılı programında, “Hız Terimleri ile Çeşitleri”, “İfade Terimleri ile Süslemeler” ile “Gürlük Terim ile İşaretleri” ünitelerinin sadece 2006 yılında görüldüğü tespit edilmiştir.

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Güzel Sanatlar Liseleri bünyesinde eğitim veren müzik bölümü 2000, 2006 ve 2016 yılı flüt öğretim programları incelendiğinde; 2006 yılına ait programda içerikler benzer olmasına karşın gerek kazanımlarda gerekse ders saati oranlarında belirgin bir artışın olduğu tespit edilmiştir. Örneğin “flüt müziğinde dönemler” 2000 ve 2016 yılı programlarında ünite olarak yer alırken 2006 yılında öğrenme alanı olarak yer almakta ve “Flüt Müziğinde Barok Klasik, Romantik ve son olarak Çağdaş Dönem olarak 5 üniteyi kapsamaktadır. Ayrıca bütün programlarda kazanım sayısı ve ders saat oranı aç-

sından “Majör-Minör Diziler” ünitelerine ağırlık verildiği saptanmıştır. Halbuki flütten doğru sesler çıkarabilme, doğru duruş, flüte hâkim olma, nefes, el, dudak ile vücudun uyumu, dil ile el koordinasyonu vb. gibi konuları içeren ünitelerin programda ağırlıkta olması beklenmektedir. 2000 yılı flüt öğretim programında makamsal dizilere ait ünitelerin hazırlık sınıfı haricinde hiçbir sınıfta yer almadığı, bu ünitelerin 2006 ve 2016 yılı flüt öğretim programlarında her sınıfta yer aldığı ve hem kazanım sayısı hem de ders saati oranı açısından gözle görülür bir artış gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca 2000 yılına ait program ile 2016 yılına ait programın üniteler açısından birbirine daha yakın olduğu fakat kazanım sayısı ve ders saat oranı açısından bakıldığında önemli farklılıklar gösterdiği saptanmıştır.

Üniteler açısından incelenen bu programların kazanımlar boyutunda da incelenmesi önerilmektedir. Böylelikle daha kapsamlı bir çalışmanın ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada yer alan programların uygulamadaki görünümünün de incelenebilmesi açısından GSL flüt öğretmenlerinin görüşlerine de yer veren bir araştırma yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çoban, O. ve Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505. doi:10.7596/taksad.v7i1.1395
- Çoban, O., & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Öğrenme Alanı,
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Evren, N. (2007). *Türkiye’de konservatuvarlar ve eğitim fakültelerindeki çalgı eğitiminde kas ve iskelet sistemi rahatsızlıklarının performans etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlhan, A. Ç. ve Karabulut, Y. (2018). Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri müzik bölümlerindeki program değişiklikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(3), 101-126.
- Kazanım, Kavram, Değer ve Beceri Boyutları Açısından Karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art*
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. 12 Nisan 2024 tarihinde [http://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_09/19185304\\_GYzel\\_Sanatlar\\_Liseleri.pdf](http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/19185304_GYzel_Sanatlar_Liseleri.pdf) adresinden erişildi.
- Research, 7(1), 479-505. doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1395>
- Üstün, E. (2010). *Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında uygulanmakta olan bireysel çalgı flüt eğitiminde karşılaşılan teknik problemlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.





## *Bölüm 4*

# **ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERE YÖNELİK “MÜZİK VE SPOR GÖNÜLLÜLÜĞÜ” AVRUPA BİRLİĞİ PROJESİ**

*Hazan KURTASLAN<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Hazan KURTASLAN, Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, ORCID ID: 0000-0002-1216-6142.

## GİRİŞ

Özel gereksinimli bireyleri, normal gelişim gösteren bireylerden farklı olarak zihinsel, bedensel, görme, işitme, konuşma gibi yaşamsal aktivitelerinde birtakım güçlükler çeken bireyler olarak tanımlamak mümkündür. Özel eğitim alan bireyler, akranlarından farklı gelişim özelliklerine sahip olup, standart eğitim sistemi tarafından karşılanamayan farklı bir eğitime ihtiyaç duyan kişilerdir. Bu duruma yönelik eğitim programlarının bulunduğu özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin yer aldığı kurum ve kuruluşlar bulunmaktadır. Bu bireyler alternatif eğitim modellerinin kullanıldığı bu kurum ve kuruluşlarda ilgi alanlarına, öğrenme stiline ve öğrenme hızına uygun eğitime tabi tutulmaktadır.

Normal gelişim göstermeyen bireylerde; fiziksel, zihinsel veya duygusal yeteneklerinde farklılıklar görülebilir. Fiziksel yetersizliği olan bireylerin vücutlarının bir kısmının veya tamamının hareket ve fonksiyonlarında kısıtlamalar yaşadığı durumları ifade etmektedir. Örneğin, tekerlekli sandalye kullanma gereksinimi olan veya uzuv kaybı yaşayan bireyler bu gruba girmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin zihinsel işlevlerinde kısıtlamalar yaşadığı durumları ifade eder. Bu tür yetersizlik bireylerin zeka seviyeleri, öğrenme yetenekleri ve bilişsel işlevlerindeki farklılıklara dayanmaktadır. Down sendromu veya otizm spektrum bozukluğu olan bireyler zihinsel yetersizlik kategorisine örnek olarak gösterilebilir. Bu grupta aynı zamanda bireylerin ruh sağlığı sorunları, psikolojik bozukluklar veya nörolojik hastalıklarda yer alır. İşitme yetersizliğinde bireylerin işitme yeteneklerinde kısıtlamalar yaşandığı, bireylerin işitme kaybı veya işitme kaybına bağlı iletişim zorlukları yaşamasıyla karakterize edilir. Görme yetersizliğinde bireylerin görme yeteneklerinde kısmi kısıtlamalar yada tam görme kaybı yaşandığı durumlar ifade edilmektedir. Duyusal yetersizlik bireylerin duyusal işlevlerinde kısıtlamalar yaşandığı durumları ifade eder. Bireylerin duyusal algılamada veya işlemede zorluklar yaşamasıyla ilişkilidir. Örnek olarak, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde duyusal hassasiyet veya duyusal uyaranlara tepki vermede farklılıklar görülebilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012 yılında yapmış olduğu sınıflandırmada ise ek olarak; ortopedik yetersizliği olan, sinir sisteminin zedelenmesi ile ortaya çıkan yetersizliği olan, dil ve konuşma güçlüğü yetersizliği bulunan, özel öğrenme güçlüğü olan, birden fazla alanda yetersizliği bulunan, süregen hastalığı olan, otizmlisi, sosyal uyum güçlüğü yaşayan, üstün zekalı veya özel yetenekli olan, dikkat eksikliğine ve hiperaktivite bozukluğuna sahip bireyler olmak üzere gruplama genişletilmiştir.

Genel olarak yapılmış olan bu sınıflandırma, engellilik türlerini genel olarak kapsamaktadır. Ancak, her bireyin engellilik deneyimi benzersizdir ve tek bir sınıflandırma sistemi tüm durumları kapsayamayabilir. Engellilik türleri, bireylerin ihtiyaçlarına ve yeteneklerine göre farklılık gösterebilir.

## **Müzik Eğitiminin Özel Gereksinimli Bireylerin Psiko Motor Gelişimine Etkisi**

Özel gereksinimli bireyler, genellikle motor gelişim sorunlarıyla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunlar, fiziksel engeller, nörolojik farklılıklar veya koordinasyon eksiklikleri gibi çeşitli nedenlerden oluşmaktadır. Tüm bunlar, günlük yaşam aktivitelerini sınırlayarak, bireyin bağımsızlık düzeyini etkilemektedir. Müzik, bu sorunlarla başa çıkmada önemli bir araç olarak kullanılabilir. Araştırmalar, müziğin çeşitli engel gruplarındaki bireylerin de motor becerilerini geliştirmede olumlu etkilere sahip olduğunu göstermektedir (Sun ve Seyrek, 1993, s. 34). Araştırmalar, müziğin çeşitli engel gruplarındaki bireylerin de motor becerilerini geliştirmede olumlu etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar üzerinde yapılan bir araştırma, müzik etkinliklerinin onların sosyal ve bilişsel gelişimlerini desteklediği sonucuna varmaktadır. Müziğin, özel gereksinimli bireylerin dil, motor becerilerine ve sosyal yeteneklerine destek sağladığı da belirtilmektedir (Zülkar vd., 2020). Müziğin çocuklarda psiko motor becerilerini geliştirdiği bilinmektedir. Şarkı söylerken kontrollü nefes alması akciğerlerinin gelişimini desteklemektedir. Enstrüman çalmak veya ses veren bir araçtan ses elde etmeye çalışmak ise büyük ve küçük kasların gelişimine yardımcı olmakta, özellikle yürümeğe başlanan zamanlarda müziğin ritmine göre el-kol hareketleriyle devinimler yapması, yine okul öncesi çağda tek başına ya da akranlarıyla birlikte müzikli etkinlikler yapması çocuğun psiko motor gelişimini büyük ölçüde desteklemektedir (Sun ve Seyrek, 1993, s. 34). Ayrıca, müziğin rehabilitasyon sürecinde fiziksel veya zihinsel yetersizliği olan çocuklara yardımcı olduğu ve duygusal, psikolojik düzensizlikleri engellediği de vurgulanmaktadır (Zülkar vd., 2020). Özel gereksinimli bireylerde müziğin motor gelişimini etkilediği yönleri özetlemek gerekirse; müzik, ritm, tempo ve enstrüman çalma gibi unsurlar aracılığıyla beden koordinasyonunu geliştirebilir. Bu da Akıncı (2022)'nin de belirttiği üzere koordinasyon ve ince motor becerilerini geliştirmektedir. Müzikle birlikte dans etmek veya enstrüman çalmak, vücut postürünü düzeltmeye yardımcı olur bu Temel ve Temel (2016, s. 172)'in de belirttiği postür (duruş) becerisini geliştirir. Müzikte ritmi ve melodiyi takip etmeyi ederek bedenlerini kullanarak hareket etme fırsatı bulurlar. Özellikle Enstrüman çalma, dans etme gibi aktiviteler Pehlevan (2010)'ın da belirttiği üzere kas gücünü arttırmakta ve kas dayanıklılık becerisini geliştirmektedir. Müzik yoluyla kas gerginliği azaltılmakta rahat hareket alanı sağlamaktadır. Özel gereksinimli bireylerin ilgi duyduğu müzikler onları harekete geçirebilmekte ve egzersiz yaparak motive olma becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Mahmut, 2018; Baydağ, 2013).

## **Müzik Eğitiminin Özel Gereksinimli Bireylerin Dil Gelişimine Etkisi**

Gelişimsel dil bozukluğu olan bireylerde dilin bileşenleri olan anlambilgisi (semantik), biçimbilgisi (morfoloji), sesbilgisi (fonoloji), sözdizimi (sintaks) ve edimbilgisi (pragmatik) alanlarında tipik gelişim gösteren akranla-

rına nazaran gecikmeler ve zorluklar yaşanmaktadır. Bu zorluklara paralel olarak, genellikle dil bozukluğu olan çocuklarda, bilişsel becerileri yeterli olsa bile düzenleme ve planlamayı amaçlayan bilişsel kontrol süreçleri gibi davranışlarında da zorluklar gözlenebilmektedir (Bektaşoğlu ve Yeşilyurt, 2023). Müzik, bireylerin dil becerilerini geliştirmeye büyük ölçüde katkıda bulunmaktadır. Çünkü müzik, ritim, melodi ve sözlerin birleşimiyle ifade etme ve anlama yeteneğini desteklemekte, dilin işitsel ve ritmik özelliklerini vurgulamaktadır. Müzik, bireyin dil becerilerini geliştirmek için çeşitli yollarla kullanılabilir. Örneğin, şarkı söylerken sözcük dağarcığı genişler, sözcükleri doğru şekilde söylemesi sağlandığında diksiyonu gelişir. Şarkı söylerken sözcüklerin vurgu ve tartımını doğru yaptığında dil çevikliği, konuşma becerisi kazanımı elde eder. Uyanık ve Alisinanoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada, akademik ve dil becerileri eğitim programının 61-66 aylık çocukların bilişsel yetenekleri ile erken akademik ve dil becerilerine etkisi incelenmiş, sonucunda bu programın çocukların bilişsel yeteneklerini ve erken akademik ve dil becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Özel gereksinimli bireylerde müzik, dil becerilerini geliştirmede katkı sağlamaktadır. Ritim tutmak, enstrüman çalmak veya müzik dinlemek gibi etkinlikler, bu bireylerin dil becerilerini kullanmalarını teşvik edebilir. Müzik, kelime dağarcığını genişletme, dilbilgisi kurallarını anlama, telaffuz ve vurgu gibi dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir. Müzik eğitiminde şarkı söyletmenin engelli çocukların dili kullanma ile ilgili problemlerin çözümünde, dil gelişimini sağlamada, yeni kelimeler kazandırmada önemli yere sahiptir. Öğretilen şarkılarla bireylerin öz bakım becerileri, renk, şekil, sayı kavramları, mevsimler, giysiler, yiyecekler gibi pek çok konu çok daha kalıcı bir şekilde öğretilir. Doğru şarkı seçimi ile bireylerde müzik sevgisi de geliştirilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014). Özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylere şarkı ve tekerlemeler yoluyla müzik etkinlikleri yaptırmak dil gelişiminin yanı sıra sözel olan iletişim becerilerini geliştirmede, dikkat gelişiminde, bellek, okuduğunu anlama, kelime dağarcığı, sözel taklit, öz yönetim ve işlevsel yaşam becerisi gelişiminde, iletişim kurma, konuşma gibi becerilerin gelişimini de sağlamaktadır (Duffy ve Fuller, 2000; Obiozor, 2010; Reggister vd., 2007; Yıkılmış vd., 2017). Ökcün Akçamuş (2016) tarafından otizimli bireyler ve Baydağ (2013)'ın görme engelli bireyler üzerine yapmış olduğu araştırmalarda bireylerin dil gelişim becerilerinin geliştirilmesinde müziğin etkisini bulunduğu tespit edilmiştir. Her bireyin müziğe olan tepkisi ve müziğin dil becerilerini geliştirmeye etkisi bireysel farklılıklar gösterebilir. Bu nedenle, müzik terapisi veya müzik eğitimi gibi uzman rehberliğinde yapılan çalışmalar, özel gereksinimli bireylerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkili stratejilerin belirlenmesine yardımcı olabilir.



## Müzik Eğitiminin Özel Gereksinimli Bireylerin Duygusal ve Sosyal Gelişimine Etkisi

Özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin duygusal gelişim eksikliğinde genel olarak yakın çevresindeki kişilerle kolay iletişim kuramama, kurulan arkadaşlıkları uzun süre sürdürememe, kurallara uyum sağlayamama, sık sık küsme, alınma, yaşanan duruma karşı çözüm üretemeyerek içe kapanma gibi özellikler ortaya çıkmaktadır. Bireylerin duygusal gelişim yetersizliğini gidermek amacıyla üretilen çözüm önerilerinden biri müzik eğitimidir. Müziğin özel gereksinimli bireylerin duygusal gelişimine etkisi konusunda yapılan araştırmalar, müziğin duygusal algıları arttırdığını ve bireyleri bu bağlamda geliştirdiğini ve dinlettiğini göstermektedir (Sağırkaya, 2021). Özellikle özel gereksinimli çocuklar üzerinde yapılan çalışmalarda, müziğin duygusal durumu olumlu yönde etkilediği ve istenilen davranış değişiklikleri ve sosyalleşme üzerinde olumlu sonuçlar sağladığı, müziğin duygusal çelişkiyi olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Sağırkaya, 2021). Bu da müziğin duygusal dengeyi sağlama ve bu anlamdaki gelişimi destekleme konusunda önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Sonuç olarak, müziğin özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin duygusal gelişimine olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Müzik, duygusal algıları arttırma, insanı geliştirme, ruhsal durumu dinletirme ve sosyalleşme üzerinde olumlu sonuçlar sağlama gibi önemli bir rol oynamakta, müzik eğitimi duygusal zeka gelişime katkı sağlamaktadır. Yazgılı ve Cerit (2023)'e göre müzik eğitiminin özel gereksinimli bireylerin duygusal gelişiminde müzik eğitime dahil edilmeleri, onların özsaygılarını artırabilir, kendilerine olan güvenlerini güçlendirebilir ve kendi yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olabilir. Aynı zamanda, müzikle ilgilenmek, özel gereksinimli öğrenciler için kabul gördükleri bir yol haline gelebilir ve onlara daha fazla özgüven getirebilir, müziğin evrensel dili duyguların ve düşüncelerin ifade edilmesini kolaylaştırır şeklinde yorumlanmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin müzikle etkileşime girmesi, ayrıca duygusal ifadeyi teşvik etmesinin yanı sıra iletişim becerilerini güçlendirebilir.

Yapılan araştırmalar müzik eğitimi ile özel gereksinimli bireylerin sosyal anlamda gelişimleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmektedir. Müzik eğitimi teknikleri konusunda eğitim almış özel eğitim öğretmenleri, engelli bireylerin sosyal gelişimlerini kolaylaştırmaya yardımcı olabilmektedir (Sağırkaya, 2021). Bu alandaki öğretmenler müziği öğretim uygulamalarına dahil ederek kendini ifade etmeyi, işbirliğini ve öğrenmeye aktif katılımı teşvik eden destekleyici ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmaktadır (Güven ve Erol, 2019). Sonuç olarak müziğin özel gereksinimli bireylerin sosyal gelişimi üzerinde önemli bir etkisi vardır. Pedagojik müzik terapisi teknikleri aracılığıyla, özel eğitim öğretmenleri kendini ifade etmeyi, işbirliğini ve öğrenmeye aktif katılımı teşvik eden kapsayıcı ve destek-

leyici bir öğrenme ortamı yaratabilirler. Müzik sadece özgüveni ve aidiyet duygusunu geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini de kolaylaştırır.

### **Müzik Eğitiminin Özel Gereksinimli Bireylerin Özbakım Becerilerinin Gelişimine Etkisi**

Özbakım becerileri olarak ifade edilen gelişim becerileri, bireyin kişisel bakımını temizliğini, giyinme ve soyunma becerilerini, tuvalet ihtiyaçlarını karşılama becerilerini, yeme ve içme şeklinde genel olarak sınıflandırılabilir. Özel gereksinime ihtiyaç duyan bireyler bu öz bakım becerilerinden bazılarını ya da tamamını gerçekleştirmekte güçlük çekmektedirler. Müzik, bu tür bireylerin özbakım yeteneklerini geliştirmede olumlu bir etkiye sahip olabilir. Özellikle müzik eğitimi, engellilerin özbakım yeteneklerini desteklemek için kullanılan etkili bir yöntemdir. Müzik kullanılarak bireyin motivasyonu, dikkati artırılabilir ve bedensel, zihinsel olarak özbakım becerisinin geliştirilmesi sağlanabilir. Örneğin, zihinsel engelli çocukların el yıkama özbakım becerisi kullanılan şarkılarla öğrencilere öğretilmiştir. Kazandırılan öz bakım becerileri şarkı sözleriyle müzik eşliğinde öğrenciye uygulamak olarak öğretilmiştir. Bu sayede bu beceriyi kazanmak şarkı sözleri ve müzik eşliğinde öğrencinin hafızasında daha kolay yer etmiştir (Yıkılmış vd., 2016). Karagöz ve İmik (2019) ritmik içerikli müzik uygulamalarının orta ve ağır düzey engelli bireylerin özbakım yapma isteklerinde büyük ölçüde (%63,3) artış sağladığı görülmüştür. Burada da yine şarkılar şarkı sözleri dışında müziğin diğer vazgeçilmez parçası olan ritim uygulamaları sonucunda özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin özbakım becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığı görülmektedir. Engellilerin özbakım becerilerini geliştirmek amacıyla müzik motivasyonel bir araç olmaktadır.

### **Türkiye’de Özel Gereksinimli Bireylerin Müzik Yoluyla Eğitimlerine Yönelik Yürütülen Projelere Genel Bir Bakış**

Özel gereksinimli bireylerin pek çok yönden gelişimine katkı sağlayan müzik eğitimi; yalnızca ilköğretim orta, öğretim ve liselerde, üniversitelerde ya da rehabilitasyon merkezlerinde değil aynı zamanda vakıflarda, derneklere verilen eğitimlerle, belediyelerde açılan kurslarla ve ulusal ya da uluslararası düzeyde yapılan projelerle de desteklenmektedir. Türkiye’de pek çok kurum ve kuruluşu ait müzik ile özel gereksinimli bireylerin buluşturulduğu projeler yürütülmektedir. İllerin valilikleri, üniversiteler, bakanlıklar, özel kurum ve kuruluşlar, dernekler ve vakıflar hem projeler üretmekte hem de başka projelere başvuru yapmaktadırlar.

Türkiye’de genel olarak proje başvuruları kabul eden önemli kurumlar arasında TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknoloji Araştırma Kurumu), KOSGEB (Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı), Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı, Sanayi ve Teknoloji

Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Türkiye Teknoloji Geliştirme Vakfı (TTGV), Tarım ve Kırsal Kalkınmayı Destekleme Kurumu (TKDK), AB (Avrupa Birliği) Fonları ve Programları, Kalkınma Ajansları gibi kurumlar bu kapsama girmektedir. İstenildiği takdirde bu kurumlara özel gereksinimli bireylere yönelik proje geliştirme ve başvurma hakkı vardır. Örneğin, TÜBİTAK'ın desteklediği projelerinden; TÜBİTAK Bilim ve Toplum Başkanlığı tarafından ulusal boyutta yürütülen 4008 program kodlu Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Kapsayıcı Toplum Uygulamaları Destekleme Programı ile bu bireylerde farkındalık oluşturmayı, onlara eğitim ve bağımsız yaşam konularında destek sağlayarak toplumla bütünleşmelerini kolaylaştırmayı, özel gereksinimli bireyler arasında bilimsel uygulamaların yaygınlaşmasını sağlamayı hedeflenmektedir (TÜBİTAK, 2024). Bu hedefler temelinde müzik eğitimi gibi araçlar kullanılarak bu bireylerin gelişimi, rehabilite edilmeleri sağlanmaktadır. Uygun bulunan projeler, "TÜBİTAK destekli projeler veri tabanı"ndan ilan edilmektedir. 2024 yılına ait kabul edilen projeler arasında müzik yoluyla beceri öğretimine yönelik "Otizmlili Öğrencilere Yenilikçi Sosyal Beceri Öğretimi: Müzikle Özel - Özelle Müzik" adlı proje kabul edilmiştir. 4008 program kodlu projeler dışında TÜBİTAK'a ait diğer programların kapsamına uygun olacak şekilde özel gereksinimli bireylerin dahil edildiği aracı olduğu projeler de üretilmeye devam etmektedir. Bir diğer örnekte, Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı'na bağlı Türkiye Ulusal Ajans'a sunulan projelerdir. Türkiye Ulusal Ajans'a hem projeler sunulmakta hem de TÜBİTAK projeleri hariç diğer tüm projelerin kaynakları Ulusal Ajans tarafından sağlanmaktadır. Türkiye Ulusal Ajans tarafından iki gruptaki programlar içinde proje teklif çağruları açılmaktadır. Birincisi Erasmus+ programı, ikinci ESC (Avrupa Dayanışma Programı)'dir. Bu iki programa ait proje başvuruları Avrupa Komisyonu Yürütme Ajansı (merkez projeler)'na ve Türkiye Ulusal Ajans (ülke merkezli projeler)'a yapılmaktadır. Erasmus+ Programı; Avrupa Birliği'nin gençlik ve spor alanlarındaki hibe programıdır. Yurt dışında eğitim, öğretim, staj, profesyonel gelişim, yaygın öğrenme temelli gençlik aktiviteleri ile kurumlar arasındaki işbirliklerini desteklemektedir. (Türkiye Ulusal Ajansı, Teklif çağruları ve rehberler) Bu programın içerisinde hem ülke merkezli projeler (Türkiye Ulusal Ajansı) hem de merkezi projeler (Avrupa Komisyonu Yürütme Ajansı) yer almaktadır. Bunlardan KA1 (bireylerin öğrenme hareketliliği), KA2 (kurum ve kuruluşlar arasında işbirliği), KA3 (politika gelişimi ve işbirliğine destek) ve Jean Monnet projelerine başvurular bulunmaktadır. bu projelerden KA1 ve KA2 projeleri hem ülke merkezli hem merkezi projelere dahildir. KA3 ve Jean Monnet'e yalnızca merkezi projeler teklif çağrısı açılmaktadır (Türkiye Ulusal Ajansı, Erasmus+ nedir?). Avrupa Dayanışma Programı (European Solidarity Corps, ESC) ise; topluma yarar sağlayan ülke merkezli projelerde gönüllülük, dayanışma ve ağ kurma faaliyetlerine imkan sağlar. Avrupa Dayanışma Programı gençlerin kişisel, eğitimsel, sosyal, sivil ve mesleki gelişimlerini teşvik ederken, kendi

ülkelerinde veya yurt dışında topluma yarar sağlayan projelerde gönüllü olmaları, çalışmaları veya ağ kurma faaliyetlerinde bulunmaları için fırsatlar yaratan, toplumsal ihtiyaçları karşılamayı hedefleyen yeni bir Avrupa Birliği girişimidir. Program, daha önce Avrupa Gönüllü Hizmeti olarak bilinen ve mevcut Erasmus+ Programı altında yer alan Gönüllülük faaliyetine ve diğer AB finansman programlarına artı değer katmaktadır (Türkiye Ulusal Ajansı, Avrupa dayanışma programı (ESC)). Avrupa Dayanışma Programı (ESC) kapsamına da hem ülke merkezli projeler (Türkiye Ulusal Ajansı) hem de merkezi projeler (Avrupa Komisyonu Yürütme Ajansı) yer almaktadır. Bunlardan gönüllülük ve dayanışma proje teklif çağrıları yalnızca ülke merkezli projeler için açılmaktadır. Yüksek öncelikli alanlarında gönüllülük takımları ile Avrupa gönüllü insani yardım programı yalnızca merkezi proje teklif çağrılarında açıktır. Türkiye Ulusal Ajansı, TÜBİTAK projeleri haricinde ülkedeki tüm projelerin kaynaklarını karşılayan kurum pozisyonundadır. Ülkedeki tüm kurum ve sivil toplum kuruluşları (dernekler, vakıflar, sendikalar, gençlik ve spor kulüpleri, kültür ve sanat kuruluşları..gibi) yapmaya hak kazandıkları projelerin kaynağını Türkiye Ulusal Ajans'tan karşılamaktadır. Yani Türkiye Ulusal Ajansı hem projelere kaynaklık eden hem de kendisi proje teklif çağırısında bulunan bir kurumdur. Avrupa Birliği projeleri konu kapsamına özel gereksinimli bireyler de girmektedir. Bu bireylerin engel durumuna göre spor, müzik, resim, teknoloji, dans gibi aracı alanlarının eğitimlerinin verilmesiyle öğrenme, gelişme, eğitilme, rehabilite olmaya, kültürlenmeye yönelik kazanımlar ortaya çıkmaktadır.

Sivil toplum kuruluşlarından dernek ve vakıflar, Avrupa Birliği projelerinde müzik yoluyla özel gereksinimli bireylerin gelişimine katkı sağlayan kuruluşlardır. İç İşleri Bakanlığı Sivil Toplumla İlişkiler Genel Müdürlüğü'nün 2020 yılında yayınladığı verilere göre 5.775 vakfın, 2022 yılında yayınladığı verilere göre 120.844 derneğin aktif olarak faaliyetlerini yürüttüğü belirtilmiştir (Aktaran: Kurtaslan, 2023). Türkiye'de faaliyet gösteren vakıflar ve dernekler tarafından özel gereksinimli bireylerin gelişimine katkı sağlayan müzik eğitimi konulu Avrupa Birliği projelerinin, Avrupa Birliği (AB) destekli seminerlerin, çalıştayların gerçekleştirildiği araştırmalar sonucunda görülmüştür. Birkaç tane örnek vermek gerekirse EGED derneği tarafından "Görme engellilerde müzik eğitimi farkındalık" semineri yapılmış, Avrupa Birliği (AB)'nin düzenlediği ruhsal engelli bireyler için sosyal içerme projesi kapsamında 1-5 Temmuz 2024 yılında yapılacak olan "otizm ve müzik yaz okulu" projesi tanıtılmıştır (<https://www.eged.org/node/1180>; Otizm ve Müzik Yaz Okulu). Dernek ve vakıfların üniversiteler iş birliğiyle müzik ve engellilik üzerine Avrupa Birliği (AB) projeleri yatıkları da gözlemlenmiştir. Bunlardan bir tanesi "otizm ve müzik yaz okulu" projesi, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi'nin Engelsiz Müzik ve Görsel Sanatlar Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi iş birliğiyle Engelli Eğitim Kültür Sağlık

Spor Vakfı (Engelli Vakfı), Yunanistan ve İspanya ortaklığıyla görme engelli bireylere yönelik yapılan Avrupa Birliği (AB) projesinde müziğin birleştirici gücünden faydalanılmıştır. (Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi) Vakıflardan oluşan sivil toplum kuruluşları içerisinde müzik eğitimi yoluyla özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere yönelik Avrupa Birliği (AB) projeleri incelenmiş ve çalışmada bu projelerden bir tanesi örnek olarak sunulmuştur. Konuya yönelik yapılan araştırmalar sonucunda Vakıflar Genel Müdürlüğü'nden elde edilen bilgilere göre Türkiye'de Avrupa Birliği Projeleri yapan vakıflar içerisinde en çok proje tamamlayan vakıflardan biri olan Ankara merkezli, Antalya ve Kosova şubeli Engelli Eğitim Kültür Sağlık Spor Vakfı (Engelli Vakfı) olduğu görülmüştür (Sivil Toplumla İlişkiler Genel Müdürlüğü). Bu çalışmada 28 tane Avrupa Birliği projesi yapan Engelli Eğitim Kültür Sağlık Spor Vakfı (Engelli Vakfı) tarafından yürütülen müzik eğitiminin bir araç olarak kullanıldığı “müzik ve spor gönüllülüğü” projesi üzerinden özel gereksinimli bireylere verilen müzik eğitimine yönelik incelemeleri yapmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada; “müzik ve spor gönüllülüğü” isimli Avrupa Birliği Gönüllülük Projesi hakkında genel bilgilere, projenin tamamına yönelik haftalık faaliyetlerin planlanan süreçlerine, projenin “müzik” kısmında yapılan haftalık programdaki müzik eğitimi ve öğretim süreçleri ile yapılan etkinliklere yer verilmiştir.

## YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak çalışılmıştır. Yin'e (2017) göre durum çalışmaları durumu tanımlamak ilk basamakta önemlidir. Tanımlanan duruma yönelik yapılan araştırma ve taramalar çalışmaya yön vermektedir. Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin gelişimi ya da rehabiliteleri amacıyla sivil toplum kuruluşları (STK) tarafından Avrupa Birliği projeler yürütülmektedir. Bu kuruluşlar içerisinde Türkiye'de en çok Avrupa Birliği projesi yapan vakıflardan biri olan Engelli Eğitim Kültür Sağlık Spor Vakfı (Engelli Vakfı)'nın müzik eğitimini de dahil ettiği örnek bir Avrupa Birliği projesi (müzik ve spor gönüllülüğü) bu çalışmada incelenmiştir.

Araştırmada veriler doküman inceleme yoluyla toplanmış verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Konuya yönelik kavramsal çerçevenin oluşturulmasında müziğin özel gereksinimli bireylerin gelişimine etkileri ile Avrupa Birliği (AB) projelerine yönelik bilgilere ulaşabilmek amacıyla literatür taranmıştır. Engelli Eğitim Kültür Sağlık Spor Vakfı (Engelli Vakfı)'nın yapmış olduğu “müzik ve spor gönüllülüğü” isimli projeye ulaşabilmek amacıyla vakfın başkanı ile görüşülerek projeye ve vakfa yönelik belgeler, videolar, fotoğraflar olmak üzere tüm gerekli dokümanlar istenilmiştir. Engelli Vakfı'na ait dokümanlarda özel gereksinime ihtiyaç duyan bireyler için “engelli bireyler” ifadesi kullanıldığı için araştırmanın bulgular kısmında “engelli, engelli bireyler” gibi ifade kullanılarak çalışmaya

devam edilmiştir. Elde edilen belgeler doğrultusunda “müzik ve spor gönüllülüğü” isimli Avrupa Birliği projesine yönelik veriler araştırmanın bulgular bölümünde betimsel bir şekilde incelenerek analiz edilmiştir.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmaya konu olan sivil toplum kuruluşları içerisinde en çok Avrupa Birliği (AB) projesi yapan vakıflardan biri olan Engelli Eğitim Kültür Sağlık Spor Vakfı (Engelli Vakfı)’nın yürüttüğü “müzik ve spor gönüllülüğü” isimli Avrupa Birliği (AB) projesi Ulusal Ajansa başvurusu yapılan ve kabul edilen bir projedir. Projenin tanıtılmasından önce vakıf hakkında kısa bilgi verilecek olursa; Engelli Eğitim Kültür Sağlık Spor Vakfı (Engelli Vakfı) 2013 yılında Ankara’da kurulmuştur. 2014 yılında Antalya şubesi, 2020 yılında Kosova şubesi eklenmiştir. Vakfın amacı; engellilerin eğitim, sağlık, spor, rehabilitasyon, istihdam, bakım ve sosyal güvenliğine ilişkin sorunlarının çözümü ile topluma katılımlarını sağlayacak faaliyetlerde bulunmak, engelli kişilerin yaşamlarını öncelikle buldukları ortamda sağlık, huzur ve güven içinde sürdürmesi, toplum içinde kendi kendini idare edebilecek ve üretken hale gelebilecek ortamın hazırlanması, ihtiyacı olanların geçici ve sürekli bakımlarını kolaylaştırıcı faaliyetlerde bulunmak, bu çalışmalara engelli ailesinin katılımı için rehberlik yapmak, engellileri yetenekleri doğrultusunda yapabilecekleri bir işte eğitmek, meslek kazandırmak, engelliler ve aileleri ile ilgili bilgilendirme, biçimlendirme, yönlendirme ve danışmanlık faaliyetlerinde bulunmak, engellilere yönelik proje ve teklifler hazırlamak ve hazırlatmaktır. Vakıf kuruluşundan bu yana 28 tane Avrupa Birliği projesi tamamlamıştır. Vakıf 2021-2027 yılları arasında Avrupa Birliği Avrupa Dayanışma Programı (European Solidarity Corps) Projelerinde Lider Kuruluş tescil belgesine sahiptir. Kuruluşundan bu yana yaklaşık 50 Türkiye Çalışma ve İş kurumu destekli engellileri istihdam süreçlerine hazırlamak amacıyla meslek edindirme projelerine de yapmışlardır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile yapılan protokol kapsamında okullarını bitiren istihdam edilmemiş, evlerine hapsolan bin civarında engelli bireyler için sosyal rehabilitasyon ve beceri geliştirme programları açmışlardır (Engelli Engelli Eğitim Kültür Sağlık Spor Vakfı (Engelli Vakfı)).

Vakfın Avrupa Birliği gönüllülük projelerinden biri olan “müzik ve spor gönüllülüğü” isimli Avrupa Birliği Projesi, 30 Nisan 2021’de başlayarak 29 Nisan 2023 tarihinde sonlanan toplamda 24 ay süren bir proje olmuştur (Engelli Engelli Eğitim Kültür Sağlık Spor Vakfı (Engelli Vakfı)). Araştırmada yer alan projeye yönelik tüm bilgilere, vakıf başkanı tarafından araştırmacıya verilen dokümanların incelenmesi yoluyla ulaşılmıştır.

### **“Müzik ve Spor Gönüllülüğü” İsimli Avrupa Birliği Gönüllülük Projesi Hakkında Genel Bilgiler**

2020 yılı Erasmus + ESC (Avrupa Dayanışma Programı - Gönüllülük Projeleri) 3. Dönem çağrısı kapsamında başvurusu yapılan ve kabul alarak



2021 yılında uygulanmaya başlayan projede amaç; günümüz şartlarında sosyalleşme ve iletişim sorunları yaşayan engelli bireylerin, kendilerini sosyal çevrede, evde ve iş yerinde daha iyi ifade edebilmeleri için bireysel ve toplumsal bilinçlenmenin arttırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Engelli bireylerdeki bu ihtiyacı karşılamak amacıyla müzik ve spor faaliyetleri ile engelli bireylerin daha aktif ve kendini ifade edebilen bireyler olmalarına katkı sağlamak, müzik ve spor eğitimiyle, etkinliklerle farklı ülkelerden gelen gönüllüler, engelli bireylere grup içinde hareket edebilme, kendilerini ifade edebilme, kültürel kaynaşma gibi yararlar sağlama, projede müzik ve sporun etkili gücüyle engelli bireylerde farkındalık geliştirme, bireylerin yaşamlarına olumlu katkılar sağlama amaçlanmaktadır. Müzik ve sportif faaliyetlerle engelli bireyler üzerinde buldukları konumdan daha fazla iyileştirmeler sağlanırken, farklı ülkelerden engelli bireylerle birlikte müzik ve sportif deneyimlerini tekrarlayarak paylaşacakları aynı zamanda kültürel kaynaşma sağlayacaklardır. Müzik ve spor kendini ifade etmekte, beden ve ruh sağlığını iyileştirmede, etkili mesajlar vermede, toplumsal kesimlere ulaşmada, haber değeri oluşturmada çok önemlidir. Projeye sanatın ve sporun gücüyle engelli farkındalığının geliştirilmesine katkı sağlanmaktadır. Engelli bireye gösterilen hassasiyete yönelik olarak tasarlanan projede müzik ve spor eğitimi ile aktivitelerle psiko motor gelişimi, beden gelişimi, dil gelişimi, duygusal, sosyal gelişimi, psikolojik olarak rahatlama, bireysel ve grupla çalışma, disiplin altına girme, kurallara uyma, uygulamaların düzenli tekrarlarla öğretilmesi, temizlik, hoşgörü, sabırlı olma, süreç yönetimini sağlayabilme gibi farkındalıkların geliştirilmesine yer verilmesi amaçlanmaktadır.

Proje, yasal temsilci ile proje koordinatörünün başkanlığında, proje asistanları, mentörler, kolaylaştırıcı ve destek sağlayıcılardan oluşan bir proje ekibi tarafından yönetilmiştir. Proje ekibinin görev tanımları yapılmış projenin her faaliyetinin takibi ve değerlendirmesi sağlanmıştır. Projenin yurt dışından 6 ortağı bulunmaktadır. Bu ortaklar gençlik alanında çalışan kalite belgeli kuruluşlardır. Aynı zamanda müzik ve spor alanında deneyimli kuruluşlar olmakla birlikte bu deneyimlerini uluslararası alanda arttırmak isteğinde olan kuruluşlardır. Proje ortağı; Ukrayna (Non-Government Organization Unit), Türkiye Engelli Eğitim Kültür Sağlık Spor Vakfı (Engelli Vakfı) ve Common Sense Youth Organization Azerbaycandır. Projeyi destekleyen kuruluşlar; Disable Sports Foundation Health Education Culture Kosova Branch, Türkiye Ulusal Ajans'dır. Projeye en az 24 gönüllünün katılımı sağlanmıştır. Gönüllüler 18-30 yaş aralığında proje konusuna yatkınlığı olanlar başvuru kriterlerine göre seçilmiş kişilerdir. Ukrayna'dan, Azerbaycan'dan ve Türkiye'den bu projeye katılan gönüllü katılımcılara öncelikle varış sonrası proje oryantasyonu eğitimi verilmiştir. Gönüllü olarak projeye katılan katılımcılar, ev sahibi kuruluş organizasyonuna bağlı engelli bireylere müzik ve spor faaliyetleri yaptırmıştır. Gönüllüler tarafından ya da hem gönül-

lü hem engelli bireylerin birlikte belirleyecekleri etkinliklerle müzik ve spor üzerine aktiviteler yapılmıştır. Müzik aktivitelerinin dışında spor aktivitelerinde de müziğin ritminden, enerjisinden faydalanarak hareketler, egzersizler yapılmıştır. Yapılan etkinlikler mümkün olduğunca vakfa ait facebook, Instagram, web sayfası gibi sosyal medya hesaplarından sergilemişlerdir. Projenin haftalık faaliyetleri dokümanlar üzerinden incelendiğinde ortaya Tablo 1'deki gibi bir program ortaya çıkarılmıştır.

Tablo 1. "Müzik ve Spor Gönüllülüğü" Adlı AB Gönüllülük Projesi Haftalık Programı

SAAT	PTESİ	SALI	ÇARŞAMBA	PERŞEMBE	CUMA
07:00-08:00	Kahvaltı	Kahvaltı	Kahvaltı	Kahvaltı	Kahvaltı
09:00-10:00	Türkçe dil desteği	Bedeni ve zihni geliştirici bedenini uyum ve denge içinde hareket etmesini sağlayıcı spor aktiviteleri	Bedeni ve zihni geliştirici bedenini uyum ve denge içinde hareket etmesini sağlayıcı spor aktiviteleri	Bedeni ve zihni geliştirici bedenini uyum ve denge içinde hareket etmesini sağlayıcı spor aktiviteleri	Bedeni ve zihni geliştirici bedenini uyum ve denge içinde hareket etmesini sağlayıcı spor aktiviteleri
10:00-11:00	Türkçe dil desteği	Bireysel ya da grupla psiko motor gelişime katkı sağlayan müziklerin öğretimi ve sergilenmesi	Bireysel ya da grupla beden gelişimine, duygusal ve sosyal gelişime yönelik müziklerin öğretimi ve sergilenmesi	Bireysel ya da grupla dil gelişimine, psikolojik olarak rahatlamaya katkı sağlayan müziklerin öğretimi ve sergilenmesi	Bireysel ya da grupla özbakım becerilerinin gelişimine katkı sağlayan müziklerin öğretimi ve sergilenmesi
11:00-12:00	Türkçe dil desteği	Organizasyon becerileri geliştirici uygulamalar	Organizasyon becerileri geliştirici uygulamalar	Organizasyon becerileri geliştirici uygulamalar	Organizasyon becerileri geliştirici uygulamalar
12:00-13:00	Öğlen yemeği	Öğlen yemeği	Öğlen yemeği	Öğlen yemeği	Öğlen yemeği
13:00-14:00	Atölye çalışmaları	Kültürlerarası paylaşımlar	Kültürlerarası paylaşımlar	Kültürlerarası paylaşımlar	Kültürlerarası paylaşımlar
14:00-15:00	Atölye çalışmaları	Atölye çalışmaları	Atölye çalışmaları	Atölye çalışmaları	Atölye çalışmaları
15:00-16:00	Atölye çalışmaları	Organizasyon becerileri geliştirici uygulamalar	Organizasyon becerileri geliştirici uygulamalar	Organizasyon becerileri geliştirici uygulamalar	Organizasyon becerileri geliştirici uygulamalar
16:00-17:00	Atölye çalışmaları	Kültürlerarası paylaşımlar	Kültürlerarası paylaşımlar	Kültürlerarası paylaşımlar	Kültürlerarası paylaşımlar
18:00-20:00	Akşam yemeği	Akşam yemeği	Akşam yemeği	Akşam yemeği	Akşam yemeği

Tablo 1 incelendiğinde projenin haftalık programına göre katılımcıların haftanın 4 günü (salı-çarş-perş-cuma) sabah birer saat olmak üzere müzik ve spor üzerine özel gereksinimli bireylere geliştirici ve rahatlatıcı eğitimler verdikleri görülmektedir. Projeye katılan gönüllüler için Türkçe dil desteği, atölye çalışmalarına, organizasyon becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara ve kültürlerarası paylaşımlara zaman ayrıldığı görülmektedir. Bu faaliyetlerin dışında katılımcıların kahvaltısı, öğle ve akşam yemeği saatleri de düzenlenmiştir.



## “Müzik ve Spor Gönüllülüğü” İsimli Avrupa Birliği Gönüllülük Projesindeki Müzik Faaliyetleri

Ukrayna, Azerbaycan ve Türkiye’den projeye katılan gönüllülerle birlikte projenin müzik aktiviteleri, müzik eğitimi, müzikle rehabilitasyon kısmı gerçekleştirilmiştir. Buna göre; proje kapsamında müziğin dinlendirici sakinleştirici, keyif verici, beyin ve dil gelişimine katkı sağlayıcı, birlikte etkinlik yapma kabiliyeti geliştirici gibi özelliklerinden faydalanılması düşünülmüştür. Bu proje müzik etkinlikleri sayesinde engelli bireylerin kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri ortamın var olduğunu görmeleri ve bunu eyleme dönüştürmeleri için önemli bir fırsattır. Müzik uygulamalarının düzenli tekrarlarla öğretilmesi ve yapılan aktivitelerle; bu bireylerdeki psiko motor gelişimi, beden gelişimi, dil gelişimi, psikolojik olarak rahatlama, bireysel ve grupla çalışma, disiplin altına girme, kurallara uyma, özbakım becerilerin gelişimi gibi daha pek çok gelişimin sağlanması hedeflenmiştir. Müzik etkinlikleri yoluyla grup içine karışarak kendini ifade etme, diğer bireylerle aktif bir şekilde temas kurabilme, hitap etme yeteneğini, insanlar tarafından beğenilme, takdir etme ve takdir görme duygusunu geliştirmesi ve engelli bireylerin toplumun önemli bir parçası olduğunun hatırlatılması bakımından etkili bir proje olduğu düşünülmektedir.

Proje kapsamında gelen 24 gönüllü katılımcı, vakıfta görevli montör gözetiminde veya mentör eşliğinde hem kendi belirledikleri müzikleri hem de engelli bireylerle birlikte belirledikleri solo ya da koro şeklinde müzikleri hazırlamışlar, öğreterek izleyiciye video kayıtları şeklinde sunmuşlardır. Yapılan etkinlikler vakfa ait facebook, Instagram, web sayfası gibi sosyal medya hesaplarından sergilemişlerdir. Ayrıca projeye katılan gönüllülerde ya da proje ortakları kendi sosyal medya hesaplarından etkinlikleri paylaşmışlardır.

Tablo 1’de müzik etkinliklerine ayrılan süre olarak 09:00-10:00 saatleri olduğu görülmüştür. Bu bir saat olarak belirlenen aralıkta engelli gönüllülere parça öğretimi sürecine yönelik yapılan planlamada aşamaların sürelerle göre belirtildiği detaylı bilgi Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2-** “Müzik ve Spor Gönüllülüğü” İsimli AB Gönüllülük Projesi Müzik Faaliyetleri Haftalık Programı

SÜRELER	SALI PSİKO MOTOR	CARŞAMBA DUYGUSAL-SOSYAL	PERŞEMBE DİL	CUMA ÖZBAKIM
09:00-09:10	Parçanın tanıtılması, gönüllü öğretici tarafından şarkının seslendirilmesi. Bedeni ve zihni geliştirici parçaya uygun hareketlerin gönüllü ya da mentör öğretici tarafından gösterilmesi	Parçanın tanıtılması, gönüllü öğretici tarafından şarkının seslendirilmesi. duygusal ve sosyal gelişimi sağlayan parçaya uygun hareketlerin gönüllü ya da mentör öğretici tarafından gösterilmesi	Parçanın tanıtılması, gönüllü öğretici tarafından parçanın seslendirilmesi. Dil gelişimini sağlayan parçaya uygun hareketlerin gönüllü ya da mentör öğretici tarafından gösterilmesi	Parçanın tanıtılması, gönüllü öğretici tarafından parçanın seslendirilmesi. özbakım becerilerini geçiştirici parçaya uygun hareketlerin gönüllü ya da mentör öğretici tarafından gösterilmesi

09:10-09:30	Parçanın bölümler halinde söylenerek bireysel ya da grup çalışmasıyla tekrar edilerek psiko motor gelişimin sağlanması	Parçanın bölümler halinde söylenerek bireysel ya da grupla tekrar edilerek duygusal ve sosyal gelişimin sağlanması	Parçanın bölümler halinde söylenerek dil gelişimi üzerinde durulmasını sağlamak için bireysel ya da gruplarla tekrar edilmesi.	Parçanın bölümler halinde söylenerek bireysel ya da gruplarla tekrar edilerek özbakım beceri gelişiminin sağlanması
09:30-09:50	Parçanın bölümler halinde söylenirken beden hareketlerinin eklenmesiyle psiko motor gelişimi sağlama. Bireysel ya da grupla parçanın tekrar edilmesi.	Parçanın bölümler halinde söylenirken beden hareketleri eklenerek duygusal ve sosyal gelişimi sağlama. Bireysel ya da grupla parçanın tekrarı	Parçanın bölümler halinde söylenirken dili kullanımı üzerinde durma. Bireysel ya da grup çalışmasıyla parçanın tekrar edilmesi.	Parçanın bölümler halinde söylenirken beden hareketlerinin eklenmesiyle özbakım gelişimi sağlama. Bireysel ya da grupla parçanın tekrar edilmesi.
09:50-10:00	Parçanın tamamının söylenmesi ve beden hareketlerinin eklenmesiyle psiko motor gelişimi sağlama. Parçanın bireysel ya da grupla tekrar edilmesi.	Parçanın tamamının söylenmesi ve beden hareketlerinin eklenmesiyle duygusal ve sosyal gelişimi sağlama. Parçanın bireysel ya da grupla tekrar edilmesi	Parçanın tamamının söylenmesi ve beden hareketlerinin eklenmesiyle dil gelişimi sağlama. Parçanın bireysel ya da grupla tekrar edilmesi.	Parçanın tamamının söylenmesi ve beden hareketlerinin eklenmesiyle özbakım gelişimi sağlama. Parçanın bireysel ya da grupla tekrar edilmesi.

Tablo 2'den, "müzik ve spor gönüllülüğü" AB projesi kapsamında bireysel ya da grup çalışmalarıyla psiko motor, duygusal-sosyal, dil, öz bakım becerilerinin gelişimine yönelik müziklerin öğretildiği anlaşılmaktadır. Saat 09:00-09:10 aralığında seçilen parçaların gönüllü öğretici tarafından tanıtımı yapılmakta, Saat 09:10-09:30 aralığında gönüllü öğreticisi tarafından öğretilen parça bölümlere ayrılarak tekrar edilmek suretiyle öğretime başlanılmıştır. Bu aşamada bireysel ya da grup çalışmalarıyla tekrarlar sağlanmıştır. Saat 09:30-09:50 aralığında öğretilmekte olan parçaya uygun şekilde beden hareketleri eklenerek tekrarları yapılmaya devam edilmiştir. Bu aşamada da yine bireysel ya da grup çalışmalarıyla parça tekrarları yapılmıştır. Saat 09:50-10:00 aralığında parçanın tamamının beden hareketleriyle birlikte grupla ya da bireysel şekilde genel olarak tekrar edildiği anlaşılmaktadır. Saat aralıklarına göre düzenlenen programa göre, müzik yoluyla bireylerin psiko motor, duygusal-sosyal, dil, öz bakım becerilerinin gelişimine, bireylerin psikolojik olarak rahatlamasına, rehabilite olmalarına katkı sağlamak hedeflenmektedir.

Gönüllüler, ev sahibi kuruluş organizasyonuna bağlı engelli bireylere hem kendi seçtikleri hem de engelli bireylerle birlikte herkesin kolayca öğrenebileceği ve söyleyebileceği müziklerin seçilmesine dikkat etmişlerdir. Etkinlikler içerisinde engelli bireylerin bildikleri ezgilerden yola çıkarak solo, düet ya da koro şeklinde bilinen parçaların söylendiği müzik etkinlikleri düzenlenmiştir. Bunun dışında projeye katılan farklı ülkelerden gelen gönüllülerin hem kendi ülkelerinde bilinen ezgileri diğer gönüllülere öğretmesi sağlanmış hem de ortak belirledikleri ezgilerin hep birlikte öğrenilmesine gayret gösterilmiştir. Örneğin, Ukrayna kültürüne ait geleneksel bir halk dansının

diğer engelli gönüllülere söz müzik ve figürlerinin öğretmesiyle müziği eşliğinde dans aktiviteleri yapılmıştır (Instagram, 27-28-29 Ağustos 2021). Aynı şekilde Türkiye'den projeye katılan engelli gönüllüler, Türk halk kültürüne ait türküleri, halayları Ukrayna'dan gelen gönüllülere sözleri, müzikleri ile öğretmiş ve figürleri de öğreterek halay çekme etkinlikleri yapmışlardır (Instagram, 28 Eylül 2021).



Foto1-Ukrayna halk oyunu 29 Ağustos 2021



Foto 2-Türk halk oyunu, 28 Eylül 2021.

Parçaların öğreniminin dışında engelli gönüllüler sık sık müzik eşliğinde oynamış, dans etmişlerdir. Sokak müziklerine eşlik ederek dans etkinliklerinde bulunmuşlardır. Türkiye'den projeye katılan engelli bireyler oyun havalalarına ritim tutarak eşlik etmişlerdir (Instagram, 31 Ağustos 2021). Tüm bu yapılan etkinlikler sayesinde bireylerin psoko-motor gelişimine duygusal-sosyal gelişimine katkı sağlanmıştır. Azerbaycan'dan projeye katılan engelli gönüllü bireyler koro oluşturarak Azerbaycan bayrak gününü şarkılar söyleyerek kutlamışlardır (Instagram, 9 Kasım 2022).



Foto3-Söyleyerek ve kaşık çalarak müziğe eşlik eden engelli birey, 31 Ağustos 2021



Foto4-Azerbaycan bayrak günü kutlaması için oluşturulan koro, 9 Kasım 2022

Bunun dışında memleketlerine özgü parçalarında solo ya da düet şeklinde sundukları etkinlikler yapılmıştır (Instagram, 6-9-10 Kasım 2021; 17 Aralık 2021). Ukrayna'dan gelen gönüllüler de kendi ülkelerinin müziklerini tanıtan parçaları düet yaparak söylemişlerdir (Instagram, 5 Kasım 2021; 19 Aralık 2021).



Foto 5-Azerbaycanlı gönüllü  
10 Kasım 2021



Foto 6-Azerbaycanlı gönüllüler  
6 Kasım 2021

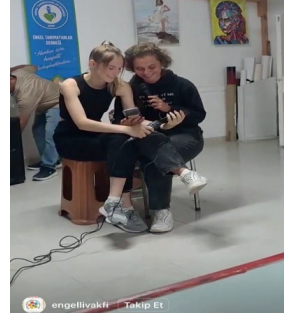


Foto 7-Ukraynalı gönüllüler  
5 Kasım 2021

Müzik etkinlikleri sırasında ritim tutma aktiviteleri de yapılmıştır. Öncelikle ritmin ne demek olduğu nasıl kullanılacağı mentör tarafından öğretilmiştir. Ardından mentörün hazırladığı kağıtlara yazılmış olan ritim örneklerini bir kalem yardımıyla önce mentörün yaparak ardından engelli gönüllülere yaptırarak öğretilmesi, ritimlerin pekiştirilmesi sağlanmıştır (Instagram, 5 Kasım 2022). Bağlamayla çalınan bir türküyü hem söyleyip hem de darbuka ile ritim tutma becerisi geliştirmiş engelli gönüllüler proje de yer almıştır (Instagram, 16 Eylül 2021). Bu yapılan etkinliklerle bireylerin psiko motor, duygusal-sosyal becerilerinin gelişimi sağlanmıştır.



Foto 8- Mentör ile ritm eğitimi  
5 Kasım 2022



Foto 9-Oyun havasını hem söyleyip hem darbuka ile çalan engelli birey, 16 Eylül 2021

Gönüllüler, ev sahibi kuruluş, engelli veya sağlıklı gençlerle birlikte hazırlanan müzikleri izleyicilerle buluşturdıkları küçük dinletiler düzenlemişlerdir ve sosyal medya hesaplarından sergilenmiştir. Öğrenilen parçalar, parçaların söylenirken yeni kelimelerin öğrenilmesi, telaffuz edilmeye çalışılması, parçaların sözlerinin ezberlenmeye çalışılması gibi konuların üzerinde durulmasıyla engelli bireylerde özellikle dil gelişim becerisinin artırılması sağlanmıştır. Aynı zamanda bireysel ya da grup içerisinde parçaların küçük dinletiler şeklinde sergilenmesiyle de duygusal-sosyal gelişime katkı sağlan-

mıştır (Instagram, 17 Ağustos 2021). Bu tür etkinliklere foto5-6-7 de bir örnektir.

Öğrenilen parçalardan sonra engelli bireylerin özbakım becerilerine yönelik gelişim gösterdikleri görülmüştür. Örneğin, sorumluluklarını bilme, yataklarını düzeltme, dişlerini fırçalama, yüz yıkama, kahvaltı hazırlama, yemek yapmaya yardım etme, hamur açma, tatlı yapma, çöpleri dökme, bahçe sulama, çatal kaşık tutma, kullandıkları bardakları tabakları toplama yıkama, kişisel hijyenlerine dikkat etme, tek başına banyo yapabilme gibi pek çok beceriyi geliştirmişlerdir (Instagram, 22 Haziran 2021).

Ayrıca projenin sportif aktiviteler ayağında da sabah sporuna geçmeden önce egzersiz ya da rahatlatma hareketlerinde müziğin ritimlerinden, coşkusundan devamlı surette faydalanılmıştır (Instagram, 8-13 Eylül 2021).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimi yoluyla beceri gelişimi, rehabilite edilmelerini sağlamak amacıyla Türkiye’de en çok AB projesi yapan kuruluşlardan biri olan Engelli Eğitim Kültür Sağlık Spor Vakfı (Engelli Vakfı) tarafından “müzik ve spor gönüllülüğü” AB projesi yapılmıştır. Gönüllüler, proje ekibi nezaretinde veya proje ekibiyle birlikte çalışarak engelli bireylerle birlikte müzik ve sportif alanlardaki aktivitelerle katılmışlardır. Projeye göre haftada 4 gün sabah 1’er saat olmak üzere müzik ve spor gönüllülüğüne yönelik aktiviteler, etkinlikler düzenlenmiştir. Eğitimleri, aktivite ve etkinlikleri gönüllü bireyler, engelli gönüllü bireyler ya da proje kapsamında görevlendirilmiş ev sahibi kuruluşa ait mentörler ile yürütülmüştür.

Özel gereksinimli bireylerin gelişimine yönelik olarak kullanılan müzik eğitiminin doğru kullanımı sonucunda bireylerin gelişimine olumlu katkı sağladığı literatür desteğiyle de bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Özellikle psiko motor, duygusal-sosyal, dil, özbakım becerilerine yönelik gelişimleri söz konusudur. “müzik ve spor gönüllülüğü” AB projesine göre müzik yoluyla özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin psiko motor, duygusal-sosyal, dil ve özbakım becerilerinde gelişim görülmüştür. Bu olumlu etkiler nedeniyle müzik eğitimi programlarının engellilerin ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesi ve engellerin aşılması için çözümler bulunması noktasında önemlidir. Müzik eğitimi yoluyla yapılan proje faaliyetleri kapsamında gönüllüler ve proje ekibi ev sahibi kuruluştaki engelli bireylerle müzik alanında bireysel ya da grupça yapılan etkinlikler oluşturmuşlardır. Gönüllülerin yanı sıra proje ekibi içerisinde müzik eğitimi, müzik aktiviteleri için bu alanda eğitim almış mentör desteği ile yürütülmüştür. Yapılan tüm müzik aktivitelerinin sosyal medya üzerinden ve basınla birlikte etkili bir şekilde paylaşımlar yapılmıştır. Projenin her akışında yer alan engelli gönüllülerin en az bir defa hazırlıklarını sunacak platformlar yaratılmıştır.

Özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerde müziğin iyileştirici, rahatlatıcı, rehabilite edici, eğitici gücünden faydalanılarak yaşam kalitelerini artırmak, duygusal-sosyal gelişimlerine destek olmak, özgüvenlerini kazanmalarına yardımcı olmak gibi pek çok gelişimsel özelliklerine tamamlayabilmek amacıyla Bireylerin yaşları ve eğitim seviyelerine bakılmaksızın sanatın birleştirici ve eğitici gücünden faydalanılarak bu tür projelerin tüm kurum ve kuruluşlarda yapılması önerilmektedir.



## KAYNAKÇA

- Akıncı, M. Ş. (2022). Kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında müzik eğitimi. *Bütünleştirici Eğitimde Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Müzik Eğitimi*, 35.
- Baydağ, C. (2013). Görme engelli bireylerin sosyalleşme sürecinde verilen müzik eğitiminin müzikal motivasyon müziksel ilgi ve müzik yaşantılarına etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bektaşoğlu, E. E. ve Yeşilyurt, M. (2023). Gelişimsel dil bozukluğu ve yürütücü işlev becerileri: 4-7 yaş arası çocuklarda yürütücü işlev becerilerini karşılaştıran çalışmaların sistematik derlemesi. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 72-95. doi: 10.58563/dkyad-2023.61.5
- Duffy, B. ve Fuller, R. (2000). "Role of music therapy in social skills development in children with moderate intellectual disability", *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 13, ss.77-89.
- Güven, E. ve Erol, İ. (2019). Investigation of the relationship between music attitudes and social skill levels of 12-14 age children. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(1), 174-189. doi: 10.34137/jilses.584278
- Karagöz, M. ve İmik, Ü. (2019). *Ritim içerikli müziksel uygulamaların zihinsel engelli bireylerin davranışları üzerindeki etkileri*. Ankara: Akademisyen Kitabevi A.Ş.
- Kurtaslan, A. (2023). *Mentörlük ve yönetici koçluğunun STK yöneticilerindeki anksiyete düzeyleri üzerindeki rolünün karşılaştırmalı analizi* (Doktora Tezi). International Dublin University, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Mahmut, M. (2018). *Özel gereksinimli çocuğa sahip bel ağrısı olan annelerde dans terapinin ağrı ve fonksiyonel parametrelere etkinliğinin araştırılması* (Master's thesis). İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, özel eğitimde müzik etkinlikleri*. Ankara.
- Obiozor, W. E. (2010). The use of music to teach life skills to students with emotional disabilities in the classroom. *Us- China Education Review*, 7(1), 17-25
- Ökcün Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim gelişimi ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 163-192.
- Pehlevan, Ş. (2010). *Zihinsel engelli çocukların sosyalleşmelerinde Türk halk oyunlarının etkisinin araştırılması* (Doctoral dissertation). Sakarya Üniversitesi.
- Register, D., Darrow, A., A, Swedberg, O. & Standley, D. (2007). The use of music to enhance reading skills of second grade students and students with reading disabilities. *Journal Of Music Therapy*, 44(1), 23-37.
- Sağırkaya, B. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere uygulanan pedagojik müzik terapi tekniklerine yönelik bakış açıları. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(39), 1-1. doi: 10.26466/opus.912702

- Sun, M. ve Seyrek, H. (1993). *Okulöncesi eğitimde müzik*. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.
- Temel, S. D. ve Temel, T. (2016). Bedensel-zihinsel gelişim, hareket kabiliyeti ve öğrenme sürecine dans eğitiminin katkıları. *Fine Arts*, 11(4), 171-180.
- Uyanık, Ö. ve Alisinanoğlu, F. (2016). Akademik ve dil becerileri eğitim programının 61-66 aylık çocukların bilişsel yetenekleri ile erken akademik ve dil becerilerine etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(2), 459-481.
- Yazgılı, V. D. ve Cerit, V. K. (2023). "Özel gereksinimli bireylerin bilişsel ve duygusal gelişiminde müziğin olumlu etkileri". *İdil*, 111(2023 Kasım), 1838-1846. doi: 10.7816/idil-12-111-06, <https://idildergisi.com/makale/pdf/1699092668.pdf>.
- Yıkımsı, A., Ece, A. S. ve Ünal, M. (2016). Zihinsel engelli çocuklara öz bakım becerilerinin şarkı yoluyla öğretilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(17), 139-153.
- Yıkımsı, A., Terzioğlu, N. K., Kot, M. ve Aktaş, B. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin derslerde oyun ve şarkıyı kullanma durumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1548-1583.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (3. baskı). (İ. Günbayı, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Zülkar, Y., Söyünmez, S., Gürhopur, F. D. T. ve Dalgıç, A. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda müzik etkinliklerinin sosyal ve bilişsel gelişim üzerine etkilerinin nörofizyolojik kurama temellendirilerek incelenmesi. *Journal of Traditional Medical Complementary Therapies*, 3(2).

### İnternet Kaynakları

- Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, *A ball for all proje etkinliği*, Erişim tarihi: 19.06.2024. <https://www.mgu.edu.tr/a-ball-for-all-proje-etkinligi/>
- Engelli Engelli Eğitim Kültür Sağlık Spor Vakfı (Engelli Vakfı), *Hakkımızda*, Erişim tarihi: 12.06.2024. <http://engellivakfi.org/hakkimizda>  
<https://www.eged.org/node/1180>
- Otizm ve Müzik Yaz Okulu, *Ruhsal engelli bireyler için sosyal içerme projesi*, Erişim tarihi: 04.06.2024. <https://www.otizmuzikokulu.com//article/sosyal-icerme-projesi>
- Sivil Toplumla İlişkiler Genel Müdürlüğü, Erişim tarihi: 14.06.2024. <https://www.siviltoplum.gov.tr/>
- TÜBİTAK (2024). *Ulusal programlar*, Erişim tarihi: 07.06.2024. <https://tubitak.gov.tr/tr/destekler/bilim-toplum/ulusal-programlar>
- Türkiye Ulusal Ajansı, *Avrupa dayanışma programı (ESC)*, Erişim tarihi: 18.06.2024. [https://www.ua.gov.tr/programlar/\\_avrupa-dayanisma-programi-esc/](https://www.ua.gov.tr/programlar/_avrupa-dayanisma-programi-esc/)
- Türkiye Ulusal Ajansı, *Erasmus+ nedir?*, Erişim tarihi: 10.06.2024. <https://www.ua.gov.tr/anasayfa/icerikler/erasmus-nedir/>
- Türkiye Ulusal Ajansı, *Teklif çağrıları ve rehberler*, Erişim tarihi: 17.06.2024. <https://www.ua.gov.tr/anasayfa/icerikler/teklif-cagrilari-ve-rehberler/>





## *Bölüm 5*

### **MÜZİKTE MİNYATÜR FORMUNA BİR BAKIŞ**

*Emine Filiz YİĞİT<sup>1</sup>*

*Batuhan ULUÇAY<sup>2</sup>*

*Buse ODAĞ<sup>3</sup>*

---

1 Doc. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Orcid: 0000-0002-6955-5034

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Orcid: 0009-0004-9790-3579

3 Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Orcid: 0009-0002-3803-2158

## Giriş

Minyatür ait olduğu toplumun kimliğini, kültürünü, dinini, felsefesini yansıtan ve tarihi belge niteliği taşıyan bir resim geleneği olarak Antik çağda ortaya çıkmış ve günümüze kadar gelişmiştir. El yazması eserlerde yazılı metnin anlamını güçlendirmek amacıyla yapılan küçük boyutlu resimler olan minyatürler, üretildikleri çağın ve kültürün üslup özelliklerini yansıtır (Özturan, 2024, 1699-1702).

Müzikte 19. yüzyılda romantizm akımıyla birlikte gelişen minyatür, büyük müzikal fikirlerin küçük bir alanda ifade edilebildiği, bestecinin kendine özgü kişisel ve ulusal müzikal karakterini ve müzikal yaratıcılığını özgürce yansıtabildiği bir form olarak karşımıza çıkar. “Müzik sanatında minyatür, icra edilen küçük bir parça olarak adlandırılır. Minyatür türü, küçük formlu olmasına karşın, sunduğu zengin ifade olanakları, farklı müzik biçimleri ve esneklik gibi özellikleri ile sanatsal ifade bağlamında güçlü bir potansiyele sahiptir.” (Aliyeva, 2021, s.213). Minyatürlerin, 19.yüzyılın ikinci yarısında Aydınlanma ve Fransız Devrimi'nin etkileriyle başlayan ve 20. yüzyılda Sanayi Devrimi, ulus-devlet modeli ve modernleşme ile devam eden değişim ortamında, tüm bilim ve sanat alanlarında gelişen özellikleri yansıttığı söylenebilir.

Romantik dönemle birlikte müzik, halk kesimlerinin çeşitli etkinliklerinde yer almaya başlamış, yaratım düzeyinde ve ticari uygulamalarda yaygınlaşmıştır. Açılan yeni alanlar sayesinde müzisyenler daha özgür çalışabilmiş, kendilerini rahatça ifade etme olanağı bulabilmiştir. Pamir (1998), bu dönemde müzik üretiminin çoğalmasıyla uygulama alanının olasıklarının da arttığının altını çizer: “Topluca müzik yapmaya elverişli olan evlerin ve salonların müzik etkinlikleri, yani ev konserleri, kamuoyuna açık sahne konserleri, eğitim alanları, konservatuarlar, müzik dergileri, müzik kuramlarını ve estetik değerleri belirleyen kitapların yayıncılığı, çalgı üretimi ve benzerleri” (s.63). Böylece üreten ve uygulayan, profesyonel ve amatör, uygulayıcı ve kuramcı, ciddi sanat müziği ve eğlence müziği gibi o zamana kadar hiç bilinmeyen ayrımlar da doğmuştur (Pamir, 1998, s.63). Romantik dönemde kişisel duyguları yoğun olarak ifade etme, eserlerin form yapısında ve yorumunda serbestlik, yeni ses rengi arayışları gibi ölçütler ön plana çıkar. Aynı zamanda, edebiyat eserlerine bağlılık ve ulusal kültüre ilginin yükseldiği bu dönemde, besteciler programlı müzik; bir portre yaratarak hikaye anlatma; insanın iç dünyasını yansıtan doğum, ölüm, aşk, korku, cesaret ve benzeri konuları şiirsellik içinde ve derinlikle ele alarak dinleyicinin hayal dünyasına kapılar açmak istemiştir (Györffy, 2013, 140-141). 20. ve 21. yüzyıllarda besteciler yenilik arayışına girmişler, ait oldukları akıma göre değil özgürlükçü ve kendi kültürlerinin etkisiyle eserler vermişlerdir. Anlatımcılık (expresyonizm), izlenimcilik (empresyonizm), yeni klasikçilik (neo-clasisizm), noktacılık (puantilizm), folklorizm, rastlamsal müzik, elektronik müzik, post modern müzik gibi yeni akımlar ortaya çıkmış, bununla birlikte minyatür günümüze kadar bestecilerin tercih ettiği bir form olmaya devam etmiştir.

Minyatürler romantik ve modern bestecilere kendilerine ait anı, duygu ve ulusal karakterleri özgürce yansıtabilecekleri bir yaratım alanı sağlamıştır. Bu özelliklerinin yanı sıra, minyatürlerin küçük formlu olması ve üst düzey teknik öğeler gerektirmeyen örneklerinin de bulunması, onları dinleyiciler ve müzisyenler için ulaşılabilir ve yakın kılar. Minyatürler bağımsız bestelenen eserlerin bir albüm içinde toplanmasıyla sunulur. Kimi besteci minyatür albümleri oluştururken, eserleri belirli bir tema ve hikaye çerçevesinde kurgularken; kimi besteci eserler arasında herhangi bir ilişki ya da sıra gözetmez. Minyatürlerin prelüd, romanz, bagatel, vals, etüt, marş, scherzo, humoresk, toccata, noktürn, poem, berceuse, fantezi, elegie, rapsodi ve sıklıkla halk dansları temelli mazurka, polonez, balad, barcarole, polka, tarantella gibi stillerde bestelendiği görülür. Minyatürler yazıldığı stilin başlığı altında isimlendirilebilir, öte yandan bestecilerin sıklıkla minyatür eserlere portresini çizdikleri kişi, olay, durum, duygu veya imgeyi tanımlayıcı başlıklar verdikleri de görülür. Bunun yanında birbirinden bağımsız ancak aynı albümde toplanan minyatürler tek bir opus numarası altında eser numarası ile belirtilebilir.

Minyatürler solo, vokal veya orkestral olarak bestelenebilirler, bununla birlikte en yaygın örnekleri romantik dönemle birlikte gözdeleşen piyano çalgısı için verilmiştir. Aliyeva'ya göre bestecilerin özellikle piyano minyatürleri üzerine yoğunlaşmasının nedeni müzikal yaratıcılığı en iyi şekilde aktarmayı sağlamasından kaynaklanmaktadır (2021, s.213). 19. yüzyılda Schumann, Liszt, Chopin, Schubert, Brahms, Mendelssohn, Grieg, Mussorgsy, Skryabin ve daha birçok besteci piyano sonatları bestelemek yerine etüt, prelüd, fantezi, impromptu gibi küçük ve birbirinden bağımsız solo piyano parçaları bestelemeye ağırlık vermişlerdir (Bolşen, 2022, s.27).

Romantik ve modern bestecilerin birçoğu, özellikle piyano eğitiminin basamaklarını teknik ve müzikal yönde desteklemek amacıyla eğitim amaçlı minyatür albümleri oluşturmuşlardır. Eğitim amaçlı minyatür albümleri çocukluk veya gençlik dönemine yönelik olabilir; kolaydan zora doğru giden bir eser sıralamasına göre düzenlenmiş olabilir veya zor teknikleri pekiştirmeyi sağlayan üst düzey eserlerden oluşabilir.

Çalışmada, minyatür formunun özelliklerini ve yaratım olanaklarını tanımlamak ve somutlaştırmak amacıyla minyatür eser örnekleri derleme yoluyla incelenecektir. Birinci bölümde romantik ve modern bestecilerin başlıca minyatür eserlerine, ikinci bölümde eğitim amaçlı minyatür eserlerine yer verilecektir.

### **Başlıca Minyatür Eserler ve Bestecileri**

Robert Schumann

Romantik besteciler arasında Schumann, en çok minyatür albüm yapan bestecilerden biridir. Schumann'ın eserleri genellikle edebi fikirlerle ilişkilidir. Özellikle minyatür piyano eserleri dikkat çeker; sonatlar ve fantezi eserle-

ri hariç piyano eserlerinin çoğunluğunu minyatür albümleri oluşturur. Genel olarak, Schumann'ın minyatürleri dans müziği ölçülerine sahiptir. Dolayısıyla, Schumann'ın minyatürleri kategorize edilecek olursa, kısa parçalar şiirlerle, uzun parçalar destanlara benzer (Tekin, 2010, s. 9-44).

Pamir'e göre "şiirsellik", Schumann'ın gençlik eserlerinden son döneme kadar tüm eserlerinde etkisini göstermiştir. Bestecinin bir anı günlüğü niteliği gösteren eserleri, günlük olaylar, dost sohbetleri, doğa olayları, okunan kitap ve şiirlerden etkiler içermektedir. Kendisi de aynı zamanda bir şair olan Schumann, Op. 16 *Kreislerina*, Op. 2 *Papillons*, Op.23 *Gece Parçaları*, Op. 12 *Fantezi Parçaları*, Op. 21 *Novelleteler*, Op. 6 *Davidsbündler Dansları* gibi eserlerinde Jean Paul, E.T.A. Hoffmann gibi yazarların eserlerinden etkilenmiş, fantastik öğelerle kurguladığı iç diyaloglarını yansıtmıştır (1998, s.110-111).

Schumann'ın minyatür parçalarının özünü daha içsel "ruh hallerini" yansıtan "karakteristik müzik" ve daha dışsal anlamda "gerçek hayattan olayları" betimleyen "resimsel müzik" oluşturur. "Scenes mignones" yani "küçük sahneler"i betimleyen Op. 9 *Karnaval* incelendiğinde bu olguları açıkça görmek mümkündür (Frisch, 2013'den aktaran Bolşen 2022: 27). Bolşen'e göre Schumann, yapıtlarında kendi kişiliğindeki ikilemi simgeleyen *Eusebius* ve *Florestan* isimlerini bulmuştur. Buna göre, *Eusebius* karakteri öne çıktığında Schumann'ın nazik ve derin düşünceleri öne çıkmakta, *Florestan* karakteri ise bestecinin ateşli, başkaldıran yönünü temsil etmektedir. *Karnaval* Op.9'da bu karakterler bölüm başlığı olarak yer alır (2022, s.29).

Tekin (2010), Schumann'ın Op. 9 *Karnaval* eserinin müziği ve fikrinin, *Papillons* bölümünde bahsedildiği gibi, Jean Paul'un *Flegeljahre* romanıyla çok yakından ilişkili olduğunu belirtir. Bu parçalar karnaval sahnelerinin karakteristik figürlerini veya ruh hallerini tasvir etmektedir: *Pierrot* ve *Arlequin* gibi karakterler karnavalın tipik figürleri iken; *Eusebius*, *Florestan* ve *Davidsbündler* Schumann'ın iç dünyasından bazı resimleri gösterir. *Valse*, *Coquette*, *Replique* ve *Papillons* karnavalın betimsel ruh halini betimler. *Chiarina*, *Chopin*, *Estrella* ve *Paganini* karakterleri ise Schumann'ın hayranlık duyduğu kişilerdir. *Chopin* ve *Paganini* Schumann tarafından kendi Karnavalı için davet edilen sembolik imgelerdir (s.46).

### Frederic Chopin

Minyatür formu Chopin'in yaratıcılığında büyük bir yaratım alanı oluşturur. Chopin minyatür eserlerinde ifade olanaklarını genişletmiş ve onları konser eserlerine dönüştürmüştür. Bu açıdan Chopin'in minyatürleri, büyük formlu eserlerle denk görülebilir. "Chopin'in müziğinde, daha öncesinde küçük formlu bir yapıya sahip olan prelüd, mazurka, vals, polonez, etüt gibi türler değer kazanmış ve minyatür bir tür olarak ortaya çıkmıştır. Besteci, küçük boyutlu ve sade biçimli bir sanat eseri olan minyatürlerinde, müzikal resimlerin özelliklerini, belirli bir anın izlenimlerini ve ruh halini parlak bir ifadeyle

aktarmıştır. Chopin; mazurka, polonez, krakowiak, vals gibi Polonya danslarına dayanan yeni bir romantik minyatür türünü ortaya koymuştur” (Aliyeva, 2021, s.214). Chopin’in doğaçlama niteliğindeki yapıtları arasında çeşitlendirmeler, noktürn ve prelüd dizileri, polonez, vals ve mazurkaları öne çıkar.

Aliyeva’ya göre, Chopin’in yapıtları iki grupta incelenebilir. Bunlardan ilki melodi, armoni, yeni ritmik kalıplardan oluşan Avrupa müziği ve folklor tınıları altında etütler, prelüdlar, baladlar, scherzolar, noktürnlar, rondolar, piyano ve orkestra için konçertolar vb. eserlerden oluşan minyatürler. İkincisi, halk danslarıyla oluşturulmuş ve Polonya müziği altında şiirselleştirilmiş mazurkalar, valsler ve kahramanlık-dramatik içerikli ulusal destansı polonezlerden oluşan minyatürlerdir. Mazurkalar Chopin’in anavatan hasretinin yansımalarını içerir, mazurkaların çoğu bestecinin Paris’te bulunduğu zamanlarda bestelenmiştir. Chopin mazurkalarında Polonya halkının ruhunu, yaşamını ve geleneklerini ulusal tınılara yer vererek yansıtmıştır. Chopin’in minyatürleri arasında lirik-dramatik karakterli La Minör Op.68 No.2 *Mazurka* ve Polonya halk müziği motiflerinin yoğun şekilde yansıdığı Fa Majör Op.68. No.3 *Mazurka* eserleri öne çıkar. Chopin’in La Minör Op.68 No.2 *Mazurkası* (1827) erken dönem minyatürlerinden biridir. Üç bölümlü şarkı formunda olan eser, bestecinin anavatanı olan Polonya’nın şiirsel lirik bir resmini çizmektedir. Eserde halk dansları unsurları, noktalı ritmik yapı, karakteristik vals eşlik biçimi, armonik, ritmik ve melodik kalıpların değişimi, değişken tonalite öne çıkar. Chopin’in Fa Majör Op. 68. No.3 *Mazurka’sı* (1829) üç bölümlü şarkı formundadır. Bestecinin erken dönem minyatürlerinden biri olan mazurka, folklorik köy müziği özellikleri taşır. Mazurkada çeşitli senkoplar, akor dokuları, özgül müzikal temalar ve karakteristik ritmik özellikleri yer alır (Aliyeva, 2021, s.212-218).

### Modest Mussorgsky

Mussorgsky, Rus halk müziğinden, tarihinden ve edebiyatından etkilenmiştir. Mussorgski *Bir Sergiden Tablolar* eserindeki her biri farklı karakterdeki parçaları ressam arkadaşı Viktor Hartmann’ın tabloları için bestelemiştir. Bir Sergiden Tablolar orijinalinde piyano için yazılmış bir eser olup sonraki yıllarda pek çok besteci bu eserin orkestrasyonu üzerinde çalışmıştır, ancak en çok bilineni Maurice Ravel’in orkestrasyonudur. (Bolşen, 2022, s.34-46).

Mussorgsky’nin *Songs and Dances of Death* (1875) adlı eseri ölüm temasını işleyen dört sahneden oluşan bir minyatürler dizisidir. Bu eserin bölümleri arasında müzikal ve armonik bağ yoktur. Bölümler *Ninni*, *Serenat*, *Halk Dansı* ve *Zafer Marşı* olmak üzere değişik yapıdadır. Bu bölümlerde, ölüm her defasında farklı bir kişinin kapısını çalar. Eserin birinci bölümü olan *Ninni*, ölüm ile ölmekte olan bir çocuğun annesi arasında geçen diyalog üzerine kurulur. Eserin ikinci bölümü *Serenat*’ta genç ve yakışıklı olan ölüm, daha iyi bir hayat vaat ederek genç bir kıza baştan çıkarmaya çalışır, sonunda genç kız ölüme teslim olmaktadır. Üçüncü bölüm *Trepak*’ta ölüm, sarhoş bir köylü

ile soğuktan donana dek bir çeşit Rus halk dansı olan “trepak” oynar, dans sarhoş köylü ölene dek devam eder. Eserin dördüncü bölümü *Field Commander*'da, birliğe yeni atanan kumandan, askerlere bir daha dünyaya gelmeyeceklerini ve sonsuza dek yok olacaklarını haber verir. (Anduri, 2015: 67-69; aktaran Acunaz-Eytemiz 2020, s.33-35).

### Edward Grieg

Grieg'in müziği Shubert, Schumann, Mendelssohn gibi romantik öncülerinden etkilenmiş, aynı zamanda Norveç'in halk müziğinden esinlenmiştir. Grieg'in eserlerinde kendisinin derlediği halk dansları ve şarkılarının etkileri görülür. Grieg piyano için çok sayıda minyatür yazmıştır. Bestecinin piyano minyatürlerinde, yoğun lirik içerikler ve pastoral temalar incelikle yer almaktadır. Grieg aynı zamanda vokal müzikte de geniş şekilde minyatür formunu kullanmıştır. 1867-1901 yılları arasında bestelediği *Piyano için Lirik Parçalar* (*Lyriske Stykker for Pianoforte*) adlı 10 diziden oluşan çalışması, Grieg'in piyano minyatürleri türünde bestelediği eserlerin çoğunluğunu oluşturmaktadır. Grieg'in bir diğer piyano döngüsü Op.3 *Şiirsel Resimler* (*Poetiske Tonebilleder*), adlı eserinde ulusal müzik temaları yoğun olarak görülür. Grieg, bu eseri arkadaşı Benjamin Feddersen'e atfetmiştir. Besteci Op.6 *Piyano Mizahları* (*Humoresker for Pianoforte*) adlı piyano döngüsünü ise arkadaşı Richard Nordraak'a atfetmiştir. Bu döngüdeki minyatürler, Norveç halk yaşamını resmeder ve Norveç halk yaşamında oldukça popüler olan dans türlerini içerir. No.1 *Tempo di Valse* zarif pastoral bir köy Valsini, No.2 *Tempo di Menuetto ed energico* adlı minyatür menuet ritminde enerjik bir dansı, No.3 *Allegretto con grazia* “halling” dansını temsil eder ve No.4 *Allegro alla burla* şakacı ve enerjik bölümle son bulur (Gafarova, 2023, s.31).

### Felix Mendelssohn

19. yüzyılda bestelenen *Sözsüz Şarkılar* (*Songs Without Words*) metin içermeyen solo piyano için yazılmış eserlerden oluşur. Bestecinin *Sözsüz Şarkılar*'da metin kullanmamasının sebebi, anlatmak istediğini daha iyi, daha doğru ve doğrudan ulaştırmak istemesidir. Mendelssohn bu yolla romantik dönemde gelişen, müziğin sözden bağımsız olarak kendini ifade edebilmesi anlayışını izlemiştir. Besteci müzikteki sentezini Field'in noktürnlerinden ve Taubert'in liedlerinden etkilenerek oluşturmuş ve *Sözsüz Şarkılar*'a yansıtmıştır (Fıskın, 2016, s.32). *Sözsüz şarkılar*, Schumann'ın minyatür karakter parçalarındaki anlayışa benzer özellikler taşır. Albümdeki bazı eserlerin başlığı bulunmasa da belirli bir ruh halini yansıtır; bazı eserler ise *Venedik Gondolu*, *Düet* ve *Halk Şarkısı* gibi başlıklarla belirtilmiştir (Tekin, 2010, s.43).

### Pyotr İlyiç Çaykovski

Çaykovski'nin Op.37 *Mevsimler* eserinin bölümleri Rusya'nın iklimsel özellikleri, kültürel alışkanlıkları, topluluğun günlük yaşantısı, köy yaşamı gibi atmosferleri yalın ve gösterişten uzak bir şekilde yansıtmaktadır. Çayko-

vski bu eser ile doğaya olan tutkusunu anlatmıştır. Besteci bu eserde yılın her ayına değişik bir başlık vererek onları karakter parçası olarak tasarlamıştır. (Boşen, 2022, s.50)

### Claude Debussy

Debussy'nin piyano için iki kitaptan oluşan 24 *Prelüd* isimli eserinin içinde *La Mer* (Deniz) başlıklı parça, bestecinin kişisel müzik stilini yansıtmaya yönüyle öne çıkar. Prelüdlere her biri değişik tablolar oluşturur, bu eserlerde piyanodan elde edilebilecek tüm tınılar kullanılmıştır. *Karda Ayak İzleri* (*Des pas sur la neige*), *Batık Katedral* (*La cathédrale engloutie*), *Batı Rüzgarının Gördükleri* (*Ce qu'a vu le vent d'ouest*), *Şarap Limanı* (*La Puerta del Vin*) eserinde yer alan başlıklardan bazılarıdır (Özyazıcı, 2013, s.34). *La Mer* (1905) adlı prelüdüde Debussy, İngiliz ressam J.M.W. Turner ve Fransız Ressam C.Monet'in düşüncelerinden etkilenmiştir.

### Aleksandr Skryabin

Skryabin'in erken dönem eserlerinde prelüd, mazurka, impromptu, etüt gibi piyano minyatür formlarını tercih etmiş olması, Chopin'in müziğine duyduğu yakınlıktan kaynaklanır. Besteci sonraki dönemlerinde senfoni ve sonat formunda eserler vermesine rağmen küçük eserler yazmaya devam etmiştir. İlk dönem eserlerinde birçok mazurka bulunurken sonraki eserleri prelüd, etüt ve poem türlerinde olmuştur. Poem karakteri bestecinin hemen hemen tüm eserlerinde görülür (Sukhina, 2008, s.27-36).

### Eric Satie

Satie minyatür formundaki eserlerinde romantik dönem geleneğinden farklı olarak, müzisyenlere ustalıklarının sergileyecekleri olanaklar sunmak yerine sadeliği kullanmıştır. Satie, *Gnossiennes*, *Sarabandes* ve *Gymnopédies* gibi eserlerinde modal yapıyı kullanma yoluyla yeni bir dil oluşturmuştur (Ergene, 2014, s.72). Satie'yi piyano eserlerinde bir müzik minyatüristi olarak tanımlayan Ergene, onun eserlerinde ciddi ve mizahi olmak üzere iki tür yaklaşımı görmenin mümkün olduğunu belirtir. Satie'nin müziğinde mizahi yaklaşımı kullanması, akademik yerleşik zihniyete başkaldırı olarak değerlendirilir. Satie'nin, Fransız illüstratör Jules Dépaquit ile hazırladığı bir pandomim olan *Jack-in-the-box* (Jack Kutunun İçinde) ve Latour'un sözleri üzerine bestelediği *Geneviève de Brabant* (Brabantlı Geneviève) adlı bir minyatür operası bulunur (2014, s.74-78).

### Necil Kazım Akses

Necil Kazım Akses müziğinde, geleneksel Türk müziği öğelerini batı müziği öğeleri ile birleştirmiştir. Necil Kâzım Akses'in yapıtları arasında konçertolar, senfoniler, oda müzikleri, şan ve orkestra eserleri, solo piyano eserleri bulunur. Solo piyano için yazdığı eserler arasında, *Minyatürler* en çok tanınan eserlerinden biridir (Sarıcan, 2021, s.3). *Minyatürler*, Ulvi Cemal Erkin'e



adanmıştır. Ezgi ve armoni yapısı halk müziği esinli ve izlenimci olan bu eser homofonik yapıdadır (Doğan&Caferova, 2015, s.60-72).

### **Başlıca Eğitim Amaçlı Minyatür Eserler**

Georges Bizet, *Çocuk Oyunları (Jeux d'enfants /Children Games)*, Op.22

*Çocuk Oyunları*, 1871’de dört el piyano için yazılan 12 minyatür parçadan oluşan bir süittir. Piyano için yazılan bu eser sonradan orkestra için düzenlenmiştir. Her parçada belirli bir oyunun veya etkinliğin atmosferini canlandırmak için özgün müzikal figürler kullanılmakta, parçaların içeriği çocukluk döneminin masumiyetini, coşkusu ve neşesini yansıtmaktadır. Bizet, eserdeki her bir parçaya içeriğe özgü isimler vermiştir: 1.*Salıncak*, 2. *Topaç*, 3. *Oyuncak Bebek*, 4. *Ağaç atlar*, 5.*Raket oyunu*, 6. *Trompet ve davul*, 7. *Sabun köpükleri*, 8. *Köşe kapmaca*, 9.*Körebe*, 10. *Birdirbir oyunu* 11. *Küçük erkek- Küçük hanım*, 12. *Top*. Bu özellikleriyle albüm, minyatür türünün anlamsal zenginliğe ve büyük fikirlere alan açan yapısını gösterir (WİKİPEDİA, [https://en.wikipedia.org/wiki/Jeux\\_d%27enfants\\_\(Bizet\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Jeux_d%27enfants_(Bizet)))

Pyotr İlyiç Çaykovski, *Gençlik Albümü, (Album for the Young)*, Op. 39

*Gençlik Albümü* içerisinde ulusal karakterli 24 adet minyatür eser yer almaktadır. Armonilerdeki duygu yoğunluğu eserlere açıkça yansımıştır (Baş, 2020 s.54). “Besteci bu albümü sadece piyano eğitimi için değil aynı zamanda çocukluk dünyasının çeşitliliğini yansıtan ve çocukların da icra edebilecekleri bir pedagojik kaynak olması amacıyla yaratmıştır. Besteci *Gençlik Albümü*’nde Rus folklorunu ve dünya müzik kültürünü doğal bir yolla birleştirmiştir. Albümde çocuğun dünyası, yaşamın çeşitliliği, anavatanına olan sevgi, doğa ve ahlaki dünya ile iletişim, yüksek yurttaşlık duyguları ve ince ruh halleri temaları altında işlenmiştir. Besteci Rus çocuk folklorunu içeren şarkıları, şakaları, hikayeleri, peri masallarını albümde ustalıkla kullanmıştır” (Aliyeva, 2022, s. 13-14).

Robert Schumann, *Gençlik Albümü (Album for the Young)*, Op. 68 ve *Çocuk Sahneleri (Kinderszenen/Scenes from Childhood)*, op.15

Schumann *Gençlik Albümü* içerisinde farklı zorluklar içeren eserler yer alır. Küçükler için *Askerlerin Yürüyüşü*, *Cesur Atlı*, *Mutlu Köylü*, *Noel Baba* minyatürleri; yetişkinler için *Tiyatronun Yankıları*, *Yabancı* gibi minyatürler bulunur (Baş, 2020 s.41).

Schumann’ın *Çocuk Sahneleri* eseri, 13 minyatür parçadan oluşur. 1. *Yabancı ülkelere ve insanlara dair*, 2. *Tuhaf bir hikaye*, 3. *Yakala beni*, 4. *Yalvaran çocuk*, 5. *Kusursuz mutluluk*, 6. *Önemli bir olay*, 7. *Rüya görmek*, 8. *Ateş başında*, 9. *Hobi atı şövalyesi*, 10. *Neredeyse çok ciddi*, 11. *Korkutucu*, 12. *Çocuk uykuya dalıyor*, 13. *Şair konuşuyor*. Schumann, *Çocuk Sahneleri* eserini yetişkinlerin gözüyle çocukluk ruh hallerini hatırladıkları şekliyle yansıtmak için yazmıştır, bununla birlikte eser eğitim müziği repertuarında sıklıkla kulla-



nılır. Schumann'ın *Çocuk Sahneleri* ile Hoffmann'ın *Kindermärchen* romanı arasında bir ilişki olabileceği söylenir (Tekin, 2010, s.87-98).

Claude Debussy, *Children's Corner* (*Çocukların Köşesi*)

Debussy'nin kızı için bestelediği *Çocukların Köşesi* albümünün içerisinde 6 adet eser bulunmaktadır. Eserlerin bir kısmı atonal bestelenmiştir (Baş, 2020 s.66-67). Pamir'e göre Debussy, yapıtlarının ardındaki gizli düşünceleri, edebiyata, şiire yaptığı göndermeleri, müzik maddesiyle simgelemesi bakımından, *İzlenimci* olduğu kadar, *Simgeci* bir müzisyendir (1998, s.226).

Samuel Maykapar, *Minyatürler*, Op.33

Maykapar'ın çocuklar için yazdığı ilk eser Op.4 *Piyano İçin 8 Minyatür* isimli eseridir. Besteci Op.6 *Klasik Sitilde Küçük Suit* ve Op.8 *Küçük Hikayeler* isimli eserleri yazdıktan sonra eserlerini de çoğunlukla genç sanatçılar için yazmaya karar vermiştir.

Maykapar'ın *Minyatürler* eseri içerisinde romantik tarzda yazılmış 24 minyatür parça bulunmaktadır. Eserlerin hepsinin karakterine uygun bir isimde olduğu görülmektedir. No.13 *Sakin Sabah* 12/8'lik ölçü sayısında yazılmıştır. No.7 *Uzun Yol* 6/4'lük ölçü sayısına sahiptir. Sıkça modülasyonlara yer verilen eserde Rus esintileri görülmektedir (Baş&Tecimer, 2019, s.333- 337).

Cesar Cui, *Kaleydoskop* (Kaleidoscope), Op.50

Hemen her türde eser veren Cui'nin özellikle çocuklara yönelik eserler ürettiği görülür. *Kaleydoskop* eseri 24 minyatür içerir. Bu minyatürler keman ve piyano için yazılmıştır. Bunların arasında en tanınmış olanı 9 numaralı *Oriente* adlı parçadır. *Oriente*, birçok enstrüman için düzenlenmiştir. Cui'nin bu minyatürü modal/makamsal yapıya sahip olmakla birlikte melodik ve ritmik yapıdadır. Maykapar, Rus ulusal müzik ekolünü ve oryantalizm akımını benimsemiş, eserlerinde halk müziği materyallerini fazlaca kullanmıştır (Çakar, 2024, s. 46- 47).

Henryk Wieniawski, *Etüd-Kaprisler*, op.18

Henryk Wieniawski, bestecilik ve eğitimcilik yönü güçlü olan romantik dönemin üst düzey keman virtüözlerinden biridir (Görsev 2015, s.2). Wieniawski, iki keman için yedi minyatür içeren *Etüd-Kaprisler* op.18 adlı eserini öğretim amacıyla bestelemiştir. Bu eserinde Paganini'nin teknik yöntemlerinden ve Slav etkilerden esinlenmiştir. Ayrıca Wieniawski'nin mazurka ve polonezlerinde Polonya ulusal müzik etkileri görülmektedir (Görsev 2015, s.5-6).

Bela Bartok, *Mikrokosmos*, 6 kitap

Bartok'un *Mikrokosmos* adlı albümleri, tümü 6 kitapta toplanan 153 piyano eserinden oluşur. Bartok, bu eserleri 1926 ve 1939 yılları arasında yazmıştır. Kolaydan zora doğru sıralanmış eserin birinci ve ikinci kitapları Bartok'un oğluna adanmış, beşinci ve altıncı kitapları profesyonel konser eserleri

olarak tasarlanmıştır. Kasap'a göre, *Mikrokosmos* Bartok'un besteleme tekniklerinin bir özeti gibi görülebilir. Bartok, bu eserlerinde halk müziğinde kullanılan modları kullanarak tonalite kavramını genişletmiştir (2005, s.156).

Dmitri Kabalevski, *Çocuklar için 24 Parça*, (*24 Pieces for Children*), *Op. 39* ve *Gençler için 30 Piyano Parçası* (*30 Piano Pieces for Young People*), *Op. 27*

Kabalevski'nin *Çocuklar için 24 Parça* Albümü içerisinde 24 adet eser bulunmaktadır. Bu eserler kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Tonal olarak bestelenen eserlerin donanımında en fazla 4 diyez ve 2 bemol kullanılmıştır. *Gençler için 30 Piyano Parçası* albümündeki eserler de kolaydan zora doğru sıralanmış parçalardan oluşur. Bu eserlerin donanımında ise en fazla 4 diyez ve 5 bemol kullanılmıştır (Baş, 2020 s.93-94).

#### Azerbaycan Bestecileri ve Eğitim Amaçlı Eserleri

Azerbaycan genç kuşak bestecilerinden Azer Dadashov, Gara Garayev, Fikret Amirov, Jovdat Hacıyev, Soltan Hacıbeyov, T. Guliyev, S. Farajov, Z. Bagirov, Eşref Abbasov gibi isimler modern üslubu halk müziğinin melodik ve ritmik zenginliği ile sentezleyerek minyatür eserler vermişlerdir. Bu besteciler eserlerinde vals, tarantella, barcarola, tango, polka gibi dünya halklarına özgü danslarla, "gaytagı", "yallı", "cengi", "lezginka" gibi ulusal dansların kaynaklarından beslenmişlerdir. F. Amirov'un *12 minyatür* (1985) serisi, T. Guliyev'in *Cemile'nin albümü* (1987) piyano için piyes koleksiyonu, Z. Bagirov'un *Piyano İçin Minyatürler* adlı serisi (1989), S. Farajov'un *Azerbaycan Dansı* piyano Minyatürü, J. Guliyev'in *Piyano Dansları ve Güneş'in Müzik Kitabı* piyes serisi bu örnekler arasında yer alır (Memmedova, 2023, s. 21-29).

Azer Dadaşov'un piyano müziğine minyatür türler hakimdir. Dadaşov müziğinde, insanın iç dünyası ile ilgili yönlerin yanı sıra insan ve evren arasındaki ilişkiden esinlenmiştir. Dadashov, genç piyanistlerin teknik gelişimini göz önünde bulundurarak, çocukların renkli hayal gücünü canlandırmaya çalıştığı eserler vermiştir. Bestecinin piyano için *Altı Prelüd* (1966), *Altı minyatür* (1968), *Altı hüznü minyatür* (1985), *Çiçek için* (1986), *Atmacalar* (2001) eserlerinde halk oyunlarından türetilen melodik ve ritmik içerikler bulunur, bu eserler çocuk müziği öğretim repertuarında ve genç piyanistlerin konser programında yer almaktadır. Ayrıca, piyano ve oda orkestrası için *Poema* (2012), *Uzay şarkısı* (2015), *Bagatel* (2010), *Övgü*, *Komik dans* (2009), dört sonat, *Üç badem ve bir ceviz*, *Tanrının kurbanı*, *Bayrağım*, *Deneme*, *Zarafet* gibi eserleri bulunmaktadır (Xankişiyeva, 2021, s.1-3).

#### Türk Beşleri ve Eğitim Amaçlı Eserleri

Türk Beşleri içerisinde çocuk ve gençlere yönelik çalışmalar yapan besteciler arasında Ulvi Cemal Erkin öne çıkar. Erkin'in *Beş Damla* (1931), *Duyuşlar-11 Piyano Parçası* (1937) ve *Çocuklar İçin 7 Kolay Parça* (1937) önemli eserleri arasındadır. Necil Kazım Akses'in *Minyatürler* (1936) ve Ahmet Adnan

Saygun'un *İnci'nin Kitabı* (1934) albümü yine piyano eğitim repertuarı için önemli albümlerdir. Muammer Sun, İlhan Baran, Erdal Tuğcular gibi birçok Türk besteci eğitim amacıyla albümler tasarlamışlardır. Günümüz bestecilerinden Çağla Serin Özparlak'ın *Piyano İçin Makamsal Minyatürler* (2021) eseri dikkati çeken minyatür albümlerden biri olarak karşımıza çıkar. Bu albümde makamsal yapıda 13 eser bulunur. Bu eserler piyano öğrencilerinin eğitimine katkı sağlaması için kolaydan zora doğru sıralanmıştır.

### Sonuç

Müzikte minyatür formunun ortaya çıkması 19. yüzyılda romantizm akımını hazırlayan koşullar altında olmuştur. Romantik dönemle birlikte sanatçı tüm alanlarda kendi duygularını eserlerine yansıtmaya başlamış, daha esnek yaratım alanı sağlayan formlarda ürün vermeye başlamıştır. Minyatürler, küçük formuna karşın zengin ifade olanakları sağlamasıyla bestecilere özgür bir ifade olanağı sunmuştur. 19. yüzyıldan başlayarak günümüze kadar süren şekilde edebi eserlere ve ulusal kültüre ilginin yükselmesi, programlı müziklere ve karakter parçaların üretilmesine zemin hazırlamıştır.

Başlıca minyatür eser örnekleri incelendiğinde, bestecilerin minyatürlerde insanların iç dünyasını, doğayı, günlük olayları, yerel ve ulusal müzik öğelerini derinlemesine konu aldığı görülür. Besteciler minyatür çalışmalarında çoğu zaman arkadaş oldukları veya etkilendikleri şair, yazar veya ressamın eserlerinden esinlenmişlerdir. Minyatürlerin prelüd, romanz, bagatel, vals, etüt, marş, scherzo, humoresk, toccata, noktürn, poem, berceuse, fantezi, elegie, rapsodi ve halk dansları temelli mazurka, polonez, balad, barcarole, polka, tarantella gibi stillerde bestelendiği görülmüştür. Minyatürler bağımsız bestelenen eserlerin bir albüm içinde toplanmasıyla sunulabilir, kurgusal bir ilişki içinde tasarlanan minyatür albümlerdeki eserler birbirinden bağımsız olarak da seslendirilebilir. Minyatür başlıkları müzik stilini yansıtabildiği gibi, tasarlanan karakteri yansıtan olay, kişi veya imgeyi tanımlar nitelikte de olabilir. Minyatürler solo, vokal veya orkestral olarak bestelenebilmekle birlikte zengin tını olanaklarıyla en yaygın örnekleri piyano çalgısı için verilmiştir. Birçok romantik ve modern besteci özellikle piyano eğitiminin basamaklarını teknik ve müzikal yönde desteklemek amacıyla eğitim amaçlı minyatür albümleri oluşturmuşlardır.

Konuları derinlikli ele alış biçimi, kısa formlu olma özelliği, ulusal müzik öğelerini yansıtmayı, müzikal ve tonal özgürlük sağlaması, eğitim müziğine yönelik eser üretmek için elverişli olması yönleriyle minyatürlerin zamanla sanatçılar ve dinleyiciler için popüler bir form olarak yer edindiği söylenebilir.

## Kaynaklar

- Acunaz-Eytemiz, Z.S. (2020). *Romantik Dönem Bestecilerinin Kişisel Dönüşüm Olanlıklarına Etkin Olan Sebeplerin İncelenmesi ve Dönemin Müziğine Yansıması*, Sanatta Yeterlik Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aliyeva, M. (2021). Frederic Chopin'in Minyatürlerinde Mazurkalar, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 9, Sayı: 123,206-224.
- Aliyeva, M. (2022). *P.I.Çaykovski'nin Op.39 Çocuk Albümünün Tematik ve Müzikal Analizi*, Eğitim Yayınevi, İstanbul.
- Baş, K. (2020). *Çocuklar ve Gençler İçin Hazırlanmış Piyano Albümlerinin Taranması ve Analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baş, K. & Tecimer, B. (2019). Samuel Maykapar'ın Çocuklar/Gençler İçin Bestelediği Piyano Eserleri, *The Journal of Academic Social Science*, Yıl:7, Sayı: 98, 331-341.
- Bolşen, A.N. (2022). *Romantik Dönemde Programlı Müzik Yaklaşımları*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çakar, S. (2024). Cesar Cui'nin "Op.50 Kaleidoscope No.9 Orientale" adlı eserinde Dikkat Çeken Makamsal Müzik Unsurları, *Sahne ve Müzik Eğitim - Araştırma e-Dergisi*, 10(18), 45-61.
- Doğan, Ö. ve Caferova, A. (2015). Necil Kazım Akses'in "Minyatürler" İsimli Solo Piyano Eserinde İzlenimcilik Etkisi, *NWSA-Fine Arts, D0164, 10, (1), 45-74*.
- Ergene, E. (2021). Erik Satie'nin Estetiği ve Piyano Müziğindeki Esin Kaynakları, *Müzik-Bilim Dergisi*, Sayı 5, Güz 2014, 70-81.
- Fışkın, Ü. (2016). Sözsüz Şarkılar: Klasik ve Romantik Dönem Müziğinin Sentezi, *MS-GSÜ Müzik-Bilim Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 8, 71-99 (ISSN: 2147-2807)
- Gafarova, L.A. (2023). *Edvard Grieg'in Bestecilik Stili ve Piyano İçin "Lirik Parçalar" Eserinin Müzikal Analizi*, 1.Baskı, Eğitim Yayınevi.
- Görsev, G. (2015). Henryk Wieniawski'nin Keman İçin Yazılmış L'ecole Moderne Etüt-Kaprisleri Op.10'un Teknik ve Biçimsel Yönden İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-33.
- Györfly, G.D. (2013). Barok, Klasik, Romantik ve Çağdaş Dönemin Karakteristik Özellikleri ve Piyano Eserlerine Yansıyan Stil Farklılıkları. İçinde S. Karakelle (Ed.), *Piyano öğretiminde pedagojik yaklaşımlar*, Pegem Akademi, 125-152.
- Kasap, B.T. (2005). Mikrokozmos: Çocukların Dünyası, *Eğitim Fakültesi Dergisi XVIII (1), 2005, 151-165*.
- Memmedova, N. (2023). Azerbaycan bestecilerinin piyano eserlerinde dans türünün düzenleme özellikleri, *Türk Müziği*, 3(1), 21-32.
- Özturan, S. (2024). Çağdaş Sanatta Bir Temsil Biçimi Olarak Minyatür. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, 1699-1715.
- Özyazıcı, F. (2013). *Mussorgsky'nin Bir Sergiden Tablolar İsimli Eserinin İncelenmesi ve Fransız Empresyonizmine Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Pamir, L. (1998). *Müzikte Geniş Soluklar*. 2. Basım, Boyut Yayıncılık, İstanbul.
- Sarıcan, S., (2021). Necil Kâzım Akses'in Piyano İçin Bestelediği Minyatürleri Üzerine Yorum Analizi ve Yapısal Çözümleme, *Fine Arts (NWSAFA)*, 16(1):1-15, DOI: 10.12739/NWSA.2021.16.1.D0268.
- Sukhina, N. (2008). *Alexander Scriabin (1871-1915): Piano miniature as chronicle of his creative evolution; Complexity of interpretive approach and its implications*, Doctora Tezi, UNIVERSITY OF NORTH TEXAS 86 pp.
- Tekin, H.S.J. (2010). *Robert Schumann'ın Edebi Fikirlerle İlgili Minyatür Piyano Parçaları*, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Xankişiyeva, İ. (2021). Azer Dadadşov'un Piyano Çalışmasına Bir Bakış, *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, Volume 6, Issue 15, 1-10.
- WİKİPEDİA, [https://en.wikipedia.org/wiki/Jeux\\_d%27enfants\\_\(Bizet\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Jeux_d%27enfants_(Bizet))





## *Bölüm 6*

# **BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN BİLİŞÜSTÜ ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>**

*Şehriban KOCA<sup>2</sup>*

*Gözde ÇAKIR<sup>3</sup>*

---

1 Bu makale Mersin Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsünde “Bireysel Çalgı Eğitimi Alan Öğrencilerin Bilişüstü Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi” Yüksek Lisans tezi çalışmasının bir bölümüdür.

2 Prof. Dr., Mersin Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, [shriban.koca@mersin.edu.tr](mailto:shriban.koca@mersin.edu.tr), ORCID ID: 0000-0003-2232-9651

3 Bilim Uzmanı, M.E.B. Ertuğrul Gazi Ortaokulu Akdeniz/ MERSİN, [gozdecakir87@hotmail.com](mailto:gozdecakir87@hotmail.com), ORCID ID: 0000-0001-7208-7107

## 1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz 21. Yüzyılda teknoloji ve bilimdeki artan gelişmelerle birlikte, bireylerin çağı yakalayabilmeleri için daha fazla beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Söz konusu gelişmelere, başka bir deyişle güncel olana ayak uydurabilmek ve her geçen gün artan rekabet ortamında başarılı olabilmek için belirleyici olan; insanların nasıl öğrendiğini bilmesi ve kendi öğrenmelerini yönetebilmesidir. Yaşam boyu öğrenme becerileri olarak da ifade edilen, kontrolün bireyde olduğu öğrenme faaliyetlerinde, etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin “öğrenmeyi öğrenme” kavramını uygulayabilmesi gerekmektedir. Bu da, bireyin okul ortamıyla sınırlı kalmadan her an her yerde öğrenme faaliyetini gerçekleştirebilmesine ve kendi öğrenme sürecini yapılandırabilmesine olanak sağlamaktadır.

Bireyin kendi kendine öğrenmelerinde süreci yönetebilme noktasında işini kolaylaştıracak yardımcı unsurlara gereksinimi olacaktır. Bu noktada “öğrenme stratejileri” olarak adlandırılan, öğrenenin süreci yönetebilmesine fayda sağlayan, aynı zamanda öğrenmede kalıcılığı, etkililiği arttıran stratejilerden yararlanılması yerinde olacaktır (Gündoğan Çöğenli & Güven, 2015, s.133).

Öğrenmeyi kolaylaştırıcı strateji, yöntem ya da teknikler tüm öğrenme alanları gibi müzik branşı için de önemli bir yer tutmaktadır. Müzik eğitimi istikrar isteyen bir branştır. Bu sebeple düzenli ve sık aralıklarla çalışmayı gerektirir. Bu da müziği meslek olarak seçmiş kişiler için çok fazla bireysel çalışma demektir. Günümüzde sanatçı yetiştiren kurumların başında gelen konservatuvarlarda eğitim gören bir müzik öğrencisi, ortaokuldan itibaren on iki seneyi bulan bir müzik eğitimi almaktadır ve bu eğitimin büyük bir bölümünü çalgı dersleri oluşturmaktadır.

Müziğin önemli bir boyutu olan çalgı eğitimi, özü gereği birden fazla beceriyi aynı anda koordine etmeye gerek duyan, uzun soluklu, meşakkatli bir süreçtir. İyi bir çalgı sanatçısı olacak kişiler için çok küçük yaşlardan itibaren başlayan bu eğitim, uzun yıllar belirli bir disiplinle sürdürülmesi gereken ve sadece okulla sınırlandırılmayacak yaşam boyu çalışmayı, öğrenmeyi, geliştirmeyi kapsayan bir olgudur.

Türkiye’de ve Dünya’da mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitimi, öğrencinin öğretmeni ile baş başa yani bireysel ders gördüğü bir eğitimi kapsamaktadır. Bu derslerde öğretmenler öğrencilerine çalgılarıyla ilgili tüm teknik ve müzikal becerileri kazanmalarını, geliştirmelerine yönelik eğitim vermekle birlikte; öğrencilerine model ve yol gösterici olmaktadır. Burada öğrenciden beklenen, çalgı derslerinde öğretmeni tarafından verilen bir dizi ödev ve görevi ders dışı çalışmalarında yerine getirmeleridir. Öğrencilerin çalgılarındaki gelişimi, başarısı ya da çalgılarına olan hakimiyeti, bu söz konusu olan ders dışı saatlerde bireysel çalışmalarının ne kadar etkili ol-



duğuyla orantılı olmaktadır (Özmenteş, 2007, s. 2). Bu nedenle çalgı öğrenme sürecinin büyük bir bölümünün öğrencinin kendi denetiminde gerçekleştiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Schleuter'a (1997) göre çalgı eğitimi alan bireylerin, öğrenme süreçlerinde çalgı çalma yeterliliği gösterebilmeleri için beraberinde başka becerileri de sistematik olarak kazanmaları gerekmektedir. Başarılı bir çalgı eğitimi için gerekli olan bireylerin, etkili çalışması, öğrenme stratejileri geliştirmesi ve öğrenme süreçlerinin tüm aşamalarında kendilerini, öğrenmelerini denetleyebilmeleri ile mümkün olmaktadır. Bu sebeple çalgı çalışmanın, öğrencinin enstrümanıya saatler geçirerek tekrarlar yaptığı bir süreç olarak değerlendirilmemeli, aksine temelinde bağımsız öğrenmenin olduğu, kişiye özel bir çalışma süreci olarak bakılmalıdır (Özmenteş, 2008, s.161). Kısaca, çalgı çalışmak her gün aynı şekilde tekrar eden bir döngüden ibaret olmayan, aksine öğrenenin kendine özel çeşitli yöntem ve taktiklerle bilinçli çalışılması gereken bir süreçtir (Weidenbach,1996, s. 35).

Bireyler öğrenmenin doğasını ve nasıl öğrendiklerini anladıklarında, öğrenmeye dönük problemlerini daha kolay çözümlenebilmekte, öğrenme sürecini etkili hale getirebilmektedir (Prescott, 2001, s.332). Hallam (2001, s. 27), çalgı öğrenme sürecinde etkili çalışmayı, istenilen ürüne en kısa sürede ulaştırılan çalışma olarak tanımlamaktadır. Hallam'a (2001, s.27) göre etkili çalışma sürecinde birey zamanı verimli kullanma, konsantrasyonu koruma, güdülenmeyi sürdürme ve yüksek performans gösterebilmek için gereken ön hazırlıkların ne olduğunu kavrama gibi bilişüstü stratejilere gereksinim duyulmaktadır. Bu açıdan öğrenme sürecinde bireyin kendi öğrenmelerini etkin bir şekilde izleme becerisi olarak da ifade edebileceğimiz bilişüstü öğrenme stratejileri; öğrencinin kendi öğrenme sürecini kontrol etmesine, uygulamasına ve öğrenmede duygusal-güdüsel etmenlerden oluşan engelleri ortadan kaldırmasına yardımcı tekniklerdir (Bayındır, 2006). Bu stratejiler sayesinde birey öğrenme sürecini planlar, izler, yönlendirir; süreç sonunda öğrenmelerini değerlendirir ve süreç boyunca kendini motive edebilir hale gelmektedir (Özer, 2008, s.142).

Hallam'ın (2001, s.28) belirttiği gibi; çalgı öğrenme sürecinde bireyin elinde olan görevin üstesinden gelebilmesi açısından büyük ölçüde bilişüstü stratejilere ihtiyacı vardır. Öğrenci, çalıştığı müzik eseri içerisinde karşısına çıkabilecek zorlukları tanımalı ve bu zorlukları aşmasına yardımcı olabilecek stratejilerin farkında olmalıdır. Aynı zamanda hangi stratejiyi hangi zorlukta kullanacağını bilmeli; belirlediği hedefler doğrultusunda kendi gelişimini takip ederek değerlendirmeli, sonuç hedefi doğrultusunda değil ise kullandığı strateji ve yöntemleri farklı strateji ve yöntemlerle değiştirmelidir. Yani planlamalı, izlemeli, değerlendirmeli aynı zamanda motivasyonunu da sağlamalıdır.

Çalgı eğitiminde başlangıç seviyesinden ileri seviyeye kadar birbirinden farklı seviyeler bulunmakla birlikte, her seviye için çalışma süreci farklılık göstermektedir. Öğrenciler çalgı çalışma sürecinde kendi seviyesinin bilincinde olmalı ve çalışmalarını buna göre yönlendirebilmelidir. Çalgısını profesyonel düzeyde icra eden, usta sanatçıların çalışma süreçlerine bakıldığında bilişüstü becerileri taşıdıkları görülmektedir. Çünkü müziği meslek olarak seçmiş bu kişiler, çalgı çalışma sürelerini etkili ve verimli kullanır, çalışmalarının eksik ya da iyi yanlarını görür, karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için stratejiler geliştirir ve çalışmalarını değerlendirirler (Özmenteş, 2007, s.13).

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda üst düzey öğrenmeler için gerekli olan bilişüstü öğrenme stratejileri; mesleki çalgı eğitimi alan bireylerin, performanslarındaki verimliliği sağlamak amacıyla, çalgı çalışma saatlerinde istemli ya da istemsiz kullanmaları mümkün olan tekniklerdir. Bu bağlamda, bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin eğitim süreci boyunca öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlayacak, öğrenmelerini kolaylaştıracak çeşitli strateji ve tekniklerden ne derece yararlandıklarının, çalgı eğitiminin bireyde bilişüstü öğrenme stratejilerine ne yönde ve ne derece etki ettiğinin belirlenmesinin alanyazına önemli bir veri sağlayacağı düşünülmektedir.

### 1.1 Problem Durumu

Bağımsız öğrenmelerin temelinde bireyin kendi öğrenme süreçlerini bilmesi ve yapılandırabilmesi söz konusudur. Çünkü öğrenmenin gerçekleşmesindeki en önemli nokta zihindeki bilgi akışının kişi tarafından nasıl yönetildiğidir. Son yıllarda öğrenmenin etkililiği, bağımsız öğrenme, yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme gibi kavramlarla sıkça karşılaşılmaktadır. Tüm bu kavramlar insan öğrenmelerinin verimli hale gelmesi için yapılan bilimsel çalışmaların bir ürünüdür.

Öğrenme, insanın dünyaya gelişinden itibaren yaşamsal faaliyetlerini sürdürebilmesi için zaruri bir kavramdır. Birey yaşamının her döneminde bir takım bilgi ve becerileri öğrenmek durumundadır. Gerek ekonomik açıdan, gerek mesleki ya da istihdam olanaklarını arttırmak açısından; gerekse kişisel ihtiyaçların karşılanması noktasında, bireylerin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmış olmaları gerekmektedir (Turan, 2005, s.89).

Uçan'ın (1996, s.30) da belirttiği gibi müzik yapısı itibariyle eğitsel bir nitelik taşımaktadır. İnsanlar müzikle ilişkisinin seviyesine, şekline ya da kapsamına göre ondan bir şeyler edinir, kazanır. Müzik eğitimi duyuşsal ve devinışsel davranışlara olumlu etki etmekle beraber; kritik düşünme, problem çözme, dikkat, hafıza, bilgiyi analizleme, sentezleme gibi bilişsel öğrenmeleri de destekler niteliktedir (Şendurur & Akgül Barış, 2002, s.166).

Bir çalgıda uzmanlaşmak, o çalgının icrasında üst seviyeye çıkmak, uzun yıllar emek ve çaba gerektiren bir durumdur. Müziği meslek olarak seçmiş,

virtüöz olacak kişiler için tüm bunlara ek olarak istihdam olanakları açısından da günümüzde ciddi rekabet ortamının söz konusu olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Yaklaşık on iki seneyi bulan konservatuvar müzik eğitiminin sonunda öğrenciden beklenen, tüm müzikal becerilerle donanmış, kendi jenerasyonu başta olmak üzere çağdaşı müzisyenlerin arasında yer bulabilecek düzeyde sanatçılar olmalarıdır. Dolayısıyla öğrencilerin eğitim aldıkları süre boyunca çalışmalarında fark yaratacak, çalgılarını en iyi şekilde öğrenmelerine ve de zaman ve enerjiden tasarruf etmelerine katkısı olacak yöntem, teknik, strateji gibi unsurlardan faydalanmaları yararlarına olacaktır.

Çalgı performanslarını etkileyen en önemli faktörün çalgı çalışma süresi olduğu kabul görse de, etkili çalışma alışkanlıkları kazanamamış öğrencilerin çalgıları başında geçirdikleri uzun saatler, çalgı performanslarını geliştirmeye tek başına yeterli olmamaktadır. Fenmen'in (1991, s. 30) de belirttiği gibi çalgı öğrenme sürecinde çalgı çalışmanın amacı kısa sürede büyük sonuçlar elde etmek olmalıdır. Öğrenci bu amaca ulaşabilmek için çalgı çalışma sürelerinde öğrenmelerini denetim altında tutmalı, dikkatini çalışmalarına yoğunlaştırarak kendisinin öğretmeni olmalıdır. Bu bakımdan öğrencinin eğitim aldığı süreç boyunca hedeflerine en kısa sürede ve en etkili şekilde ulaşmasını sağlayacak, öğrenmelerini üst düzeyde verimli hale getirecek strateji, yöntem ve teknikleri bilmeli, kullanabilmelidir.

Alanyazın incelendiğinde üst düzey öğrenmeler için gerekli olan bilişüstü öğrenme stratejilerinin öğrencilerde belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Güven, 2004). Mevcut araştırmaların ise müzik alanında olmaması alanyazındaki eksikliği ortaya koymuştur. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullandıklarını belirlemek araştırılması gereken bir durum olmuştur.

### 1.1.1. Problem Cümlesi

“Bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanma durumları nasıldır?

### 1.1.2. Alt Problemler

1. Bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejileri ne düzeydedir?

2. Bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejileri yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejileri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejileri çalgı çalma yıllarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

6. Bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejileri günlük çalgı çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

7. Bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejileri bireysel çalgılarının türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## 1.2. Önem

Bireyler nasıl öğrendiklerini, öğrenmelerinin doğasını anladıklarında öğrenmeye dönük problemlerini daha kolay çözümlenebilir ve öğrenme sürecini etkili hale getirebilmektedir (Prescott, 2001, s.332). Bu bağlamda öğrenme faaliyetlerinde bilişüstü öğrenme stratejilerinin kullanılması, öğrenmeyi öğrenme olarak ifade edilen, bireyin nasıl öğreneceğini bilerek öğrenmesi ve tüm bu süreci kontrol altına alabilmesi açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

Müzik eğitimi özü gereği bilimsel araştırma ve çalışmalara uygun bir zemine sahiptir. Zihnin, dikkatin ve duyguların üst düzeyde aktif olduğu müzik eğitiminde birey, hem bilişsel, hem duyuşsal, hem de devinışsel özelliklerini kullanabilmektedir. Bu durum müzik eğitiminin önemli bir boyutu olan çalgı eğitiminde de aynıdır. Bireyler çalgı eğitimi sürecinde kullandıkları yöntem ve stratejilerle beyinlerini çok yönlü kullanabilmektedir (Kurtuldu, 2007,s.7). Bu bakımdan çalgı eğitimi, öğrenmeyi geliştirici kuram yöntem ve tekniklere yönelik araştırmalarla yakın ilişki içerisinde olabileceğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma konusunun bir diğer önemi ise literatürdeki eksikliğin giderilmesi noktasında ortaya çıkmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejilerinin “bilişüstü öğrenme stratejileri belirleme ölçeği (BÖSBÖ)” ile tespit edilmesine yönelik bir çalışma olmaması, araştırmamızın bu konuda bir ilk olma özelliğini taşımaktadır. Aynı zamanda araştırmadan elde edilen bulguların çalgı eğitimi ve bilişüstü öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyması beklenmektedir.

## 1.3. Varsayımlar

Araştırmada kullanılan ölçme aracının hedeflenen özellikleri güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçtüğü; araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, ölçme araçlarındaki maddelere nesnel ve güvenilir yanıtlar verdiği, araştırmaya katılan bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejilerini belirleme ölçeğindeki soruları kullandıkları stratejileri yansıta-cak şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

#### 1.4. Sınırlılıklar

1) Bu araştırma; 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde aşağıda belirtilen üniversitelerin Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Konservatuvarlarının müzik bölümlerinde bireysel çalgı eğitimi alan toplam 128 lisans öğrencisiyle sınırlıdır.

- Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü
- Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü
- Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü
- Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi Müzik Bölümü
- Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü
- İskenderun Teknik Üniversitesi Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü
- Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü
- Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü
- Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü
- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü

2) Gündoğan Çöğenli ve Güven (2014) tarafından geliştirilen “Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği”nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

### 4. YÖNTEM

#### 4.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, çeşitli üniversitelerin konservatuvarları ve güzel sanatlar fakültelerinde bireysel çalgı eğitimi alan Lisans 1-2-3-4. sınıf öğrencilerinin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Bu değişkenler; “cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, günlük çalgı çalışma süresi, çalgı eğitimi alma yılı ve çalgı türü” olarak belirlenmiştir. Araştırma betimsel araştırma türünde ilişkisel tarama modeli izlenerek gerçekleştirilmiştir. Betimsel yöntem, mevcut bir durumu, olayı nitel (birey ya da grubun özelliklerini ortaya koyarak) ya da nicel (sayıları kullanarak) olarak betimleyen bir araştırma türüdür. Şu anda ya da geçmişte mevcut olan bir durum ya da olayı, var olan haliyle açıklayan, tanımlayan bir çalışmadır. “Betimsel yöntemin nihai amacı, evrenin ya da ondan alınan yansız bir örneklemin doğru tanımına ulaşmaktır” (Balcı, 1989, s. 412). “İlişkisel tarama modeli ise, iki ya da daha çok değişken arasında ilişki olup olmadığını veya ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli türüdür” (Karasar, 2011).

## 4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki tüm devlet ve özel üniversitelerin güzel sanatlar fakülteleri ve konservatuvarlarının müzik bölümlerinde eğitim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Smith (1975) çalışma evrenini; “araştırmacının seçilmiş bir örnek küme üzerinden yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği evren” olarak açıklamaktadır (akt. Karasar, 2011, s.110).

Örneklem, herhangi bir evrenden belirli bir yolla amaca uygun seçilmiş daha küçük sayıdaki nesne ya da bireylerin oluşturduğu gruptur (Kaptan, 1998, s.118). Araştırmanın örnekleme belirlenirken araştırmacıya büyük kolaylık sağlaması bakımından “uygun örnekleme yöntemi (Convenience Sampling)” kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, işgücü ve para kaybının önüne geçmeyi öncelikli amaç edinen bir yöntem olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu yöntem ile araştırmanın yapıldığı zamanda dünya genelinde yaşanan Covid-19 salgın önlemleri kapsamında yüz yüze eğitime ara verilmesi, araştırmanın örnekleme gurubuna ulaşmayı zorlaştırmıştır. Google formlar bağlantısı elektronik ortamda (google forms link) aşağıda belirtilen 10 üniversiteye gönderilmiş ve bireysel çalgı eğitimi alan lisans öğrencileriyle paylaşmaları istenmiştir. 128 öğrenci bu bağlantıdaki ölçek sorularını yanıtlayarak çalışmaya dahil olmuştur. Veri toplama araçlarından “Kişisel Bilgi Formunda” cinsiyet, yaş ve çalgı türünü belirtmeyen öğrenciler değerlendirme dışı tutularak; cinsiyet değişkenine göre 127, yaş değişkenine göre 126 ve çalgı türü değişkenine göre 120 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir. Buna göre araştırmanın örnekleme grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde aşağıdaki üniversitelerin müzik bölümlerinde eğitim görmekte olan 128 lisans öğrencisi oluşturmaktadır.

- Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü
- Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü
- Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü
- Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi Müzik Bölümü
- Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü
- İskenderun Teknik Üniversitesi Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü
- Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü
- Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü
- Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü
- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin dağılımları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir. Tablo 4 incelendiğinde; çalışmaya 128 öğrencinin katıldığı, bunların 39'unun (%30.5) erkek, 88'inin (%68.8) kadın, 1'inin (%0.8) ise cinsiyet belirtmemiş olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin frekans dağılımları

Cinsiyet	f	%
Belirtmemiş	1	0.8
Erkek	39	30.5
Kadın	88	68.8
Toplam	128	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin dağılımları tablo 5'de görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 28'inin (%21.9) 1. sınıf öğrencisi, 27'sinin (%21.1) 2. sınıf öğrencisi, 25'inin (%19.5) 3. sınıf öğrencisi ve 48'inin (%37.5) ise 4. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin sınıf düzeyine ilişkin frekans dağılımları

Sınıf	f	%
1. Sınıf	28	21.9
2. Sınıf	27	21.1
3. Sınıf	25	19.5
4. Sınıf	48	37.5
Toplam	128	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına ilişkin dağılımları tablo 6'da gösterilmektedir. Tablo 6 incelendiğinde; öğrencilerin yaşlarının 15 ile 48 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin %16.4'ünün 22 yaşında, %14.8'inin 20 yaşında ve %10.9'unun ise 18 yaşında olduğu görülmektedir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin yaşlarına ilişkin frekans dağılımları

Yaş	f	%
Belirtmemiş	2	1.6
15	1	0.8
16	3	2.3
17	7	5.5
18	14	10.9
19	11	8.6
20	19	14.8
21	15	11.7
22	21	16.4
23	14	10.9
24	8	6.3
24.5	1	0.8
25	3	2.3
27	1	0.8
29	1	0.8
31	2	1.6
42	4	3.1
48	1	0.8
Toplam	128	100

Tablo 7’de verilmiş olan öğrencilerin gruplandırılmış yaşlarına ilişkin frekans dağılımlarına baktığımızda ise; 55 (% 43.0) öğrencinin 15-20 yaş aralığında , 62 (%48.4) öğrencinin 21- 25 yaş aralığında, 9 (%7.0) öğrencinin 25 yaş ve üstü olduğu görülmektedir.

**Tablo 7.** Öğrencilerin gruplandırılmış yaşlarına ilişkin frekans dağılımı

Yaş	f	%
Belirtilmemiş	2	1.6
15 - 20	55	43.0
21 - 25	62	48.4
25 ve Üstü	9	7.0
Toplam	128	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı eğitimi alma yıllarına ilişkin dağılımları tablo 8’de görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %14.8’inin 2-4 yıl arasında, %18.8’inin 4-6 yıl arasında ve %66.4’ ünün ise 7 yıl ve üzerinde çalgı eğitimi aldıkları görülmektedir.

**Tablo 8.** Öğrencilerin çalgı eğitimi alma yıllarına ilişkin frekans dağılımları

Yıl	f	%
2-4 yıl	19	14.8
4-6 yıl	24	18.8
7 ve üzeri	85	66.4
Toplam	128	100



Araştırmaya katılan öğrencilerin günlük ortalama çalgı çalışma saatlerine ilişkin dağılımları tablo 9’da görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %25’inin günde ortalama 1 saat, %46.1’inin günde ortalama 2 – 3 saat, %29.9’unun 4 – 6 saat çalgı çaldıkları görülmektedir.

**Tablo 9.** *Günlük ortalama çalgı çalışma saatlerine ilişkin frekans dağılımları*

Ortalama Saat	f	%
1 saat	32	25.0
2-3 saat	59	46.1
4-6 saat	37	29.9
Toplam	128	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin çaldıkları çalgı türüne ilişkin dağılımları tablo 10’da yer almaktadır. Tablo 10 incelendiğinde; öğrencilerin %30.5’inin yaylı çalgı, %28.1’inin üflemeli çalgı, %20.3’ünün tuşlu çalgı, %11.7’sinin telli çalgı ve %3.1’inin ise vürmal çalgı çaldıkları görülmektedir.

**Tablo 10.** *Çalınan çalgı türüne ilişkin frekans dağılımları*

Çalgı Türü	f	%
Belirtmemiş	8	6.3
Üflemeli Çalgı	36	28.1
Yaylı Çalgı	39	30.5
Telli Çalgı	15	11.7
Tuşlu Çalgı	26	20.3
Vürmal Çalgı	4	3.1
Toplam	128	100

### 4.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacına ulaşması için gerekli olan veriler “Kişisel Bilgi Formu” ve “Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği” olmak üzere iki bölümden oluşan veri toplama araçları (Ek 1-2) ile elde edilmiştir. Dünya genelinde yaşanan Covid-19 salgın sürecinde uygulanan kısıtlamalardan ötürü eğitime ara verilmesi ile birlikte tez kapsamında toplanan veriler online (google forms link) olarak elde edilmiştir.

#### 4.3.1. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacına ulaşmasında gerekli olan veriler “Kişisel Bilgi Formu” ve “Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği” ile elde edilmiştir. Toplamda iki bölümden oluşan veri toplama araçları ve özellikleri aşağıda yer almaktadır.

#### 4.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, çalgı türü, çalgı eğitim süreleri, günde kaç saat çalgı çalıştıkları gibi kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik altı sorudan oluşan “Kişisel Bilgi Formu”, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlerin belirlenmesinde yaşın, cinsiyetin, çalgı çalışma süresinin ve öğrencilerin çalgı eğitim sürelerinin kullanılan bilişüstü öğrenme stratejilerine etkisi olabileceği; aynı zamanda öğrencilerin çaldıkları çalgı türünün de öğrenme sürecinde farklı düşünmeye neden olabileceği ve strateji kullanımında farklılık yaratabileceği düşünülmüştür. Buna bağlı olarak söz konusu değişkenler kişisel bilgi formuna eklenmiştir.

#### 4.3.1.2. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği

“Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği”, Gündoğan Çöğenli & Güven (2014) tarafından bilişüstü öğrenme stratejilerini belirlemek için geliştirilen, 4 alt boyutu olan toplam 28 maddeden oluşan bir ölçektir. Buna göre planlama alt boyutu ile ilgi 9, izleme alt boyutu ile ilgili 8, değerlendirme alt boyutu ile ilgili 4 ve duyuşsal alt boyutu ile ilgili 7 madde bulunmaktadır. Maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” biçiminde 5’li likert tipine göre derecelendirilmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları,  $\chi^2=484.92$ ;  $df=344$ ;  $\chi^2/df=1.40$ ;  $RMSEA=0.040$ ;  $RMR=0.047$ ;  $SRMR=0.052$ ;  $NFI=0.90$ ;  $NNFI=0.96$ ;  $CFI=0.97$ ;  $GFI=0.88$ ;  $AGFI=0.86$ ; Cronbach Alpha güvenilirliği ise, 87 olarak belirlenmiştir (Gündoğan Çöğenli & Güven, 2014).

#### 4.3.2. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için belirlenen 15 üniversiteye gerekli izin yazıları Mersin Üniversitesi Rektörlüğü tarafından gönderilmiştir. Ancak Covid-19 salgını sebebiyle, eğitim-öğretime ara verilmesinden dolayı, yazı gönderilen 15 üniversitenin 5’inden cevap alınamamıştır. Bu sebeple araştırma verileri aşağıda belirtilen 10 üniversitenin 2020-2021 bahar döneminde bireysel çalgı eğitimi alan 128 lisans öğrencisine elektronik ortamda (google forms link) uygulanmıştır.

- Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü
- Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü
- Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü
- Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi Müzik Bölümü
- Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü
- İskenderun Teknik Üniversitesi Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü

- Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü
- Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü
- Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü
- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü

#### 4.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen veriler SPSS 21,0 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken betimsel istatistikler (yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Anlamlılık testlerinden hangisi-hangilerinin kullanılacağına karar vermek için yapılan Kolmogrov-Smirnov testi sonucunda ölçekten (BÖS-BÖ) elde edilen puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu sebeple ölçekten (BÖSBÖ) elde edilen verilerin analizinde parametrik olmayan testler (Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H) kullanılmıştır. Bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejileri düzeyini belirlemek için her bir alt boyut bazında betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların cinsiyet açısından farklılaşma gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Ayrıca, ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların sınıf düzeyi, yaş, günlük çalgı çalışma süresi, çalgı çaldıkları yıl ve çalgı türü açısından farklılaşma gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla Kruskal Wallis H-Testinden yararlanılmıştır (Kalaycı, 2006, s.74; Büyüköztürk, 2003).

### 5. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanma durumları, uygulanan ölçme aracından elde edilen verilerin yöntem bölümünde belirtilen teknikler ile analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular, alt problemdeki sıra izlenerek açıklanmıştır. Daha sonra elde edilen bulgulara ilişkin yorumlar yapılmıştır. Bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından değişip değişmediğini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada cevap aranan ilk soru bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının ne düzeyde olduğudur. Tablo 12’de ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

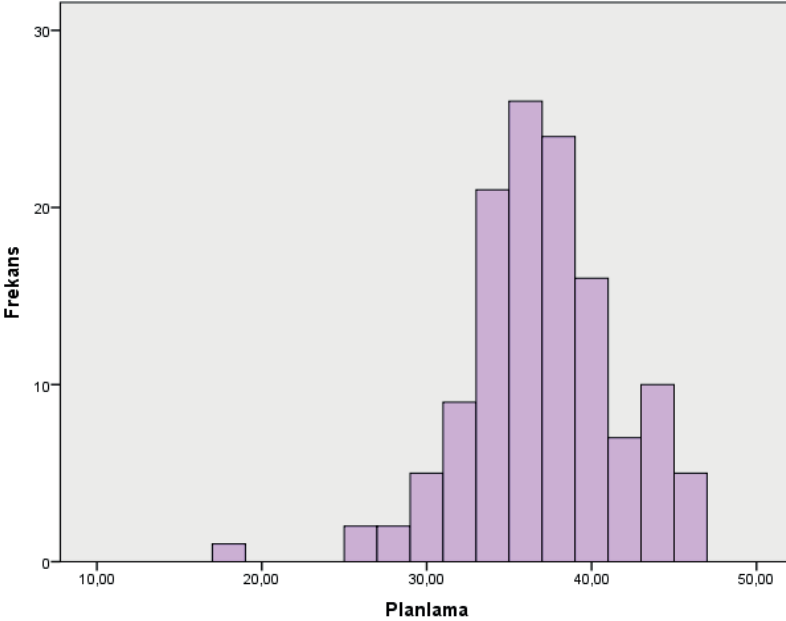
#### 5.1. Bireysel Çalgı Eğitimi Alan Öğrencilerin Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Ne Düzeydedir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejileri alt boyutlarına ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

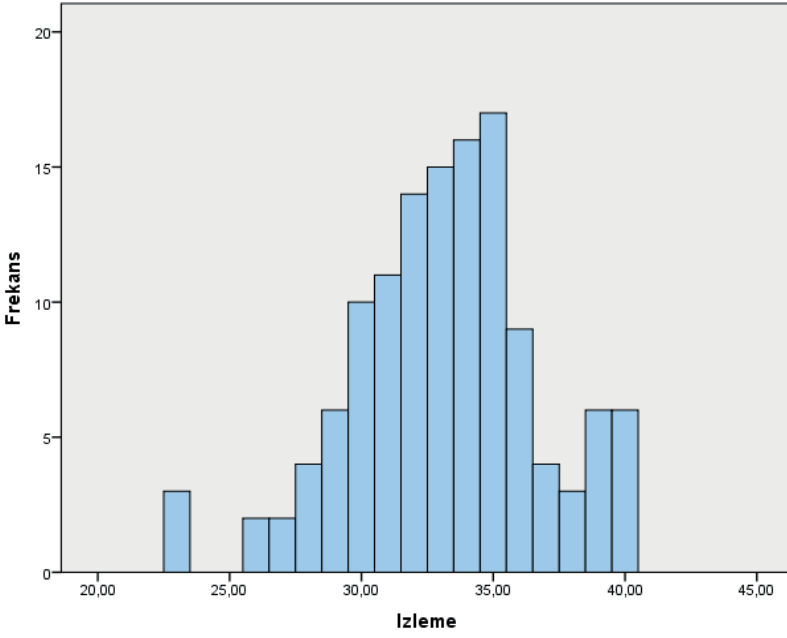
**Tablo 12.** Öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejileri alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

Strateji	N	Ranj	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	Varyans
Planlama	128	27.00	18.00	45.00	36.4688	4.48082	20.078
İzleme	128	17.00	23.00	40.00	33.1563	3.57691	12.794
Değerlendirme	128	10.00	10.00	20.00	16.3516	2.18293	4.765
Duyuşsal	128	16.00	19.00	35.00	27.8828	3.35937	11.285

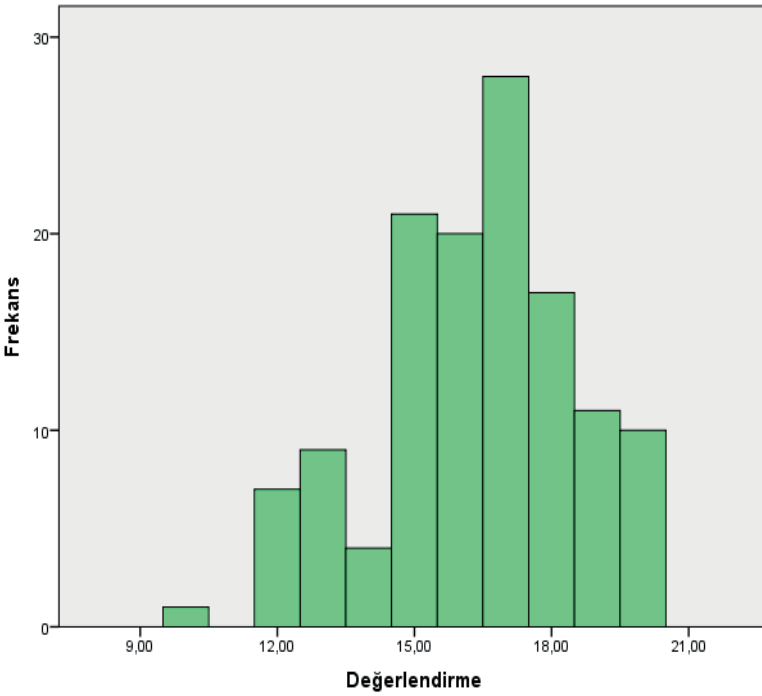
Bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejilerinin alt boyutlarına ilişkin düzeyleri tablo 12’de verilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde; öğrencilerin planlama alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının 36.47 ve puanların standart sapmasının 4.48 olduğu, bu alt boyuttan minimum 18 maksimum 45 puan alındığı görülmektedir. İzleme alt boyutuna ilişkin puan ortalamasının 33.16 ve standart sapmasının 3.58 olduğu, değerlendirme alt boyutuna ilişkin puan ortalamasının 16.35 ve standart sapmasının 2.19 olduğu görülmektedir. Son alt boyut olan duyuşsal alt stratejisine ilişkin puan ortalamasının 27.88 ve standart sapmasının 3.36 olduğu görülmektedir. Elde edilen puan dağılımlarına ilişkin her bir alt boyuta ait histogram grafikleri (Grafik 1-2-3-4) aşağıda gösterilmektedir.

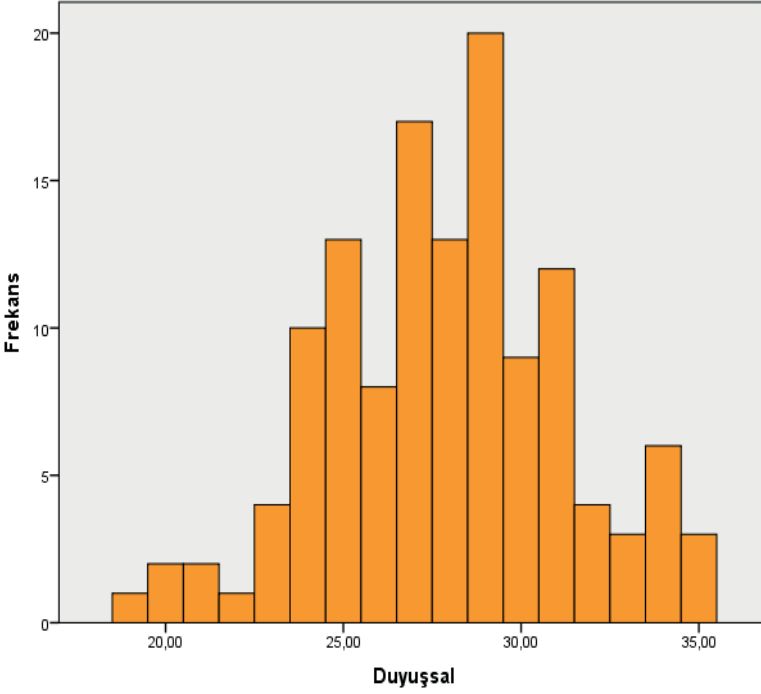
**Grafik 1.** Planlama alt boyutuna ait histogram grafiği

**Grafik 2.** İzleme alt boyutuna ait histogram grafiği



**Grafik 3.** Değerlendirme alt boyutuna ait histogram grafiği



**Grafik 4.** Duyuşsal alt boyutuna ait histogram grafiği

Yukarıdaki tablo ve grafikler doğrultusunda bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejilerinden en çok planlama alt boyutunu kullandıkları (36.47) ve en az değerlendirme alt boyutunu (16.35) kullandıkları söylenebilir. Yine öğrencilerin en çok kullandığı bir diğer alt boyutun ise, 33.16 puan ortalaması ile izleme alt boyutu olduğu görülmektedir. Bu bakımdan bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin sırasıyla planlama, izleme ve duyuşsal stratejileri daha fazla kullanırken, değerlendirme stratejilerini ise daha az kullandıklarını söyleyebiliriz. Buna ek olarak; bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin öğrenme süreçlerini planladıklarını, anlama düzeylerini izlediklerini ve süreç içerisinde karşılaştıkları duyuşsal engeller ile başa çıktıkları düşünülebilir.

## 5.2. Bireysel Çalgı Eğitimi Alan Öğrencilerin Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir? Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejilerine ait puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Mann Whitney U-Testine ilişkin sonuçlara tablo 13'de yer verilmiştir.

**Tablo 13.** Öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejileri puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U-Testi sonuçları

Strateji	Cinsiyet	f	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Planlama	Kadın	88	65.58	5771	1577	0.466
	Erkek	39	60.44	2357		
İzleme	Kadın	88	63.88	5621	1705	0.954
	Erkek	39	64.28	2507		
Değerlendirme	Kadın	88	64.89	5710	1638	0.680
	Erkek	39	62.00	2418		
Duyuşsal	Kadın	88	61.13	5379	1463	0.184
	Erkek	39	70.49	2749		

Tablo 13 incelendiğinde, bilişüstü öğrenme stratejilerinin tüm alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Elde edilen bu bulguya göre bireysel çalgı eğitimi alan kadın ve erkek öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejilerinin alt boyutları olan planlama, izleme, değerlendirme ve duyuşsal stratejilerini benzer oranda kullandıkları söylenebilir.

### 5.3. Bireysel Çalgı Eğitimi Alan Öğrencilerin Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Yaşa Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerinin bilişüstü öğrenme stratejilerine ait puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Kruskal Wallis H- Testine ilişkin sonuçlar tablo 14’de gösterilmektedir.

**Tablo 14.** Öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejileri puanlarının yaş değişkenine göre Kruskal Wallis H- Testi sonuçları

Strateji	Yaş	f	Sıra Ortalaması	Sd	Ki-Kare	P
Planlama	15 - 20	55	62.95	2	0.75	0.689
	21 - 25	62	62.52			
	25 ve üstü	9	73.56			
İzleme	15 - 20	55	60.07	2	2.38	0.305
	21 - 25	62	64.14			
	25 ve üstü	9	80.06			
Değerlendirme	15 - 20	55	68.25	2	2.62	0.270
	21 - 25	62	58.25			
	25 ve üstü	9	70.61			
Duyuşsal	15 - 20	55	60.78	2	1.97	0.373
	21 - 25	62	63.65			
	25 ve üstü	9	79.11			

Kruskal Wallis H Testi sonuçları incelendiğinde, tüm alt boyutlarda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $p>.05$ ). Bilişüstü öğrenme stratejilerinin planlama alt boyutu incelendiğinde, elde edilen puanların farklı yaş düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $X^2 = 0.75$ ,  $p>.05$ ). Bir diğer alt boyut olan izleme stratejisinden elde edilen puanların da yaş değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmektedir ( $X^2 = 2.38$ ,  $p>.05$ ). Aynı şekilde değerlendirme alt boyutundan elde edilen puanların da yaş değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmektedir ( $X^2 = 2.62$ ,  $p>.05$ ). Son olarak duyuşsal alt stratejisinden elde edilen puanların da farklı yaş düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmüştür ( $X^2 = 1.97$ ,  $p>.05$ ).

#### 5.4. Bireysel Çalgı Eğitimi Alan Öğrencilerin Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerinin bilişüstü öğrenme stratejilerine ait puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Kruskal Wallis H-Testine ilişkin sonuçlar tablo 15'de yer almaktadır.

**Tablo 15.** Öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejileri puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

Strateji	Sınıf Düzeyi	f	Sıra Ortalaması	Sd	Ki-Kare	P
Planlama	1	28	64.54	3	1.04	0.791
	2	27	58.30			
	3	25	67.04			
	4	48	66.65			
İzleme	1	28	59.38	3	1.57	0.667
	2	27	60.59			
	3	25	65.98			
	4	48	68.92			
Değerlendirme	1	28	74.32	3	3.69	0.296
	2	27	66.67			
	3	25	63.96			
	4	48	57.83			
Duyuşsal	1	28	65.38	3	0.48	0.924
	2	27	62.37			
	3	25	61.36			
	4	48	66.82			

Kruskal Wallis H-Testi sonuçları incelendiğinde, bilişüstü öğrenme stratejilerinin tüm alt boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $p>.05$ ). Tablo 15'e göre, tüm alt boyutlarda farklı sınıf düzeylerindeki sıra ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.



### 5.5. Bireysel Çalgı Eğitimi Alan Öğrencilerin Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Çalgı Eğitimi Alma Sürelerine (Yıl) Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerinin bilişüstü öğrenme stratejilerine ait puanlarının çalgı eğitimi alma süreleri değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla Kruskal Wallis H - Testi yapılmıştır. Kruskal Wallis H - Testine ilişkin sonuçlar tablo 16' da görülmektedir.

**Tablo 16.** Öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejileri puanlarının çalgı eğitimi alma süresi değişkenine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

Strateji	Çalgı Eğitimi Alma Süresi (Yıl)	f	Sıra Ortalaması	Sd	Ki-Kare	p
Planlama	2 - 4	19	74.78	2	1.79	0.409
	4 - 6	24	64.35			
	7 ve üzeri	85	62.24			
İzleme	2 - 4	19	72.97	2	1.20	0.548
	4 - 6	24	64.10			
	7 ve üzeri	85	62.72			
Değerlendirme	2 - 4	19	77.03	2	2.66	0.264
	4 - 6	24	60.69			
	7 ve üzeri	85	62.78			
Duyuşsal	2 - 4	19	71.11	2	1.23	0.538
	4 - 6	24	68.17			
	7 ve üzeri	85	61.99			

Kruskal Wallis H-Testi sonuçları incelendiğinde, tüm alt boyutlarda çalgı eğitimi alma süreleri (yıl) açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Tablo 16'ya göre, tüm alt boyutlarda farklı çalgı eğitimi alma yıllarına ait sıra ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

### 5.6. Bireysel Çalgı Eğitimi Alan Öğrencilerin Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine (Saat) Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerinin bilişüstü öğrenme stratejilerine ait puanlarının günlük çalgı çalışma süreleri (saat) değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Kruskal Wallis H-Testine ilişkin sonuçlar aşağıdaki tablo 17'de yer almaktadır.

**Tablo 17.** Öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejileri puanlarının günlük çalgı çalışma süresi değişkenine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

Strateji	Günlük Çalgı Çalışma Süresi (Saat)	f	Sıra Ortalaması	Sd	Ki-Kare	p
Planlama	1	32	57.98	2	1.49	0.475
	2 - 3	59	65.47			
	4 - 6	37	68.59			
İzleme	1	32	62.25	2	0.23	0.893
	2 - 3	59	66.03			
	4 - 6	37	64.00			
Değerlendirme	1	32	56.41	2	3.26	0.196
	2 - 3	59	63.98			
	4 - 6	37	72.32			
Duyuşsal	1	32	65.19	2	0.57	0.751
	2 - 3	59	66.50			
	4 - 6	37	60.72			

Tablo 17 incelendiğinde; tüm alt boyutlarda öğrencilerin günlük çalgı çalışma süreleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Tablo 17'ye göre, tüm alt boyutlarda farklı günlük çalgı çalışma sürelerine ait sıra ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

### 5.7. Bireysel Çalgı Eğitimi Alan Öğrencilerin Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Bireysel Çalgılarına (Türü) Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerinin bilişüstü öğrenme stratejilerine ait puanlarının çalgı türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Kruskal Wallis H-Testine ilişkin sonuçlar aşağıdaki tablo 18' de gösterilmektedir.

**Tablo 18.** Öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejileri puanlarının bireysel çalgı (türü) değişkenine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

Strateji	Çalgı Türü	f	Sıra Ortalaması	Sd	Ki-Kare	p
Planlama	Üflemeli	36	63.60	4	5.90	0.207
	Yaylı	39	59.81			
	Telli	15	75.63			
	Tuşlu	26	50.67			
	Vurmalı	4	46.50			

<b>İzleme</b>	Üflemeli	36	67.76	4	4.31	0.365
	Yaylı	39	55.60			
	Telli	15	68.70			
	Tuşlu	26	53.40			
	Vurmali	4	58.25			
<b>Değerlendirme</b>	Üflemeli	36	69.18	4	12.23	0.016
	Yaylı	39	59.41			
	Telli	15	75.50			
	Tuşlu	26	44.98			
	Vurmali	4	37.93			
<b>Duyuşsal</b>	Üflemeli	36	57.42	4	6.36	0.174
	Yaylı	39	57.51			
	Telli	15	80.43			
	Tuşlu	26	60.15			
	Vurmali	4	44.88			

Tablo 18 incelendiğinde, değerlendirme alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda öğrencilerin çaldıkları bireysel çalgıları (türü) açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Değerlendirme alt boyutu incelendiğinde ise, elde edilen puanların bireysel çalgıları açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $X^2= 12.23$ ,  $p<.05$ ). Bu farklılığın hangi çalgı türlerinden kaynaklandığı incelendiğinde ise, üflemeli ve tuşlu çalgılar arasında üflemeli çalgılar lehine ( $U= 281$ ,  $p<.05$ ) ayrıca telli ve tuşlu çalgılar arasında telli çalgılar lehine ( $U= 96.50$ ,  $p<.05$ ) anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

## 6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 6.1. Sonuç ve Tartışma

Müzik eğitiminde dolayısıyla bunun en önemli boyutlarından biri olan çalgı eğitiminde bilişüstü öğrenme stratejileri, öğrenmenin niteliğini arttırmak açısından büyük öneme sahiptir. Profesyonel müzik eğitimi almakta olan öğrencilerin saatleri bulan günlük çalgı çalışma süreleri göz önünde bulundurulduğunda, kullandıkları üst düzey öğrenme teknikleri olarak kabul edilen bilişüstü öğrenme stratejileri belirlenerek; yaş, sınıf, cinsiyet, çalgı çalışma süresi, çalgı türü ve öğrencilerin kaç senedir çalgı çaldıklarına göre farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konulması gerekmektedir. Araştırma sonuçlarına göre:

- Bireysel çalgı eğitimi alan öğrenciler en üst düzeyde “planlama”, en alt düzeyde “değerlendirme” stratejilerini kullanmaktadır. Araştırmanın bu sonucuna göre, bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin sıklıkla öğrenme sürecinde

izleyecekleri yolu, gerekli olacak araç-gereç, yöntem, strateji ve zamanı örgütleyerek süreci planladıklarını; öğrenme etkinliklerini ve anlama durumlarını analiz ederek süreci izlediklerini söylemek mümkündür. Buna ek olarak öğrencilerin tüm bu süreci yönetirken öğrenmeye karşı motivasyonlarını sağlayarak, öğrenme sırasında oluşabilecek duygusal olumsuzlukların, engellerin üstesinden gelebildikleri sonucuna varılmaktadır. Ancak öğrencilerin kullandıkları stratejilerden en düşük puan ortalamasının değerlendirme stratejilerine ait olması, bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin öğrenme sürecini genel olarak bir bütün şeklinde değerlendirmedikleri sonucunu ortaya koymaktadır.

Alanyazındaki bazı çalışmalar (Ay & Baloğlu Uğurlu, 2016; Güçlü, 2020; Gündoğan Çöğenli, 2011) araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Gündoğan Çöğenli'nin (2011) yapmış olduğu "*sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları bilişüsü öğrenme stratejileri*" isimli yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenleri en çok "planlama", en az "değerlendirme" stratejilerini kullanmaktadır. Araştırmanın bulgularını destekler nitelikteki bir diğer çalışma ise Ay & Baloğlu Uğurlu'nun (2016) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmadır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerine ait puan ortalamalarında sırasıyla en yüksek "planlama" stratejileri çıkarken, en düşük puan ortalaması ise "değerlendirme" stratejilerine ait olduğu belirlenmiştir. Bir başka benzer sonuç ise Güçlü'nün (2020) "*Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin belirlenmesi*" isimli tezinde ortaya konmuştur. Araştırmaya göre, öğretmen adaylarının en çok kullandığı stratejiler sırasıyla "izleme" ve "planlama" olurken en alt düzeyde kullandıkları stratejiler ise "değerlendirme" stratejileri olmuştur.

- Bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejileri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Buna göre, bireysel çalgı eğitimi alan kadın ve erkek öğrenciler bilişüstü öğrenme stratejilerinin planlama, izleme, değerlendirme ve duyuşsal stratejiler alt boyutlarını benzer oranda kullanmaktadırlar. Çalışmanın bu sonucunu destekleyen çalışmalar; Güçlü (2020), Gündoğan Çöğenli (2011), Güven & Çevik Kılıç (2021) ve Hagans (2004) tarafından yapılmıştır. Bu dört araştırmanın sonucunda da strateji kullanımı cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren aldıkları eğitimin niteliğinin ve çalgılarında başarılı olabilmek için gereken çalışma süreçlerinin benzer olması cinsiyete göre strateji kullanımının farklılaşmaması sonucunu açıklayabilir ancak; konu ile ilgili literatür incelendiğinde strateji kullanımının cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşan çalışmalar (Akın, 2013; Aydın Uygun & Kılınçer, 2012; Aydın Uygun & Kılınçer, 2018; Deniz, 2015; Kocarslan, 2016; Nacaroğlu, 2019) sayıca daha fazladır.

Akın'ın (2013) araştırmasına göre, bilişüstü öğrenme stratejileri kullanımında kadın müzik öğretmeni adayları ile erkek öğretmen adaylarının arasında, kadın adayların lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Deniz'in (2015) müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini araştırdığı çalışmasında ise, planlama alt stratejisinde kadın öğretmen adaylarının puanları erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek çıkmıştır.

Araştırmanın sonucuyla farklılık gösteren bir diğer çalışma ise Kocaarslan'ın (2016) profesyonel müzik eğitimi alan öğrencilerle yaptığı çalışmadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, kadın öğrencilerin öğrenme stratejilerini erkek öğrencilere göre daha çok kullandığı görülmüştür.

Cinsiyet değişkenine göre strateji kullanımında anlamlı farklılık söz konusu olan bir başka çalışma ise Aydınur Uygun & Kılınçer'in (2018) yapmış olduğu çalışmadır. "Mesleki müzik eğitimi öğrencilerinin enstrümantal müziği çalışırken ve öğrenirken kullandıkları stratejilerin incelenmesi" isimli makalesinde, dikkat stratejileri kullanımında kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Çalışmanın bir diğer sonucunda ise, erkek öğrencilerin anlamlandırma stratejileri kullanımının kadın öğrencilerden daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür.

Aydınur Uygun & Kılınçer'in (2012) "*Piyano repertuarının öğrenilmesinde öğrenme stratejilerini kullanılma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*" isimli bir başka çalışmasında ise sonuç; dikkat, yineleme ve anlamayı izleme alt stratejilerinde kadın öğrencilerin lehine olmuştur.

Nacaroğlu'nun (2019) çalışmasında ise, müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri kadın öğretmen adaylarının lehine farklılık göstermiştir.

- Bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin tüm alt boyutlarında yaşa göre farklılık görülmemiştir. Araştırmanın bu sonucu öğrencilerin lisans eğitimine gelene kadar çok küçük yaştan itibaren çalgı çalma, çalışma disiplinine girdiklerini ve çeşitli stratejileri lisans eğitimlerine gelene kadar zaten geliştirmiş olabileceklerini düşündürmektedir. Alanyazında çalışmanın bu sonucunu destekler nitelikte bir çalışma Hagans'ın (2004); "*Müzisyenlerin öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ve yaratıcılık alguları*" isimli çalışmasıdır. Araştırmada müzisyenlerin strateji kullanımının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer bir diğer sonuç Güven & Çevik Kılıç'ın (2021) çalışmasında ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmada müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları bilişüstü stratejiler yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Araştırmanın bu sonucunun aksine yaş değişkeninin strateji kullanımında anlamlı bir farklılık gösterdiği çalışmalar (Aydınur Uygun & Kılınçer, 2018; Kocaarslan, 2016; Güven & Çevik Kılıç, 2021) da bulunmaktadır.

- Bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri sınıf değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Araştır-

manın bu sonucu öğrencilerin sınıf seviyeleri farklı olsa da geçmiş müzikal yaşantılarından kazandıkları deneyimler ile bilişüstü stratejiler geliştirmiş olabileceklerini düşündürmektedir.

Sınıf değişkenine göre strateji kullanımının anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koyan araştırmalar (Akın, 2013; Güven & Çevik Kılıç, 2021) olmakla birlikte çeşitli alt boyutlarda sınıf seviyesinin farklılaştığını gösteren araştırmalar da literatürde yer almaktadır (Aydiner Uygun & Kılınçer, 2013; Deniz, 2015; Nacaroğlu, 2019).

Akın'ın (2013) müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma durumlarını incelediği makalesinde, öğretmen adaylarının strateji kullanımında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Güven & Çevik Kılıç'ın (2021) müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini incelediği çalışmasında da öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin sınıf değişkeni üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Deniz' in (2015) müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini araştırdığı çalışmasında ise, öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre kullandıkları stratejilerin farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Araştırmada 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının planlama stratejileri alt boyutunu 3. ve 4. sınıflara oranla daha yoğun kullandıkları sonucu ortaya konmuştur.

Nacaroğlu (2019) araştırmasında, müzik öğretmeni adaylarının sınıf değişkenine göre strateji kullanımının sadece duyuşsal stratejiler alt boyutunda farklılaştığını ortaya koymuştur. Duyuşsal stratejiler alt boyutundaki bu anlamlı farklılık 1. ve 2. sınıflar arasında, 2. sınıflar aleyhine olduğu bulunmuştur.

- Bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejileri çalgı eğitimi aldıkları yıl sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Mesleki müzik eğitiminde küçük yaşlardan itibaren verilen çalgı eğitiminin öğrencilerin öğrenme ve çalışma becerilerini geliştirebileceği düşüncesi yaygındır. Eğitim alınan yıl sayısı arttıkça öğrencilerin çalışırken bilişüstü stratejilerden daha çok yararlandığı düşünülse de, araştırmanın sonuçları bu varsayımı desteklememektedir. Ancak yapılan başka bir araştırmada (Aydiner Uygun & Kılınçer, 2018) farklı sonuca rastlanmıştır.

Aydiner Uygun & Kılınçer'in (2018) araştırmasında, 9 yıl ve üzeri çalgı deneyimi olan öğrencilerin yineleme ve anlamlandırma stratejileri alt boyutunda deneyimleri 1-4 ve 1-2 yıl olan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır.

- Bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejileri öğrencilerin günlük çalgı çalışma süreleri (saat) açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bilişüstü öğrenme stratejilerinin tüm alt boyutlarında farklı günlük çalgı çalma sürelerine ait sıra ortalamalarının birbirine yakın

olduğu görülmüştür.

Güven & Çevik Kılıç'ın (2021) müzik öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerini araştırdığı çalışmasında; bilişötesi strateji kullanımının örgütlenme, denetleme, değerlendirme alt boyutları ile birlikte ölçüğün genel toplamında çalgı çalışma süresine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Çalışmada planlama alt boyutunda ise 1 saatten az ile 1-2 saat arasında, 1-2 saat arasında çalışanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Alanyazında araştırmanın bu sonucundan farklı sonuçlara ulaşılmış başka çalışmalar da olduğu görülmüştür.

Deniz'in (2015) araştırmasında, müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin piyano dersi için ayırdıkları çalışma süresine (saat) göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre günlük piyano çalışma süresi daha fazla olan müzik öğretmeni adaylarının daha az piyano çalışanlara oranla planlama ve örgütlenme stratejilerini daha çok kullandıkları ortaya konmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren bir başka çalışma Aydıner Uygun & Kılınçer'in (2018) yapmış olduğu araştırmadır. Araştırmanın sonucuna göre; çalgısına ayırdığı günlük süre bir saatten fazla olan öğrencilerin tüm stratejilere ait seviyelerinin, günlük çalışma süreleri bir saatten az olan diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışmanın bu sonucu araştırmacıların 2012' de yapmış olduğu "*Piyano repertuarının öğrenilmesinde öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*" isimli bir başka çalışmasıyla da benzerlik göstermektedir. Araştırmacıların makale sonucuna göre öğrencilerin piyano çalışmaya ayırdıkları süre arttıkça öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin de artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Strateji kullanımının çalgı çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucunu ortaya koyan bir başka çalışma da Kocaarslan (2016) tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin günlük çalgı çalma sürelerinin (saat), kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre günde bir saatten az çalgı çalan öğrencilerin öğrenme stratejilerinden kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeyleri diğer öğrencilerden daha düşük çıkmıştır. Bu sonuca göre çalgı çalışma süresi daha az olan öğrencilerin bilişsel süreçleri daha az yürüttüğü söylenebilir.

- Bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejileri bireysel çalgılarına göre değerlendirme alt stratejisinde öğrencilerin çaldıkları çalgı türü açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $X^2 = 12,23$ ,  $p < .05$ ). Bu farklılığın hangi çalgı türlerinden kaynaklandığı incelendiğinde ise, üfleme ve tuşlu çalgılar arasında üfleme çalgılar lehine ( $U = 281$ ,  $p < .05$ ) ayrıca telli ve tuşlu çalgılar arasında telli çalgılar lehine ( $U = 96,50$ ,  $p < .05$ ) olduğu bulunmuştur. Alanyazında araştırmanın bu sonucuyla benzerlik gösteren bir çalışma Nacaroğlu (2019) tarafından yapılmıştır. Araştırmaya göre



öğrenme stratejilerinin alt boyutu olan yineleme stratejilerini ikinci en çok kullanan çalgı grubu üflemeli çalgılar olmuştur. Çalışmanın bu sonucu mevcut araştırmanın strateji alt boyutunda olması ve “üflemeli çalgılar” lehine olması ile benzerlik göstermektedir.

Üflemeli çalgılar lehine olan bir diğer benzer araştırma sonucu ise Leon-Guerrero (2008) tarafından ortaya konmuştur. “*Müzik pratiği sırasında müzik öğrencileri tarafından kullanılan öz düzenleme stratejileri*” isimli araştırmasında üflemeli çalgı çalan müzisyenlerin yineleme alt stratejilerini sıklıkla kullandığı görülmüştür.

## 6.2. Öneriler

1. Bilişüstü öğrenme stratejilerinin kullanımı ile ilgili çalışmalar son yıllarda sayıca artsa da araştırmaların sürekliliğinin ve çeşitliliğinin sağlanması daha güvenilir sonuçlara ulaşmayı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan bilişüstü öğrenme stratejilerine yönelik araştırmaların farklı ölçekler ve örneklemeler üzerinde yürütülmesi, bilişüstü öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyleri kadar niteliğinin de anlaşılabilmesi açısından daha derinlemesine veriler sağlayacak farklı desenlerin kullanıldığı araştırmaların yapılması,

2. Bilişüstü öğrenme stratejileri kullanımının müzik alanında daha önce çalışılmamış olması nedeniyle bu alana katkı sağlayacak farklı çalışmalar yapılması,

3. Bilişüstü öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik ölçeklerin müzik eğitimi alanında da geliştirilmesi,

4. Bireysel çalgı eğitimi alan farklı yaş gruplarından daha fazla öğrenciye ulaşılarak, bu öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik araştırmaların yapılması,

5. Profesyonel çalgı eğitimi ve bilişüstü öğrenme arasındaki ilişki ile ilgili daha nitelikli veriler elde edilebilmesi bakımından farklı çalgı türlerinden öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik araştırmaların yapılması,

6. Bilişüstü öğrenme stratejileri kullanımının öğrenmeyi kolaylaştırdığı göz önünde bulundurulduğunda müzik eğitiminde ve önemli bir boyutu olan çalgı eğitimi sürecinde de strateji kullanımına yer verilerek, öğrencilerin bu konuda bilgilendirilmesinin sağlanması,

7. Öğretmenlerin, öğrencilere öğrenme faaliyetlerinde kullanabilecekleri bilişüstü öğrenme stratejileri ile ilgili beceri ve farkındalık kazandırabilecekleri için hizmetiçi eğitimlerle bilgilendirilmesi,

8. Türkiye’deki profesyonel müzik eğitimi veren kurumlarda üst düzey (nitelikli) öğrenmelere ve eğitimden alınacak verime katkısı olması bakımından bilişüstü öğrenme stratejilerinin öğretim programlarına dahil edilmesi önerilmektedir.



## KAYNAKLAR

- Akın, Ö. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma durumları (Pamukkale üniversitesi örneği). *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 1, 110.
- Ay, E., & Baloğlu-Uğurlu, N. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişüstü öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies (International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic)*, 11(3), 327-344.
- Balcı, A. (1989). Eğitimsel araştırmanın eğitimsel sorunların çözümüne uygulanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 411-420.
- Bayındır, N. (2006). *Öğrenme stratejilerinin öğretimi ve bilişsel süreçlere yansımaları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. Baskı). Pegem Yayınları.
- Deniz, J. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14, 1-14.
- Fenmen, M. (Ed.). (1991). *Müzikçinin el kitabı*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Güçlü, G. (2020). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Gündoğan-Çöğenli, A., & Güven, M. (2014). Bilişüstü öğrenme stratejileri belirleme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 283-297.
- Gündoğan Çöğenli, A., & Güven, M. (2015). Öğretmen adaylarının kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin akademik başarılarını yordama gücü. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5 (2), 131-150.
- Gündoğan Çöğenli, A. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Güven, E., & Çevik-Kılıç, D. B. (2021). Müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 480-509.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Hagans, W. W. (2004). *Musicians learning styles, learning strategies and perceptions of creativity* [Doctoral dissertation, University of Oklahoma State].  
<https://core.ac.uk/download/pdf/215221562.pdf>

- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/215221562.pdf>
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayınları.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Bilim Yayınevi.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılınçer, Ö., & Uygun, M. A. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 8(2), 206-237.
- Kocaarslan, B. (2016). *Profesyonel müzik eğitiminde bilinçli farkındalık öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kurtuldu, M. K. (2007). *Bilgiyi işleme modeline dayalı piyano eğitiminde genel öğrenme stratejilerinin yeri ve görsel imajlar oluşturma yönteminin kullanılabilirlik düzeyi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 91-106. <https://doi.org/10.1080/14613800701871439>
- Nacaroğlu, D. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Özer, B. (Ed.). (2008). *Öğrencilere öğrenmeyi öğretme: Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özmenteş, S. (2007). *Çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ile duyuşsal özellikler ve performans düzeyi ilişkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9( 16), 157-175.
- Prescott, H. M. (2001). Helping students say how they know what they know. *Clearing House*, 74(6), 331-327. <https://doi.org/10.1080/00098650109599219>
- Schleuter, S. (1997). *A sound approach to teaching instrumentalists*. Schimmer Books.
- Smith, H. W. (1975). *Strategies of social research: The methodological Imagination*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- Şendurur, Y., & Barış, A. D. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174.
- Turan, S. (2005). Öğrenen topluma doğru Avrupa birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5 (1), 87-98.
- Uçan, A. (1996). *İnsan ve müzik, insan ve sanat eğitimi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uygun, M. A., & Kılınçer, Ö. (2012). Piyano repertuarının öğrenilmesinde öğrenme

stratejilerinin kullanılma düzeyleri ile başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Güzel sanatlar ve spor liseleri örneği). *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 199-213.

- Uygun, M. A., & Kılınçer, Ö. (2018). Mesleki müzik eğitimi öğrencilerinin enstrümantal müziği çalışırken ve öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 317-33.
- Weidenbach, V. G. (1996). *The influence of self-regulation on instrumental practice* [Doctoral dissertation, University of Adelaide]. <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws:7006>