



**GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ**  
Graduate School of Fine Arts

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

# GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

JOURNAL OF  
INSTITUTE OF  
FINE ARTS

ISSN 1300-9206 | E-ISSN 2687-4288 2020 **Cilt /** Volume 26

**Müzik Özel Sayısı /** Music Special Issue



**GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ**  
Graduate School of Fine Arts

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

# GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

JOURNAL OF  
INSTITUTE OF  
FINE ARTS

ISSN 1300-9206 | E-ISSN 2687-4288 2020 Cilt / Volume 26

Müzik Özel Sayısı / Music Special Issue

**“Hakemli ve Bilimsel Bir Dergidir”**  
*Yılda İki Sayı (Mart-Ekim) Yayımlanır*

**TR DİZİN**

**asos**  
akademi sosyal bilimler indeksi

**acarindex**  
akademik araştırmalar indeksi

Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, Tübitak Ulakbim TR Dizin, Academia Social Science Index (ASOS) ve Acar Index tarafından indekslenmektedir. Makalelerin Bilim ve Dil Sorumluluğu Yazarlara Aittir.

**ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**  
**ATATURK UNIVERSITY JOURNAL OF FINE ARTS INSTITUTE**

**Yıl/Year: 2020 Cilt/Volume: 26 Sayı/Issue: Müzik Özel Sayısı**  
**ISSN: 1300-9206 - E-ISSN: 2687-4288**

**Yayın Sahibi / Publisher**

Yönetim Kurulu Adına

Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürü / In the Name of Administrative Board Director of Fine Arts Institute  
Doç. Dr. Ahmet Selim DOĞAN

**Konuk Editör / Guest Editor**

Doç. Dr. Yavuz ŞEN

**İngilizce Editörü / English Editor**

Dr. Öğr. Üyesi Deniz Aras

**Yardımcı Editör / Co-Editor**

Dr. Öğr. Üyesi Emrah LEHİMLER

**Yardımcı Editör / Co-Editor**

Arş. Gör. Dr. Ozan GÜLÜM

**Editör Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Ayşe Pınar ARAS	Atatürk Üniversitesi/Türkiye
Prof. Dr. Bilal SEZER	Uşak Üniversitesi/Türkiye
Prof. Dr. Ersañ ÇİFTÇİ	İnönü Üniversitesi/Türkiye
Prof. Dr. Fevziye EYİĞÖR PELİKOĞLU	Atatürk Üniversitesi/Türkiye
Prof. Dr. Ksenija AYKUT	Belgrad University/Serbia
Prof. Dr. Mirjana TEODOSIJEVIĆ	Belgrad University/Serbia
Prof. Dr. Oğuz DİLMAÇ	Kâtip Çelebi Üniversitesi/Türkiye
Prof. Dr. Yasemin YAROL	Atatürk Üniversitesi/Türkiye
Doç. Dr. Attila DÖL	Ömer Halisdemir Üniversitesi/Türkiye
Doç. Dr. Aydın ZOR	Akdeniz Üniversitesi/Türkiye
Doç. Dr. Barış DEMİRCİ	Atatürk Üniversitesi/Türkiye
Doç. Dr. Erhan ÖZDEN	İstanbul Üniversitesi/Türkiye
Doç. Dr. Gökâlpar PARASIZ	Balıkesir Üniversitesi/Türkiye
Doç. Dr. Hasan Tahsin SÜMBÜLLÜ	Atatürk Üniversitesi/Türkiye
Doç. Dr. Lütfü KAPLANOĞLU	Yıldız Teknik Üniversitesi/Türkiye
Doç. Önder YAĞMUR	Atatürk Üniversitesi/Türkiye
Doç. Dr. Şeyda ERASLAN TAŞPINAR	Atatürk Üniversitesi/Türkiye
Doç. Dr. Ülkü Sevim ŞEN	Atatürk Üniversitesi/Türkiye
Doç. Zafer LEHİMLER	Atatürk Üniversitesi/Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ELİTOK	Atatürk Üniversitesi/Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Tamer TEMEL	Atatürk Üniversitesi/Türkiye

**Yazı İşleri / Editorial Secretary**

Nejla Yiğit

**Adres / Address**

Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürlüğü  
25240 - ERZURUM  
Tel: +90 442 2311470  
E-mail: [gsed@atauni.edu.tr](mailto:gsed@atauni.edu.tr)

Dizgi / Typesetting & Teknik Redaksiyon / Technical Reducation  
Doç. Dr. Yavuz ŞEN

## **Amaç ve Kapsam**

Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi'nin temel amacı; Güzel Sanatlar Sanat ve Bilim alanlarında (Fotoğraf, Geleneksel Türk Sanatları, Grafik, Heykel, Müzik, Resim, Sahne Sanatları, Sanat Tarihi, Seramik, Sinema-TV, Tekstil ve Moda Tasarımı v.b.) çalışma yapan bilim insanlarının bilgi, deneyim, değerlendirme, görüş ve önerilerini paylaştıkları bilimsel bir platform oluşturmak, güncel ve özgün değeri olan orijinal araştırma makaleleri, derleme makaleleri, olgu sunumu türlerinde yazıları yayımlayarak güzel sanatlar alanındaki bilimsel çalışmalara ulusal ve uluslararası düzeyde katkıda bulunmaktır.

1995'den beri ISSN 1300-9206 ve E-ISSN 2687-4288 Süreli yayınlar numaraları ile yılda iki kez Mart ve Ekim aylarında yayınlanmakta olan Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, ulusal hakemli ve bilimsel içerikli resmi yayın organıdır. Derginin kısaltılmış ismi "GSED" dir. Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi ULAKBİM-TÜBİTAK Sosyal Bilimler (TR Dizin), Academia Social Science Index (ASOS) ve Acar Index tarafından indekslenmektedir. Bu dergide Türkçe ya da İngilizce dillerinden birinde hazırlanan ve daha önce başka bir dergide yayınlanmamış veya başka bir dergiye eşzamanlı olarak sunulmamış, Güzel Sanatlar Sanat ve Bilim alanlarında (Fotoğraf, Geleneksel Türk Sanatları, Grafik, Heykel, Müzik, Resim, Sahne Sanatları, Sanat Tarihi, Seramik, Sinema-TV, Tekstil ve Moda Tasarımı v.b.) hazırlanmış orijinal araştırma makalesi, derleme makalesi ve olgu sunumu türü bilimsel nitelikli araştırma yazıları yayınlanır.

## **Aim and Scope**

The main purpose of Atatürk University Journal of Fine Arts Institute is to create a scientific platform who scientists working in the field of Fine Arts, Art and Science where they share their suggestions the knowledge, experience, evaluation and opinion. It is also aimed to contribute to the national and international scientific studies in the field of fine arts by publishing research, review and case report articles which are of current and original value.

Since 1995, Atatürk University Journal of Fine Arts Institute with ISSN 1300-9206 and E-ISSN 2687-4288 numbers which has been published twice a year in March and October is a national, peer-reviewed and scientific official organ. The abbreviated name of the journal is "GSED". Atatürk University journal of Fine Arts Institute is indexed by ULAKBİM-TÜBİTAK Social Sciences (TR Index), Academia Social Science Index (ASOS) and Acar Index. Original research articles, review articles and case report type scientific research papers prepared in one of the Turkish or English languages which in the field of Fine Arts, Art and Science (Photography, Traditional Turkish Arts, Graphics, Sculpture, Music, Painting, Performing Arts, Art History, Ceramics, Cinema-TV, Textile and Fashion Design, etc.) are published in this journal. Manuscripts must not have been previously published in another journal or submitted to another journal simultaneously.

## **Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi Yayın İlkeleri**

Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi'ne gönderilen yazıların inceleme ve değerlendirmeye alınabilmesi için aşağıdaki şartların yerine getirilmesi gerekmektedir.

1. Gönderilen yazılar daha önce herhangi bir şekilde yayınlanmamış ya da yayınlanmak üzere herhangi bir yayın organına gönderilmemiş orijinal makale olmalıdır.
2. Editörler kurulu yazım kurallarına uymayan yazıları yayınlamamak, düzeltmek üzere yazarına geri göndermek ve biçimce düzenlemek yetkisine sahiptir.
3. Yayınlanmak üzere gönderilen yazılar teknik değerlendirme aşamasına geçtikten sonra Çifte Kör Hakemlik (Peer Review) sürecine girerek, yayın kurulunun uygun gördüğü en az iki hakem tarafından değerlendirilir. Hakemlerin herhangi birinden olumsuz rapor gelmesi durumunda, yazı üçüncü bir hakeme yönlendirilir. Üçüncü hakemden gelen rapor doğrultusunda ve editör kararı ile yazının yayınlanması uygun görülürse dergide basılır.
4. Yayın için gönderilmiş çalışmalarını gecikme veya diğer bir nedenle dergiden çekmek isteyen yazarlar ön kontrol aşamasında Dergipark sistemi üzerinden geri çekme işlemini kendileri yapabilirler. Ön kontrol aşamasını geçmiş yazıların geri çekilmesi için, editöre sistem üzerinden geri çekme talebi bildirilmelidir.
5. Dergiye gönderilen yazılar için telif devir hakkı formu doldurulmalıdır. Yazılar için telif hakkı ödenmez.

6. Yazıların, Türk Dil Kurumu “Yeni Yazım Kılavuzu”, Türkçe yazım kuralları ve APA 6 yazım formatına uygun olması gerekmektedir.
7. Dergiye gönderilen makalelerin uluslararası araştırma ve yayın etiğine uygunluğu ilkesine dayalı olarak, bilimsel yazılarda ICMJE (International Committee of Medical Journal Editors) tavsiyeleri ile COPE (Committee on Publication Ethics)' un editör ve yazarlar için uluslararası standartları dikkate alınmaktadır.
8. Dergiye gönderilen makalelerde her yazara ait Orcid Id belirtilmesi zorunludur.
9. Dergiye gönderilen makaleler benzerlik oranı için “Crossref Similarity Check Powered by iThenticate” ile kontrol edilmektedir. Benzerlik oran sınırı %25'tir. Sınırı aşan makaleler hakeme yönlendirilmeden reddedilir.

### **Journal of Fine Arts Institute the Principals of the Publication**

The following conditions must be met in order for the manuscripts sent to the Journal of Fine Arts Institute to be examined and evaluated.

1. Submitted manuscripts must be original manuscripts that have not been previously published in any form or submitted to any publication organ for publication.
2. The editorial board is authorized to not publish the articles that do not comply with the editorial rules, send them back to the author for editing and edit them in format.
3. After the technical evaluation stage, the manuscripts submitted for publication are entered into the double blind referee process and evaluated by at least two referees approved by the editorial board. In case of a negative report from any of the referees, the article is forwarded to a third referee. In accordance with the report of the third referee and the decision of the editor, it is published in the journal if it is deemed appropriate.
4. Authors who wish to withdraw their manuscripts submitted for publication due to delays or other reasons may withdraw their manuscripts through the Dergipark system at the pre-check stage. In order to retract previous articles that have passed the pre-check phase, the journal editor must be notified of the withdraw request via the system.
5. Copyright transfer form must be filled in for the manuscripts sent to the journal. Copyright is not paid for articles.
6. Manuscripts must comply with the Turkish Language Association's “New Spelling Guide”, Turkish spelling rules and APA 6 spelling format.
7. Based on the principle that the articles submitted to the journal are in conformity with international research and publication ethics, ICMJE (International Committee of Medical Journal Editors) recommendations and international standards of COPE (Committee on Publication Ethics) are taken into consideration in scientific papers.
8. It is mandatory to mention the Orcid Id of each author in the articles sent to the journal.
9. The manuscripts submitted to the journal are checked with “Crossref Similarity Check Powered by iThenticate” for similarity rate. Similarity ratio limit is %25. Manuscripts exceeding the similarity ratio limit are rejected without being referred to the referee

## Makale Yazım Düzeni

*Dergimize gönderilecek yazuların aşağıdaki şekil özelliklerini taşıması yayın birliği açısından zorunludur.*

Metin boyutu, sayfa kenar boşlukları 2,5 cm (sağ, sol, üst, alt) olacak şekilde Times New Roman 10 pnt ve 1 satır aralıklı verilmelidir. Paragraf başları boşluk verilmeden sol başa yaslı başlatılmalıdır. Satır aralığı seçeneklerinden satır öncesi ve satır sonrası 6 nk boşluk bırakılmalıdır. Tablo ve resim adı 10 pnt ve tablo ifadesi ile tablo açıklaması düz karakterle verilmeli; tablo açıklaması tablo ifadesinin bir satır altından sola dayalı olarak gösterilmelidir. Görsel ifadeleri (resim, şekil, fotoğraf, grafik v.b.) ise düz karakterle ortalı olarak gösterilmelidir. Tablo ifadeleri tablonun üstünde, görsel ifadeleri ise görsel altında belirtilmelidir. Tablo ve görsel açıklamalarında ilk kelime baş harfi büyük diğer kelimelerin tamamı (Özel isimler hariç) küçük harfle başlatılmalıdır. Tablo içeriği 8 pnt olarak belirlenmelidir. Tablolarda sütun çizgileri kaldırılmalı sadece satır çizgileri gösterilmelidir. Ayrıca tablolarda satır aralığı 1pnt'ya düşürülmeli ve satır öncesi ve sonrası boşluklar 0 nk olmalıdır.

İlk sayfada, Türkçe makale isminin (18 punto) ve İngilizce makale isminin (14 punto) kelimelerinin ilk harfi büyük diğer harfler küçük karakterle verilmelidir. Hiçbir başlıktan önce satır boşluğu bırakılmamalı, sadece satır aralığı seçeneklerinden satır öncesi ve satır sonrası 6nk ayarlanmalıdır. Makale eğer tez, bildiri v.b. başka bir çalışmadan üretilmişse ilk sayfada yazar isim ya da isimlerinden hemen sonra üslü gösterim şeklinde ve 9 pnt olarak verilmelidir. Yazar isim ya da isimleri İngilizce başlığın altında Bold (Koyu) 11 pnt, Ünvan, Kurum, e-mail ve Orcid Id bilgileri ise yazar isminin hemen altında 9 pnt karakterle verilmelidir. Öz ve Abstract 8 pnt ve 1 satır aralığı ile oluşturulmalıdır. Öz bölümünde araştırmanın amacı, çalışma grubu, yöntem ve elde edilen sonuçlarla ilgili öz bilgilere mutlaka yer verilmelidir. Öz ve Abstract altında en az 3 en fazla 8 adet anahtar kelime mutlaka belirtilmelidir.

Makaleler 1. Bölüm Giriş bölümü, 2. Bölüm Yöntem bölümü, 3. Bölüm Bulgular ve Yorum bölümü ve 4. Bölüm Sonuç, Tartışma ve Öneriler bölümü olarak düşünülmeli; Ana bölüm başlıkları (1, 2, 3 gibi), 1. derece alt başlıklar (1.1, 1.2 gibi) ve 2. derece ve üstü alt başlıkların tamamı (1.1.1, 1.1.2, 1.1.1.1 gibi) sola dayalı ve ilk kelime baş harfi büyük diğer kelimelerin tamamı (Özel isimler hariç) küçük harfle başlatılmalıdır.

Metin içerisindeki alıntılarda dipnot kullanılmamalı, alıntıların tamamında (dolaylı ya da dolaysız) Yazar soyadı, Yayın yılı, s. sayfa no kuralına uyulmalıdır [Örneğin (Sönmez, 1998, s. 76)]. Doğrudan ya da dolaysız alıntılarda, yapılan alıntı 40 kelimeyi geçmiyorsa tırnak içerisinde gösterilmeli;

40 kelimeyi geçiyorsa sıkıştırılmış paragraf olarak (paragrafın tamamı soldan 1 tab (1 cm) içeriden verilerek ve tırnak işareti koyulmadan gösterilmelidir.

Kaynakça ve varsa görsellerin kaynakçası (görsel kaynakçası başlığı ile) açık şekilde belirtilmeli; metin içerisinde yapılan alıntılar ile kaynakça birebir örtüşmelidir. Kaynakçada, gösterilen kaynak bir satırı geçiyorsa, iki ve daha sonraki satırlar 1cm içeriden verilmelidir. Makale yazım düzenine ait bir şablon dergi sayfası üzerinde mevcuttur. Yazarlar makale şablonunu indirip hazırlayacakları makaleyi bu şablon içerisinde oluşturup gönderim sağlamalıdır. Kaynak gösteriminde, gönderilen makaleler **APA 6** formatına uygun olarak hazırlanmak zorundadır. Makale şablonuna, yazım kurallarına ve kaynak gösterme kurallarına uygun olarak hazırlanmayan makaleler, ön kontrol aşamasında hakem değerlendirmesine yönlendirilmeden elenecektir. Bu konuda sorumluluk tamamen yazara aittir. Referanslar aşağıdaki örneklerde olduğu gibi gösterilmelidir.

## **Sürelî Yayınlar:**

Makalenin doi numarası varsa bu numara yoksa erişim adresi linki verilmelidir. Sürelî yayınlarda uyulması gereken genel referans biçimi şu şekildedir:

Soyisim, A. A., Soyisim, B. B., & Soyisim, C. C. (Yıl). Yazının başlığı. *Sürelî Yayının Başlığı*, Cilt (Sayı), sayfa aralığı. doi:xx.xxxxxxxx

Örnek:

Can, D. (2009). Geçti bu demde cihandan Piri Mimar Sinan... *İSMEK El Sanatları Dergisi*, 10(8), 24-37. Erişim adresi: [http://ismek.ist/files/ismekOrg/File/ekitap/el\\_sanatlari/elsanatlaridergisi8y.pdf](http://ismek.ist/files/ismekOrg/File/ekitap/el_sanatlari/elsanatlaridergisi8y.pdf)

Uray, G., & Gümüş, D. (2017). Aksaray ili Güzelyurt ilçesinde Tanrıça Tanit'in izleri. *Turkish Studies*, 12 (21), 519-530. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12207>

## **Kitap:**

Bir kitaba atıf yapmak için şu kaynakça formatları kullanılır:

Soyisim, A. A. (Yıl). *Eserin başlığı*. Yer: Yayıncı.

Soyisim, A. A. (Yıl). *Eserin başlığı*. Erişim adresi: <http://www.xxxxxxxx>

Soyisim, A. A. (Yıl). *Eserin başlığı*. doi:xxxxxxx

Soyisim, A. A. (Ed.). (Yıl). *Eserin başlığı*. Yer: Yayıncı.

Örnek:

### **Tek yazarlı kitap**

Abisel, N. (2006). *Sessiz sinema*. Ankara: Deki.

Zizek, S. (2009). *Matrix: ya da sapkınlığın iki yüzü*. (B. Turan, Çev.). İstanbul: Encore.

### **Çok yazarlı kitap**

Abisel, N., Arslan, U. T., Behçetoğulları, P., Karadoğan, A., Öztürk, S. R., & Ulusay, N. (2005). *Çok tuhaf çok tanıdık*. İstanbul: Metis.

### **Editörlü kitap**

Özbek, M. (Ed.) (2005). *Kamusal alan*. İstanbul: Hil.

### **Birden çok baskısı olan kitap**

Strunk, W. J., & White, E. B. (2000). *The elements of style* (4. Baskı). New York: Longman.

### **Sadece elektronik basılı kitap**

O'Keefe, E. (2001). *Egoism & the cnsts in Western values*. Erişim adresi: <http://www.onlineoriginals.com/showitem.asp?item=I135>

### **Kitabın elektronik versiyonu**

Freud, S. (1953). The method of interpreting dreams: An analysis of a specimen dream. J. Strachey (Ed. & Trans.), *The standart edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 4, pp. 96-121). Erişim adresi: <http://books.google.com/books> (Özgün eser 1900 tarihlidir)

Shotton, M. A (1989). *Computer addiction? A study of computer dependency* [DX Reader version]. Erişim Adresi: <http://www.ebookstore.tandf.co.uk/html/index.asp>

Schiraldi, G. R. (2001). *The post-traumatic stress disorder sourcebook: A guide to healing, recovery, and growth* [Adobe Digital Editions version]. doi: 10.1036/0071393722

### **Kitap Bölümü:**

Bir kitap bölümüne atıf yapmak için şu kaynakça formatları kullanılır:

Soyisim, A. A., & Yazar, B. B. (Yıl). Bölüm ya da giriş başlığı. A. Soyisim, B. Soyisim ve C. Soyisim (Ed.), *Kitap başlığı* (s. xxx-xxx) içinde. Yer: Yayıncı.

Soyisim, A. A., & Yazar, B. B. (Yıl). Bölüm ya da giriş başlığı. A. Soyisim ve B. Soyisim (Ed.), *Kitap başlığı* (s. xxx-xxx) içinde. Erişim adresi: <http://www.xxxxxxxxxxxx>

Soyisim, A. A., & Yazar, B. B. (Yıl). Bölüm ya da giriş başlığı. A. Soyisim, B. Soyisim ve C. Soyisim (Ed.), *Kitap başlığı* (s. xxx-xxx) içinde. doi: xxxxxxxxxxxxxx

Örnek:

Dalkıran, E. (2013). Cumhuriyet'e geçiş ve cumhuriyet dönemi müzik yaklaşımları. Z. Nacakçı & A. Canbay (Ed.), *Müzik Kültürü* (s.173-195) içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.

### **Toplantı ve Sempozyum:**

Toplantı ve sempozyum bildirileri kitap veya süreli yayın formatında yayımlanabilir. Kitapta yayımlanmış bildirelere atıf yaparken kitap veya kitap bölümü formatı kullanılır. Düzenli olarak yayımlanan bildirelere atıf yaparken ise süreli yayın formatı kullanılır. Resmi olarak yayımlanmamış olan bildiri/poster sunumları veya sempozyuma yapılan katkılar için şu formatlar kullanılır:

Soyisim, A. A. (Yıl, Ay). *Bildiri ya da poster başlığı*. Kuruluş Adının toplantısında sunulan bildiri ya da poster, Yer bilgisi.

Örnek:

Kara, C. (2017, Nisan). *İllüstrasyon öğreniminde deneysel yaklaşımın önemi ve öneriler*. 6. Uluslararası Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Öğrenci Trienali Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul. Erişim adresi: [https://issuu.com/mugsf/docs/connecting\\_20the\\_20dots](https://issuu.com/mugsf/docs/connecting_20the_20dots)

Dağdeviren, M. (2006). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda piyanoda eşlik öğretimi. A. Yayla & F. Yayla, (Ed.). *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu bildiriler kitabı* (s.311-315) içinde. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

**Tez:**

Doktora ya da yüksek lisans tezlerine elektronik veri tabanlarından, kurumsal arşivlerden ve kişisel web sayfalarından erişilebilir. Eğer bir teze ProQuest doktora ve yüksek lisans tezleri veri tabanından ya da diğer bir kaynaktan erişildiyse atıfta bu bilgi verilmelidir. Bir veri tabanı servisinde mevcut olan bir doktora ya da yüksek lisans tezi için aşağıdaki kaynak gösterme biçimi kullanılır:

Soyisim, A. A. (Yıl). *Doktora ya da yüksek lisans tezinin başlığı* (Yüksek lisans tezi/Doktora tezi). ... veritabanından erişildi (Erişim ya da Sipariş No.). Örnek:

Çizili, İ. (2000). *Müzik öğretmenliği programları mezunlarının piyano derslerinde öğrendikleri davranışları öğretmenlikte kullanmaları* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi (Tez no: 96081).

**Ansiklopediler:**

Balkans: History. (1987). *Encyclopaedia Britannica* (15. Baskı. Cilt. 14, s. 570-588) içinde. Chicago: Encyclopaedia Britannica.

Metin İndeysel: (Balkans: History, 1987)



**Sözlükler:**

Gerrymander. (2003). *Merriam-Webster's collegiate dictionary* (11. Baskı). Springfield, MA: Merriam-Webster's.

Metin İçindeyse: (Gerrymander, 2003)

**Görüşme:**

Arroyo, Gloria Macapagal. (2003). A time for Prayer. Michael Schuman ile söyleşi. *Time*. 28 Temmuz 2003. Erişim adresi: <http://www.times.com/time/nation/article/0,8599,471205,00.html>

**Televizyon programı:**

Long, T. (Yazar), & Moore, S. D. (Yönetmen). (2002). Bart vs. Lisa vs. 3. Sınıf [Televizyon Dizisi]. B. Oakley ve J. Weinstein (Yapımcı), *Simpsonlar* içinde. Bölüm: 1403 F55079. Fox.

Metin İçindeyse: (Simpsonlar, 2002)

**Film**

Huston, J. (Yönetmen/Senaryo Yazarı). (1941). *Malta Şahini* [Film]. U.S.: Warner.

Metin İçindeyse: (*Malta Şahini*, 1941)

**Fotoğraf**

Adams, A. (1927). Monolith, the face of Half Dome, Yosemite National Park [Fotoğraf]. Art Institute, Chicago.

Metin İçindeyse: (Adams, 1927)

**Web Sitesi:**

İnternette erişilen kaynaklarda yapılan atfın tarihi yoksa (t.y.) ibaresi ile tarihi varsa (Tarih, Gün Ay) formatı ile verilmelidir.

Örnek:

Collection online. (t.y.). Hannah Wilke. Erişim adresi: <https://www.guggenheim.org/artwork/artist/hannah-wilke>

Ateş, S. (2015, 11 Ağustos). Tabularla dans Halil Altındere [Blog yazısı]. Erişim adresi: <https://sanatkaravani.com/tabularla-dans-halil-altindere/>

APA 6 yazım kuralları ile ilgili geniş bilgiye, <https://www.apastyle.org/> ve [https://www.tk.org.tr/APA/apa\\_2.pdf](https://www.tk.org.tr/APA/apa_2.pdf) adreslerinden ulaşılabilir.

Hakem sürecini tamamlayan ve yayınlanması uygun görülen makaleler editör kontrolünden geçerek son kez yazım kurallarına ve makale şablonuna uygunluğu denetlenecek, düzeltme gerektiren makaleler yazarlarına yönlendirilerek, düzenleyip gönderim sağlamaları istenecektir. Yazarlardan geri dönüş sağlanan makaleler tekrar incelendikten sonra, Yayın İlkelerine ve Yazım Kurallarına uygun bulunmadığı takdirde reddedilecektir. Geri dönüş için tanınan süreyi aşan makaleler, yayın sürecini aksatmamak için bir sonraki sayıya bırakılacaktır.

## İÇİNDEKİLER/CONTENTS

---

*Özge Gençel Ataman & İbrahim Güler*

ÖZENGEN ÇALGI EĞİTİMİNE YÖNELİK GÜDÜLENME ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

A Study on Validity and Reliability of the Motivation Scale for Amateur Instrument Training  
(294-305)

*Ferhat Çelikoğlu & Jale Deniz*

FLÜT EĞİTİMİNDE BLUES DOĞAÇLAMA ÇALMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK HAZIRLANAN ÖĞRETİM TASARIMININ UYGULAMADAKİ GÖRÜNÜMÜ

An Analysis On Teaching Design Developed for Improving Blues Improvisation Skills in Flute Playing  
(306-313)

*Erkan Demirtaş & Türker Eroğlu*

MATERYAL GELİŞTİRMEDE SES KAYIT VE DÜZENLEME PROGRAMLARININ KULLANIMINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Student Opinions on the Use of Digital Audio Workstation Software in Material Development  
(314-326)

*Merve Karakuş & Koray Çelenk*

GSL MÜZİK BÖLÜMLERİ MÜFREDATINDAKİ TÜRK VE BATI MÜZİĞİ DERSLERİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Attitude Scale Development Study for Turkish and Classical Music Courses in the Curriculum of Fine Arts High School Music Departments  
(327-337)

*Türker Erol*

RADYO ÇOCUK KULÜBÜ VE MÜZİK YAYINLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

A Research on Radio Kids Club and Music Broadcasts  
(338-352)

*Eren Lehimler & Kamil Onur Karataş*

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMINDA YER ALAN PİYANO EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK ÖĞRETİM ELEMANI VE ÖĞRENCİ BEKLENTİLERİ

Expectations of Instructors and Students for Piano Education Course in Music Teaching Undergraduate Program  
(353-365)

***Tuncay Aras***

OYUNLAŖTIRMA YÖNTEMİ DOĞRULTUSUNDA GELİŖTİRİLEN GİTARİST ADLI MOBİL UYGULAMAYA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŖLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

An Evaluation on Students' Opinion About Mobile Application Titled Guitarist Developed Through Gamification Method

(366-373)

***Bahar Özşen & Koray Çelenk***

MESLEKİ MÜZİK EĞİTİMİ KURUMLARINDAKİ KONTRBAS EĞİTİMİNİN ÇEŖİTLİ DEĞİŖKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

An Analysis on Double Bass Training in Terms of Various Variables in Vocational Music Education Institutions

(374-389)

***Zehra Sak Brody***

SUZUKİ ERKEN YAŖ KEMAN EĞİTİMİNDE ÇALIŖMA VE DERS UYGULAMALARI

*Methods of Planning Home Practice and Lessons in Suzuki Early Age Violin Education*

(390-395)

***Murat Gök***

ÖĞRENCİ ORKESTRALARININ SESLENDİRDİĞİ ESERLERDEKİ VİYOLONSEL PARTİLERİNİN OTAKAR SEVCİK OP. 2, 5 NUMARALI ETÜTTE YER ALAN VARYASYONLAR AÇISINDAN ANALİZİ

An Analysis on The Violoncello Partiturs of The Works Performed by The Student Orchestras according to The Variations that Take Place in The Otakar Sevcik Op. 2, Etude 5

(396-422)

***Tülay Ekici***

SÖZEL İMGELERİN MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ŖARKI SÖYLEME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

The Influence of Verbal Images on Music Teacher Candidates' Singing Skills

(423-437)

***Emre Demirci & Hasan Tahsin Sümbüllü***

PİERRE RODE'NİN KEMAN İÇİN 24 KAPRİSİNİN ANALİZİ


A Study on "24 Caprices for The Violin" by Pierre Rode

(438-454)


# Özengen Çalgı Eğitimine Yönelik Güdülenme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması


## A Study on Validity and Reliability of the Motivation Scale for Amateur Instrument Training

**Özge Gençel Ataman**

Doç .Dr., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü  
email: [ogencelataman@gmail.com](mailto:ogencelataman@gmail.com)  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4621-8609>

**İbrahim Güler**

Yüksek Lisans Öğrencisi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
email: [mox613@gmail.com](mailto:mox613@gmail.com)  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4385-202x>

 Bu makale bilimsel etik ve kurallara uygun hazırlanmış ve intihal incelemesinden geçirilmiştir.

### Atf (APA 6)/To cite this article

Gençel Ataman, Ö. & Güler, İ. (2020). Özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(Müzik Özel Sayısı), 294-305. doi: <https://doi.org/10.35247/ataunigsed.650270>

**Makale Gönderim Tarihi/Received:** 23/11/2019

**Makale Kabul Tarihi/Accepted:** 25/02/2020

**Makale Yayın Tarihi/Published:** 25/03/2020

Research Article / Araştırma Makalesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı, özengen çalgı eğitimi alan bireylerin, özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenme durum ve düzeylerinin belirlenebilmesinde araç olarak kullanılacak bir güdülenme ölçeği geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubu, Çanakkale ve Balıkesir illerindeki resmi ve özel yaygın eğitim kurumlarında özengen çalgı eğitimi almakta olan 280 katılımcıdan oluşmaktadır. Ölçek geliştirme aşamasında özengen çalgı eğitimine yönelik 47 güdülenme maddesi oluşturulmuştur. Geliştirilmeye çalışılan ölçme aracının geçerlik ve güvenirligini belirlemek amacıyla madde analizi ve açımlayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Madde analizinde madde-test korelasyon katsayısı düşük olan ve açımlayıcı faktör analizi sonucunda birden fazla faktörde binişik yapıda olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Yeniden yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, 25 maddeden oluşan ölçeğin 5 faktörlü bir yapıda olduğu ve faktörlerin toplam varyansın % 54.305'ini açıkladığı belirlenmiştir. Faktörler altına yüklenen maddeler ve kuramsal beklentiden yola çıkılarak ölçekteki faktörler; Mutluluk, isteksizlik, zorluk yaşama, sosyal çevreyle etkileşim ve ilgi olarak adlandırılmıştır. 5 faktör altında yer alan 25 maddelik ölçeğin tümü için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.877 bulunmuştur. Özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenme ölçeğinin psikometrik özellikleri dikkate alındığında, özengen çalgı eğitimi alan bireylerin bu eğitime yönelik güdülenmelerinin ölçülmesinde geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılacak bir ölçme aracının geliştirildiği düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Özengen Çalgı Eğitimi, Güdülenme, Ölçek, Geçerlik, Güvenirlik

### Abstract

The aim of this study is to develop a motivation scale which can be used as a tool to determine motivation status and levels of individuals who take amateur instrument training. The study group of the study consists of 280 participants who have taken amateur instrument training in public and private non-formal education institutions in Canakkale and Balıkesir. During the scale development stage, 47 motivational items were created for the amateur instrument training. In order to determine the validity and reliability of the measurement tool, item analysis and exploratory factor analysis were used. In item analysis, items with low item-test correlation coefficients and as a result of exploratory factor analysis, items with overlapping factors were removed from the scale. According to the results of the reconstructive exploratory factor analysis, it was determined that the scale consisting of 25 items had a 5-factor structure and the factors explained % 54.305 of the total variance. The items loaded under the factors and the factors in the scale based on theoretical expectations; Happiness, reluctance, difficulty, interaction with the social environment and interest was named. The Cronbach's alpha reliability coefficient was found to be 0.877 for the 25 item scale under 5 factors. Considering the psychometric properties of amateur instrument training motivation scale, it is considered that a valid and reliable measurement tool has been developed to measure the motivation of individuals who have taken amateur instrument training.

**Keywords:** Amateur Instrument Training, Motivation, Scale, Validity, Reliability

## 1. Giriş

Müzik eğitimi; genel müzik eğitimi, mesleki müzik eğitimi ve özengen (amatör) müzik eğitimi olmak üzere üç şekilde sınıflandırılmaktadır. Genel müzik eğitimi; eğitim yaşantısı süreci içinde tüm bireylere, mesleki müzik eğitimi; müziği meslek edinmek isteyenlere, özengen müzik eğitimi ise müzikten zevk almak, doyum sağlamak, ilgi ve istekleri doğrultusunda sanatsal yönünü geliştirmek isteyen bireylere yöneliktir (Uçan, 2005, s. 8). Bingöl (2010)'e göre müzik eğitimi yalnızca müziği meslek edinmek isteyen bireylere yönelik bir eğitim olarak görülmektedir (s. 23). Bu bağlamda müzik eğitimi, müziğe ilgi duyan, müzik eğitimi için maddi ve manevi fedakârlık yapmaya gönüllü olan ve müzik eğitimi almaya özenen herkesin belirli bir düzeyde gerçekleştirebileceği bir eğitimidir. Bir başka açıdan özengen müzik eğitimi, eğitim süreçlerinde genel müzik eğitimi almış ve mesleki müzik eğitimi olarak müziği meslek edinmeyi amaçlayan bireylerin hedeflerini

sağlamalarına olanak sağlayan bir müzik eğitimi türü olarak da düşünülebilmektedir (Çağlar, 2017, s. 114). İşte bu noktada da özengen müzik eğitimi, bireylerin müzik yaşantılarında önemli bir yer tutmaktadır.

Örgün ve yaygın eğitim içinde yer alan özengen müzik eğitimi, gerekli müziksel davranışları kazandırma yoluyla bireylerin müzik eğitiminden zevk ve doyum sağlamalarını amaçlar. Özengen müzik eğitimi örgün eğitim kapsamındaki, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde; eğitsel kol çalışmaları, seçmeli dersler, ses ve çalgı toplulukları, isteğe bağlı düzenlenen bireysel ve toplu müzik kursları ile gerçekleştirilmektedir. Yaygın eğitimde ise özel kuruluşların düzenledikleri kurslar, özel dersler, konserler, festivaller, yarışmalar özengen eğitim için oldukça önemli bir yere sahiptir (Uçan, 2005, s. 32).

Ülkemizde giderek önem kazanmakta olan özengen müzik eğitimi, yaygın eğitim açısından bireysel yapılabildiği gibi kurumsal olarak da halk eğitim merkezleri gibi resmi kurumlarda ve özel müzik kursları gibi özel kurumlarda yürütülmektedir. Bu kurumlarda özengen müzik eğitimi, hem müziğe yeni başlayanlar hem de müzikte belli bir seviyede olup kendini daha ileri bir seviyeye taşımak isteyenler için belirli eğitim programları çerçevesinde farklı seviyelerde verilmektedir. Ayrıca bu kurumlar, hem müziği amatörce düşünenlere hem de ileride profesyonel olmayı tasarlayanlara eğitim hizmeti vererek ülkemiz müzik eğitimine de önemli katkılar sağlamaktadır (Özdek, 2006, s. 16; Karan, 2011, s. 9; Tepeli, 2018, s. 32).

Müzik eğitimi alanında çok önemli bir yere sahip olan çalgı eğitimi de, genel, mesleki ve özengen müzik eğitimi türlerinde aynı öneme sahiptir. Özengen çalgı eğitimi, bireylerin gönüllülük esasına dayalı olarak müzikal tatmin ve kültürel gelişim sağlayan en önemli sosyal aktivitedir. Mesleki çalgı eğitiminin teknik ve müzikal öğelerini barındırarak, bireylere ilgi alanı, estetik duygu ve müzikal bir gelişim sağlamayı görev edinir. Ancak Cope (2002)'un da belirttiği gibi özengen çalgı eğitimi, üst düzey disiplin gerektiren ve tekniğe yoğunlaşan mesleki çalgı eğitiminin aksine çok resmi olmayan bir süreçte yetkin amatör müzisyenler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (s. 93).

Seah ve Bishop (2000)'a göre öğretim ortamlarında yalnızca bilişsel ve devinişsel becerilere yer verilmesi, başarılı bireyler yetiştirilmesi için yeterli değildir (s. 2). Bireylerin başarılı olabilmesi için bilişsel becerilerin yanında duyuşsal beceriler de büyük önem taşımaktadır. Duyuşsal alan becerilerini etkileyen güdülenme de öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesinde görev alan en önemli öğelerden birini oluşturmaktadır. Arık (1996) güdülenmeyi, "insanı davranışa iten, bu davranışın şiddet ve enerji düzeyini belirleyen, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan, çeşitli "iç ve dış sebepleri" ve bunların işleyiş mekanizmalarını içeren karmaşık yapı bir özellik" olarak açıklamaktadır. Güdülenmede; davranışa karşı hazır olma, bir amaca ulaşmak için gerekli davranışları yapma ve amaca ulaştıktan sonra doyurulma olmak üzere üç durum söz konusudur. Bu nedenle bireyde güdülenmenin varlığı, davranışlara bakılarak anlaşılabilir ve davranışlardan çıkarılmaktadır (aktaran, Sungurtekin, 2010, s. 30). Morgan (1984)'a göre güdülenme, bir hedefe yönelmiş herhangi bir davranışta içermekte olup döngü özelliğine sahiptir (aktaran Semerci, 2010, s. 2124). Güdülenme, bireylerin istek, arzu, ihtiyaç, dürtü ve ilgilerini kapsamaktadır (Koçel, 2014, s. 619). Güdülenme, öğrenmeye ilgi duyma, geliştiğini hissetme, başarıma duygusu, bireyin diğer bireyler tarafından takdir edilmesi, çevredeki bireylerin ilgisini hissetme ve ödül kazanma gibi etmenlerden oluşmaktadır (Ryan & Deci, 2000, s. 55). Bu bağlamda güdülenme, öğrenmeye ilgi, başarıma duygusu gibi içsel etkenlerden, aile ve akran grubu tarafından takdir ve ilgi hissetme gibi dışsal etkenlerden etkilenmektedir (Sichivitsa, 2007, s. 55).

Eğitim açısından güdülenme, bireylerin öğrenme sürecinde başarılı olabilmek için, öğrenmeye katılmasını, öğrenmeye istekli olmasını ve öğrenme ihtiyacı duymasını sağlayan ve bireye enerji veren bir güçtür (Feng & Tuan, 2005, s. 463). Başarı gereksinimi duyan bireylerin, başarılı olma yolundaki uğraşlarıdır (Bakırcıoğlu, 2012, s. 594). Martin (2004) eğitim açısından güdülenmeyi, öğrencilerin potansiyellerini açığa çıkaran, öğrenme ve çalışmalarını harekete geçiren güç olarak açıklamaktadır (s. 6).

Güdülenme, eğitim alanında çok önemli bir yere sahip olan müzik eğitiminde de araştırmacılar ve uygulayıcılar için çok önemli bir araştırma alanıdır. Son yıllarda müzik eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda müzik ve güdülenme ilişkisi dikkat çekmeye başlamıştır. Güdülenme, müzikte ürün ve yaratıcılık açısından en önemli koşullardan biri olarak kabul edilmektedir (Leung, 2008, s. 48). Müzik eğitiminin en önemli dallarından biri olan çalgı eğitimi de çalgı eğitimi alan bireylerin güdülenme durum ve düzeylerinden etkilenmektedir. Şen ve Çoban (2018)'a göre müzik sanatının ifadesinde önemli bir yeri olan çalgı eğitimi, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışların birleşimi olarak hedeflenen amaçlara ulaşmayı planlayan bir eğitim sürecidir (s. 290). İster genel, ister mesleki, ister özengen olsun çalgı eğitimi, devinişsel ve bilişsel davranışları aynı önemde kapsamının yanında bireylerin kendilerini özgürce ifade etmeleri ve başarıma duygusu hissetmeleri gibi psikolojik gereksinimlerle etkileşim içindedir. Psikolojik bir süreç olarak tanımlanan güdülenme de çalgı eğitimini etkileyen ve çalgı eğitiminden etkilenen bir olgudur. Evans (2015) çalgı eğitiminde güdülenmeyi, "bireylerin neden ve niçin çalgı öğrenmeye çalıştıkları, çalgı öğrenme sürecinde yaşadıkları zorlukları, nasıl başarılı oldukları ve çalgı öğrenmeyi niçin bıraktıkları gibi sorulara verilecek cevaplarda aramak gerektiği şeklinde açıklamaktadır (s. 65). Günal (1999), çalgı eğitimi ve güdülenme arasındaki ilişkiyi, "çalgı eğitiminde, sistemli

olma, disiplin ve sürekli çalışma bir ön koşuldur. Böyle zor bir çalışma süreci ise ancak yoğun istek veya başka bir deyişle yüksek düzeyde bir motivasyonla sağlanabilir” şeklinde açıklamaktadır (aktaran Çoban & Çalışkan, 2019, s. 102).

Her alanda olduğu gibi çalgı eğitimi alanında da ölçme önemli görülmektedir. Gözlenen değişkenlere ilişkin gözlem sonuçlarının nicel verilere dönüştürülmesi anlamını taşıyan ölçme, araştırmacılara sonuca varma aşamasında büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Bu nedenle özellikle duyuşsal alana ilişkin davranışların ölçülmesinde ölçeklerden yararlanılmaktadır. Arık (1996)’a göre, bilimsel bilgi elde edebilmek için neyin araştırılacağını açık ve net bir şekilde ifade eden bir problemden yola çıkılarak standartlaştırılmış, güvenirliliğine ve geçerliğine özen gösterilmiş ölçeklerle ölçüm yapılması gerekmektedir (aktaran Semerci, 2010, s. 2124). Duyuşsal alan davranışlarıyla ilişkili olan güdülenme düzeyi de ölçekler yardımıyla ölçülebilmektedir.

Çalgı eğitimi, planlı, disiplinli ve sistematik bir şekilde gerçekleşmesi gereken bir süreçtir. Bu şekilde gerçekleşmesi gereken çalgı eğitimi sürecinde de bireylerin güdülenme düzeyi başarıya ulaşmada en önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir. Yalnızca mesleki çalgı eğitiminde değil özengen yani amatör çalgı eğitiminde de durum aynıdır. Özengen çalgı eğitiminde yaş sınırlamasının olmaması, her yaştan bireyin çalgı öğrenebilmesini ve çalgı öğrenmenin sosyal etkinlik, eğlence ve kişisel tatmin olarak gerçekleşmesini sağlamaktadır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Özengen çalgı eğitimi, bireylerin istek, beklenti, talep, müziğe yatkınlık, beceri düzeyi ve çalışmak için ayırdığı zaman doğrultusunda şekillenmektedir. Bireylerin ilgi ve zevkleri doğrultusunda iş-akademik ve sosyal yaşantılarından zaman ayırarak sürdürdükleri özengen çalgı eğitimi, mesleki zorunluluk taşımadığı için de kolaylıkla vazgeçebilecekleri bir etkinlik olarak düşünülebilmektedir. Bu nedenle özengen çalgı eğitimi alan bireylerin çalgı eğitimine yönelik güdülenme düzeylerinin belirlenmesi önem taşıyan ve araştırılması gereken bir konudur. Bu doğrultuda çalışmanın amacı; özengen çalgı eğitimi alan bireylerin, özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenme durum ve düzeylerinin belirlenebilmesinde araç olarak kullanılabilecek bir güdülenme ölçeği geliştirmektir.

Çalgı eğitimi ile ilgili literatür tarandığında, çalgı eğitimine yönelik geliştirilen güdülenme ölçeklerine rastlamak mümkündür. Ancak bu ölçekler, mesleki çalgı eğitime yönelik olarak geliştirilmiştir. Ulusal ve uluslararası literatürde spesifik olarak özengen çalgı eğitime yönelik güdülenme ölçeğine rastlanılmamıştır. Özengen çalgı eğitiminde yaş sınırlamasının olmaması, çalgı öğrenmenin sosyal etkinlik, eğlence ve kişisel tatmin olarak gerçekleşmesi ve erişilmesi planlanan hedef ve beceri düzeyleri bakımından daha esnek ve kişiye özel olması, özengen çalgı eğitimini mesleki çalgı eğitiminden ayıran en önemli özelliklerdir. Bu bakımdan, özengen çalgı eğitimi alan bireylerin güdülenme düzeylerinin, mesleki çalgı eğitimine yönelik ölçeklerle sağlıklı bir şekilde ölçülemeyeceğinden yola çıkılarak, yalnızca özengen çalgı eğitimi alanına yönelik bir güdülenme ölçeğinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

## 2. Yöntem

Bu çalışma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Çalışmanın ölçek geliştirme aşamasında, betimsel araştırma olarak tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda çalışma, betimsel modele dayalı nicel bir araştırmadır. Yaşar (2014)’ın da belirttiği gibi tarama modeli araştırmalar, bir grubun belli başlı özelliklerini belirlemek amacıyla geniş gruplarda yürütülen, bireylerin görüşlerinin belirlenerek olgu ve olayların açıklanmasına çalışılan araştırmalar olarak kabul edilmektedir (s. 62).

Bu araştırmanın çalışma grubu, Çanakkale ve Balıkesir illerindeki resmi ve özel yaygın eğitim kurumlarında özengen çalgı eğitimi almakta olan 280 katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1  
Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Cinsiyet	f	%
Bayan	148	52.9
Erkek	132	47.1
Toplam	280	100
Yaş	f	%
15 - 20 yaş	88	31.4
21 - 26 yaş	116	41.5
27 - 32 yaş	44	15.7
33 yaş ve üzeri	32	11.4
Toplam	280	100

Tablo 1'in devamı

<b>En son mezun olunan okul türü</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Ortaokul	74	26.4
Lise	148	52.9
Üniversite	58	20.7
Toplam	280	100
<b>Yaşanılan il</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Balıkesir	135	48.2
Çanakkale	145	51.8
Toplam	280	100
<b>Çalgı eğitimi alınan kurum tipi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Resmi	184	65.8
Özel	96	34.2
Toplam	280	100
<b>Eğitimi alınan çalgı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Keman	32	11.4
Piyano	54	19.2
Gitar	62	22.3
Bağlama	104	37.3
Flüt	15	5.3
Bateri	8	2.8
Saksafon	5	1.7
Toplam	280	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan bireylerin % 52.9'unun bayan, % 47.1'inin erkek olduğu; % 31.4'ünün 15 – 20 yaş, % 41.5'inin 21 – 26 yaş, % 15.7'sinin 27 – 32 yaş, 11. 4'ünün 33 ve üzeri yaş aralığında olduğu; % 26.4'ünün ortaokul, % 52.9'unun lise, % 20.7'sinin de üniversiteden mezun durumda olduğu, % 48,2'sinin Balıkesir, % 51.8'inin Çanakkale illerinde yaşadığı, % 65.8'inin resmi, % 34.2'sinin özel eğitim kurumlarında çalgı eğitimi sürdürmekte olduğu; % 11.4'ünün keman, % 19.2'sinin piyano, % 22.3'ünün gitar, % 37.3'ünün bağlama, % 5.3'ünün flüt, % 2.8'inin bateri ve % 1.7'sinin de saksafon eğitimi almakta olduğu anlaşılmaktadır.

Özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenme ölçeğinin analizinde SPSS Statistic 23.0 programından yararlanılmıştır. Ölçeğin geliştirme aşamasında öncelikle görünüş ve kapsam geçerliğine bakılmıştır. Kapsam geçerlik oranı (KGO) için Davis tekniği kullanılmıştır (Tablo 2). Ölçeğin güvenilirliği için ölçeği oluşturan her bir maddeye ilişkin olarak madde ortalama, madde standart sapma, madde toplam korelasyon değerleri incelenmiş ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı değerinden yararlanılmıştır (Tablo 3 ve Tablo 4). Ölçeğin geçerliğini ölçmek amacıyla da Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği testi ve Barlett Küresellik testi analizlerinden (Tablo 5) elde edilen bulgular doğrultusunda açımlayıcı faktör analizi kullanılarak maddelerin varyans değerlerine (Tablo 7) ve faktör döndürme sonuçlarına (Tablo 8) yer verilmiştir. Ayrıca ölçeğin analizinde maddelerin yer aldıkları faktörlerin açıkladıkları varyans ve güvenirlik analizi sonuçlarına da yer verilmiştir (Tablo 9).

### 3. Bulgular

#### 3.1. Ölçeğin Geliştirilmesi

Ölçeğin geliştirme aşamasında ilk olarak, özengen çalgı eğitimi almakta olan 43 bireyin özengen çalgı eğitimine yönelik görüşlerini ortaya koyabileceği yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve analiz sonucunda güdülenme ile ilgili görüşler maddeleştirilmiştir. Güdülenme ile ilgili görüşlerin yanında konu ile ilgili alan yazın ve güdülenme ile ilgili ölçekler de incelenerek 47 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerliğini sağlamak için görünüş ve kapsam geçerliğine bakılmıştır. Ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliği için üç müzik eğitimi ve iki istatistik uzmanı olmak üzere beş öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda görünüş geçerliği için ölçekteki 11, 19, 20 ve 24. maddelerin yeniden düzenlenmesine karar verilmiştir. Belirtilen maddeler tekrar düzenlendiğinde, ölçme aracının amaca uygun olduğu, gerekli verileri toplayabileceği ve istenilen özelliği ölçer görüldüğü sonucuna varılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğine ilişkin olarak Davis tekniğinden yararlanılmıştır. Yurdugül (2005)'ün de belirttiği gibi Davis tekniği uzman görüşlerini (a) "Uygun", (b) "Madde hafifçe gözden geçirilmeli", (c) "Madde ciddi olarak gözden geçirilmeli" ve (d) "Madde uygun değil" şeklinde dörtlü derecelendirmektedir. Bu teknikte (a) ve (b) seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzman sayısına bölünerek maddeye ilişkin "kapsam geçerlik indeksi" (KGI) elde edilmektedir ve bu değer 0.80 değeri ölçüt olarak kabul edilmektedir (s. 3).

Tablo 2  
 Ölçek maddelerinin uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerlik oranları

Madde	(a)Uygun	(b)Hafifçe gözden geçirilmeli	(c)Ciddi olarak gözden geçirilmeli	(d)Uygun değil	Kapsam geçerlik oranı	Madde	(a)Uygun	(b)Hafifçe gözden geçirilmeli	(c)Ciddi olarak gözden geçirilmeli	(d)Uygun değil	Kapsam geçerlik oranı
1	5	0	0	0	1.00	25	5	0	0	0	1.00
2	5	0	0	0	1.00	26	5	0	0	0	1.00
3	5	0	0	0	1.00	27	5	0	0	0	1.00
4	5	0	0	0	1.00	28	5	0	0	0	1.00
5	5	0	0	0	1.00	29	5	0	0	0	1.00
6	5	0	0	0	1.00	30	5	0	0	0	1.00
7	5	0	0	0	1.00	31	5	0	0	0	1.00
8	5	0	0	0	1.00	32	5	0	0	0	1.00
9	5	0	0	0	1.00	33	5	0	0	0	1.00
10	5	0	0	0	1.00	34	5	0	0	0	1.00
11	4	1	0	0	1.00	35	5	0	0	0	1.00
12	5	0	0	0	1.00	36	5	0	0	0	1.00
13	5	0	0	0	1.00	37	5	0	0	0	1.00
14	5	0	0	0	1.00	38	5	0	0	0	1.00
15	5	0	0	0	1.00	39	5	0	0	0	1.00
16	5	0	0	0	1.00	40	5	0	0	0	1.00
17	5	0	0	0	1.00	41	5	0	0	0	1.00
18	5	0	0	0	1.00	42	5	0	0	0	1.00
19	4	1	0	0	1.00	43	5	0	0	0	1.00
20	4	1	0	0	1.00	44	5	0	0	0	1.00
21	5	0	0	0	1.00	45	5	0	0	0	1.00
22	5	0	0	0	1.00	46	5	0	0	0	1.00
23	5	0	0	0	1.00	47	5	0	0	0	1.00
24	4	1	0	0	1.00						

Tablo 2'ye bakıldığında, beş öğretim üyesinin değerlendirmelerine göre ölçekteki tüm maddelerin kapsam geçerlik oranlarının en yüksek değer olan 1.00 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda hesaplanan değerlerin asgari değerden (0.80) fazla ve en yüksek değerde olması uzmanlar arasında uyum olduğunu ve kapsam geçerliği açısından ölçekten madde atılmaması gerektiğini göstermektedir. Daha sonra oluşturulan ölçeğe, amacı ve cevaplama şeklini açıklayan bir yönerge eklenmiş ve yönergenin ardından ölçekteki maddeler sıralanmıştır. Ölçekteki her ifade için, “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” olmak üzere 5’li likert kullanılmıştır.

### 3.2. Ölçme Aracının Güvenirlik Çalışması

Büyüköztürk (2008)’e göre madde analizinde madde toplam korelasyon katsayısının 0.70–1.00 arasında olması yüksek, 0.70–0.30 arasında olması orta, 0.30–0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (s. 32). Bu nedenle, 47 maddeden oluşan ölçeğe uygulanan madde analizi sonucunda madde toplam korelasyon katsayısı 0,30’un altında olan 11, 13, 14, 17, 18, 31 ve 45. maddelerin ölçekten çıkarılmasıyla ölçek maddelerinin sayısı 40’a düşmüştür. 47 maddeye ilişkin istatistik değerlerine Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3  
 Madde ortalama, madde standart sapma ve madde toplam korelasyon değerleri

Madde	Madde ortalaması	Madde standart sapması	Madde toplam korelasyonu	Madde	Madde ortalaması	Madde standart sapması	Madde toplam korelasyonu
1	4.8036	.49440	.365	25	4.1321	1.05428	.368
2	4.7429	.60312	.335	26	3.8429	1.10243	.532
3	4.6786	.62525	.480	27	3.6000	1.19016	.337
4	4.6107	.84787	.446	28	4.4143	.92737	.480
5	4.4500	.81055	.539	29	4.4929	.85086	.611
6	4.3107	.99094	.455	30	4.0929	1.07694	.472
7	3.7000	1.16828	.374	31	2.9929	1.16087	<b>.084</b>
8	4.6071	.82259	.576	32	4.0000	1.07430	.403
9	4.7286	.71685	.457	33	4.0714	1.04482	.482
10	3.9643	1.00473	.455	34	4.4857	.84655	.512
11	3.2786	1.34174	<b>.234</b>	35	3.9643	1.10334	.501
12	3.6929	1.20867	.526	36	3.3893	1.11774	.432
13	2.9036	1.27900	<b>.065</b>	37	3.7750	1.19261	.335



Tablo 3'ün devamı

Madde	Madde ortalaması	Madde standart sapması	Madde toplam korelasyonu	Madde	Madde ortalaması	Madde standart sapması	Madde toplam korelasyonu
14	3.9071	1.02929	.181	38	3.7429	1.13195	.434
15	4.1821	1.07047	.500	39	4.2393	.95596	.516
16	4.2714	1.02193	.436	40	4.3893	.91300	.558
17	3.8714	1.11261	.213	41	4.2857	1.02852	.514
18	3.1393	1.24660	.269	42	4.5500	.85362	.573
19	4.0464	.97715	.573	43	4.3036	.89442	.476
20	4.1821	.93078	.531	44	3.5536	1.16274	.365
21	3.7857	1.05942	.484	45	2.8321	1.23438	.041
22	4.2929	.91578	.634	46	3.6000	1.19617	.380
23	4.0321	1.02777	.440	47	3.8679	1.20351	.450
24	4.3607	.89716	.589				

7 maddenin ölçekten çıkarılması ile 40 maddeye düşen ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ( $\alpha$ ) = 0,925 bulunmuştur. Kalaycı (2016) güvenirlilik katsayısına ilişkin ölçüt değerleri; “0.00 <  $\alpha$  < 0.40 olduğu zaman ölçek güvenilir değil, 0.41 <  $\alpha$  < 0.60 olduğu zaman ölçek düşük güvenirlilikte, 0.61 <  $\alpha$  < 0.80 olduğu zaman ölçek orta düzeyde güvenilir ve 0.81 <  $\alpha$  < 1.00 olduğu zaman ölçek yüksek düzeyde güvenilir” şeklinde ifade etmektedir (s. 405). Bu ölçüt değerler dikkate alındığında, ölçeğin yüksek düzeyde güvenirlilik katsayısına sahip olduğu ve özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenmenin belirlenmesinde güvenirlilik düzeyi yüksek ölçme sonuçlarına ulaşılabileceğini göstermektedir. 40 maddelik ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısına ilişkin değerlere Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4  
Cronbach alfa güvenirlilik testi tablosu

Madde Sayısı	Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı
40	0.925

### 3.3. Ölçme Aracının Geçerlik Çalışması

7 maddenin madde analizi sonrasında ölçekten çıkarılmasıyla 40 maddeye düşen veri setinin faktör analizine uygunluğunun belirlenebilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Testi ve Barlett Küresellik Testinden yararlanılmıştır. Gürbüz ve Şahin (2016)’in de belirttiği gibi KMO değerinin 0.60 ve üstünde olması örneklem faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir (s. 311). Durmuş, Yurtkoru ve Çinko (2016) ise KMO örneklem yeterliliğinin kabul edilebilir alt sınırının 0,50 olduğunu ve 0.80 ve yukarısı için KMO değerinin mükemmel kabul edildiğini belirtmektedir (s. 79–80). Diğer yandan Barlett Küresellik testi ise korelasyon matrisindeki ilişkilerin faktör analizi yapacak ölçüde yeterli olup olmadığını test etmektedir. Bu test sonucunun anlamlı olması ( $p < 0,05$ ) değişkenler arası ilişkilerin oluşturduğu matrisin faktör analizi için anlamlı olduğunu ve faktör analizinin yapılabileceği anlamını taşımaktadır. 40 maddelik ölçeğin KMO değerinin 0,80’nin üzerinde olması ( $KMO=0,889$ ) ve Barlett testinin de 0.05 önem derecesinde anlamlı bulunması ( $p=0.000$ ) veri setinin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir. 40 maddelik ölçeğin KMO ve Barlett testi değerleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5  
KMO ve Barlett testi tablosu

Kaiser-Meyer-Olkin Testi (KMO) (Örneklem Yeterliliği Testi)		0.889
Bartlett Testi (Bartlett's Test) (Bartlett Küresellik Testi)	Ki Kare	4771.786
	p	0.000

Faktör analizinde kaç faktörün ya da boyutun çıkarılacağına karar verilirken çeşitli yaklaşımları göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Araştırmacılar genellikle bu yaklaşımlardan birkaçını birlikte düşünerek faktör sayısına karar vermektedirler. Örneğin Kaiser ölçütü olarak bilinen öz değer yaklaşımına göre, öz değeri 1’in üzerinde olan faktör sayısı dikkate alınmalıdır. Ancak bu yaklaşım madde sayısının az ya da çok olduğu durumlarda güvenilir sonuçlar verememektedir (Gürbüz ve Şahin, 2016, s. 313). Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010)’ün de belirttiği gibi faktör sayısını belirlemede diğer bir yaklaşım da Cattell tarafından önerilen yamaç-serpinti grafiğidir (s. 192-193). Bu yaklaşımda faktörlerin öz değerlerine göre en fazla açıklayıcılığa sahip faktörler dikkate alınarak, eğri eğiminin plato (düzleşme) yapmaya başladığı noktaya bakılarak faktör sayısına karar verilir. Açıklanan varyans oranı da araştırmacının faktör sayısına karar verirken göz önüne bulundurması gereken bir başka yaklaşımdır. Araştırmacının amacına bağlı olarak açıklanan toplam varyansa katkı sağlayan faktörler dikkate alınmalıdır. Diğer bir yandan faktörlere ilişkin varyans değerlerinin

birbirine yaklaştığı noktanın da faktör sayısını belirlemede bir gösterge olduğu bilinmektedir. Bu durumda faktör varyans değerlerinin birbirlerine yaklaştığı nokta, faktör belirleme noktası olarak düşünülebilir. Çünkü bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hemen hemen aynıdır (Büyüköztürk, 2008, s. 125). Faktör sayısına karar vermede bir başka yaklaşım da araştırmacının araştırmaya ilişkin kuramsal yapı doğrultusunda faktör sayısına kendisinin karar vermesidir (Gürbüz ve Şahin, 2016, s. 313).

Tüm bu yaklaşımlara dayanarak ölçeğin faktör analizi sonuçları doğrultusunda faktörlerin varyans değerleri ve yamaç serpinti grafiği incelenmiş, ölçek bileşenlerinden 10'unun öz değerlerinin 1'in üzerinde olduğu anlaşılmıştır. Ancak 5. bileşenden itibaren varyans değerlerinin birbirine yakınlaşması ve yamaç serpinti grafiğinde de eğri eğiminin plato (düzleşme) yapmaya başlaması nedeniyle 5. nokta faktör belirleme noktası olarak belirlenmiştir. Böylece özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenme ölçeğine ilişkin maddelerin 5 faktör altında toplanması uygun görülmüştür.

Gürbüz ve Şahin (2016)'e göre faktör yüklerinin genel olarak en az 0,32'nin üzerinde olması önerilmektedir (s. 312). Ancak araştırmacı faktörlerin mümkün olduğunca güçlü maddelerden oluşmasını arzu ediyorsa yük değerinin yüksek tutulması önerilmektedir. Diğer yandan Büyüköztürk (2008) uygulamada az sayıda madde için faktör yük değeri sınırının 0.30'a kadar indirilebileceğini ancak faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olmasının seçim için iyi bir ölçüt olduğunu belirtmektedir (s. 124). Bu nedenle ölçeğin faktör analizinde faktör yük değeri sınırı 0.45 olarak belirlenmiştir.

Bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın olabildiğince yüksek olması beklenir. Yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0,10 olması önerilir. Çok faktörlü bir yapıda, birden çok faktörde yüksek yük değeri veren madde binişik bir madde olarak tanımlanır ve ölçekten çıkarılması düşünülebilir (Büyüköztürk, 2008, s. 125). Ölçeğin faktör analizinde Dönüşümlü Faktör Yükleri sonuçlarına göre birden fazla faktörde binişik yapıda olan ve güvenirligi düşüren 7, 12, 15, 19, 20, 23, 28, 29, 30, 35, 37, 38, 39, 41 ve 42. maddelerin yüksek iki yük değerleri arasındaki farkın 0,10'dan az olduğu belirlenmiş ve bu 15 maddenin ölçekten çıkarılmasıyla kalan 25 madde ile ölçeğe nihai şekli verilmiştir.

Tablo 6, 7, 8 ve 9'da 47 maddeden oluşan ön deneme formuna uygulanan madde analizi ve açımlayıcı faktör analizi sonucunda 22 maddenin çıkarılması ile oluşturulan 25 maddelik özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenme ölçeğinin son şekline ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 6  
Ölçek maddelerine ilişkin istatistikler

Madde No	Ölçek Maddeleri	Madde ortalaması	Madde standart sapması	Madde toplam korelasyonu	Madde silme güvenirlilik katsayısı
1	Çalgı çalmayı öğrenmek boşa zaman harcamaktır.	4.8036	.49440	.371	.875
2	Çalgı çalmayı mecbur olduğum için öğreniyorum.	4.7429	.60312	.342	.875
3	Çalgı çalmayı öğrenmek sıkıcıdır.	4.6786	.62525	.499	.872
4	Ailem zorlamasa çalgı çalmayı öğrenmek istemezdim.	4.6107	.84787	.462	.872
5	Çalgıma çalışmamak için bahaneler uydururum.	4.4500	.81055	.511	.871
6	Çalgımla ilgili ödevlerimin bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum.	4.3107	.99094	.443	.872
8	Çalgı dersinde yeni şeyler öğrenmek beni mutlu eder.	4.6071	.82259	.586	.869
9	Çalgımda başarılı olunca kendimi mutlu hissederim.	4.7286	.71685	.481	.872
10	Çalgı dersinden çıkınca derste öğrendiklerimi hemen çalışmak isterim.	3.9643	1.00473	.427	.873
16	Çalgım ile ilgili müzikleri internetten bulmak ve dinlemek ilgimi çeker.	4.2714	1.02193	.396	.874
21	Çalgı derslerinde kullanılan materyalleri (nota, eser, parça, türkü vb.) anlamakta zorlanırım.	3.7857	1.05942	.483	.871
22	Öğretmenimin verdiği ödevleri çalabilmek kendime olan güvenimi artırır.	4.2929	.91578	.623	.868
24	Çalgı derslerindeki uygulamaları (eser, etüd vb.) tamamladığımda başarılı olduğumu hissederim.	4.3607	.89716	.590	.869
25	Çalgı derslerinde kullanılan notaların kolay okunabilir olması dikkatimi artırır.	4.1321	1.05428	.372	.874
26	Çalgım ile ilgili sanatçıları her zaman takip ederim.	3.8429	1.10243	.459	.872
27	Düzeyimin üzerindeki parçalarla uğraşmak istemem.	3.6000	1.19016	.318	.877
32	Çalgı çalabilmenin beni diğer insanlardan farklı kılan bir özellik olduğunu düşünüyorum.	4.0000	1.07430	.398	.874
33	Çalgı çalan arkadaşlarımdan hangi parçaları çaldıklarını merak ederim.	4.0714	1.04482	.433	.873
34	Ailem çalgı çalmam konusunda beni destekler.	4.4857	.84655	.510	.871
36	Çalgı derslerindeki alıştırma ve uygulamalar zordur.	3.3893	1.11774	.425	.873
40	Çalgı öğrenmeye ayırdığım zamanı başka bir uğraşla geçirmek isterdim.	4.3893	.91300	.555	.869
43	Ailem çalgı çaldığım için benimle gurur duyuyor.	4.3036	.89442	.497	.871
44	Çalgı çalma konusunda başarılı olduğum için her çalgıyı öğrenebilirim.	3.5536	1.16274	.383	.874
46	İlk defa çalacağım bir parçayı öğrenirken yaşadığım zorluk çalgı çalma isteğimi azaltır.	3.6000	1.19617	.328	.876
47	Çalgı çalmayı öğrenmek tahminimden daha zor olduğu için öğrenemeyeceğim hissine kapılırım.	3.8679	1.20351	.445	.873

Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı ( $\alpha$ ) = 0.877

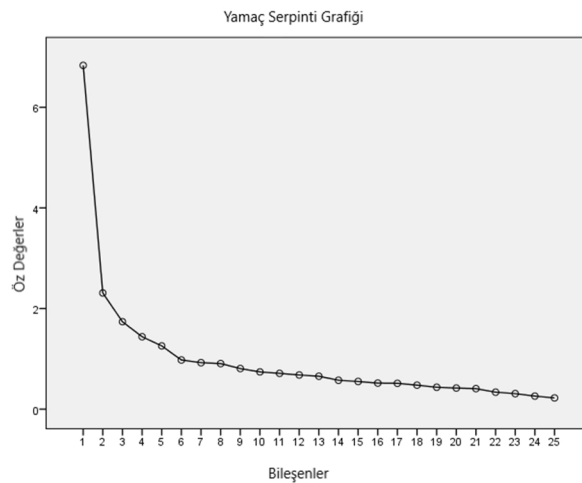
Tablo 6’da 25 maddeden oluşan nihai ölçeğin maddelerine ilişkin madde ortalama, madde standart sapma, madde toplam korelasyon ve madde silme güvenilirlik katsayısı değerlerine yer verilmiştir. Maddelerin madde silme güvenilirlik katsayısı değerlerine bakıldığında, güvenilirlik katsayısını hiçbir maddenin olumsuz olarak etkilemediği anlaşılmaktadır. Yine tablo 5’e göre 25 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.877 bulunmuştur. Özdamar (1999)’ın da belirttiği gibi güvenilirlik katsayısına ilişkin ölçüt değerler 0.81 ile 1.00 arasında bir değer aldığımda ölçek yüksek düzeyde güvenilir kabul edilmektedir (aktaran Yaşar, 2014, s. 63). Bu ölçüt değerler dikkate alındığında, 25 maddeden oluşan ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirlik katsayısına sahip olduğu ve özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenmenin belirlenmesinde güvenilirlik düzeyi yüksek ölçme sonuçlarını gösterebileceği anlaşılmaktadır.

Tablo 7

Açımlayıcı faktör analizine ilişkin açıklanan toplam varyans değerleri

Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri			Dönüştürülmüş Kareli Ağırlıklar Toplamı		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli %
1	6.832	27.330	27.330	3.473	13.892	13.892
2	2.309	9.237	36.567	3.013	12.051	25.943
3	1.738	6.951	43.518	2.658	10.630	36.573
4	1.440	5.760	49.278	2.465	9.860	46.433
5	1.257	5.028	54.305	1.968	7.872	54.305
6	.977	3.908	58.213			
7	.924	3.694	61.907			
8	.906	3.624	65.531			
9	.807	3.228	68.759			
10	.740	2.962	71.721			
11	.711	2.845	74.566			
12	.679	2.717	77.282			
13	.655	2.619	79.901			
14	.574	2.297	82.198			
15	.550	2.200	84.398			
16	.519	2.074	86.472			
17	.514	2.055	88.527			
18	.477	1.907	90.434			
19	.436	1.742	92.176			
20	.419	1.677	93.853			
21	.408	1.630	95.483			
22	.337	1.349	96.832			
23	.309	1.234	98.067			
24	.260	1.039	99.106			
25	.224	.894	100.000			

Özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenme ölçeğinin toplam varyans tablosuna göre, faktör analizine girmiş soru sayısı Bileşen sütununda yer almaktadır. Başlangıç Öz değerleri sütunundaki Toplam sütununa bakıldığında, 1’den büyük öz değere sahip 5 bileşenin bulunduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin 5 alt boyuttan oluştuğunu ortaya çıkarmaktadır. Dönüştürülmüş Kareli Ağırlıklar Toplamı sütununun altında yer alan Birikimli % sütununa bakıldığında, 5 alt boyutun toplam varyansın % 54.305’ini açıkladığı anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre, ortaya çıkan 5 faktör, maddelerdeki toplam varyansı ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunu açıklamaktadır.



Şekil 1. Güdülenme ölçeği yamaç serpinti grafiği

Özengen çalgı eğitimi güdülenme ölçeğinin yamaç serpinti grafiği incelendiğinde, 5. bileşenden sonra varyans değerlerinin birbirlerine yakınlaştığı, eğri eğiminin düzleşmeye başladığı ve öz değerlerin de 1'in altına düştüğü anlaşılmaktadır. Bu durum, ölçekteki faktör belirleme noktasının 5 olduğunu destekler niteliktedir.

Tablo 8  
Açımlayıcı faktör analizine ilişkin faktör döndürme sonuçları

Maddeler	Faktörler				
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör
8	.765	.074	.187	.060	.270
24	.690	.163	.106	.225	.165
40	.639	.242	.282	.120	-.061
34	.624	.062	.215	.385	-.174
9	.614	.124	.151	-.090	.390
25	.609	.069	-.136	.160	.171
22	.595	.178	.122	.339	.235
2	.087	.743	.001	-.060	.104
5	.149	.688	.244	.201	-.034
4	.299	.673	.113	.066	-.103
1	.066	.651	.059	.046	.165
6	.011	.622	.250	.124	.173
3	.125	.621	.286	.035	.208
47	.134	.171	.724	.061	.007
46	.130	.176	.688	-.140	-.065
36	.145	.127	.629	.168	-.024
21	.063	.110	.627	.230	.255
27	.020	.092	.515	.124	.082
43	.262	.017	.216	.709	.038
32	.173	.048	.083	.674	.030
33	.283	.121	-.070	.648	.131
44	-.046	.071	.214	.623	.250
10	.153	.109	.222	.074	.708
16	.284	.126	-.057	.112	.677
26	.167	.212	-.032	.361	.597

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizine ilişkin faktör döndürme sonuçları incelendiğinde, ölçek maddeleri hangi faktör altında en büyük faktör yüküne sahipse maddelerin o faktör altında yer aldığı anlaşılmaktadır. Faktör analizi sonucunda elde edilen faktör döndürme sonuçlarına göre, 8, 24, 40, 34, 9, 25 ve 22. maddelerin birinci faktör altında, 2, 5, 4, 1, 6 ve 3. maddelerin ikinci faktör altında, 47, 46, 36, 21 ve 27. maddelerin üçüncü faktör altında, 43, 32, 33 ve 44. maddelerin dördüncü faktör altında ve 10, 16 ve 26. maddelerin ise beşinci faktör altında yer aldığı görülmektedir.

Tablo 9  
Güdülenme ölçeği faktör ve güvenirlik analizi sonuçları

Faktörün Adı	Ölçek Maddeleri	Açıklanan Varyans (%)	Güvenirlik Cronbach Alfa ( $\alpha$ )
1.FAKTÖR - Mutluluk	8, 24, 40, 34, 9, 25, 22	27.330	0.835
2.FAKTÖR - İsteksizlik	2, 5, 4, 1, 6, 3	9.237	0.785
3.FAKTÖR - Zorluk Yaşama	47, 46, 36, 21, 27	6.951	0.716
4.FAKTÖR - Sosyal Çevreyle Etkileşim	43, 32, 33, 44	5.760	0.697
5.FAKTÖR - İlgi	10, 16, 26	5.028	0.672

Faktörler, barındırdıkları maddelerin amaçları, ifadeleri ve konu ile ilgili literatür dikkate alınarak isimlendirilmiştir. Faktörlere verilen isimler, her faktörün altında yer alan maddeler, faktörlerin açıkladıkları varyans ve yine faktörlerin güvenirlik katsayıları Tablo 8 aracılığı ile sunulmuştur. Tablo 8'e göre "Mutluluk" olarak isimlendirilen 1. Faktör 8, 24, 40, 34, 9, 25 ve 22. maddeler olmak üzere 7 maddeyi kapsamaktadır. Bu faktör toplam varyansın % 27.330'unun oluşturmaktadır ve faktörün güvenirlik katsayısı 0.835 olarak bulunmuştur. 2. Faktör "İsteksizlik" olarak isimlendirilmiştir ve faktör 2, 5, 4, 1, 6 ve 3. maddelerden oluşmaktadır. 2. Faktör toplam varyansın % 9.237 açıklamaktadır ve faktörün güvenirlik katsayısı 0.785 olarak bulunmuştur. "Zorluk Yaşama" olarak isimlendirilen 3. Faktör 47, 46, 36, 21 ve 27 olmak üzere 5 maddeden oluşmaktadır. 3. Faktör toplam varyansın % 6.951'ini açıklamaktadır ve faktörün güvenirlik katsayısı 0.716 olarak bulunmuştur. Ölçekteki 4. Faktör "Sosyal Çevreyle Etkileşim" adını taşımaktadır. Bu faktör 43, 32, 33 ve 44 olmak üzere 4 maddeyi kapsamaktadır. Faktör toplam varyansın % 5.760'sını açıklamaktadır ve faktörün güvenirlik katsayısı 0.697'dir. Son faktör olan 5. Faktör "İlgi" olarak adlandırılmıştır. Bu faktör 10, 16 ve 26. maddeler olmak üzere 3 maddeyi kapsamaktadır. İlgili faktör toplam varyansın % 5.028'ini oluşturmaktadır ve faktörün güvenirlik katsayısı 0.672 olarak bulunmuştur.

#### 4. Sonuç

Özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenme ölçeğinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, geliştirilmeye çalışılan ölçme aracının geçerlik ve güvenirliğini belirlemek amacıyla madde analizi ve açımlayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır.

Analiz öncesinde 47 maddeden oluşan ölçeğin madde analizinde madde-test korelasyon katsayısı 0.30'un altında olan 11, 13, 14, 17, 18, 31 ve 45. maddelerin ölçekten çıkarılmasıyla ölçek maddelerinin sayısı 40'a düşmüştür. Ölçeğin yapısal geçerliğinin belirlenmesi amacıyla temel bileşenler analizi ve varimaks eksen döndürme tekniği kullanılarak açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. 40 maddeye düşen veri setinin faktör analizine uygunluğunun belirlenebilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Testi ve Barlett Küresellik Testinden yararlanılmıştır. 40 maddelik ölçeğin KMO değerinin 0.80'nin üzerinde olması ( $KMO=0.889$ ) ve Barlett testinin de 0.05 önem derecesinde anlamlı bulunması ( $p=0.000$ ) veri setinin faktör analizine uygunluğunu göstermiştir. Tüm bu yaklaşımlara dayanarak ölçeğin faktör analizi sonuçları doğrultusunda faktörlerin varyans değerleri ve yamaç serpinti grafiği incelenmiş, ölçek bileşenlerinden 10'unun öz değerlerinin 1'in üzerinde olduğu anlaşılmıştır. Ancak 5. bileşenden itibaren varyans değerlerinin birbirine yaklaşması ve yamaç serpinti grafiğinde de eğri eğiminin plato (düzleşme) yapmaya başlaması nedeniyle 5. nokta faktör belirleme noktası olarak belirlenmiştir. Böylece özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenme ölçeğine ilişkin maddelerin 5 faktör altında toplanması uygun görülmüştür. Faktör analizinde faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olmasının seçim için iyi bir ölçüt olduğunu bilinmektedir. Bu nedenle ölçeğin faktör analizinde faktör yük değeri sınırı 0.45 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin faktör analizinde dönüşümlü faktör yükleri sonuçlarına göre birden fazla faktörde binişik yapıda olan ve güvenirliği düşüren 15 maddenin yüksek iki yük değerleri arasındaki farkın 0.10'dan az olduğu belirlenmiş maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Yeniden yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, 25 maddeden oluşan ölçeğin 5 faktörlü bir yapıda olduğu ve faktörlerin toplam varyansın % 54.305'ini açıkladığı belirlenmiştir. Faktörler altına yüklenen maddeler ve kuramsal beklentiden yola çıkılarak ölçekteki faktörler; Mutluluk, isteksizlik, zorluk yaşama, sosyal çevreyle etkileşim ve ilgi olarak adlandırılmıştır. Özengen çalgı eğitimi güdülenme ölçeğinin faktörlerine yönelik olarak, 1. Faktör (Mutluluk) toplam varyansın % 27.330'unu, 2. Faktör (İsteksizlik) % 9.237'sini, 3. Faktör (Zorluk Yaşama) % 6.951'ini, 4. Faktör (Sosyal Çevreyle Etkileşim) % 5.760'mı ve 5. Faktör (İlgi) de % 5.028'ini açıklamıştır. Bir diğer yandan, 25 maddeden oluşan güdülenme ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı 0.877 bulunmuştur. Cronbach Alfa katsayısının yüksek çıkması, ölçme aracıda yer alan güdülenme maddeleri arasında yüksek düzeyde bir uyum olduğunu göstermiştir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin güvenirlik katsayıları ise sırasıyla birinci faktör  $\alpha = 0.835$ , ikinci faktör  $\alpha = 0.785$ , üçüncü faktör  $\alpha = 0.716$ , dördüncü faktör  $\alpha = 0.697$  ve beşinci faktör  $\alpha = 0.672$  olarak belirlenmiştir.

Sonuç olarak, özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenme ölçeğinin psikometrik özellikleri dikkate alındığında, özengen çalgı eğitimi alan bireylerin bu eğitime yönelik güdülenmelerinin ölçülmesinde geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabilecek bir ölçme aracının geliştirildiği düşünülmektedir.

#### Kaynakça

- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bingöl, F. (2010). *Özengen gitar eğitiminde parmak hazırlamalı öğretim yönteminin öğrencilerin gitar çalmadaki başarılarına etkisi (Özel Çağlar Müzik Kursu örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 278169).
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cope, P. (2002). Informal learning of musical instruments: the importance of social context. *Music Education Research*, 4(1), 93-104. doi: <https://doi.org/10.1080/14613800220119796>
- Çağlar, E. (2017). Türkiye'de özengen (amatör) keman eğitimi alanında görev yapan eğitimcilerin keman derslerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi: Ankara ili örneği. *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 7(2), 113-124. doi: <https://doi.org/10.26579/jocures-7.2.8>
- Çoban, S., & Çalışkan, T. (2019). Bireysel çalgı eğitimi dersi güdülenme ölçeği (ÇDGÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 100-112. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/705701>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve lisrel uygulamaları* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Durmuş, B., Yurtkoru, S., & Çinko, M. (2016). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (6. baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın.

- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65–83. doi: <https://doi.org/10.1177/1029864914568044>
- Feng, S., & Tuan, H. (2005). Using ARCS Model to promote 11th graders' motivation and achievement in learning about acids and bases. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3(3), 463–484. doi: <https://doi.org/10.1007/s10763-004-6828-7>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (7. baskı). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karan, M. (2011). *Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitimi alan öğrencilerin mesleki yönelimlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 290600).
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği* (15. baskı). İstanbul: Beta Basım.
- Leung, B. W. (2008). Factors affecting the motivation of Hong Kong primary school students in composing music. *International Journal of Music Education*, 26(1), 47–62. doi: <https://doi.org/10.1177/0255761407085649>
- Martin, A. J. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both?. *Australian Journal of Psychology*, 56(3), 133-146. doi: <https://doi.org/10.1080/00049530412331283363>
- Özdek, A. (2006). *Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda klasik gitar eğitimi* (Yüksek lisans tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 189394).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Seah, W. T. & Bishop, A. J., (2000, April). *Values in mathematics textbooks: A view through the australasian regions*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, LA: New Orleans. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.539.6280&rep=rep1&type=pdf>
- Semerci, Ç. (2010). Başarı odaklı motivasyon (bom) ölçeği'nin geliştirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 2123-2133. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/185759>
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29, 55-68. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/f692/63ad39e979b52def28fcd10c034afe5b59a7.pdf>
- Sungurtekin, M. (2010). Motivasyon ve çalgı eğitimindeki yeri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1), 28-34. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/186621>
- Şen, E., & Çoban, S. (2018). Zihin haritası tekniğinin keman eğitimi derslerinde kullanımının öğrencilerin bilişsel, devinışsel becerilerine ve tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 285-310. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7623>
- Tepeli, H. (2018). *Ankara'daki özengen müzik eğitimi veren kurumların çok yönlü incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 527769).
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar* (3. baskı). Ankara: Evrensel Müzik Evi.
- Yaşar, M. (2014). İstatistiğe yönelik tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 59-75. doi: <http://doi.org/10.9779/PUJE64c>
- Yurdugül, H. (2005, Eylül). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresine sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli. Erişim adresi: <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf>

EK-1

Özengen Çalgı Eğitimine Yönelik Güdülenme Ölçeği

ÖLÇEK MADDELERİ	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1 Çalgı çalmayı öğrenmek boşa zaman harcamaktır.					
2 Çalgı çalmayı mecbur olduğum için öğreniyorum.					
3 Çalgı çalmayı öğrenmek sıkıcıdır.					
4 Ailem zorlamasa çalgı çalmayı öğrenmek istemezdim.					
5 Çalgıma çalışmamak için bahaneler uydururum.					
6 Çalgımla ilgili ödevlerimin bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum.					
7 Çalgı dersinde yeni şeyler öğrenmek beni mutlu eder.					
8 Çalgımda başarılı olunca kendimi mutlu hissederim.					
9 Çalgı dersinden çıkınca derste öğrendiklerimi hemen çalışmak isterim.					
10 Çalgım ile ilgili müzikleri internetten bulmak ve dinlemek ilgimi çeker.					
11 Çalgı derslerinde kullanılan materyalleri (nota, eser, parça, türkü vb.) anlamakta zorlanırım.					
12 Öğretmenimin verdiği ödevleri çalabilmek kendime olan güvenimi artırır.					
13 Çalgı derslerindeki uygulamaları (eser, etüd vb.) tamamladığımda başarılı olduğumu hissederim.					
14 Çalgı derslerinde kullanılan notaların kolay okunabilir olması dikkatimi artırır.					
15 Çalgım ile ilgili sanatçıları her zaman takip ederim.					
16 Düzeyimin üzerindeki parçalarla uğraşmak istemem.					
17 Çalgı çalabilmenin beni diğer insanlardan farklı kılan bir özellik olduğunu düşünüyorum.					
18 Çalgı çalan arkadaşlarımdan hangi parçaları çaldıklarını merak ederim.					
19 Ailem çalgı çalmam konusunda beni destekler.					
20 Çalgı derslerindeki alıştırma ve uygulamalar zordur.					
21 Çalgı öğrenmeye ayırdığım zamanı başka bir uğraşla geçirmek isterdim.					
22 Ailem çalgı çaldığım için benimle gurur duyuyor.					
23 Çalgı çalma konusunda başarılı olduğum için her çalgıyı öğrenebilirim.					
24 İlk defa çalacağım bir parçayı öğrenirken yaşadığım zorluk çalgı çalma isteğimi azaltır.					
25 Çalgı çalmayı öğrenmek tahminimden daha zor olduğu için öğrenemeyeceğim hissine kapılıyorum.					

# Flüt Eğitiminde Blues Doğaçlama Çalma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanan Öğretim Tasarımının Uygulamadaki Görünümü\*

## An Analysis On Teaching Design Developed for Improving Blues Improvisation Skills in Flute Playing


**Ferhat Çelikoğlu**

Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü


email: [ferhat.celikoglu@atauni.edu.tr](mailto:ferhat.celikoglu@atauni.edu.tr)  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3080-1944>

**Jale Deniz**

Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

email: [j.deniz@marmara.edu.tr](mailto:j.deniz@marmara.edu.tr)  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1970-3630>

\* Bu çalışma, “Flüt Eğitiminde Blues Doğaçlama Çalma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Öğretim Tasarımı” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

 Bu makale bilimsel etik ve kurallara uygun hazırlanmış ve intihal incelemesinden geçirilmiştir.

### Atf (APA 6)/To cite this article

Çelikoğlu, F., & Deniz, J. (2020). Flüt eğitiminde blues doğaçlama çalma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan öğretim tasarımının uygulamadaki görünümü. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(Müzik Özel Sayısı), 306-313. doi: <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.640692>

**Makale Gönderim Tarihi/Received:** 31/10/2019

**Makale Kabul Tarihi/Accepted:** 11/03/2020

**Makale Yayın Tarihi/Published:** 25/03/2020

Research Article / Araştırma Makalesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı, geliştirilmiş doğaçlama öğretim tasarımı ile, bireysel çalgı öğrencilerinin müzikal yaratıcılıklarının ve temel doğaçlama becerilerinin gelişip gelişmediğini ortaya koymaktır. Öğretim öncesi ve sonrasındaki doğaçlama performans ölçeği puan farklılıkları incelendiğinde, çalışma grubunun ön test son test ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluştuğu görülmüştür ( $t = -30,472$ ,  $p < .05$ ). Farklılığın hangi durumdan kaynaklandığını belirlemeye yönelik olarak yapılan Bağımlı grup t testi sonuçlarına göre doğaçlama öğretimi öncesi ve sonrası puan ortalamalarına bakıldığında, öğrencilerin son test puanları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $X_{\text{öntest}} = 34,1429$ ,  $X_{\text{sontest}} = 81,2500$ ). Analiz sonuçlarına göre, doğaçlama öğretimi yapan flüt öğrencilerinin doğaçlama performans beceri seviyelerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Öz Yeterlik Algısı Ölçeği puan farklılıkları incelendiğinde, öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluştuğu görülmüştür ( $t = -9,602$ ,  $p < .05$ ). Farklılığın hangi durumdan kaynaklandığını belirlemeye yönelik olarak yapılan Bağımlı grup t testi sonuçlarına göre öz yeterlik ön test ve son test ortalamalarına bakıldığında, öğrencilerin son test puanları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $X_{\text{öntest}} = 2,9728$ ,  $X_{\text{sontest}} = 4,7755$ ). Analiz sonuçlarına göre, Blues doğaçlama öğretimi yapan flüt öğrencilerinin doğaçlama becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının arttığı ortaya çıkmıştır. Ünite kazanımlarının gerçekleştirme durumlarına genel olarak bakıldığında, öğrencileri hedeflenen kazanımların büyük bir bölümünü edindiği görülmektedir. Uygun ortamda ve doğru öğretim yöntemi ile sunulan bir eğitimin, öğrenci düzeylerine göre seçilmiş içerik ve bu içeriğe yönelik hazırlanan sınavların, öğrencilerin başarılarını artırabileceği ve öğrencileri Bilişsel- Duyuşsal ve Devinişsel alanlarda yazılan kazanımlara ulaşmalarında doğru bir araç olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Hazırlanan öğretim tasarımının amaçlarına uygun sonuçların ortaya çıktığı ve her öğrencinin bu program sonrasında Blues doğaçlama yapabildiği söylenebilir.

**Anahtar kelimeler:** Flüt, Yaratıcılık, Doğaçlama, Blues, Öğretim Tasarımı.

### Abstract

The aim of this study is to determine whether individual instrument students' musical creativity and basic improvisation skills can be improved through the improved improvisation teaching design. When the improvised performance scale score differences were examined before and after teaching, it was seen that there was a statistically significant difference between the pretest posttest mean scores of the study group ( $t = -30,472$ ,  $p < .05$ ). According to the results of the dependent group t test, which was conducted in order to determine the situation where the difference arises, it was seen that there was a significant difference in favor of the post-test scores of the students before and after the improvisation teaching ( $X_{\text{pre-test}} = 34,1429$ ,  $X_{\text{post-test}} = 81,2500$ ). According to the results of the analysis, it was found that the improvisation performance skill levels of the flute students increased. When the Self-Efficacy Perception Scale score differences were examined, it was seen that there was a statistically significant difference between the mean scores of students before and after teaching ( $t = -9,602$ ,  $p < .05$ ). According to the results of the dependent group t test, which was conducted to determine the situation where the difference arises, a significant difference was found in favor of the post-test scores of the students' self-efficacy pre-test and post-test ( $X_{\text{pre-test}} = 2,9728$ ,  $X_{\text{post-test}} = 4,7755$ ). According to the results of the analysis, it has been found out that the self-efficacy perceptions of the flute students who were teaching the blues improvisation skills increased. When the realizations of the unit outcomes are considered in general, it is seen that the students acquire a large part of the targeted outcomes. It has been concluded that an education provided in an appropriate environment and with the right teaching method, selected content according to student levels and the exams prepared for this content can be increased the students' success and can be the right tool for the students to achieve the achievements written in Cognitive-Affective and Motivational fields.. It can be said that the results appropriate to the aims of the teaching design have emerged and that each student can perform blues improvisation after this program.

**Key Words:** Flute, Creativity, Improvisation, Blues, Instructional Design



## 1. Giriş

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. (Ertürk, 1997, s. 12). Öğretim ise, belirli bir öğrenci grubu ve belirli bir içerik için belirli bir ortamda öğrenmenin gerçekleşmesine rehberlik eden ve planlı olarak gerçekleştirilen etkinliklerden oluşan bir süreçtir. (Fer, 2015, s. 11).

Eğitim programı, “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlanabilir. Bu tanımında yer alan öğrenen, yaşam boyu devam eden süreçte sürekli öğrenme arzusunda olan bireydir. Okulda ifadesi ile okul içinde yapılan tüm etkinlikler ile sınıfta öğretilen tüm dersleri içine alan öğretimi, okul dışında derken de okul çevresinde ve program dışı etkinlikler olarak dile getirilen örtük program etkinliklerini kapsadığı söylenebilir. Eğitim programı kavramının yanı sıra çok sık kullanılan diğer bir kavram da “program geliştirme” dir. Program geliştirme “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlamak uygun görülmektedir. Bu tanımda bir eğitim programının dört temel ögesi olduğu vurgulanmaktadır. Hedef kavramı içinde öğrenene kazandırılacak istendik davranışlarda yer almaktadır. İçerik ögesi ile hedeflere uygun düşecek konular bütünü düşünülmektedir. Öğrenme- öğretim sürecinde ise hangi modellerin, stratejilerin, yöntem ve tekniklerin seçileceği belirtilmektedir (Demirel, 2015).

Seçilen bu yöntem ve teknikler ışığına hazırlanmış eğitim programları bireylere eğitim ve öğrenme süreleri boyunca gelişim-değişim fırsat sağlamaktadır. Eğitimin her alanında olduğu gibi sanat eğitimi ve alt boyutlarından bir olan müzik eğitimi üzerine geliştirilen eğitim programları da bireyin müzikal gelişiminde önemli bir yapıtaş görevindedir.

Toplumun müzik yaşantıları dikkate alınarak hazırlanmış bir çalgı eğitim programı ve bunun yanında öğrencinin aktif olduğu, yaparak / yaşayarak öğrendiği, var olan potansiyelini ortaya çıkarabilecek bir çalgı eğitimi süreci, kemikleşmiş bazı kalıpları kırarak, bireyin kimi nedenlerden dolayı içinde sakladığı yaratıcı yetenekleri keşfetmesini sağlayacaktır.

Belirli, çalma seviyesine gelmiş olan bir öğretmenin sadece notaya bağlı kalarak enstrümanını icra etmesi, ağırlıklı olarak tek bir türe yönelik icra yapması, içindeki yaratıcılık yönünü ortaya çıkarmakta yetersiz kalacaktır. İçinde bulunacağı koşul ve durumlar bazen anlık (spontane) çalma becerisi gerektirecektir. Müzikal doğaçlama becerisi tam olarak burada devreye girecektir.

Doğaçlama beden, uzam ve tüm insani kaynakları kullanarak, bir düşüncenin, durumun tutarlı ve anlaşılır fiziksel ifadesini, tüm çevresel uyaranların etkilerini de katarak spontan (şimdi ve burada) bir şekilde yaratmaktır. Doğaçlama ayrıca, hiçbir hazırlık yapmaksızın seyirci karşısında anında gerçekleşen performans olarak da tanımlanabilir (Tarhan, 2013, s. 9). Doğaçlama, önceden var olan bir tekniğin uygulanmasının ötesinde orijinal ve anlık bir çerçevede hareket etmeyi amaçlayan bir eylemdir.

Doğaçlamanın tüm müziksel etkinlikler içinde ilginç bir yeri vardır. Etkinliklerin en çok yapıları olduğu halde, en az anlaşılabilir olanıdır. Bugün müziğin neredeyse her alanında varken, hakkındaki bilgi yok denecek kadar azdır. Doğaçlama sürekli değişir ve yeniden uyarlanır, hiçbir zaman sabit olmaz, çözümlenmeye ve kesin tanımlamaya gelmez, özü gereği kuramsal değildir. Doğaçlamayı tanımlamak için yapılan her türlü girişim, bir bakıma yanıltıcı olmaya mahkumdur, çünkü doğaçlamanın ruhunda öyle bir şey vardır ki, belgeleme düşüncesiyle çelişir ve belgeleme amaçlarına ters düşer (Bailey, 2001, s. 9).

Doğaçlamalarda çalmak ve tanıdık ezgilerin ritmik süslemelerini yapmak kişisel kaygıları hafifletmeye yardımcı olur. Grup doğaçlama, performans stresinin azaltılmasında etkilidir. Müzisyenlerin güvenli bir çevrede yaratıcılık yoluyla dönüşümüne ve performans kaygısı ile ilgili konularda daha bilinçli olmasına yardımcı olur (Kenny ve Gellrich, 2002).

Doğaçlamanın en önemli özelliklerinden biri icracıyı sürekli geliştirmesidir. Bir kişinin veya bir grubun yapacağı müzik doğaçlama, yaratıcılık boyutunu üst seviyelere çıkarabilir. Özgür olsa da, her bir doğaçlamanın temelinde kurallar ve yönlendirici fikirler vardır (Jungmair, 2002).

Çalgı eğitiminin bir boyutu olan flüt eğitimi, flüt çalmayı öğrenebilme, flüt çalmayı geliştirebilme, çalgıyı etkin kullanabilme basamaklarını gerçekleştirecek şekilde yürütülen ve öğretim elemanı ile öğrencinin iletişimi ve etkileşimi içerisinde gerçekleştirilebilen bir eğitim sürecidir (Cüceloğlu, 2006).

Çalgı eğitiminde doğaçlama çalma becerisini geliştirecek yeni yöntem ve yaklaşımların, mevcut flüt çalma ve öğrenme geleneğinin gelişmesine olumlu yönde etki edeceği düşünülmektedir. Bir çalgı icracısının hiç bilmediği, duymadığı bir ezgiye, ritim ve armonik yürüyüşleri dikkate alarak anlık eşlik edebilmesi, şarkı sözü ve ezgi yazabilmesi çalgı icracılığı ve öğretmenlik mesleği bakımından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda eğitim programlarına müzik öğretmeni adaylarının müziğin yaratıcılık boyutunu ayrıntılı olarak öğrenebilecekleri ve uygulayabilecekleri içeriklerin eklenmesi önemlidir. Bir müzik öğretmeni için, müzik yaşantısı süresince

kullanacağı en önemli aracın çalgısı olduğu düşünülürse, çalgı eğitiminde de yaratıcılık boyutuna önem verilmesi ve çalgı eğitiminin içeriğine doğaçlama öğelerinin yerleştirilmesi gerekmektedir.

Blues müziğin diğer tüm popüler türlerin oluşmasında etkisi ve doğaçlama temelli bir öğretisi olduğu dikkate alındığında, doğaçlama eğitime Blues müzik ile başlamamın doğru bir yol olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle araştırmada bireysel çalgı flüt öğrencilerinin müzikal yaratıcılıklarını ve doğaçlama becerilerini geliştirmek amacıyla Blues temelli 5 ünitelik ve 7 haftalık başlangıç düzeyi doğaçlama öğretim tasarımı oluşturulmuş ve Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümünde öğrenim görmekte olan, temel flüt çalma becerisini ve temel armoni bilgisini kazanmış 7 flüt öğrencisine uygulanmıştır.

Bireysel çalgı öğrencilerinin müzikal yaratıcılıklarının ve doğaçlama becerilerinin gelişip gelişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışma, flüt alanında eğitim gören öğrencilerin çalgılarını mesleki yaşantılarında daha etkili ve daha verimli kullanmalarını sağlayacağından, flüt alanında öğrenim gören müzik öğretmenleri adaylarının, öğretmenlikleri süresince karşılaşacakları eserlere anlık eşlik edebilmelerine katkı sağlayacağından, çalgı eğitiminde öğrencilerin yeni bir tür ve farklı ses dizileri öğrenmelerini sağlayacağından, öğrencilerin doğaçlama, dolayısıyla müzikal yaratıcılık yönlerini geliştireceğinden önemlidir.

Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması modeli temele alınarak gerçekleştirilmiş olan ana çalışmada, veriler nitel ve nicel olmak üzere iki boyutlu olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada ise; ön test ve son test verilerine göre, öğrencilerin doğaçlama becerileri düzeylerinde ne gibi değişiklikler olmuştur? Program öncesi ve sonrası öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri arasında ne gibi değişiklikler olmuştur? Haftalık ölçme değerlendirme sonuçlarına göre, öğrencilerin gelişim durumları nasıl değişim göstermiştir? Sorularının cevaplandığı nicel veriler paylaşılmıştır. Doğaçlama performans verilerinin toplanması için Çelikoğlu ve Lehimler (2019) tarafından geliştirilen “Doğaçlama Performans Değerlendirme Ölçeği”, öğrencilerin doğaçlama özyeterlik algılarının tespiti için araştırmacı tarafından geliştirilen “Doğaçlama Özyeterlik Algısı Ölçeği” ve ünite sonu sınav değerlendirmeleri için ise, ünitelere yönelik hazırlanmış ölçme testleri kullanılmıştır.

## 2. Verilerin Analizi

Araştırmada hangi testlerin kullanılacağına karar vermek amacıyla elde edilen veriler Kolmogorov- Smirnov normallik testine tabi tutulmuştur. Normallik test sonuçları Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1

Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Kolmogorov-Smirnov				
		İstatistik	Sd	p
Doğaçlama Performans Değerlendirme	Öntest	.163	28	.055
	Sontest	.073	28	.200
Doğaçlama Özyeterlik	Öntest	.216	7	.200
	Sontest	.182	7	.200

Doğaçlama performans değerlendirme puanları için yapılan normallik testi sonucunda  $p = .05$  anlamlılık düzeyinde araştırmadan elde edilen verilerin hem ön test ( $p = .055 > .05$ ), hem de son testte ( $p = .200 > .05$ ) normal dağıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca Doğaçlama özyeterlik puanları için yapılan normallik testi sonucunda da, hem ön test ( $p = .200 > .05$ ), hem de son testte ( $p = .200 > .05$ ) verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın nicel verilerinin çözümlenmesinde Parametrik testler uygulanmıştır.

Araştırmanın ilk bölümünü oluşturan performans değerlendirme ön testi için, çalışma grubundaki 7 öğrenciye, 36 Bar F blues bir alt yapı verilmiş ve üzerine bir doğaçlama yapmaları istenmiştir. Doğaçlama sololar kamera karşısında çaldırılarak kayıtları alınmıştır. Kayıt altına alınan ön test verileri 4 uzman tarafından doğaçlama performans ölçeği kullanılarak değerlendirilmiş, elde edilen verileri analiz edebilmek için istatistik programına aktarılmıştır.

Performans değerlendirme ön testi uygulamasının ardından, Doğaçlama Öz yeterlik algısı Ölçeği kullanarak, program öncesi öğrencilerin doğaçlama ile ilgili boyutlarda kendilerini ne derecede yeterli gördükleri istatistik açıdan ortaya konulmuştur.

Yedi haftalık uygulama aşamasında, her ünite için ölçme değerlendirme sınavları yapılmış ve sonuçlar; Atatürk Üniversitesi sınav değerlendirme yönetmeliğinde yer alan “Değerlendirmeye alınan öğrenci sayısı onun altında ise, yarıyıl sonu değerlendirmesinde, öğretim elemanı bağlı notları kendi inisiyatifine göre verir” ifadesi dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Buradan hareketle sonuçlar “0-49.99 Düşük” “50.00-69.99 Orta”, “70.00-84.99 İyi” ve “85.00-100 Çok İyi” şeklinde puanlanmıştır.

Araştırmanın son bölümünde, 7 haftalık eğitimin ardından çalışma grubundaki öğrencilere performans değerlendirme son testi uygulaması yapılmıştır. Aynı altyapı üzerine doğaçlama yapmaları istenmiş ve

performansları tekrar kamera ile kayıt altına alınmıştır. Son testin ardından aynı 4 uzman doğaçlama performans ölçeceği kullanılarak performansları değerlendirilmiş ve veriler istatistik programına aktarılmıştır.

### 3. Bulgular

Bu bölümde, toplanan verilerin analizi neticesinde ulaşılan bulgular, bu bulguların sonuçlarına göre tablolar ve açıklamalar yapılmıştır.

#### 3.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğrencilerin doğaçlama düzeylerini ölçmek amacıyla uygulama öncesi ön test, uygulama sonrası son test uygulanmıştır. Ön test ve son test kapsamında öğrencilere F Blues altyapı dinletilmiş ardından altyapı üzerine bir doğaçlama yapmaları istenmiştir. Ön test- Son test Bağımlı Örneklem t Testi verileri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2  
Çalışma Grubu Performans Ön Test- Son Test

Öğrenci	Ön test-Son Test	N	X	SS	Sd	t	p
Genel	Ön Test	7	34.1429	6.09015	6	-30.472	.000*
Ortalama	Son test		81.2500	7.29091			

Tablo 2 incelendiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin 4 farklı değerlendirici puanlarına göre ön test son test farklılıkları görülmektedir. Performans öntest- son test puan farklılıkları incelendiğinde, çalışma grubunun ön test son test ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $t = -30.472$ ,  $p < .05$ ). Farklılığın hangi durumdan kaynaklandığını belirlemeye yönelik olarak yapılan Bağımlı Örneklem t Testi sonuçlarına göre ön test ve son test ortalamalarına bakıldığında, çalışma grubunun son test puanları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{\text{öntest}} = 34.1429$ ,  $\bar{X}_{\text{son test}} = 81.2500$ ). Buradan elde edilen sonuçlara bakıldığında, hazırlanmış öğretim tasarımına göre doğaçlama öğretimi yapılan flüt öğrencilerinin doğaçlama performans beceri seviyeleri artmaktadır.

#### 3.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğrencilerin özyeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla uygulama öncesi ve uygulama sonrası doğaçlama özyeterlik algısı ölçeceği uygulanmıştır. Ölçek kapsamında öğrencilere 21 maddelik soru sorulmuş, program öncesi ve sonrası elde ettikleri puanlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3  
Çalışma Grubu Doğaçlama Özyeterlik

Doğaçlama Özyeterlik	N	X	SS	Sd	t	p
Ön Test	7	2.9728	.56935	6	-9.602	.000*
Son test		4.7755	.16884			

Tablo 3’de çalışma grubundaki öğrencilerin özyeterlik ön test- son test farklılıkları görülmektedir. Buna göre, özyeterlik ön test- son test ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $t = -9.602$ ,  $p < .05$ ). Farklılığın hangi durumdan kaynaklandığını belirlemeye yönelik olarak yapılan Paired Samples t Testi sonuçlarına göre özyeterlik ön test ve son test ortalamalarına bakıldığında, öğrencilerin son test puanları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{\text{öntest}} = 2.9728$ ,  $\bar{X}_{\text{son test}} = 4.7755$ ). Buradan elde edilen sonuçlara bakıldığında, hazırlanmış öğretim tasarımına göre doğaçlama öğretimi yapılan flüt öğrencilerinin doğaçlama becerilerine yönelik öz yeterlik algıları artmaktadır.

#### 3.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Müzikal Yaratıcılık, Doğaçlama ve Majör Pentatonik, Swing Ritim ve Melodi, Minör Pentatonik ve Blues (Blue Note), Solo Oluşturmada Akor Sesleri ve Akor Dizileri, Kromatik Kullanımı ünitelerinin teorik ve uygulama aşamaları tamamlandıktan sonra öğrencilerin konuları anlama düzeylerini ortaya koymak için her ünite sonunda bir ölçme değerlendirme sınavı yapılmıştır. Bu ölçme değerlendirmeler teorik ve uygulama olmak üzere iki yönlü hazırlanmıştır. Teorik aşamasında konuyla ilintili yazılı sorular sorulmuş, uygulama aşamasında ise performans sergilemeleri istenmiştir. Çalışma grubunun (n=7), ünitelerin ölçme değerlendirmelerinden elde ettikleri puanlar tablolar şeklinde aşağıda verilmiştir.

Çalışma grubunun (n=7), birinci ünite ölçme değerlendirmelerinden elde ettikleri puanlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4  
Birinci Ünite Ölçme-Değerlendirme Puanları

Müzikal Yaratıcılık, Doğaçlama ve Majör Pentatonik									
Öğrenciler	1. Soru (Teorik)	2. Soru (Teorik)	3. Soru (Teorik)	4. Soru (Teorik)	5.Soru (Uygulama)	6. Soru (Uygulama)	7. Soru (Uygulama)	Toplam Puan	Başarı Durumu
Ö 1	10	10	10	10	20	10	15	85	Çok iyi
Ö 2	10	6	10	10	20	10	10	76	İyi
Ö 3	7	8	10	10	20	15	15	85	Çok iyi
Ö 4	7	7	10	10	14	20	15	83	İyi
Ö 5	10	10	10	10	20	10	10	80	İyi
Ö 6	4	10	10	10	8	10	15	67	Orta
Ö 7	7	10	10	10	20	10	15	82	İyi

Birinci ünitenin teorik bölümünde, konu kazanımları doğrultusunda hazırlanmış 4 adet açık uçlu soru sorulduğu ve öğrencilerin performanslarını ortaya koymak amacıyla 3 adet performans uygulaması yapıldığı görülmektedir. Açık uçlu soruların her bir 10 puan üzerinden, performans uygulamalarının her biri ise 20 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Tablo 4’ de, sınavı teorik sorularının tamamına istenen cevabı veren sadece iki öğrenci olduğu, diğer öğrencilerin cevaplarının da istenen cevaplara yakın cevaplar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin puanları 67 ile 85 arasındadır. Buna göre, “Müzikal Yaratıcılık, Doğaçlama ve Majör Pentatonik” ünitesinin kazanımlarına yönelik sınavda 2 öğrenci “çok iyi”, 4 öğrenci “iyi”, 1 öğrenci de “orta” derecede başarı göstermişlerdir. Genel olarak öğrenciler, ünite sınavında başarılı olmuşlardır.

Çalışma grubunun (n=7), ikinci ünite ölçme değerlendirmelerinden elde ettikleri puanlar tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5  
İkinci Ünite Ölçme-Değerlendirme Puanları

Swing Ritim ve Melodi										
Öğrenciler	1. Soru (Teorik)	2. Soru (Teorik)	3. Soru (Teorik)	4. Soru (Teorik)	5.Soru (Teorik)	6. Soru (Uygulama)	7. Soru (Uygulama)	8. Soru (Uygulama)	Toplam Puan	Başarı Durumu
Ö 1	10	10	10	8	10	20	15	10	93	Çok iyi
Ö 2	6	10	10	10	10	20	15	10	91	Çok iyi
Ö 3	7	10	10	10	10	20	15	7	89	Çok iyi
Ö 4	10	10	10	5	10	20	20	10	95	Çok iyi
Ö 5	5	10	10	5	10	15	10	7	72	İyi
Ö 6	6	7	8	10	10	15	18	7	81	İyi
Ö 7	10	10	5	8	10	20	10	7	85	Çok iyi

İkinci ünitenin teorik bölümünde, konu kazanımları doğrultusunda hazırlanmış 5 adet açık uçlu soru sorulduğu ve öğrencilerin performanslarını ortaya koymak amacıyla 3 adet performans uygulaması yapıldığı görülmektedir. Açık uçlu soruların her bir 10 puan üzerinden, performans uygulamalarının ilk iki sorusu 20, son sorusu ise 10 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Tablo 5’ de, sınavı teorik sorularının tamamına istenen cevabı veren öğrenci olmadığı, cevaplarının genel olarak istenen cevaplara yakın cevaplar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin puanları 72 ile 95 arasındadır. Buna göre, “Swing Ritim ve Melodi” ünitesinin kazanımlarına yönelik sınavda 5 öğrenci “çok iyi”, 2 öğrenci “iyi” derecede başarı göstermişlerdir. Genel olarak öğrenciler, ünite sınavında başarılı olmuşlardır.

Çalışma grubunun (n=7), üçüncü ünite ölçme değerlendirmelerinden elde ettikleri puanlar tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6  
Üçüncü Ünite Ölçme-Değerlendirme Puanları

Minör Pentatonik ve Blues									
Öğrenciler	1. Soru (Teorik)	2. Soru (Teorik)	3. Soru (Teorik)	4. Soru (Teorik)	5.Soru (Uygulama)	6. Soru (Uygulama)	7. Soru (Uygulama)	Toplam Puan	Başarı Durumu
Ö 1	10	10	7	10	15	10	20	82	İyi
Ö 2	6	10	10	10	15	15	10	76	İyi
Ö 3	10	9	8	10	15	15	10	87	Çok iyi
Ö 4	10	10	10	10	15	15	20	90	Çok iyi
Ö 5	10	10	10	10	10	10	15	75	İyi
Ö 6	10	10	10	10	15	15	17	87	Çok iyi
Ö 7	10	10	10	10	10	10	10	70	İyi

Üçüncü ünitenin teorik bölümünde, konu kazanımları doğrultusunda hazırlanmış 4 adet açık uçlu soru sorulduğu ve öğrencilerin performanslarını ortaya koymak amacıyla 3 adet performans uygulaması yapıldığı görülmektedir. Açık uçlu soruların her bir 10 puan üzerinden, performans uygulamalarının her biri ise 20 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Tablo 6’ da, sınama sınavı teorik sorularının tamamına istenen cevabı veren dört öğrencinin olduğu, diğer öğrencilerinde cevaplarının istenen cevaplara yakın cevaplar verdiği görülmektedir. Öğrencilerin puanları 70 ile 90 arasındadır. Buna göre, “Minör Pentatonik ve Blues” ünitesinin kazanımlarına yönelik sınavda 3 öğrenci “çok iyi”, 4 öğrenci “iyi” derecede başarı göstermişlerdir. Genel olarak öğrenciler, ünite sınavında başarılı olmuşlardır.

Çalışma grubunun (n=7), dördüncü ünite ölçme değerlendirmelerinden elde ettikleri puanlar tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7  
Dördüncü Ünite Ölçme-Değerlendirme Puanları

Öğrenciler	Solo Oluşturmada Akor Sesleri ve Akor Dizileri							Toplam Puan	Başarı Durumu
	1. Soru (Teorik)	2. Soru (Teorik)	3. Soru (Teorik)	4. Soru (Teorik)	5.Soru (Teorik)	6. Soru (Uygulama)	7. Soru (Uygulama)		
Ö 1	10	10	10	10	10	20	25	95	Çok iyi
Ö 2	10	10	10	10	10	20	20	90	Çok iyi
Ö 3	10	10	10	10	10	25	25	100	Çok iyi
Ö 4	10	10	10	10	10	20	20	90	Çok iyi
Ö 5	10	10	10	10	10	25	25	100	Çok iyi
Ö 6	8	5	10	10	10	25	25	93	Çok iyi
Ö 7	10	10	10	10	10	20	15	85	Çok iyi

Dördüncü ünitenin teorik bölümünde, konu kazanımları doğrultusunda hazırlanmış 5 adet açık uçlu soru sorulduğu ve öğrencilerin performanslarını ortaya koymak amacıyla 2 adet performans uygulaması yapıldığı görülmektedir. Açık uçlu soruların her bir 10 puan üzerinden, performans uygulamalarının her biri ise 25 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Tablo 7’ de, sınama sınavı teorik sorularının tamamına altı öğrencinin cevap verdiği, bir öğrencinin ise 1. ve 2. sorularda istenen cevaplara yakın cevap, diğer üç soruya ise doğru cevap verdiği görülmektedir. Öğrencilerin puanları 85 ile 100 arasındadır. Buna göre, “Solo Oluşturmada Akor Sesleri ve Akor Dizileri” ünitesinin kazanımlarına yönelik sınavda tüm öğrenciler “çok iyi” derecede başarı göstermişlerdir.

Çalışma grubunun (n=7), beşinci ünite ölçme değerlendirmelerinden elde ettikleri puanlar tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8  
Beşinci Ünite Ölçme-Değerlendirme Puanları

Öğrenciler	Kromatik Kullanımı						Toplam Puan	Başarı Durumu
	1. Soru (Teorik)	2. Soru (Teorik)	3. Soru (Teorik)	4. Soru (Teorik)	5.Soru (Teorik)	6. Soru (Uygulama)		
Ö 1	10	10	10	20	20	20	90	Çok iyi
Ö 2	10	10	10	20	20	30	100	Çok iyi
Ö 3	10	10	10	20	20	25	95	Çok iyi
Ö 4	10	10	10	20	20	20	90	Çok iyi
Ö 5	10	10	10	20	20	15	85	Çok iyi
Ö 6	10	10	10	20	20	20	90	Çok iyi
Ö 7	10	10	10	20	20	20	90	Çok iyi

Beşinci ünitenin teorik bölümünde, konu kazanımları doğrultusunda hazırlanmış 5 adet açık uçlu soru sorulduğu ve öğrencilerin performanslarını ortaya koymak amacıyla, program süresince öğrenilen öğelere kromatik yaklaşım çeşitlerinin uygulanacağı 1 adet performans uygulaması yapıldığı görülmektedir. Açık uçlu sorulardan ilk üçü 10 puan üzerinden ve son ikisi 20 puan üzerinden, performans uygulaması ise 30 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Tablo 8’ de, sınama sınavı teorik sorularına tüm öğrencilerin doğru cevap verdiği, görülmektedir. Öğrencilerin puanları 85 ile 100 arasındadır. Buna göre, “Kromatik Kullanımı” ünitesinin kazanımlarına yönelik sınavda tüm öğrenciler “çok iyi” derecede başarı göstermişlerdir.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Araştırmacı tarafından geliştirilen doğaçlama öğretim tasarımı kullanılarak flüt eğitimi alan öğrencilerin doğaçlama becerilerinin gelişim durumunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada yapılan nicel veri analizleri sonucunda amaca yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre sonuçlar, araştırmanın bu bölümünde, konu ile ilgili çalışmaların bulguları ile tartışılarak verilmiştir.

Blues doğaçlama öğretimi öncesi ve sonrası öğrencilerin doğaçlama becerileri arasındaki farka yönelik yapılan analizlerin sonucuna göre; flüt öğrencilerinin tamamladıkları Blues doğaçlama öğretimi sonrasında doğaçlama

çalma becerilerinde gelişme olmuştur. Bu nedenle, doğaçlama öğretim tasarımının, öğrencilerin temel düzeyde doğaçlama çalma becerileri üzerinde olumlu yönde gelişim oluşturduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlar, Palmer (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Çalışmada taklit yeteneği, caz teorisi bilgisi ve müzikal geçmişin, enstrümantal doğaçlama başarısına etkisi araştırılmış ve katılımcıların başarı puanlarının genel ortalamada yükseldiği görülmüştür. Norgaard, Stambaugh ve McCranie (2019) tarafından yapılan çalışmada, icra fonksiyonlarını geliştirebilmek için doğaçlama temelli çalgı eğitimi verilmiş ve doğaçlama eğitimi verilen öğrencilerin icra fonksiyonlarının geliştiği gözlemlenmiştir. Taklit becerisini kazan öğrencilerin, notasyon kullanarak çalmalarında değişim meydana geldiği görülmüştür. Güleç (2017) tarafından yapılan çalışmada da doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin müzikal yaratıcılıklarını artırdığı gözlemlenmiştir. Ön test ve son test verileri öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini artırdığı sonucuna varılmıştır.

Blues doğaçlama öğretimi öncesi ve sonrası öğrencilerin öz yeterlik algıları arasındaki farka yönelik yapılan analizlerin sonucuna göre; flüt öğrencilerinin tamamladıkları Blues doğaçlama öğretimi sonrasında doğaçlama öz yeterlik algılarında gelişme olmuştur. Bu nedenle temel doğaçlama öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlikleri üzerinde olumlu yönde gelişim oluşturduğu söylenebilir. Davison (2006) da benzer şekilde müzik teorisiyle ilişkili öğretilen doğaçlama öğreniminin, öğrenci öz yeterlikleri üzerindeki etkisini araştırmış, teorik bilgilerle birlikte verilen doğaçlama eğitimi sonrasında öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu gözlemiştir. Davison' un bulduğu bu sonuçlar, araştırma yöntem ve sonuçları bakımından örtüşmektedir Watson (2010) işitsel doğaçlamaya karşı, notalı doğaçlamaya yönelik oluşturduğu öğretim modelinin, caz doğaçlama ve öz yeterliklerine etkisine yönelik yaptığı çalışmasında, uygulama yapılan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası doğaçlama öz yeterliklerinde olumlu yönde bir gelişim sağlamıştır.

Ünitelere genel olarak bakıldığında, öğrencilerin hedeflenen kazanımların büyük bir bölümünü edindiği ve ünitelere yönelik sınavlarda genel olarak başarılı oldukları görülmektedir. Uygun ortamda ve doğru öğretim yöntemi ile sunulan bir eğitimin, öğrenci düzeylerine göre seçilmiş içerik ve bu içeriğe yönelik hazırlanan sınavların, öğrencilerin başarılarını artırılabilirliği ve öğrencileri Bilişsel- Duyuşsal ve Devinişsel alanlarda yazılan kazanımlara ulaşmalarında doğru bir araç olabileceği sonucuna ulaşılabilir. Umuzdaş (2010) tarafından yapılan çalışmada, mikro öğretim yöntemiyle viyolonsel öğretimi tasarlanmış ve araştırmacının bir alt probleminde kazanımlara ulaşma durumları incelenmiştir. Uygulamalar sonunda mikro eğitim yöntemiyle çalgı eğitimi alan öğrencilerin, temiz nota ve doğru tartımla çalma, teknik, dinamik, cümleme, akıcı ve bütünsel çalma, rahat çalma, eserleri gerçek hızlarına yakın çalma, eser çözümlenme, müzikalite, deşifre, zamanı kullanma, disiplin, özleştirme gibi boyutlarda yazılan tüm kazanımları edindiği görülmüştür. Önlü (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretim programı ile ilgili olarak öğretim alanları sonunda süreç değerlendirmesine yönelik bilişsel, uygulama ve performans testleri yapılmıştır. Yapılan testlerde öğrencilerin aldığı puanlar 80–100 arasında olduğu ve bütün öğrenme alanları için daha önce belirlenmiş olan ölçüte göre 80–100 arası puanlar, “tamamen yeterli” kategorisine girdiği görülmüştür. Dolayısıyla, programın ölçme-değerlendirme boyutunun, programın başarılı olması için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalgı eğitiminde doğaçlama çalma becerisini geliştirecek yöntem ve yaklaşımlarla hazırlanmış, uygulaması yapılmış bu eğitim sonrasında;

1.Çalgı eğitiminde yapılacak program geliştirme çalışmalarında araştırmacıların, temel çalgı becerisine yönelik çalışmaların yanında, öğrencilerin müzik yaşantıları boyunca aktif kullanabileceği ve öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecek nitelikte eylem ve çalışmalara da odaklanmaları önerilmektedir.

2.Mevcut flüt eğitiminde uygulanan bir eğitim programının olmayışı ve geleneksel yöntemle derslerin işlenmesi, bu bağlamda da tek bir türe yönelik eğitim verilmesi öğrencilerin yaratıcılıklarını baskılamaktadır. Bu durumun aşılması için, çalgı öğretmenlerine/öğretim elemanlarına ders planlarında öğrencilerin yaratıcılık yönlerini geliştirecek uygulamalara yer vermeleri önerilmektedir.

3.Yapılan bu eğitimin, doğaçlama çalma becerilerini geliştirmedeki olumlu katkıları dikkate alındığında, araştırmacıların geleneksel yöntemin dışına çıkarak çeşitli müzik türlerini öğretmesi, öğrencilere kendi oluşturacakları melodik çalışmalar yaptırması, yaratıcılık düzeylerini artıracak her türlü müzikal materyale yer verileri önerilmektedir.

4.Yaratıcılığı gelişen bir öğrencinin kendine olan güveni artar ve müzikal olarak kendini daha doğru ifade eder. Öğrencilerin özgün ve yaratıcı ürünler ortaya koymalarını sağlayacak bir eğitim süreci, çalgıyla daha çok zaman geçirmelerini sağlayacaktır ve ayrıca öğrencilerin mesleki -akademik olarak kendilerine güvenlerini artıracaktır. Doğaçlama çalmanın öğrencilerin öz yeterliklerini attırdığı dikkate alındığında, üst düzey bilişsel ve devinişsel süreçleri hedefleyen, yaratıcılığı ve hayal gücünü ortaya çıkartan, öğrencilerin kendilerini daha özgür hissetmelerini sağlayan bir çalgı eğitimi süreci planlanmalıdır. Bunu sağlamak için müzik eğitimi verilen fakültelerde/kurumlarda, öğrencilerin yaratıcılık ve doğaçlama becerilerini geliştirecek dersler konulmalı ve bu dersler kuramdan çok uygulamaya yönelik uygulanmalıdır.

5.Doğaçlama eğitim sürecin öğrencilerin doğaçlama becerilerini olumlu yönde etkilediği dikkate alındığında, araştırmacılar daha uzun süreli eğitimler ve doğaçlamanın üst seviyelerini içeren farklı üniteler kullanarak, araştırmalar yapabilirler.

6.Doğaçlama eğitimine ilgi duyan araştırmacılar bu kapsamda hazırlanmış bir öğretim tasarımını, farklı çalışma gruplarında (çalgılarda) ve doğaçlamanın farklı seviyelerinde deneyerek sonuçlarını karşılaştırabilirler.

7.Çalgı eğitimlerinde öğrencileri başarıya ulaştıran en önemli araç, doğru kurgulanmış bir eğitim programıdır. Araştırma sonuçları da bu iddiayı doğrular niteliktedir. Buradan hareketle çalgı eğitimlerinde kullanılmak üzere her ögesi (kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları, öğretme etkinlikleri ve sınama durumları) dikkatle hazırlanmış eğitim programları oluşturulmalı ve çalgı eğitimi bu doğrultuda yapılmalıdır.


### Kaynakça

- Atauni. (2019). *Sınav yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://webarsiv.atauni.edu.tr/sinavlarin-degerlendirilmesi>
- Bailey, D. (2001). *Doğaçlama* (A. Bucak, Çev.). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Cüceloğlu, G. (2006). *2001 yılından günümüze müzik öğretmenliği anabilim dallarında uygulanan bireysel çalgı eğitimi (flüt) öğretim programlarının-değerlendirilmesi*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Çelikoğlu, F., & Lehimler, E.(2019). Müzikal doğaçlama performans değerlendirme ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sanat Dergisi*, 34, 117-125.
- Davison, D. P. (2006). *The Role Of Self-Efficacy And Modeling In Improvisation: The Effects Of Aural And Aural/Notated Modeling Conditions On Intermediate Instrumental Music Students' Improvisation Achievement* (Doctoral tehis). North Texas Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güleç, G. (2017). *Keman çalmada doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin müzikal yaratıcılık ve keman çalma performansları üzerindeki etkileri* (Doktora tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 450188)
- Jungmair, U. E. (2002). Orff schulwerk-carl orff anlayışı çerçevesinde elementer müzik ve dans pedagojisi. *Orff-Schulwerk info*, 1, 5-6.
- Kenny, B. J., & Gellrich, M. (2002). Improvisation. Gary McPherson. R. Parncutt (Ed.), *The science and psychology of music performance* (s.117-134) içinde. New York: Oxford University Press.
- Norgaard, M., Stambaugh, L. A., & McCranie, H. (2019). The effect of jazz improvisation instruction on measures of executive function in middle school band student. *Journal of Research in Music Education*, 67(3), 339– 354.
- Önlü, A. (2014). *Müzik öğretmenliği lisans programlarına yönelik saksafon öğretim programı tasarısı ve değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 366363)
- Palmer, C. M. (2013). *An analysis of instrumental jazz improvisation development among high school and college musicians* (Doctoral thesis). Michigan University. Erişim adresi: [https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/102395/cmpalm\\_1.pdf?sequence=1](https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/102395/cmpalm_1.pdf?sequence=1)
- Tarhan, K. (2013). *Doğaçlama için elkitabı*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Umuzdaş, S. (2010). *Mikro öğretim yönteminin viyolonsel öğretmeni adaylarının öğretim becerilerine ve viyolonsel dersine ilişkin tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 279707)
- Watson, K. E. (2010). The effects of aural versus notated instructional materials on achievement and self-efficacy in jazz improvisation. *Journal of Research in Music Education*, 58(3), 240-259.


# Materyal Geliştirmede Ses Kayıt ve Düzenleme Programlarının Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri\*

## Student Opinions on the Use of Digital Audio Workstation Software in Material Development


### Erkan Demirtaş

Doktora öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Müzik Eğitimi Bölümü  
email: [erkandemirts@gmail.com](mailto:erkandemirts@gmail.com)  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4357-6697>

### Türker Eroğlu

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı  
email: [turkereroglu@gazi.edu.tr](mailto:turkereroglu@gazi.edu.tr)  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5943-209X>

\* Bu çalışma “Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretim Materyali Geliştirme Aracı Olarak Ses Kayıt ve Düzenleme Programlarının Kullanılmasına Yönelik Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

 Bu makale bilimsel etik ve kurallara uygun hazırlanmış ve intihal incelemesinden geçirilmiştir.

#### Atf (APA 6)/To cite this article

Demirtaş, E., & Eroğlu, T. (2020). Materyal geliştirmede ses kayıt ve düzenleme programlarının kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(Müzik Özel Sayısı), 314-326. doi: <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.620641>

**Makale Gönderim Tarihi/Received:** 16/09/2019

**Makale Kabul Tarihi/Accepted:** 11/03/2020

**Makale Yayın Tarihi/Published:** 25/03/2020

Research Article / Araştırma Makalesi

### Öz

Bu araştırmada, müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ses kayıt ve düzenleme programlarının öğretim materyali geliştirme aracı olarak kullanılmasına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen “ses kayıt ve düzenleme programlarının öğretim materyali geliştirme aracı olarak kullanılması” ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçekle ilgili geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yapıldıktan sonra 282 müzik eğitimi anabilim dalı öğrencisine ölçeğin uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda: müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ses kayıt ve düzenleme programlarının öğretim materyali geliştirme aracı olarak kullanılmasına yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu; cinsiyet değişkenine göre görüşlerde bir farklılık oluşmadığı; sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan incelemede dördüncü ve üçüncü sınıflara devam eden öğrencilerin, ikinci ve birinci sınıflara devam eden öğrencilere göre daha olumlu bir görüşe sahip oldukları; bireysel çalgı türü değişkenine göre yapılan incelemede Batı Müziği enstrümanı çalan öğrencilerin, Türk Müziği enstrümanı çalan öğrencilere göre daha olumlu bir görüşe sahip oldukları; en sevdikleri müzik türü değişkenine göre yapılan incelemede Popüler Müziği en sevdiği müzik türü olarak belirten öğrencilerin, diğer müzik türlerine göre daha olumlu bir görüş içinde oldukları sonuçlarına varılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Müzik Yazılımları, Müzik Eğitimi, Eğitim Teknolojisi

### Abstract

The aim of this research is to examine and analyze the ideas of music teacher candidates for the use of digital audio workstation software as a tool for developing teaching material. In this research on the screening model, “the use of digital audio workstation software as a tool for developing teaching material” as a scale was used as a data collection tool which is developed by the researchers. After the studies of validity and reliability were performed, a questionnaire application was applied to 282 music teacher candidates. As a result of the research, it was found that the views of music teacher candidates on the use of digital audio workstation software as a tool for developing teaching material are positive; the views do not vary according to the gender factor; fourth and third grade students in the examination according to the class levels have a more positive judgment than the second and first grade students; the students who played the Western Music instrument in the examinations made according to the types of the individual instruments have a more positive judgment than the students who played the Turkish Music instruments; the students who stated that Popular Music as their favorite music genre according to the most popular music genres are in a more positive view than the other music genres.

**Keywords:** Music Software, Music Education, Educational Technology

## 1. Giriş

Bilim ve teknoloji alanlarında yaşanan hızlı gelişmelerle birlikte, küreselleşme süreci hızlanmış, ülkeler ve kültürler arası etkileşim artmış, toplumların yaşam standartları yükselmiş, bu doğrultuda bireylerin ve dolayısıyla toplumların yapı ve ihtiyaçları değişmiştir (Çelik & Şendağ, 2013, s. 10). Değişen ihtiyaçlar doğrultusunda teknolojik gelişmelerin en çok etkilediği alanların başında eğitim gelmektedir. Eğitimde modern teknolojilerin kullanılması hem öğretmen hem de öğrencilerin performanslarının artmasına katkı sağlamaktadır (Aslan Efe & Baysal, 2017).

Öğretim kavramı, Kalelioğlu (2015) tarafından “öğrenenlerin bilgi, beceri, tutum ve yetenek kazanması için deneyimlerinin amaçlı olarak düzenlenmesi” (s. 2); Kaya (2006) tarafından ise “bilgi ve çevrenin öğrenmeyi



oluşturmak için düzenlenmesi” (s. 4) olarak açıklanmaktadır. Bu doğrultuda müzik öğretimi ise öğreneni, belirlenen hedef doğrultusunda hazırlanmış olan çevrenin öğeleriyle etkileştirerek, davranışlarında müzikle ilgili istenen değişimleri gerçekleştirme süreci olarak açıklanabilir (Uçan, 1997, s. 67). Müzik alanı, yapısı gereği görsel işitsel ve icrasal becerilerin uyumlu bir şekilde bir arada bulunduğu bir alandır. Bu sebeple materyal kullanımında teknoloji desteğinden önemli derecede yararlanılması gereken alanlardan birisidir (Yengin, 2014, s. 14). Öğretmenin öğrencilerinin beklentilerini karşılayabilmek için bilişim teknolojileri alanında yeterli seviyeye gelerek güncel gelişmeleri takip etmesi gerekmektedir (Hırça & Genç, 2012, s. 253).

Teknolojik gelişmeleri ve yenilikleri takip eden müzik öğretmenin bu sayede, sınıf içinde kullanabileceği materyal çeşitliliğini ve kalitesini önemli derecede artırabileceği (Lewis'den aktaran Çakırcı, 2002, s. 11); öğrencilerin ilgisini çeken ve böylece merak ederek keşfederek öğrenmelerini sağlayacak materyaller geliştirebileceği; sadece tekrar eden veya dinleyen değil, müzikal etkinliklere etkin şekilde katılan yaratıcı öğrenciler oluşturmasına destek olabilecek materyaller tasarlayabileceği söylenebilir.

Bireysel bilgisayarların ortaya çıkışı, MIDI (Musical Instrument Digital Interface) yazılım ve donanım protokolünün icadı, elektronik müzik enstrümanlarının yaygınlaşması, yazılım alanındaki ilerlemeler ve internet devrimiyle beraber müzik sınıfları içerisinde kullanılacak materyal çeşitliliği tarihte hiç olmadığı kadar artmıştır (Watson, 2011, s. 3).

Alanyazın incelendiğinde müzik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik farklı araştırmalar yürütüldüğü görülmektedir. Juntunen, Ruokonen & Ruismäki (2015), başlangıç seviyesinde olan 10 yaşlı enstrüman öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, nota yazım programı kullanarak öğrencilerin kullanabilecekleri eşlik materyali hazırlamışlardır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve deney uygulaması yapılmıştır. Çalışma grubundaki 6 öğrenciye hazırlanan materyal ile, 4 öğrenciye ise materyal olmaksızın aynı eser çalıştırılmış ve özellikle doğaçlama pasajlarına odaklanılmıştır. Araştırma sonucunda nota yazım programıyla hazırlanan eşlik materyalini kullanan grubun diğer gruba göre daha hızlı öğrendiği, özellikle acıcılık, konsantrasyon, çalarken keyif alma başlıklarında fark olduğu sonuçlarına varmışlardır. Wise, Greenwood ve Davis (2011), yarı yapılandırılmış görüşme formu, anket ve gözlem araçlarını kullanarak dört farklı okulda çalışan dokuz müzik öğretmeniyle, müzik derslerinde teknoloji kullanma durumlarının incelendiği bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hepsinin derslerinde bilişim teknolojilerini kullandıkları, “Sibelius” nota yazım programını, “GarageBand” ses kayıt ve düzenleme programının ve “Music Age” müzik teorisi programını aktif olarak kullandıklarını, düzenli olarak müzik oluşturmak için bilişim teknolojilerini kullandıklarını tespit etmişlerdir. Lehimler & Şengül (2014), deneysel yöntemi kullandıkları çalışmalarında, nota yazım programı kullanarak hazırladıkları materyalin piyano öğrencileri üzerindeki etkisini ölçmüşlerdir. Araştırma sonucunda, hazırlanan teknolojik materyalin piyano eğitiminde normal öğretim yöntemine göre yaklaşık iki buçuk katı oranında daha fazla katkı sağladığı sonucuna varmışlardır. Rowe, Triantafyllaki & Anagnostopoulou (2015) 19 piyano öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin doğaçlama becerilerini geliştirmek için altı hafta boyunca MIRROR isimli interaktif bir doğaçlama yazılımı kullanmışlardır. Araştırma sonucunda kullanılan yazılımın müzikal olarak keşfetme ve doğaçlama yeteneğini geliştirdiğini sonuçlarına varmışlardır.

### 1.1. Ses Kayıt ve Düzenleme Programları

Müzik alanı teknolojik ilerlemelerden önemli derecede etkilenmiş ve buna bağlı olarak da birçok gelişme ve yenilik yaşamıştır. Müziğin dinleme aşaması haricinde, amatör ya da profesyonel olarak müzikle ilgilenenler için birçok yazılım üretilmiştir. Yeni gelişmelerle beraber çeşitleri ve sayıları artmaya devam etmektedir. “Müzik yapımını tamamen değiştiren en önemli gelişmelerden birisi de 1983 yılında MIDI'nin bulunmasıdır” (Önen, 2013, s. 251). Bir çeşit dijital dil olan MIDI, yazılım ve donanımlar arasındaki iletişimi sağlar (Tarıkci, 2015, s. 104). MIDI desteğiyle tek bir kişi bile bir parçayı yazıp, düzenleyip çalma imkanına kavuşmuştur. “MIDI ses verilerini iletmez, enstrümanların hangi notaları çalacağı, hangi seslerin kullanılacağı, ne zaman ve nasıl çalınacağı, temposu, cihazlar arasında senkronizasyon, program değişiklikleri gibi bazı değişkenlere ilişkin sayısal bilgileri yazılım ve donanımlar arasında aktarılmasını sağlar” (Önen, 2013, s. 252). MIDI teknolojisi, kullanımda sağladığı avantajlar sayesinde farklı ihtiyaçlara cevap verebilecek seviyede müzik yazılımının üretilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Özellikle mobil teknolojilerin yaygınlaşmasından sonra, bu cihazlara yönelik geliştirilen programlarla müzik yazılımlarının çeşitliliği ve işlevselliğinin önemli derecede arttığı söylenebilir. Bilgisayar sisteminde yapılabilen birçok işlem artık mobil cihaz uygulamalarıyla da yapılabilmektedir. Bu sebeple bu çalışmada kullanılan müzik yazılımları ifadesi ile hem bilgisayar sistemleri hem de mobil uygulamalar kastedilmektedir. Kullanımda olan müzik yazılımları genel olarak incelendiğinde;

- Müzik eğitimi programları: Müzik teorisi, işitme eğitimi, çalgı eğitimi, şan eğitimi gibi alanlar için geliştirilen programlar,
- Ses kayıt ve düzenleme programları: Temelde müzik oluşturma, düzenleme gibi işlemler için geliştirilen programlar,
- Nota yazım programları: Nota yazmak için geliştirilen programlar,

- Yardımcı programlar: Metronom, akort, efekt, amfi, sanal enstrüman, ses kaydedici gibi özellikler için geliştirilen programlar olarak sınıflandırılabilir.

Gelişen teknolojinin müzikteki yansımalarının en önemli parçalarından olan ses kayıt ve düzenleme programları, müzik oluşturmada sağladıkları kolaylıklar ve zengin içerikleriyle vazgeçilmez yazılımlar haline gelmişlerdir. Bireysel kullanımdan, profesyonel seviyeye kadar her aşamadaki ihtiyaca cevap verebilen bu yazılımların müzisyenler arasındaki kullanımları gittikçe yaygınlaşmaktadır.

Tarihte ses kayıt işlemleri 1800'ü yıllarda bir silindir üzerine akustik titreşimleri geçirebilen bir cihazla başlamış ve daha sonra birçok aşamadan geçmiştir. 1877'de Thomas Edison'un geliştirdiği ses dalgalarını alüminyum folyo sarılı bir silindir üzerine kaydedebilen "phonograph", 1889'da Valdemar Poulsen'in geliştirdiği ilk manyetik bant kaydının yapıldığı "Telegraphon", 1931'de Pflumer ve AEG tarafından üretilen ilk manyetik bant kayıt cihazı bu aşamaların ilkleridir. Teknoloji ile paralel gelişen kayıt sistemlerinde, 1980'lerin ortasına kadar analog kayıt cihazları daha sonra ise dijital kayıt cihazları kullanılmaya başlanmıştır. 2000'li yıllara gelindiğinde genel olarak bantlı sistemler yerini hard disk kayıt sistemlerine bırakmıştır. Hard disk kayıt sistemleri, diskin herhangi bir yerindeki veriye anında ulaşma özelliği, ileri geri sarma, kopyala-yapıştır gibi düzenleme kolaylıkları, kayıp riskinin az olması, daha sağlıklı saklama gibi özellikleriyle bantla çalışan analog ve dijital kayıt cihazlarına göre büyük avantajlar getirmiştir (Önen, 2013, s. 147-148).

Hard disk kayıt sistemleri farklı şekillerde görülebilmektedir. En yaygın kullanılanı bilgisayar tabanlı çalışan yazılım ve donanım karışımı sistemlerdir. "Bu sistemlere DAW (Digital Audio Workstation) adı verilmektedir" (Önen, 2013, s. 164). Türkçede "dijital ses çalışma istasyonu" (Önen, 2013, s. 164), "dijital ses atölyesi" (Tarıkci, 2015, s. 123), "kanal kayıt ve ses düzenleme programları" (Koldemir, 2008, s. 21), "ses kayıt ve düzenleme programları" (Yengin, 2014, s. 22) gibi farklı şekillerde çevrilerek kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada "ses kayıt ve düzenleme programları" ifadesi tercih edilmiştir.

Ses kayıt ve düzenleme programları; "çok kanallı kayıt yapabilen; yapılan kayıtlar üzerinde düzenleme (edit) yapıp sinyal işleme, miks<sup>1</sup> ve mastering<sup>2</sup> olanakları sağlayan yazılımlar" (Tarıkci, 2015, s. 124) ya da "bilgisayar tabanlı olarak çalışan yazılım ve donanım konfigürasyonundan oluşan hard disk kayıt sistemlerine verilen isim" (Önen, 2013, s. 383) olarak açıklanabilir.

Bazı kaynaklarda sequencer ifadesiyle de karşılaşılmaktadır. Sequencer, "performans, kontrol, zamanlama, tempo, tempo değişiklikleri, parçanın başı ve sonu ve diğer tüm MIDI verilerini kaydeden, daha sonra bu verilerin kullanıcı tarafından edit edilmesini sağlayan cihaz veya yazılımdır" (Önen, 2013, s. 398). Bu tanımlamadan sequencer cihaz veya yazılımlarının tamamen MIDI ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Günümüzde "DAW" olarak adlandırılan bütün ses kayıt ve düzenleme programlarının içinde sequencer bulunmaktadır.

Ses kayıt ve düzenleme programlarının genel özellikleri şöyle sıralanabilir;

- Ses Kaydı (Audio Recording): İsteğe ve yapılacak işin seviyesine göre en basit dahili mikrofondan en donanımlı stüdyoların seviyesine kadar müziğin her seviyesinde her sesin kaydı yapılabilir.
- Ses Düzenleme (Audio Editing): Yapılmış olan veya başka ortamlardan aktarılan ses kaydı üzerinde her türlü kesme, birleştirme, hız ayarı, perde/ton değiştirme gibi düzenleme olanağına imkan verilmektedir.
- Çok Kanallı Kayıt (Multitrack Recording): Ses kayıt ve düzenleme programlarının temel işlevi çok kanallı kayıt yapabilmesidir. Makara bantlara kayıt yapıldığı dönemlerde kayıt kapasitesi sınırlıydı fakat günümüzde bilgisayarların işlemci ve sabit sürücü kapasitesi oranında çok kanallı kayıt yapılabilmektedir (Tarıkci, 2015, s. 131).
- MIDI kaydı (MIDI Recording): Sanal ya da gerçek MIDI enstrümanlarıyla kayıt yapılabilir. MIDI ile ses üretimi için gereken tüm olanaklar bu programlar içinde bulunmaktadır.
- MIDI Düzenleme (MIDI Editing): Yapılan MIDI kaydı veya farklı ortamlardan alınmış hazır kayıtlarla her türlü çalışma imkanı sunulmaktadır. MIDI teknolojisinin müzisyenlere sunduğu her imkan DAW olarak adlandırılan bu programlarda kullanılabilir.
- Otomatik Perde ve Ritim Düzeltme: Bu özellik ile performans esnasında yapılmış olan hatalar düzeltilebilir (Tarıkci, 2015, s. 131).

<sup>1</sup> Miks: Prodüksiyonda tüm öğelerin bir araya getirildiği frekans efekt gibi özelliklerin dengeli hale getirilerek düzenlediği kayıt zincirindeki son halkadır (Önen, 2013, s. 304).

<sup>2</sup> Mastering: Ses prodüksiyonların tüketiciye ulaşmadan önce, duysal olarak daha iyi ve etkileyici kondisyona getirildiği son adımdır (Kazak, 2016, s. 2).

• Nota Yazma (Scoring): Nota yazım programları kadar geniş imkanlar sunmasa da genel seviyede nota yazılabilir, MIDI veya sanal enstrüman ile yapılan işlemler notaya dönüştürülebilir, yapılan çalışma çıktı olarak alınabilir.

Ses kayıt ve düzenleme programları genel olarak benzer özelliklere sahiptir. Fiyat-performans, kullanma alışkanlığı, donanım olanakları, çalışma amacı farklılıkları gibi sebeplerle tercih edilebilecek birçok çeşidi bulunmaktadır. Bir müzik öğreticisinin bu programlarla ilgili kullanım alanları şöyle sıralanabilir;

- Tek sesli bir eseri çok sesli hale getirebilir,
- Öğreteceği eserler için altyapılar hazırlayabilir,
- Çalgı veya şan eserleri için eşlik partileri yazabilir,
- Var olan notaları MIDI kanalıyla program içine alarak güzelleştirerek çaldırabilir,
- Canlı olarak ulaşamadığı enstrüman ve ritm çeşitliliğini sınıf içinde kolayca kullanabilir
- Koro eserleri için kayıtlar yapabilir,
- Öğrencilerin seviyesine göre konuyla ilgili öğretici kayıtlar yapabilir,
- Hazırladığı kayıtları video veya resim görselleri ile düzenleyebilir,
- Öğrencilerin derste ki performanslarını kaydedebilir,
- Eser oluşturma aşamalarına öğrencileri de dahil ederek yaratıcılıklarını geliştirebilir.

Gelişen ve çeşitlenen müzik yazılımlarının çeşitli hedefler doğrultusunda müzik sınıflarında kullanılmasının öğrencilerin motivasyonlarını, kavrama düzeylerini ve kalıcılığı sağlama düzeylerini artırdığı bilinmektedir (Çevik & Alkan, 2012; Juntunen, Ruokonen & Ruismäki, 2015; Şen, 2011). Ses kayıt ve düzenleme programlarının da zengin içerikleri sayesinde, günümüz müzik sınıflarında kapsamlı bir materyal geliştirme aracı olarak yararlı olacağı düşünülmektedir.

## 1.2. Amaç

Bu çalışmada, en işlevsel müzik yazılımlarından olan ses kayıt ve düzenleme programlarının, sınıf ortamlarında kullanılabilir müzik materyali geliştirme aracı olarak kullanılmaları fikrine, müzik öğretmeni adaylarının ne derece katılım gösterdikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacına bağlı olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

- Müzik öğretmeni adaylarının ses kayıt ve düzenleme programlarının öğretim materyali geliştirme aracı olarak kullanılmasına yönelik görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Müzik öğretmeni adaylarının öğretim materyali geliştirme aracı olarak ses kayıt ve düzenleme programlarının kullanılmasına yönelik görüşleri, cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, bireysel çalgı türlerine ve en sevdikleri müzik türüne göre farklılık göstermekte midir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2014, s. 79). Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel (2016) ise tarama modelini, “bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalar” (s. 177) olarak tanımlamışlardır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve İnönü Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenimine devam eden lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçimi için maliyet ve ulaşılabilirlik faktörleri göz önüne alınmış ayrıca seçilen müzik eğitimi anabilim dallarında kayıtlı bütün öğrencilere ulaşılması hedeflenmiştir. Hedeflenen çalışma grubuna göre ulaşılabilen öğrenci sayılarına ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1  
Hedeflenen-ulaşılabilen öğrenci sayıları

Üniversite	Kayıtlı öğrenci	Ulaşılabilen öğrenci	%
Gazi Üniversitesi	229	134	58.5
Atatürk Üniversitesi	149	67	44.9
İnönü Üniversitesi	121	81	66.9
Toplam	499	282	62.8

Tablo 1’de görüldüğü üzere 2016-2017 eğitim öğretim yılında seçilen üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarına kayıtlı öğrencilerden (YÖK), %62.8’ine ulaşılmıştır.

Tablo 2  
Araştırmanın çalışma grubu

	Grup	f	%
Üniversite	Gazi Üniversitesi	134	47.5
	İnönü Üniversitesi	81	28.7
	Atatürk Üniversitesi	67	23.8
Cinsiyet	Kadın	156	55.3
	Erkek	126	44.7
Sınıf	1	32	11.3
	2	66	23.4
	3	98	34.8
	4	86	30.5
Bireysel çalgı türü	Batı Müziği	178	63.1
	Türk Müziği	104	36.9
	Popüler Müzikler	98	35.1
En sevdiği müzik türü	Klasik Batı Müziği	78	27.7
	Türk Sanat Müziği	54	19.1
	Türk Halk Müziği	52	18.1

Tablo 2’de, ulaşılabilen ve olumlu yanıt verip çalışmaya katılarak çalışma grubunu oluşturan 282 müzik eğitimi anabilim dalı öğrencisine ait üniversite bilgileri ve araştırma sorularına göre belirlenen değişkenlere ait bilgiler verilmiştir.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın alt problemlerinin istatistiksel analizi için gerekli verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından bir ölçek geliştirilmiştir. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf, bireysel çalgı türü ve en sevdikleri müzik türü gibi demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 4 adet olgusal soru; ikinci bölümünde ise müzik öğretmeni adaylarının ses kayıt ve düzenleme programlarının müzik öğretim materyali geliştirme aracı olarak kullanılmasına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik 25 adet yargısal soru yer almaktadır. Veri toplama aracı beşli likert tipi dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçekte kullanılan dereceleme “Hiç Katılmıyorum = 1”, “Çok Az Katılıyorum = 2”, “Kısmen Katılıyorum = 3”, “Büyük Ölçüde Katılıyorum = 4”, “Tamamen Katılıyorum = 5” şeklinde oluşturulmuştur.

Yapılan literatür taraması sonucunda 42 sorudan oluşan taslak ölçme aracı hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak ölçme aracı kapsam geçerliliği ve dil, anlatım uygunluğu için 3 alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Alan uzmanlarının yaptığı incelemeler sonunda 10 soru ölçme aracından çıkartılmış, 3 soru ise görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. İnceleme ve düzeltmelerden sonra ölçme aracında 32 soruya yer verilmiştir.

Ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirlik çalışması için, araştırma kapsamının dışında tutulan 19 Mayıs Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında ön uygulama çalışması yapılmıştır.

Tablo 3  
Ön uygulama grubu

	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	40	69
	Erkek	18	31
Sınıf	2	22	37.9
	3	20	34.5
	4	16	27.6

Tablo 3’te görüldüğü gibi ön uygulama çalışmasına 58 müzik öğretmeni adayı katılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda 7 soru ölçme aracından çıkartılmış, 4 faktörden ve 25 sorudan oluşan ölçme aracına son şekli verilmiştir. Maddelerin faktörlerdeki yük değerleri birinci faktör için 0.537-0.813 arasında, ikinci faktör için 0.850-0.902 arasında, üçüncü faktör için 0.637-0.855 ve dördüncü faktör için 0.776-0.828 arasında değişmektedir. Faktör analizi sonucunda isimlendirme işlemi şu şekilde yapılmıştır;

- Faktör 1 - Ses kayıt ve düzenleme (SKD) programlarının kullanımı.
- Faktör 2 - Materyal kullanımı.
- Faktör 3 - SKD programlarına yönelik görüş.
- Faktör 4 - Teknoloji kullanımı.

Veri toplama aracının iç tutarlılığını incelemek ve güvenilirlik kanıtını ortaya koymak için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.920 olarak bulunmuştur.

## 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 21 paket programı ile yapılmıştır. Yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Hangi tür istatistiksel testlerin yapılacağına karar vermek için çarpıklık (Skewness), basıklık (Kurtosis) değerlerine bakılarak normallik kontrolü yapılmış ayrıca normallik testi yapılmıştır. “Çarpıklık katsayısını ve basıklık katsayısını, sırasıyla, çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına bölündüğünde, çıkan değerler -1.96 ile +1.96 arasında kalıyorsa, dağılımı normal olarak kabul edilir” (Can, 2016, s. 85). Çarpıklık (Skewness), basıklık (Kurtosis) değerlerinin kendi standart hatalarına oranları sırasıyla -1.75, -1.05 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin normallik varsayımını desteklediği söylenebilir.

Normallik testi için, grup büyüklüğünün 50’den az olduğu durumlarda Shapiro-Wilk, fazla olduğu durumlarda ise Kolmogov-Smirnov testi kullanılmaktadır. “Analizde istatistiksel hipotez “puanların dağılımı normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermez” olarak kurulduğu için hesaplanan p değerinin 0.05’den büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağıldığını göstermektedir” (Büyüköztürk, 2016, s. 42). Yapılan Kolmogov-Smirnov normallik testi sonucunda (p) değeri 0.51 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre “normal dağılımla aralarında fark yoktur” şeklindeki yokluk hipotezi kabul edilerek yapılan çalışmadaki verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek araştırma için yapılan istatistiksel incelemelerde parametrik testler kullanılmıştır.

“Birbiriyle ilişkisiz iki örnekleme ait ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığı test edilmek istendiğinde Bağımsız örneklemler için t Testi” (Kilmen, 2015, s. 138); “ikiden fazla grubun ortalamaları arasındaki farkların kontrolü içinse Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” (Can, 2016, s. 147) kullanılmaktadır. Buna göre; cinsiyet ve bireysel çalgı türü bağımsız değişkenlerine göre yapılan inceleme için t Testi; sınıf ve en sevdikleri müzik türü değişkenlerine göre yapılan inceleme için Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. “Tek yönlü varyans analizinde en az iki grup arasında bulunan anlamlı bir farkın hangi gruplar arasında olduğunun bulunması için çoklu karşılaştırma testleri (post-hoc test) kullanılır” (Büyüköztürk, 2016, s. 49). Tek yönlü varyans analizinin koşullarından birisi homojenliğin sağlanmasıdır. Bu koşulun gerçekleşip gerçekleşmediğinin sınınamak için Levene Testi yapılmaktadır. Levene testi ile bu koşul gerçekleşmediğinde tek yönlü varyans analizi sonucu ile ilgili yorum yapabilmek için bu koşulları gerektirmeyen güçlü (robust) testler olan Brown-Forsythe veya Welch testleri kullanılmaktadır (Can, 2016; Kilmen, 2015). “Grup varyanslarının eşit olduğu varsayımı karşılandığında, gruplardaki örneklem sayıları arasında fark varsa Scheffe testi tercih edilir” (Sipahi, Yurtkoru & Çinko’dan aktaran Can, 2016, s. 152); “grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda kullanılan testler arasında en güçlüsü ise Games-Howell testidir” (Field’den aktaran Kilmen, 2015, s. 143). Levene testi yapılarak varyansların eşit dağılıp dağılmadığı sorgulanmış buna göre, anlamlı farkların belirlenmesi amacıyla eşit dağılmış varyanslar için Scheffe, eşit dağılım göstermemiş varyanslar için Games-Howell çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. “Yapılan ANOVA testi karşılaştırılan ortalamalar arasındaki anlamlı farkı ortaya koyar fakat büyüklüğü hakkında bilgi vermez. Bu nedenle etki büyüklüğünün hesaplanması gerekir. Etki büyüklüğü eta-kare ( $\eta^2$ ), gruplar arası varyansın toplam varyansa bölünmesiyle bulunur ve 0-1 arasında bir değer alabilir” (Can, 2016, s. 157). Bu sebeple tek yönlü varyans analizi testlerinden elde edilen farkların etki büyüklükleri de hesaplanmıştır.

## 3. Bulgular

Müzik öğretmeni adaylarının, ses kayıt ve düzenleme programlarının öğretim materyali geliştirme aracı olarak kullanılmasına yönelik görüşlerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan faktörlere ait elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4  
Faktörlere ait veriler

Faktör	$\bar{x}$	S
Ses Kayıt ve Düzenleme Programlarının Kullanılması	4.12	.477
Materyal Kullanımı	4.42	.542
Ses Kayıt ve Düzenleme Programlarına Yönelik Görüş	4.10	.584
Teknoloji Kullanımı	4.23	.527
Toplam	4.17	.401

Tablo 4’te görüldüğü üzere verilen cevapların genel ortalaması  $\bar{x}=4.17$  olarak ölçülmüş ve elde edilen değerlerin birbirine yakın olduğu ( $S=0.401$ ) tespit edilmiştir. En yüksek ortalama müzik öğretiminde materyal kullanımı faktöründe ( $\bar{x}=4.42$ ) ve en düşük ortalama ise ses kayıt ve düzenleme programlarına yönelik görüş faktörüne aittir ( $\bar{x}=4.10$ ). Faktörlere ait ortalama değerlerin hepsinin yüksek seviyede olması ( $\bar{x}>4.00$ ), düşük veya orta dereceli bir ortalamaya rastlanılmaması sebebiyle, ölçme aracına ait görüşlerin olumlu olduğu sonucuna varılabilir.

Öğrencilerin ses kayıt ve düzenleme programlarının öğretim materyali geliştirme aracı olarak kullanılmasına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5  
Cinsiyete göre t testi sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Sd	t	p
SKD Programları Kullanımı	Kadın	156	4.17	280	1.77	.07
	Erkek	126	4.07			
Materyal Kullanımı	Kadın	156	4.51	280	3.19	.00
	Erkek	126	4.31			
SKD Programlarına Yönelik Görüş	Kadın	156	4.07	280	-.87	.38
	Erkek	126	4.13			
Teknoloji Kullanımı	Kadın	156	4.24	280	.27	.78
	Erkek	126	4.22			
Genel Ortalama	Kadın	156	4.22	280	1.64	.10
	Erkek	126	4.14			

Tablo 5 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [ $t(280)=1.64$ ,  $p>0.05$ ]. Kadın öğrencilerin görüşlerinin ortalaması ( $\bar{x}=4.22$ ) ile erkek öğrencilerin görüşlerinin ortalama değerleri ( $\bar{x}=4.14$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır.

Öğrenci görüşlerinin, sınıf düzeyleri değişkenine ait verileri Tablo 6'da ve tek yönlü varyans analizi testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6  
Sınıf değişkenine ait veriler

Sınıf	N	%	$\bar{x}$
1	32	11.3	3.83
2	66	23.4	3.84
3	98	34.8	4.36
4	86	30.5	<b>4.39</b>
Toplam	282	100	4.18

Tablo 6'ya göre araştırmaya 1. sınıfta okuyan 32; 2. sınıfta okuyan 66; 3. sınıfta okuyan 98 ve 4. sınıfta okuyan 86 olmak üzere toplam 282 öğrenci katılmıştır. Ses kayıt ve düzenleme programlarının öğretim materyali geliştirme aracı olarak kullanılmasına yönelik görüşlerin, sınıf değişkenine göre ortalamalarına bakıldığında, 4.sınıf öğrencilerinin  $\bar{x}=4.39$  (en yüksek), 3.sınıf öğrencilerinin  $\bar{x}=4.36$ , 2.sınıf öğrencilerinin  $\bar{x}=3.84$ , 1.sınıf öğrencilerinin  $\bar{x}=3.83$  (en düşük) ortalamaya sahip olduğu gözükmektedir.

Tablo 7  
Sınıf değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KT	F	p	Fark
Sınıf	Gruplar Arası	18.675	3	6.225	69.166	<b>.000</b>	<b>4,3-2,1</b>
	Gruplar İçi	26.731	278	.09			
	Toplam	45.405	281				

Sınıf değişkenine ait varyansların homojen dağılımının ölçülmesi için yapılan Levene testinde, homojenliğin sağlandığı belirlenmiş (Levene değeri= .718,  $p>0.05$ ) ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin, sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ( $F=69.166$ ,  $p<0.05$ ). Bu sonuca göre, müzik öğretiminde ses kayıt ve düzenleme programlarının kullanımına ilişkin görüşlerin sınıf değişkenine göre farklılaştığı söylenebilir. Oluşan bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Tablo 8  
Sınıf değişkenine göre homojen alt gruplar tablosu

	Sınıf	N	1. grup	2. grup
Scheffe	1. sınıf	32	<b>3.83</b>	
	2. sınıf	66	<b>3.84</b>	
	3. sınıf	98		<b>4.33</b>
	4. sınıf	86		<b>4.39</b>
	P			<b>.998</b>

Tablo 8 incelendiğinde çoklu karşılaştırmaya ilişkin homojen alt gruplar tablosunda, aralarında fark olmayan benzeşik gruplar görülmektedir. Buna göre 1. ve 2.sınıflar benzeşik bir grubu, 3. ve 4. sınıflar benzeşik diğer bir grubu oluşturmaktadır. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma test sonuçları ve puan ortalamaları incelendiğinde, 4. ve 3.sınıf öğrencilerinin, 2. ve 1.sınıf öğrencilerine göre daha olumlu bir yargı içinde oldukları söylenebilir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.41$ ) bu farkın geniş düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça, görüşlerinin de olumlu yönde farklılaştığı söylenebilir.

Öğrencilerin ses kayıt ve düzenleme programlarının öğretim materyali geliştirme aracı olarak kullanılmasına yönelik görüşlerinin bireysel çalgı türlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9  
Bireysel çalgı dersine yönelik t testi sonuçları

Faktörler	Bireysel Çalgı Türü	N	$\bar{x}$	Sd	t	p
SKD Programları Kullanımı	Türk Müziği	104	3.92	280	-5.744	.00
	Batı Müziği	178	4.24			
Materyal Kullanımı	Türk Müziği	104	4.36	280	-1.44	.14
	Batı Müziği	178	4.46			
SKD Programlarına Yönelik Görüş	Türk Müziği	104	3.89	280	-4.714	.00
	Batı Müziği	178	4.22			
Teknoloji Kullanımı	Türk Müziği	104	3.98	280	-6.498	.00
	Batı Müziği	178	4.38			
Genel Ortalama	Türk Müziği	104	<b>4.00</b>	<b>280</b>	<b>-6.425</b>	<b>.00</b>
	Batı Müziği	178	<b>4.29</b>			

Tablo 9 incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin bireysel çalgı türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [ $t_{(280)}=-6.425$ ,  $p<0.05$ ]. Bireysel çalgı türü Batı Müziği olan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması ( $\bar{x}=4.29$ ) ile bireysel çalgı türü Türk Müziği olan öğrencilerin görüşlerinin ortalama değerleri ( $\bar{x}=4.00$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır. Buna göre, Batı Müziği enstrümanı çalan öğrencilerin Türk Müziği enstrümanı çalan öğrencilere göre, materyal geliştirmede ses kayıt ve düzenleme programlarının kullanımına yönelik görüşlerinin daha olumlu yönde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ses kayıt ve düzenleme programlarının öğretim materyali geliştirme aracı olarak kullanılmasına yönelik görüşlerinin en sevdikleri müzik türü değişkenine ait verileri Tablo 10'da ve tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 10  
En sevilen müzik türüne ait veriler

Tür	N	%	$\bar{x}$
Popüler Müzikler	98	35.1	<b>4.36</b>
Klasik Batı Müziği	78	27.7	4.19
Türk Sanat Müziği	54	19.1	4.05
Türk Halk Müziği	52	18.1	4.00
Toplam	282	100	4.18

Tablo 10 incelendiğinde, Popüler Müzikler olarak işaretlenmiş cevapların en yüksek ortalamaya ( $\bar{x}=4.36$ ), Türk Sanat Müziği olarak işaretlenmiş cevapların ise en düşük ortalamaya ( $\bar{x}=4.00$ ) sahip olduğu gözükmektedir. Popüler müzik dinlediğini söyleyen öğrencilerin örneklemedeki oranı yüksektir. Aynı zamanda, ölçek ortalamaları en yüksek olanlar da popüler müzik dinlemeyi tercih edenlerdir.

Tablo 11  
En sevilen müzik türüne ait tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KT	F	p	Fark
En Sevilen Müzik Türü	Gruplar Arası	5.706	3	1.902	13.394	<b>.000</b>	<b>Popüler-Diğer</b>
	Gruplar İçi	39.699	278	.142			
	Toplam	45.405	281				

En sevilen müzik türü değişkenine ait varyansların homojen dağılımının ölçülmesi için yapılan Levene testinde, homojenliğin sağlanmadığı belirlenmiştir (Levene değeri=3.590,  $p<0.05$ ). Varyansların eşitliği koşulu sağlanmadığında bu koşul olmadan karar verilmesine olanak veren güçlü testler yapılabilmektedir (Can, 2016; Kilmen, 2015). Buna göre yapılan Browne-Forsythe (0.62,  $p>0.05$ ) ve Welch (0.52,  $p>0.05$ ) testlerin sonucuna göre tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 11 incelendiğinde, öğretmen adaylarının görüşlerinin, en sevilen müzik türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ( $F=13.394$ ,  $p<0.05$ ). Bu sonuca göre, materyal geliştirmede ses kayıt ve düzenleme programlarının kullanımına ilişkin görüşlerin en sevilen müzik türü değişkenine göre farklılaştığı söylenebilir. Oluşan farklılığın hangi müzik türleri arasında olduğunu belirlemek için Games-Howell çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Tablo 10 ve Tablo 11 incelendiğinde, Popüler Müzikler ile Klasik Batı Müziği, Türk Sanat Müziği ve Türk Halk Müziği arasında, Popüler Müzikler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.12$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin en sevdikleri müzik türleri ile materyal geliştirmede ses kayıt ve düzenleme programlarının kullanımına yönelik görüşleri arasında, Popüler Müzikler lehine olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ilk alt problemi “Müzik öğretmeni adaylarının ses kayıt ve düzenleme programlarının öğretim materyali geliştirme aracı olarak kullanılmasına yönelik görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” olarak oluşturulmuştur.

İlk alt problemin çözümüne yönelik yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında, müzik öğretmeni adaylarının, materyal geliştirmede ses kayıt ve düzenleme programlarının kullanılması görüşüne yüksek oranda ve olumlu yönde katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, müzik eğitiminde teknoloji kullanımı başlığı altında değerlendirildiğinde Çevik & Alkan (2012), Juntunen, Ruokonen & Ruismäki (2015), Koç (2004), Koldemir (2008), Lehimler (2012), Okay (2016), Rowe, Triantafyllaki & Anagnostopoulou (2015), Şen (2011), Yengin (2014) tarafından elde edilen sonuçlarla benzerlikler göstermektedir. Buna göre, müzik dünyasında sunduğu olanaklarla büyük kolaylıklar ve yenilikler getiren ses kayıt ve düzenleme programlarının müzik sınıflarında kullanılması müzik öğretmeni adaylarının görüşlerine göre faydalı olacaktır.

Elde edilen sonuç faktörler boyutunda incelendiğinde, “ses kayıt ve düzenleme programları kullanımı” boyutuna yönelik cevaplarının büyük oranda olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmen adayları ses kayıt ve düzenleme programlarını kullanmaktadırlar. Müzik öğretmeni adaylarının “materyal kullanımı” boyutuna yüksek oranda ve olumlu yönde katılım göstermişlerdir. Bu görüş Bilgi (2002), Dalmışlı (2013), Keleş (2007), Kahraman (2010), Şen (2011), Verim (2013), Yılmaz (2014) tarafından elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Yapılmış olan bu çalışmalarda öğretim materyallerinin eğitim-öğretim süreçlerine olumlu yönde katkısı olduğu sonuçlarına varılmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının “ses kayıt ve düzenleme programlarına yönelik görüş” boyutuna yüksek oranda ve olumlu yönde katıldıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre müzisyenler arasında kullanım sıklığı her geçen gün artan bu programlar, müzik öğretmeni adayları tarafından da faydalı programlar olarak görülerek benimsenmiş durumdadır. Müzik öğretmeni adaylarının “teknoloji kullanımı” boyutuna yönelik görüşlerinin yüksek oranda ve olumlu yönde olduğu sonucuna varılmıştır. Çoklar (2008), Tas (2011), Khurmyet (2016), Mert & Şen (2019), Seçkin Kapucu (2014) yaptıkları çalışmalarda öğretim aşamasında teknoloji kullanımının yararlarını vurgulamışlardır. Müzik öğretmeni adaylarından teknoloji kullanımı boyutuna yönelik elde edilen sonuçta yapılmış olan çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Müzik öğretmeni adaylarının öğretim materyali geliştirme aracı olarak ses kayıt ve düzenleme programlarının kullanılmasına yönelik görüşleri, cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, bireysel çalgı türlerine ve en sevdikleri müzik türüne göre farklılık göstermekte midir?” olarak oluşturulmuştur.

Müzik öğretmeni adaylarının görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analizler sonucunda anlamlı bir farklılığın oluşmadığı sonucu bulunmuştur. Yapılan incelemede aynı konunun araştırıldığı başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bununla beraber teknoloji liderliği yeterliği alanında Görgülü, Küçükali & Ada (2013), Çakır & Aktay (2018); bilişim teknolojilerine yönelik tutum alanında Özdemir (2010); bilişim teknoloji kullanımında model olma farkındalığı incelemesinde Özüdoğru & Çakır (2014) yaptıkları çalışmalarda cinsiyetler arası bir farkın anlamlı düzeyde olmadığı sonuçlarını elde etmişlerdir. Eğitim alanında bilişim teknolojileri genel çatısı altında düşünüldüğünde incelenen araştırmalardaki sonuçların, bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Müzik öğretmeni adaylarının görüşlerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonuçlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ölçeğin genelinde ve incelenen bütün faktörlerde, 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin görüşleri, 1. ve 2. sınıf öğrencilerine göre pozitif yönde ve anlamlı düzeyde farklıdır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre sınıf düzeyi arttıkça materyal geliştirmede ses kayıt ve düzenleme programlarının kullanılmasına yönelik görüşler pozitif yönde ve anlamlı şekilde artmaktadır. Aynı konunun araştırıldığı başka bir çalışma olmamakla beraber, Menzi, Çalışkan & Çetin (2012) teknoloji yeterlilikleri, Baydaş, Uzuner Yurt & Aktaş (2019) ise teknoloji kullanma kabul düzeylerinin sınıf seviyesiyle doğru orantılı şekilde arttığı sonucuna varmışlardır. 3. ve 4 sınıf öğrencileri aldıkları ders sayıları ve tecrübeleri bakımından 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden daha tecrübeli durumdadır. Özellikle öğretim teknolojileri ve materyal tasarım dersinin 3. sınıfta alınması, öğretmenlik uygulamasının 4. sınıfta olması, bu durumu açıklamaya etken faktörler olabilir.

Müzik öğretmeni adaylarının görüşlerinin bireysel çalgı türlerine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonuçlarında anlamlı bir farklılığın oluştuğu görülmüştür. Buna göre, bireysel çalgı türü Batı Müziği olan öğrencilerin, bireysel çalgı türü Türk Müziği olan öğrencilere göre, materyal geliştirmede ses kayıt ve düzenleme programlarının kullanılmasına yönelik görüşleri pozitif yönde ve anlamlı düzeyde daha olumludur. Faktörler boyutunda yapılan incelemelerde materyal kullanımı ve bireysel çalgı türü arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Diğer bütün faktörlerde Batı Müziği lehine olmak üzere pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara bakıldığında her iki grubun cevaplarının ortalamasının ( $\bar{x} \geq 4.00$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Bireysel çalgı türü Türk Müziği olan öğrenciler de materyal geliştirmede ses kayıt ve düzenleme programlarının kullanılmasına yönelik görüşleri yüksektir. Ancak bireysel çalgı türü Batı Müziği olan öğrencilerin katılım oranı daha yüksektir. Batı toplumunda oluşturulmuş bu programların temel özellikleri



(kayıt, kesme, yapıştırma) dışında, ulaşılabilen sanal enstrüman çeşitliliği, hazır ses bankaları ve ritm seçenekleri gibi özelliklerinin, ayrıca bu programlar için hazırlanmış eğitim videoların da genelde çok sesli tonal yapı için hazırlandığı görülmektedir. Bu sebeple arada oluşan farkın, bu programların Batı Müziği enstrümanı çalan öğrencilerin daha çok ilgisini çektiğinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Müzik öğretmeni adaylarından toplanan veriler arasında en sevdikleri müzik türü değişkenine göre yapılan istatistiksel testler sonucunda anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. En sevdiği müzik türünü Popüler Müzikler olarak belirten öğrenci grubunun, diğer gruplara göre materyal geliştirmede ses kayıt ve düzenleme programlarının kullanılması görüşüne daha yüksek oranda katıldığı bulunmuştur. Ses kayıt ve düzenleme programlarının kayıt özellikleri dışında, hazır döngüler, ses bankaları, efektler gibi özelliklerinin, daha çok popüler olarak nitelendirilecek müzik türleri için olmaları, bu sonucun elde edilmesini açıklamaya yardımcı bir etken olabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında;

- Müzik öğretiminde bilgisayar uygulamaları gibi derslerde ses kayıt ve düzenleme programları ile ilgili eğitim verilmesi,
- Materyal geliştirme derslerinde, ses kayıt ve düzenleme programlarının kullanıldığı materyallerin hazırlanmasının teşvik edilmesi,
- Daha büyük örneklem gruplarıyla çalışmalar yapılması,
- Hizmet içinde bulunan müzik öğretmenleri ile ilgili çalışmalar yapılması,
- Deneysel yöntemin uygulanacağı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Aslan Efe, H., & Baysal, Y. (2017). Fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik motivasyon ve öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1391-1399. doi: <https://doi.org/10.17755/esosder.308979>
- Baydaş, Ö., Uzuner Yurt, S., & Aktaş, E. (2019). Öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde teknoloji kullanma kabullerinin sınıf düzeylerine ve branşlara göre farkı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 74-89. doi: <https://doi.org/10.17556/erziefd.322663>
- Bilgi, A. D. (2002). *Uygun olmayan davranışı, uygun davranışı ödüllendirmenin işareti olarak kullanan öğretim materyalinin öğretmen ödüllerinin arttırılmasına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 113200).
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, A. (2016). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, R., & Aktay, S. (2018). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 37(37), 37-48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/446696>
- Çakırer, H. S. (2002). Türkiye’de müzik eğitiminde teknoloji (Doktora Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 125801).
- Çelik, M., & Şendağ, B. A. (2013). *İlköğretim müzik 6-7-8 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Çevik, B. D., & Alkan, M. (2012). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Journal Of Educational And Instructional Studies In The World*, 2(1), 135-141. Erişim adresi: <http://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/20x.cevik.pdf>
- Çoklar, A. N. (2008). *Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliklerinin belirlenmesi* (Doktora Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 234361).
- Dalmışlı, F. (2013). *Müzik eğitiminde materyal kullanımı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 406985).
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage Publications.
- Görgülü, D., Küçükali, R., & Ada, Ş. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/71807>

- Hırça, N., & Genç, M. (2012). Fen eğitiminde materyal tasarımı için medya ve teknoloji. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 252-260. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/43558>
- Juntunen, P., Ruokonen, I., & Ruismäki, H. (2015). Music behind scores: Case study of learning improvisation with playback orchestra method. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(6), 582-591. doi: <https://doi.org/10.1111/jcal.12098>
- Kahraman, S. (2010). *Atomun yapısı ve orbitaller konusunda geliştirilen üç boyutlu bilgisayar destekli öğretim materyallerinin öğretmen adaylarının başarısı ve tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 270725).
- Kalelioğlu, F. (2015). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. E. Cabı (Ed.), *Temel kavramlar* (s. 1-14) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pagem Akademi.
- Kazak, M. (2016). *Mastering işleminde analog ve modelleme karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 449250).
- Keleş, E. (2007). *Altıncı sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik beyin temelli öğrenmeye dayalı web destekli öğretim materyalinin geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 212082).
- Khurmyet, G. (2016). *Mobil eğitim teknolojisi olarak tablet bilgisayarın etkin öğrenim amaçlı kullanımı: Özel ortaöğretim kurumları üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 437192).
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Koç, A. (Nisan, 2004). *Günümüzde bilgisayar destekli yazılımların müzik eğitimine katkıları*. 1924-2004 Müzik Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta. Erişim adresi: <http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/A-Koc.pdf>
- Koldemir, S. (2008). *Anadolu güzel sanatlar liselerinde bilgisayar destekli müzik eğitiminin kullanılabilme durumu* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 235004).
- Lehimler, E. (2012). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda bilgisayar derslerinde öğretilen müzik programlarının ve yazılımlarının piyano eğitimine katkılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 319643).
- Lehimler, E., & Şengül, C. (2014). Müzik yazılımlarının piyano eğitimine katkılarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 229-246. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2836/38666>
- Lewis, C. (1998). *Teaching with technology in the college of music*. University of Colorado. <https://www.colorado.edu/AmStudies/collmus.htm>
- Menzi, N., Çalışkan, E., & Çetin, O. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 2(1), 1-18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ajesi/issue/1526/18732>
- Mert, E., & Şen, Ü. S. (2019). İlköğretim 7. sınıf müzik öğretiminde teknoloji destekli materyal kullanımının akademik başarıya etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(4), 2113-2139. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/51800/553839>
- Okay, H. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının nota yazım programlarının kullanımına yönelik eğilimleri (Balıkesir Üniversitesi örneği). *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 74-87. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/227564>
- Önen, U. (2013). *Ses kayıt ve müzik teknolojileri*. İstanbul: Çitlembik.
- Özdemir, L. (2010). Bilişim teknolojisi tutumları farklı üniversite personelinin bilişim teknolojisi becerilerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(1), 113-128. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniiibd/issue/2698/35572>
- Özudoğru, G., & Çakır, H. (2014). Öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri kullanımında öğretmen adaylarına model olma farkındalıklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2),

207-226. Erişim adresi: [http://kefad2.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt15Sayi2/JKEF\\_15\\_2\\_2014\\_207\\_226.pdf](http://kefad2.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt15Sayi2/JKEF_15_2_2014_207_226.pdf)

- Rowe, V., Triantafyllaki A., & Anagnostopoulou X. (2015). Young pianists exploring improvisation using interactive music technology. *International Journal of Music Education* 33(1), 113-130. doi: <https://doi.org/10.1177/0255761414540137>
- Seçkin Kapucu, M. (2014). Fen ve teknoloji dersinde görsel medya kullanımına yönelik fen bilgisi öğretmenlerin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 4(2), 75-90. doi: <https://doi.org/10.14527/pegegog.2014.010>
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Şen, Ü. S. (2011). *Müzik öğretiminde bilgisayar destekli programlı öğretim yönteminin etkililiği* (Doktora Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 290503).
- Tarikci, A. (2015). *Müzik teknolojisine giriş*. Ankara: Müzik Eğitimi.
- Tas, Ş. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde eğitim teknolojileri kullanım durumları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 291192).
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi.
- Verim, G. (2013). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımlarına ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 336974).
- Watson, S. (2011). *Using technology to unlock musical creativity*. New York: Oxford University Press.
- Wise, S., Greenwood, J., & Davis, N. (2011). Teachers' use of digital technology in secondary music education: Illustration of changing classrooms. *British Journal Of Music Education*, 28(2), 117-134. doi: <https://doi.org/10.1017/S0265051711000039>
- Yengin, A. (2014). *Müzik teknolojilerinin örgün müzik eğitiminde kullanılma durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri: Burdur ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 370246).
- Yılmaz, E. M. (2014). *Görsel sanatlar öğretmen adaylarının ilköğretim okulları öğrencilerine sanatsal düzenleme ilkelerinin öğretimine yönelik öğretim materyali tasarım süreçleri* (Doktora tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 354650).
- Yükseköğretim Kurumu. (t.y.). Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr>

## Ek 1. Ölçme Aracı

Bu çalışma, ses kayıt ve düzenleme programlarının müzik öğretim materyali geliştirme aracı olarak kullanılmasına yönelik düşüncelerinizi almak için hazırlanmıştır. Her ifadenin size en uygun tek bir cevabına çarpı (X) işareti koyunuz.		Tamamen Katlıyorum	Büyük Ölçüde Katlıyorum	Kısmen Katlıyorum	Çok Az Katlıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Materyal kullanımı müzik öğretimi için önemlidir					
2	Materyaller müzik dersini daha eğlenceli yapar					
3	Materyal kullanımı derse olan ilgiyi artırır					
4	Materyal kullanımı bilginin kalıcılığını artırır					
5	Müzik öğretimi için teknoloji desteği önemlidir					
6	Teknolojik materyal kullanımı pratiktir					
7	Müzik öğretiminde teknoloji kullanımı yaratıcılığı geliştirir					
8	Müzik öğretiminde teknoloji kullanımı gelecekte daha önemli bir yere sahip olacaktır					
9	Ses kayıt ve düzenleme (skd) programları müzikle daha iç içe olmamı sağlar					
10	Skd programları beni daha üretken yapar					
11	Skd programları müziğe duyulan ilgiyi artırır					
12	Skd programlarına karşı hiç bir merakım yok					
13	Skd programları eşlik için kullanılabilir					
14	Skd programları ile üretilmiş materyaller müzik dersini daha eğlenceli yapar					
15	Skd programları ile üretilen materyallerin sürekli güncellenip değiştirilebilmesi onları daha kullanışlı yapar					
16	Skd programları ile materyal hazırlanmasına sıcak bakmıyorum					
17	Skd programları materyal hazırlamayı kolaylaştırır					
18	Skd programları materyal çeşitliliğini artırır					
19	Skd programları ile materyal hazırlamak pratik değil					
20	Skd programları bir ezgiyi öğrencilerin ilgisi yönünde düzenlemeye olanak tanır					
21	Skd programları müzik öğretmenleri tarafından öğrenilmelidir					
22	Skd programları ses bankaları sayesinde ulaşılamayacak enstrümanlara ulaşmayı sağlar					
23	Skd programları kayıt özellikleri sayesinde kontrol amaçlı kullanılabilir					
24	Skd programları ile birden fazla duyu organına hitap eden materyaller tasarlanabilir					
25	Lisans eğitiminde skd programları öğretilmelidir					


# GSL Müzik Bölümleri Müfredatındaki Türk ve Batı Müziği Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması\*

## Attitude Scale Development Study for Turkish and Classical Music Courses in the Curriculum of Fine Arts High School Music Departments


**Merve Karakuş**

Müzik Öğretmeni, Erzurum Karaçoban İlçesi Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu  
email: [mervedastann@gmail.com](mailto:mervedastann@gmail.com)  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2360-5139>

**Koray Çelenk**

Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü  
email: [koraycelenk@atauni.edu.tr](mailto:koraycelenk@atauni.edu.tr)  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0580-2489>

\* Bu çalışma “Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Türk Müziği ve Batı Müziği Derslerine Yönelik Tutumları Üzerine Bir İnceleme” isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

 Bu makale bilimsel etik ve kurallara uygun hazırlanmış ve intihal incelemesinden geçirilmiştir.

### Atf (APA 6)/To cite this article

Karakuş, M., & Çelenk, K. (2020). GSL müzik bölümleri müfredatındaki Türk ve Batı Müziği derslerine yönelik öğrenci tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(Müzik Özel Sayısı), 327-337. doi: <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.701526>

**Makale Gönderim Tarihi/Received:** 10/12/2019

**Makale Kabul Tarihi/Accepted:** 12/03/2020

**Makale Yayın Tarihi/Published:** 25/03/2020

Research Article / Araştırma Makalesi

### Öz

Araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 60 sayılı ve 19/02/2018 tarihli kararı ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan Güzel Sanatlar Liseleri (GSL) Müzik Bölümleri müfredatındaki Türk Müziği ve Batı Müziği derslerine yönelik öğrenci tutumlarını belirlemek için bir tutum ölçeği geliştirmektir. Araştırma, nitel destekli olup, nicel verilere bağlı betimsel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) modelinde tasarlanmış ve veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzurum GSL, Aksaray GSL, Mamak Mimar Sinan GSL, Mersin Nevit Kodallı GSL, Gaziantep Ticaret Odası GSL ve Buca Işıl Saygın GSL'de öğrenim gören 151 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada literatürdeki tutum ölçekleri incelenmiş ve GSL müfredatındaki Türk ve Batı Müziği derslerine yönelik aynı tutum ifadelerini içeren, ancak birbirinden bağımsız ve 20 maddeden oluşan iki tutum ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeklerdeki maddeler hem olumlu hem de olumsuz ifadeleri içermektedir. Ölçeklerin geçerliği için her iki ölçekteki 26 madde uzman görüşüne sunulmuş, maddelerin kapsam geçerlik oranı (KGO), kapsam geçerlik ölçütü (KGÖ) ve kapsam geçerlik indeksi elde edilerek kapsam geçerliği ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmış, ölçeklerin tek faktörlü bir yapıya sahip oldukları ve yapı geçerliğini sağladıkları belirlenmiştir. Ölçeklerin güvenilirliği için ise, Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi uygulanmış ve güvenilirlik katsayıları  $\alpha = 0.962$  ve  $\alpha = 0.965$  olarak tespit edilmiş ve ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geliştirilen ölçeklerin, Güzel Sanatlar Liseleri müfredatındaki Türk Müziği ve Batı Müziği derslerine yönelik öğrenci tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılabilir. Ölçeklerin güvenilir birer ölçme aracı oldukları söylenebilir.

**Anahtar kelimeler:** GSL, Türk Müziği, Batı Müziği, Tutum Ölçeği

### Abstract

The aim of the study is to develop an attitude scale to determine student attitudes towards Turkish Music and Classical Music courses in the Fine Arts High Schools (GSL) Music Departments curriculum which implemented numbered 60 and dated February 19, 2018 decision of the Ministry of National Education Board of Education and Discipline since 2018-2019 academic year. The study was designed as a survey model which is one of the descriptive research methods based on quantitative data, and the attitude scale developed by the researcher based on the literature survey was used as a data collection tool.

The study group consists of 151 students who is studying in Erzurum Fine Arts High School, Aksaray Fine Arts High School, Mamak Mimar Sinan Fine Arts High School, Mersin Nevit Kodallı Fine Arts High School, Gaziantep Ticaret Odası Fine Arts High School, and Buca Işıl Saygın Fine Arts High School in 2018-2019 academic year.

In the study, attitude scales in the literature were examined and two attitude scales towards Turkish and Classical Music courses in the curriculum of Fine Arts High School, which include the same attitude expressions, but are independent from each other and consisting of 20 items were developed. Items in the scales contain both positive and negative expressions. For the validity of the scales, 26 items of both scales were presented to the expert opinion, and the content validity index (CVI), scope validity criterion (SVC) and scope validity index were obtained and the content validity was tried to be determined. Factor analysis was performed to determine the construct validity of the scales, and it was determined that the scales had a single-factor structure and provided the construct validity. For the reliability of the scales, Cronbach's Alpha reliability analysis was applied and the reliability coefficients were determined as  $\alpha = 0.962$  and  $\alpha = 0.965$  and it was concluded that the scale was highly reliable. It can be said that the developed scales are valid and reliable measurement tools that can be used to determine student attitudes towards Turkish Music and Classical Music courses in the curriculum of Fine Arts High School

**Keywords:** Fine Arts High School, Turkish Music, Classical Music, Attitude Scale

## 1. Giriş

Müzik Eğitimi ülkemizde Genel ya da Örgün Müzik Eğitimi, Amatör ya da Özengen Müzik Eğitimi ve Mesleki ya da Profesyonel Müzik Eğitimi olmak üzere üç ana başlığı kapsamaktadır. Genel Müzik Eğitimi, zorunlu veya seçmeli-zorunlu olmak üzere anaokulu, ilkököl, ortaokul ve lise kademelerini kapsayacak şekilde, bu kademelerde öğrenim gören bireylere, Milli Eğitim Müzik Dersi Müfredat Programları çerçevesinde ortak ve genel kültürün en önemli ögesi olan müzik ile ilgili temel bilgi ve beceriyi kazandırmayı amaçlayan müzik eğitimini; Amatör ya da Özengen Müzik Eğitimi, birey ayırımı yapmaksızın zorunlu olarak değil bireyin ilgi, istek ve gönüllülük anlayışına bağlı olarak ve müziği maddi bir karşılık beklemezsizin hobi anlayışıyla yapmak isteyen bireylere müzik kurslarında, halk eğitim merkezlerinde, derneklerde, kulüp faaliyetlerinde v.b. yapılanmalarda verilen müzik eğitimini; Mesleki ya da Profesyonel Müzik Eğitimi ise, Milli Eğitim'in Yükseköğretim basamağını oluşturan Müzik Üniversitesi, Konservatuvarlar'ın Müzik ile ilgili bölümleri, Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları, Güzel Sanatlar Fakülteleri'nin Müzik ile ilgili bölümleri ve Müzik ve Sahne Sanatları Fakülteleri'nin Müzik ile ilgili bölümlerini kapsayacak şekilde, müziğin mesleki açıdan eğitimsel, sanatsal ve bilimsel başlıklarını kapsayan (Müzik öğretmenliği, Müzik Teknolojisi, İcracılık, Bestecilik, Müzik Bilimciliği v.b.) kol veya dalları meslek edinmeyi amaçlayan ve müziğe bu kol ve dalların gerektirdiği temel yeterlilik düzeyinde yeteneği olan bireylere mesleki bilgi ve beceriyi kazandırmayı amaçlayan müzik eğitimini ifade etmektedir. Milli Eğitim'in Ortaöğretim basamağını oluşturan Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri ise Genel Müzik Eğitimi başlığı altında olması gerektiği düşünülse de, Mesleki Müzik Eğitimi Kurumları'nın alt yapısı ya da hazırlayıcısı niteliği olan ve Mesleki Müzik Eğitimi ile ilişkilendirilebilecek bir görünüm sergilemektedir (Çelenk ve Özşen, 2018, s. 494).

İlk kez 1989-1990 eğitim-öğretim yılında açılan Güzel Sanatlar liseleri, ortaöğretimin genel amaçlarının yanı sıra, öğrencilere güzel sanatlarla ilgili temel bilgi ve beceriler kazandırmayı ve güzel sanatlar alanında nitelikli insan yetiştirilmesine kaynaklık etmeyi amaçlamaktadır. Güzel Sanatlar liselerinde; Görsel Sanatlar alanının yanı sıra "Müzik, Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği" alanları bulunmaktadır (MEB, 2018).

Türk ve Batı Müziğine yönelik teorik ve uygulamalı dersler, Güzel Sanatlar Liseleri müfredatının temel öğelerini oluşturmaktadır. Bu temel öğelere karşı öğrencilerin geliştirmiş oldukları tutumların belirlenmesi, eğitim-öğretim süreçlerinde yaşanan sorunları belirlemek ve oluşturulacak müfredatların daha sağlam temellere dayandırılarak oluşturulmasında önemli katkılar sağlamaktadır.

Eğitim sürecinin önemli bir ögesi olan tutum, öğrenmenin gerçekleşmesinde etkilidir. Öğrencilerin okula, öğretmene, derse yönelik tutumları ile onların akademik başarıları, eğitim programlarının hedeflerine ulaşma düzeyleri arasında güçlü ilişkiler olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Söz konusu araştırma bulgularına göre, öğrencilerin öğrenmeye ve derse yönelik tutumlarının olumlu olması onların akademik başarılarını artırmaktadır. Nitekim tutumlar ile başarılar arasındaki anlamlı düzeydeki ilişkiler, tutumların bilişsel alan davranışları kadar önemli olduğunu göstermektedir (Berberoğlu, 1990; Saracaloğlu, 1996'dan aktaran Şen ve Şentürk, 2015, s. 263).

Bir ölçme aracı olan tutum öznel ve kişiye özgüdür. Tutum kelime anlamı olarak herhangi bir kimsenin bir nesneye ya da bir duruma olumlu veya olumsuz davranış gösterme eğilimidir. Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivasyon) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2010, s. 13).

Tutumun oluşmasında çeşitli etkenler vardır. Oskamp (1977), bireyin tutum geliştirmesinde rol oynayan etkenleri, ailenin etkisi, çevrenin etkisi ve kişisel deneyimlerin etkisi olarak üç gruba ayırmıştır.

Canakay (2006)'a göre, tutumlar değişebilir ya da değiştirilebilir. Buna göre, olumsuz tutum olumlu, olumlu tutum ise olumsuz tutuma dönüşebilmektedir. Tutumların, düşünce ve davranışlara temel oluşturduğu, yönlendirdiği dikkate alındığında, bireyin başarıya yönlendirilmesinde olumlu tutum geliştirmenin gerekliliği göze çarpmaktadır.

Bir durum ya da nesneye karşı gözlenen ya da ölçülen tutumlar, olumlu ya da olumsuz yönde değiştirilebildiğine göre, öğrencilerin derslere karşı gösterdikleri tutumların ölçülmesi, olumsuz tutum gösterdikleri derslerin belirlenmesi ve bu derslere karşı tutumlarının istendik yönde değiştirilmesinin, daha önceden belirtildiği gibi öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Tutum ölçmede araştırmaya konu olan nesneye yönelik cümle ve ifadeler oluşturulmaktadır. Oluşturulan bu cümle ve ifadelere, ölçüm yapılacak gruptaki bireylerin gerçek duygularını yansıtacak şekilde tepkide bulunmaları istenmektedir. Bu cümle ya da ifadeler listesine ise ölçek denilmektedir. Aslında tutum ölçekleri, bireyin iç dünyasını ortaya çıkaran anketlerdir. Yapılan ölçüm sonucunda bireyin duygu yoğunluğunun, araştırmaya konu olan nesnenin lehinde ya da aleyhinde olma durumu ortaya koyulmaktadır (Tavşancıl, 2006, s. 106).

Karasar'a (2007) göre, tutum ölçme "çok sorulu" bir yaklaşımı gerektirmektedir. Likert ve Thurston buna örnek olarak verilebilir. Thurstone, Gutman, Bogardus ve Likert gibi tutum ölçeği geliştirme yaklaşımları geliştirilmiş olmakla beraber bu ölçeklerden en çok kullanılanı Likert derecelendirme ölçeğidir (s. 182-184).

Likert tipi sorular, araştırılan konu hakkında tutum veya görüş içeren bir ifade ve bu ifadeye katılım düzeyini belirten seçenekler içerir. Likert tipi sorularda katılım düzeyini belirlemek amacıyla iki aşırı uç arasında yer alan birden çok seçenek sunulur. Bu seçenekler "en yüksekte en düşüğe" veya "en iyiden en kötüye" doğru dereceli bir şekilde sıralanır. Analiz aşamasında bu seçenekler derecelerine göre birer sayısal değer atanarak kodlanır ve böylece nitel veri nicel veriye dönüştürülerek analiz edilir. Ölçeklerden çıkan sonuçlar tutum puanlarına göre aritmetik ortalama, standart kayma, ölçeğin güvenilirliği gibi istatistiklerle hesaplanabilir (Turan, Şimşek, & Aslan, 2015, s. 188).

Bu doğrultuda araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 60 sayılı ve 19/02/2018 tarihli kararı ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan Güzel Sanatlar Liseleri (GSL) Müzik Bölümleri müfredatındaki Türk Müziği ve Batı Müziğine yönelik derslere karşı öğrencilerin tutumlarını ölçmeye yönelik birer tutum ölçeği geliştirmek ve konuyla ilgili gelecekteki çalışmalara ışık tutabilmek amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak cevap aranan araştırma soruları şu şekildedir:

1. GSL Türk Müziği ve Batı Müziği derslerine yönelik oluşturulan tutum ölçekleri kapsam geçerliğini sağlamakta mıdır?
2. GSL Türk Müziği ve Batı Müziği derslerine yönelik oluşturulan tutum ölçekleri yapı geçerliğini sağlamakta mıdır?
3. GSL Türk Müziği ve Batı Müziği derslerine yönelik oluşturulan tutum ölçekleri güvenilirliği sağlamakta mıdır?

## 2. Yöntem

Bu araştırma nitel destekli olup, nicel verilere bağlı betimsel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Erzurum GSL, Aksaray GSL, Mamak Mimar Sinan GSL, Mersin Nevit Kodallı GSL, Gaziantep Ticaret Odası GSL ve Buca Işıl Saygın GSL müzik bölümü öğrencilerinden seçilen 151 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1  
Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik özellikler

Araştırmanın Gerçekleştirildiği Liseler	f	%
Erzurum Güzel Sanatlar Lisesi	27	19.2
Aksaray Güzel Sanatlar Lisesi	24	12.1
Mamak Mimar Sinan Güzel Sanatlar Lisesi	24	19.9
Mersin Nevit Kodallı Güzel Sanatlar Lisesi	26	17.9
Gaziantep Ticaret Odası Güzel Sanatlar Lisesi	26	16.1
Buca Işıl Saygın Güzel Sanatlar Lisesi	24	14.8
<b>Toplam</b>	<b>151</b>	<b>100.0</b>
Sınıf Düzeyi	f	%
9. Sınıf	37	32.6
10. Sınıf	38	28.4
11. Sınıf	37	24.0
12. Sınıf	39	15.0
<b>Toplam</b>	<b>151</b>	<b>100.0</b>
Cinsiyet	f	%
Erkek	77	50.2
Kız	74	49.8
<b>Toplam</b>	<b>151</b>	<b>100.0</b>

Araştırmada literatür taraması yapılarak var olan tutum ölçekleri incelenmiş ve bu doğrultuda araştırmanın amacına uygun olarak Türk ve Batı müziği için birer tutum ölçeği geliştirilmeye çalışılmıştır. Her iki tutum ölçeği için, Türk müziği ve Batı müziği ifadeleri ayrı, ancak tutum ifadeleri aynı olan ve 26 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuş ve oluşturulan maddeler kapsam geçerliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşleri alınan uzman grubunun bilgileri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2  
Uzman Grubu Bilgileri

	Üniversite/Fakülte/Bölüm	Ünvan	Alan
1	Atatürk Üniversitesi K.K. Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı	Doç. Dr.	Müzik Eğitimi
2	Atatürk Üniversitesi K.K. Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı	Doç. Dr.	Müzik Eğitimi
3	Atatürk Üniversitesi K. K. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü	Dr. Öğr. Ü.	Ölçme-Değerlendirme
4	Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü	Doç. Dr.	Müzik Eğitimi
5	Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü	Dr. Öğr. Ü.	Müzik Eğitimi

Veriler uzman görüşü alındıktan sonra nihai halini alan ölçeklerin çalışma grubuna uygulanması sonucunda elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde ölçeklerin kapsam geçerliğini sağlayıp sağlamadığı ve ölçeklerde kalacak maddelerin tespiti için KGO (Kapsam Geçerlik Oranı) ve KGİ (Kapsam Geçerlik İndeksi) değerleri belirlenmiştir. Kapsam geçerlik oranları, Lawshe (1975) tarafından geliştirilen 6 aşamalı Lawshe tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Lawshe tekniğine göre, en az 5 en fazla 40 uzman görüşü alınarak, her madde “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ve “madde hedeflenen yapıyı ölçmüyor” şeklinde derecelendirilmektedir. KGO hesaplamasında  $KGO = N_G / (N/2) - 1$  formülü kullanılmaktadır. Burada;  $N_G$ , maddeye gerekli diyen uzmanların sayısını ve  $N$  maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir. KGO değerleri negatif ya da 0 (sıfır) içeren maddeler elenir. KGO değerleri pozitif olan maddeler için ise, .05 anlamlılık düzeyinde KGO’ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütü) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından oluşturulan tabloya göre değerlendirilir. Buna göre, uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını belirlemektedir. Tablo 3’de, kapsam geçerliğinin sağlanmasında ve elde edilen KGO değerlerinin karşılaştırılmasında kullanılan KGÖ (Kapsam Geçerlik Ölçütü) değerleri görülmektedir.

Tablo 3  
KGO Karşılaştırması İçin Minimum Değerler

Uzman Sayısı	KGÖ
5	0.99
6	0.99
7	0.99
8	0.78
9	0.75
10	0.62
11	0.59
12	0.56
13	0.54
14	0.51
15	0.49
20	0.42
25	0.37
30	0.33
35	0.31
40 ve üstü	0.29

Yeşilyurt ve Çapraz (2018)’a göre, elde edilen KGO değeri, uzman sayısına göre verilen KGÖ değerinden büyükse kapsam geçerliği sağlanmış, küçükse sağlanmamış demektir. Ayrıca, elde edilen KGİ değeri KGÖ değerinden büyükse, ölçekte kalan maddeler kapsam geçerliğini sağlamış; elde edilen KGİ değeri KGÖ değerinden küçükse kalan maddeler kapsam geçerliğini sağlamamış anlamına gelmektedir.

Ölçeklerin yapı geçerliğine yönelik olarak faktör analizi uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Büyüköztürk (2011)’e göre, maddelerin faktörleştirilebilir olması için KMO’nun 0.60 değerinden yüksek çıkması ve Barlett testi sonucu hesaplanan ki kare değerinin .05 düzeyinde anlamlı çıkması gerekmektedir. Faktör analizinde, başlangıç özdeğerleri 1’den büyük değerler faktörleri oluşturmaktadır. Ortak varyanslarda ise 0.40’dan büyük değerler madde kalitesini ve ölçekte ilişkin varyansın açıklandığını göstermektedir. (aktaran Çelenk, 2019, s. 121).

Türk ve Batı müziği derslerine yönelik tutum ölçeklerinin güvenilirliğini test etmek için ise, Cronbach’s Alpha güvenilirlik testi uygulanmıştır. Özdamar (2011), güvenilirlik katsayısında kıstas alınacak değerleri

“ $0.00 < \alpha < 0.40$  ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 < \alpha < 0.60$  ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 < \alpha < 0.80$  ise oldukça güvenilirirdir.

$0.80 < \alpha < 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilirirdir” şeklinde tanımlamıştır (s. 605).

### 3. Bulgular

#### 3.1. Ölçeklerin kapsam geçerliklerine yönelik bulgular

İki ölçek için oluşturulan 26 madde, uygun, düzeltilmeli ve uygun değil seçeneklerini içeren bir formla birlikte uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra ölçeklerin kapsam geçerliğini sağlayıp sağlamadığı ve ölçeklerde kalacak maddelerin tespiti için KGO (Kapsam Geçerlik Oranı) ve KGİ (Kapsam Geçerlik İndeksi) değerleri belirlenmiştir. KGİ hesaplaması ise uygun görülen maddelerin KGO değerlerinin ortalaması hesaplanarak elde edilmiştir. KGO, KGÖ ve KGİ değerleri Tablo 4’de verilmiştir.



Tablo 4  
 Türk ve Batı Müziği dersleri ölçek maddeleri KGO, KGÖ ve KGİ değerleri

Türk Müziği Derslerine Yönelik Maddeler									
Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	KGO	Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	KGO
1	5	0	0	1.00	14	5	0	0	1.00
2	5	0	0	1.00	15	5	0	0	1.00
3	5	0	0	1.00	16	5	0	0	1.00
4	5	0	0	1.00	17	5	0	0	1.00
5	5	0	0	1.00	18	1	0	5	-0.60
6	5	0	0	1.00	19	2	0	4	-0.20
7	5	0	0	1.00	20	2	0	4	-0.20
8	5	0	0	1.00	21	1	0	5	-0.60
9	5	0	0	1.00	22	1	0	5	-0.60
10	5	0	0	1.00	23	5	0	0	1.00
11	5	0	0	1.00	24	5	0	0	1.00
12	5	0	0	1.00	25	5	0	0	1.00
13	5	0	0	1.00	26	1	0	5	-0.60
<b>Toplam Uzman Sayısı</b>							<b>5</b>		
<b>Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ)</b>							<b>0.99</b>		
<b>Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)</b>							<b>1.000</b>		
Batı Müziği Derslerine Yönelik Maddeler									
Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	KGO	Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	KGO
1	5	0	0	1.00	14	5	0	0	1.00
2	5	0	0	1.00	15	5	0	0	1.00
3	5	0	0	1.00	16	5	0	0	1.00
4	5	0	0	1.00	17	5	0	0	1.00
5	5	0	0	1.00	18	1	0	5	-0.60
6	5	0	0	1.00	19	2	0	4	-0.20
7	5	0	0	1.00	20	2	0	4	-0.20
8	5	0	0	1.00	21	1	0	5	-0.60
9	5	0	0	1.00	22	1	0	5	-0.60
10	5	0	0	1.00	23	5	0	0	1.00
11	5	0	0	1.00	24	5	0	0	1.00
12	5	0	0	1.00	25	5	0	0	1.00
13	5	0	0	1.00	26	1	0	5	-0.60
<b>Toplam Uzman Sayısı</b>							<b>5</b>		
<b>Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ)</b>							<b>0.99</b>		
<b>Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)</b>							<b>1.000</b>		

Tablo 4’de KGO, KGÖ ve KGİ değerlerine bakıldığında, KGO değeri KGÖ değerinden büyük 20 maddenin kaldığı ve KGİ (1.00) > KGÖ (0.99) olduğu için Türk ve Batı Müziği tutum ölçeklerinde kalan 20 maddenin kapsam geçerliğini sağladığı söylenebilir.

### 3.2. Ölçeklerin yapı geçerliklerine yönelik bulgular

Kapsam geçerliğini sağlayan 20’şer maddelik tutum ölçekleri, yapı geçerliğinin de sağlandığını ortaya koymak amacıyla, öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testine tabi tutulmuştur. Test sonuçları Tablo 5’de görülmektedir.

Tablo 5  
 Faktör analizi uygunluğu KMO ve Barlett testi sonuçları

Türk Müziği Derslerine Yönelik Maddeler		
<b>Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliği Ölçümü</b>		.966
	$\chi^2$	6691.740
<b>Bartlett's Sphericity Testi</b>	Sd	190
	p	.000
Batı Müziği Derslerine Yönelik Maddeler		
<b>Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliği Ölçümü</b>		.962
	$\chi^2$	6793.336
<b>Bartlett's Sphericity Testi</b>	Sd	190
	p	.000

Tablo 5’e göre, hem Türk Müziği, hem de Batı Müziği derslerine yönelik maddelerin KMO değerinin 0.60’dan yüksek çıkması ( $KMO_{TM} = 0.966 > 0.60$ ,  $KMO_{BM} = 0.962 > 0.60$ ) ve Barlett testi sonucu hesaplanan ki kare değerinin .05 düzeyinde anlamlı çıkması ( $TM\chi^2_{190} = 6691.740$ ,  $p < .05$ ,  $BM\chi^2_{190} = 6793.336$ ,  $p < .05$ ) maddelerin

faktörleştirilebilir ve faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Tablo 6’da Türk ve Batı Müziği derslerine yönelik maddeler için yapılan doğrulayıcı ve açımlyıcı faktör analizi sonuçları görülmektedir.

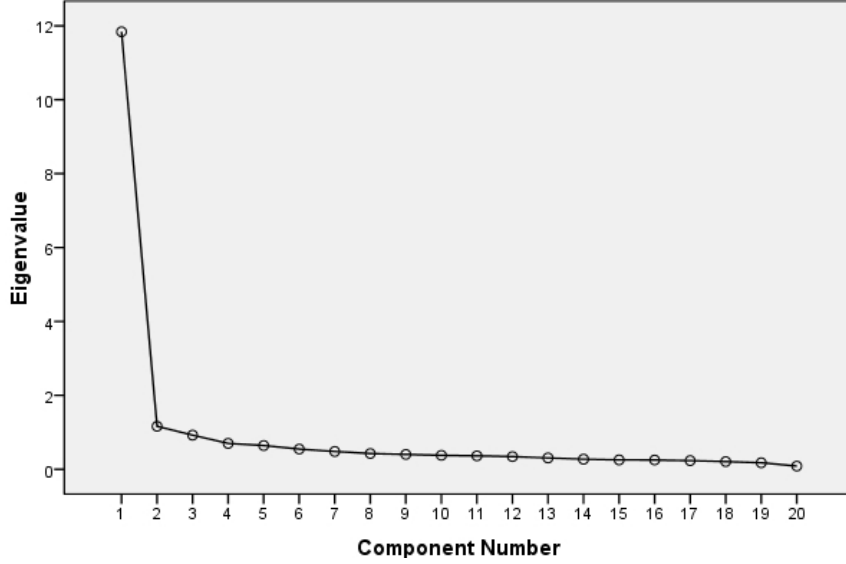
Tablo 6  
Faktör analizi toplam varyans açıklaması tablosu

Türk Müziği Derslerine Yönelik Maddeler									
Madde	Başlangıç Özdeğerleri			Kareli Yüklerin Ağırlıklı Toplamları			Kareli Yüklerin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	% Varyans	% Yığılmalı	Toplam	% Varyans	% Yığılmalı	Toplam	% Varyans	% Yığılmalı
1	11.839	59.195	59.195	11.839	59.195	59.195	11.839	59.194	59.194
2	1.162	5.812	65.007	1.162	5.812	65.007	1.163	5.813	65.007
3	.923	4.615	69.621						
4	.701	3.505	73.126						
5	.643	3.214	76.340						
6	.546	2.731	79.071						
7	.482	2.409	81.480						
8	.428	2.138	83.618						
9	.402	2.010	85.628						
10	.377	1.884	87.512						
11	.364	1.818	89.329						
12	.343	1.716	91.045						
13	.307	1.533	92.578						
14	.274	1.368	93.946						
15	.254	1.271	95.217						
16	.250	1.251	96.468						
17	.234	1.170	97.638						
18	.208	1.041	98.680						
19	.177	.884	99.563						
20	.087	.437	100.000						

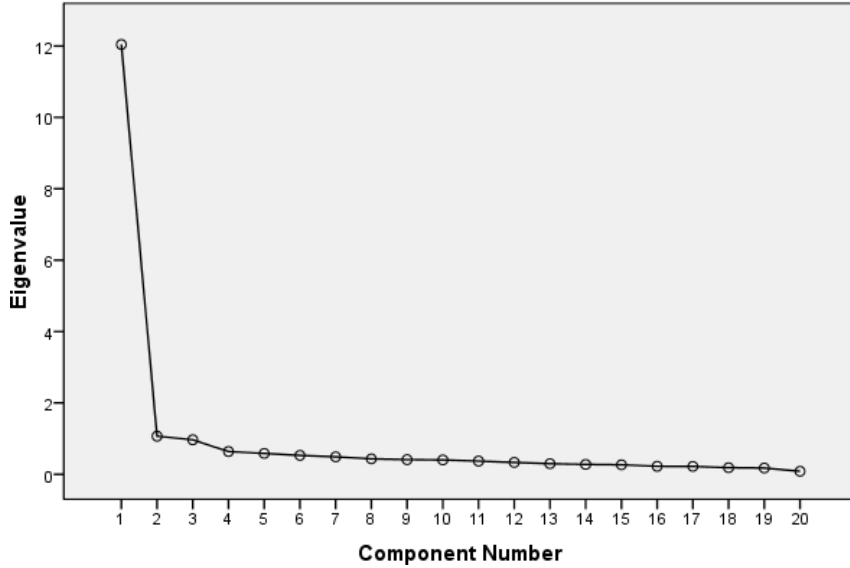
  

Batı Müziği Derslerine Yönelik Maddeler									
Madde	Başlangıç Özdeğerleri			Kareli Yüklerin Ağırlıklı Toplamları			Kareli Yüklerin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	% Varyans	% Yığılmalı	Toplam	% Varyans	% Yığılmalı	Toplam	% Varyans	% Yığılmalı
1	12.043	60.214	60.214	12.043	60.214	60.214	12.042	60.209	60.209
2	1.068	5.342	65.557	1.068	5.342	65.557	1.070	5.348	65.557
3	.966	4.831	70.388						
4	.638	3.191	73.579						
5	.584	2.920	76.499						
6	.530	2.651	79.150						
7	.489	2.445	81.595						
8	.433	2.167	83.763						
9	.411	2.055	85.818						
10	.402	2.011	87.829						
11	.370	1.850	89.679						
12	.334	1.671	91.350						
13	.296	1.479	92.829						
14	.277	1.383	94.212						
15	.267	1.334	95.545						
16	.225	1.124	96.669						
17	.220	1.100	97.769						
18	.186	.929	98.698						
19	.176	.878	99.576						
20	.085	.424	100.000						

Türk ve Batı Müziği derslerine yönelik ölçeklerde yer alan maddelerin başlangıç özdeğerlerine bakıldığında, her iki ölçekte de birinci faktör yük değerinin yüksek çıktığı görülmektedir ( $YD_{TM}=11.839$ ,  $YD_{BM}=12.043$ ). Yine her iki ölçekte de birinci faktörün tek başına açıkladığı varyansın oldukça yüksek olduğu görülmektedir ( $Varyans_{TM} = \%59.195$ ,  $Varyans_{BM} = \%60.214$ ). Yüklerin döndürülmüş toplamlarına bakıldığında ise, yine her iki ölçekte de birinci faktörün tek başına açıkladığı varyansın oldukça yüksek olduğu görülmektedir ( $Varyans_{TM} = \%59.194$ ,  $Varyans_{BM} = \%60.209$ ). Bunun anlamı maddelerin büyük çoğunluğunun tek faktörde birleştiği ve ölçeğin tek boyutlu bir yapıda olduğudur. Her iki ölçege ait faktör birikinti grafikleri Şekil 1 ve Şekil 2’de görülmektedir.



Şekil 1. Türk Müziği maddeleri birikinti grafiği



Şekil 2. Batı Müziği maddeleri birikinti grafiği

Şekil 1 ve Şekil 2’de Türk Müziği ve Batı Müziği derslerine yönelik tutum ölçeği maddelerinin birikinti grafiklerine bakıldığında, ilk faktörden sonra büyük bir düşüş görülmekte ve sonraki faktörler ise paralel bir görünüm sergilemektedir. Buna bağlı olarak ilk faktörden sonraki faktörlerin varyansa olan katkılarının çok düşük ve birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Faktör yük değerlerinin daha net ortaya koyulabilmesi için, Türk Müziği ve Batı Müziği derslerine yönelik tutum ölçeği madde matrisleri ve döndürülmüş madde matrisleri tespit edilmiştir. Madde matrisleri ve döndürülmüş madde matrisleri Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7  
 Türk Müziği ve Batı Müziği ölçekleri madde ve döndürülmüş madde matrisleri

Türk Müziği Maddeleri					Batı Müziği Maddeleri						
Madde Matrisi		Döndürülmüş Madde Matrisi			Madde Matrisi		Döndürülmüş Madde Matrisi				
Maddeler	Faktörler		Maddeler	Faktörler		Maddeler	Faktörler		Maddeler	Faktörler	
	1	2		1	2		1	2		1	2
2	.905		2	.906		2	.876		2	.874	
1	.886		1	.886		1	.874		1	.873	
16	.864		16	.864		16	.859		16	.858	
5	.852		5	.853		5	.828		5	.825	
10	.850		10	.850		10	.818		10	.816	
4	.825		4	.826		20	.804		20	.806	
9	.821		9	.821		9	.795		19	.796	
3	.817		3	.816		19	.794		9	.795	
20	.796		20	.794		4	.789	-.340	11	.789	
19	.779	.307	19	.780	-.304	11	.787		4	.785	.347
11	.761		11	.760		3	.778		3	.778	
12	.743		12	.742		17	.770	.401	17	.774	-.393
15	.740	-.349	15	.738	.353	12	.753	.331	12	.757	-.323
17	.737	-.313	17	.736	.317	15	.742	.301	15	.744	
7	.713		7	.714		13	.728		13	.729	
14	.694		14	.695		14	.727		14	.724	
6	.683	.394	6	.685	-.391	7	.722	-.407	7	.717	.414
18	.672	.330	18	.673	-.327	6	.713		6	.713	
13	.571	.407	13	.573	-.404	18	.667		18	.669	
8	.566	-.411	8	.564	.414	8	.648		8	.648	

Tablo 7 incelendiğinde hem Türk Müziği derslerine yönelik tutum ölçeğinde, hem de Batı Müziği derslerine yönelik tutum ölçeğinde tüm maddelerde birinci faktör değerlerinin daha yüksek olduğu ve tüm maddeleri en yüksek düzeyde açıklayan faktörün birinci faktör olduğu görülmektedir. Elde edilen tüm bilgiler doğrultusunda Türk ve Batı Müziği derslerine yönelik geliştirilen tutum ölçeklerinin yapı geçerliğini sağladığı ve tutumu ölçen tek faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir.

### 3.3. Ölçeklerin güvenilirliklerine yönelik bulgular

Kapsam ve yapı geçerliğini sağlayan Türk ve Batı Müziği derslerine yönelik tutum ölçeklerinin güvenilirliğini test etmek üzere Cronbach's Alpha güvenilirlik testi uygulanmıştır. Tablo 8'de Cronbach's Alpha güvenilirlik testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 8  
 Türk ve Batı Müziği ölçekleri Cronbach's Alpha güvenilirlik testi sonuçları

Türk Müziği		Batı Müziği	
Maddeler	Cronbach's Alpha	Maddeler	Cronbach's Alpha
1	.959	1	.961
2	.959	2	.961
3	.960	3	.963
4	.960	4	.963
5	.959	5	.962
6	.961	6	.964
7	.961	7	.963
8	.963	8	.964
9	.960	9	.962
10	.959	10	.962
11	.961	11	.963
12	.961	12	.963
13	.963	13	.963
14	.961	14	.963
15	.961	15	.963
16	.959	16	.962
17	.961	17	.963
18	.962	18	.964
19	.960	19	.963
20	.960	20	.962
<b>Ölçek Toplam Güvenirlik</b>	<b>.962</b>	<b>Ölçek Toplam Güvenirlik</b>	<b>.965</b>

Tablo 8 incelendiğinde Türk ve Batı Müziği derslerine yönelik geliştirilen ölçeklerin hem madde bazında, hem de ölçek madde toplamı bazında güvenilirliği sağladığı ve her iki ölçeğin de yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir (TM ( $\alpha$ ) = 0.962, BM ( $\alpha$ ) = 0.965).

Elde edilen tüm bulgular doğrultusunda, Türk Müziği ve Batı Müziği derslerine yönelik 5'li Likert tipinde geliştirilen ve geçerliği ve güvenilirliği test edilen tutum ölçeklerinin, Güzel Sanatlar Liselerinde Türk Müziği ve Batı Müziği derslerine yönelik öğrenci tutumlarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir birer araç olduğu söylenebilir.

#### 4. Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir.

- Uzman görüşleri doğrultusunda, KGO değerleri hesaplanan 26 maddelik ölçeklerden KGO oranı negatif olan 6'şar madde çıkarılmıştır. KGO, KGÖ ve KGİ oranlarına göre ölçeklerde kalan 20 maddenin kapsam geçerliğini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Kapsam geçerliği sağlanan ölçeklerin yapı geçerliğini test etmek amacı ile faktör analizi uygulanmış ve ölçeklerin tek faktör altında toplandığı ve tutumu ölçen tek boyutlu bir yapıda oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeklere ilişkin açıklanan varyansların ise, Türk Müziği derslerine yönelik ölçek için  $Varyans_{TM} = \%59.195$  ve Batı Müziği derslerine yönelik ölçek için  $Varyans_{BM} = \%60.214$  oranla belirlenen faktörün ölçeklerdeki maddeleri yüksek oranda açıkladığı ve ölçeğin yapı geçerliğini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Ölçeklerin güvenilirliğini test etmek amacı ile uygulanan Cronbach's Alpha güvenirlik testi sonucunda, madde ilişki düzeylerinin yüksek olduğu ve ölçeklerin güvenilirliğinin yüksek derecede olduğu (TM ( $\alpha$ ) = 0.962, BM ( $\alpha$ ) = 0.965) sonucuna ulaşılmıştır.
- Elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen ölçeklerin, Güzel Sanatlar Liselerinde Türk Müziği ve Batı Müziği derslerine yönelik öğrenci tutumlarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir birer araç olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları literatürdeki ilgili araştırmalar ile birlikte değerlendirildiğinde, yapılan çalışmaların ilköğretim, ortaöğretim ve lise düzeylerindeki müfredatlarda yer alan müzik dersine, Mesleki Müzik Eğitimi içinde var olan alan derslerine, öğretmenlik mesleğine, çalgıya, sınıf ve okul öncesi eğitiminde müzik öğretimi dersine ve müzik algılarına yönelik tutum ölçeği geliştirme ya da tutumları belirlemeye yönelik çalışmalar olduğu görülmüştür. Araştırmaya konu olan Güzel Sanatlar Liselerine yönelik yapılan tutum çalışmalarına bakıldığında ise, (Bakiner, 2004), (Civan, 2006), (Kılınçer, 2009), (İnan, 2010), (Özer, 2010) ve (Tan, 2016)'a ait çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda ele alınan konuların ise, müzik öğretmenliği, müziksel işitme dersi ve piyano dersine yönelik tutumların belirlenmesi ve tutumların belli değişkenlere göre karşılaştırılarak tutumlar üzerindeki etkilerinin ortaya koyulduğu çalışmalar olduğu görülmüştür. Güzel Sanatlar Liselerindeki Türk ve Batı Müziği derslerine yönelik tutumlar ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırma kapsamında Güzel Sanatlar Liseleri müfredatındaki Türk Müziği ve Batı Müziği derslerine yönelik öğrenci tutumlarını belirlemek için geliştirilen tutum ölçeklerinin, öğrencilerin Türk Müziği ve Batı Müziği eğilimlerinin ortaya koyulması, ileride bu branşı meslek olarak seçecek kişilerin üniversitelerde tercih edecekleri bölümler açısından farkındalıklarının ortaya çıkarılması ve alanda yapılan diğer çalışmalar ile müzik eğitiminin sorunlarına ışık tutması açısından katkı sağlayacağı; ayrıca, GSL ders programlarındaki derslere yönelik olarak düzenli şekilde tutum belirleme çalışmalarının yapılmasının, olumsuz tutum sergilenen derslerin belirlenmesinde ve ileride oluşturulacak programların daha verimli ve sağlıklı olarak oluşturulmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

#### Kaynakça

- Bakiner, A. (2004). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ve Özel Güzel Sanatlar Liselerindeki müzik öğrencilerinin müzik ön yaşantıları, müzik yetenekleri, müziğe yönelik tutumları ve eğitim programlarını değerlendirme özelliklerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 148825)
- Berberoğlu, G. (1990). Kimyaya ilişkin tutumların ölçülmesi. *Eğitim ve Bilim*, 14(76), 16-27.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canakay, E. U. (2006). *Müzik teorisi dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirme*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Civan, K. (2006). *Anadolu Güzel Sanatlar Liselerindeki müzik bölümü öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 189792)

- Çelenk, K. (2019). *Mesleki Müzik Eğitiminde yaylı çalgılar için performans ölçeği geliştirme çalışması*. M. B. Minaz (Ed.), Eğitim bilimleri alanında yeni ufuklar (s. 113-134) içinde. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Çelenk, K., & Özşen, B. (2018). Yaylı çalgı eğitiminde öğrenci performansının ölçülmesi ve değerlendirilmesi. M. Keha & Z. Alimgereyev (Ed.), *IV. Uluslararası Mesleki ve Teknik Bilimler Kongresi Tam Metin Kitabı: Vol. 1* (s. 491-508) içinde. Gaziantep: İksad Press.
- İnan, E. (2010). *Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü öğrencilerinin müziksel işitme okuma yazma dersi ile ilgili tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 264096)
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişimi*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kılınçer, Ö. (2009). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 240521)
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *2018-2019 eğitim ve öğretim yılı Güzel Sanatlar Liseleri istatistikleri* (Rapor). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü web sayfasından erişildi: [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)
- Oskamp, S. (1977). *Attitudes and opinions*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Özdamar, K. (2011). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özer, Z. (2010). *Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 273226)
- Saracaloğlu, A. S. (1996). *Ortaöğretim kurumlarında sosyal bilimler öğretimi*. E.Ü. Edebiyat Fakültesi Coğrafya Meslek Haftası Bildiri Özetleri, İzmir.
- Şen, Y., & Şentürk, N. (2015). Geleneksel Türk Müziği derslerine ilişkin tutum ölçeği geliştirme süreci. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(Özel Sayı), 261-282. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/149854>
- Tan, H. (2016). *Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 430496)
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Turan, İ., Şimşek, Ü., & Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında Likert ölçeği ve Likert tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 186-203. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115904>
- Veneziano L., & Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70. Erişim adresi: <https://www.scienceopen.com/document?vid=8254f3c9-3a49-4e44-b430-1643adfc84ae>
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264. Doi: 10.17556/erziefd.297741

## EKLER

### EK 1. Türk Müziği Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği

Aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra, yanda verilen dereceleme ölçeğine göre size en uygun seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Türk Müziği derslerini severim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Türk Müziği derslerini ilgi çekici bulurum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Zorunlu olmasaydım Türk Müziği derslerine katılmak istemezdim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Boş zamanlarımda Türk Müziği ile ilgilenirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Türk Müziği derslerinde verilen eserleri zevkle çalışırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Türk Müziği derslerinde öğrendiklerimin diğer derslere de yararı olacağını düşünürüm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Türk Müziği dersleri ile ilgili araştırma yapmaktan hoşlanırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Türk Müziği derslerinde tüm ilgimi derse veremem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Türk Müziği dersleriyle ilgili etkinliklere seveerek katılırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Türk Müziği ders saatlerinin daha çok olmasını isterim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Türk Müziği derslerini ilgi alanıma uzak bulurum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mezuniyetten sonra Türk Müziği ile ilgili hiçbir şey duymak istemem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Türk Müziği derslerinin beni kültürel anlamda geliştirdiğine inanırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Türk Müziği derslerine diğer derslerden daha çok önem veririm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Türk Müziği derslerine sadece sınıf geçmek için çalışırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Türk Müziği derslerinde öğrendiğim eserleri icra etmekten hoşlanırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Türk Müziği derslerinin zaman kaybı olduğunu düşünürüm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Türk Müziği dersleri olmadan alınan eğitimin yetersiz olacağını düşünürüm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Aldığım Türk Müziği derslerinin üniversitedeki derslerde kolaylık sağlayacağına inanırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Türk Müziği derslerindeki eserleri dinlemekten sıkılırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### EK 2. Batı Müziği Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği


Aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra, yanda verilen dereceleme ölçeğine göre size en uygun seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Batı Müziği derslerini severim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Batı Müziği derslerini ilgi çekici bulurum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Zorunlu olmasaydım Batı Müziği derslerine katılmak istemezdim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Boş zamanlarımda Batı Müziği ile ilgilenirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Batı Müziği derslerinde verilen eserleri zevkle çalışırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Batı Müziği derslerinde öğrendiklerimin diğer derslere de yararı olacağını düşünürüm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Batı Müziği dersleri ile ilgili araştırma yapmaktan hoşlanırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Batı Müziği derslerinde tüm ilgimi derse veremem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Batı Müziği dersleriyle ilgili etkinliklere seveerek katılırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Batı Müziği ders saatlerinin daha çok olmasını isterim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Batı Müziği derslerini ilgi alanıma uzak bulurum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mezuniyetten sonra Batı Müziği ile ilgili hiçbir şey duymak istemem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Batı Müziği derslerinin beni kültürel anlamda geliştirdiğine inanırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Batı Müziği derslerine diğer derslerden daha çok önem veririm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Batı Müziği derslerine sadece sınıf geçmek için çalışırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Batı Müziği derslerinde öğrendiğim eserleri icra etmekten hoşlanırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Batı Müziği derslerinin zaman kaybı olduğunu düşünürüm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Batı Müziği dersleri olmadan alınan eğitimin yetersiz olacağını düşünürüm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Aldığım Batı Müziği derslerinin üniversitedeki derslerde kolaylık sağlayacağına inanırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Batı Müziği derslerindeki eserleri dinlemekten sıkılırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

# Radyo Çocuk Kulübü ve Müzik Yayınları Üzerine Bir Araştırma

## A Research on Radio Kids Club and Music Broadcasts

**Türker Erol**

Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı  
email: [trkerol76@gmail.com](mailto:trkerol76@gmail.com)  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9746-8934>

 **iThenticate** Bu makale bilimsel etik ve kurallara uygun hazırlanmış ve intihal incelemesinden geçirilmiştir.

### Atf (APA 6)/To cite this article

Erol, T. (2020). Radyo çocuk kulübü ve müzik yayınları üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(Müzik Özel Sayısı), 338-352. doi: <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.684023>

**Makale Gönderim Tarihi/Received:** 10/12/2019

**Makale Kabul Tarihi/Accepted:** 19/02/2020

**Makale Yayın Tarihi/Published:** 25/03/2020

Research Article / Araştırma Makalesi

### Öz

Radyo Çocuk Kulübü, sadece bir eğlence programı değil, dönemin çocuk terbiyesini radyonun nasıl ele aldığı gösteren, önemli bir program formatıdır. Radyo Çocuk Kulübü'nün programı, konserler, şarkılar, masallar, temsiller ve çocukların eğitimine yönelik konuşmalardan oluşmaktadır. Programda öne çıkan konuların başında müzik çalışmaları gelmektedir.

Bu araştırma, 1941 yılında faaliyetlerine başlayan Radyo Çocuk Kulübü'nün yayın içeriği ve amaçları üzerinedir. Küçük bir topluluk olarak başlayan Radyo Çocuk Kulübü, Neriman Hızır tarafından kurulmuş, daha sonra sayı olarak artarak, radyo çocuk tiyatrosu ve çocuk korosunun da kurulduğu bir programa dönüşmüştür. Koronun repertuar seçimi ve çalıştırılması dönemin konservatuar mezunlarından besteci, Nedim Otyam tarafından yürütülmüştür.

Araştırmada doküman incelemesi modeli kullanılmış olup, 1941-1949 yılları arasında yayınlanmış Radyo dergisinin, Radyo Çocuk Kulübü ile ilgili yazıları incelenmiştir. Ayrıca Radyo Çocuk Saat'inde söylenen 25 çocuk şarkısı; ritim, tempo, dizi, tek seslilik ve çok seslilik uygulamaları bakımından incelenmiştir. İncelenen çocuk şarkılarından 4 tanesi halk ezgisi, 21 tanesi ise Halil Bedii Yönetken'e ait orijinal kompozisyonlardır. Sonuç olarak Radyo Çocuk Kulübü, radyo yayıncılığı bağlamında çocukların eğitimi için tasarlanan ilk sistemli ve uzun soluklu programdır. Müzik etkinlikleri, Radyo Çocuk Kulübü'nün çalışmalarının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Radyo Çocuk Kulübü Korosu, radyo kapsamında kurulan çocuk korolarının öncüsü ve sistemli çalışan ilk örneğidir. Radyo Çocuk Kulübü programının içeriği ve söylenen şarkılar, Cumhuriyet ideolojisinin kimlik inşasında, çocukların nasıl ele alındığını gösteren önemli bir yayın formatıdır.

**Anahtar kelimeler:** Radyo Dergisi, Radyo Çocuk Kulübü, Nedim Otyam, Neriman Hızır, Koro

### Abstract

Radio Kids Club is not just an entertainment program; it is an important program format that shows how the radio handled the children's education of the period. The program of Radio Kids Club consists of concerts, songs, fairy tales, performances and speeches for the education of children. Music studies are the leading topics in the program.

This research is about the content and objectives of the Radio Kids Club, which started its activities in 1941. Radio Children's Club, which started as a small community, was founded by Neriman Hızır, and later increased in number, and turned into a program in which radio children's theater and children's choir were established. Chorus's repertoire selection and employment was conducted by Nedim Otyam, a composer graduate of the period.

The document review model was used in the research, and the articles of the Radio magazine, published between the years 1941 and 1949, about the Radio Children's Club were examined. In addition, 25 children's songs sung in Radio Children's Clock; Rhythm, tempo, scale, monophonic and polyphonic practices were examined. 4 of the children's songs examined are folk melodies and 21 are original compositions of Halil Bedii Yönetken. As a result, the Radio Kids Club is the first systematic and long-term program designed for the education of children in the context of radio broadcasting. Music events constitute an important part of the activities of the Radio Kids Club. Radio Children's Club Choir is the pioneer of the children's choirs established within the scope of the radio and the first example of working systematically. The content of the Radio Kids Club program and the songs sung are an important broadcasting format that shows how children are handled in the identity building of the Republic ideology.

**Keywords:** Radio Magazine, Radio Kids Club, Nedim Otyam, Neriman Hızır, Chorus

## 1. Giriş

Radyo, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren etkin bir propaganda aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. "Televizyonun henüz insanların gündelik hayatını bu kadar işgal etmediği, okuma yazmanın bu denli yaygın olmadığı ve gazete basıp dağıtmanın da o kadar kolay olmadığı dönemlerde radyo, en etkili kitle iletişim aracıydı" (Kuruoğlu, 2006, s. 8). Vedat Nedim Tör, radyonun kitlelere ulaşmadaki gücünü, "Hiç şüphesiz ki, radyo zamanımızın en kuvvetli, en verimli bir yayın vasıtasıdır. Aynı yerden ve aynı zamanda, sınır içi ve sınır dışı milyonlara hitap edebilmek, düşünülürse, korkunç bir kuvvettir" (Tör, 1942, s. 15) şeklinde özetlemektedir. Tör'ün ifadelerinden anlaşılacağı üzere radyo, dönemin en güçlü iletişim aracı olarak sunduğu imkânlar doğrultusunda devletin oldukça etkin kullandığı bir aygıttır. Türkiye'de radyo, ilk yıllarından itibaren etkin bir propaganda aracı olmasının yanı sıra, eğitim-öğretim faaliyetlerini destekleyici bir araç olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda yabancı radyo yayınlarının eğitim- öğretim ve propaganda faaliyetleri bakımından incelenmiştir.



Radyodan okullarda öğrenim, öğretim ve eğitim işlerinde faydalanılması, radyo kullanılmaya başlandığı zamanlardan beri girilmiş bir iş olmakla beraber, bu teşebbüsler asıl 1930 yılından sonra verimli olmağa başlamıştır. Gerçekten, 1926'da Çekoslovakya Radyosu, Masaryk (Masarick) Enstitüsü'nün de işbirliğini temin ederek, halkın yetiştirilmesinde faydalı olacak öğretim saatleri ihdas eylemişti. Bu başlangıcı İsviçre, İsveç ve İtalya takip etmiş, Almanya da bu memleketleri az zamanda taklide girişmişti (Ertuğ, 1945, s. 1).

Kitlelerin eğitimi ve örgütlenmesi için faaliyet yürütün ülkelerin, bizim radyo yayıncılığımızın şekillenmesinde önemli bir role sahip olduğunu söyleyebiliriz. Radyonun gücünün farkında olan devlet yöneticileri bu alandaki gelişmeleri yakından takip etmiştir. "Türkiye'de ilk resmi radyo yayınının 6 Mayıs 1927 yılında başladığını belirten Kütükçü (2012, s. 27), dünyada ilk düzenli radyonun yayın hayatına 1920'de başladığı düşünüldüğünde, Türkiye'ye radyonun neredeyse batılı örnekleri ile eş zamanlı geldiğini belirtmektedir."

Türkiye'de radyo yayınlarının düzenli ve teknik olarak dünya standartlarında yayın yapan bir boyut kazanması ise Ankara Radyosu'nun kurulduğu 1940'lı yıllarda gerçekleşmiştir. "Bu yıllarda devlet, radyonun önemini daha iyi kavramış, radyonun kendi yararları doğrultusunda kullanılabilecek bir araç olduğunu bilincindedir (Cankaya, 2003, s. 31). Bu dönem yapılan yayınlara bakıldığında radyo sadece bir eğlence aracı olmanın ötesinde; telkin, bilgilendirme ve terbiye vasıtası olarak düşünülmüştür. Başka bir deyişle radyo dönemin yaygın eğitim kurumlarını destekleyen ve halkı eğitmeyi amaçlayan bir kitle iletişim aracıdır. 1940'lı yıllarda radyo programlarının önceki yıllara göre daha düzenli ve gelişmiş olduğunu belirten Kocabaşoğlu (1980) bu durumu şu şekilde değerlendirmektedir:

Bu dönemde yayın saatleri ve süreleri, programların yayınında görülen düzenlilik ve programların dinleyiciye sunulduğunda gözlenen olumlu gelişmeler yönünden erginleşmiştir. İkinci olarak, özellikle 1941 yılından başlayarak, radyo programlarında dinleyici kümelerine göre bir farklılaşma olmuştur. Başka bir deyişle radyo programlarının hazırlanmasında yaş, cinsiyet, meslek vb. özellikler geçmişe oranla daha çok dikkate alınmıştır. Üçüncü olarak, gerek radyo bir örgüt olarak, gerekse radyoculuk bir uğraş olarak kurumsallaşmaya başlamıştır (s. 249).

1940'lı yıllarda hemen her konuda yayın yapan Ankara Radyosu yayınları içerisinde müzik programlarına oldukça geniş bir yer ayrılmıştır. "Radyo yayınlarının 2/3'ünü müzik yayınları oluşturmaktadır. Müzik yayınlarının bir başka özelliği ise söz yayınlarına oranla, çağdaş radyoculuğa daha uygun yöntemlerle hazırlanıp sunulmuş olmasıdır" (Kocabaşoğlu, 1980, s. 214).

Özellikle Avrupa ülkelerinin radyo programlarının incelendiği 1940'lı yıllarda Ankara radyosu, müzik yayınlarını daha planlı ve özenle hazırlamaktadır. Kocabaşoğlu (1980), radyonun müzik yayınları ile ilgili izlenen politikayı "Devletin ne denli müzik politikası var idiyse, radyonun da o denli vardı" şeklinde özetlemektedir (s. 214). Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren müzik politikalarında egemen olan, Gökalp'in Milli Musiki hakkındaki görüşleridir. Gökalp'in işaret ettiği Milli Musiki görüşünün temel dayanak noktası halk ezgilerinin, Batı tekniğiyle çok seslendirilmesi sonucunda ulaşılabilecektir.

...millî musikimiz memleketimizdeki halk musikisiyle garp musikisinin imtizacından doğacaktır. Halk musikimiz, bize birçok melodiler vermiştir. Bunları toplar ve garp musikisi usûlüne armonize edersek, hem millî, hem de Avrupai bir musikiye malik oluruz. Bu vazifeyi ifa edecek olanlar arasında Türk ocaklarının musiki heyetleri de dâhildir. İşte Türkçülüğün musiki sahasındaki programı esas itibariyle bundan ibaret olup, bundan ötesi millî musikimize aittir (Gökalp, 1968, s. 131).

Behar (2008), Cumhuriyet'in ilk elli yılında Gökalp'in sentezinin müzik politikalarında egemen görüş olduğunu belirtmektedir (s. 272). Dolayısıyla, radyo yayınlarının amacı ve içeriği Gökalp'in Milli Musiki görüşlerinden bağımsız değildir. Radyodaki müzik yayınları, dönemin müzik politikalarının radyodaki yansımasıdır. O dönem radyosunun müzik yayınlarının amacı şu şekilde belirtilmektedir. "Radyomuzun musiki neşriyatı bakımından bir hususiyeti hem umumî hem de garp musikisini hem de millî ve yerli musikimizi yaymak durumunda olmasıdır" ("Radyo çocuk", 1942, s. 21). Bakıldığında 1940'lı yıllardaki radyo müzik yayınlarında Klasik Türk Musikisi eserlerine yer veren bir yumuşama görülse de temel itibariyle Gökalp'in işaret ettiği Milli Musiki hedefi radyo yayınlarında da kendini hissettirmektedir.

Daha önce belirttiğimiz üzere devlet desteğiyle kurumsallaşan Ankara Radyosu, temelde bir eğitim vasıtası olarak düşünülmüştür. Müzik yayınlarında da temelde amaçlanan şey, halkın o dönem izlenen müzik politikaları doğrultusunda eğitilmesi ya da müzik dinleme alışkanlıklarının değiştirilmesiydi. Yani radyodaki müzik yayınları, müzik kültüründeki amaçlanan değişimin gerçekleşmesinde önemli bir araçtı. Dönemin önde gelen müzik adamlarından Saygun (1942), devlet eliyle yürütülen radyo yayınlarının ticari kaygı ile hareket edemeyeceğini ve radyonun bir terbiye vasıtası olduğunu belirtmektedir (s. 9). Devlet yönetiminde olan 1940'lı yılların radyosu, müzik programları bakımından son derece sistemli ve düzenli bir çalışma anlayışına sahiptir. 1940'lı yılların radyo müzik yayınlarına baktığımızda genel olarak, Musiki Neşriyat Şefliğine bağlı A, B ve C büroları altında faaliyet gösterdiği görülmektedir. Musiki Neşriyat Şefliği altında faaliyet yürüten A, B ve C büroları; "senfonik konserler,

hafif musiki neşriyatı, dans musikisi, klâsik Türk musikisi, halk musikisi, karışık hafif Türk musikisi, oda musikisi, solistler, temsillerde musiki, çocuk saatinde musiki, musikili konuşmalar” (“Radyomuzda çocuk”, 1941, s. 21) gibi her türlü müzik yayınının hazırlanmasından sorumludurlar.

Tablo 1

Radyo Musiki Neşriyat Şefliğine Bağlı Bürolar (“Radyo çocuk”, 1942, s. 21)

A Bürosu Milli Musiki	B Bürosu Garp Musiki	C Bürosu
<p>Şefliğin A bürosuna bağlıdır. Bu sanatkarlar muayyen bir kadro içinde 12 sazende ve 25 okuyucudan mürekkeptir. Kendileri muayyen neşriyat saatlerinde koro, fasıl sazı, kadınlar faslı, karışık gruplar veya sololar halinde dinlediğimiz bu sanatkarlar her gün tıpkı bir musiki mektebinde olduğu gibi belli programla çalışırlar.</p> <p>Bu çalışmaların başlıca gayesi gündelik neşriyat için ayrılmış zaman dışında daima daha öğrenmek, temrin yapmak ve repertuarı çoğaltmak ve bilhassa ihtisas ve mevzuları olan musiki nev’inde daha zengin ve verimli bir halde bulunmaktır.</p>	<p>Musiki neşriyat şefliğinin B bürosuna bağlı teşekküller ve sanatkarlar da iki kısımdır. Cumhuriyet Başbakanlığı orkestrasından ayrılmış vasatı 50 kişilik radyo senfoni orkestrası, muayyen şefler ile haftada iki gün program kalıbındaki günlerde görülen konserlerini verir. Cumhuriyet Başbakanlığı bandosu da aynı şekilde neşriyata iştirak eder. Bu teşekküllerin ait oldukları şeflerle müştereken takarrür etmiş olan çalışma tarzlarının herhangi bir sebeple değişmesi veya gelişmesi için icabında radyodifüzyon müdürünün başkanlığında musiki neşriyat şefi, mütehasıs tonmaysterler ve orkestraların şeflerinden mürekkep bir (Musiki Müşavere Komitesi) toplanarak karar verir. Radyo salon orkestrası, dans orkestrası ile klasik oda musikisi grupları, solistler vesaire musiki neşriyat şefliğince doğrudan temin edilir.</p>	<p>Muhasebe, muamelât (işlem), program, sicil ve yazı işlerinin hazırlandığı yürütüldüğü kısımdır.</p>

Radyo müzik yayınları görüldüğü üzere Türk müziği A şubesi ve Batı müziği B şubesi olmak üzere iki büronun sorumluluğu altında yürütülmekte ve C bürosu müzik programlarını ve görevli sanatçı personel ile ilgili her tür resmi yazışmanın yürütüldüğü birim olarak tasarlanmıştır. Yine C bürosuna bağlı plak ve radyo kütüphanesi, yapılacak banttan yayınların hazırlanmasını sağlamaktadır. “Plak yayınlarında amacın sadece eğlence olmadığı, dünyaca ünlü orkestra, oda müziği, solistleri ve karma konserlerin dinletilmesinin amaçlandığı belirtilmektedir” (“Radyomuzda çocuk”, 1941, s. 22). Türk müziği yayınlarını hazırlayan A şubesinin konser programları düzenlemenin yanı sıra, ses ve saz sanatçılarının eğitiminin gerçekleştirildiği bir Türk müziği konservatuvarı gibi çalıştığını söyleyebiliriz.

O dönem devlet denetiminde yürütülen radyo müzik yayınlarındaki nihai amaç, Milli Musiki hedefi doğrultusunda yayın yapmak ve uygulanan müzik politikalarının halk tabanında karşılık bulması şeklinde özetlenebilir. Bu bağlamda radyodaki bütün yayınlarda olduğu gibi, müzik yayınlarında da izlenen yayın politikası tamamen egemen siyasal gücün güdümündedir.

Radyonun öteki programlarında olduğu gibi, müzik yayınlarında da hükümet ve partinin (CHP) önde gelenlerince yapılan uyarı ve yönlendirmelerin müzik politikasında etkili olduğu söylenebilir. Nasıl ki Atatürk’ün 1934’te Meclisi açarken yaptığı konuşmada Türk müziğine ilişkin sözleri radyoda Türk müziğinin yasaklanması için işaret sayılmışsa, incelenen dönemde de Milli Şefin tutumu ya da CHP Genel Sekreterinin sözleri, radyonun müzik politikalarını belirleyen direktifler yerine geçmiştir (Kocabaşoğlu, 1980, s. 215).

Bu durumun sebebinin yine politik olduğunu, Kutluk’un (1997) “müzik ve politika her zaman iç içeydi” sözleriyle özetleyebiliriz (s. 7). Dolayısıyla araştırmaya konu olan Radyo Çocuk Kulübü, müzik yayınları bakımından o dönem izlenen müzik politikalarıyla doğrudan ilişkilidir. Radyo Çocuk Kulübü müzik programlarının düzenlenmesi, Musiki Neşriyat Şefliğinin yardımcı olduğu faaliyetler kapsamındadır.

## 2. Yöntem

Araştırmada doküman incelemesi modeli kullanılmış olup, “doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187). Bu bağlamda, başta 1941-1949 yılları arasında yayınlanmış Radyo dergisinin, Radyo Çocuk Kulübü ile ilgili bütün yazıları ve konu ile ilgili dokümanlar incelemiştir.

## 3. Bulgular

### 3.1. Radyo Çocuk Kulübü

Türkiye’de radyo yayın tarihimiz bakımından Radyo Çocuk Kulübü, çocukların eğitimine yönelik ilk önemli programlardandır. 1941 yılından itibaren ortalama 9 yıl devam etmiş olan Radyo Çocuk Kulübü, kendisinden önce yapılan programlara göre daha sistemli ve çocuklara uygun bir şekilde kurgulanmıştır. Kocabaşoğlu (1980), daha önce yapılan programların çocuk eğitimine yönelik olduğunu ve aslında yetişkinlere hitap ettiğini belirtmektedir (s. 68).

Bu bakımdan Radyo Çocuk Kulübü kendinden önce yayınlanan, çocuk eğitimine yönelik programlardan ayrı özelliklere sahiptir. “Bir kez çocuklara yönelik daha önce yapılan yayınlar rastgele yapılmıştır. Düzenli de olmayan bu programlar, değişik kişilere yaptırılmıştır. Zaman zaman kimi okulların çocuk korolarından yararlanılmıştır. Radyo Çocuk Kulübüyle çocuk yayınları ilk kez düzenli bir görünüm almıştır” (Kocabaşoğlu, 1980, s. 236).

Dönemin radyoculuk anlayışında yurt dışındaki örneklerin incelendiğini belirtmiştik. Aynı anlayışın çocuk programları bağlamında da sergilendiğini görmekteyiz. Radyoda eğitim faaliyetleri kapsamında Almanya, İngiltere, İsviçre, Kanada, Macaristan, Finlandiya, Polonya, İsveç, Çekoslovakya ve Danimarka gibi ülkelerin çocuklara yönelik yaptığı programlar ve içerikleri ile ilgili şu bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2  
Radyo Okul Programları ile İlgili Yurtdışı Örnekleri (“Radyo okul”, 1949, s. 28-29)

Ülke	Yayın İçeriği
Almanya	Eğitim Bakanlığı ve Stuttgart (Stuttgart) Radyosundan maada, yüksekokullar, halk okulları ve köy okulları ile şehir okullarını temsil üzere bir radyo öğretim meclisi (conseil radio scolaire) kurulmuştur.
İngiltere	B.B.C <<School broadcasting in Britain>> adında bir broşür yayınlamıştır. İlk defa böyle bir eser yayınlayan Mc Richard Palmer, Radio scolaire'nin bilhassa öğretim alanında müsbet tesirini müşahade etmiş ve okulla stüdyo arasında daha sıkı bir işbirliği yapılmasının gerektiği kanaatine varmış bulunmaktadır.
İsviçre	1946'da 33'ü ilkokul talebesine, 4'ü orta ve lise öğrencilerine, 1 tanesi de küçük çocuklara mahsus olmak üzere 38 emisyon yapılmıştır. Bu programlarda müzik yayınlarına fazla önem verilmiştir. 10 emisyon müziğe, 9 ilme, 6 tarihe, 6 edebiyat ve tiyatroya, 3 coğrafyaya, 1 Noel bayramına, 2 emisyon da muhtelif konulara tahsis edilmiştir.
Kanada	Kanada ordusunun kontrolü altında bulunan Aklavik istasyonu yakınlarında okul bulunmaması yüzünden okula gidemeyen çocuklar için terbiyevi programlar yayınlamaya başlamıştır.
Macaristan	Macar radyosu programı haftada beş saat 6-18 yaşındaki öğrencilere mahsus emisyonlar ihtiva eder. Bu emisyonlar bilhassa uzaklarda oturdukları için büyük şehirlerin vasıtalarından istifade edemeyen 6-14 yaşındaki ilkokul öğrencilerine tahsis edilmiştir. Müzik emisyonlarında çocuklara Händel'den Kodaly'ye kadar seçkin parçalar dinletilir ve ayrıca izahat verilir.
Finlandiya	Finlandiya'nın yaz mevsimi için radio eğitim programı birçok muhtelif kısımları ihtiva eder. Fin dili (sözlü yazılı dersler ve hikâyeler vs.), tabii tarih, müzik ve hıfzıssıhha.
Polonya	Lodz vilayetinde 25 okula radyo kurulmuştur. Başka okullara da kurulacak ve buralarda hususi tesisat yapılacaktır.
İsveç	Okullar yüksek müdürlüğü son bahar ve kış radio öğretim programlarına bir (radio öğretim gazetesi) ilave etmiştir. Bu gazete bugünkü hayatın bütün safhalarına temas eden ve her gün on beş dakika devam etmek üzere yapılmakta olan bir program ihtiva eder. Atom enerjisi gibi fenni konulara mahsus programla 15 tarihi, 5 edebi, 13 fenni, 10 aktüalite, 12 müzik ve beden terbiyesi emisyonu vardır.
Çekoslovakya	Çekoslovakya'da 1947- 1948 yılı başlayan bu yeni yayınlar her gün saat 10,00-10,30 arasında yayın yapılmaktadır. Çarşamba günü küçük dinleyiciler, Pazartesi günleri ilkokullar, Salı ve Cuma günleri ortaokullar (haberler, müzik konuşmaları, aktüalite, edebiyat), Perşembe ve Cumartesi günleri de orta ve sanat okulları (müzik tarihi, güzel sanatlar, aktüalite, montajlar) için yayın yapılır. 4 ilâ 6 yaşındaki çocuklar için geçen seneden beri yapılmakta olan neşriyattan çok iyi neticeler elde edilmiştir. Bu emisyonlar çocukların dinleme ve düşünme kabiliyetlerini inkişaf ettirmekte olduğundan Eğitim Bakanlığı çocuk yuvalarının teçhizat ve tesisatını ikmale çalışmaktadır.
Danimarka	Eğitim Bakanlığınca teşkil olunan bir komisyon tarafından kontrol edilmekte olan eğitim programlarının tanzimi devlet radyo idaresine verilmiştir. Bu işte 17'si öğretmen olmak üzere 20 kişi çalışmaktadır. Yayın programları çok genişletilmiş ve muhtelif mevzular dâhil edilmiştir.

Ülkemizde de 1940'lı yılların radyo yayıncılığında, çocuk programlarının düzenlenmesi için Maarif Vekâleti bir komisyon kurmuştur. Komisyonun temel amacı çocuk programlarında radyodan ne şekilde istifade edileceği üzerine aşağıda belirtilen önemli kararları almıştır.

1-Radyoda çocuk programlarının tanzimi işi bir büroya verilmelidir. 2- Radyofonik çocuk tiyatroları diyaloglar, monologlar, masal ve efsane serisi, tabiat ve medeniyet âlemine ait pitoresk (göz alıcı) tasvirler, manzum ve mensur parçaların okunması, okumaların zaman zaman musiki ile karışık olarak yapılması, nebat ve hayvan âlemine ait dikkate değer tecessüs uyandıran ve artırıcı cazip bilgiler, büyük adamların çocukluk hatıraları, çocuk koroları gibi konular ele alınmalıdır. 3- Radyodaki çocuk koro ve tiyatrolar için Musiki Muallim Mektebi ve Tiyatro Mektebi muallim ve talebelerinden yardım istenmelidir (Yeni Adam'dan aktaran Kocabaşoğlu, 1980, s. 237).

Bu bağlamda Radyo Çocuk Kulübü, işleyiş açısından bu komisyonun aldığı kararlarla oldukça benzer çalışmalar yürütmüştür. İşleyiş ve amaçları bakımından Radyo Çocuk Kulübü, sadece bir eğlence programı değil, çocuklara yönelik bir eğitim programıdır. 1949 yılına ait Radyo dergisindeki Müzik Terbiyecisi ve Radyo başlıklı yazıda; “...hemen her ailenin evinde radyo gibi bir iletişim aracının varlığından bahsedilerek, radyodan sadece zevk ve eğlence aracı olmadığı ve çocukların müzik terbiyesinde etkin bir araç olduğu vurgulanmaktadır” (Soykut, 1949, s. 1).

Radyo Çocuk Kulübü'nün kuruluşu, 1941 yılına ait Radyo dergisinde şu şekilde anlatılmaktadır: “Radyo çocuk programı 19 Şubat 1941'den beri <<Radyo Çocuk Kulübü>> adı ile bir şahsiyet kazanmıştır. Radyo Çocuk Kulübünün çalışan üyeleri mikrofon başındaki küçükler, programları hazırlayıp idare eden de Ayşe Abladır” (“Radyomuzda çocuk”, 1941, s. 18).



Görsel 2. Ayşe Abla, Neriman Hızır

Radyoda Ayşe Abla olarak bilinen Neriman Hızır Cumhuriyet'in ilk pedagoglarından. "Neriman Hızır: Erenköy Kız Lisesi, Arnavutköy Amerikan Kolejinde okumuş ve Amerika'ya gitmiştir. Orada dört sene muhtelif üniversitelerde çalışmış ve en son Kolombiya Üniversitesinden çocuk gelişimi ve aile eğitimi üzerine uzmanlık diplomasını almıştır" ("Radyo çocuk", 1942, s. 11). "Neriman Hızır, Radyo Çocuk Saati programlarını bıraktıktan sonra Ankara Kızıllırmak sokağında kendi adını taşıyan bir özel okul açtı ve bu konuda da öncülük görevini yerine getirmiş oldu" (Yazgan, 2015, s. 65). "Günümüzde de faaliyetlerini sürdüren Ayşe Abla Okulları Başkent Üniversitesi bünyesinde faaliyetlerini devam ettirmektedir." ("Başkent Üniversitesi", t.y.).

Radyo Çocuk Kulübü'nün dönemi içinde değerlendirdiğimizde, kendisinden önce gelen programlara göre ne derece sistemli bir topluluk olduğu, programı hazırlayan Neriman Hızır'ın aile eğitimi ve çocuk gelişimi uzmanı olmasından anlayabiliriz. Kulübün programlarını hazırlayan ve çalıştıran Neriman Hızır, Radyo Çocuk Kulübü'nde görev yapan çocukların hangi özelliklere göre seçildiğini şu şekilde belirtmektedir:

"Sesi radyoya elverişli ve neşeli olmak, kulağı bulunmak, yani bir havayı çabuk ve doğru olarak öğrenebilmek, düzgün şarkı söyleyebilmek, düzgün ve kolay okumak, fasih (açık ve düzgün) konuşmak ve en mühimi intikal sürati sahibi olmak" (Hızır, 1942, s. 30). Buradan da anlaşılacağı üzere Radyo Çocuk Kulübü'nde görev yapacak çocuklarda müzikal yetenek, teatral yetenek, iyi bir diksiyona sahip olmaları ve çabuk adapte olmaları gibi özellikler aranmaktadır. Dolayısıyla seçilen çocuklar sanki bir müzik veya tiyatro okuluna seçilen öğrenciler gibi yetenekleri doğrultusunda kulübün çalışmalarında yer almaktadır. Bunun temel nedeni ise, Radyo Çocuk Kulübü'nün hazırladığı programların büyük çoğunluğunda müzik ve tiyatro üzerine kurgulanmış olmasıdır. Neredeyse yapılan programların hepsinde çocukların rol yapabilmeleri ve şarkı söylemeleri gerekmektedir. Buradan yola çıkarak kulübün, çocuklar için tasarlanmış bir sanat kulübü olduğunu söyleyebiliriz. Hızır (1942), bu anlamıyla kulübü tanımlarken, "...biraz da Konservatuvara fidan yetiştiren bir limonluk vazifesi görüyor" tanımlamasını yapmaktadır (s. 31). "Kulübün hazırladığı ortalama 45 dakika süren her program için hazırlık süreci, sözlü kısımlar için dört saat, müzik kısmı için ise iki, üç saat gibi bir zaman almaktadır" ("Radyo çocuk", 1942, s. 11). Radyo Çocuk Kulübü'nün bir diğer önemli özelliği ise sadece Türkiye'de değil, farklı ülkelerdeki Türk çocuklarının takip ettiği bir program olmasıdır.

Radyo Çocuk Kulübü programlarını yalnız yurt içindeki Türk çocukları değil, yabancı ülkelerdeki Türk çocuklarının da büyük bir alaka ile takip etmekte idiler. Kısa dalga üzerinden yayın yapan neşriyat, yurdumuzdan çok uzaklardaki Türk çocuklarını bile buradaki Türk kardeşleriyle Türkiye Radyo Çocuk Kulübünde bir araya getiriyor. Onlarda bizi yurttaki küçükler kadar, belki de daha büyük bir alaka ile dinliyorlar. Bilmece müsabakamıza iştirak ediyor, şarkı seçimlerine reylerini yolluyor, dileklerini bildiriyorlar ("Radyo çocuk", 1942, s. 22).

Zaman içerisinde sayı artan Radyo Çocuk Kulübü, tiyatro ve müzik kısımları olmak üzere daha ayrıntılı bir çalışma anlayışı sergilemiştir. Kulüp bünyesinde üye sayısının artması doğal olarak bir çocuk korosunun kurulması ve bu koroyu çalıştıracak bir uzman bir müzik öğretmeni ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyacı karşılamak üzere koro çalışmaları için Nedim Otyam eğitmen ve koro şefi olarak dâhil olur.

Nedim Otyam, "1934'te Ankara Devlet Konservatuvarına girdi ve 1942 yılında diplomasını alarak Riyaseti Cumhur Filarmoni Orkestrasına atandı. Bir yandan da Ankara Radyosu Çocuk Saat'inde Nedim Ağabey takma adıyla küğ (müzik) işlerini düzenledi, çocuk korosunu yönetti. Ankara Halkevinde orkestra ve koro yöneticiliği yaptı. 1950 yılında İstanbul'a yerleşerek Atlas Film'in küğ yönetmenliğini yapmaya başladı ve bu sırada Türkiye'de ilk kez olmak üzere büyük orkestrayla seslendirilen film geri düzey küğü (film müziği) yazdı. 1952'de Barbaros Film'i kurarak film küğ çalışmalarına devam etti (Oransay, 1965, s. 63-63). 1974-

1984 yılları arasında İstanbul Belediye Konservatuvarının müdürlüğünü üstlendi. 1976'da Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sinema ve Televizyon bölümünde film müziği dersleri vermeye başladı; 1986 yılında emekliye ayrıldı. 6 Mart 2008 tarihinde İstanbul'da vefat etti ("Wikipedia", t.y.).

Neriman Hızır, Nedim Otyam'ın Radyo Çocuk Kulübü Korosu'nun şefliğine nasıl geldiği ile ilgili şunları belirtmektedir:

O zamana kadar programın bütün diğer kısımları gibi şarkı kısmıyla da ben uğraşıyordum. Program ve temsilleri yazmak, çocukları çalıştırmak, üstelik de şarkıları seçip koroya öğretmek, bir insanın gücükle kaldırdığı bir iş haline aldı. İşte o aralık, koronun bugünkü Nedim Ağabeyi imdadına yetişti. Nedim Otyam o zaman henüz konservatuvarda talebe idi. Çocukları çok sevdiğini, onlarla çalışmaktan zevk duyduğunu hissedince, kendisinden benim çocuklarım da şarkı çalışmalarına yardım etmesini rica ettim. Nedim Otyam o zamandan beri çocukların sevgili Nedim Ağabeyi oldu (Hızır, 1943, s. 12).



Görsel 2. Radyo Çocuk Kulübü müzik öğretmeni Nedim Ağabey'lerinin idaresinde prova yaparken

Nedim Otyam'ın çocuk korosunu çalıştırmaya başlaması ile birlikte, Radyo Çocuk Kulübü artık daha sistemli çalışan bir koro haline dönüşmüştür. İlerleyen yıllarda Radyo Çocuk Kulübü, Milli Eğitim Bakanlığına bağlanarak, Radyo Çocuk Saati ismiyle yayınlarına devam etmiştir.

Basın Yayın ve Turizm Genel Müdürlüğü yasası uyarınca 1950 yılında toplanan Radyo Yayınları Danışma Kurulu, Çocuk Saati'nin Milli Eğitim Bakanlığınca yönetilmesi için adı geçen bakanlığa başvurulmasını kararlaştırmıştır. Bakanlığın başvuruya olumlu karşılması sonucu, Çocuk Saati'ni hazırlama görevi dört kişilik bir komiteye verilmiştir. Dört üyeden oluşan bu komisyonda Çocuk Saati'nin baş sorumlusu Mükerrrem Kamil Su, yabancı radyoları dinleyip bilgi sağlamakla görevli Şevket Türkyılmaz, müzik yayınlarını düzenlemekle görevli Halil Bedii Yönetken ve komisyonla radyo arasındaki ilişkileri sürdürmekle yükümlü Ümit Halit Demiriz yer almıştır (Kocabaşoğlu, 1980, s. 325).

Radyo Çocuk Kulübü radyo yönetiminin yetki alanından çıkarılmasıyla, Radyo Çocuk Saati olarak yayınlarına devam etmiştir. "Böylece Çocuk Saati'nin yönetimi, dokuz yıllık bir uygulamadan sonra radyodan alınarak Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmiş oluyordu" (Kocabaşolu, 1980, s. 325-326). Bu gelişme ile ilgili ne tür bir resmi gerekçe sunulduğu bilinmemesine rağmen, Radyo Çocuk Kulübü'nün kurucusu Neriman Hızır, "bu değişikliğin altında solculuk suçlamalarının yer aldığını, örneğin bir Macar çocuk öyküsünde çocukların Kırmızı Ceketliler, Siyah Ceketliler diye ayrılmasının komünizm propagandası olarak değerlendirildiğini belirtmektedir" (Kocabaşoğlu, 1980, s. 326). Bu durum ile ilgili Yazgan'a (2015) ait benzer bir anlatımda;

1940'lı ve 1950'li yıllar aynı zamanda Dünya'da ve Türkiye'de Birleşik Amerikalı Senatör Mc. Carthy'nin estirdiği, sözüm ona *Komünist Avcılığı* dönemi idi. İşte o yıllarda, 1947 yılının ortalarında, sözde Ayşe Abla çocuk şarkılarıyla Rusya'ya şifreli mesajlar falan gönderdiği öne sürülmektedir. Ayşe Abla, yani Neriman Hızır, epey sıkıntılı günler geçirmiş olabilir. Allah akıl fikir versin... Başka ne denebilir? (s. 68).

Bu konu ile ilgili elimizde resmi bir belge olmadığını da belirterek, çocuk programlarında yetkinin tamamen bakanlığa devredilmesini egemen siyasal otoriterin, bütün yetkiyi kendisinde topladığı bir uygulaması olarak değerlendirebiliriz. Yani radyo yürütülecek çocuk programlarında bakanlığın onayından geçecek sıkı bir denetim söz konusudur. Radyo Çocuk Saati, Milli Eğitim Bakanlığı denetiminde, "programlarda yer alacak söz metinlerinin ve müziklerin kontrol yetkisini komiteye vermiştir" (Kocabaşoğlu, 1980, s.326).

### 3.2. Radyo Çocuk Saati İle İlgili Dinleyici Memnuniyeti

Radyo yayınlarının niteliği ve dinleyicilerin yayınlar hakkındaki düşüncelerini öğrenmek üzere, 1948 yılında Türkiye Radyo Postaları ve İstatistik Umum Müdürlüğü'yle birlik te Türkiye çapında bir anket çalışması yürütmüştür. 6639 dinleyicinin katıldığı ankete verilen cevaplar doğrultusunda yayın politikalarını gözden geçirmeyi amaçlayan Ankara Radyo'sunun yaptığı ankette Radyo Çocuk Saati ile ilgili bölümü şu şekildedir.

Tablo 3  
Çocuk Saati ile ilgili dinleyici görüşleri ("Radyo anketimiz", 1948, s. 45)

Çocuk Saati Hakkında ne düşünüyorsunuz?	Katılımcı (f)	%
Cevap vermeyenler	2050	% 30.8
Beğenenler	3557	% 53.5
Beğenmeyenler	549	% 8.3
Arttırılmasını isteyenler	160	% 2.5
Azaltılmasını isteyenler	77	% 1.1
Kaldırılmasını isteyenler	48	% 0.8
Daha geç saate alınmasını isteyenler	198	% 3.0
Toplam	6639	100

Resmi birer veri olarak değerlendirdiğimiz anketin, çocuk programlarına ilişkin soruya verilen cevaplara bakıldığında, o dönem dinleyicilerinin % 53,5 gibi büyük oranda programdan memnun oldukları görülmektedir. Bu beğeni oranı radyoda düzenlenen bir program için, sadece o günlerde değil günümüzde bile yüksek bir başarı olarak değerlendirilebilir. Memnun olmayanlar ise % 8,3 gibi çok az bir dinler kitleyi temsil etmektedir. Ayrıca programın süresinin uzatılmasını isteyenler 160 kişi % 2.5, azaltılmasını isteyenler ise 77 kişi % 1.1 gibi bir oranla ortalama iki katı dinleyici programın süresinin uzatılmasını istemektedir. Programın kaldırılmasını isteyen seyirciler en düşük oranla % 0.8'dir.

### 3.3. Radyo Çocuk Kulübü Programı

Kulübün faaliyetlerini incelediğimizde düzenli bir program anlayışı vardır. Çocukların faaliyet gösterdikleri alanları, "1- Konserler, 2- Şarkılar, 3- Masallar, 4- Temsiller, 5- Faydalı konuşmalar, 6- Bunların dışındaki neşriyat" (Hızır, 1944, s. 11) olarak kurgulanmıştır.

#### 3.3.1. Konserler

Bu başlık altında yapılan çalışmalar genel olarak, profesyonel sanatçılar ve küçük müzisyenlerin verdiği konserler şeklinde gerçekleşmektedir. Ayrıca bu konserlerde çalgılar ile ilgili bilgi verilmesi de amaçlanmaktadır. "...dinletilen aletler, yalnız (solo) ya da birkaç müzik aleti bir araya gelerek, piyano, keman, viyolonsel, harp (arp), ağız armonikası, gitar ve bağlama olmuştur (Hızır, 1944, s. 11). Dönemin müzik politikalarının bir yansıması olarak dinletilen çalgılar, çok sesliliğin esas olduğu ağırlıklı olarak Batı müziğine ait çalgılardır. "Radyo Çocuk Kulübü Korosu şefi Nedim Otyam'ın 25 kişilik orkestra ile hazırladığı konserler de vardır" (Hızır, 1944, s. 11).

#### 3.3.2. Şarkılar

Şarkılar başlığı altında yapılan çalışmalarla ilgili, "kulüp programının en esaslı kısımlarından birisi olduğu ve Radyo Çocuk Kulübü Korosu'nun sıkı bir disiplin altında çalışarak her haftaki programında en az bir tanesi yeni olmak üzere, 10-15 dakikalık şarkılar hazırladığı belirtilmektedir" (Hızır, 1944, s.11). Radyo Çocuk Kulübü'nün söylediği şarkıların büyük oranda Nedim Otyam'a ait besteler ve yanı sıra o dönem çocuk şarkıları yazan diğer isimlere ait olduğunu söyleyebiliriz.

Bu dönem bestelenen çocuk şarkıları marşlar, tonal şarkılar, aktarma şarkılar (başka dilden tercüme veya var olan melodiye Türkçe söz yazma), halk türküleri ve halk müziği ses dizilerinden faydalanılarak bestelenmiş çocuk şarkılarından oluşmaktadır. Şarkılarda sıklıkla milliyetçi öğeler, Türklük kavramı ve ulus olma gibi öğeler ön plandadır. Aşkın, bu dönem bestelenen çocuk şarkıları ile ilgili düşüncelerini, "yeni bir ulus yaratma sevdasında olan bir ülke için doğru bir politikaydı... Karizmatik bir lider etrafında bir ulusa yaratılıyorsa bunların olması gerekiyordu. Bu liderle övünerek kimlik bilincinin oluşturulmaya çalışıldı, strateji buydu" (Kutluk ve Aşkın, 2016, s. 166-167) şeklinde belirtmektedir.

Satır ve Reyhan (2018), erken Cumhuriyet dönemi çocuk şarkılarında Türk kimliği üzerinden "ırki bir nitelik taşıyan soy, vatan, bayrak, savaş-askerlik, Atatürk, ekonomi ve İsmet İnönü" gibi konuların yer aldığını belirtmektedir (s. 213). Dolayısıyla cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren bestelenmiş çocuk şarkıları, sıradan sözler üzerine bestelenmiş şarkılar değil, ideolojik düşüncenin benimsenmesi için üretilmiş araçlardır. Başka bir deyişle bestelenen şarkıların sözleri alegorik metinler ve şiirlerdir. Alegori, "bir sanat eserindeki öğelerin gerçek hayattan bir şeyleri temsil etmesi durumu" (Akalin, 2011, s. 88) şeklinde tanımlanmaktadır. "...metinlere ilişkin yapılacak değerlendirmede öncelikli olarak söylenebilecek şey, ideolojinin alegoriler üzerinden anlatılma çabasıdır. Metinlerin neredeyse tamamına yakını Cumhuriyet'in ilke ve devrimlerine olan bağlılığı pekiştirmek, bu değerlere

ters düşebilecek her şeyi eleştirmek/yerlemek ve halka güven aşlamak üzerinedir” (Aydemir, 2017, s. 129). Bu dönem çocuk şarkılarının bir diğer karakteristik özelliği ise, tonal ve modal çok sesliliğin ön plana çıkarılmasıdır.

### 3.3.3. Masallar

Masallar kapsamındaki çalışmalar Radyo Çocuk Kulübü’nün önemseydiği etkinliklerdir. Bu masallar türlerine göre şu şekildedir:

...hayvan masalları, halk masalları, peri masalları, ahlaki masallar, milli kahramanlık masalları, halk masalları, çeşitli efsaneler ve klasik mitoloji gibi her tip çocuk masallarıdır. Bunlardan Kendi Başına Dolaşan Kedi ve Lâle Masalı’nda olduğu gibi birkaç tanesi baştan sonuna kadar piyanonun yardımı ile anlatılmıştır. Bu tarzın çocukların hoşuna gittiği zannolunduğundan ilerisi için bu tip birkaç masal daha hazırlanmaktadır (Hızır, 1944, s. 11).

Seçilen masallar konuları itibariyle, çocuklara yönelik birer terbiye vasıtasıdır. Öne çıkan bir diğer özellik ise Radyo Çocuk Kulübü masallar başlığı altında yapılan yayınlarını da müzik eşliğinde sunulmasıdır. “...temsilin o andaki hissi çerçevesini yaratan bir sükûnet, heyecan, matem veya zafer havasını dinleyiciye sıkıcı bir diyalog şeklinde takdim edilmemelerine teneffüs ettiren, arka planda kalan ve temsile refakat eden müziktir” (“Radyo temsilleri”, 1948, s.21).

### 3.3.4. Temsiller

Temsiller başlığı altında yürütülen faaliyetlerde türlerine göre belli bir program takip edilmiştir. Temsil programları milli temsiller, tanınmış büyük adamların hayatları, seri temsiller, masal temsilleri, şarkılı temsiller, manzum temsiller şeklinde kurgulanmıştır.

Milli temsillerin sunumunda, “milli mevzuların karşılıklı konuşma ve izahlar yoluyla daha etkili olacağı düşünülmüştür” (Hızır, 1944, s.11). Tanınmış sanat ve bilim adamlarının hayatları kapsamında “Mozart, Mimar Sinan, Thomas Edison ve Barbaros Hayrettin gibi önemli kişilerin hayatlarını konu alan piyesler oynanmıştır” (Hızır, 1944, s.11). Seri temsillerde dünya çocuk edebiyatından seçilmiş örneklere yer verildiği ve kulübün ilk temsili Pinokyo olduğu ifade edilmiştir. Buradan elde edilecek tecrübeler doğrultusunda bu tip temsillere devam edileceği belirtilmektedir (Hızır, 1944, s.11). Masal temsilleri ise bir önceki başlıkta ele alındığı gibi çocukları ilgisini çekecek yerli ve yabancı masallardan oluşmaktadır.

Şarkılı temsiller ise Radyo Çocuk Kulübü’nün daima seslendirdiği bir tür olmuştur. “Ayrıca müzikli demiyoruz, çünkü Radyo Çocuk Kulübü, temsillerin geçit yerlerinde gonk sesi yerine daima müzik kullanma âdetini benimsemiş ve öne sürmüştür. Pamuk Prenses, Rüya, Faydalı Hayvanlar, Deli Deli vb. müzik ve şarkı bakımından ayrıca zengin olan bir takım temsillerdir” (Hızır, 1944, s.11). Şarkılı temsiller için özel olarak müzik bestelendiği ya da var olan eserlerin bu oyunlar için tekrar düzenlendiği söylenebilir.

Manzum piyesler ise sadece düz yazı olarak oynanan temsillerdir. “Radyo Çocuk Kulübü’nde görev alan çocukların bu tür temsillerden çok hoşlanmadığı ama seyircilerden gelen istekler doğrultusunda devam edildiği belirtilmektedir. Bütün bu tipler bir arada olmak üzere 104 temsil yapılmış, bu temsillerden 41 tanesi seyircilerden gelen metinlerdir.” (Hızır, 1944, s. 11).

### 3.3.5. Faydalı Konuşmalar

Faydalı konuşmalar adından da anlaşılacağı üzere, çocuklara çeşitli konularda bilgi ve eğitim vermeyi amaçlayan bir bölümdür. Bu bölümde işlenen bazı konular, “Karıncanın hayatı, arıların hayatı, kutup seyahatleri tafsilatı (açıklamaları), matbaa tarihi, demiryolculuk hakkında konuşma, radyo evini gezme, kazalar programı, Bursa seyahati, Ziraat konuşmaları vb.dir. Bunlar dışında birkaç bilmece şeklinde tabiat bilgisi konuşması yapılmıştır” (Hızır, 1944, s. 11).

### 3.3.6. Bunların Dışındaki Yayınlar

Yukarıdaki konular dışında ele alınan her türlü yayınlar bu başlık altında toplanmıştır. “Küçüklerin yarım yamalak okudukları şiirler, birkaç monolog, bilhassa milli günler münasebetiyle söz korosu halinde okunan milli şiirler. Bilmece müsabakası, vilayetler arası ağaç dikme yarışı, yüz lira para ödüllü yazı yarışması, karagöz ve programlarda daima mevzuları birbirine bağlamak vazifesi gören terbiyevi konuşmalar” (Hızır, 1944, s. 11).

## 3.4. Radyo Çocuk Kulübü’nde Söylenen Şarkılar

Oransay’a göre, bu dönem pek çok çocuk parçası bestelemiş olan Nedim Otyam’ın eserleri arasında *Çocuk Küğleri* (Oransay, 1965, s. 63) başlıklı bir esere yer vermiştir. Fakat araştırmamız kapsamında bu eserin basılı haline ulaşamadık. Fakat 1953 yılına ait dönemin önemli isimlerinden Halil Bedii Yönetken’in *25 Çocuk Şarkısı (Radyo Çocuk Saatinde Söylenen Şarkılardan)* başlıklı eseri, radyoda söylenen çocuk şarkıları hakkında oldukça fikir vermektedir.

Yönetken, eğitimci, folklorcu, müzik yazarı, flüt sanatçısı ve eğitim müziği bestecisi...1917'de İstanbul Muallim Mektebi'ni bitirmiş, mesleğine İstanbul ve Bursa'daki çeşitli okullarda müzik öğretmenliği yaparak başlamıştır. 1928'de devlet bursuyla Çekoslovakya'ya gönderilen Yönetken, Prag Konservatuvarı'nda müzik eğitimi öğrenimi yapmış, çalışmalarını Paris ve Berlin'de kurslara katılarak sürdürmüştür. Ankara'da Musiki Muallim Mektebi'nde ve Ankara Lisesi'nde müzik öğretmeni olarak çalışmış, 1936'da Ankara Devlet Konservatuvarı'nın kurulması üzerine bu okulda teori, solfej ve koro dersleri vermiştir. 1938'den itibaren Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Şubesi'nde eğitimci olarak görev yapan sanatçımız, 1935 yılından itibaren düzenli folklor çalışmalarına katılmış, 1937-1951 yılları arasında Ankara Devlet Konservatuvarı'nın gerçekleştirdiği halk müziği derleme çalışmalarında yer almıştır (Say, 2005, s. 647- 648).



Görsel 3. Radyo Çocuk Saati Müzik Mütahassısı Halil Bedii Yönetken (*Ankara Radyosu Çocuk Saati Çalışmaları*, 1954)

İncelenen çocuk şarkılarının bestecisi Halil Bedii Yönetken, çocuklar şarkılarını beş kategoride sınıflandırmaktadır.

Tablo 4  
Kategorileri Bakımından Çocuk Şarkıları (Yönetken, 1966, s. 22).

1	Memleketin yerli bestecilerinin yarattıkları orijinal serbest şarkılar
2	Başka memleketlerin çocuk şarkılarından uluslararası değerde ve bestecilerin eserlerinden seçilerek dilimize adapte edilmiş şarkılar
3	Anonim çocuk ezgilerinden seçilmiş şarkılar
4	Halk ezgilerinden seçilmiş şarkılar
5	Çocuk ve halk ezgileri üslubunda bestelenmiş şarkılar

İncelenen kitapta bestelerin tamamının Halil Bedii'ye ait olduğu belirtilmiştir. Toplam 25 çocuk şarkısı bulunan kitaptaki şarkılar kategorileri ve müzikal özelliklerine göre şu şekilde sınıflandırılabilir.

Tablo 5  
Orijinal Serbest Şarkılar (Yönetken, 1953, s. 5- 27)

Şarkının Adı	Tonal/ Modal Yapı	Ölçü	Tempo	Çok Seslendirme	Söz
1. Postacı	Fa Majör	2/4	Neşeli	Var/ İki Sesli	H. B. Yönetken
2. Sonbahar	İki farklı uyarılma Do Majör ve Si Bemol Majör	6/8	Ağırca	Var/ İki Sesli	H. B. Yönetken
3. Güz	Si Bemol Majör	C Sebare	Ağır ve Yaslı	Yok/ Tek Sesli	?
4. Yeni Yıl	Mi Minör	9/8	Neşeli	Var/ İki Sesli	Bekir Altan
5. Kar	Mi Minör	2/4	Canlı ve Neşeli	Yok/ Tek Sesli	?
6. Kış	Fa Minör /La Bemol Majör	3/4	Sessiz ve Ağırca	Var/ İki Sesli	İhsan İlhan
7. Ankara Kedisini	Do Majör	2/4	Canlı ve Neşeli	Yok/ Tek Sesli	N. Sevin
8. Bayrak	Re Majör	C Sebare	Ağır ve Heybetli	Var/ İki Sesli	Hasan Ali Yücel
9. Orda Bir Köy Var Uzakta	Re Minör	4/4	Marş Temposu	Var/ İki Sesli	Kutsi Tecer
10. 23 Nisan	Fa Majör	2/4	Marş Temposu	Var/ İki Sesli	H. B. Yönetken
11. İlkbahar	Re Majör	2/4	Neşeli ve Canlı	Var/ İki Sesli	H. B. Yönetken



Tablo 5'in devamı

Şarkının Adı	Tonal/ Modal Yapı	Ölçü	Tempo	Çok Seslendirme	Söz
12. Küçük Kuş	Do Majör	3/4	Tatlı, Yumuşak	Yok/ Tek Sesli	?
13. Haydi Kırlara	Fa Majör	2/4	Marş Temposu	Var/ İki Sesli	H. B. Yönetken
14. Yaz Gelince	Re Minör	2/4	Canlı	Yok/ Tek Sesli	H. B. Yönetken
15. Ay Dede	Mi Minör	3/4	Tatlı, Yumuşak	Yok/ Tek Sesli	?
16. Vatan	Do Minör	4/4	Marş Temposu	Var/ İki Sesli	H. F. Süerdem
17. Havacılık	Si Bemol Majör	4/4	Marş Temposu	Var/ İki Sesli	H. F. Süerdem
18. Ankara	Mi Minör	2/4	Marş Temposu	Var/ İki Sesli	?

Kitapta incelenen şarkıların ağırlıklı olarak Halil Bedii Yönetken'in kendi orijinal kompozisyonları olduğu görülmektedir. Şarkılardan sadece 6 tanesi tek sesli (bkz. Ek 1), 12 tanesi (bkz. Ek 2) çok sesli bestelenmiştir. Çok sesli örneklerin tamamı çalgı eşiksiz iki sesli çocuk parçalarıdır.

Bu kategorideki şarkıların tamamı Batı müziği ses sistemine göre majör ve minör ses dizilerinde bestelenmiştir. Orijinal kompozisyonlar başlığında incelenen çok seslendirilmiş örneklerin hepsinde, Batı müziği çok seslendirme tekniği kullanılmıştır. Çok seslendirmede ağırlıklı olarak üçlü, altılı ve yedili aralıklar kullanılmıştır.

Yönetken, parçaların tempolarını belirtirken yabancı terimler kullanmaktan kaçınmış ve tempoları çocukların anlayabileceği şekilde Türkçe ifadeler kullanarak belirtmiştir. Ayrıca bu kategorideki parçaların bazıları dönemin önemli karakteristik örneklerinin başında gelen marş karakterinde (bkz. Ek 3) bestelenmiş çocuk şarkılarıdır.

Tablo 6

Çocuk ve Halk Ezgileri Üslubunda Bestelenmiş Şarkılar (Yönetken, 1953, s. 2-3-25)

Şarkının Adı	Tonal/ Modal Yapı	Ölçü	Tempo	Çok Seslendirme	Söz
Küçük Ayşe ile Küçük Asker	La Hüseyini	9/8 (2+2+2+3)	Yürükçe	Var/ İki Sesli	H. B. Yönetken
Tatil Bitti Yaz Bitti	Re Buselik	9/8 (2+2+2+3)	Yürükçe	Var/ İki Sesli	H. B. Yönetken
Denizler	Fa Nikriz	6/8	Yürükçe	Var/ İki Sesli	H. B. Yönetken

Bu kategorideki şarkıların tamamının söz ve müziği Yönetken'e aittir. Halk ezgileri üslubunda bestelenmiş örneklerin hepsinde modal etki görülmektedir. Şarkıların çok seslendirmeleri dörtlü armoni sistemine göre yapılmıştır. Özellikle Denizler isimli parçanın çok seslendirmesinde kontrpuan tekniğinin kullanıldığı görülmektedir (bkz. Ek 3). Parçaların karar sesleri çocukların söyleyebileceği ses aralığına göre düzenlenmiştir. Tempoları belirtmek için yine çocukların kolay anlayacağı Türkçe ifadeler kullanılmıştır.

Tablo 7

Halk Ezgilerinden Seçilmiş Şarkılar (Yönetken, 1953, s. 28-30)

Şarkının Adı	Tonal/ Makamsal Yapı	Ölçü	Tempo	Çok Seslendirme	Söz
Mor menekşe	Fa Çargâh	5/8 (3+2)	?	Var/ İki Sesli	Anonim (Halk Türküsü sözler değiştirilmiş)
Atımı Bağladım	Re Nikriz	2/4	Canlı ve Neşeli	Var/ İki Sesli	Anonim (Halk Türküsü)
Sarı Zeybek	La Hüseyini	9/8 (2+2+2+3)	Yürük	Var/ İki Sesli	Anonim (Halk Türküsü)
Daldalan	Mi Hüseyini	5/8 (2+3)	Yürükçe	Var/ İki Sesli	Anonim (Halk Türküsü)

Kitapta yer verilen halk ezgilerinin makamsal yapısı Mor Menekşe Çargâh, Atımı Bağladım Nikriz, Sarı Zeybek ve Daldalan ise Hüseyini makamıdır. Ölçülerin ritim yapısı ise sadece bir tanesi basit ölçü (2/4), diğerleri ise aksak ritim kalıplarıdır. Tempolarda Mor Menekşe türküsü için herhangi bir ifade kullanılmamış, diğer türkülerde ise anlaşılır Türkçe ifadeler kullanılmıştır. Ayrıca Mor Menekşe isimli türküde sözleri değiştirilmiştir şeklinde bir açıklama vardır. (bkz. Ek 4). Yönetken'in çocuklara öğretilecek halk ezgileri ile ilgili genel yaklaşımı şu şekildedir: "Özellikle anonim çocuk ezgilerinden ve halk ezgilerinden seçilmiş örnekler üzerinde titizce durmak lazımdır. Bunların okulun havasını bozacak cinsten olmamasına dikkat etmelidir. Anonim çocuk ezgileri tekerlemeler ve halk ezgileri arasında okula alınmayacak örnekler mevcuttur" (Yönetken, 1966, s. 32). Aslında türkülerin sözlerini değiştirmek o dönem uygulanan müzik politikalarında ve radyoda tercih edilebilen bir yaklaşımdır. Türküler, dönemin müzik politikaları doğrultusunda birer terbiye vasıtası olarak görülmüş, müstehcen ve çocuklara uygun olmadığı düşünülen konular içeren örneklerde sözlerinin değiştirilmesi gibi bir anlayış söz konusudur.

#### 4. Sonuç

İkinci Dünya Savaşı yılları olan 1940'lı yıllarda, radyo devlet yöneticileri tarafından her türlü imkânsızlığa rağmen oldukça önemsenmiştir. Bu bağlamda radyo, dönemin iletişim teknolojileri bakımından etkin bir iletişim ve propaganda aracıdır. Bu gücün farkında olan devlet otoritesi radyoyu aynı zamanda bir eğitim aracı olarak görmüş ve bu kapsamda oldukça zengin içeriğe sahip programlar yapmıştır. Bu dönemde devlet destekli radyo yayıncılığı,

çocuk programlarını ayrı bir formatta ele almıştır. Devlet yöneticileri radyoyu, çocuk eğitimi ve çocuklar üzerindeki yeni kültür tasarımı önemli bir aracı olarak görmektedir. Ankara Radyosu'nun kurulmasıyla yeni bir kimlik kazanan radyo, daha düzenli ve sistemli bir yayın anlayışı sergilemiş, bu kapsamda çocuklara yönelik özel programlar düzenlemiştir. Başlangıçta sistemli olmayan çocuk programlarının, 1941 yılında Radyo Çocuk Kulübü'nün kurulmasıyla farklı bir kimlik kazandığı söylenebilir. Yurtdışındaki örnekleri ile benzer bir içeriğe sahip olan Radyo Çocuk Kulübü, pedagojik yaklaşımla hazırlanan ilk çocuk programıdır. Radyo Çocuk Kulübü temelde, Cumhuriyet ilke ve devrimlerinin radyo vasıtası ile aktarılmasını amaçlayan bir program formatıdır. Bu format kapsamında yürütülen her faaliyet, sadece bir eğlence aracı değil, aynı zamanda çocukların eğitilmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Radyo yayıncılığı teknik olarak görsel olmadığı için, çocuk programlarında işlenen konuların daha çekici olabilmesi amacıyla müzikten oldukça etkili bir şekilde faydalanılmıştır. Radyo Çocuk Kulübü'nün yayın faaliyetlerinde temsil, masal, hikâye vb. konular ağırlıklı olarak müzikle birlikte kurgulanmıştır.

Doğal olarak devlet denetiminde yayın yapan Radyo Çocuk Kulübü, dönemin müzik politikalarıyla paralel bir anlayışta yayın yapmaktadır. Radyo Çocuk Kulübü müzik yayınları, o dönem oldukça etkin olan Gökalp'in çerçevesini çizdiği Milli Musiki anlayışını çocuklar özelinde ele alan ve müzik zevk ve terbiyesini bu yönde değiştirmeyi amaçlayan yayınlardır.

Radyo Çocuk Kulübü'nün, söylediği şarkılar ve sahneledikleri temsiller sıradan eserler değil, kurgulanmış özel olarak hazırlanmış eserlerdir. Bu dönem bestelenen çocuk şarkılarının ağırlıklı olarak genel karakteristiği, Türk kimliğini öne çıkaran, vatan, ulus ve milliyetçilik gibi kavramları birleştirici öğeler olarak ele alan parçalardır.

İncelenen çocuk şarkıları (2/4, 3/4, 4/4, C, 6/8, 5/8, 9/8) olmak üzere ritmik çeşitlilik bakımından oldukça zengindir. Şarkıların ağırlıklı olarak iki sesli bir şekilde bestelenmiş olması, çok sesliliğin hedef olarak belirlendiği, dönemin müzik politikalarının çocuk şarkıları bakımından bir örneklemini temsil etmektedir. İncelenen parçaların müzik eğitimi almış, nota bilen çocuklar ve profesyonel çocuk koroları için bestelendiği söylenebilir. Söylenen marşlar, çocuk şarkıları ve icra edilen konserler ağırlıklı olarak Batı müziği ses sistemiyle bestelenmiş çok sesli örneklerden oluşmaktadır. Ayrıca çocukların söylemesi için belirlenen halk türkülerinin de iki sesli düzenlemiş olması dönemin müzik politikalarının tipik bir örneğidir. Ayrıca kitapta verilen parçalar 4 halk türküsü dışında, Halil Bedii Yönetken'e ait orijinal kompozisyonlardır. Bu kapsamda kitapta verilen parçalar arasında adapte, tercüme ve anonim çocuk ezgilerine yer verilmemiştir. Bu kitapta yer alan parçaların tamamı Radyo Çocuk Korosu için özel seçilmiş bir repertuvardır.

Bu bağlamda Radyo Çocuk Kulübü Korosu, dönemin müzik politikaları doğrultusunda, o dönem bestelenen çocuk şarkılarının ve düzenlenen konserlerin yurt çapında duyurulması ve daha çok çocuğa ulaşması için düşünülmüş bir yaygın eğitim kurumu gibidir.

Radyo Çocuk Kulübü'nün kurucusu Neriman Hızır (Ayşe Ablâ) bu programa yaklaşık 9 yıl boyunca devam etmiştir. Daha sonra radyo programındaki ismini kullanarak, Ayşe Ablâ İlkokulu ve çocuk yuvasını açmıştır. Türkiye'de ilk kez film müziği besteleyen Nedim Otyam, radyoculuk tarihi bakımından da ayrı bir öneme sahiptir. Kuruluşunda ve çalıştırılmasında görev aldığı Radyo Çocuk Kulübü Korosu, Türkiye'de çocuk korolarının öncülerindedir. Otyam Radyo Çocuk Kulübü'nün hazırladığı müzik programlarının ve çocuk korosunun daha sistemli bir boyut kazanmasını sağlamıştır.

1950'li yıllara gelindiğinde programın ismi Radyo Çocuk Saati olarak değişmiştir. Radyo Çocuk Saati programının müzikle ilgili kısmının başına Halil Bedii Yönetken getirilmiştir. Radyo Çocuk Saati, 1950'li yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından daha sıkı denetlenen bir yayın haline dönüşmüştür. Günümüzde iletişim araçları ve eğlence anlayışı oldukça değişmiş olmasına karşın, Radyo Çocuk Kulübü ile benzer bir işleyişe sahip olan Radyo Çocuk Saati, karma bir program sergileyerek çalışmalarını günümüzde de devam ettirmektedir. Radyo Çocuk Kulübü Korosu, TRT bünyesinde faaliyet gösteren çocuk korolarının da öncüsü olarak değerlendirilebilir.

## Kaynakça

- Akalın, Ş. H. (2011). *Türkçe sözlük*. "Alegori" Ankara: Türk Dil Kurumu. 88.
- Aydemir, B. (2017). *Sanatta Dirijizm devrimden telkine halkevleri inkılap oyunları*. İstanbul: Mitos Boyut.
- Başkent Üniversitesi Özel Ayşeabla Okulları. (t.y.). Tarihçemiz. Erişim Adresi: <http://ayseabla.k12.tr/kurumsal/hakkimizda/tarihcemiz/>
- Behar, C. (2008). *Musikiden müziğe Osmanlı/Türk müziği: Gelenek ve modernlik*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Cankaya, Ö. (2003). *Bir kitle iletişim kurumunun tarihi: TRT 1927-2000*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ertuğ, H. R. (1945). Radyo ve Öğretim, *Radyo*, 40, 1.
- Gökalp, Z. (1968). *Türkçülüğün esasları*. İstanbul: Varlık Yayınevi.

- Hızır, N. (1942). Çocuk Saati Radyo Çocuk Kulübü. *Radyo*, 2, 30-31.
- Hızır, N. (1943). Radyo Çocuk Kulübü, *Radyo*, 14, 12.
- Hızır, N. (1944). Radyo Çocuk Kulübü Üç Yaşında. *Radyo*, 27, 11.
- Kocabaşoğlu, U. (1980). *Şirket telsizinden devlet radyosuna*. Ankara: A. Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Kuruoğlu, H. (2006). *Propaganda ve Özgürlük Aracı Olarak Radyo*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kutluk, F. (1997). *Müzik ve Politika*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Kutluk, F. ve Aşkın, C. (2016). *Fırat Kutluk Cihat Aşkın ile Konuşuyor*. İllüzyon Cumhuriyet'in Klasik Müzik Serüveni (Der. Fırat Kutluk). İstanbul: h2o Yayıncılık.
- Kütükçü, T. (2012). *Radyoculuk geleneğimiz ve Türk musikisi*. Ankara: Ötüken Neşriyat.
- Oransay, G. (1965). *Batu tekniği ile yazan 60 Türk bağdar*. Ankara: Küğ Yayını.
- Radyo Anketimiz. (1948). *Radyo*, 78-79-80, 39.
- Radyo Çocuk Kulübü ve Uzaklardaki Türk Çocukları. (1942). *Radyo*, 3, 22.
- Radyo Okul Programları. (1949). *Radyo*, 85-86, 28-29.
- Radyo Temsilleri. (1948). *Radyo*, 81-82, 21.
- Radyomuzda Çocuk Kulübü. (1941). *Radyo*, 1, 18.
- Radyomuzun Müzik Neşriyatı Tezgâhı Nasıl Çalışır?. (1942). *Radyo*, 2, 20-22.
- Satır, Ö. C. ve Reyhan, H. (2018). *Yürü Türk Oğlu: Bir Cumhuriyet İdeolojisi Olarak Türk Kimliğinin İnşasında Marşlar ve Çocuk Şarkıları*. Cumhuriyetin Müzik Politikaları (Der. Fırat Kutluk). İstanbul: h2o Yayıncılık.
- Say, A. (2005). *Müzik ansiklopedisi*. 3. Cilt. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Soykut, L. (1949). Müzik terbiyesi ve radyo. *Radyo*, 91-92-92, 1.
- Tör, V. N. (1942). Radyonun büyüü. *Radyo*, 4, 15.
- Wikipedia. (t.y.) Nedim Otyam. Erişim adresi: [https://tr.wikipedia.org/wiki/Nedim\\_Otyam](https://tr.wikipedia.org/wiki/Nedim_Otyam)
- Yazgan, T. (2015). *Önce radyo vardı deneme yayınları ve sonraki yıllar (1927-2014)*. Ankara: Erdem Basın Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yönetken, H. B. (1953). *25 çocuk şarkısı (radyo çocuk saatinde söylenen şarkılardan)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Yönetken, H. B. (1966). *İlkokul müzik kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Görsel Kaynakçası**
- Görsel 1. Radyo Çocuk Kulübü. (1945). *Radyo*, Cilt 4, 38, 13.
- Görsel 2. Aktüalite. (1943). *Radyo*, 21, 22.
- Görsel 3. *Ankara Radyosu Çocuk Saati Çalışmaları*. (1954). İstanbul: Maarif Basımevi.

## Ek 1. Tek Sesli Orijinal Serbest Çocuk Şarkısı Örneği (Yönetken, 1953, s. 21).

21

16

*CANLI* (Yaz gelince) *Söz: H.B.Y.*

YAZ GE-LİN-CE İN-SAN KIR LA-RI ÖZ-LEK  
- SO-KAK-TA BAĞ-ÇE-DE GÖL-GE-Yİ GÖZ-LEK  
O ÇE-KİL-MEZ SI-ÇAK-LAR- BA-SAR BAS-MAZ  
HER İ-Şİ. Bİ-RA-KIR BİR ŞE-YE BAK-MAZ

Yaz gelince insan kırları özler,  
sokakta, bahçede gölgeyi gözler,  
o çekilmez sıcaklar basar basmaz  
her işi bırakır, bir şeye bakmaz.

\* \*

Yaz gelince insan denizi özler  
hep serin rüzgârı, meltemi gözler,  
o güzelim denize dalar dalmaz,  
her şeyi unuttur, bir şeyi kalmaz.

## Ek 2. Çok Sesli Orijinal Serbest Çocuk Şarkısı Örneği (Yönetken, 1953, s. 12).

12

8

*SESSİZ VE AĞIRLA* (Kış) *Söz: İHSAN İLHAN*

ÖR-TÜN-DÜ BE-YAZ BİR TÜL-BÜ-  
TÜN DAĞ TAŞ O-VA-LAR  
SİS-LER İ-ÇİN-DE YER GÖK  
SES-SİZ SES-SİZ YA-ĞAR-KAR  
EL A-YAK TUT-MAZ AR-TIK  
DON-DU-RUR KES-KİN SO-GUK-  
YE-TİM YAV-RU-LAR A-KAR-  
P Sİ-Ğİ-NA-ÇAK BİR KO-GUK D.C.

Örtündü beyaz bir tül  
bütün dağ, taş, ovalar,  
sisler içinde yer, gök,  
sessiz sessiz yağar kar.

El ayak tutmaz artık,  
dondurur keskin soğuk,  
yetim yavrular arar  
sığınacak bir koğuk.

### Ek 3. Çok Sesli Marş Örneği (Yönetken, 1953, s. 14).

10  
(Bayrak)  
Söz: HASAN ALİ YÜCEL

Agro ve heybelle - Bayrak neyesimi şifir -

A TA - LA - RİM - GÖK TEN YE - RE  
İN - DİR - MİŞ - LER AY YIL - DI - Zİ  
BİR BU - LU - TA SAR - MIŞ - LAR - KI  
REN - Gİ SA - FAK - TAH KIR - MI - Zİ  
VA - Zİ - FEM - DİR BAY - RA - Gİ - Mİ  
ÜS - TÜN TUT - MAK HER BAY - RAK - TAN  
CAN VE - Rİ - RİM KAN DÖ - KE - RİM  
VAZ GE - ÇE - MEM BEN BU HAK - TAN  
VAZ GE - ÇE - MEM BEN BU HAK - TAN



Atalarım gökten yere indirmişler ay yıldızı,  
bir buluta sarımsılar ki, rengi şafaaktan kırmızı.  
Vazifemdir bayrağımı, üstün tutmak her bayraktan,  
can veririm, kan dökerim, vazgeçmem ben bu haktan.

### Ek 4. Çocuk ve Halk Ezgileri Üslubunda Bestelenmiş Çocuk Şarkısı Örneği (Yönetken, 1953, s. 23).

18  
(Denizler)  
Söz: H.B.Y.

HAREKETLİ

EY GÜ - ZEL DE - MA - Vİ DE -  
NİZ - HER GO - NÜL SEN DE -  
HEP SEN DE - VİZ - TRALA.LA.LA.LA -



Ey güzel deniz, mavi deniz,  
her gönül sende, hep sendeyiz.  
Tra la la la...

Ey güzel deniz, ey ak deniz,  
çok zaman suyu berak deniz.  
Tra la la la la...

Ey Karadeniz, taşkın deniz,  
çok zaman coşkun, aşkın deniz.  
Tra la la la la la...

**Ek 5. Halk Ezgilerinden Seçilmiş Çocuk Şarkısı Örneği (Yönetken, 1953, s. 27).**

22

(MOR MENEKŞE) HALK TÜRKÜSÜ  
(Sözler değiştirilmiştir)


ME - NEK - ŞE BUL - DUM DE - RE - DE  
SOR - DUM BAH - ÇE - Sİ NE - RE - DE

Menekşe buldum derede,  
sordum bahçesi nerede?  
menekşeler hep bir yerde,  
aman aman mor menekşe,  
aman canım mor menekşe,  
mis gibi kokan menekşe.


# Müzik Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Piyano Eğitimi Dersine Yönelik Öğretim Elemanı ve Öğrenci Beklentileri\*

## Expectations of Instructors and Students for Piano Education Course in Music Teaching Undergraduate Program


### Eren Lehimler

Dr. Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı  
email: [eren.lehimler@atauni.edu.tr](mailto:eren.lehimler@atauni.edu.tr)  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0069-4797>

### Kamil Onur Karataş

Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı  
email: [kamil.karatas@atauni.edu.tr](mailto:kamil.karatas@atauni.edu.tr)  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7092-0182>

\* Bu çalışma “1. Uluslararası Sanat Congress (12-14 Aralık 2019)” sempozyumunda sunulan “Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Müfredatında Yer Alan Piyano Eğitimi Dersine Yönelik Öğretim Elemanı ve Öğrenci Beklentileri” başlıklı bildirden türetilmiştir.

 Bu makale bilimsel etik ve kurallara uygun hazırlanmış ve intihal incelemesinden geçirilmiştir.

### Atf (APA 6)/To cite this article

Lehimler, E., & Karataş, K. O. (2020). Müzik öğretmenliği lisans programında yer alan piyano eğitimi dersine yönelik öğretim elemanı ve öğrenci beklentileri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(Müzik Özel Sayısı), 353-365. doi: <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.661021>

**Makale Gönderim Tarihi/Received:** 18/12/2019

**Makale Kabul Tarihi/Accepted:** 18/02/2020

**Makale Yayın Tarihi/Published:** 25/03/2020

Research Article / Araştırma Makalesi

### Öz

Araştırmada, müzik öğretmenliği lisans programında yer alan piyano eğitimi dersini alan öğrencilerin ve bu dersi yürüten öğretim elemanlarının beklentilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda, 3 farklı müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören ve piyano eğitimi derslerini alan öğrenciler ve bu anabilim dallarında görev yapıp, piyano eğitimi derslerini yürüten öğretim elemanları ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, tarama modeli kullanılmış ve veriler modele uygun olarak görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Veriler, içerik analizi ve yüzde-frekans olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme aşamasında, öğrenci ve öğretim elemanlarının beklentileri ortaya konulmuş, elde edilen veriler ışığında iki grubun beklentileri birbirleri ile karşılaştırılmıştır.

Sonuç olarak çalışmanın, piyano eğitimi dersine yönelik elde edilen beklentiler ışığında ortak bir kalite gelişimi sağlanabilirliği açısından önem taşıdığı ve piyano eğitimi dersinin kalitesini artırmak için yol gösterici olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Müzik Eğitimi, Piyano Eğitimi, Beklenti.

### Abstract

In this research, it is aimed to reveal the expectations of the students who take piano education course in the curriculum of music education and of the instructors who carry out this course. In accordance with this aim, the research carried out with the students working in 3 different music education departments and taking piano education courses and with the instructors who work in these departments and conduct piano education courses.

In the research, general survey model used and data obtained by interview technique in accordance with the model. Data evaluated as content analysis and percentage-frequency. In the evaluation phase, the expectations of students and instructors revealed and the expectations of the two groups compared with each other in the light of the data obtained.

As a result, it is considered that the study is important in terms of achieving a common quality improvement and guiding to improve the quality of the piano education course in the light of the expectations to be obtained for the piano education course.

**Keywords:** Music Education, Piano Education, Expectation

## 1. Giriş

“Birçok alanda süregiden rekabette önemli bir unsur haline gelen kalite kavramı “kalite, müşterinin istediği” biçiminde tanımlanmaya başlandığından bu yana üniversiteler hizmetlerinin ve ürünlerinin alıcısı ya da yararlanıcısı konumunda olan grupları daha çok dikkate alır duruma gelmişlerdir. Bu gruplardan biri de üniversitelerin hâlihazırdaki ve gelecekteki öğrencileridir. Eğitim hizmetlerinin alıcısı konumundaki öğrencilerin daha kaliteli eğitim veren üniversiteleri tercih edecekleri varsayılmaktadır. Bunun nedeni kaliteli eğitim hizmeti veren üniversitelerin, mezunlarının nitelikleri ile iş piyasası arasında ussal bir denge kurmaları ve bunun sonucunda da bu okulların mezunlarının daha kolay istihdam edilebilmeleridir” (Ekinci ve Burgaz, 2007’den aktaran Saydan, 2008). Kalite kavramının akademilerde yer bulmasının sonucu olarak ortaya çıkan “eğitimde akreditasyon” süreci uygulanmaya başlanmıştır. Kurulan çeşitli akreditasyon derneklerinin Yükseköğretim

Kurumu ile yaptığı protokollerle üniversitelerimizin bölümleri akredite olmaya başlamış ve akredite olan bölümler üniversite tercih listelerinde "akredite olmuştur" ibaresi ile yer almaya başlamıştır.

Eğitimde akredite olma sürecine bakıldığında, kalitenin artırılmasında tüm bileşenler gözden geçirilmelidir. Bileşenler arasından ilk olarak insanoğlunun süreç içerisindeki durumunun ortaya konulması gerektiği düşünülmektedir.

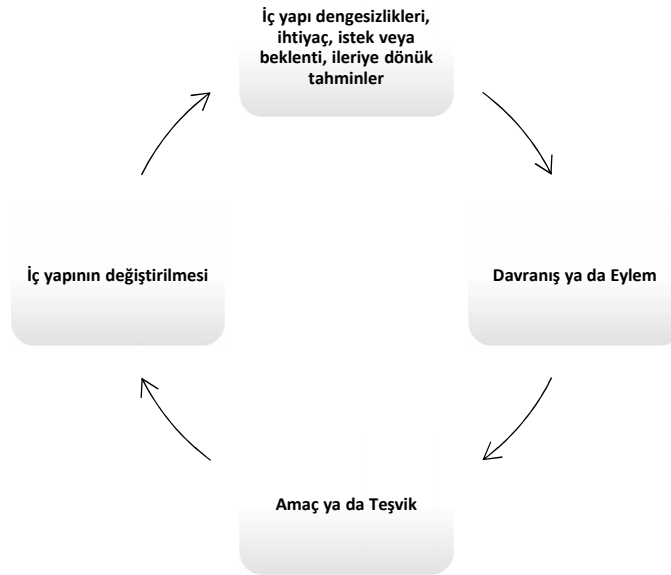
İnsanoğlunun farklı her bir davranışının temelindeki "neden" bir amaca yöneliktir. Bu amaçlar bütünü içerisinde yer alan eğitim sürecinde de insanoğlunun farklı güdüleri, beklentileri ve tutumları vardır. Bu sebeple eğitim sürecinin ortaya konulması söz konusu olduğunda öğrencilerin-öğreticilerin davranışları ve motivasyonlarının bu süreç içerisinde göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada da, ülkemizde Eğitim Fakülteleri bünyesinde öğretim programını yürüten Müzik Eğitimi Anabilim Dallarının lisans programlarında yer alan Piyano Eğitimi dersinin mevcut durumu, dersi yürüten öğretim elemanlarının ve dersi alan öğrencilerin -piyano eğitimi sürecinde bulunan varlığın insan olduğu düşünülerek-geçen süreç içerisindeki davranışları ve motivasyonlarının nasıl olduğu ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Eğitim sürecinin sonucunda ortaya konacak olan çıktılara ulaşılması için motive olma durumu büyük önem taşımaktadır. Söz konusu motivasyon; beklenti, güdü ve ödül kavramları ile açıklanabilir. Motivasyon sürecinin işleminde ise davranışlar devreye girdiği için süreç içerisindeki tutum, istek ve çaba motivasyonu etkileyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hem eğitimcinin hem de öğrencinin birbirlerine karşı olan davranışları eğitim sürecini etkilediğinden, motivasyon ve davranışlarının bir bütünlük içerisinde olması gerekmektedir.

Motivasyon sürecinin temel elemanları (1) ihtiyaçlar veya beklentiler, (2) davranış, (3) hedefler, (4) geri beslemenin bazı formlarıdır. Bu temel elemanların ilişkilendirilmesi şematik olarak şöyledir (Steers ve Porter, 1987'den aktaran Anık, 2007):



Şekil 1. Motivasyon süreci

Motivasyon sürecinin temel elemanları göz önüne alındığında şöyle bir kavramsal düzenek ortaya çıkmaktadır. *Öncelikle*, bireyin davranışına kaynaklık eden ve birbirleriyle etkileşim içindeki gerilim ve itici güç kavramlarını dikkate almak gerekmektedir. *İkinci* olarak, bireyin iletişim/etkileşim ağı kurduğu ve geri besleme sağladığı çevresel ortam faktörleri gündeme gelmektedir. *Üçüncü* olarak da, bireyin davranışının amacına yönelik olarak bir hedefinin bulunmasıdır (Anık, 2007).

Süreç teorileri adı altında toplanan motivasyon teorilerinin ağırlık noktası, kişilerin hangi amaçlar tarafından ve nasıl motive edildikleriyle ilgilidir. Motivasyona ilişkin süreç teorileri olarak Klasik Şartlanma, Beklenti Kuramı, Eşitlik ve Amaç Teorisidir (Erdem, 1998).

Klasik Şartlanmanın temelinde kişinin davranışlarına göre karşılaştığı sonuçlardır. Kişi karşılaştığı sonuca göre davranışını tekrarlayacak ya da tekrarlamayacaktır. Bu sebeple, Klasik Şartlanmanın en önemli elemanı ödüllendirme veya cezalandırmadır. Ödüllendirme ve cezalandırmada iki farklı şekilde olabilir. Birincisi maddi diğeri ise manevidir. Klasik şartlanma süreci olarak ilerler ve bu süreç aşağıdaki şekilde ifade edilebilir (Erdem,



1998):



Şekil 2. Klasik şartlanma süreci

Motivasyon süreci içerisinde anılan bir diğer kavram olan “**Beklenti**”, hangi eylemin hangi sonuca yol açacağına ilişkin beslenen inançtır (Hampton, Summer, Webber, 1982’den aktaran Çevik, Perkmen ve Alkan, 2012).

“Değer Beklenti kuramlarının içinde en etkili olanı, Vroom tarafından formüle edilmiştir (Pinder, 1987). Kendinden öncekilerden yola çıkılarak geliştirilmiş olan bu kuram, geniş kabul görmüş, daha sonra Porter ve Lawler tarafından genişletilmiş, ayrıntılı bir model haline getirilmiştir (Davis 1984).” (aktaran Anık, 2007).

Akat (1994) Vroom’un beklenti kuramını, “bir insanın güdülenmesi, belli bir davranışın amaca ulaştıracağı beklentisiyle, o bireyin amaca verdiği önemin çarpımına eşittir” şeklinde açıklamıştır (aktaran. Erdem, 1998). “Önermeye göre bir davranış ortaya koyma isteğinin derecesi, bu davranış ile amaçlanan sonucun başarılıp başarılamayacağına ilişkin inanç veya beklenti derecesi ile elde edilmek istenen sonucun birey için değeri, çekiciliği, algılanan subjektif önemi arasındaki etkileşime bağlı olarak artacak ya da azalacaktır (Küçük Kurt 1988). Vroom da bu önerme çerçevesinde, bireyin alternatif davranışlar arasında yaptığı seçimi açıklayabilmek için bir model geliştirmiştir (Dereli, 1981). Vroom; (1964) bireyin tercihini belirleyen, varmak istediği sonucun veya hedefin zihinde takdir edilen düzeyini açıklayan kavramlardan ‘valance’ı kullanmaktadır. Vroom (1964) Bireyin alternatif davranışlardan birini seçmesini bir dizi psikolojik olaya dayandırmıştır (aktaran Anık, 2007).

Bir diğer motivasyon süreci elemanlarından olan “Eşitlik Teorisi”, bireyin kendisini aynı ortam içerisinde başkaları ile karşılaştırması temeline dayanan ve J. S. Adams tarafından geliştirilerek ortaya konan teoridir. Birey eğitim yaşantısı, iş yaşantısı, sosyal hayat, aile yaşantısı vb. ortamlarda herhangi bir konuda gösterdiği çabayı ve elde ettiği sonuçları aynı ortam içerisindeki farklı elemanların gösterdiği gayret ve elde ettikleri sonuçlar ile karşılaştırır. Karşılaştırmayı oranlama üzerinden yapar. Yaptığı oranların sonucunda eşitliğin olup olmadığı kanısına varır.

Motivasyon süreci içerisinde yer alan bir diğer kavram ise “Amaç Teorisi” dir. Edwin Locke tarafından geliştirilen bu teoriye göre kişilerin belirlediği amaçlar onların motivasyon derecelerini de belirleyecektir. Amacın zorluğu ve özelliği; amacın kabulü ve amaca adanmışlık, amaca yönelik çabayı ve motivasyon düzeyini belirliyor. Zor ve spesifik amaçlarda performans daha yüksektir. Bu nedenle zor ve spesifik amaçlara sahip olan insanlar kolay ve genel amaçlara sahip olan insanlara göre daha yüksek performans gösterecektir. Amaçların kabulü ve amaca adanmak amacın zorluğu ve özelliği gibi amaca yönelik çabayı etkiler (Erdem, 1998).

Motivasyon süreci içerisinde yer alan ve yukarıda açıklamaları verilen tüm elemanlar bir bütün olarak ele alınarak, motivasyon terimi yerine “Beklenti Kuramı” olarak literatürde kullanılmaya başlanmıştır. Beklenti kuramı içerisinde amaç, davranış, çaba, sonuç vb. terimler bir araya toplanarak birleşik bir şekilde beklentiler incelendiği söylenebilir.

## 2. Yöntem

Araştırma piyano eğitimi sürecine ilişkin bir durum tespiti olduğundan dolayı tarama modeli içerisinde betimlenmiştir. Piyano Eğitimi dersini yürüten öğretim elemanları ve öğrenciler için aynı soruları kapsayan iki ayrı form oluşturulmuş ve veriler bu formlar ile elde edilmiştir.

Verilerin elde edilmesi için hazırlanan form 2 bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünde 1 puan en düşük, 5 puan en yüksek olacak şekilde derecelendirilen on bir soru bulunmaktadır. Formun ikinci bölümünde ise 5 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu bulunmaktadır. Hazırlanan derecelendirme ölçeği ve görüşme formları derse hazırlanmış, tutum/davranış, amaç/önem ve değerlendirme/geri bildirim süreçlerini kapsamaktadır. Uygulanan form alanında uzman 3 öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

Veriler üç üniversitenin (Atatürk Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi) müzik eğitimi anabilim dalı bölümü birinci sınıf öğrencilerine (n=79) ve piyano eğitimi dersini yürüten öğretim elemanlarına (n=7) uygulanmıştır. Araştırma, evren örneklem tayinine gidilmeyerek çalışma grubu üzerinden yapılmış ve piyano dersine ilişkin öngörü, veriler ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Formun birinci bölümünden elde edilen veriler yüzde/frekans olarak sunulmuştur. İkinci bölümde yer alan yapılandırılmış görüşme formunda ise verilen cevaplar kodlanmış ve kodlamalar yüzde/frekans olarak tablolar halinde sunulmuştur.

### 3. Bulgular

Bu bölümde, bulgular formun bölümleri bazında genel ve ayrı ayrı sorulardan elde edilen verileri yüzde/frekans olarak verilmiştir.

#### 3.1. Derecelendirme ölçeği bulguları

Hazırlanan derecelendirme ölçeğine öğrenciler tarafından verilen cevaplara göre ölçüm yapılan gruplar arası farklılığın olup olmadığı Anova ve Post-Hoc testleri ile ölçülmüş ve gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ( $p=,126$ )

Tablo 1

Gruplar arası farklılaşmayı betimleyici Anova tablosu

Puan	Grup	<i>f, x ve ss Değerleri</i>				Anova Sonuçları				
		N	X	ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	p
Derecelendirme Ölçeği	Ağrı İbrahim Çeçen Üni.	27	41,89	7,668	<b>G.Arası</b>	257,878	2	128,939		
	İnönü Üni.	21	42,67	7,337	<b>G.İçi</b>	4598,882	76	60,512	2,131	,126
	Atatürk Üni.	31	38,58	8,152	<b>Toplam</b>	4856,759	78			
	Toplam	79	40,80	7,891						

“Piyano eğitimi dersine ne kadar çalışırsınız? - Öğrencilerinizin piyano eğitimi dersine çalışma durumları ne düzeydedir?” soruları ile öğrencilerden çalışma sürelerine yönelik kendi öz değerlendirmelerini yapmaları ve eğitimcilerin öğrencilerinin çalışma durumlarını derecelendirmeleri istenilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda öğrencilerin derse “orta düzeyde” çalıştıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

“Piyano eğitimi dersine ne kadar çalışırsınız? - Öğrencilerinizin piyano eğitimi dersine çalışma durumları ne düzeydedir?” sorularına yönelik betimleyici tablo

Öğrenci Derecelendirmesi			Eğitimci Değerlendirmesi		
Derecelendirme Puanı	Frekans	Yüzde	Yüzde	Frekans	Derecelendirme Puanı
1	4	5,1	0,0	0	1
2	19	24,1	14,3	1	2
3	27	34,2	85,7	6	3
4	17	21,5	0,0	0	4
5	12	15,2	0,0	0	5
<b>Toplam</b>	<b>79</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>Toplam</b>

“Piyano eğitimi dersi başarınıza yönelik öngörünüz ne düzeydedir? – Öğrencilerinizin piyano eğitimi dersi başarılarına yönelik öngörünüz ne düzeydedir?” soruları ile öğrencilerden süreç içerisindeki başarılarına yönelik kendi öz değerlendirmelerini yapmaları ve eğitimcilerin öğrenci başarı düzeyine yönelik öngörü derecelerini belirtmeleri istenilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda öğrencilerin “orta düzeyde” başarılı olduklarının öngörüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

“Piyano eğitimi dersi başarınıza yönelik öngörünüz ne düzeydedir? - Öğrencilerinizin piyano eğitimi dersi başarılarına yönelik öngörünüz ne düzeydedir?” sorularına yönelik betimleyici tablo

Öğrenci Derecelendirmesi			Eğitimci Değerlendirmesi		
Derecelendirme Puanı	Frekans	Yüzde	Yüzde	Frekans	Derecelendirme Puanı
1	3	3,8	0,0	0	1
2	16	20,3	14,3	1	2
3	31	39,2	85,7	6	3
4	17	21,5	0,0	0	4
5	12	15,2	0,0	0	5
<b>Toplam</b>	<b>79</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>Toplam</b>

“Piyano eğitimi dersini yürüten öğretim elemanının size karşı tutumunu nasıl değerlendirirsiniz? - Piyano eğitimi dersini alan öğrencilerin size karşı tutumunu nasıl değerlendirirsiniz?” soruları ile süreç içerisinde öğrenci/öğretim elemanlarının tutumlarına yönelik değerlendirmelerin yapılması istenilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda öğrenciler eğitimcilerinin “çok yüksek düzeyde” kendilerine olumlu tutum sergilediğini, öğrencilerin ise “yüksek düzeyde” olumlu tutum sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

“Piyano eğitimi dersini yürüten öğretim elemanının size karşı tutumunu nasıl değerlendirirsiniz? - Piyano eğitimi dersini alan öğrencilerin size karşı tutumunu nasıl değerlendirirsiniz?” sorularına yönelik betimleyici tablo

Öğrenci Derecelendirmesi			Eğitimci Değerlendirmesi		
Derecelendirme Puanı	Frekans	Yüzde	Yüzde	Frekans	Derecelendirme Puanı
1	2	2,5	0,0	0	1
2	7	8,9	0,0	0	2
3	13	16,5	0,0	0	3
4	13	16,5	57,1	4	4
5	44	55,7	42,9	3	5
<b>Toplam</b>	<b>79</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>Toplam</b>

“Piyano eğitimi dersine karşı tutumunuzu nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu ile öğrencilerden ve eğitimcilerden süreç içerisinde derse karşı tutumlarını öz değerlendirmeleri istenilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda “çok yüksek düzeyde” derse karşı olumlu tutum sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

“Piyano eğitimi dersine karşı tutumunuzu nasıl değerlendirirsiniz?” sorularına yönelik betimleyici tablo

Öğrenci Derecelendirmesi			Eğitimci Değerlendirmesi		
Derecelendirme Puanı	Frekans	Yüzde	Yüzde	Frekans	Derecelendirme Puanı
1	3	3,8	0,0	0	1
2	10	12,7	0,0	0	2
3	25	31,6	14,3	1	3
4	15	19,0	14,3	1	4
5	26	32,9	71,4	5	5
<b>Toplam</b>	<b>79</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>Toplam</b>

“Piyano eğitimi dersini yürüten öğretim elemanının ders dışı ilgisini nasıl değerlendirirsiniz? - Piyano eğitimi dersini alan öğrencilerinize ders saati dışında yardımcı olma durumunuzu nasıl değerlendirirsiniz?” soruları ile öğrencilerden süreç içerisinde öğretmenlerinin ders dışı ilgilerine yönelik gözlemlerini belirtmeleri ve öğretmenlerin ise öz değerlendirmelerini yapmaları istenilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda öğretmenlerin “yüksek düzeyde” ders dışı öğrenci ile ilgilendikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

“Piyano eğitimi dersini yürüten öğretim elemanının ders dışı ilgisini nasıl değerlendirirsiniz? - Piyano eğitimi dersini alan öğrencilerinize ders saati dışında yardımcı olma durumunuzu nasıl değerlendirirsiniz?” sorularına yönelik betimleyici tablo

Öğrenci Derecelendirmesi			Eğitimci Değerlendirmesi		
Derecelendirme Puanı	Frekans	Yüzde	Yüzde	Frekans	Derecelendirme Puanı
1	8	10,1	0,0	0	1
2	6	7,6	14,3	1	2
3	23	29,1	14,3	1	3
4	12	15,2	42,9	3	4
5	30	38,0	28,6	2	5
<b>Toplam</b>	<b>79</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>Toplam</b>

“Piyano eğitimi dersini ne düzeyde önemli buluyorsunuz?” sorusu ile öğrencilerden ve eğitimcilerden süreç içerisinde dersi ne kadar önemli gördüklerini değerlendirmeleri istenilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda piyano eğitimi dersinin “çok yüksek düzeyde” öneme sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

“Piyano eğitimi dersini ne düzeyde önemli buluyorsunuz?” sorusuna yönelik betimleyici tablo

Öğrenci Derecelendirmesi			Eğitimci Değerlendirmesi		
Derecelendirme Puanı	Frekans	Yüzde	Yüzde	Frekans	Derecelendirme Puanı
1	0	0,0	0,0	0	1
2	2	2,5	0,0	0	2
3	16	20,3	0,0	0	3
4	14	17,7	28,6	2	4
5	47	59,5	71,4	5	5
<b>Toplam</b>	<b>79</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>Toplam</b>

“Piyano eğitimi dersinde sunulan/sunduğunuz geri bildirimler ne düzeydedir?” sorusu ile öğrencilerden ve eğitimcilerden süreç içerisinde ne kadar geri bildirim aldıklarını/verdiklerini değerlendirmeleri istenilmiştir.

Yapılan değerlendirme sonucunda piyano eğitimi dersinde “yüksek düzeyde” geri bildirim aldıkları/sundukları bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

“Piyano eğitimi dersinde sunulan/sunduğunuz geri bildirimler ne düzeydedir?” sorusuna yönelik betimleyici tablo

Öğrenci Derecelendirmesi			Eğitimci Değerlendirmesi		
Derecelendirme Puanı	Frekans	Yüzde	Yüzde	Frekans	Derecelendirme Puanı
1	4	5,1	0,0	0	1
2	9	11,4	0,0	0	2
3	29	36,7	28,6	2	3
4	21	26,6	28,6	2	4
5	16	20,3	42,9	3	5
<b>Toplam</b>	<b>79</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>Toplam</b>

“Piyano eğitimi dersinde kullanılan/kullandığınız yöntemlerin farklılığı ne düzeydedir?” sorusu ile öğrencilerden ve eğitimcilerden süreç içerisinde karşılaştıkları öğrenme durumlarına göre ne kadar farklı yöntemler uygulandığını/uyguladıklarını değerlendirmeleri istenilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda öğrenci görüşlerine göre piyano eğitimi dersinde “orta düzeyde” farklı yöntem sunulduğu, eğitimci görüşlerine göre ise “yüksek düzeyde” farklı yöntemler sunulduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

“Piyano eğitimi dersinde kullanılan/kullandığınız yöntemlerin farklılığı ne düzeydedir?” sorusuna yönelik betimleyici tablo

Öğrenci Derecelendirmesi			Eğitimci Değerlendirmesi		
Derecelendirme Puanı	Frekans	Yüzde	Yüzde	Frekans	Derecelendirme Puanı
1	7	8,9	0,0	0	1
2	14	17,7	0,0	0	2
3	26	32,9	14,3	1	3
4	17	21,5	57,1	4	4
5	15	19,0	28,6	2	5
<b>Toplam</b>	<b>79</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>Toplam</b>

“Piyano eğitimi dersine karşı motivasyonunuzun ne düzeydedir? - Piyano eğitimi dersine karşı öğrencilerin motivasyonunun ne düzeyde olduğunu düşünüyorsunuz?” soruları ile öğrencilerden ve eğitimcilerden süreç içerisinde motivasyon konusunda puanlama yapmaları istenilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda öğrenci görüşlerine göre “yüksek düzeyde” derse karşı motive oldukları, eğitimci görüşlerine göre “orta düzeyde” derse karşı motive oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

“Piyano eğitimi dersine karşı motivasyonunuzun ne düzeydedir? - Piyano eğitimi dersine karşı öğrencilerin motivasyonunun ne düzeyde olduğunu düşünüyorsunuz?” sorularına yönelik betimleyici tablo

Öğrenci Derecelendirmesi			Eğitimci Değerlendirmesi		
Derecelendirme Puanı	Frekans	Yüzde	Yüzde	Frekans	Derecelendirme Puanı
1	4	5,1	0,0	0	1
2	11	13,9	0,0	0	2
3	19	24,1	85,7	6	3
4	18	22,8	14,3	1	4
5	27	34,2	0,0	0	5
<b>Toplam</b>	<b>79</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>Toplam</b>

“Piyano eğitimi dersini yürüten öğretim elemanının sizinle empati kurma düzeyi nedir? - Piyano eğitimi dersini alan öğrencilerinizle ne düzeyde empati kurduğunuzu düşünüyorsunuz?” sorusu ile öğrencilerden ve eğitimcilerden süreç içerisinde empati konusunda düşündüklerini derecelendirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda “yüksek düzeyde” eğitmenin empati kurduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

“Piyano eğitimi dersini yürüten öğretim elemanının sizinle empati kurma düzeyi nedir?” sorusuna yönelik betimleyici tablo

Öğrenci Derecelendirmesi			Eğitimci Değerlendirmesi		
Derecelendirme Puanı	Frekans	Yüzde	Yüzde	Frekans	Derecelendirme Puanı
1	2	2,5	0,0	0	1
2	4	5,1	0,0	0	2
3	22	27,8	14,3	1	3
4	15	19,0	71,4	5	4
5	36	45,6	14,3	1	5
<b>Toplam</b>	<b>79</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>Toplam</b>

“Piyano eğitimi dersini yürüten öğretim elemanının, başarı durumunuzu değerlendirirken ne kadar adil olduğunu düşünüyorsunuz? - Piyano eğitimi dersini alan öğrencilerin başarı durumlarını değerlendirirken ne kadar adil olduğunuzu düşünüyorsunuz?” soruları ile öğrencilerden ve eğitimcilerden süreç içerisinde değerlendirme konusunda düşündüklerini puanlamaları istenilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda öğrencilerin / eğitimcilerin “çok yüksek düzeyde” adil değerlendirildiklerini / değerlendirdiklerini gözlemledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

“Piyano eğitimi dersini yürüten öğretim elemanının, başarı durumunuzu değerlendirirken ne kadar adil olduğunu düşünüyorsunuz? - Piyano eğitimi dersini alan öğrencilerin başarı durumlarını değerlendirirken ne kadar adil olduğunuzu düşünüyorsunuz?” sorularına yönelik betimleyici tablo

Öğrenci Derecelendirmesi			Eğitimci Değerlendirmesi		
Derecelendirme Puanı	Frekans	Yüzde	Yüzde	Frekans	Derecelendirme Puanı
1	1	1,3	0,0	0	1
2	5	6,3	0,0	0	2
3	15	19,0	0,0	0	3
4	10	12,7	42,9	3	4
5	48	60,8	57,1	4	5
<b>Toplam</b>	<b>79</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>Toplam</b>

### 3.2. Yapılandırılmış görüşme formu bulguları

Yapılandırılmış görüşme formunda 5 adet açık uçlu soruya yer verilmiştir. Sorulara verilen cevaplar ortak kodlamalara dönüştürülmüş ve yüzde frekans olarak ele alınmıştır.

“Piyano eğitimine yönelik ders saati içerisinde öğretim elemanından/öğrencilerden beklentileriniz nelerdir? (Bilgi aktarma/algılama, tutum/davranış, geri bildirim/dönüt, yöntem, vb.)” sorusu katılımcılara sorulmuş ve toplamda öğrenci görüşlerine göre 10 kategoride 109 kod, eğitimci görüşlerine göre 3 kategoride 15 kod elde edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13

“Piyano eğitimine yönelik ders saati içerisinde öğretim elemanından/öğrencilerden beklentileriniz nelerdir?” sorusunu öğrenci ve eğitimci cevaplarına göre betimleyici kodlama tablosu

Öğrenci Görüşleri			Eğitimci Görüşleri		
Belirlenen Beklenti Kodları	Frekans	Yüzde	Yüzde	Frekans	Belirlenen Beklenti Kodları
Bilgi Aktarma	22	20,2	40,0	6	Hazırbulunmuşluk
Olumlu Tutum/Davranış	11	10,1	26,7	4	Bilgiyi Algılama
Geri Bildirim	3	2,8	33,3	5	Geri Dönüt
Farklı Yöntemlerin Uygulanması	23	21,1			
İlgi	14	12,8			
İletişim	3	2,8			
Eğitimci Kalitesi	1	0,9			
Bireysel Farklılıkların Gözetilmesi	4	3,7			
Empati	1	0,9			
Mevcut Durumdan Memnun Olma	27	24,8			
<b>Toplam</b>	<b>109</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>Toplam</b>

“Piyano eğitimine yönelik ders saati dışında öğretim elemanından/öğrencilerden beklentileriniz nelerdir? (Bilgi aktarma/tekrarlama, tutum/davranış, rehberlik, geri bildirim/dönüt, vb.)” sorusu katılımcılara sorulmuş ve toplamda öğrenci görüşlerine göre 10 kategoride 96 kod, eğitimci görüşlerine göre 5 kategoride 19 kod elde edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

“Piyano eğitimine yönelik ders saati dışında öğretim elemanından/öğrencilerden beklentileriniz nelerdir?” sorusuna yönelik betimleyici tablo

Öğrenci Görüşleri			Eğitimci Görüşleri		
Belirlenen Beklenti Kodları	Frekans	Yüzde	Yüzde	Frekans	Belirlenen Beklenti Kodları
Bilgi Aktarma	22	22,9	26,3	5	Geri Dönüt
Olumlu Tutum/Davranış	7	7,3	31,6	6	Bilgiyi Tekrarlama
Rehberlik	14	14,6	5,3	1	Hazırbulunmuşluk
Geri Bildirim	7	7,3	15,8	3	Dinleme
İlgi	11	11,5	21,1	4	Bilgi Edinme
Farklı Yöntemlerin Uygulanması	1	1,0			

Tablo 14'ün devamı

Öğrenci Görüşleri			Eğitimci Görüşleri		
Belirlenen Beklenti Kodları	Frekans	Yüzde	Yüzde	Frekans	Belirlenen Beklenti Kodları
Empati	1	1,0			
Güdüleme	1	1,0			
Ulaşılabilirlik	2	2,1			
Mevcut Durumdan Memnun Olma	30	31,3			
<b>Toplam</b>	<b>96</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>Toplam</b>

“Piyano eğitimi dersine yönelik motivasyonun artması için ne tür çalışmalar yapılmasını bekliyorsunuz?” sorusu katılımcılara sorulmuş ve toplamda öğrenci görüşlerine göre 10 kategoride 93 kod, eğitimci görüşlerine göre 3 kategoride 15 kod elde edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15

“Piyano eğitimi dersine yönelik motivasyonun artması için ne tür çalışmalar yapılmasını bekliyorsunuz?” sorusuna yönelik betimleyici tablo

Öğrenci Görüşleri			Eğitimci Görüşleri		
Belirlenen Beklenti Kodları	Frekans	Yüzde	Yüzde	Frekans	Belirlenen Beklenti Kodları
Etkinlik	11	11,8	33,3	5	Dinleme
Piyano Sayısı	9	9,7	40,0	6	Güdülenme
İletişim	1	1,1	26,7	4	Etkinlik
İlgi	6	6,5			
Ders Saati Sayısı	9	9,7			
Farklı Yöntemlerin Uygulanması	21	22,6			
Aynı Saatte Derse Giren Öğrenci Sayısı	4	4,3			
Güdüleme	4	4,3			
Bireysel Farklılıkların Gözetilmesi	14	15,1			
Mevcut Durumdan Memnun Olma	14	15,1			
<b>Toplam</b>	<b>93</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>Toplam</b>

“Piyano eğitimi dersine yönelik sınav değerlendirme aşamasında öğrencilerinizden beklentileriniz neler?” soruları katılımcılara sorulmuş ve toplamda öğrenci görüşlerine göre 5 kategoride 90 kod, eğitimci görüşlerine göre 3 kategoride 15 kod elde edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

“Piyano eğitimi dersine yönelik sınav değerlendirme aşamasında öğrencilerinizden beklentileriniz neler?” sorularına yönelik betimleyici tablo

Öğrenci Görüşleri			Eğitimci Görüşleri		
Belirlenen Beklenti Kodları	Frekans	Yüzde	Yüzde	Frekans	Belirlenen Beklenti Kodları
Değerlendirme Yöntemi	42	46,7	46,7	7	Hazırbulunmuşluk
Adil Değerlendirme	14	15,6	26,7	4	Geri Dönüt
Bireysel Farklılığın Gözetilmesi	10	11,1	26,7	4	Ders Durumu
Empati	1	1,1			
Mevcut Durumdan Memnun Olma	23	25,6			
<b>Toplam</b>	<b>90</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>Toplam</b>

“Genel anlamda piyano eğitimi dersini değerlendirecek olursanız, yukarıdaki sorulara eklemek istediğiniz beklentileriniz nelerdir?” sorusu katılımcılara sorulmuş ve toplamda öğrenci görüşlerine göre 9 kategoride 86 kod, eğitimci görüşlerine göre 5 kategoride 14 kod elde edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

“Genel anlamda piyano eğitimi dersini değerlendirecek olursanız, yukarıdaki sorulara eklemek istediğiniz beklentileriniz nelerdir?” sorusuna yönelik betimleyici tablo

Öğrenci Görüşleri			Eğitimci Görüşleri		
Belirlenen Beklenti Kodları	Frekans	Yüzde	Yüzde	Frekans	Belirlenen Beklenti Kodları
Ders Saati Sayısı	14	16,3	21,4	3	Eğitimci Sayısı
Eğitim Kalitesi	2	2,3	14,3	2	Piyano Sayısı

Tablo 17'nin devamı

Öğrenci Görüşleri			Eğitimci Görüşleri		
Belirlenen Beklenti Kodları	Frekans	Yüzde	Yüzde	Frekans	Belirlenen Beklenti Kodları
Piyano Sayısı	7	8,1	35,7	5	Ders Saati Sayısı
Eğitimci Sayısı	1	1,2	14,3	2	Ders Dönemi Sayısı
Ders Dönemi Sayısı	7	8,1	14,3	2	Ders Devamı
Empati	1	1,2			
Aynı Saatte Derse Giren Öğrenci Sayısı	2	2,3			
Etkinlik	3	3,5			
Eklenmek İstenen Beklenti Yok	49	57,0			
<b>Toplam</b>	<b>86</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>Toplam</b>

#### 4. Sonuçlar ve öneriler

Elde edilen bulgular ışığında sonuçlar her soru için ayrı ayrı ve form bazında genel olarak ele alınmıştır.

1. Katılımcılar arasındaki homojenliğin sağlanıp sağlanmadığı test edilmiş ve katılımcılar arasında bir farklılığın olmadığı, bu sonuca istinaden çalışma grubundan elde edilen verilerin mevcut durumu yansıttığı varsayılmaktadır.
2. Piyano eğitimi dersine öğrencilerin ne kadar çalıştıklarına ilişkin bulgular incelendiğinde, hem öğrencilerin hem de eğitimcilerin, öğrencilerin derse yönelik çalışmalarının orta düzeyde olduğunu gözlemledikleri, bu sebeple piyano eğitimi dersini alan öğrencilere çalışma disiplini kazandırılması için gereken güdülemelerin yapılması gerektiği söylenebilir.
3. Piyano dersi başarısına yönelik öğrenci ve eğitimcilerden elde edilen bulgulara istinaden, hem öğrencilerin hem de eğitimcilerin, derse yönelik öğrenci başarısının orta düzeyde olduğunu gözlemledikleri, bu sebeple piyano eğitimi sürecinde kalitenin/başarının artırılması için çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.
4. Eğitimci ve öğrencilerin ders sürecinde birbirlerine karşı tutum ve davranışlarına yönelik elde edilen bulgulara istinaden, birbirlerine yüksek düzeyde olumlu tutum/davranış sergiledikleri, bu sebeple ders sürecini olumsuz etkileyebilecek etkenlerden birinin gözlemlenmediği söylenebilir.
5. Hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin piyano eğitimi dersine yönelik yüksek düzeyde olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir.
6. Katılımcıların ders saati dışındaki etkileşimlerinin ne düzeyde olduğu araştırılmak istenilmiş ve elde edilen bulgulara göre yüksek düzeyde etkileşim olduğu sonucuna varılmıştır.
7. Piyano eğitiminin öğrenciler ve eğitimciler tarafından genel olarak çok yüksek düzeyde önemli olduğu söylenmiştir. Düşük veya orta derecelendirmelerde bulunan katılımcıların (yaklaşık olarak katılımcıların 1/4 ü) ders süreci içerisindeki öngördükleri önem düzeyindeki artışın sağlanması için motivasyonlarının ve beklentilerinin karşılanması gerektiği söylenebilir.
8. Piyano eğitimi sürecinde ders ile ilgili gerçekleştirilen bir davranışa sunulan geri bildirim seviyesinin öğrenci görüşlerine göre orta düzeyde, eğitimci görüşlerine göre yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuca istinaden sonuçlar arasındaki farkın eşitlenmesi adına, sunulan geri bildirimlerin doğru algılanması için farklı yöntemler kullanılarak sunulması veya geri bildirimlerin tekrarlanması gerektiği söylenebilir.
9. Piyano eğitimi sürecinde uygulanan yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin ortaya konulması amacıyla elde edilen bulgulara istinaden, öğrenci görüşlerine göre orta düzeyde, eğitimci görüşlerine göre ise yüksek düzeyde farklı yöntem kullanıldığı sonuçları elde edilmiştir. Eğitim sürecinde farklı yöntemler kullanılsa dahi öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar gözetilerek yöntemlerle birlikte kullanılan ders materyallerinde ki çeşitliliğin de artırılması gerektiği söylenebilir.
10. Piyano eğitimi sürecinde öğrenci motivasyonlarının öğrenci görüşlerine göre yüksek düzeyde, eğitimci görüşlerine göre orta düzeyde olduğu görülmüştür.
11. Piyano eğitimi sürecinde katılımcıların birbirlerine karşı yüksek düzeyde empati sağladıkları söylenebilir.
12. Eğitim sürecinin değerlendirilmesi aşamasında çok yüksek düzeyde adil değerlendirmenin yapıldığı söylenebilir.
13. Ders içi beklentiler için hazırlanan görüşme formu sorusuna istinaden, öğrencilerin yaklaşık olarak, 1/4 ünün mevcut durumdan memnun oldukları, 1/4 ünün daha fazla bilgi aktarımı yapılmasını istediği, 1/4 ünün daha iyi algılayacaklarını belirterek kendilerine yönelik farklı yöntemler kullanılmasını istedikleri, 1/4 ünün

kendilerine daha fazla ilgi gösterilmesi/zaman ayrılması gerektiğini düşündükleri sonuçlarına varılmıştır. Buna karşılık olarak eğitimcilerin öğrencilerden, dersle ilgili hazırbulunuşluklarını artırmaları gerektiği, doğru algıladıklarını bildikleri bilgileri işleyebilmeleri ve ders sürecinde verilen bilgiyi algılayabilmeleri için derste ilgili davranmaları gerektiği sonuçlarına varılmıştır. Bu sonuçlar ışığında; karşılıklı olarak beklentiler incelendiğinde öğrencilerin derse çalışma durumları ve ders başarılarının orta düzeyde olduğu göz önüne alınarak, dersin kalitesinin artırılması için öncelikle öğrencide ki motivasyon sürecinin doğru işlenmesi ile istenilen davranış değişikliğinin elde edilmesi gerektiği görülmektedir.

Görüşme formunda sunulan soru için verilen bazı cevaplar aşağıdaki gibidir;

Örnek olarak; Katılımcı 19: Derse gruplar halinde giriyoruz. Bu sebeple öğrenciler seviyesine göre gruplara ayrılıp, seviyelere göre dersin işlenmesini bekliyorum.

Katılımcı 22: Hocanın anlatımıyla benim anlamam aynı değil.

Katılımcı 29: Piyanoyu sevdirmesi, dersi daha eğlenceli anlatması.

Katılımcı 34: Daha fazla ödevlendirmesi.

Katılımcı 51: Derslerde daha sıcak davranması.

Katılımcı 53: Düz lise çıkışlı bir öğrenci olarak piyano eğitiminin en başından öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum, Sınav eseri vererek sadece onları çalmam beklenmemeli.

Katılımcı 64: Eseri çalması.

Eğitimci 1: Deşifresi tam bir şekilde gelmesini bekliyorum. Ancak birçok öğrenci çalışmadan geliyor ve parmaklarına bakarak ezber yapmaya çalışıyor.

Eğitimci 2: Derste bilgiyi algılayamıyor çünkü dikkatleri çok dağınık.

Eğitimci 4: Bir önceki ders verilen ve istenilen ödev ile ilgili beklentilerimi karşılamalarını, o derste çalışılacak eser, etüt vb. çalışmalara hazırbulunuşluk bakımından yeterli gelmelerini bekliyorum.

Verilen örnek söylemler incelendiğinde eğitimci ve öğrencilerin birbirlerine karşı beklentileri farklılık göstermemektedir. Eğitimcinin bireysel farklılığı gözetmesi, öğrenciye zaman ayırması, doğru pekiştirmelerle öğrenciyi güdülemesi ile eğitim kalitesinde artış yaşanabileceği öngörülmektedir. Ancak bazı öğrencilerin derse karşı olumsuz tutumları devam edebileceğinden dersin mutlak başarıya ulaşması söz konusu değildir.

14. Ders dışı beklentiler için hazırlanan görüşme formu sorusuna istinaden, derecelendirme formunda ders dışı etkileşimin yüksek düzeyde olduğu ortaya konulmasına rağmen, Öğrencilerin 1/3 nün mevcut durumdan memnun olduğu, 1/3 nün ek bilgi talebinde bulunduğu ve 1/3 nün rehberlik hizmeti ve daha fazla ilgi beklentisi içerisinde oldukları sonuçlarına varılmıştır. Öğrenci görüşlerine karşılık olarak eğitimciler ise her müzik alanı dersinin gerektirdiği gibi öğrencilerden öğrendikleri bilgiyi tekrar etmelerini, eserleri dinlemelerini, müzik alanında ek bilgiler edinmelerini ve tekrarladıkları-öğrendikleri her bilgi için geri dönüşte bulunmalarını beklemektedir.

Görüşme formunda sunulan soru için verilen bazı cevaplar aşağıdaki gibidir;

Örnek olarak; Katılımcı 66: Sürekli yapamadığın yer var mı? Diye sorması kontrol etmesini bekliyorum.

Katılımcı 79: Hocalar çalışma odalarına gelip ilerleme var mı diye kontrol etmelerini bekliyorum. Tabii bizimde azimle çalışmamız gerekli.

Katılımcı 36: Bana iyi bir piyanist olacağımı, gayret etmem gerektiğini söyleyerek özgüvenimi artırması.

Katılımcı 41: Yol gösterici olması ve arkadaş gibi davranmasını istiyorum.

Eğitimci 1: Bol bol tekrar etmelerini bekliyorum.

Eğitimci 2: Doğru parmaklarla ve yavaş tempoda düzenli olarak tekrar yapmaları.

Eğitimci 3: Çalıştığı eserin bestecisi, dönem özellikleri ve eser hakkında genel bilgi edinmesini, bestecinin diğer eserlerini de dinleyerek müzikal olarak özümsemesini beklerim.

Verilen örnek söylemler incelendiğinden eğitimciler her derste yapıldığı gibi doğru çalışma becerilerinin uygulanarak derse hazırlık yapılmasını beklemektedir. Öğrenciler ise derse hazırlık sürecinde dahi eğitimci desteği ve ilgisi beklemektedir. Eğitimcilerin ders saati dışında zaten ilgili oldukları birçok öğrenci görüşünde yer aldığı göz önünde bulundurularak, ders dışı süreçteki kalite artışının sağlanması için eğitimcilerin, akran



eğitimi gibi farklı çalışma yöntemlerini öğrencilerine aşımaları ve öğrencilere “nasıl araştırma yapacağı” konusunda ön bilgiler vermesi gerektiği öngörülmektedir.

15. Piyano Eğitimi dersine yönelik motivasyon durumunda artışın sağlanması için hazırlanan görüşme formu sorusuna istinaden, öğrencilerin birçoğu daha eğlenceli yöntemler kullanılarak dersin işlenmesi, etkinlik sayılarının artırılarak öğrencilerinde bu etkinliklere dahil edilmesi, çalışma odası ve piyano sayılarının artırılması ile daha çok çalışma ortamı yaratılması ve ders saati artışı ile öğretmenle daha fazla vakit geçirmelerinin motivasyonlarını artıracığı yönünde görüşler elde edilmiştir. Buna karşılık olarak eğitimcilerde, güdülenmeye açık olan öğrencilere doğru pekiştirme verildiği sürece motivasyonun artacağı, etkinlik sayısının artması gerektiği fakat öğrenci hazırbulunuşluklarının buna yeterli olmaması sebebiyle dinleme yaparak bu açıklarını kapatmaları gerektiği beklentileri içerisinde olduklarını belirtmişlerdir.

Görüşme formunda sunulan soru için verilen bazı cevaplar aşağıdaki gibidir;

Örnek olarak; Katılımcı 21: Hocamla birlikte 4 el eser çalmak güzel olabilir ve motivasyonumu artırır.

Katılımcı 18: Gerekli zamanlarda grup çalışması yapılabilir.

Katılımcı 66: Sevdiğimiz eserlerin verilerek motivasyonumuz artırılabilir.

Katılımcı 37: Daha çok destek ve övgü.

Katılımcı 36: Daha fazla piyanoyla öğrenciler kendini gerçekleştirebilir. Eğlenceli programlar yapılabilir.

Katılımcı 54: Piyano dersini ilk defa aldığım için diğerleri ile kıyaslanmam gerektiğini düşünüyorum. Diğer arkadaşlarımla ileri seviyede olduğunu görünce ve benimle derse girdikleri zaman motivasyonum düşüyor.

Eğitimci 4: Seviyesine uygun sevdiği eserleri ödevlendiriyorum, çalgıyla daha çok bağ kurmaları içinse bolca dinleme yapmalarını bekliyorum.

Eğitimci 6: Sosyal sorumluluk projeleri üretilerek öğrencilerin desteği ile öğrendikleri çalgıyı öğretmeleri sağlanabilir. Öğretme duygusu yaşayan öğrenciler eğitimcilikteki süreçleri de gördükleri için daha çok kendilerini güdüleyebilecekleri kanaatindeyim.

Eğitimci 7: Öğrencilerimin motivasyonunu artırmak için elimden geleni yaptığımı düşünüyorum. Sevdikleri eserleri veriyorum, birlikte seslendirmeler yapıyorum. Öğrencilerimin hazırbulunuşlukları etkinlik yapacak seviyede olmadığı için grup çalışmalarına ve internet üzerinden sunulmuş olan videolara yönlendiriyorum. Fakat motivasyonlarını artırmak için yaptığım bu kadar uğraşa rağmen geri dönüt alamadığı görüyorum. Öğrencilerin birazda kendilerini güdülemelerini bekliyorum.

Verilen örnek söylemler incelendiğinde, ders içi ve dışı süreç içerisinde eğitimcilerin birçok öğrenciyi motive ettikleri ve motivasyonu düşük olan öğrenciler için ise çeşitli güdülemlerde buldukları görülmüştür. Motivasyonunun düşük olduğu belirlenen öğrencilerle görüşmeler yapılarak mevcut durum içerisindeki sorunların giderilmesi öğrenci motivasyonunda artış sağlayacağı öngörülmektedir.

16. Piyano Eğitimi dersinin değerlendirilmesi aşamasında hazırlanan görüşme formu sorusuna istinaden, öğrencilerin çok yüksek düzeyde adil değerlendirildikleri göz önünde bulundurularak, değerlendirme yöntemi kategorisinde öğrencilerin yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrenciler değerlendirme yöntemi kategorisinde; sınavın yapıldığı ortam, ders içi durumlarının gözetilerek heyecan faktörünün farkında olunması ve sınavların komisyonca yapılmaması beklentilerinde buldukları görülmektedir. Ek olarak mevcut durumdan memnun olan öğrenci sayısı da azımsanmayacak düzeyde olduğu görülmektedir. Eğitimciler ise, öğrencilerin değerlendirme aşaması için yaptıkları çalışmanın yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. İki grup arasındaki beklentiler incelendiğinde, öğrencilerin derse çalışma durumları ve başarılarındaki öz değerlendirmelerinin orta düzeyde olduğu göz önünde bulundurulduğunda, eğitimcilerin öğrencilerden değerlendirme aşamasındaki beklentileri daha anlamlı olduğu söylenebilir. Bu sebeple öğrencilere değerlendirme puanlaması içerisindeki her bölümün açıkça anlatılması ve değerlendirme aşamasının mevcut durumunun devam etmesi gerektiğindeki önem açıklanarak teşvik edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Görüşme formunda sunulan soru için verilen bazı cevaplar aşağıdaki gibidir;

Örnek olarak; Katılımcı 52: Öğrenciye derste verilen eğitime göre ve öğrencinin seviyesine göre sınav değerlendirilmesi yapılması gerekli ve sınav anındaki heyecanımız göz önüne alınarak puan verilmesi gerek. Ders içi tutum göz önünde bulundurulmalı.

Katılımcı 60: Komisyon olmaması daha iyi olur. Öğrencilerin heyecanlanmasından dolayı not düşürülmemesi lazım.

Katılımcı 40: Farklı kişiler yanında performansımı sergileyemiyorum. Çok heyecan yapıyorum ve bu performansıma yansıyor. Kötü çalışıyorum. Bu huyumdan kurtulmak istiyorum. Bunun içinde sınavlarda komisyon olması taraftarıyım.

Katılımcı 22: Bilen ile bilmeyenin ayırt edilmesi için aynı eserler verilmeli.

Eğitimci 1: Tam olarak hazır bir şekilde gelmeleri gerekmesine rağmen genelde bahanelerle karşılaşıyorum

Eğitimci 3: Derse düzenli katılım, ödevlerin zamanında gelmesi, derste yapılan çalışmaların özümsemiş eser ve etütlerde doğru uygulanmasını bekliyorum.

Değerlendirme aşamasında Bergee, Martin J. (2003), yaptığı araştırmada dönem sonu uygulamalı müzik performanslarında gözlemciler arası uyumun sağlanarak güvenilirliğinin ortaya konulması gerektiği ve bu kapsamda değerlendirmede en az beş hakemin bulunması önerisinde bulunmuştur (Akt. Çoban, 2011). Bu sebeple sınavların güvenilirliği açısından komisyon sınavlarının gerekliliği ortaya konulmaktadır. Değerlendirme aşamasında eğitimcilerin sunduğu görüşler incelendiğinde, öğrencilerin hazırbuluşluklarının yükselmesi ile sınav kaygılarında azalma olacağı ve komisyon ile değerlendirme sırasında performanslarında daha az düşüş sağlanacağı görülmektedir. Ek olarak, öğrencilerde ki kaygının azaltılması adına çalışmalar yapılması da mevcut durumun iyileşmesi adına yardımcı olacağı yapılan çalışmalarla da bildirilmiştir (Bergee, Martin J. 2003; Çoban S. 2011; Alpagut U. 2004; Nalbantoğlu, 2007, Yöndem, Y. D. 2012).

17. Hazırlanan görüşme formundaki sorulara ek olarak belirtilmek istenilen beklentilere ilişkin sorulara istinaden, öğrencilerin büyük çoğunluğu ek yapmamış, geriye kalan öğrencilerin bir kısmının ders saatinin yetersizliğinden bahsetmiştir. Ek olarak öğrencilerin çalışma odası ve piyano sayısında artış beklediği görülmektedir. Eğitimciler ise, Ders saati sayısına vurgu yapmışlardır. Bunun yanı sıra ders saatinde artış yaşanmayacağını göz önünde bulunduran eğitimciler derslerin mevcut yapı içerisinde verimli yürütülmesi adına eğitimci sayısında artış olması beklentisi içerisinde oldukları görülmüştür.

Görüşme formunda sunulan soru için verilen bazı cevaplar aşağıdaki gibidir;

Örnek olarak; Katılımcı 45: Ders saatinin artırılması gerek.

Katılımcı 44: Piyano dersi bir yıldan fazla olmalı.

Katılımcı 23: Sadece piyano sayısının artırılmasını istiyorum.

Eğitimci 1: Daha çok imkân, hoca, çalışma odası ve piyano. İmkânlar arttıkça sorunların düzeleceğini düşünüyorum.

Eğitimci 2: Ders süresi az olduğu için daha çok etüt, eser ve teknik verilmeli ve öğrencilerden ise bu süreçte daha çok çalışmalarını bekliyorum.

Eğitimci 3: Günümüzde piyano ders saatleri ve toplam öğrenci sayısına göre piyano öğretmeni eksikliği nedeniyle haftada öğrencilere düşen piyano ders saatlerinin kısıtlı olması öğrencilerden beklentimizi düşürmektedir.

Verilen örnek söylemler incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun ders saati artışı konusunda yorum bildirmeği de göz önünde bulundurularak, mevcut durum içerisinde ders saati sayısının artışı konusundaki beklenti, imkanların artırılması ile çözülebileceği öngörülmektedir.

Genel anlamda yapılan çalışma değerlendirilecek olunursa, öğrencilerin beklenti içerisinde oldukları konular olduğu ve bu konuların imkanlar dahilinde çözüme kavuşabileceği, eğitimcilerin beklentileri konusunda da yine eğitimciler tarafından öğrenciler desteklenerek çözüme kavuşabileceği ve piyano eğitimindeki kalitenin artırılması için öğrenci ve eğitimcilerin çabalarının önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca yapılan çalışmanın mevcut durumun bir öngörüsü olarak ele alınması gerektiği söylenebilir.

## Kaynakça

- Alpagut, U. (2004) Keman Eğitiminde Kurul Önünde Gerçekleşen Sınavlarda Değerlendirmede Standardizasyon. 1924-2004 Müzik Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu. SDÜ, 7-10 Nisan 2004, Isparta.
- Anık, C. (2007). Eğitimcinin performansını niteleyen faktörler. *Bilgi, Güz sayı 43*, s. 133-168.
- Çevik, D. B., Perkmen, S. & Alkan, M. (2012). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerinden beklentileri. *Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1,1* s. 41-45.

- Çoban, S. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimi dersi dönem sonu sınavların ile ilgili düşünceleri (Marmara Üniversitesi Örneği). *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, s. 115-127.
- Ekinci, C. E., & Burgaz, B. (2007). Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin bazı akademik hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 120-134. Erişim adresi: <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1016-published.pdf>
- Erdem, A. R. (1998). Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, s. 51-57.
- Hampton, D. R., Summer, C. E., & Webber, R. A. (1982). *Organizational behavior and the practice of management*. California: Scott-Foresman.
- Nalbantoğlu, E. (2007). *Yaylı çalgılar öğrencilerinin performansını etkileyen bazı faktörler ve ölçme değerlendirme yöntemleri üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 210297)
- Saydan, R. (2008). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarından kalite beklentileri: Yüzüncü Yıl Üniversitesi İİBF örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 10,1. s. 62-79.
- Steers, R. M., & Porter, L. W. (1987). *Motivation and work behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Yöndem, Z. D. (2012). Müzik Öğrencilerinde algılanan performans kaygısının fiziksel, davranışsal ve bilişsel özellikleri: nitel bir çalışma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37, 167, s. 181-194.

# Oyunlaştırma Yöntemi Doğrultusunda Geliştirilen “Gitarist” Adlı Mobil Uygulamaya Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi \*


## An Evaluation on Students’ Opinion About Mobile Application Titled “Guitarist” Developed Through Gamification Method

**Tuncay Aras**

Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü

email: [tuncay.aras@atauni.edu.tr](mailto:tuncay.aras@atauni.edu.tr)  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9413-3351>

\* Bu çalışma EGT-CDRP-101018-0522 numaralı Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi ile desteklenen “Çalgı (Gitar) Eğitiminde Oyunlaştırma Yöntemine Yönelik Eğitsel Yazılım Geliştirme Çalışması” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

 **iThenticate** Bu makale bilimsel etik ve kurallara uygun hazırlanmış ve intihal incelemesinden geçirilmiştir.

**Atf (APA 6)/To cite this article**

Aras, T. (2020). Oyunlaştırma yöntemi doğrultusunda geliştirilen “Gitarist” adlı mobil uygulamaya yönelik öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(Müzik Özel Sayısı), 366-373. doi: <https://doi.org/10.35247/ataunigsed.684400>

**Makale Gönderim Tarihi/Received:** 04/12/2019

**Makale Kabul Tarihi/Accepted:** 19/02/2020

**Makale Yayın Tarihi/Published:** 25/03/2020

Research Article / Araştırma Makalesi

### Öz

Teknolojik gelişmeler, eğitim alanında farklı yöntemlere olan ihtiyaçları beraberinde getirmektedir. Günümüz neslini derse odaklayabilmek, motive edebilmek, dersi eğlenceli hale getirebilmek gibi durumlar bağlamında oyunlaştırma yönteminin önemli olduğu düşünülmektedir. Günümüzde oyunlaştırma yöntemine yönelik farklı alanlarda yapılan çalışmalar ile karşılaşılrsa da müzik eğitimi alanında oyunlaştırmayı temel alan çalışmaların olmayışı dikkat çekicidir. Bu noktadan hareketle müzik eğitiminin alt boyutu olan çalgı eğitimi içerisinde oyunlaştırma yöntemine yönelik yapılan araştırmaların eksikliği çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Araştırmada, çalgı (gitar) eğitimi dersi için oyunlaştırma yöntemi doğrultusunda geliştirilen *Gitarist* adlı mobil uygulamaya yönelik öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmış ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu, Kars Gülahmet Aytemiz Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü 9. sınıf 6 gitar öğrencisi üzerinde uygulanmış ve toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

Araştırmada, öğrenciler ile yapılan bire bir görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular ortaya konularak mevcut durum tespit edilmiş ve bu tespit sonucunda çözüm önerilerine yer verilmiştir.

**Anahtar Kelime:** Oyunlaştırma, Çalgı Eğitimi, Müzik Eğitimi, Yazılım

### Abstract

Technological developments have required the need for different methods in the field of education. It is thought that gamification method is important within the context of focusing present generation on the course, motivating them, and making the course fun. Although studies in different fields on gamification method are encountered today, the absence of studies based on gamification in the field of music education is noticeable. The lack of research on gamification method in instrument training, which is the sub-field of music education, forms the problem of the study.

The aim of this study is to evaluate the students’ opinion about the mobile application titled *Guitarist*, which has been developed through gamification method for instrument training.

In the research, semi-structured interview technique was used and semi-structured interview form consisting of 8 questions was used as a data collection tool to evaluate student views. The interview form was applied on six 9th grade students of Kars Gulahmet Aytemiz Fine Arts High School music department and the collected data were analyzed using the content analysis method.

In the research, the findings obtained as a result of one-to-one interviews with students were revealed, and the current situation was determined and suggestions were included as a result of this determination.

**Key Words:** Gamification, Instrument Education, Music Education, Software

### 1. Giriş

Tarihte her zaman yer edinmiş bir kavram olarak oyununun, insanoğlu üzerindeki güçlü etkisinin temelinde, gerçek yaşamın sınırlarını zorlayıcı özelliklerinin rol aldığı söylemek mümkündür. “Oyunun varlığı hiçbir uygarlık basamağına, evreni kavrayışın hiçbir biçimine bağlı değildir. Her düşünen varlık, dili oyunu tanımlayacak genel terime sahip olmasa bile, bu oyun ve oynama gerçeğini bizatihi bağımsız bir şey olarak tasarlayabilir. Oyunun varlığı inkar edilemez niteliktedir” (Huizinga, 2006, s.19). Geçmişten başlayıp insanoğlunun yaşamına bir şekilde etki eden ve eğlence kavramını en iyi yansıtan oyun olgusu, günümüzde çağın gerekleri doğrultusunda insan yaşamında farklı şekillerde yer almaktadır. “Geçmişte, özellikle 1970’lerde, video oyunları terimi “oyun

salonlarında oynanan oyunlar" anlamına gelirken, bugünün bağlamında bu terim, bilgisayarları, oyun konsollarını, cep telefonlarını ve mobil cihazları içeren bir terim olarak kullanılmaktadır" (Botturi ve Loh, 2008, s. 2). Teknolojinin hızlı gelişimi ve ilerleyişi ile birlikte oyun kavramı özellikle taşınabilir cihazlar sayesinde her an her yerde oynanabilir hale gelmiştir.

Oyun kavramının birey üzerindeki muazzam etkisi ve teknolojinin hızlı yükselişi, insanoğlunun günlük yaşam içerisindeki ihtiyaç ve beklentilerine yönelik özellikle de motivasyona etki bağlamında farklı kavramların arayışına gidilmesine yol açmıştır. Bu arayışlar içerisinde ortaya çıkan kavramlardan en dikkat çekenin "Oyunlaştırma" olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Deterding, Dixon, Khaled ve Nacke (2011) oyunlaştırma kavramını, "oyun tasarım unsurlarının oyun bağlamı dışındaki durumlarda kullanılması" olarak tanımlamaktadır (s.9). Teknolojinin gelişimine bağlı olarak ortaya çıkan dijitalleşme, motivasyona olumlu etki etmek bağlamında oyunlaştırma ile teknolojinin bir araya gelerek farklı sektörlerde kullanılmasını sağlamıştır. "Günümüzde akıllı telefonların yaygınlaşması ile birlikte pek çok oyunlaştırılmış uygulama da popüler olmuştur. Bunlar arasında en çok kullanıcıya ulaşanlar Foursquare (Swarm), Nike+ ve Mobil Starbuck uygulamalarıdır. Bu noktaya kadar ele alınan oyunlaştırma örneklerini göz önünde bulundurursak neredeyse herkesin bir şekilde oyunlaştırmayı deneyimlediğini ya da aşına olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca bu örneklerin yanı sıra eğitim ve askeriye gibi birçok sistem oyunlaştırılmış sistemlerdir"(Samur ve Özkan, 2019, s. 428).

Günümüz neslinin teknoloji ile ilişkisi düşünüldüğünde, motivasyonu artırıcı etkileri olan oyunlaştırma kavramının teknoloji ile bütünleşmesi sonucunda eğitim-öğretim süreci içerisinde kullanılmasının faydaları olacağı düşünülmektedir. Çağın gerekleri bağlamında yeni nesli eski yöntemlerle derse odaklamanın zor olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda da teknolojiyi içerisinde barındıran farklı öğretim tekniklerinin derse entegre edilmesinin gerekliliği açık bir şekilde görülmektedir. Kim, Song, Lockee ve Burton. (2018), pek çok eğitimcinin eğitim sürecinde, öğrencilerin derse olan ilgisi ve katılımı ile ilgili sorunlarla karşılaşmasının yeni bir durum olmadığını, geçmişte eğitimcilerin, motivasyon stratejilerinin kullanımı da dahil olmak üzere çeşitli yöntemler kullanmaya çalıştıklarını belirtmekte ve eğlenceli doğası nedeniyle oyunlaştırmının derse olan öğrenci katılımını teşvik etmesi ve bu anlamda öğrencinin derse katılım sorunlarını çözmeye yardımcı olması açısından iyi bir çözüm ve öğrenme-öğretme süreci için yararlı olacağı belirtilmektedir (s. 29).

Eğitimde yaşanan sorunların temelinde yatan kilit noktanın, günümüz açısından öğrencideki motivasyon eksikliği olduğu söylenebilir. Bu sorun eğitimin her alanında olduğu gibi müzik eğitiminin boyutu olan çalgı eğitiminde de karşımıza çıkmaktadır. "Bu sorunları ortadan kaldırmanın bir yolu da öğrenenlerin motivasyonunu ve adanmışlıklarını artırmak, öğrenme süreç ve araçlarını daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirerek öğrenme deneyimini sürdürülebilir kılmaktır. Bu bağlamda öğrenme ve öğretim süreçlerinin içselleştirilebilmesi, daha anlamlı ve derin öğrenme deneyimlerinin yaşanabilmesi ve öğrenme sürecinin öğrenenin yol aldığı bir yolculuk haline getirilebilmesi için motivasyon, adanmışlık ve sürdürülebilirlik sağlanması, dolayısıyla oyunlaştırılmanın kullanılmasının önemli olduğu söylenebilir" (Sezgin, Bozkurt, Yılmaz ve Linden, 2018, s. 173). Öğrenci çalgısında belli bir seviye gelebilmek adına zor bir sürece girmektedir. Bu süreçte öğrencinin temel, teknik, bilgi ve müzikal becerilerin kazandırılması yolunda etüt, dizi ve egzersiz gibi bir takım çalışmaları yapması gerekmektedir. Ancak bireyin çalgısındaki teknik davranışları geliştirmek adına yapılan bu tarz çalışmaların sürekli tekrarlardan oluşuyor olması ya da genelde bireyde müzikal bir etki yaratmaması, bireyde ilgi ve motivasyon kaybına neden olabilmekte ve bu kayıp başarıya olumsuz yönde etki edebilmektedir. Teknoloji ile oldukça yakın ilişkileri olan bir nesli, teknolojiyi içinde barındıran farklı öğretim yöntemleri ile derse odaklamanın gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu doğrultuda güzel sanatlar liseleri müzik bölümü 9. sınıf çalgı (gitar) eğitimi dersi için oyunlaştırma yöntemine yönelik bir mobil uygulama geliştirilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde çalgı eğitiminin içerisinde oyunlaştırma yöntemine yönelik yapılan araştırmaların eksikliği, çalışmayı önemli kılmaktadır.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmada, çalgı (gitar) eğitimi dersi için oyunlaştırma yöntemi doğrultusunda geliştirilen *Gitarist* adlı mobil uygulamaya yönelik öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen mobil uygulamanın genel özellikleri, oyunlaştırma özellikleri, gelişime etkisi, mobil uygulamanın kullanımı kategorilerine ilişkin sorulara cevap aranmıştır.

1. Geliştirilen mobil uygulamanın genel özelliklerine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
2. Geliştirilen mobil uygulamanın oyunlaştırma özelliklerine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
3. Geliştirilen mobil uygulamanın gelişime etkisi yönünden öğrenci görüşleri nelerdir?
4. Geliştirilen mobil uygulamanın kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

## 1.2. Araştırmanın önemi

Bu araştırma; çalgı eğitiminin temel sorunlarından biri olan motivasyon kaybının önlenmesi açısından, geleneksel çalgı eğitimi anlayışına farklı bir bakış açısı kazandırması ve ilgili literatür incelendiğinde alan içerisinde oyunlaştırma yöntemine yönelik çalışmaların mevcut olmaması ve ileride yapılacak çalışmalara yarar sağlaması bakımından önem arz etmektedir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntem ve teknikleri doğrultusunda yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. “Bu görüşme türü, önceden belirlenmiş bir dizi soruların sorulmasını ve özel bazı konulara değinilmesini içermektedir. Bu sorular genellikle her katılımcıya sistematik ve tutarlı bir sırada sorulur, fakat görüşmecilerin bunların dışına çıkma özgürlüğü vardır” (Berg ve Lune, 2015, s. 136).

### 2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kars Gülahmet Aytemiz Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü 9. Sınıf 6 gitar öğrencisi oluşturmaktadır.

### 2.3. Veri toplama araçları

Araştırmada, çalgı (gitar) eğitimi dersi için oyunlaştırma yöntemi doğrultusunda geliştirilen *Gitarist* adlı mobil uygulamaya yönelik öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Geliştirilen mobil uygulamanın genel özellikleri, oyunlaştırma özellikleri, gelişime etkisi, mobil uygulamanın kullanımı kategorilerine ilişkin hazırlanan görüşme formunda 1 kapalı uçlu, 7 açık uçlu olmak üzere toplam 8 soru bulunmaktadır.

Çalışmanın inandırıcılığını (iç geçerlik) sağlamaya yönelik nitel araştırma ve konu alan uzmanının, araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesi sağlanarak uzman incelemesi yoluna gidilmiştir. Bu aşamalarda elde edilen veriler, uzmanlara sunulmuş ve verilerin geçerliği uzmanlar ile birlikte değerlendirilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler bulgular bölümüne aktarılırken, temalar ve kodlar dışında katılımcılardan doğrudan ifadelerle yer verilmiş ve ayrıntılı betimleme yoluyla aktarılabilirliğin (dış geçerlik) artırılması sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda olgu ve olayların, ortama ve zamana bağlı olarak gösterdiği değişkenlik nedeniyle tekrar edilebilirliklerinin mümkün olmadığı varsayımından kaynaklı, güvenilirlik kavramı yerine tutarlık kavramı kullanılmakta ve bu anlamda nitel araştırmalarda tutarlık incelemesi (iç güvenilirlik) yapılması önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 271). Çalışmada, veri toplama araçlarının geliştirilmesinde, verilerin toplanmasında ve elde edilen verilerin analiz kısmı süreçlerinde, bir meslektaş ve konu alan uzmanı tarafından tutarlık incelemesi yapılmıştır. “Bu stratejinin amacı araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması ve araştırmacının baştan sona gerçekleştirdiği araştırma etkinliklerinde tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 272). Çalışmanın teyit edilebilirliğini (dış güvenilirlik) sağlamak amacıyla çalışmanın temel aşamalarına yönelik açıklayıcı bilgilere yer verilmiş ve çalışmadan elde edilen ham veriler ileride başka bir araştırmada karşılaştırma yapmak üzere arşivlenmiştir.

### 2.4. Verilerin toplanması

Araştırmada, *Gitarist* adıyla geliştirilen mobil uygulamanın, Kars Gülahmet Aytemiz Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü 9. Sınıf gitar öğrencilerine 8 hafta süren uygulaması yapılmış ve uygulama sonucunda bire bir görüşmeler neticesinde, öğrencilerin mobil uygulamaya yönelik görüşleri yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak belirlenmiştir. Öğrenciler ile yapılan bire bir görüşmelerde ses kaydı alınmış ve sonrasında bu kayıtlar hazırlanan görüşme formlarına aktarılmıştır.

### 2.5. Verilerin çözümlenmesi

Araştırmada nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanıldığından, görüşme değerlendirmelerinden elde edilen verilerin çözümlenmesi için nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonrada ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227).

Öncelikli olarak görüşme formlarından elde edilen veriler birkaç kez okunmuş ve sonrasında MAXQDA 2020 programı üzerinde bu verilerin kodlaması yapılmış ve temalar oluşturularak verilerin içerik analizleri yapılmıştır.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Geliştirilen mobil uygulamanın genel özelliklerine yönelik bulgular

Öğrencilerden ilk olarak uygulamayı değerlendirmeleri istenmiştir. Verdikleri cevaplar doğrultusunda üç kod ortaya çıkmıştır. Böylece öğrencilere göre mobil uygulama; zor, çalışmaya yönelten ve eğlenceli özelliklere sahiptir. Örnek görüşler şu şekildedir.

*Ö5: Çalışmaya teşvik ediyor. Yapamayınca hırs oluyor ve daha çok çalışıyorsun.*

*Ö3: Başlangıç seviyesi için biraz beni zorladı.*

*Ö4: Oynaması çok zevkli bence.*

Aşağıdaki tablo öğrencilerin yazılım için en yoğun hangi ifadeyi kullandığını göstermektedir.

Tablo 1

Öğrencilerin mobil uygulamanın özellikleri hakkındaki görüşlerinin dağılımı

	Frekans	Yüzde
Eğlenceli	5	83.33
Çalışmaya yönelten	4	66.67
Zor	3	50.00
Kodlanmış BELGELER	6	100.00
Kodlanmamış BELGELER	0	0.00
ANALİZ EDİLEN BELGELER	6	100.00

Tablo 1'e göre öğrenciler mobil uygulamanın eğlenceli olması ile ilgili 5 ifade kullanmış, çalışmaya yönelmesi ile ilgili 4, zor olması ile ilgili de 3 ifadede bulunmuşlardır. Uygulamanın bazı alıştırmaları için zor diyen öğrenciler, bu görüşlerinden yapamadıkları alıştırmaları tekrar tekrar deneyince vazgeçtiklerini söylemişlerdir. Bu anlamda uygulamanın önyargıları ya da başarısızlığı yıkmak için önemli bir çıktısı olduğu söylenebilir.

#### 3.2. Geliştirilen mobil uygulamanın oyunlaştırma özelliklerine yönelik bulgular

Öğrencilere uygulama içerisinde yer alan oyun elementleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenciler yoğunlukla seviye ve ödül üzerine görüşler bildirirken, bir öğrenci puan sistemi hakkındaki görüşünü belirtmiştir. Bu doğrultuda verilen ifadeler, uygulamanın oyunlaştırma özellikleri olarak değerlendirilecektir. Seviyeler ve ödüller olarak iki alt kod öğrencilerin görüşlerini nitelemiştir. Buna göre, öğrencilerin seviyeler ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

*Ö1: Bence seviyelerde sıralanış çok güzel hocam. Basitten zora doğru giden ve alıştırmaları çok olan bir uygulama*

*Ö2: Uygulamanın seviye seviye yavaş bir şekilde ilerletmesi çok güzeldi.*

*Ö5: Kolay başladı. Sonrasında zorlaşmaya başladı. Ama genel anlamda çok fazla zorlanmadım.*

*Ö6: İlk basitti. Sonra ortalarda biraz zorlandım. ...ilk anda geçemesem bile başa dönüp sürekli oynadıkça başardım.*

İfadelerden, öğrencilerin seviyelerle öğrenmeyi benimsedikleri, seviyelerin basitten zora doğru ilerlediği ve zorlandıkları kısımları tekrar tekrar deneyerek oynadıklarında başarıyı yakaladıkları anlaşılmaktadır. Ödüller ile ilgili görüşleri ise şu şekildedir:

Tablo 2

Öğrencilerin ödüller hakkındaki görüşleri

Öğrenci	Görüş
Ö1	Koleksiyona eklenen gitarlar sayesinde bilmediğim gitarları öğrenmiş oldum.
Ö2	Gitaristlerin sonlarda çıkıp bizi tebrik etmesi daha çok hoşumuza gidiyor ve daha çok oynamak istediğim oldu. Övgü almak çok hoşuma gitti.
Ö3	Bölüm sonlarında farklı gitaristler çıkıyordu. Güzel şeyler söylüyorlardı. Bence motive edici olabiliyor. Ödüller zaten gitarla alakalı. Bence güzel
Ö4	Seviyelerin sonunda gitaristleri görmek ve onlardan güzel sözler duymak beni çok etkiledi. Gitar ödülü de önemli. ....Bunun dışında bonus ödülünü merak ettim acaba ne var diye o yüzden sanırım herkesten önce bitirdim.
Ö5	Bence güzel olmuş. Rekabet ortamı oluşturmuş. Birinci olmak için daha çok çalışıyorsun. Her seviye sonunda bir gitaristin çıkıp bize bir şeyler söylemesi çok güzel ve faydalı oluyor bence.
Ö6	...daha fazla oynamama neden oldu ödüller. Seviyelerin sonunda çıkan gitarcular çok etkiledi beni. Çok hoşuma gitti. Gitar ödülü de çok iyiydi.

Tablo 2'ye göre öğrenciler ödüllerden çok keyif almıştır. Ödüller, motivasyonlarını artırmış, yarattığı rekabet ortamı nedeni ile daha fazla oynamalarını dolayısıyla daha fazla çalışmalarını sağlamıştır. Seviyelerin sonunda

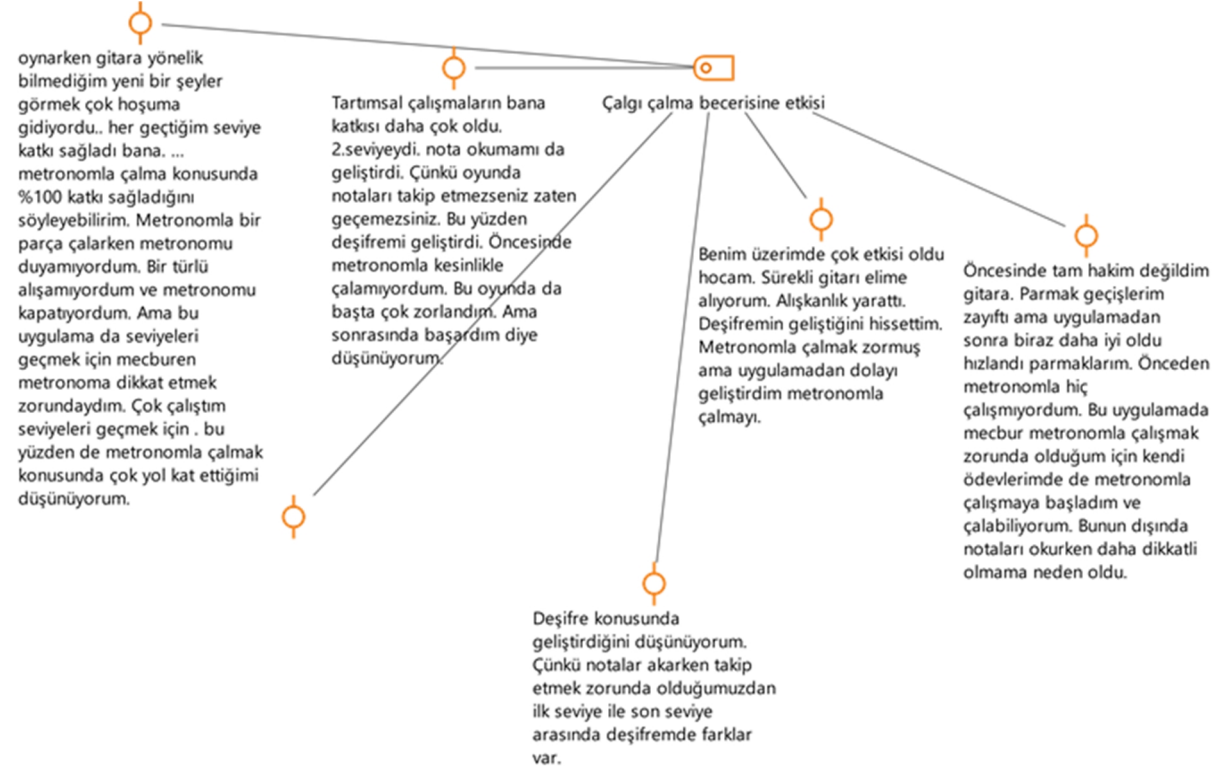
çıkan gitaristlerden etkilendiklerini belirtmeleri ise mobil uygulamanın gitar çalmayı öğretmekten daha fazlasına sahip olduğunu göstermektedir. Puan ile ilgili görüş ise şu şekildedir:

**Ö1:** *Oyun oynarken doğru çaldığımda puanların artışı görmek ve notaların yeşil renk olması hem heyecan yaratıyordu hem de daha motive ediyordu.*

### 3.3. Geliştirilen mobil uygulamanın gelişime etkisine yönelik bulgular

Öğrencilerin ifadelerinden, uygulama sayesinde gelişim gösterdikleri alanlar olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrenciler, çalgılarında ilerleme konusunda ve kişisel gelişimlerinde geliştiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, gelişime etki bakımından değerlendirilebileceğimiz bir olumsuz görüş mevcuttur.

Öğrencilerin çalgılarında gösterdikleri gelişimi ifade eden görüşler, mobil uygulamanın her bir başarı çıktısını temsil etmektedir. Bu anlamda aşağıdaki şekilde her bir öğrencinin konu ile ilgili görüşü sunulmaktadır.



Şekil 1. Öğrencilerin çalgı çalma becerilerine ilişkin gelişim ifadeleri

Şekle göre, öğrenciler bu konuda yoğun ve olumlu ifadelerde bulunmuşlardır. Öğrenciler genel olarak mobil uygulamanın, çalışmaya teşvik etmesi, metronomla çalışma konusunda başarı sağlaması, deşifrelerine olumlu etki etmesi gibi gelişimlerine katkı sağlayan ifadelerde bulunmuşlardır. Öğrenciler gelişim ile ilgili ifadelerde bulunurken, kişisel olarak geliştiklerini gösteren ifadelerle yer vermişlerdir. Uygulamanın, her seviyeden sonra Türkiye'nin önde gelen gitaristlerinden öğrencilere tebrik ve motivasyon konuşması imkanı sağlaması ve bunun yanı sıra uygulamada üstün başarı gösterdiklerinde dönemsel gitarların açılarak koleksiyona eklenmesi, öğrencileri çok etkilemiştir. Bu etki ifadelerine de yansımıştır.

**Ö4:** *Celil Refik Kaya tanı mıyordum sonradan araştırdım.*

**Ö5:** *Gitar ödülleri bilgilendirici. Bazı şeyleri öğrenmiş oldum. Çalışma saatlerim arttı hocam. Çalışma şeklim değişti.*

**Ö6:** *Seviyelerin sonunda çıkan gitarcular çok etkiledi beni. Çok hoşuma gitti. Gitar ödülü de çok iyiydi. Eskiden böyle gitarlar olduğunu bilmiyordum.*

Mobil uygulama, genel kültür bakımından da öğrencilere katkıda bulunmuş, onları araştırmaya, çalışmaya ve öğrenmeye teşvik etmiştir. Bununla birlikte, iki öğrenci uygulamadan olumsuz etkilendiği ile ilgili görüş bildirmiştir.

**Ö3:** *Motivasyonumu belli zamanlarda biraz kötü etkiledi hocam. Bazı alıştırmalarda çok uğraştım. Acaba bendemi bir sıkıntı var diye düşünmeye başladığım zamanlar da oldu. O alıştırmalarda biraz motivasyonum düştü. Ama sadece yapamadığımı düşündüğüm alıştırmalarda sıkıntım vardı.*



**Ö6:** İlk kurduğunuzda çok fazla oynamadım. Birkaç kez oynadıktan sonra eğlenceli gelmeye başladı. Hatta evde uygulamayı oynamaktan diğer dersleri biraz boşlamaya başladım.

Öğrencilerden biri, geçemediği seviyelerden dolayı motivasyonunun düştüğünü, bir diğeri ise uygulamanın eğlencesine kapılıp diğer derslerine çalışmadığını belirtmiştir. Bu sıkıntıların, teknolojik öğrenmenin bir kültür olarak yerleşmesi durumunda aşılacağı düşünülmektedir.

### 3.4. Geliştirilen mobil uygulamanın kullanımına yönelik bulgular

Öğrencilere mobil uygulamanın kullanımı ile ilgili çeşitli sorular sorulmuştur. Bu bakımdan uygulamanın kullanımı ile ilgili kategoriler, mobil uygulamanın derste kullanımı, diğer derslerde bu tarz uygulamaların kullanımı ve benzer diğer uygulamaların kullanımınıdır.

Öğrenciler mobil uygulamanın derslerinde kullanılması ile ilgili görüşlerde bulunmuşlardır. Bu görüşlere örnek olarak aşağıdakiler gösterilebilir.

**Ö1:** Dersler genelde klasik işleniyor hocam. Bu yüzden de derse gittiğimizde ne yapılacağını biliyoruz genelde ve bu da biraz sıradanlıktan dolayı derse olan ilgimizi düşürüyor gibi. Ama bu uygulama ile siz de görüyordunuz hocam derste uygulamayı yaparken heyecanlanıyorum. Bu tarz teknolojik uygulamalar bence daha iyi derste. Çünkü aynı zamanda eğleniyorum ve derse hep isteyerek geldim. Sürekli aynı şeyleri yapmak bazen sıkıcı oluyor. Ama uygulamayı oynarken devamında nelerin geleceğini bilmediğin için merakla bekliyorsun.

**Ö5:** Eğlenceli olmasından dolayı derse başka bir hava kattı.

**Ö6:** Ders daha eğlenceli hale geldi bence. Sıkıcı olduğu zamanlar çok oluyordu. Şimdi daha istekli oluyorum bu derse karşı. Bu derste kullanılması çok güzel oldu bence.

İfadelerden görüldüğü gibi, öğrenciler derste uygulamanın kullanılması ile birlikte daha fazla keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Bu anlamda diğer derslerinde de bu tarz uygulamalar kullanmak isteyeceklerdir. Aşağıdaki şekil diğer derslerde de bu tarz uygulamaları kullanmak isteyen öğrencileri göstermektedir.

Kod Sistemi	ö1	ö2	ö3	ö4	ö5	ö6
Uygulama						
Yazılımın kullanımı						
Diğer derslerde kullanımı						
Kullanılsın	■	■	■	■	■	■

Şekil 2. Başka derslerde bu tarz uygulama kullanmak isteyen öğrencilerin dağılımı

Şekilden de görüldüğü üzere, tüm öğrenciler bu tarz uygulamaların diğer derslerde kullanılmasını isteyen ifadelerde bulunmuştur. Kullanılmamasını isteyen öğrencinin olmaması, uygulamanın kullanıcı öğrenciler tarafından sevildiğini göstermektedir. Konu ile ilgili şöyle görüşlerde bulunmuşlardır:

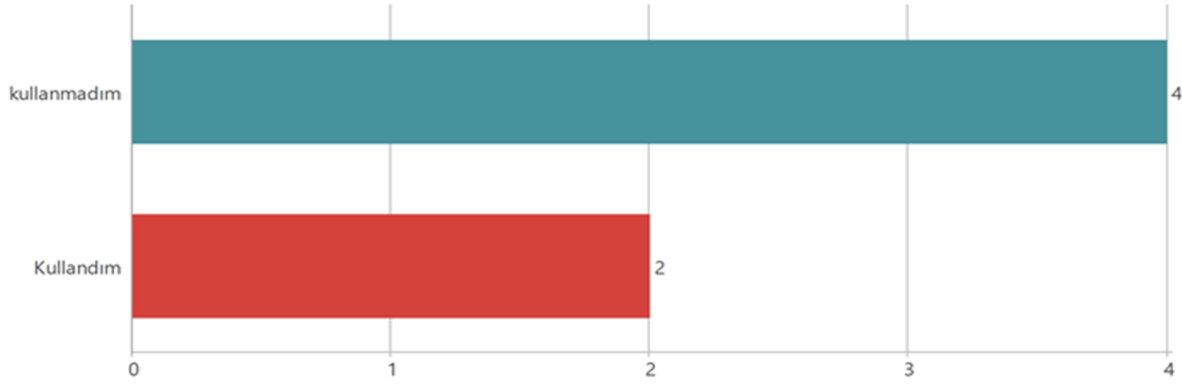
**Ö2:** Çok iyi olur hocam. Ben piyano uygulaması kullandım biraz ve o kadar az kullanmama rağmen diğer arkadaşlarımdan daha hızlı ilerledim. Bence diğer enstrümanlar içinde olsa çok güzel olur diye düşünüyorum.

**Ö4:** İyi olabilir. Sadece tahtadan ders işlemek yerine dersi eğlenceli hale getirir diye düşünüyorum. Bazen çok sıkıcı olabiliyor dersler.

**Ö5:** Derse teşvik ediyor hocam. Bu yüzden diğer derslerde de kullanılması bence çok güzel olur.

**Ö6:** Gitar dersinde çok eğlendim bu uygulamayla. Bence diğer dersleri de böyle uygulamalar eğlenceli hale getirebilir ve bence olması gerekli.

Öğrenciler, eğlendikleri ve çalışma konusunda teşvik oldukları için diğer derslerde de bu tarz uygulamalar kullanmayı istemişlerdir. Yukarıdaki ifadelerden birinde öğrenci, piyano uygulaması kullandığını ve bu sayede diğer öğrencilerden daha hızlı ilerlediğini belirtmiştir. Bu anlamda öğrencilerin daha önce bu tür uygulamalar kullanıp kullanmadıkları sorulup deneyimlerini paylaşmaları istenmiştir. Aşağıdaki şekil öğrencilerin daha önce bu tarz mobil uygulamalar kullanıp kullanmadığı ile ilgili verdiği cevapları göstermektedir.



Şekil 3. Öğrencilerin daha önce bu tarz mobil uygulama kullanma durumları

Şekilden de görüldüğü üzere, daha önce uygulama kullanan öğrenci sayısı 2 iken, kullanmayanlar 4 kişidir. Kullanmayanlar neden kullanmadıkları ile ilgili görüş bildirmemişlerdir. Ancak kullananlardan birinin ifadesi ilgi çekicidir.

**Ö2:** *Piyano için bir kere denedim. Ama genelde ücretli oldukları için uygulamalar bir yere kadar oynayabiliyorsunuz. O yüzden piyano uygulamasına da çok bakmadım.*

Öğrenci, piyano uygulamasını denemiş ancak ücretli olmasından dolayı sürekli kullanımı mümkün olmamıştır. Bu bağlamda “Gitarist” adlı mobil uygulamasının, eğitime katkı anlamında daha ulaşılabilir ve faydalı olacağını göstermektedir.

#### 4. Tartışma, sonuç ve öneriler

Bu çalışmada, çalgı (gitar) eğitimi dersi için oyunlaştırma yöntemi doğrultusunda geliştirilen *Gitarist* adlı mobil uygulamaya yönelik öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda geliştirilen mobil uygulamanın genel özellikleri, oyunlaştırma özellikleri, gelişime etkisi, mobil uygulamanın kullanımı kategorilerine ilişkin konuya yönelik mevcut durum değerlendirilmesi yapılmıştır.

Öğrenciler 8 haftalık süreçte uygulamayı kullanıp, deneyimlerini paylaşmışlardır. Öğrenciler mobil uygulamanın, çalışmaya yöneltici ve eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Seviyelerin kolaydan zora kurgulanmasını iyi olarak nitelendirmişler, seviye sonundaki ödüllerden ise çok etkilendiklerini, motive olduklarını bildirmişlerdir. Bu anlamda öğrenciler, uygulamanın çalgı çalma becerilerini geliştirme etkisinin yanında, uygulamada yer alan gitarları ve gitaristleri yeni öğrendikleri için kişisel olarak da geliştiklerini bildirmişlerdir. Oyunlaştırma özelliklerinin, derste birbirleri arasında rekabet hissi yarattığını ancak bu durumun tekrar etmeyi ve öğrenmeyi tetiklediğini bildirmişlerdir. Uygulama sayesinde metronomla çalışmaya alıştıklarını, parmak geçişlerinin hızlandığını ve deşifrelerinin geliştiğini de bildirmişlerdir. Erim ve Yöndem (2009) deney ve kontrol gruplu yaptıkları çalışmada, video model destekli öğretimin, başlangıç aşamasındaki klasik gitar öğrenci performanslarına olan etkisini araştırmışlar ve çalışmanın sonucunda bu öğretim şeklinin, öğrencilerin gitar tutuş, sağ ve sol el ve eser üzerindeki performanslarına olumlu yönde etki ettiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Teknolojik yöntemlerin öğrenci üzerindeki etkisi anlamında çalışmanın, Erim ve Yöndem’in çalışmasıyla benzer sonuçlara ulaştığını söylemek mümkündür. Öğrenciler *Gitarist* adlı uygulamayı derste kullanmayı benimsemişler, diğer derslerde de bu tarz uygulamaların kullanılmasını istemişlerdir. Uygulama sayesinde, çalışma isteklerinin, derse ilgilerinin ve motivasyonlarının arttığını bildirmişlerdir. Wagner (2016) çalışmasında, oyunlaştırmanın öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkisini görmek adına küçük dijital oyunlara kendi piyano egzersizlerini eklemiştir. Araştırmacı çalışmasında akış deneyimine odaklanmış ve bu doğrultuda katılımcılara akış deneyimlerine yönelik görüşme soruları yönelmiştir. Araştırma sonucunda araştırmacı, müzik eğitiminde öğrencileri motive etmede akış deneyiminin faydalarının olduğu bunun yanı sıra teknolojinin öğrencinin ve öğretmenin ders saatleri dışında bağlantı kurmasına ve bireysel uygulamalarında öğrencilere geri bildirim sağlanmasına yardımcı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Günümüz neslinin ihtiyaçları ve beklentileri göz önünde bulundurulduğunda, eğitim sistemi içerisinde teknolojiyi barındıran farklı yöntemlerin gerekliliği kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu anlamda çağın getirdiklerini takip edebilmenin ve eğitim-öğretim sürecine dahil edebilmenin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın alt problemlerinin çıktıları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- ✓ Teknolojik gelişmelerle birlikte görünür hale gelen oyunlaştırmanın etkileri göz önünde bulundurulduğunda, çalışma kolaylığı sağlaması ve öğrenciyi çalışmaya teşvik etmesi açısından bu tarz uygulamalardan faydalanılabileceği önerilmektedir.

- ✓ Sonuçlardan anlaşıldığı üzere, oyunlaştırmanın öğrenciler üzerinde motivasyonu artırıcı etkileri olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle müzik eğitiminin diğer alanlarında da oyunlaştırma yönteminden faydalanılabileceği önerilmektedir.
- ✓ Öğrencinin oyunlaştırma teknikleri kapsamında kendi kendini kontrol ederek doğru çalışabilmesi ve çalışma disiplini geliştirmesi açısından ders dışı çalışmalarda, bu tarz uygulamalardan faydalanılabileceği önerilmektedir.
- ✓ Klasik gitar tarihi, literatürü, bestecileri gibi daha kuramsal bilgilerin yoğunlukta olduğu çalışma alanlarında etkin ve etkili biçimde oyunlaştırma yönteminden faydalanılabileceği önerilmektedir.
- ✓ Günümüz neslinin teknoloji ile olan ilişkisi neticesinde gelişen beklentilerini, eğitim-öğretim süreci içerisinde geleneksel yöntemlerle karşılaşmanın zorlaştığı görülmektedir. Sonuçlarda da görüldüğü üzere pilot uygulama aşamasında öğrenciler, çalgı eğitimi dışında diğer derslerde de bu tarz uygulamaların kullanılmasına yönelik düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda geleneksel yöntemlere alternatif olarak diğer derslere yönelik bu tarz çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- ✓ Geliştirilen uygulama, bireysel çalgı eğitimi dersi kapsamında, gitar dışında diğer çalgılara da uyarlanabilir bir özelliğe sahiptir. Bu doğrultuda *Gitarist* adlı uygulamanın, diğer çalgılara uyarlanması önerilmektedir.


### Kaynakça

- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (H. Aydın, Çev.) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Botturi, L. ve Loh, S. C. (2008). *Games in education*. Miller, C. T. (Ed.), In *Games: Purpose and Potential in Education* (1-20). Newyork, NY, USA: Springer Science+Business Media, LLC.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (s. 9-15). Finlandiya: ACM.
- Erim, A., & Yöndem, S. (2009). Video model destekli öğretimin gitar performansına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 45-55. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/235047>
- Huizinga, J. (2006). Homo Ludens oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme (M. A. Kılıçbay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kim, S., Song, K., Lockee, B. ve Burton J. (2018). Gamification in learning and education: Enjoy learning like gaming. Switzerland: Springer International Publishing AG.
- Samur, Y., & Özkan, Z. (2019). *Oyun, oyun elementleri, oyun temelli öğrenme, eğitsel oyun tasarımı, dijital oyunlar, oyunlaştırma ve uygulamaları*. Y. K. Türel (Ed.), Öğretim teknolojileri (s. 413-440) içinde. Elazığ: Asos Yayınevi.
- Sezgin, S., Bozkurt, A., Yılmaz, E. A. ve Linden, N. (2018). Oyunlaştırma, eğitim ve kuramsal yaklaşımlar: öğrenme süreçlerinde motivasyon, adanmışlık ve sürdürülebilirlik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 169-189. doi: <https://doi.org/10.21764/maeuefd.339909>
- Wagner, C. (2016). Digital gamification in private music education. *Antistasis*, 7(1), 115-122. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/51fb/3dde485895774bc3e96a709b5066e96af747.pdf>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.


# Mesleki Müzik Eğitimi Kurumlarındaki Kontrbas Eğitiminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi\*

## An Analysis on Double Bass Training in Terms of Various Variables in Vocational Music Education Institutions


**Bahar Özsen**

Arş. Gör., Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü  
email: baharozsen@erciyes.edu.tr  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1457-1862>

**Koray Çelenk**

Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü  
email: koraycelenk@atauni.edu.tr  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0580-2489>

\* Bu çalışma “Türkiye’de Mesleki Müzik Eğitimi Kurumlarında Verilen Kontrbas Eğitimi Üzerine Bir İnceleme” isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

 Bu makale bilimsel etik ve kurallara uygun hazırlanmış ve intihal incelemesinden geçirilmiştir.

### Atf (APA 6)/To cite this article

Özsen, B., & Çelenk, K. (2020). Mesleki Müzik Eğitimi kurumlarındaki kontrbas eğitiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(Müzik Özel Sayısı), 374-389. doi: <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.684304>

**Makale Gönderim Tarihi/Received:** 30/12/2019

**Makale Kabul Tarihi/Accepted:** 15/03/2020

**Makale Yayın Tarihi/Published:** 25/03/2020

Research Article / Araştırma Makalesi

### Öz

Bu araştırma Türkiye’de Mesleki Müzik Eğitimi kurumlarında verilen kontrbas eğitimi inceleyerek, kontrbas eğitiminde kullanılan icra tekniklerini, metot, etüt, eser ve egzersizleri ve bunların eğitim süreci içerisindeki öğretilme aşamalarını saptamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırma, taşıdığı amaç, izlenen yöntem ve toplanan verilerin niteliği açısından durum tespitine yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de Mesleki Müzik Eğitimi Kurumlarında görev yapan ve geri dönüş alınan 11 kontrbas eğitmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için, araştırmanın temelini oluşturan kontrbas eğitimi inceleyerek öğretim sürecinde kullanılan metot, etüt ve eserleri belirlemeye; bu metot, etüt ve eserlerin öğretim süreci içerisinde hangi düzeylerde kullanıldığını tespit etmeye ve kontrbas eğitimcilerinin öğretim süreci içerisinde bellettikleri teknik ve yöntemleri ortaya koyarak durum tespiti yapmaya yönelik olarak güvenilirliği sağlanan ve 30 sorudan oluşan bir anket geliştirilmiş ve çalışma grubuna uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiş ve nicelleştirilerek yorumlanmıştır. Araştırmada, kontrbas eğitimine ilk ya da ortaokul çağında başlanması gerektiği; öğrencide en çok anatomik yapının uygunluğuna dikkat edildiği; verilen eğitimde daha çok Alman yay stiline tercih edildiği; dersin başlangıç aşamasında daha çok teorik bilgi ve yay çalışmalarının tercih edildiği; tercih edilen sol el konumlandırmasının “1-2-34” şeklinde olduğu ve ilk öğretilen pozisyonun “yarım pozisyon” olduğu; sol el çalışmalarına sol telinde başlandığı ve sol-re-la-mi tel sıralamasının takip edildiği; sıklıkla ilk olarak öğretilen gamın Fa Majör/Minör olduğu; Legato ve Detache yay tekniğinin başlangıç seviyesinde verildiği, diğer yay tekniklerinin ise daha ileri seviyelerde öğretildiği; süsleme tekniklerinin başlangıç düzeyinde değil ileri düzeylerde öğretildiği ve karşılaşılan en önemli zorluğun sol el konum zorlukları olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, ağırlıklı olarak kullanılan metot, etüt ve egzersizlerin Nanny, Simandl, Montag ve Gadzinsky olduğu ve öğretilen eserlerin öğrenci seviyesine göre belirlendiği tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Müzik Eğitimi, Yılyı Çalgılar, Kontrbas Eğitimi

### Abstract

This research examines double bass training given in Vocational Music Education Institutions in Turkey and aims to determine performance techniques used in double bass training, method and etude books, works and their teaching stages in education process. In this regard, the research is a descriptive study for determining the situation in terms of research purpose, the method followed and the quality of the data collected. The study group of research consists of 11 double bass instructors who are working in Vocational Music Training Institutions in Turkey. In order to collect data in the research, a questionnaire consisting of 30 questions was developed and implemented to determine the methods, etudes and works used in the teaching process of double bass and to determine used which level of these methods, etudes and works during the teaching process. In addition, with the developed questionnaire, it was attempted to determine the situation by revealing the techniques and methods that double bass instructors used during the teaching process. The data obtained were analyzed by using content analysis and interpreted by quantification. In the research, it was determined that double bass training should be started at primary or middle school age, the most appropriate anatomical structure was paid attention to, the German bow style was preferred more in the training given, more theoretical knowledge and string studies were preferred at the beginning of the course, the preferred left hand positioning was “1-2-34” and the first taught position was “half position”, left hand studies were started on the G string and the G-D-A-E string sequence was followed, the scale that was taught first was F Major/Minor, Legato and Detache bow technique were given at the beginning level, other bow techniques were taught at more advanced levels, the ornamentation techniques were taught at advanced levels, not at the beginning level and the most important difficulty encountered was left hand position difficulties. In addition, it was determined that the most used methods, etudes and exercises were Nanny, Simandl, Montag and Gadzinsky and the taught works were determined according to the student level.

**Keywords:** Music Education, Stringed Instruments, Double Bass Training

## 1. Giriş

Eğitim en kısa ve genel tanımıyla, bireyde kendi yaşantısı yoluyla istendik davranışların geliştirilmesi sürecidir. Eğitimin boyutlarından biri olan müzik eğitimi ise bireyde müzikal becerilerin değişimini ve gelişimini hedefler. Müzik eğitimiyle, bireyin müzikal becerilerinin ve reflekslerinin geliştirilmesinin yanı sıra, sosyal kişiliğinin gelişmesi ve kendini özgürce ifade edebilme becerileri kazandırması da amaçlanır.

“İnsan davranışlarının iki ana kaynağı vardır. Bunlardan birincisi doğuştan getirilenler, ikincisi ise sonradan kazanılanlardır. Eğitimin temel ilgi alanı sonradan kazanılan davranışlarla ilgili olmakla birlikte, eğitim doğuştan getirilen davranışların geliştirilmesi ile de ilgilenir” (Kale, 2014, s. 3).

“Eğitimin planlı ve programlı yapılan boyutuna öğretim denir. (...) Öğretimin amacı öğrenene planlı, programlı ve örgütlenmiş etkinliklerle yeni davranışlar, bilgiler, beceriler, tutumlar ve değerler kazandırmaktır” (Kale, 2014, s. 5).

Doğuştan gelen davranışların “yetenek” olarak düşünülmesi halinde, yeteneğin geliştirilmesinin de ancak eğitim ile olacağı söylenebilir. İcrası ve üretimi açısından sanat, doğuştan gelen yeteneğe bağlı olan bir alandır.

Sanatın eğitsel işlevi, doğrudan doğruya insanlara yaşantı verisi üstüne kuruludur. Yani sanatın eğitsel gücü, bireyin kendi yaşamı ile bir olay, bir fenomen, bir etki arasında bir ilişki kurulmasına dayanır. Böylece, insanın fiilen yaşamı içinde duyup yaşayamayacağı şeyleri duyup yaşamasını sağlayarak, yaşam deneyimlerinin ilerletilmesinin ve zenginleştirilmesini sağlar. Bizim kendi deneyimlerimizin sınırlılığını aşmamızı sağlayarak, yaşamamış olduğumuz şeyleri, bizim kadar bütün çağdaşlarımız ile bizden sonrakilerin de yaşayabilmesine olanak verir (Bilen, 1995, s. 3).

Sanat eğitimi, kişiye estetik yargı yapabilme konusunda yardımcı olmayı amaçlarken, yeni biçimleri hissedip, eğlenmeyi ve heyecanlarını doğru biçimlerde yönlendirmeyi öğretir. Sanat Eğitimi; bireyin yaratıcı güç ve potansiyellerini eğitmek, estetik düşünce ve bilinci örgütlemek için gereklidir. Canlandırabilme ve fikirlerini çeşitli araçlarla sunabilme yeteneği, hem sanatsal hem de bilimsel mesleklerdeki kişilerin eğitimsel başarılarına katkıda bulunmaktadır (Çelenk, 2010, s. 23).

“Sanat eğitimi tüm öğrenme biçimlerini (bilişsel-görsel-duyuşsal-kinestetik) desteklemektedir. Çünkü sanat öğretimi; öğretici ile öğrenen (öğretmen-öğrenci) arasında önceden programlanmış estetiksel etkinlikler çerçevesinde oluşan amaçlı anlamlı iletişim ve etkileşimlerle gerçekleşir” (Artut, 2013, s. 100).

Ülkemizde sanat eğitiminin alt başlıklarından olan Mesleki Müzik Eğitimi’nde gerçekleştirilen müzik öğretimi, müziği meslek olarak seçmiş, müziğin bir alanında veya müzik eğitimi alanında uzmanlaşmaya karar vermiş, özel yetenek sınavlarıyla seçilmiş kişilere yönelik olarak yapılmaktadır. Mesleki Müzik Eğitiminin uygulandığı kurumlar ise, Güzel Sanatlar-Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakülteleri Müzik Bölümleri, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları, Türk müziği ve Batı müziği Konservatuvarları, Müzik ve Sahne Sanatları Fakülteleri, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi ile Güzel Sanatlar Liselerinden oluşmaktadır.

Mesleki Müzik Eğitimi Kurumları’nda verilen ve Mesleki Müzik Eğitiminin en önemli boyutlarından biri olan çalgı eğitimi yoluyla öğrencinin yeteneğini geliştirmek, müzikle ilgili bilgilerini zenginleştirmek, müzik beğenisini yüksek bir düzeye çıkarmaya çalışmak ve çalgı öğretimi için gerekli ilke, yöntem ve teknikleri öğrenerek uygulamasını sağlamak hedeflenmektedir. Bu şekilde birey aynı zamanda gelecekte üstleneceği müzik eğitimciliği görevine de hazırlanmış olacaktır (Günay ve Uçan, 1975, s. 20). Ayrıca, “çalgi eğitimi yoluyla öğrenciler müziksel işitmelerini, müzikaliterlerini, yorumculuklarını ve birlikte müzik yapabilme yeteneklerini geliştirip, düzenli ve disiplinli çalışma alışkanlıkları edinirler. Ulusal ve evrensel müzik sanatını çalgı eğitimi yoluyla tanıma fırsatı bulup, izledikleri konserler ile eleştirme gücü kazanırlar” (Tanrıverdi, 1997, s. 23).

Çalgı eğitiminin alt dallarından biri olan yaylı çalgı eğitiminin ise, ülkemizde köklü bir geçmişi vardır. Tebiş (2004)’e göre, konservatuvarlarda profesyonel yaylı çalgı icracıları yetiştirilmesinin yanı sıra yaylı çalgı eğitimi, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda da 1924 yılından itibaren ders programlarında zorunlu tutulan keman eğitimi ile başlamıştır.

Çalgı eğitiminde bireyin çalgıyı çalma becerisini edinebilmesi için birtakım becerilerin sistematik olarak kazanılması gereklidir. Yani bu süreçte birey çalgıyı belirli aşamaları geçerek öğrenmektedir. Çalgıda kazanılan becerileri, temel beceriler ve üst düzey beceriler olmak üzere iki gruba ayırdığımızda temel beceriler; duruş-tutuş, el-kol ve parmak pozisyonları, kaliteli ses ve entonasyon olarak sıralanır. Üst düzey beceriler ise müzikalite, kendine özgü ifade gibi teknik becerileri kapsar. Bu teknik beceriler doğuştan gelen yeteneğe bağlı olmakla birlikte doğru yay kullanımı, duruş, tutuş, bilek, kol ve parmakların pozisyonu, entonasyon, kaliteli vibrato gibi bir takım çalgı çalma teknikleriyle elde edilir. (Saraç, 2003, s. 28-29)

“Yaylı çalgılar eğitimiyle edinilmiş müzikal beceriler, temel öğrenme becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Duyuşsal algıyı ve beğeniyi (güzel-çirkin ayrımı) geliştirir. Aynı zamanda kol-vücut kontrolünün bağımsızlığı gibi küçük ve büyük motor koordinasyonuna (devinışsel eşgüdüm) de yarar sağlar” (Klotman, 2000, s. 45).

Yaylı çalgı ailesinin en büyük ve aynı zamanda en genç çalgısı olan kontrbasın tarihi 16. yüzyıla dayanmakta ve çalgının bugünkü şeklini alarak yaygınlaşmasının 19. yüzyıla kadar sürdüğü bilinmektedir. Günümüzde solist enstrüman olarak birçok virtüöz tarafından icrası yapılsa da kontrbas, orkestrada ve çalgı topluluklarında temel eşlik enstrümanı olarak kullanılmaktadır. Türkiye’de mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda ağırlıklı olarak konservatuvarlarda verilmekte olan kontrbas eğitimi, çalgının yapısal özelliklerinden ötürü eskiden lise evresinde verilmekteyken, günümüzde 2/4’lük ölçüdeki küçük kontrbaslarla ortaokul düzeyinde de verilmektedir. Bu kurumlar içinde kontrbas eğitimcisi sayısına bakıldığında, yoğunluğun yine konservatuvarlarda olduğu ve diğer Mesleki Müzik Eğitimi kurumlarında ise kontrbas eğitimcisinin yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Farklı ülke ve okullarda eğitim görmüş, farklı ekollerle çalışmış, yerli ve yabancı uyruklu halihazırdaki kontrbas eğitimcileri ise, kendi ekollerinde ve kendi yöntemleriyle eğitim vermektedir. Kontrbas eğitimcilerinin kullandığı metot, etüt, eser ve egzersizlere yönelik kaynakların ve teknik ve yöntemlerin bir dağarcık altında toplanmamasının, kontrbas öğrencilerine kaynak sıkıntısı oluşturduğu düşünülmektedir.

İlgili literatür tarandığında Türkiye’de bu alanda yapılan çalışmaların, Mesleki Müzik Eğitimi kurumlarında verilen kontrbas eğitiminin hedefler düzeyinde incelenmesi ile sınırlı kaldığı, kontrbas eğitiminin genel durumunun incelendiği ve kontrbas eğitiminin aşamaları doğrultusunda uygulanacak yöntem ve tekniklerin ve kullanılabilir metot, etüt, eser ve egzersizlerin belirlendiği bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu noktadan hareketle araştırmada, Türkiye’de Mesleki Müzik Eğitimi kurumlarında verilen kontrbas eğitimini inceleyerek, kontrbas eğitiminde kullanılan icra tekniklerini, metot, etüt, eser ve egzersizleri ve bunların eğitim süreci içerisindeki öğretilme aşamalarını saptamak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, cevap aranan araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir.

1. Kontrbas eğitimcilerinin görüşleri doğrultusunda uygulanması gereken kontrbas eğitimi nasıl olmalıdır ve bu eğitim uygulanırken nelere dikkat edilmelidir?
2. Kontrbas eğitimcilerinin görüşleri doğrultusunda kontrbas eğitiminde kullanılan sağ ve sol el teknik çalışmalar nelerdir ve hangi düzeyde öğretilmelidir?
3. Kontrbas eğitimcilerinin görüşleri doğrultusunda kontrbas eğitiminde en sık kullanılan metot, etüt, eser ve egzersizler nelerdir ve hangi düzeyde işlenmelidir?
4. Kontrbas eğitimcilerinin kontrbas eğitimine yönelik önerileri nelerdir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Türkiye’de Mesleki Müzik Eğitimi kurumlarında verilen kontrbas eğitimini inceleyerek, kullanılan metot ve yöntemleri ortaya koymayı amaçlayan, bu doğrultuda taşıdığı amaç ve bu amaca uygun olarak izlenen yöntem ve toplanan verilerin niteliği açısından durum tespitine yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırmada Genel Tarama Modeli kullanılmış ve literatür taraması yapılmıştır. İhtiyaç duyulan her türlü yazılı veri, kütüphane-web taraması yapılarak elde edilmiştir.

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Bu tür bir yaklaşımda, ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu v.b. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye (tanıtılmaya) çalışılır. Bu betimleme, geçmiş ya da şimdiki zamanla sınırlı olabileceği gibi, zamanın bir fonksiyonu olarak gelişimsel de olabilir (Karasar, 2016, s. 79).

### 2.2. Çalışma Grubu

Karasar (2016)’a göre, Evren araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür. Araştırmacı bu bütünü gözleyerek ya da buradan seçilen örnek bir grup üzerinde gözlem yaparak görüş bildirebilir. Örneklem (çalışma grubu) ise, belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterli kabul edilen küçük kümedir (s. 147).

Bazı durumlarda örneklem, evrenin özellikleri hakkındaki bilgiye dayanılarak ve araştırmanın amacına göre seçilir. Bu tip örneklemeye Amaçsal (Monografik) örneklem adı verilir. Amaçsal örneklemde araştırmacı, evreni temsil ettiğini, evrenin tipik bir örneği olduğunu düşündüğü bir alt grubu örneklem olarak seçer. Özellikle örneklem çerçevesinin belirli olmadığı ve araştırmacının evren hakkında bilgili olduğu durumlarda kullanılır (Lin, 1976, s. 158; Sencer & Sencer, 1978, s. 481-484).

Türkiye’deki kontrbas eğitimcisi sayısının diğer yaylı enstrüman eğitimcilerine nazaran çok az olmasından dolayı, araştırmanın çalışma grubu, Amaçsal (Monografik) örneklem seçim tekniği ile belirlenmiş ve Mesleki Müzik Eğitimi kurumlarında görev yapan kontrbas eğitimcilerinden, geri dönüt alınan 11 (on bir) kontrbas eğitimcisi

çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 1  
Kontrbas eğitimcilerinin görev yaptıkları üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	f	%
Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı	2	18.2
Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	1	9.1
Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	1	9.1
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	1	9.1
İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı	1	9.1
Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	1	9.1
İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	1	9.1
Kocaeli Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	1	9.1
Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuvarı	1	9.1
Marmara Üniversitesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı	1	9.1
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan kontrbas eğitimcilerinden bir kişinin müzik eğitimi anabilim dalında, diğer eğitimcilerin ise devlet konservatuvarlarında görev yaptıkları görülmektedir. Ayrıca araştırmaya her üniversiteden bir kişi katılırken, Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı’ndan iki kontrbas eğitimcisi katılmıştır.

Tablo 2  
Kontrbas eğitimcilerinin akademik bilgilerine göre dağılımı

	Akademik Bilgiler	f	%
Öğrenim Düzeyi	Lisans	1	9.1
	Yüksek Lisans	4	36.4
	Doktora	0	0
	Sanatta Yeterlik	6	54.5
	<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>
Görev Süresi	1-3 Yıl	2	18.2
	4-6 Yıl	2	18.2
	7-9 Yıl	1	9.1
	10 Yıl ve üzeri	6	54.5
	<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>
Eğitime Başlama Düzeyi	İlk-Orta Okul	6	54.5
	Lise	4	36.4
	Lisans	1	9.1
	<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>
Eğitim Süresi	4 Yıl	0	0
	6-8 Yıl	1	9.1
	10 Yıl	3	27.3
	10 Yıldan Fazla	7	63.6
	<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>

Tablo 2’ye göre araştırmaya katılan kontrbas eğitimcilerinin büyük çoğunluğunun lisansüstü eğitim mezunu olduğu ve doktora yapan öğretim üyesinin bulunmadığı, mesleki hizmet sürelerinin 10 yıl ve üzeri olduğu, kontrbas eğitimlerine ilk-ortaokul düzeyinde başladıkları ve eğitimlerinin 10 yıldan fazla sürdüğü görülmektedir.

Tablo 3  
Kontrbas eğitimcilerinin akademik ünvanları

Ünvan	f	%
Öğr. Elm.	2	18.2
Öğr.Gör.	4	36.4
Arş. Gör. Dr.	0	0
Arş. Gör. Dr.	0	0
Dr. Öğr. Ü.	2	18.2
Dr. Öğr. Ü.	0	0
Doç.	2	18.2
Doç. Dr.	0	0
Prof.	1	9.1
Prof. Dr.	0	0
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3’e göre Öğr. Gör. statüsüne sahip kontrbas eğitimcinin daha çok olduğu, Öğr. Elm., Dr. Öğr. Ü. ve Doç. statüsüne sahip kontrbas eğitimcilerinin frekans-yüzde dağılımlarının eşit oranda olduğu, en az dağılımın Profesör unvanına sahip eğitimcilerde olduğu görülmektedir.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada ilgili literatür taranmış ve kontrbas eğitimcilerinin kontrbas eğitimi ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik olarak ve demografik bilgilerle birlikte 30 sorudan oluşan bir anket geliştirilmiştir. Geliştirilen anket Türkiye’de Mesleki Müzik Eğitimi kurumlarında verilmekte olan kontrbas eğitimini inceleyerek, öğretim sürecinde kullanılan metot, etüt ve eserleri belirlemek; bu metot, etüt ve eserlerin öğretim süreci içerisinde hangi düzeylerde kullanıldığını tespit etmek ve kontrbas eğitimcilerinin öğretim süreci içerisinde bellettikleri teknik ve yöntemleri ortaya koymak amacıyla likert tipi çoktan seçmeli, dereceleme ölçekli ve açık uçlu ve kapalı uçlu soruları kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Anket soruları hazırlanırken, 33 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuş ve kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için soruların tüm konuyu yansıtmayı yansıtmadığına yönelik uzman görüşleri alınmıştır. 33 sorudan oluşan anketten, uzman görüşleri doğrultusunda 3 soru çıkarılarak anketin güvenilirliği Cronbach’s Alpha test istatistiği ile ölçülmüştür. Cronbach’s Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme ölçütü şu şekildedir;

“ $0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir” (Özdamar, 2002, s. 673).

Cronbach’s Alpha test sonuçları Tablo 4’de görülmektedir.

Tablo 4  
Anket güvenilirlik testi sonuçları

Sorular	Cronbach's Alpha
Soru 1	.818
Soru 2	.810
Soru 3	.831
Soru 4	.820
Soru 5	.819
Soru 6	.820
Soru 7	.795
Soru 8	.802
Soru 9	.797
Soru 10	.793
Soru 11	.806
Soru 12	.805
Soru 13	.821
Soru 14	.816
Soru 15	.780
Soru 16	.794
Soru 17	.796
Soru 18	.787
Soru 19	.798
Soru 20	.798
Soru 21	.818
Soru 22	.816
Soru 23	.828
Soru 24	.816
Soru 25	.816
Soru 26	.821
Soru 27	.817
Soru 28	.817
Soru 29	.802
Soru 30	.812
<b>Anket Madde Toplamı Genel Güvenirlik</b>	<b>.815</b>

Tablo 4’de, anket sorularının teker teker güvenilirlik durumları ve anket toplam soru güvenilirlik durumları görülmektedir. Anketin hem ayrı ayrı soru bazında, hem de toplam soru bazında yüksek derecede güvenilirliği sağladığı ( $\alpha = 0.815 > 0.80$ ) yapılan istatistiksel analiz sonucunda belirlenmiştir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Anketten elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programına aktararak sıralamalı, önem dereceli ve çoklu cevaplı sorulara yönelik olarak Multiple Response analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen tablolarda frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları verilerek, kontrbas eğitimcilerinin görüşleri doğrultusunda sorulan sorulara yönelik sıralamalar ve önem dereceleri belirlenmiş ve çoklu cevaplı sorulara yönelik dağılımlar belirlenerek, eğitimcilerin deneyimleri, düşünceleri ve konu ile ilgili önerileri analiz edilmiş ve veriler yorumlanmıştır. Ankette kontrbas eğitimcilerine yönlendirilen açık uçlu soruların analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Fox’a (1969) göre içerik analizi, sözel verilerin belirlenmiş bir problem ve amaç doğrultusunda sınıflandırılarak özetlenmesi, belirli



değişken veya kavramların ölçülmesi ve bunlardan belirli bir anlam çıkarılması için taranarak kategorilere ayrılmasıdır. Bu doğrultuda, içerik analizinden elde edilen veriler, kategorilendirilerek sayısal verilere dönüştürülmüş ve elde edilen değerlere bağlı olarak yorumlanmıştır.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 5

Kontrbas eğitimcilerinin kontrbas eğitimine başlama dönemi ve yaşına yönelik görüşlerine göre dağılımı

Kontrbas Eğitimine Başlanması Gereken Dönem ve Yaş Aralığı	f	%
İlkokul (9 yaş veya altı)	5	45.5
Ortaokul (10 Yaş)	5	45.5
Lise (14 Yaş)	1	9.1
Üniversite (18 Yaş veya üzeri)	0	0
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>

Tablo 5’de kontrbas eğitimcilerinin kontrbas eğitimine başlangıç dönem ve yaşı ile ilgili görüşlerine ait veriler incelendiğinde, kontrbas eğitimine en uygun başlama dönem ve yaşının ilk-ortaokul dönemi (9-10 yaş) olduğu fikrinde birleştikleri görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda, kontrbas eğitimine başlama yaşının, diğer tüm yaylı çalgılarda olduğu gibi 9-10 yaş gelişim dönemi olması gerektiği söylenebilir.

Tablo 6

Kontrbas eğitimcilerinin kontrbas eğitimine başlayacak öğrencide dikkat ettikleri fiziksel özellikler

Fiziksel Özellik	Önem Derecesi										Toplam	
	1		2		3		4		5		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Beden Yapısı	5	45.5	1	9.1	3	27.3	1	9.1	1	9.1	11	100.0
Kol Uzunluğu	2	18.2	4	36.4	3	27.3	1	9.1	1	9.1	11	100.0
Parmak Yapısı	4	36.4	4	36.4	2	18.2	1	9.1	0	0	11	100.0
Fiziksel Yatkınlık	6	54.5	2	18.2	1	9.1	2	18.2	0	0	11	100.0

Tablo 6’da kontrbas eğitimcilerinin kontrbas eğitimine başlayacak öğrencide dikkat ettikleri fiziksel özelliklere ait görüşlerinin önem derecelerine göre dağılımları görülmektedir. Buna göre kontrbas eğitimcilerinin kontrbasa başlayacak öğrencide en çok fiziksel yatkınlığa ve beden yapısına dikkat ettikleri, parmak yapısının bu iki özellikten sonra dikkate alındığı ve son olarak ise kol uzunluğuna önem verildiği görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda kontrbas eğitimine başlayacak öğrencide dikkat edilmesi gereken fiziksel özellikler sıralamasının Fiziksel Yatkınlık, Beden Yapısı, Parmak Yapısı ve Kol uzunluğu şeklinde olması gerektiği söylenebilir.

Tablo 7

Kontrbas eğitimcilerinin başlangıç düzeyi kontrbas eğitiminde uyguladıkları öğretim yöntemlerine göre dağılımı

Başlangıç düzeyi kontrbas eğitiminde uygulanan öğretim yöntemleri	f	%	
Yay Stili	Alman	9	81.8
	Fransız	0	0
	Her ikisi	2	18.2
	<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>
Duruş-Tutuş	Ayakta	3	27.3
	Oturarak	0	0
	Her ikisi	8	72.7
	<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>
İlk Ders Uygulaması	Kontrbas ile ilgili genel-teorik bilgilerin verilmesi	7	63.6
	Teorik ve uygulamanın ilk derste birlikte verilmesi	3	27.3
	Kontrbas tutuş ve yay tekniğinin gösterilmesi	1	9.1
	<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>
Teknik Çalışma	Sol El Pozisyon Çalışması	0	0
	Sağ El Yay Çalışması	9	81.8
	Her ikisi	2	18.2
	<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>

Tablo 7’ye göre, kontrbas eğitimcilerinin çoğunlukla Alman Stil yay kullandığı ve öğrettiği, genellikle çalgı icrasında oturarak (kontrbasa özel yapılan bir taburede) ve ayakta duruş ve tutuş yöntemlerinin her ikisini de kullanıp öğrettikleri, ilk derste derse genellikle kontrbas ile ilgili genel-teorik bilgileri vererek başladıkları ve teknik çalışmalara genellikle sağ elde yay çalışmalarını ile başladıkları söylenebilir.

Tablo 8

Kontrbas eğitimcilerinin başlangıç düzeyi kontrbas eğitiminde sol ele yönelik uyguladıkları öğretim yöntemlerine göre dağılımı

Başlangıç düzeyi kontrbas eğitiminde sol ele yönelik uygulanan öğretim yöntemleri		f	%
Sol El Parmak Pozisyonu	1-23-4	4	36.4
	1-2-34	7	63.6
	<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>
Sol El Tel Sıralaması	Sol-Re-La-Mi	6	54.5
	Mi-La-Re-Sol	0	0
	Re-La-Sol-Mi	2	18.2
	Diğer	3	27.3
	<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>

Tablo 8'e göre, kontrbas eğitimcilerinin sol el parmak pozisyonunda daha çok "1-2-34" konumunu tercih ettikleri ve buna yönelik öğretim gerçekleştirdikleri ve sol el çalışmalarını sırasıyla Sol-Re-La-Mi tellerinde yaptıkları görülmektedir. Tablo 7 ve Tablo 8'den elde edilen veriler doğrultusunda, ülkemizde kontrbas eğitiminin genel olarak Alman ekolü ile yapıldığı ve ortak bir eğitim anlayışı olduğu söylenebilir.

Tablo 9

Kontrbas eğitimcilerinin kontrbas eğitiminde karşılaştıkları teknik zorluklar

Teknik Zorluk	Önem Derecesi										Toplam	
	1		2		3		4		5		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sol El Konum Zorlukları	5	45.5	1	9.1	2	18.2	1	9.1	2	18.2	11	100.0
Yay Çekme	3	27.3	3	27.3	3	27.3	1	9.1	1	9.1	11	100.0
Ses-Ton Üretme	4	36.4	1	9.1	5	45.5	1	9.1	0	0	11	100.0
Sol El Teknik Zorlukları	4	36.4	3	27.3	2	18.2	1	9.1	1	9.1	11	100.0
Duruş-Tutuş-Oturuş	2	18.2	2	18.2	3	27.3	2	18.2	2	18.2	11	100.0
Yay Tekniği Zorlukları	4	36.4	4	36.4	2	18.2	1	9.1	0	0	11	100.0

Tablo 9'da kontrbas eğitimcilerinin kontrbas eğitiminde karşılaşılan teknik zorluklara ilişkin görüşlerinin önem derecelerine göre dağılımları görülmektedir. Buna göre kontrbas eğitimcilerinin kontrbas eğitiminde en çok karşılaştıkları ve en önemli zorluğun sol el konum zorlukları olduğu görülmektedir. Yay tekniği, sol el tekniği ve ses-ton üretmenin sol el konum zorluklarından sonra en sık karşılaşılan diğer teknik problemler olduğu, yay çekme ve duruş-tutuş-oturuş zorluklarına ise, kontrbas eğitiminde daha az rastlandığı görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda, kontrbasın yaylı çalgı ailesinin fiziki olarak en büyük çalgısı olması ve enstrümanın tuşesinin de aynı orantıda büyük ve kalın olması sebebiyle, en çok karşılan zorluğun sol el teknik problemleri olduğu söylenebilir.

### 3.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 10

Kontrbas eğitimcilerinin kontrbas eğitiminde kullandıkları sağ ve sol el teknik çalışmalar ve öğretilme düzeyleri

Başlangıç Pozisyonu	f	%
Yarımcı Pozisyon	10	90.9
1. Pozisyon	1	9.1
4. Pozisyon	0	0
Diğer	0	0
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>
Pizzicato Öğretim Aşaması	f	%
İlk Derste Öğretilir	2	18.2
Yay Çekmeyi Öğrendikten Sonra Öğretilir	9	81.8
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>
Yay Çalışmaları Tel Sıralaması	f	%
Sol-Re-La-Mi	6	54.5
Mi-La-Re-Sol	0	0
Re-La-Sol-Mi	4	36.4
Diğer	1	9.1
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>
Başlangıç Aşamasında Öğretilen Ses Dizisi	f	%
Fa Majör/Minör	7	63.6
Sol Majör/Minör	0	0
La Majör/Minör	2	18.2
Diğer	2	18.2
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>

Tablo 10'da kontrbas eğitimcilerinin kontrbas eğitiminde kullandıkları sağ ve sol el teknik çalışmalara ve öğretilme düzeylerine bakıldığında, kontrbas eğitimine yarımcı pozisyondan başladıkları, pizzicato çalışması öğrenci yay çekmeyi öğrendikten sonra öğrettikleri, yay çalışmalarında çoğunluğun Sol-Re-La-Mi tel sıralamasını

takip ettiği ve başlangıç aşamasında öğretilen ilk ses dizisinin Fa Majör/Minör olduğu söylenebilir. Ayrıca kontrbas eğitimcilerinden 4 kişinin %36,4'lük oranla yay çalışmalarında çoğunluktan farklı olarak Re-La-Sol-Mi tel sırasını takip ettikleri de dikkat çekmektedir. Re ve La telleri, tel sıralamasında ortada bulunan iki tel olmasından dolayı yayı konumlandırmanın daha kolay olduğu düşünüldüğünde, kontrbas eğitimcilerinin yay çalışmalarına bu tellerden başladıkları söylenebilir.

Tablo 11

Kontrbas eğitimcilerinin kontrbas eğitiminde kullandıkları yay teknikleri, sol el süslemeleri ve öğretilme düzeyleri

Yay tekniği	Düzye								Toplam	
	Başlangıç		Orta		İleri		Uygulanmaz		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Legato	7	63.6	4	36.4	0	0	0	0	11	100.0
Staccato	3	27.3	6	54.5	2	18.2	0	0	11	100.0
Portato	2	18.2	6	54.5	3	27.3	0	0	11	100.0
Martele	0	0	7	63.6	4	36.4	0	0	11	100.0
Spiccato	1	9.1	6	54.5	4	36.4	0	0	11	100.0
Tremolo	0	0	3	27.3	8	72.7	0	0	11	100.0
Detache	8	72.7	1	9.1	2	18.2	0	0	11	100.0
Ricochet	0	0	1	9.1	10	90.9	0	0	11	100.0
Sautille	0	0	1	9.1	10	90.9	0	0	11	100.0
Sul Tasto	0	0	2	18.2	9	81.8	0	0	11	100.0
Col Legno	0	0	2	18.2	9	81.8	0	0	11	100.0
Sul Ponticello	2	18.2	1	9.1	8	72.7	0	0	11	100.0
Flautando	0	0	3	27.3	7	63.6	1	9.1	11	100.0
Gettato	0	0	1	9.1	7	63.6	3	27.3	11	100.0
Ondule	0	0	1	9.1	7	63.6	3	27.3	11	100.0
Pousse	0	0	2	18.2	6	54.5	3	27.3	11	100.0

Sol el süslemeleri	Düzye								Toplam	
	Başlangıç		Orta		İleri		Uygulanmaz		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Vibrato	2	18.2	5	45.5	4	36.4	0	0	11	100.0
Tril	1	9.1	8	72.7	2	18.2	0	0	11	100.0
Çarpma	1	9.1	9	81.8	1	9.1	0	0	11	100.0
Glissando	1	9.1	5	45.5	5	45.5	0	0	11	100.0
Mordan	1	9.1	5	45.5	5	45.5	0	0	11	100.0
Flagolet	0	0	6	54.5	5	45.5	0	0	11	100.0
Grupetto	0	0	4	36.4	6	54.5	1	9.1	11	100.0
Schleifer	3	27.3	6	54.5	2	18.2	0	0	11	100.0
Appoggiatura	1	9.1	3	27.3	6	54.5	1	9.1	11	100.0

Tablo 11'e göre kontrbas eğitimi başlangıç seviyesinde Legato ve Detache yay tekniğinin; orta seviyede Staccato, Portato, Martele ve Spiccato yay tekniklerinin; ileri seviyede ise Tremolo, Ricochet, Sautille, Sul Tasto, Col Legno, Sul ponticello, Flautando, Gettato, Ondule ve Pousse yay tekniklerinin öğretildiği görülmektedir. Bir başka deyişle Legato ve Detache teknikleri dışında hiçbir yay tekniği başlangıç seviyesinde öğretilmemektedir. Flautando, Gettato, Ondule ve Pousse tekniklerinin ileri seviye olması nedeniyle bazı eğitimciler tarafından hiç öğretilmediği de söylenebilir.

Sol el süsleme tekniklerine bakıldığında ise, orta seviyede Vibrato, Tril, Çarpma, Flagolet ve Schleifer süsleme tekniklerinin, ileri seviyede Grupetto ve Appoggiatura süsleme tekniklerinin öğretilmekte olduğu görülmektedir. Ayrıca, kontrbas eğitimcilerinin Mordan ve Glissando tekniklerini ise eşit oranda hem orta seviyede hem de ileri seviyede öğrettikleri söylenebilir. Bir başka deyişle sol el süsleme tekniklerinin neredeyse hiçbir zaman başlangıç seviyesinde öğretilmediği, ancak orta ve ileri seviyelerde öğretildiği söylenebilir.

Bu bulgular doğrultusunda, kontrbas eğitiminde sağ el tekniklerinin başlangıç düzeyinde öğretilmeye başlandığı, ancak sol el süsleme tekniklerinin ise genelde orta ve ileri düzeylerde öğretildiği söylenebilir.

### 3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 12

Kontrbas eğitiminde kullanılan metotlar ve öğretim düzeyleri

Başlangıç Düzeyi			Orta Düzey			İleri Düzey		
İsim	f	%	İsim	f	%	İsim	f	%
Nanny	7	29.1	Nanny	4	17.6	Nanny	5	27.7
Simandl	4	16.6	Montag	3	13.2	Findeisen	3	16.5
Montag	4	16.6	Simandl	2	8.7	Montag	2	11.0
Gadzinsky	2	8.3	Gadzinsky	2	8.7	Gadzinsky	1	5.6
Möchel	1	4.2	Hrabe	2	8.7	Möchel	1	5.6
Bottesini	1	4.2	Storch	2	8.7	Bottesini	1	5.6
Streicher	1	4.2	Bottesini	1	4.3	Streicher	1	5.6
Teuchert	1	4.2	Streicher	1	4.3	Petrucci	1	5.6

Tablo 12'nin devamı

Başlangıç Düzeyi			Orta Düzey			İleri Düzey		
İsim	f	%	İsim	f	%	İsim	f	%
Laska	1	4.2	Sturm	1	4.3	Ruhm	1	5.6
Reinke	1	4.2	Möchel	1	4.3	Simandl	1	5.6
Warnecke	1	4.2	Kreutzer	1	4.3	Lev Rakov	1	5.6
			Rabbath	1	4.3			
			Dragonetti	1	4.3			
			Hoffmeister	1	4.3			
<b>Toplam</b>	<b>24/11</b>	<b>100.0</b>	<b>Toplam</b>	<b>23/11</b>	<b>100.0</b>	<b>Toplam</b>	<b>18/11</b>	<b>100.0</b>

Tablo 12'de kontrbas eğitimcilerinin, kontrbas eğitiminin başlangıç, orta ve ileri seviyelerinde en sık kullandıkları metotlara yönelik çoklu cevap olarak sorulan soruya verdikleri cevapların dağılımları görülmektedir. Buna göre kontrbas eğitiminde en sık kullanılan metotların kullanım sıralamasına göre sırasıyla başlangıç düzeyinde Nanny, Simandl, Montag ve Gadzinsky; orta düzeyde Nanny, Montag, Simandl, Gadzinsky, Hrabe ve Storch; ileri düzeyde ise Nanny, Findeisen ve Montag olduğu, ayrıca Nanny ve Montag kontrbas metotlarının kontrbas eğitiminin her düzeyinde öncelikli olarak tercih edilen metotlar olduğu söylenebilir.

Tablo 13

Kontrbas eğitiminde kullanılan etüt ve egzersizler ve öğretim düzeyleri

Başlangıç Düzeyi			Orta Düzey			İleri Düzey		
İsim	f	%	İsim	f	%	İsim	f	%
Nanny	6	21.3	Nanny	7	20.8	Nanny	4	14.3
Simandl	5	17.8	Simandl	5	14.8	Storch	3	10.6
Montag	3	10.7	Gadzinsky	4	11.9	Findeisen	3	10.6
Gadzinsky	2	7.1	Montag	3	8.8	Montag	2	7.1
Storch	2	7.1	Möchel	3	8.8	Gadzinsky	2	7.1
Sturm	1	3.6	Hrabe	2	5.9	Möchel	2	7.1
Möchel	1	3.6	Storch	1	2.9	Simandl	1	3.6
Frouillo	1	3.6	Frouillo	1	2.9	Frouillo	1	3.6
Hrabe	1	3.6	Sturm	1	2.9	Schneikart	1	3.6
Rabbath	1	3.6	Rabbath	1	2.9	Sturm	1	3.6
Teuchert	1	3.6	Dragonetti	1	2.9	Cerny	1	3.6
Trumpf	1	3.6	Petrucci	1	2.9	Kreutzer	1	3.6
Slama	1	3.6	D. Mctier	1	2.9	Kayser	1	3.6
Lee	1	3.6	Kreutzer	1	2.9	Hertl	1	3.6
Reinke	1	3.6	Bottesini	1	2.9	Dandelot	1	3.6
			Zimmerman	1	2.9	Petrucci	1	3.6
						Bille	1	3.6
						Bradetich	1	3.6
<b>Toplam</b>	<b>27/11</b>	<b>100.0</b>	<b>Toplam</b>	<b>34/11</b>	<b>100.0</b>	<b>Toplam</b>	<b>28/11</b>	<b>100.0</b>

Tablo 13'de kontrbas eğitimcilerinin, kontrbas eğitiminin başlangıç, orta ve ileri seviyelerinde en sık kullandıkları etüt ve egzersizlere yönelik çoklu cevap olarak sorulan soruya verdikleri cevapların dağılımları görülmektedir. Buna göre kontrbas eğitiminde en sık kullanılan etüt ve egzersizlerin kullanım sıralamasına göre sırasıyla başlangıç düzeyinde Nanny, Simandl, Montag, Gadzinsky ve Storch; orta düzeyde Nanny, Simandl, Gadzinsky, Montag, Möchel ve Hrabe; ileri düzeyde ise Nanny, Storch, Findeisen, Montag, Gadzinsky ve Möchel olduğu, ayrıca Nanny, Simandl, Gadzinsky ve Montag etüt/egzersiz kitaplarının kontrbas eğitiminin her düzeyinde tercih edilen kitaplar olduğu söylenebilir.

Bu bulgular doğrultusunda, hem metot hem de etüt ve egzersiz kitapları içerisinde kontrbas eğitiminin her düzeyinde kontrbas eğitimcilerinin çoğunluğu tarafından Nanny metot, etüt ve egzersiz kitaplarının kullanıldığı görülmektedir. Buna göre, kontrbas eğitimi için Nanny kitaplarının en uygun kitaplardan biri olduğu söylenebilir.

Tablo 14

Kontrbas eğitiminde kullanılan solo ve eşlikli eserler ve öğretim düzeyleri

Eser	Başlangıç Düzeyi		Orta Düzey		İleri Düzey		Müfredatında Yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
G. Bottesini Si Minör Konçerto	0	0	0	0	11	100.0	0	0	11	100.0
S. Koussevitzky Fa# Majör Konçerto	0	0	0	0	11	100.0	0	0	11	100.0
D. Dragonetti La Majör Konçerto	0	0	9	81.8	2	18.2	0	0	11	100.0
J.B. Vanhal Re Majör Konçerto	1	9.1	3	27.3	6	57.5	1	9.1	11	100.0
F.A. Hoffmeister Re Majör Konçerto	0	0	4	36.4	7	63.6	0	0	11	100.0
A. Capuzzi Fa Majör Konçerto	5	45.5	4	36.4	2	18.2	0	0	11	100.0
G.B. Cimador Sol Majör Konçerto	5	45.5	3	27.3	1	9.1	2	18.2	11	100.0
J.M. Sperger Si Minör Sonat	0	0	5	45.5	6	54.5	0	0	11	100.0
Hindemith Si Minör Sonat	0	0	2	18.2	9	81.8	0	0	11	100.0
A. Misk mi Minör Sonat	1	9.1	2	18.2	8	72.7	0	0	11	100.0

Tablo 14'ün devamı

Eser	Başlangıç Düzeyi		Orta Düzey		İleri Düzey		Müfredatımda Yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. Marcello 6 Sonat	3	27.3	6	54.5	2	18.2	0	0	11	100.0
F. Proto Sonat 1963	0	0	3	27.3	6	54.5	2	18.2	11	100.0
L.V. Beethoven Sol Majör Sonat	2	18.2	2	18.2	6	54.5	1	9.1	11	100.0
A. Vivaldi 6 Sonat	3	27.3	2	18.2	5	45.5	1	9.1	11	100.0
E. Grieg La Minör Sonat	0	0	2	18.2	7	63.6	2	18.2	11	100.0
V. Montag Mi Minör Sonat	0	0	2	18.2	5	45.5	4	36.4	11	100.0
F. Schubert La Minör Arpeggione Sonat	1	9.1	1	9.1	9	81.8	0	0	11	100.0
H. Eccles Sonatlar	4	36.4	3	27.3	2	18.2	2	18.2	11	100.0
Nino Rota Divertimento Concertante	0	0	0	0	10	90.9	1	9.1	11	100.0
J.S. Bach 6 Suits	0	0	1	9.1	10	90.9	0	0	11	100.0
R. Gliere Scherzo	0	0	3	27.3	8	72.7	0	0	11	100.0
S. Rachmaninoff Vocalize	1	9.1	6	54.5	4	36.4	0	0	11	100.0
G. Bottesini Elegy	0	0	2	18.2	9	81.8	0	0	11	100.0
G. Bottesini Fantasy from la Sonambula	0	0	0	0	9	81.8	2	18.2	11	100.0
G. Bottesini Introductions and Varations on Carn. Ven.	0	0	0	0	10	90.9	1	9.1	11	100.0
G. Bottesini Tarantella	0	0	0	0	11	100.0	0	0	11	100.0
F. Proto Carmen Fantasy	0	0	0	0	8	72.7	3	27.3	11	100.0

Tablo 14'de kontrbas eğitimcilerinin, kontrbas eğitiminin başlangıç, orta ve ileri seviyelerinde en sık kullandıkları solo ve eşlikli eserlere yönelik dağılımları görülmektedir. Buna göre kontrbas eğitiminde en sık kullanılan solo ve eşlikli eserlerin kullanım sıralamasına göre sırasıyla başlangıç düzeyinde A. Capuzzi Fa Majör Konçerto, G.B. Cimador Sol Majör Konçerto ve H. Eccles Sonatlar olduğu, orta düzeyde D. Dragonetti La Majör Konçerto, A. Marcello 6 Sonat, S. Rachmaninoff Vocalize ve J.M. Sperger Si Minör Sonat olduğu ve ileri düzeyde ise, G. Bottesini Si Minör Konçerto, S. Koussevitzky Fa# Majör Konçerto, G. Bottesini Tarantella, Nino Rota Divertimento Concertante, J.S. Bach 6 Suits, G. Bottesini Introductions and Varations on Carn. Ven., Hindemith Si Minör Sonat, F. Schubert La Minör Arpeggione Sonat, G. Bottesini Elegy, G. Bottesini Fantasy from la Sonambula, A. Misek mi Minör Sonat, R. Gliere Scherzo, F. Proto Carmen Fantasy, F.A. Hoffmeister Re Majör Konçerto, E. Grieg La Minör Sonat, J.B. Vanhal Re Majör Konçerto, J.M. Sperger Si Minör Sonat, F. Proto Sonat 1963, L.V. Beethoven Sol Majör Sonat, A. Vivaldi 6 Sonat ve V. Montag Mi Minör Sonat olduğu, ayrıca V. Montag Mi Minör Sonat, F. Proto Carmen Fantasy, G.B. Cimador Sol Majör Konçerto, F. Proto Sonat 1963, E. Grieg La Minör Sonat, H. Eccles Sonatlar, G. Bottesini Fantasy from la Sonambula, J.B. Vanhal Re Majör Konçerto, L.V. Beethoven Sol Majör Sonat, A. Vivaldi 6 Sonat, Nino Rota Divertimento Concertante ve G. Bottesini Introductions and Varations on Carn. Ven. Eserlerinin ise bazı kontrbas eğitimcilerinin müfredatlarında hiç olmadığı söylenebilir.

Bu bulgu doğrultusunda, başlangıç düzeyinde tanıtılan eserlerin öğrenci düzeyi göz önünde bulundurularak kısıtlı tutulduğu, orta seviyede daha çok eser geçildiği ve ileri seviyede ise öğrenci düzeyinin üst seviyede olmasından dolayı hemen hemen her esere yer verildiği söylenebilir. Tanınmayan eserlerin ise, dersi veren kontrbas eğitimcisi tarafından da geçilmediği için öğrenciye verilmediği düşünülebilir.

### 3.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Kontrbas eğitimcilerine açık uçlu soru olarak sorulan kontrbas eğitime yönelik öneriler ortak bir dille ortak görüşleri yansıtabilecek şekilde bir araya getirilmiştir. Buna göre, kontrbas eğitimcilerinden K-9 sağ eli yaya alıştırmak ve konumlanmasını sağlamak için “sağ el arşe konumlayıcısı” kullanımının faydalı olacağını, K-7 herhangi bir egzersiz farklı tel, yay ve tempolarda çalıştırmanın faydalı olacağını ve K-8 ise, öğrencinin fiziksel kapasitesini kullanım biçimine odaklı aynı tel içinde çalma, aynı kontak noktasında kalabilme ile ilgili çalışmaların faydalı olacağını belirtmiştir.

Kontrbas eğitimcilerinden K-3 ve K-6 Türkçe kaynak olarak “Burak Karaağaç Kontrbas Etüt ve Egzersiz Kitapları”nı ve K-4 “Alper Müfettişoğlu Kontrbas Metodu 1-2”yi kullandığını belirtirken. K-5, öğrencinin anlayışına göre kullandığı metotları çeşitlendirdiğini belirtmiştir. Diğer kontrbas eğitimcileri ise, Türkçe metot kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Kontrbas eğitimcilerinden K-10, Türkçe kitapların daha çok olması gerektiğini; K-7, eşlikli çalışmalara mümkün olduğunca erken başlamanın müzikal açıdan öğrenciyi geliştirdiğini ve iyi solistlerin dinlenmesinin eğitime katkıda bulunan unsurlardan biri olduğunu; K-4, kontrbas eğitiminin dar ve kısıtlı bir içeriğe sahip olduğunu, kontrbas eğitime yönelik dağar/repertuarın genişletilmesi gerektiğini ve özellikle kontrbas eğitimi veren kurumlarda Çağdaş Türk Müziği dağarından seçilmiş etüt ve eserlerin kullanımının çalgı eğitimini farklı boyutlarda olumlu etkileyeceğini belirtmişlerdir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda,

- Kontrbas eğitimine en uygun başlama dönem ve yaşının ilk-ortaokul dönemi (9-10 yaş) olduğu,
- Kontrbas eğitimine başlayacak öğrencide dikkat edilmesi gereken fiziksel özellikler sıralamasının Fiziksel Yatkınlık, Beden Yapısı, Parmak Yapısı ve Kol uzunluğu şeklinde olması gerektiği,
- Kontrbas eğitiminde çoğunlukla Alman yay stiline kullanıldığı ve öğretildiği, genellikle çalgı icrasında oturarak (kontrbasa özel yapılan bir taburede) ve ayakta duruş ve tutuş yöntemlerinin her ikisinin de kullanıldığı, ilk derste derse genellikle kontrbas ile ilgili genel-teorik bilgiler verilerek başlandığı ve teknik çalışmalara genellikle sağ elde yay çalışmaları ile başlandığı,
- Kontrbas eğitiminde sol el parmak pozisyonunda daha çok “1-2-34” konumunun tercih edildiği, sol el çalışmalarının sırasıyla Sol-Re-La-Mi tellerinde yapıldığı ve ülkemizde kontrbas eğitiminin genel olarak Alman ekolu ile yapıldığı,
- Kontrbas eğitiminde en çok karşılaşılan zorluğun sol el konum zorlukları olduğu, yay tekniği, sol el tekniği ve ses-ton üretmenin sol el konum zorluklarından sonra en sık karşılaşılan diğer teknik problemler olduğu, yay çekme ve duruş-tutuş-oturuş zorluklarına ise, kontrbas eğitiminde daha az rastlandığı,
- Kontrbas eğitimine yarımınca pozisyondan başlandığı, pizzicato çalışın öğrenci yay çekmeyi öğrendikten sonra öğretildiği, yay çalışmalarında genellikle Sol-Re-La-Mi tel sıralamasını takip edildiği, ancak Re-La-Sol-Mi tel sırasının da Re ve La tellerinde yayı konumlandırmanın daha kolay olmasından dolayı kullanıldığı ve başlangıç aşamasında öğretilen ilk ses dizisinin Fa Majör/Minör olduğu,
- Kontrbas eğitimi başlangıç seviyesinde Legato ve Detache yay tekniğinin; orta seviyede Staccato, Portato, Martele ve Spiccato yay tekniklerinin; ileri seviyede ise Tremolo, Ricochet, Sautille, Sul Tasto, Col Legno, Sul ponticello, Flautando, Gettato, Ondule ve Pousse yay tekniklerinin öğretildiği, Legato ve Detache teknikleri dışında hiçbir yay tekniğinin başlangıç seviyesinde öğretilmediği ve Flautando, Gettato, Ondule ve Pousse tekniklerinin ise ileri seviye olması nedeniyle bazı eğitimciler tarafından hiç öğretilmediği,
- Kontrbas eğitiminde, orta seviyede Vibrato, Tril, Çarpma, Flagolet ve Schleifer sol el süsleme tekniklerinin ve ileri seviyede Grupetto ve Appoggiatura sol el süsleme tekniklerinin öğretildiği, Mordan ve Glissando tekniklerinin ise eşit oranda hem orta seviyede hem de ileri seviyede öğretildiği ve kontrbas eğitiminde sağ el tekniklerinin başlangıç düzeyinde öğretilmeye başlandığı, ancak sol el süsleme tekniklerinin ise genelde orta ve ileri düzeylerde öğretildiği,
- Kontrbas eğitiminde en sık kullanılan metotların kullanım sıralamasına göre sırasıyla başlangıç düzeyinde Nanny, Simandl, Montag ve Gadzinsky; orta düzeyde Nanny, Montag, Simandl, Gadzinsky, Hrabe ve Storch; ileri düzeyde ise Nanny, Findeisen ve Montag olduğu, ayrıca Nanny ve Montag kontrbas metotlarının kontrbas eğitiminin her düzeyinde öncelikli olarak tercih edilen metotlar olduğu,
- Kontrbas eğitiminde en sık kullanılan etüt ve egzersizlerin kullanım sıralamasına göre sırasıyla başlangıç düzeyinde Nanny, Simandl, Montag, Gadzinsky ve Storch; orta düzeyde Nanny, Simandl, Gadzinsky, Montag, Möchel ve Hrabe; ileri düzeyde ise Nanny, Storch, Findeisen, Montag, Gadzinsky ve Möchel olduğu, ayrıca Nanny, Simandl, Gadzinsky ve Montag etüt/egzersiz kitaplarının kontrbas eğitiminin her düzeyinde tercih edilen kitaplar olduğu,
- Hem metot hem de etüt ve egzersiz kitapları içerisinde kontrbas eğitiminin her düzeyinde kontrbas eğitimcilerinin çoğunluğu tarafından Nanny metot, etüt ve egzersiz kitaplarının kullanıldığı,
- Kontrbas eğitiminde en sık kullanılan solo ve eşlikli eserlerin kullanım sıralamasına göre sırasıyla başlangıç düzeyinde A. Capuzzi Fa Majör Konçerto, G.B. Cimador Sol Majör Konçerto ve H. Eccles Sonatlar olduğu, orta düzeyde D. Dragonetti La Majör Konçerto, A. Marcello 6 Sonat, S. Rachmaninoff Vocalize ve J.M. Sperger Si Minör Sonat olduğu ve ileri düzeyde ise, G. Bottesini Si Minör Konçerto, S. Koussevitzky Fa# Majör Konçerto, G. Bottesini Tarantella, Nino Rota Divertimento Concertante, J.S. Bach 6 Suits, G. Bottesini Introductions and Varations on Carn. Ven., Hindemith Si Minör Sonat, F. Schubert La Minör Arpeggione Sonat, G. Bottesini Elegy, G. Bottesini Fantasy from la Sonambula, A. Mises mi Minör Sonat, R. Gliere Scherzo, F. Proto Carmen Fantasy, F.A. Hoffmeister Re Majör Konçerto, E. Grieg La Minör Sonat, J.B. Vanhal Re Majör Konçerto, J.M. Sperger Si Minör Sonat, F. Proto Sonat 1963, L.V. Beethoven Sol Majör Sonat, A. Vivaldi 6 Sonat ve V. Montag Mi Minör Sonat olduğu, ayrıca V. Montag Mi Minör Sonat, F. Proto Carmen Fantasy, G.B. Cimador Sol Majör Konçerto, F. Proto Sonat 1963, E. Grieg La Minör Sonat, H. Eccles Sonatlar, G. Bottesini Fantasy from la Sonambula, J.B.

Vanhal Re Majör Konçerto, L.V. Beethoven Sol Majör Sonat, A. Vivaldi 6 Sonat, Nino Rota Divertimento Concertante ve G. Bottesini Introductions and Varations on Carn. Ven.eserlerinin ise bazı kontrbas eğitimcilerinin müfredatlarında hiç olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kontrbas eğitimcilerinin önerilerine bağlı olarak ise,

- Eli yaya alıştırmak ve konumlanmasını sağlamak için “sağ el arşe konumlayıcısı” kullanımının faydalı olacağı,
- Herhangi bir egzersizin farklı tel, yay ve tempolarda çalışılmasının faydalı olacağı,
- Öğrencinin fiziksel kapasitesini kullanım biçimine odaklı aynı tel içinde çalma ve aynı kontak noktasında kalabilme ile ilgili çalışmaların faydalı olacağı,
- Türkçe kaynak olarak sadece iki eğitimcinin “Burak Karaağaç Kontrbas Etüt ve Egzersiz Kitapları” ve “Alper Müfettişoğlu Kontrbas Metodu 1-2”yi kullandığı, diğer kontrbas eğitimcileri tarafından Türkçe metot kullanılmadığı ve Türkçe kitapların daha çok olması gerektiği,
- Eşlikli çalışmalara mümkün olduğunca erken başlamanın müzikal açıdan öğrenciyi geliştirdiği ve iyi solistlerin dinlenmesinin eğitime katkıda bulunan unsurlardan biri olduğu,
- Kontrbas eğitiminin dar ve kısıtlı bir içeriğe sahip olduğu, kontrbas eğitime yönelik dağar/repertuarın genişletilmesi gerektiği ve özellikle kontrbas eğitimi veren kurumlarda Çağdaş Türk Müziği dağarından seçilmiş etüt ve eserlerin kullanımının çalgı eğitimini farklı boyutlarda olumlu etkileyeceği sonuçlarına varılmıştır.

Araştırmada ilgili literatür tarandığında kontrbasa yönelik olarak yapılan çalışmalar şu şekilde özetlenebilir:

#### • Kontrbasın tarihi, gelişimi, icracıları ve bestecilerine yönelik çalışmalar

Atalay (2002) “Kontrbasın Tarihsel Gelişiminde Giovanni Bottesini” isimli sanatta yeterlik tezinde romantik dönem bestecisi ve kontrbasın solo çalgı olarak anılmasını sağlayan Giovanni Bottesini’yi ve eserlerini, kontrbasın tarihsel gelişim sürecini 19. Yüzyıl müzik sanatı özellikleriyle birlikte inceleyerek sunmayı amaçlamıştır.

Özlu (2006) “Solo Kontrbasın Öncüsü Domenico Carlo Maria Dragonetti” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, kontrbasın Dragonetti’ye kadar olan tarihsel sürecini ve bu süreçte Dragonetti’nin yerini vurgulamıştır.

Yazıcıoğlu (2006) “Kontrbas’ın Yapısı ve Tarihsel Gelişimi” konulu yüksek lisans tezinde yaylı sazlar ailesinin oluşumunda temel olan enstrümanları ve zaman içindeki gelişimini inceleyerek, bu doğrultuda kontrbasın yapısal ve tarihsel gelişimini araştırmıştır.

Ramirez-Castilla (2007) “Giovanni Bottesini’nin Kontrbas Müziğinde Müzikal Uyarlamalar: Operatik İfadelerin Ötesinde Yeniden Bir Düşünme” isimli doktora tezinde, Bottesini’nin eserlerini diğer bestecilerin kullandıkları müzikal uyarlamalar ve farklı kaynaklarla uyarlanan müzikal materyaller ile çapraz ilişki kurarak yeniden bir düşünme önermeyi amaçlamıştır.

Okcebe (2008) “Kontrbas Repertuarında Uyarlamanın Yeri ve Önemi” isimli yüksek lisans tezinde, kontrbas repertuarı içinde uyarlamanın önemini tarihsel süreçten başlayarak 20.yüzyıla kadar dört bölümde ele almış, kontrbas repertuarına uygulanmış uyarlamalar analiz edilerek karşılaştırmaları yapmıştır.

Gezen (2011) “Orkestranın Evrim Sürecinde Kontrbasın İşlevsel Gelişimi” isimli yüksek lisans tezinde 17. Yüzyıldan günümüze orkestranın evrim süreci içerisinde kontrbasın gelişimini incelemiştir.

Dökmeci (2012) “Solo Kontrbasın Gelişim Süreci” isimli yüksek lisans tez çalışmasında kontrbasın icadından günümüze yapısal gelişimini, bestecilerin kontrbas için verdikleri eserleri, orkestra ve solist enstrüman olarak gösterdiği gelişimi araştırmayı amaçlamıştır.

Eryılmaz (2012) “Viyanalı Klasik Döneminde Kontrbas Çalgısının Yeri” isimli yüksek lisans tezinde kontrbasın solo çalgı olarak ön plana çıktığı Viyanalı Klasik Döneminde, dönemin kontrbas icracıları ve bestecilerinin hayatlarını incelemiş, çalıştıkları ortamları ve kontrbasa olan yaklaşımlarını ortaya koymuştur.

Hürsever (2014) “Cumhuriyet Dönemi Sonrası Türk Müziği Kontrbas İcraçıları” isimli yüksek lisans tezinde, kontrbasın Türk müziği kültüründeki yeri ve önemini araştırmış, Cumhuriyet dönemi sonrası yaşamış Türk müziği kontrbas icracılarına değinmiş ve kontrbasın Türki müziğindeki yeri ve öneminden bahsetmiştir.

Can (2015) “18. ve 19. Yüzyılda Kontrbasın İtalya, Almanya ve Avusturya’daki Sanatsal Gelişiminin Tarihsel Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde romantik dönemin müzikal yapısı ve özelliklerini incelemiş, kontrbasın Viyana, İtalya ve Almanya’daki rolü hakkında araştırma yaparak, enstrümanın gelişimine katkıda bulunan besteci ve icracıların kontrbas üzerindeki etkilerini tespit etmiştir.

#### • Kontrbas eserlerinin analizine yönelik çalışmalar

Babahan (2011) “Giovanni Bottesini’nin Si Minör Kontrbas Konçertosu’nun Teknik ve Yorum Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde, bestecinin müziğinin daha iyi anlaşılabilmesi için yaşadığı dönem ve eserlerini araştırmış, eserin teknik ve müzikal formunu incelemiştir.

Soydan (2011) “Domenico Carlo Maria Dragonetti’nin La Majör Kontrbas Konçertosunun Formal Analiz ve İcra Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde, konçertodaki teknik güçlükler saptanarak, bu güçlüklerin ortadan kaldırılması için çeşitli yay egzersizleri ve etütler çalışılması önerilmiştir.

Yanık (2012) “Domenico Dragonetti La Majör Kontrbas Konçertosunun İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezinde, eserin form analizini ve teknik incelemesini yaparak, bestecinin yaşadığı döneme ait müzikal özellikler ortaya konulmuştur.

Över (2013) “Edouard Nanny Kontrbas Etüt Kitabının Tekniksel Analizi” isimli yüksek lisans tezinde, Nanny etüt kitabının teknik analizlerini yaparak, elde edilen bulgular doğrultusunda hedeflenen davranışları saptamaya çalışmıştır.

Çevirme (2014) “Paul Hindemith Kontrbas Sonatının Analizi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, bestecinin yaşadığı dönem, hayatı, müziği, Türkiye’deki batı müziğine katkıları, analizi yapılan sonatın ne zaman ve ne amaçla yazıldığına dair bilgiler sunmuştur.

Şele (2014) “Carl Ditters Von Dittersdorf’un 2 No’lu Mi Majör Kontrbas Konçertosu” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, konçertonun form analizini yaparak bestecinin de hayatı hakkında bilgiler vermiştir.

#### • Kontrbas tekniklerine yönelik çalışmalar

Agoşyan (2005) “Kontrbas Tekniğinde Alman ve Fransız Tekniklerinin Karşılaştırılması” isimli yüksek lisans tez çalışmasında kontrbastaki kullanılan Fransız ve Alman stillerini genel anatomik yönleriyle ele alarak, tarihsel süreç içerisinde incelemiş, Alman stiline örnek olarak Dittersdorf konçerto, Fransız stiline örnek olarak ise Bottesini konçerto verilmiştir.

Agoşyan (2010) “Kontrbasın İcrasında Yeni Sol El Teknikleri” isimli sanatta yeterlik çalışmasında kontrbasın tarihçesinden ve eğitiminde kullanılan metotlardan bahsederek yaylı sazlar ailesinde sıkça kullanılan metotlaştırılmış bazı icra tekniklerini kontrbasa uyarlamayı amaçlamıştır.

Denson (2010) “Kontrbastaki Doğuşkanların Melodik ve Akorlu Uygulamaları” isimli doktora tezinde, kontrbastaki doğuşkanları klasik batı ve çağdaş dönem repertuarlarındaki kullanımını, doğaçlama örnekleriyle ve metotlarla nasıl öğretildiğini inceleyerek, çalgı üzerinde doğuşkanların kullanımının olanaklarının nasıl genişletilebileceğini araştırmıştır.

Akyel (2012) “Kontrbas Tutuş ve Çalım Tekniklerinin Ses Üzerindeki Etkisi” isimli sanatta yeterlik çalışmasında kontrbas tutuş tekniklerinin ve tutuş pozisyonlarının sesi nasıl etkilediği bilimsel olarak araştırılmış, elde edilen sonuçlar stüdyo ortamında test edilerek çalıcıya orkestra ve solo performanslarında istedikleri ses rengi ve tınıya ulaşabilmeleri için kaynak oluşturulmaya çalışılmıştır.

#### • Kontrbas eğitimine yönelik çalışmalar

Leavitt (1997) “Amerika’daki Seçilmiş Kolej ve Üniversitelerde Kontrbas Eğitiminin Durumu” isimli doktora tezinde Amerika’daki üniversiteler ve kolejlerdeki kontrbas eğitimindeki genel uygulamaları incelemeyi amaçlamıştır. 129 (yüz yirmi dokuz) kontrbas eğitimcisine uyguladığı anketle, Amerikalı kontrbas eğitimcilerinin en sık kullandığı metotları, teknikleri ve yöntemleri tespit etmiştir. Anket analizlerinde, en çok tercih edilen kontrbas metotlarının Simandl ve Rabbath olduğu, öğretilen yay stilinin ise çoğu kez hem Alman hem Fransız stili olduğu başlıca ulaşılan sonuçlardandır.

Kömürcü (2004) “Kontrbas Dersi Uygulamalarının Hedefler Düzeyinde İncelenmesi: Bir Taslak Önerisi” isimli yüksek lisans tezinde Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Bireysel Çalgı Eğitimi için uygulanmakta olan kontrbas dersi uygulamalarını hedefler düzeyinde inceleyerek, sonuçlar doğrultusunda bir taslak önerisi sunmayı amaçlamıştır.

Selçuk Köse (2005) “Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Kontrbas Eğitiminin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde 4 yıllık kontrbas eğitimi müfredatını ve uygulamaları inceleyerek, elde edilen bulgular doğrultusunda müfredattaki esasların uygulamaya yönelik karşılığını tespit etmeye çalışmıştır.

Akkor (2009) “Konservatuvarlarda Verilmekte Olan Kontrbas Eğitiminde Çağdaş Türk Kontrbas Müziği Eserlerinin Yeri ve Değerlendirilmesi” konulu yüksek lisans tezinde, Çağdaş Türk Müziği bestecilerinin yapıtlarını inceleyerek kontrbas için yazılmış ve Çağdaş Türk Kontrbas Müziği dağarcığını oluşturabilecek eserleri seçmiştir. Ülkemizde kontrbas eğitimi verilen konservatuvarlardaki eğitimcilere uyguladığı on soruluk görüşme formu



yoluyla topladığı veriler doğrultusunda, konservatuvarlarda verilmekte olan kontrbas eğitiminde Çağdaş Türk Müziği bestecilerinin eserlerine yeterince yer verilmediği, Çağdaş Türk Kontrbas Müziği eserlerinin nitelik ve nicelik bakımından kontrbas eğitiminde yetersiz kaldığı ve Çağdaş Türk Kontrbas Müziği eserlerinin notalarına güçlüklerle ulaşılmakta olduğu, araştırmacının başlıca vardığı sonuçlardır.

Literatürdeki tüm bu çalışmalarla yapılan bu araştırma sonuçları karşılaştırıldığında, Akkor (2009)'un çalışması ile sonuçların benzerlik gösterdiği, her iki çalışmada da Çağdaş Türk Müziği bestecilerinin eserlerine yeterince yer verilmediği ve Çağdaş Türk Kontrbas Müziği eserlerinin nitelik ve nicelik bakımından kontrbas eğitiminde yetersiz kaldığı sonuçlarının elde edildiği görülmektedir.

Ayrıca, araştırma sonuçlarının Leavitt'in (1997) çalışmasıyla hem benzerlik, hem de farklılık gösterdiği, Leavitt'e göre Amerika'da en çok tercih edilen metotların Simandl ve Rabbath olduğu ve öğretilen yay stiline ise çoğu kez hem Alman hem de Fransız stili olduğu, ancak bu çalışmada ise Simandl'in benzer olarak çoğunlukla kullanılmasına rağmen, en sık kullanılan metodun Nanny olduğu ve Rabbath metodunun ise hemen hemen hiç kullanılmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, Amerika'da kontrbas eğitiminde hem Alman hem de Fransız stili öğretilirken, Türkiye'de ise daha çok Alman stiline öğretildiği belirlenmiştir.

Bu araştırmanın literatürdeki diğer çalışmalardan bir diğer farklılığı ise, öğretim yöntemlerinin, metot, etüt, egzersiz ve eserlerin öğretim düzeylerine göre sınıflandırılarak öğrencilere ve yeni nesil eğitimcilere kılavuzluk edebilecek bir çalışma olmasıdır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıdaki gibidir:

- Türkiye'de Mesleki Müzik Eğitimi veren kurumlardaki yaylı çalgı eğitimi düşünüldüğünde akademisyen öğretim elemanı kadrosunun keman, viyola ve viyolonsel çalgıları için geniş bir yelpazeye sahip olduğu görülmektedir. Ancak bu durum kontrbas için düşünüldüğünde ise diğer yaylı çalgılara nispeten bu çalgının eğitimci kadrosunun diğer yaylı çalgılara göre sınırlı kaldığı görülmektedir. Buna istinaden, Türkiye'de Mesleki Müzik Eğitimi veren kurumlarda kontrbas çalgısına yönelik olarak akademisyen öğretim elemanı kadrosunun artırılmasının, bu çalgının eğitim, öğretim, metot ve teknikleri açısından gelişimine ve tanınmasına olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Bu çalışmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda, kontrbas eğitimi ve öğretimine yönelik bir model önerisi çalışmasının da geliştirilip uygulanabileceği düşünülmektedir.
- Kontrbas eğitiminde en sık kullanıldığı tespit edilen Nanny, Simandl, Montag ve Gadzinsky metot, etüt ve egzersiz kitaplarının, öğretim yöntem ve teknikleri bakımından aralarındaki ilişkisel durumun incelenmesinin ve bu kitapların hangi özelliklerinden dolayı tercih edildiğine yönelik çalışmalar yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Kontrbas eğitimcilerinden elde edilen bulgular doğrultusunda tespit edilen ve nadir kullanılan metot ve eserlerin de tanınmasının öğrenciler açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Kontrbas eğitiminde kullanılan Türkçe kaynakların (metot, etüt, egzersiz kitapları) sayısının artırılmasının eğitim sürecinde öğrenci açısından daha olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

#### Kaynakça

- Agoşyan, A. A. (2005). *Kontrbas tekniğinde Alman ve Fransız tekniklerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 214081).
- Agoşyan, A.A. (2010). *Kontrbasın icrasında yeni sol el teknikleri* (Sanatta Yeterlik Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 264976).
- Akkor, H. Ö. (2009). *Konservatuvarlarda verilmekte olan kontrbas eğitiminde çağdaş Türk kontrbas müziği eserlerinin yeri ve değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 229281).
- Akyel, U. R. (2012). *Kontrbas tutuş ve çalım tekniklerinin ses üzerindeki etkileri* (Sanatta Yeterlik Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 328528).
- Artut, K. (2013). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atalay, E. G. (2002). *Kontrbasın tarihsel gelişiminde Giovanni Bottesini* (Sanatta Yeterlik Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 117215).
- Babahan, A. (2011). *Giovanni Bottesini'nin si minör kontrbas konçertosunun teknik ve yorum açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 300368).

- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri* (Doktora Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 41285).
- Can, S. (2015). *18. ve 19. yüzyılda kontrbasın İtalya, Almanya ve Avusturya'daki sanatsal gelişiminin tarihsel açıdan incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 418092).
- Çelenk, K. (2010). *Keman öğretiminde vibrato becerisinin geliştirilmesine yönelik deneysel bir çalışma (Gazi Üniversitesi örneği)* (Doktora Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 279634).
- Çevirme, C. (2014). *Paul Hindemith kontrbas sonatının analizi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 391529).
- Denson, J. (2010). *Melodic and Chordal Applications for Harmonics on the Double Bass: A Study of Techniques, Chords and Compositions* (Doktora Tezi). University of California Musical Arts in Contemporary Musical Performance. Erişim adresi: <https://escholarship.org/uc/item/3xd774xh>
- Dökmeçi, S. C. (2012). *Solo kontrbasın gelişim süreci* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 342263).
- Eryılmaz, U. (2012). *Viyana klasik döneminde kontrbas çalgısının yeri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 314226).
- Fox, D. J. (1969). *The research process in education*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Gezen, G. (2011). *Orkestranın evrim sürecinde kontrbasın işlevsel gelişimi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 289471).
- Günay, E., & Uçan, A. (1975). *Keman 1633 MEB mektupla yükseköğretim eğitim enstitüleri müzik bölümü*. Ankara: MEB Mektupla Öğretim Merkezi
- Hürsever, V. (2014). *Cumhuriyet dönemi sonrası Türk müziği kontrbas icracıları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 363265).
- Kale, M. (2014). *Eğitimin bilimine giriş*. E. Karip (Ed.), Eğitim temeli kavramları (s. 2-19) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Klotman, R. H. (2000). Why strings?. *Music Educators Journal*, 87(3), 44-45. doi: <https://doi.org/10.2307/3399663>
- Kömürcü, İ. (2004) *Kontrbas dersi uygulamalarının hedefler düzeyinde incelenmesi: Bir taslak önerisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 145064).
- Leavitt, T. (1997). *The status of Contrabass Instruction at Selected Colleges and Universities in the United States of America* (Doktora Tezi) Graduate School of The Ohio State University Musical Arts Department. Erişim adresi: [https://etd.ohiolink.edu/!etd.send\\_file?accession=osu1283175968&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1283175968&disposition=inline)
- Lin, N. (1976). *Foundations of social research*. USA: McGraw-Hill.
- Okcebe, T. (2008). *Kontrbas repertuarında uyarlamaların yeri ve önemi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 262200).
- Över, G. (2013). *Edouard Nanny kontrbas etüt kitabının tekniksel analizi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 328863).
- Özdamar, K. (2002 ). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitapevi
- Öztlü, H. (2006). *Solo kontrbasın öncüsü Domenico Carlo Maria Dragonetti* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 191897).
- Ramirez-Castilla, J. (2007). *Musical Borrowings in the music for double bass by Giovanni Bottesini: A reconsideration beyond the operatic paraphrases* (Doktora Tezi). The Fraduate School of the University of Cincinnati Performance Studies Division of the College-Conservatory of Music. Erişim adresi: [https://etd.ohiolink.edu/!etd.send\\_file?accession=ucin195971962&disposition=attachment](https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=ucin195971962&disposition=attachment)
- Saraç, G. (2003). Öğrenme kuramlarına göre bir yaylı çalgı olarak viyolonsel eğitimi ve viyolonsel öğretim programı süreci. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11, 25-37. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/217136>


- Selçuk Köse, D. (2005). *Türkiye’de Anadolu Güzel Sanatlar Liselerindeki kontrbas eğitiminin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 159441).
- Sencer, M., & Sencer, Y. (1978). *Toplumsal araştırmalarda yöntem bilim*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayını.
- Soydan, S. (2011). *Domenico Carlo Maria Dragonetti ’nin la majör kontrbas konçertosunun formal analiz ve icra açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 320522).
- Şele, İ. G. (2014). *Carl Ditters Von Dittersdorf’un 2 no. ’lu mi majör kontrbas konçertosu* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 370621).
- Tanrıverdi, A. (1997). Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin müzik bölümlerinde uygulanan çalgı eğitimi ve viyolanın çalgı eğitimi içerisindeki yeri. *Mavi Nota Müzik ve Sanat Dergisi*, 5(25), 7-9. Erişim adresi: <https://www.mavi-nota.com/dergi/mavinotasayi25.pdf>
- Tebiş, C. (2004, Nisan). *Musiki Muallim Mektebi’nden günümüze müzik öğretmeni yetiştirme programlarındaki yaylı çalgı öğretimine ilişkin sınaama-ölçme-değerlendirme durumlarının incelenmesi*. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu’nda sunulan bildiri, Isparta. Erişim adresi: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiu3ImWqcTnAhWpxMQBHUR7DjoQFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.muzikegitimcileri.net%2Fbilimsel%2Fbildiri%2FC-Tebis\\_3.pdf&usg=AOvVaw0M7Tfge5kdTM5hTtdEh7aS](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiu3ImWqcTnAhWpxMQBHUR7DjoQFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.muzikegitimcileri.net%2Fbilimsel%2Fbildiri%2FC-Tebis_3.pdf&usg=AOvVaw0M7Tfge5kdTM5hTtdEh7aS)
- Yanık, N. (2012). *Domenico Dragonetti la majör kontrbas konçertosunun incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 331024).
- Yazıcıoğlu, S. (2006). *Kontrbasın yapısı ve tarihsel gelişimi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 191972).


# Suzuki Erken Yaş Keman Eğitiminde Çalışma ve Ders Uygulamaları

## Methods of Planning Home Practice and Lessons in Suzuki Early Age Violin Education

**Zehra Sak Brody**

Prof., Yaşar Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Müzik Bölümü

email: [zehra.brody@yasar.edu.tr](mailto:zehra.brody@yasar.edu.tr)  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7988-1274>

 Bu makale bilimsel etik ve kurallara uygun hazırlanmış ve intihal incelemesinden geçirilmiştir.

### Atf (APA 6)/To cite this article

Sak Brody, Z. (2020). Suzuki erken yaş keman eğitiminde çalışma ve ders uygulamaları. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(Müzik Özel Sayısı), 390-395. doi: <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.586145>

**Makale Gönderim Tarihi/Received:** 03/07/2019

**Makale Kabul Tarihi/Accepted:** 17/02/2020

**Makale Yayın Tarihi/Published:** 25/03/2020

Review Article / Derleme Makalesi

### Öz

Suzuki Erken Yaş Müzik Eğitimi, Japon kemancı ve pedagog Shinichi Suzuki'nin (1898-1998) II. Dünya Savaşı sonrasında geliştirdiği bir müzik öğretim yöntemidir. Keman için geliştirilmiş, daha sonra başka enstrümanlara da adapte edilmiştir. Eğitim, enstrüman öğretmeye odaklı olsa da ana felsefesi küçük çocuklara müziği sevdirebilmektir. Çocuk psikolojisini ön planda olduğu bu sistem ile küçük yaştaki çocuklara ulaşmak ve becerilerini en uygun zamanda ve en doğru şekilde geliştirmek ise metodun ana fikrini oluşturur.

Suzuki eğitimi çocuğu 2 yaşından itibaren derslere başlatır. Enstrüman öğrenmek için en iyi zaman, büyüme çağında kritik dönem dediğimiz 2-7 yaş arasıdır. Suzuki Eğitimi, çocuk ve eğitim psikolojisi barındıran bir felsefeye dayalıdır ve altında çok sistematik bir yöntem vardır. Bu yöntemde hiçbir adımın atılmadan çalışılması ve eğitimin temel felsefesinin altında yatan tüm prensiplerin uygulamaya adapte edilmesi büyük önem taşır. Ders uygulamalarında bu sistematik örgü çok küçük yaştaki çocuklar için özellikle detaylı bir şekilde çizilmiştir ve doğru şekilde uygulanması şarttır.

Literatür tarama yöntemiyle hazırlanan bu çalışma, Suzuki eğitmeni olmak isteyen ya da metodun uygulanışındaki teknikleri verdikleri eğitimlerde kullanmak isteyen eğitmenlere fayda sağlamak için yol gösterici, pratik bir kılavuz niteliğindedir. Amaç, Türkiye'de henüz çok tanınmayan bu metodun işleyişi hakkındaki bilgiler ışığında yöntemin önemine dikkat çekerek metodun erken yaş müzik eğitimine olan katkısını ortaya koymaktır.

Çalışmada, Suzuki Müzik Eğitimi Metodu kapsamında genel olarak çok küçük yaştaki çocuklara keman öğretme aşamasında izlenen yollar, uygulama esasları, ev çalışmaları ve derslerin nasıl planlandığı açıklanmış ve paralel olarak metodun ana prensiplerine değinilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Suzuki Metodu, Shinichi Suzuki, Erken Yaş Müzik Eğitimi

### Abstract

Suzuki Early Age Music Education was created after the World War II by Japanese violinist and pedagogue Shinichi Suzuki (1898-1998). It was developed for the violin and later adapted to other instruments. "Suzuki Philosophy" covers all instruments and aims to make young children love music. The main idea of this approach, which contains psychological elements, is reaching out to children at an early age and developing their skills at the most appropriate time and in the most accurate way.

Suzuki Education starts the child from the age of 2. The best time to learn the instrument is between the ages of 2-7, a period which is referred to as the critical period of growth. Suzuki's education philosophy includes elements of child psychology and educational psychology and is a very systematic method. In this method, it is very important for teachers not to skip any steps and to apply all the principles underlying the basic philosophy of education. These principles must be systematically interwoven in a particularly detailed way for very young children and must be applied correctly.

This article, prepared by reviewing the literature, is intended to serve as a guide for those who wish to become Suzuki teachers, or who wish to incorporate Suzuki techniques into their lessons. The study is also intended to draw attention to the functioning of this method, which is not yet well known in Turkey, and to demonstrate the contribution of the method to early age music education.

In the study, ways to teach violin to very young children, practice principles, home practice, and lesson planning within the Suzuki Music Education Method has been explained, and in parallel, the main principles of the method have been described.

**Key Words:** Suzuki Method, Shinichi Suzuki, Early Age Music Education

## 1. Giriş

Suzuki yaklaşımı, çocuğa müziği doğal bir yolla tanıtmayı amaçlar. Müziğin, çocuğun hayatının doğal bir parçası olmasına, dolayısıyla enstrüman öğrenme aşamasında da severek ilerlemesine yardımcı olur. Çocuk bir şeyi severek ve eğlenerek yaparsa öğrenir. Çocuğa müziği sevdirecek öğretmek ise Suzuki'nin asıl amacıdır.

Suzuki yaklaşımı, sadece enstrüman çalma odaklı değildir. Çocuğu bir bütün olarak geliştirmeyi ve potansiyelini ortaya çıkartmaya yardım etmeyi de amaçlar. Eğitimin amacı sadece büyük sanatçılar yetiştirmek değil, tüm çocuklara müziği sevdirmek ve müzikle gelen mutluluğu bulmaları için yardım etmektir (Garson, 1973, s. 45).

Suzuki yaklaşımında; çocuk enstrüman öğrenmeye erken yaşta başlar, nota okumak enstrüman çalmayı öğrendikten sonra başlar, ebeveynler derslere katılır ve eğitime dahil edilir, çocuk için rahat ve eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratılır, kendi içinde derecelendirilmiş özel literatür kullanılır, motivasyon için grup dersleri sisteme dahil edilmiştir, parça tekrarı/pekiştirme etkin bir şekilde kullanılır, öğrenciler arasında rekabet değil paylaşım yaratılır ve ana hedef olarak kendini geliştirmek ön sıraya çıkar (Kendall, 1986, s. 56-57). Suzuki sisteminin görülen en önemli farklarından biri denetimli öğretmenlik uygulamasıdır. Öğrenciler öğretmenlik becerileriyle ilgili öğrendiklerini bu derslerde uygulama ve geribildirim alma şansını yakalamaktadırlar (Sever, 2018, s. 44).

Suzuki Keman Metodunun birinci kitabı (Keman Okulu I) bu metodun felsefesini ve ana fikrini çok iyi bir şekilde vurgulamaktadır. Özellikle kitabın başlangıcı olan Twinkle (Yaşasın Okulumuz) şarkısı üzerine yazılmış “Beş Ritmik Varyasyon ve Tema”, Suzuki Eğitim Metodunun nasıl işlediğini gösteren mükemmel bir örnektir. Bu varyasyonların öğretilmesindeki teknik neredeyse tüm kitabın öğretim şeması olmuştur. Her ne kadar öğretim felsefesi aynı olsa da varyasyonların öğretim tekniği çocuğun öğrenme hızına, yaşına ve kişiliğine göre ve eğitimciden eğitimciye farklılık gösterebilir. İzlenmesi gereken adımlar ve tüm teknikler ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde öğretilmelidir.

Çalışmada kullanılan, izlenen ve açıklanan bütün adımlar metodun genel çatısı altında uygulanan tekniklerdir ve metodun uygulama aşamasıyla ilgili yoğunlukla pratik bilgilere dayanarak açıklanmıştır. Örneklerle gösterilen çalışma ve ders uygulamaları, Suzuki Eğitim Metodunun nasıl işlediğini gösteren mükemmel bir örnektir. Bu varyasyonların öğretilmesindeki teknik neredeyse tüm kitabın öğretim şeması olmuştur. Her ne kadar öğretim felsefesi aynı olsa da varyasyonların öğretim tekniği çocuğun öğrenme hızına, yaşına ve kişiliğine göre ve eğitimciden eğitimciye farklılık gösterebilir. İzlenmesi gereken adımlar ve tüm teknikler ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde öğretilmelidir.

Suzuki Metodu ilk olarak keman için yazılıp sonradan diğer enstrümanlara uygulanmıştır. Bu çalışmada verilen örnekler çerçevesinde diğer enstrümanların da benzer yaklaşımları ve teknikleri kullandığı söylenebilir, yani keman örneği bu noktada temel olarak her enstrüman için düşünülmelidir.

## 2. Yöntem

Araştırma Betimsel Modele dayalı nitel bir araştırmadır. Model dahilinde literatür taraması yapılarak, Dünyaca ünlü keman eğitimci Shinichi Suzuki'nin erken yaş keman eğitiminde izlediği ve önerdiği yöntemler irdelenmiştir.

## 3. Bulgular

### 3.1. Dersin bölümleri

Dersler ve ev çalışmaları üç bölüme ayrılır. Bu üç bölümün her derste tekrarı önemlidir fakat her ev çalışmasında uygulanması gerekmez. Bölümlerden biri uzun süre çalışılmazsa genel olarak derslerin verimi ve çocuğun ilerleme hızı azalır.

1. Bölüm. Yeni parça üzerinde çalışma: Her çocuğun öğrendiği yeni parçayı çalışması beklenir. Bu çalışma, parçayı CD kayıtlarından dinlemekten, zor pasajların yavaş yavaş çalışılmasına kadar herhangi bir etkinlik olabilir. Önemli olan yeni parçayı her gün duymak, çalmak ve öğrenmeye çalışmaktır.

2. Bölüm. Öğrenilmiş parçaların tekrarlanarak pekiştirilmesi: Tekrar, Suzuki Metodunun ana prensiplerinden biridir. Öğrenilmiş parçanın tekrar tekrar çalınması parçaları hep taze tutar, müzikal ve teknik olarak daha ileri bir seviyeye götürür. Ayrıca, öğrenilmiş parçaların unutulmaması, öğrencinin elinde hazır bir repertuar olmasını sağlar. Bu da çocuğa çalışma hevesi, güven ve motivasyon sağlar.

3. Bölüm. İleride gelecek teknik pasajların öğrenilmesi: Aileler çocuklarla evde tekrar çalışmasını rahatlıkla yapabilseler de yeni tekniklerin ve teknik problemlerin ne zaman çocuğa gösterileceğini bilemezler. Normal düzeyde ilerleyen bir çocuğa yeni tekniğin eğitimci tarafından parça içinde gelmeden önce tanıtılması ve öğretilmesi gerekir. Çocuk yeni parça içindeki teknik problemi çözmüş olarak parçayı çalmaya başlarsa kendini daha rahat ve güvende hisseder, parçayı korkmadan çalar (Salone Kay, 1985, s. 16-18).

### 3.2. Dersin genel prensipleri

Derslerin uzunluğu çocuğun yaşına, ihtiyacına ve yapabilirliğine göre değişir. Bazen yeni başlayanların dersleri 10 dakika bile sürebilse de çocuk annesi ile birlikte diğer çocukların derslerini de dinleyeceği için öğrenme süreci devam eder. Yetenek Eğitiminde çok küçük çocukların derslerinin büyüklere oranla çok daha kısa olduğu bilinir. Bu yüzden bazı aileler haftada iki, hatta üç ders yapacak şekilde programlarını düzenlerler (Suzuki, 1996).

Kitabın başındaki basit melodiler basit ritimlerden oluşur. Keman kitabının başında çalış pozisyonu daha kolay olan mi ve la tellerinde yazılmış ve sadece üç parmağın kullanıldığı parçalar vardır. Dördüncü parmağın kullanılması ise kitabın ortalarında başlar. İlerleyen parçalarda önce parçanın en zor kısmı çalışılır. Bu kısımlar eğitimcinin uygun gördüğü gamlar ve egzersizlerle desteklenir. Zor ve yeni teknik gerektiren kısımlar çözüldükten

sonra parça cümlelere bölünerek çalışılır. Böylece çocuk küçük adımlarla ve kolay egzersizlerle zorlukları bölerek aşar. Her parça ve her kitabın incelikle planlanmış bir sırası vardır. Her parça bir sonrakini hazırlar.

Suzuki her zaman çocukların birbirlerinin derslerini, özellikle de kendilerinden büyük öğrencilerin dersini izlemeleri gerektiğini savunmuştur. İleri düzey öğrenciler olmadan başlangıç öğrencilerine motivasyon sağlamak zordur. Tipik bir bireysel derste, ders stüdyosunda mutlaka diğer çocukların derslerini izleyen aileler ve öğrenciler olur. Çocuklar çoğu zaman başkaları için keman çalmaktan ve diğer çocukları dinlemekten zevk alırlar. Ayrıca yeni başlayan bir öğrenci diğer çocukların derslerde düzgün ve disiplinli davrandıklarını gözlemlerse aynı şekilde yönlendirilmiş olur. Aksi davranışların da sadece kendisi değil hiçbir öğrenci için toleransı olmadığını görür. Bu, çevrenin ve bulunduğu ortamın çocuğun eğitiminde ne kadar önemli olduğunu gösteren önemli bir kanıttır. Özellikle bu yeni tecrübeyle ilgili endişe ve korku yaşamaması için çocuğun derslere başlamadan önce anne veya babasıyla ders izlemesi çok önemlidir. Bu, çocuğu rahatlatır ve derslere başladığında kendini bildiği bir ortamda ve güvende hissetmesini sağlar (Starr, 1976, s. 7-8).

Derslerde çocukların ara sıra kendinden daha ileri seviyedeki diğer çocuklarla çalışması önemlidir. Eğitmen de sık sık çocukla birlikte çalışmalıdır. Öğretmen veya diğer çocuk daha büyük ve güzel bir ton ile daha çabuk bir şekilde parçayı çalışıyor olabilir. Çocuk, öğretmenin veya kendinden büyük öğrencilerin tonuna ve tekniğine kendini uydurmaya çalışacaktır. Suzuki bunun, yarışma ruhu ile yapılmadığı sürece, olumlu bir dış uyarı olacağını savunur.

Her derste öğretmen, çocuğun çalıştığı parçayı kesmeden sonuna kadar bir defa dinler. Çocuk hata yapsa da parçayı sonuna kadar çalabilmeye yönlendirilmelidir. Bu, çocuğu ileride çıkacağı konserlere hazırlayıcı mükemmel bir çalışmadır, ayrıca çocuğu çaldığına odaklanmayı öğrenmesi için eğitir. Bazı eğitmenler performansın devamlılığı için çocuğun çaldığı parçayı içinden notalarıyla söylemesini tavsiye eder.

Suzuki Keman Okulu 10 kitaptan oluşur. Genelde nota okumak öğrenciye 3. kitabın sonuna kadar öğretilmez. Çocuğun yaşına ve öğrenme hızına göre bu, 2. kitap sonunda da başlayabilir. Böylelikle eğitimin en önemli unsuru olan, duruş ve çalış pozisyonlarını doğru kavrama aşamasında çocuğun dikkati ikiye bölünmüş olmaz. Nota okumayı öğrenene kadar, çocuğun hafızası, müzikalitesi ve çalma becerisi de doğru bir şekilde gelişmiş olur. Nota okumayı öğrenmeden önce duruş, el-kol pozisyonları ve yay tutma problemleri çözülmüş olmalıdır ki çocuğun dikkati yeniliklere açık olabilsin.

Çocuk nota okumayı öğrenmiş olduğunda bile derslerde her şeyi ezberle çalması beklenir. Bu uygulama çocuğun hafızasını geliştirecek ve konserlerde ezberle çalma rahatlığı kazandıracaktır. Çocuk eğer nota ile çalışır ve derslerde de nota ile çalarsa kendini korumasız ve güvensiz hissedecek ve konserlerde iyi bir performans gösteremeyecektir (Suzuki, 1969, s. 16).

Öğrenci enstrümanını çalabilmeye başladığı andan itibaren grup çalışmalarına dahil edilir. Oyun odaklı grup dersleri çocuğun motivasyonunda çok büyük bir rol oynar. Grup dersleri ayrıca çocuğun sosyalleşmesi ve paylaşımlarda bulunabilmesi için de mükemmel bir ortam yaratır.

### 3.3. Yeni başlayanlar için çalışma planı ve uygulama örnekleri

Her dersin başlangıcında öğrenci, öğretmenine olan saygısını göstermek için elinde kemanı ile öğretmenine eğilerek selam verir. Öğretmeni de bu saygının karşılığını öğrencisine selam vererek gösterir. Dersin sonunda aynı selam tekrarlanır. Dersin başladığı ve bittiğini belirten bu iki selam arasında çocuk öğretmenine tüm dikkatini vermekle yükümlüdür (Starr, 1976, s. 52).

Yeni başlayan öğrenci, öğreneceği parçayı dersinden çok daha önce evde çok defa dinlemiş olmalıdır. İlk derslerde önce, iki ayak üzerinde rahat ve dengeli bir duruş pozisyonu öğrenilir. Dizler geri atılmamalı, vücut esnekliğini koruyacak şekilde yumuşak ve hareketli olmalıdır. Bir enstrüman çalarken tüm vücudun rahatlığı en önemli noktadır. İleride doğabilecek tüm sorunların temel nedeni yanlış ve doğal olmayan bir duruştur. Çalmaya başlamadan önce tüm vücudu rahatlatıcı küçük egzersizler yapılabilir: “Parmak uçlarında dur ve eller yukarıda havaya doğru uzat”. Sonra belden kıvrılarak vücudu aşağı bırak, eller yere doğru sarksın ve sağa sola hafifçe sallansın; boyun ve omuzlar gevşek. Tekrar parmak uçlarına kalk ve elleri geniş bir açıyla aşağı yukarı hareket ettir”. Eğitmen, bunun gibi çocuğun dik durmasına yardımcı olacak, kaslarını rahatlatacak ve sadece fiziksel değil psikolojik olarak da derse hazırlayacak birçok egzersiz yaratabilir (Starr, 1976, s. 61).

Her derste öğretmen öğrenilecek parça veya parçaları öğrenciye çalar. Daha sonra eğer parçanın sözleri varsa şarkı olarak birlikte sözleriyle söylerler. Bu, çocuğun çalacağı parçaya yaklaşmasını sağlar. Şarkı söylemek, çocuğun kulağının gelişmesi ve doğru entonasyonun kafasında oturmasını sağlamak için devamlı olarak derste yapılan bir aktivitedir. Çocuk bu şekilde her ders entonasyon çalışması yapmış olur. Entonasyon çalışmalarında çocuğa ilk önce Mi ve La telleri ve bu tellerin tınısı öğretilir. Daha sonra öğretmen telleri birer birer çalar ve çocuktan bunun hangi tel olduğunu tahmin etmesini ister. Daha sonra öğrenci gözlerini kapatarak tınıyı dinler ve tahminlerde bulunur. Bir sonraki aşamada öğretmen bu tellerden birinde kısa bir melodi çalar ve çocuğun bu melodinin hangi tel üzerinde çalındığını tahmin etmesini ister.

Öğrenilecek ilk ritimler önce el çırpılarak çalışılır. Bu noktada, ritimleri daha rahatlıkla öğrenebilmek için ritimleri isim verip hecelere ayırarak şarkı gibi söylemek de bir yöntemdir. Ritimler ayrıca kafaya, omuzlara, bacaklara elle vurarak ya da bir kalemle duvara, yere vurarak, ayaklarla yere vurarak farklı şekillerde de eğlenceli olacak bir şekilde tekrarlanabilir. Keman eğitiminde yeni parça öğrenilirken çoğu zaman parçanın en başından başlanmaz. Önce parçanın ritmi, mutlaka elle çırpılarak ve şarkı olarak söyleyerek öğrenilir. Yeni ritmi öğrenirken dans veya vücut hareketleriyle akılda kalıcılığını desteklemek dersi de renklendirir. Çocuğun yeni bir parçayı öğrenirken, ritmi ve sağ kolun hareketini kemandan bağımsız bir şekilde öğrenmesi çocuğa kolaylık sağlar. Daha sonra ritim, yayı dikey bir şekilde tutup havada hareket tekrarlanır. Sonraki etapta ise nota uzunluklarına göre yayı bölerek ritmin yayın hangi kısmında çalınacağını öğrenilir. Öğrenci zaten parçayı kulaktan çok iyi bildiği için ritmi kavramakta zorluk çekmez.

Ritim öğrenilirken, eğitmen çocuğun sol el parmaklarını, parmak numaralarına dikkat çekerek tele yerleştirir. Bunu yaparken, sağ el işaret parmağı (pizzicato) ile telleri çekerek çocuğun sesleri duymasını sağlar (Starr, 1983). Çoğu zaman kemanın siyah tuşunun üzerine parmakların konulacağı noktaları belirten renkli bantlar konur. Bu bantlar eğitim süresince çocuğun ilerleme hızına göre teker teker çıkartılır. Bu bantlar sayesinde öğrenci parmakları tellere kendi yerleştirebilecek hale gelecektir.

Duruş ve ritimler öğrenilirken, parmakların numaraları ve yay tutma çalışmaları başlar. İlk etapta yay çok ağır geleceği için yay yerine kalem ya da benzeri daha hafif plastikten ya da tahtadan aparatlar kullanılabilir. Çocuk kalemi doğru şekilde tutabildikten sonra, daha önceden elle çırpılarak öğrenilen ritimler, kalem havada dikey bir şekilde tutularak aşağı yukarı çekme-itme hareketiyle tekrarlanır. Daha sonra bu hareket gerçek yay ile tekrarlanır. Öğretmen çocuğun sağ el parmaklarının içini (yayın parmaklarla temas edeceği noktaları) boyalı kalemle işaretler. Çocuk parmaklarını bu işaretli kısımları üzerine gelecek şekilde yerleştirerek yayı tutmalıdır. Yay ilk etapta çocuğa ağır gelirse yay sol omuza konularak, vücut keman çalma pozisyonundayken de çalışılabilir.

Yay tutma, duruş ve ritim çalışmaları devam ederken keman omuza yerleştirilir. Temel duruş pozisyonunda keman çocuğun çenesinin altına yerleştikten sonra eğitmen parmağıyla çocuğun kafasından başlayıp burnunun üzerinden kemanın tellerine parmağıyla düz bir çizgi çizmeye çalışır. Doğru pozisyonda, çocuğun burnu kemanın salyangozuna bakıyor ve keman sol ayağının üzerinde duruyor olmalıdır. Bu pozisyonda gözler de tellere çevrilmiş olmalıdır. Omuz ve boyunu kasmadan rahat bir tutuş pozisyonu bulabilmek için kemanın altına yastık veya sünger konularak destek yapılır. Çocuk kemanı sol el ile tutmadan sadece çene ve omuz ile rahat bir şekilde tutabilmelidir. Bu aşamada, o ana kadar çalışılan ritimler Mi ve La tellerinde çalınmaya başlanır.

Çocuk parmaklarını hangi tellere, nasıl yerleştirmesi gerektiğini öğrenir. İlk olarak La teline ilk üç parmak yerleştirilir daha sonra Mi telinde aynı şey uygulanır. La ve Mi telleri üzerinde küçük gamlar çalışılır. 4. parmağın yerleştirilmesi daha zor olduğundan sonraya bırakılır. Pizzicato çalışmaları, büyük oranda ince kas koordinasyonu gerektirir. Öğrenci yeni parçayı önce yaysız bir şekilde teli sağ-el işaret parmağıyla çekerek (pizzicato) çalabilir. Öğretmen ilk parçayı parmak numaralarının isimleriyle söyler ve çocuk her ölçüyü öğrenene ve öğretmenden yardım almadan söyleyene kadar tekrar eder. Yani parçanın sözleri yerine parmak numaralarının isimleriyle şarkı söylenir. Çocuk bunu yaparken sol el parmak hareketlerini de öğrenebilmek için sol el 1, 2 ve 3. parmaklarını parçanın ritmi içinde sol el başparmağına dokundurarak hareket ettirir. Ev çalışmalarından sonra çocuk parçanın parmak hareketlerini kemanın üzerinde göstermeye hazırdır. Parçanın yay hareketleri zor ise parçayı nota isimleriyle söylerken sağ eliyle havada (yayı tutmadan) yay hareketlerini öğretmenle birlikte taklit eder. Daha sonra yayı tutarak havada veya yayı sol omuzuna koyarak hareketleri tekrarlar.

Yay ile sol el parmakların koordinasyonu çocuk parmaklarını doğru şekilde basıp parçanın ritmini tamamıyla öğrendiğinde başlar. Çocuk parçayı kayıtlardan dinlemeye devam etmektedir ve yavaş yavaş sol el parmak hareketleri ve sağ el yay hareketlerini birleştirerek parçayı keman üzerinde çalmayı öğrenir. Parçayı önce ölçü ölçü, daha sonra cümlelere ayırarak çalar. Öğrenci öğretmenin direktifleri ile yayı nasıl çekip parmakları nasıl hazırlayacağını öğrenerek melodiyi çıkarmaya çalışır. Başlangıçta notaların ismi değil parmakların numaraları ve parmakları nasıl yerleştirecekleri öğretilir. Çocuk melodiyi kulaktan çok iyi bildiğinden yanlış parmak koyduğunda yanlışını duyar. Yayın hangi uzunlukta çekilip itileceği, notanın uzunluğuna göre yayın uzunluğunun ne olması gerektiği gösterilir ve bu hareketler çoğu zaman yayın üzerine konular renkli bantlarla çocuğun görüşünü engelleyebileceği bir şekilde getirilir.

Çocuk parçanın parmak numaralarını öğrendikten ve sağ el yay hareketleriyle birleştirdikten sonra teknik, müzikalite ve entonasyon çalışması yapmak için hazırdır. Yeni parça öğrenilmeye başlandığında ise eski parçalar, çocuğun her an çalabileceği hazır materyaller olarak kalabilmesi için sürekli tekrarlanır. Yeni parçanın notaları/parmak numaraları eski parçalar tekrar edilirken öğrenilir.

### 3.4. Motivasyon ve tekrar oyunları

Çocuğun doğru hazırlanmış bir ortamda büyümesi, çevresi ile etkileşimi, anne ve babadan gördüğü davranışlar ve eğitmeniyle olan ilişkisi motivasyonu etkiler. Bunun yanı sıra, çok küçük yaştaki çocukların enstrüman çalmaya

yönlendirilmesinde izlenecek yolların hepsinde, doğru motivasyon ile yapılan eğlenceli, oyun oynamaya dayalı dersler ve ev çalışmaları büyük bir önem taşır.

Dersler ne kadar oyun odaklı olsa da, çaldığı parçayı sürekli tekrar ederek pekiştirme çalışmaları öğrenci için bazen sıkıcı olabilir. Özellikle küçük yaştaki öğrencilere tekrar yaptırmak çok zordur. Suzuki, metodun felsefesi olan çocuğa kemanı sevdirmeye amacı ile bu probleme de çözüm getirmiş ve öğretmenlere kendi yöntemlerini bulmaları için yol göstermiştir. Suzuki eğitimlerinde ayrıntılı olarak işlenen ders uygulamalarında tüm öğretmenlerin tecrübeleriyle keşfettiği oyunları birbiriyle paylaşarak gelişen bu teknik, sadece öğretmenlere değil ev çalışmalarını teşvik etmek için ailelere de büyük kolaylık sağlamaktadır.

Oyun diye adlandırdığımız her şey teknik çalışma olduğundan mutlaka doğru şekilde uygulanması gerekir. Tekrar oyunlarında, öğrenciye her oyundan önce dikkat etmesi ya da düzeltmesi gereken noktayı hatırlatarak başlatmak tekrar oyunlarının amaca ulaşmasını sağlayacaktır. Öğrenci her tekrarda neye dikkat etmesi gerektiğini bilmelidir. En önemlisi, çocuğun her çalışması doğru duruş ve çalış pozisyonunda olmalı, her tekrar güzel bir ton ile çalınmalıdır (Grilli, 1987, s. 54).

Derslerde kullanılan tekrar oyunları her zaman ilgi görür ve çoğunlukla başarılı sonuçlar verir. Önemli olan, öncelikle tekrarı ne amaçla yaptığınıza karar vermek ve bunu çocuğun anlamasını sağlamaktır. Çocuklar bazı oyunları beceremeyecektir. Bu durumda çok üstelemeden başka bir oyuna geçmekte yarar vardır. Dersi çocuğu hayal kırıklığına uğratmadan, başarısız olma hissi yaratmadan, daha sonra “eğlenceliydi” diyebileceği bir şekilde planlamak en önemli amaçtır. Tekrar Oyunlarında önce problemlili kısmı öğrenciye çaldırılmalı, sonra doğrusunu gösterip tekrar çaldırılmalıdır. Çocuk ne yapması gerektiğini anladıktan sonra öğretmenin vereceği direktiflerle ders renklendirilir.

Birkaç oyun örneği: “Şimdi bakışlar sadece sol elde olsun ve çal”. ”Bakışlar sadece sağ elde olsun ve çal”. “Gözlerini kapat ve çal”. “Her doğru çalışın için kumbaraya para atalım”. “Sen parmakları koy, ben yayı çekeyim”. “Ben parmakları koyayım, sen yayı çek”. “Kafanın üzerine kitap koyalım, kitabı düşürmeden çal”. “Sen öğretmen ol, ben öğrenci. Ben çalayım, sen benim yanlışlarımı düzelt”. “Parçayı başka telden başlayarak, farklı tonda çalalım!”. “Zar atalım, kaç gelirse o sayıda üst üste çal”. “Her doğru çalış için bir çıkartma kazanacaksınız!” (Grilli, 1987, s. 171-186).

Suzuki metodunda, küçük yaştaki öğrencilerle derslerin daha eğlenceli geçmesi için tüm öğretmenleri kendi oyunlarını üretmesi gerektiğini tavsiye edilir. Ne kadar ismi oyun olsa da, bu yöntem aslında öğretme biçimini geliştirici öğelerden oluşur. Kurallı ve planlı olması gerektiği gibi öğretmenin yaratıcılığına ve çocuğun o anki ihtiyacına göre oluşturulabilir. Ayrıca ev çalışmalarında da ailelere yardımcı mükemmel bir tekniktir. Bu oyunlar sadece tekrar için değil, Duruş /Denge, Ton, Entonasyon, Dinleme/ Gözlem, İnce ve Kalın Kas Koordinasyonu, Ritim ve Hızlı Tepki geliştirmek için de oluşturulabilir ve çocuğun motivasyonuna büyük oranda olumlu etkisi vardır. Müzik eğitiminin sürekliliği, öğretmenin ve öğrencinin hayal gücünün derslerde kullanılması ile mümkündür.

#### 4. Sonuç

En kritik dönem olan 2-7 yaş arasında verilen müzik eğitimi en önemli ve değerli eğitimidir. Kritik dönemde yanlış ve kötü uygulamalar yüzünden çocukların müzik becerilerinin yanlış bir şekilde şekillendiği çok sık rastlanılan bir durumdur. Suzuki Metodunu anlamak ve uygulayabilmek için öncelikle öğretmen eğitimi sertifikası almış olmanın yanında; Suzuki Yöntemini oluşturan elementler ve yöntemin amacı, yeni öğretim stillerine bakış, Suzuki eğitiminin tarihçesi ve gelişimi, eğitimde ailenin önemi ve Suzuki pedagojik eğitimi bilinmesi gereken konulardır (European Suzuki Association, 2018).

Suzuki Metodunda ebeveynin, çocuğun ilk ve en önemli öğretmeni olduğu inancı tüm faaliyetlerde merkezi bir rol oynar. Bebek ve okul öncesi sınıflara ebeveyn katılımı yoluyla, ebeveynler, çocuklarının büyümesi için zenginleştirilmiş doğal bir ortam sağlamakta ortak olmalıdırlar. Çocuğun öğrenme konusundaki doğal zevkini geliştirmek amaç olmalı ve Dr. Suzuki'nin “yaşam boyu öğrenme” felsefesi unutulmamalıdır. Amaç, çocuğa baskıdan arınmış, beceri kazanabileceği bir ortam yaratarak duygusu, disiplin anlayışı ve güzelliği takdir edebilme hissi ve yetisi verebilmektir (“Suzuki Müzik Eğitim Derneği”, t.y.).

Türkiye’de 2000’li yıllardan itibaren müzik eğitimi alanında geliştirilmiş Orff, Suzuki, Kodaly ve Gordon gibi yaklaşımlara ilginin artması ile birlikte adı geçen yaklaşımların eğitim öğretim faaliyetlerini düzenlemek için çeşitli merkezler kurulmaya başlanmıştır. Bu bağlamda Suzuki Müzik Eğitimi Derneği (SMED), çalgı eğitimi üzerine odaklanmış çalışmalar yapmak üzere Avrupa Suzuki Birliği’ne (ESA) bağlı olarak 2008 yılında kurulmuştur (Sever, 2018, s. 39).

Türkiye’de Avrupa’ya bağlı bir dernek olmasına rağmen Suzuki Metodunun ülkemizde henüz tam anlamıyla anlaşılmamış olması ve dolayısıyla yanlış kullanımı ve metot hakkındaki bilinen bazı yanlış bilgiler belki de konuyla ilgili yeterli Türkçe kaynak olmamasından kaynaklanmaktadır. Suzuki Metodunun Türkiye’de tanınması,



daha birçok okul öncesi çocuğun müzikle tanışmasına ve müziği sevmesine yardımcı olacaktır. Bu noktada müzik öğretmenlerinin hedefi, Suzuki Metodunu ve erken yaş eğitiminde uygulanan diğer pedagojik yaklaşımları olabildiğince tanımak, Türkiye’de bilinen ve edinilen bilgileri öncelikle orijinal kaynaklarla destekleyerek doğruluğunu saptamak olmalıdır.

### **Kaynakça**


- European Suzuki Association (2018). *Teacher training and examinations manual & teacher training syllabus*. Erişim adresi: <http://www.digital-e-brochures.com/EuropeanSuzuki/TTraining2018/>
- Garson, A. (1973). *Suzuki and physical movement*. USA: Music Educators J.
- Grilli, S. (1987). *Preschool in the Suzuki spirit*. USA: Suzuki Method International.
- Kendall, J. (1986). Suzuki’s mother tongue method. USA: *MEJ: Music Educators Journal*. Erişim adresi: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/3401277>
- Salone Kay, C. (1985). *They’re rarely too young and never too old to twinkle!*. USA: Shar Publications
- Sever, G. (2018). *Suzuki Öğretmen Yetiştirme Sisteminin İncelenmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi. 27(1), 37-46. doi: <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2247>
- Starr, W. (1976). *The Suzuki violinist*. USA: Alfred Music.
- Starr, W., & Starr, C. (1983). *To learn with love*. USA: Summy-Birchhard INC
- Suzuki Müzik Eğitim Derneği. (t.y.). Erişim adresi: <http://suzukimuzik.com/>
- Suzuki, S. (1969). *Ability development from age zero*. USA: Suzuki Method International.
- Suzuki, S. (1996) *Sevgiyle eğitmek*. (J. Yalçın Dittgen ,Çev.). Türkiye: Porte Müzik Eğitim Yayınları.

# Öğrenci Orkestralarının Seslendirdiği Eserlerdeki Viyolonsel Partilerinin Otakar Sevcik Op. 2, 5 Numaralı Etütte Yer Alan Varyasyonlar Açısından Analizi\*


An Analysis on The Violoncello Partiturs of The Works Performed by The Student Orchestras according to The Variations that Take Place in The Otakar Sevcik Op. 2, Etude 5

**Murat Gök**

Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Anabilim Dalı

email: [muratgoek@gmail.com](mailto:muratgoek@gmail.com)  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1349-6856>

\* Bu çalışma “Öğrenci Orkestrasının Seslendirdiği Eserlere Ait Viyolonsel Partilerinin Otakar Sevcik Op.2, 5 Numaralı Etütte Yer Alan Varyasyonlar Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

 Bu makale bilimsel etik ve kurallara uygun hazırlanmış ve intihal incelemesinden geçirilmiştir.

**Atf (APA 6)/To cite this article**

Gök, M. (2020). Öğrenci orkestralarının seslendirdiği eserlerdeki viyolonsel partilerinin Otakar Sevcik Op. 2, 5 numaralı etütte yer alan varyasyonlar açısından analizi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(Müzik Özel Sayısı), 396-422. doi: <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.638699>

**Makale Gönderim Tarihi/Received:** 27/10/2019

**Makale Kabul Tarihi/Accepted:** 11/03/2020

**Makale Yayın Tarihi/Published:** 25/03/2020

Research Article/Araştırma Makalesi

## Öz

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrenci orkestrasının 2001 ve 2002 yıllarında seslendirdiği eserlere ait viyolonsel partileri ile O. Sevcik op.2, 5 numaralı etütte yer alan varyasyonların; yay teknikleri açısından karşılaştırılarak davranışsal kazanımlar açısından aralarındaki ilişkilerin somutlaştırılması amacı ile yapılmıştır. Araştırmada, Orkestra/Oda müziği dersi etkinlikleri; bu ders kapsamında oluşturulan lisans orkestrasının dağırının tespit edilmesi, viyolonsel partilerinin sağ el teknikleri açısından incelenmesi ve bu partileri seslendirebilmek için gerekli olan devinışsel davranışların neler olduğu alt problemleri incelenmiştir. Araştırma, taşıdığı amaç ve bu amaca uygun olarak izlenen ve toplanan verilerin niteliği açısından betimsel bir çalışmadır. Araştırmada etüt analizi yöntemi ile O. Sevcik'in op.2, 5 numaralı etüdün içerik analizi yapılmıştır. Etütte yer alan 260 varyasyonun içerdiği kazanımlar saptanarak; çağdaş öğretim programı ekseninde somutlaştırılmıştır. Etüdün öncelikli hedef davranışları ilgili varyasyonlarla konulara göre sınıflandırılıp çalışma biçimleri olarak ifade edilmiştir. Araştırmada ayrıca 2001 ve 2002 yıllarında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi (GÜGEF) Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrenci orkestrasının seslendirdiği eserler saptanarak viyolonsel partilerine ulaşılan 28 eser içerdiği yay teknikleri açısından benzer özellikler taşıyan 5. Etüt varyasyonları ile karşılaştırılmıştır. Viyolonsel partileri ile O. Sevcik 5. etüt varyasyonları arasında devinışsel davranışlar açısından birçok benzerlikler saptanmıştır. Bu benzerlikler ile etüdün işlev alanının genişliğinin somutlaştırıldığı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Müzik Eğitimi, Viyolonsel Eğitimi, Viyolonsel Yay Teknikleri, Orkestra Viyolonsel Partileri

## Abstract

The aim of this research is to concrete the relationship between the violoncello partituras in terms of bow techniques that belong to the works performed by the Gazi University Fine Arts Education (GUFAE) Music Education Department's student orchestra in 2001 and 2002 and the variations that are placed in the etude of O. Sevcik op. 2, etude 5 in terms of behavioral attainments. In this research, the sub-problems such as the orchestra/chamber music lesson's activities; the determination of the repertoire of the bachelor student orchestra, the analysis of violoncello partituras in terms of right-hand techniques and kinetic behaviors have been examined. The research is a descriptive study in terms of the quality of the data that is observed and collected for the purpose of the study. In the research, the content analysis of O. Sevcik's op 2, etude 5 has been done by the etude analysis method. By determining the learning outcomes of 260 variations which are placed in the study, those outcomes have been concreted according to the modern education program. The priority target behaviors of the etude have been classified by the relative variations as well as subjects and expressed as the study types. On the other hand, the research compares the 28 works that have been performed by the student orchestra of GUFAE Music Education Departure in the years 2001 and 2002 by determining their partituras in terms of bow techniques with their Sevcik Op. 2 Etude 5 variations. Several similarities have been determined between violoncello partituras and O. Sevcik's Etude 5 in terms of motinal behaviors. It is regarded as the function field's scope has been concreted by these similarities.

**Keywords:** Music Education, Violoncello Education, Violoncello Bow Techniques, Orchestra Partiturs

## 1. Giriş

Müzik eğitiminin, dolayısı ile mesleki müzik eğitiminin en önemli boyutlarından biri çalgı eğitimidir. Çalgı, seslerden oluşan ve soyut gibi anlaşılabilir bir sanat dalı olan müziğin somutlaştırılabildiği, teorinin ve pratiğin bir arada hayata geçtiği yegâne materyaldir (Efe, 2001, s. 5).

Mesleki müzik eğitiminin ana boyutlarından biri çalgı eğitimidir. Çalgı eğitiminde amaç, sadece teknik ve müzikalite açısından gelişmiş öğrenciler yetiştirmek olmayıp, çalgılarını gerek müzik öğrenimleri gerekse mesleki yaşamları boyunca işlevsel olarak kullanabilecek bireyler yetiştirmektir (Büyükkayıkçı, 2008, s. 2). Müzik öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler, öğrenim süreçlerinin daha başında, uzmanlaşmak istedikleri ve buldukları üniversitenin öznel koşulları (çalgı hocalarının çeşitliliği vb.) bakımından eğitimini alma olanağı bulunan bir çalgı seçerek 4 yıl süre ile o çalgının eğitimini almaktadırlar. Çalgı eğitimi, yalnızca materyali olan çalgıyı doğru ve etkili kullanmanın yanı sıra farklı devinimsel, psikolojik ve sosyal kazanımlar da sağlamaktadır. Müzik eğitiminin hangi türünde olursa olsun çalgı eğitimi, öğrencinin kendisini ifade edebilmesi, yeni müzikal hedefler belirleyebilmesi, beğeni düzeyini geliştirebilme ve yeni estetik öğeler tanıyabilmesine de uygun bir zemin oluşturmaktadır.

Çalgı eğitiminin alt dallarından biri olan yaylı çalgı eğitiminin mesleki müzik eğitimi veren kurumlardaki önemi büyüktür. Mesleki amaçlı müzik eğitimi verilen örgün eğitim kurumlarından eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği programlarında verilen yaylı çalgı eğitimi keman, viyola, viyolonsel ve kontrbas ile birlikte bazı Türk Müziği sazlarını da kapsamaktadır.

Çalgı eğitiminin genelinde olduğu gibi viyolonsel eğitiminde de öğrenim süreci uzun, sabır gerektiren zorlu bir süreçtir. Bu süreç, en yalın tanımıyla bir dizi teknik ve müzikal becerinin öğrenciye kazandırılması sürecidir. Bu teknik beceriler sağ el ve sol elin doğru kullanımıyla ulaşılabilecek iyi bir entonasyon, iyi bir ton, artikülasyon (boğumlama) ve ritim, estetik doğrulukları olan cümlemeler ve stil bilgisi özelliklerini verebilen bir çalışma amaçlamaktadır.

Bunlarla birlikte yukarıda sıralanan müziksel davranışları gerçekleştirebilmek için yaylı çalgı çalanların sahip olması gereken özellikler arasında ‘iyi bir yay tekniği’ ilk sırada sayılabilir. Bu da sağlam bir yay-tel kontağı sonucu istenilen ses rengini, tonunu elde edebilecek ve seslendirilen eserlerde eserin gerektirdiği değişik yay şekillerini (legato, detache, stakato, spikato, sotiye) yapabilecek sağ el hâkimiyetine sahip olmak anlamına gelir (Akın, 2001, s. 4).

### 1.1. Otakar Sevcik

Çek keman pedagogu Otakar Sevcik, 22 Mart 1852’ de Bohemia Horozdoviche’ de dünyaya geldi. İlk keman derslerini yedi yaşındayken öğretmen olan babasından aldı. 1866’da Prag konservatuarına girdi. Burada iki yıl A. Sitt’in daha sonra A. Benevits’in öğrencisi oldu. 1870’de Beethoven konseri ile bitirme sınavını verdi. Daha sonra Salzburg Mozarteum’da dersler verdi. Prag Interim tiyatrosunda konzertmeister, Viyana Operasında orkestra üyesi olarak görev yaptı. Daha sonraları pedagoji alanına yönelen Sevcik, 1875-1892 yılları arasında Kiev’de, 1892-1906 yılları arasında Prag’da profesör olarak görev yaptı (Efe, 2001, s. 10). Sevcik, Kiev’de kendi keman metodu üzerinde çalışmaya başladı. Beş binin üzerinde öğrenci yetiştiren Sevcik ‘Keman Okulu’ başlıklı 4 bölümden oluşan Op. 1 kitabını virtüözite veya teknik bakımdan çok ileri düzey hedefleri olan öğrenciler için yazmıştır. Sevcik, kitabın taslak halini Avrupa’daki birçok konservatuvara göndermiş, kitap Alman okullarında daha çok ilgi uyandırmıştır. Kitabın Prag’daki basımı 1892 yılında olmuştur. Sevcik’in bunu izleyen op. 2 adlı eseri ise kolaydan zora aşamalılık ilkesi ile ve yalnızca yay tekniklerine yönelik 4000 sistematik egzersizi içermektedir. Sevcik’in metotları başlangıç düzeyinden, virtüözlük düzeyine kadar tüm evreleri içermekte ve keman tekniği ile ilgili tüm sorunlara eğilmektedir. Sevcik’in bu öğretme sisteminden ‘matematiksel bir mantık içinde keman tekniğinin tüm ayrıntılarına en yavaştan en hızlıya doğru büyük bir titizlikle eğilen bir sistem’ olarak söz edilmektedir (Efe, s. 11). Sevcik her ne kadar pedagojik çalışmalarını keman eğitimi üzerinde yoğunlaştırmışsa da, metotlarının etkililiği, yay ve pozisyon geçişine yönelik etütlerinin viyola ve viyolonsel uyarlamalarını da doğurmuştur. Sevcik’in yay tekniklerine ilişkin bu kapsamlı kitabını çellist ve çello eğitimcisi Louis Feuillard viyolonsel uyarlamıştır. Feuillard’ın bu uyarlamayı yapmasında yaylı çalgıların genelinde olduğu gibi viyolonsel çalmanın en önemli unsurlarından biri olarak yayı ve onu kavrayan sağ eli mümkün olduğu kadar doğru ve etkili kullanmayı önemli bir etmen olarak görmüş olması yatmaktadır.

William Pleeth viyolonsel eğitimi ile ilgili teknik konuları ve öğretme yöntemlerini anlattığı ‘Cello’ adlı kitabının ‘Yay Zanaatı’ başlığındaki 6. bölümünde viyolonselde yayın kullanımına ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Yüzeysel olarak bakıldığında yayın göreceli kolay bir görevi vardır; ancak yayın görünüşteki basit çekme ve itme hareketinin arkasında zengin bir anlatım gücü saklıdır. Bu anlatım gücünü ortaya koymak için büyük bir teknik hâkimiyet gereklidir. Bu tekniğin gelişmesi yay ve yay çekme ile anlayışımızla başlar. Yayla elde edilen tını viyolonselde her şeyin temelidir (Pleeth, 1983, s. 63).

### 1.2. Türkiye’de Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Orkestra/Oda Müziği Dersi

Bir ders olarak orkestra-oda müziği eğitimi, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda uygulanan programlarda; “Oda Müziği-Talebe Orkestrası, Toplu Çalgı Çalışmaları ve Orkestra, Birlikte Seslendirme, Seçmeli Müzik Özel

Alanları” gibi çeşitli adlar altında müzik eğitimi programları içinde yer almıştır. En kapsamlı ilk program sayılan 1941 programında bu ders, ‘Oda Müziği-Talebe Orkestrası’ adı altında, 3 yıllık öğretim süresi boyunca oda müziği haftada 1 saat, talebe orkestrası haftada 2 saat olarak okutulmuştur (orkestraya katılabilecek durumda bulunan talebeler seçilerek alınmıştır). Öncekinden daha kapsamlı olarak hazırlanan 1970 programında ‘Toplu Çalgı Çalışmaları ve Orkestra’ olarak her sınıfta hatada 3 saat olarak okutulmuştur (okul çalgı kümeleri-oda müziği-orkestra olarak 3 türlü yapılmıştır). 1980 programında ise 3. ve 4. sınıflarda her yarıyıl 2’şer saat olmak üzere ‘Seçmeli Müzik Özel Alanları’ adı altında orkestra-oda müziği çalışmaları yapılmıştır (Biber Öz, 2001, s. 94). 1998 programından 2018’e kadar olan süreçte ise bu ders üçüncü ve dördüncü sınıfların her iki yarıyılında zorunlu olarak ‘Orkestra/ Oda Müziği’ adı altında 1 saat teori, 2 saat uygulama 3 kredili bir ders olarak verilmektedir. 2018 yılında ise yenilenen müzik öğretmenliği lisans programında ders Orkestra-Oda Müziği 1, 2, 3 ve 4 başlıklarıyla, lisans 3. ve 4. Sınıflarda toplam 4 dönem olarak yer almaktadır. Dersin 2018 programındaki tanımı şu şekildedir:

“Türk ve Batı Müziği gruplarında Orkestra ve Oda müziği yerleşimi ve çalışma disiplini, grup içi görev dağılımları; orkestra ve oda müziğinin çalgı çeşitlemesi ve oturma planlarının tarihsel süreç içerisindeki gelişimi ve değişimi; orkestrada yer alan çalgılar ve çalgıların orkestradaki görev ve ses renkleri; Türk ve dünya müziklerinden alınan örnek eserleri, ses özelliklerine ve düzeylerine uygun olarak çalma; eserlerin zor bölümlerini birlikte çalışarak, eserleri daha iyi seslendirme ve kendini geliştirme; Türk Müziği, popüler müzik ve evrensel müzik türlerinde orkestra dağıtma ve oluşturulan bu dağıtma çalma; müzik yoluyla anlama, anlatma, dinleme, yaratma gücünü geliştirme; Türk Müziği ve Klasik Müzik arasındaki fark ve benzerlikleri anlama; Türk müziğinin dünya müziği içindeki yeri” (YÖK, 2018).

Orkestra-Oda Müziği dersi programda tek başlıkla ifade edilmesine karşın, oda müziği dersinin içeriği ve amacı üniversitenin hazırladığı ders içerikleri tablosunda ayrıca belirtilmiştir. Oda Müziği dersinin içeriği; ‘Türk ve Dünya eserlerinden seçilmiş yapıtlardan oluşan bir repertuar oluşturulması ve oluşturulan repertuarın bir konserle dinleyiciye ulaştırılması’ olarak belirtilmiştir. Bu bilgiler toplamında bu derse ilişkin öğrenme çıktıları ve yeterlilikler şöyle sıralanabilir:

- Müzik öğretmenliğine yönelik orkestra ile ilgili Çağdaş Türk Müziği ve evrensel müzik eserlerinden bir dağıtma oluşturma
- Oluşturulan repertuar ile konser verebilme
- Sahne alışkanlığını kazanabilme
- Farklı çalgı gruplarıyla birlikte müzik yapabilme
- Orkestra repertuarını oluşturan eserleri teknik ve müzikalite boyutuyla kavrayabilme

### 1.3. Viyolonsel Eğitimi

Eğitim fakülteleri ve konservatuarlarda viyolonsel eğitiminde sağ elin doğru kullanımını ve yay tekniklerinin öğrenilmesine yönelik yapılmış çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Demirbatır’ın, “Türkiye’deki Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitim Bölümlerinde Viyolonsel Eğitimi” başlıklı doktora tezinde viyolonsel öğretim elemanlarına göre viyolonsel öğrenmeye yeni başlayan öğrencilerin başlangıç aşamasından itibaren karşılaştıkları temel güçlükler sıralamasında sağ el ve yayın kullanımına ilişkin güçlükler % 64,28 oranı ile ikinci sırada saptanmıştır. Viyolonsel öğrencilerine göre viyolonsel eğitimine başlangıç aşamasından itibaren karşılaştıkları temel güçlüklerin sıralamasında da sağ el ve yayın kullanımına ilişkin güçlükler % 45,95 oranı ile ikinci sırada saptanmıştır (Demirbatır, 1998, s. 117).

Kökenleri batıya ait olan viyolonsel icrasında en mükemmeli yakalamaya yönelik, çoğu Avrupalı besteci ve müzik eğitimcisi tarafından yazılmış birçok etüt kitabı ve metot bulunmaktadır. Fakat ülkemizde eğitim fakülteleri müzik bölümlerinin belirlenmiş 4 yıllık eğitim süresi düşünüldüğünde, bu sınırlı sürede öğrencinin tüm bu etüt kitaplarını çalmada ciddi bir zaman engeli bulunmaktadır.

Kırhoğlu’nun (2002) “Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde viyolonsel ve keman eğitiminde kullanılan yay tekniklerinin yönetsel analizi” isimli araştırmasına göre yay tekniklerinin 4 yıllık eğitim sürecinde kazanılma durumuna ilişkin sonuçlar şu şekildedir: “Kazandırılması hedeflenen yay tekniklerinin 4 yıllık eğitim sürecinde öğrenciye tam olarak verildiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna eğitimcilerin % 42’si tamamen, %33,6’sı büyük ölçüde, %25,2’si kısmen cevabını vermiştir. Kırhoğlu bu verilere dayanarak kazandırılması hedeflenen yay tekniklerinin 4 yıllık eğitim sürecinde öğrenciye tam olarak verilemediğini araştırmasının sonuç bölümünde belirtmiştir (s. 79). Urhal ve Can’a göre (2019) viyolonsel eğitiminde başlangıç düzeyinde eğitimcilerin %69’unun yay tekniklerini öğretmek ve pekiştirmek için metotlardaki egzersizleri tercih ettikleri görülmüştür. Yine bu araştırmada eğitimciler tarafından en çok kullanılan metotların; J. J. F. Dotzauer, Sebastian Lee (Violoncello Schule Op. 30) ve J. Werner (Violoncell Schule) olduğu görülmektedir (s. 1963).

Viyolonsel eğitiminde yay tekniklerinin kazandırılmasına yönelik yapılmış ilgili yayın ve araştırmalar incelendiğinde araştırmaların genelinde yay teknikleri ile ilgili sorunları saptamaya yönelik olduğu görülmektedir. Sorunun çözümüyle ilgili yaklaşımların ve önerilerin bu anlamda az olduğu düşünülmektedir.

Viyolonsel eğitiminde kullanılan etütler incelendiğinde yay tekniklerine yönelik en kapsamlı etütlerin, keman eğitiminden uyarlanmış olan Otakar Sevcik Op. 2 olduğu düşünülmektedir. Toplam altı kitaptan oluşan ve viyolonseli öğrenme ve çalma sürecinde karşılaşılan tüm yay tekniklerini ayrıntılı bir şekilde çalıştırmayı amaçlayan bu kitaplar, viyolonsel eğitiminin her aşamasında yararlanılabilecek detaylı bir kaynak durumundadır. Yay tekniğini geliştirmeye yönelik yazılmış bu kapsamlı kitaplardan daha başlangıç aşamasında yararlanılabilecek olan opus 2, 5 numaralı etüt; temel yay tekniklerinin bütününe yönelik 260 varyasyon içermektedir. Yayın doğru kullanımına yönelik temel bilişsel ve devinişsel davranışların çoğunu tek bir etütle bünyesinde bulundurduğuna inanılan bu etütün analizi ile kazanımlar somutlaştırılmak istenmektedir.

Müzik Öğretmeni yetiştiren kurumlarda yay tekniklerinin iyi öğrenilmesi viyolonsel öğrencisi için sadece bireysel çalgı eğitimi açısından değil; lisans programında alınan diğer derslere yönelik de olumlu faydalar sağlar. Başta, Oda Müziği/Orkestra ve eşlikli çalma dersleri olmak üzere bireysel çalgının kullanıma durumunun olduğu tüm derslerde viyolonsel öğrencisi yay tekniklerini bilme ve uygulayabilme açısından belli bir hazır bulunuşluk düzeyine sahip olmalıdır.

Bu araştırmada, viyolonsel eğitimine başlangıç düzeyinde yararlanılan Sevcik op. 2, 1. kitaptan 5 numaralı etütün içerik analizinin yapılarak; etütteki varyasyonların yay teknikleri açısından içerdiği devinişsel davranışların saptanması amaçlanmıştır. Etütün içerdiği devinişsel davranışların viyolonsel öğrencisinin 3. ve 4. sınıfta karşılaştığı Orkestra/Oda müziği dersine hangi açılardan hazırlayıcı olabileceğinin anlaşılması amaçlanmaktadır. Araştırmada ayrıca, Orkestra/Oda müziği dersi kapsamında oluşturulan lisans orkestrasının dağılımının yaklaşık olarak tespit edilmesi, viyolonsel partilerinin sağ el teknikleri açısından incelenmesi, bu partileri seslendirebilmek için gerekli olan psikomotor davranışların neler olduğunun saptanması amaçlanmaktadır.

260 farklı varyasyonu ile viyolonsel eğitiminde karşılaşılan tüm yay tekniklerini kapsamında bulandıran O. Sevcik op.2 5 numaralı etüt, viyolonsel öğrencisinin kazanması gereken birçok hedef davranışı içermesi sebebiyle incelenmeye değer görülmüştür. Bu araştırma, O. Sevcik op. 2 5 numaralı etütünün sağ el yay tekniklerini çalışma biçimlerinin incelenmesi ve yay teknikleri ile ilgili kapsadığı devinişsel davranışların somutlaştırılarak viyolonsel eğitimcileri ve öğrencilerinin etüt ile ilgili bakış açılarını genişletmek açısından önem taşımaktadır. Ayrıca ulaşılan kaynaklar arasında Gazi Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Bölümü lisans eğitiminin 3. ve 4. sınıflarında zorunlu olarak verilen Orkestra/Oda müziği dersinin kapsamı, etkinlik alanları, repertuarı ve öğrenci orkestranın yapısı ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın konuyla ilgili ilk araştırmalardan biri olması araştırmayı önemli kılmaktadır.

## 2. Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğrenci Orkestrası'nın seslendirdiği eserler, O. Sevcik'in Sevcik-Feuillard 'Schule der Bogentechnik' olarak bilinen ve 6 kitaptan oluşan etüt dizisinden Op. II. 1. Kitap 5 numaralı viyolonsel etüdü ve etütün 260 varyasyonu bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğrenci Orkestrası'nın 2001 ve 2002 yıllarında seslendirmiş olduğu 30 eser ve O. Sevcik'in Op. II. 5 numaralı viyolonsel etütünün tüm varyasyonları oluşturmaktadır. Araştırmanın merkezinde yay çalışmalarına yönelik birbirinden bağımsız olarak kullanılan birçok etüt yerine, Sevcik op. 2, 5 numaralı etütün tüm varyasyonları ile ele alınmasının bir öğrenciye lisans ve sonrasındaki tüm meslek yaşamında başlı başına yeterli bir kaynak olabileceği hipotezi yer almaktadır.

### 2.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Örnekleme yer alan eserlerdeki viyolonsel teknikleriyle ilgili nitel verilerin toplanabilmesi için ilk olarak 5 adet kategori belirlenmiştir. Bunlar:

- Eserlerde yer alan legato yay teknikleri
- Eserde yer alan detache yay teknikleri
- Eserde yer alan staccato yay teknikleri
- Eserde yer alan spicato yay teknikleri
- Eserde yer alan sautille yay teknikleri.

Örnekleme yer alan eserler, yukarıda verilen kategorilere göre 'etüt çözümleme yöntemi' kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar O. Sevcik 5 numaralı etütün varyasyonları ile karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Bu çözümleme yapılırken 'çağdaş öğretim programı' kapsamındaki 'hedefler' dikkate alınmıştır. Araştırmada varyasyonlarla yay teknikleri açısından karşılaştırılan eserlerin sıralamasında yalnızca 2001 ve 2002 yılları programlarına göre bir öncelik düşünülmüştür. Aynı yılın dağılımına ait eserlerin incelenmesinde ise eserler

arasında bir öncelik sıralaması yapılmamıştır. Varyasyonlar açısından incelenen her orkestra eserinde yay teknikleri ve sağ elin devinışsel davranışları açısından bir yenilik aranmıştır. Aynı devinışsel davranışların birden fazla eserde saptanması durumunda daha önce incelenen esere ve ilgili varyasyona gönderme yapılmıştır.

### 3. Bulgular

Araştırmaya ilişkin bulgular, Otakar Sevcik'in Opus 2 "Schule Der Bogentechnic" ve 5 Numaralı Etüt'ün genel yapısı, etüdün kapsadığı ana yay tekniklerinin analizi ve etüdün orkestra dağıtımına yönelik yordayıcı korelatif ilişkilerinin ortaya konması olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır.

#### 3.1. Otakar Sevcik Opus 2 "Schule Der Bogentechnic" ve 5 Numaralı Etüt

Sevcik op. 2 etüt kitabı incelenecek etüt dışında 11 ayrı etüt kapsamaktadır. Aşamalı/ilerleyici bir düşünceyle ele alınan bu etütler viyolonsel çalmada sağ el tekniğinin bağlı olduğu gereksinimlerin önemle üzerinde durmaktadır. Basit sayılabilecek müzik cümlelerinin onlarca farklı varyasyonla çeşitlendirilerek tüm yay tekniklerine uyarlanması Sevcik'in bu kitabının temel öğretim yaklaşımıdır. Tüm varyasyonlar müzik cümlelerini şaşırtıcı derecede farklı anlatımlara ulaştırmaktadır. Bundaki amaç ise değişik yay şekillerini (legato, detaşe, vb.) kullanmak, farklı yay teknikleri arka arkaya geldiğinde çabuk uyum sağlamak ve seri bir şekilde birinden diğerine geçebilmeye davranışsal olarak alışmaktır. İncelenecek etüt 24 ölçüden oluşmaktadır. Sol major tonundaki tema, 6 müzik cümlesinden oluşan şarkı formundadır. Öğrencinin farklı varyasyonları üzerine uyarlayabilmesi için girişte verilen bu bölüm tema olarak algılanmalıdır. Sevcik 5. etütte tema üzerine 260 yay varyasyonu düşünmüştür. Kitabın genelinde olduğu gibi op.2, 5. etüt de basitten karmaşığa, kolaydan zora ilkeleri ile yazılmıştır. Varyasyonlar; tüm yay, yarım yay, ortada, ökçede ve uçta, legato, stakato, spikato detaşe, martele, sotiye gibi farklı yay tekniklerini konularına göre kapsamlı bir şekilde ele almıştır. Ayrıca her alıştırmmanın üzerinde, daha iyi sonuç alabilmek için kazandırılması istenen davranışlara göre farklı metronom değerleri bulunmaktadır. Etütteki varyasyonların bir diğer özelliği farklı yay tekniklerinin farklı ritmik motifler üzerine oturtulmuş olmasıdır. Böylelikle, öğrencinin sağ elini doğru ve etkili kullanma becerisi kazanması farklı ritim gruplarını çalabilme becerisi ile birlikte düşünülmüştür.

##### 3.1.1. Sevcik 5 numaralı Etütte Tema

Sevcik op. 2, 5 numaralı etüt yukarıdaki 24 ölçüden oluşan Sol major tonundaki tema üzerine kurulmuştur. Varyasyonlara uyarlamasında öğrenci açısından kolaylık olması bakımından etüdün bu bölümünde sağ el tekniklerine ilişkin herhangi bir işaretleme bulunmamaktadır. Ezgi, başlangıç seviyesinde olan viyolonsel öğrencilerinin entonasyonla ilgili sıkıntıları da göz önünde bulundurularak ikinci ses olarak çok seslendirilerek yazılmıştır. Böylelikle başlangıç seviyesinde olan öğrenci, ana ezgiyi seslendirirken öğretmeninin ona yapacağı bas eşlik ile seslerin doğruluğunu kontrol etme ve birlikte çalma fırsatı bulur. Bu etütte ezginin eşlik partisinin olması yay tekniklerinin çalışılması açısından ritmik açılımlar sağlamaktadır. Örneğin yukarıdaki tema öğretmenle birlikte çalındığında öğrencinin çalacağı dörtlük değerdeki notalara karşılık eşlik partisinde ikilik ve dörtlük değerde notalar gelmektedir. Yani öğrenci iki tane dörtlük notayı, ikilik değerdeki notayla başlangıç ve bitiş süresi olarak senkronlamak zorundadır. Bu da öğrencinin ritmi iyi hissetmesinin yanı sıra öğretmeninin çaldığı partiye de kulak vermesi ile mümkün olabilir. Şekil 1'de Otakar Sevcik op. 2, 5 numaralı Etüdün teması verilmiştir.



Şekil 1. Otakar Sevcik Op. 2, 5 Numaralı Etütte Tema

Etütte ‘varyasyon’ ifadesi, belli bir davranışı geliştirmeye yönelik düşünülmüş teknik çalışmaları temaya uygulayarak ayrı alıştırmalara dönüştürmek üzere kurgulanmış çeşitlenmeler anlamındadır. Varyasyonlarda 24 ölçülük ezgi legato, detaçe, spikato, sotiye gibi farklı yay tekniklerinin; yayın ökçe, orta, uç bölümlerine uygulanması ile çeşitlenmektedir. Varyasyonlar konulara göre sıralanarak, öğretilmek ya da geliştirilmek istenilen yay tekniklerine göre gruplandırılmıştır. Varyasyonlar kolaydan-zora, basitten- karmaşığa hiyerarşisiyle sıralanmıştır. Araştırmada da varyasyonlar konularına göre ve aynı sıra ile incelenmiştir.

Öğrencinin etüdün hedef ve davranışlarını gerçekleştirebilmesi için etüdü yorumlayabilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenin ve öğrencinin etüdü doğru yorumlayabilmesi için varyasyonların altındaki kısaltmalar ve özel işaretler kitabın başında İngilizce, Almanca ve Çek dillerinde açıklanmıştır. Varyasyonlarda ise kısaltmalar ve terimler Almancadır. Varyasyonlarda aşağıdaki kısaltma ve işaretler görülmektedir:

- G. Ganzer Bogen/ Tüm yayda
- H. Halber Bogen /Yarım yayda
- u.H. Untere Halfte / Alt yarıda
- o.H. Obere Halfte /Üst yarıda
- 1/3 B. Ein Drittel des Bogens /Yayın üçte birinde
- Fr. Am Frosch des Bogens /Yayın ökçe bölümünde
- Mitte des Bogens /Yayın ortasında
- Sp. Spitze des Bogens /Yayın ucunda
- M\* In der Mitte, dann an der Spitze/Sırasıyla yayın ortasıyla, ucuyla
- Und am Frosch/ Yayın ökçesinde
- Hinaufstrich/Yayı iterek
- Breit Stossen/ Detache(ayrı yaylarda)
- . Abgestossen oder gehammert/Staccato
- ) Bogen Haben/Yayı telden kaldırarak
- Geworfen (Spiccato)/Yayı zıplatarak
- □ Herunterstrich/Yayı çekerek (Eğer başka bir işaret yoksa alıştırma ökçeden yayı çekerek başlamalıdır)

Varyasyonların tümünde dikkat edilmesi gereken noktalardan biri tel değişimlerinde sağ el- bilek-dirsek açısının tel geçişlerinde ve yayın tüm bölümlerinde doğru pozisyonu bulmasıdır. Werner’e göre (1956) “yay, La-Re ve Sol tellerinde çok ufak bir açı ile kendimize dönük; Do telinde ise tüm kılların tele sürtünebileceği bir açı ile tellere sürtülmelidir. Tüm yayda yayı çekme hareketini gerçekleştirirken, sağ el bileği dirseğin hafifçe geri götürülmesi hareketinin vereceği devinim ile köprüden ve tellerden uzaklaşarak yoluna köprüye paralel bir açı ile devam eder. Yayı itme hareketinde de köprüye 90 derecelik paralel açı korunarak sağ el ve bileğin yönlendirmesi ile ökçeye ulaşılır.

### 3.1.2. Sevcik Op.2, 5 Numaralı Etüt Kapsamındaki Sağ El Teknikleri

#### Legato

“İtalyanca kökenli bir sözcük olan legato kelimesi, bağlı ya da birbirine bağlı anlamında, notaların kesintisiz olarak birbirini izlemesi gerektiğini ifade etmektedir” (Fayez, 2001, s. 80).

Büyükaksoy’a göre legato tekniğinde, “Ses kalitesinde hiçbir farklılık olmayışı, seslerin değerlerine göre yaya paylaşımları önemli çalma özellikleridir. Legato çalmada iki temel sorunla karşılaşmaktadır. Biri sol eldeki parmakların değişimiyle, diğeri de tellerin değişimiyle ilgilidir” (Büyükaksoy, 1997, s. 40; Çuhadar, 2009, s. 124).

Legato, birden fazla sesin aynı yayda kesintisiz çalınması ve yay değişimi olsa da bunun fazla hissettirilmediği yay şeklidir. Legato tekniği uygulanırken aksi belirtilmediği sürece yayın her bölümünden aynı sesin elde edilmesi amaçlanmaktadır (Özay, 2005, s. 7).

Fayez, legato tekniği ile ilgili ayrıca şu noktaya dikkat çekmiştir:

“Legato çalmada esas olan, yalnız iki ya da daha fazla sesin aynı anda çalınması değildir. Ayrı olarak çalınan seslerde de legato yapılabilir. Başka bir deyişle yay değiştirmenin doğal bir sonucu olarak birbirine bağlı olmayan iki sesin aynı yaylarda ancak kesintisiz olarak çalınmasıyla da legato yapılabilir. Legato çalmada en önemli özellik, seslerin bir bağ işareti altında değil, onların aynı ya da ayrı yaylarda çalınırken, birbirlerine kesintisiz ve pürüzsüz biçimde eklenmeleridir. Başka bir deyişle belli olmaksızın yapılan yay ve tel değişimi legato çalmanın temel koşuludur” (Fayez, 2001, s. 80).



Şekil 2. Sevcik 5. Etütte Bağırsız Legato

### Detache (Detache)

Sözcük anlamı olarak ‘detache’; bölünmüş, ayrılmış, birbirlerine bağlı olmayan olarak ifade edilmektedir. Yaylı çalgılarda, birbirinden ayrı, bağımsız sesler üretmek üzere yayın kullanım özelliği anlamındadır (Say, 2002, s. 46).

Detache tekniğinde her nota için ayrı yay kullanılır. Yay sürüşünün akıcı ve pürüzsüz olması ve uygulana basıncının aynı seviyede kalması gerekmektedir. Sesler arasında duraksama olmamalı, her yay sürüşü bir sonraki ses devreye girene kadar devam etmektedir (Büyükaksoy, 1997, s. 43; Yıldırım Orhan, 2009, s. 364). Aytekin’e göre (2012) detache çalarken aynı nuansta ve eşit kol ağırlığıyla çalınmasına özen gösterilmelidir. Yay değişimleri haricinde notaların arasında boşluk olması detaşenin karakterini bozabilir. Detache çalarken yay ve tel değişimlerinde sağ ve sol eldeki basıncın eşit olması ve çalınan her notada yay uzunluğunun ve çıkan tonun değişmemesi gerekir (s: 11).

Yayın her yerinde detache yapılabilir ancak onun karakterine uygun olan özellik, yayın ortası ile ucu arasında ve ortaya yakın bir yerde en kolay ve en belirgin biçimde elde edilir. Bu yer ideal detaşe için en uygun yer olmakla birlikte, yapıtların ifade özelliğine göre, yayın diğer bölümleri de detaşe için seçilebilir (Günay ve Uçan; 1975, s. 56). Detache yayın her bölümünde yapılabildiği için her bölümde farklı bir el ve kol baskısı gerekmektedir. Alt yarıda detaşeyi doğru yapabilmek için, öncelikle sağ elin aktif olmasına, kol ile bileğin koordineli olarak hareket etmesine dikkat edilmelidir. Orta ve üst yarıda detaşe karakterinde de alt kol ve dirsek açısından dikkat edilmesi gereken denge unsurları değişmektedir (Araboğlu, 2011, s. 51).

Detache karakteri portato karakterinde olduğu gibi etüt ya da eser içinde, uygulanmak istenen notanın üzerine konulan kısa yatay bir çizgi ile ifade edilebilir. Bu legato olarak çalınması istenen notaların, üzerine getirilen uzun bir yay şeklindeki çizgiyle ifadesine karşılık, detaşede kısa kesik çizgilerle o notaların ayrı ayrı seslendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.



Şekil 3. Sevcik 5.Etüt, 19. varyasyon

### Vurgulu (Aksanlı) detache

Yay hareketinin başlangıcında ilave bir hız ve baskı uygulanırsa, basit detache aksanlı detaşeye dönüşür (Özay, 2005, s. 9). Fakat aksanlı detache tekniği ‘marcato’ yay tekniğinden farklı olarak her seferinde uygulanan bir basınç verme ve azaltma hareketine dayanmaktadır.



Şekil 4. Sevcik 5. Etüt 5, 67 numaralı varyasyon

### Staccato (Stakato)

Stakato, notaların birbirlerinden ayrı, tek tek çalındığı bir tekniktir. Genellikle kemanda ve aynı aileden gelen diğer yaylı çalgılarda benzer bir müzikal karakterle uygulanır. Stakato çalınması gereken notalarda her notaya yay durdurularak başlanır (Kırlıoğlu, 2002, s. 38). Yay, vurgulu olmayan fakat teli ısırtma hareketini belli edecek bir basınçla başlayıp tel üzerinde kalarak kısa bir mesafe sonra durdurulmalıdır. Çekme ve itme hareketlerinin ikisinde de bu ısırtma hareketi stakatoya genel karakterini vermektedir. Bu ısırtma hareketine her seferinde yeniden hazır olabilmek için çalışma sürecinde stakatolar arasında ufak bir es vermek gerekir.

Stakato bu yönüyle sağ elde çok fazla sağlamlık ve esneklik gerektiren bir yay tekniğidir. Bu yay tekniği kısa, birbirinden net olarak ayrılmış tek yayda yapılan yay kıllarının sürekli temas halinde olduğu sürüşlerdir. Büyükaksoy’a göre stakatonun uygulanmasında iki zorluk vardır: “Biri hareketin kendisi, diğeri de tel değişimleriyle sol el parmaklarındaki eşgüdümlemedir” (Büyükaksoy,1997, s. 49).

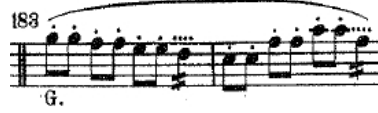
Ayrı yönlerde yapılan stakatoda notalar birbirinden daha keskin bir ifade ile ayrılırlar. Farklı yaylarda gelen stakato notalarda her notanın başında yayın tel üzerine sıkıştırılıp basıncın hemen bırakılması hareketine dayalı daha belirgin bir artikülasyon hissedilir.





Şekil 5. Sevcik 5. Etüt, 80. varyasyon

Bağlı stakato ise yine notalar birbirinden kısa bir karakterle ayrılırken her seferinde bir sonraki nota için sağ elin yeniden ısırtma hareketine hazır olması belli bir çabukluk ve sağlamlık içinde olmalıdır.



Şekil 6. Sevcik 5. Etüt, 183 numaralı varyasyon

### Spiccato (Spikato)

İtalyanca kökenli bir terim olan 'spiccato' müzik dilinde notaları birbirinden kopuk şekilde seslendirme anlamındadır. Almanca 'springbogen-yay sıçratma' olarak ifade edilen bu terim, yayın çabuk ama hafif şekilde sıçratılarak kullanılması anlamına gelmektedir (Say, 2002, s. 490).

Spikato tekniğinde yay havadan tellere düşürülür ve her sestem sonra tellerden ayrılır. Bunu yaparken sağ el ile birlikte yayın hareketi 'U' şeklinde bir kavis yapar.

Yaylı sazların tümünde kullanılan spikato tekniği, stakato'ya daha uçar ve çabuk bir anlatım katar. Temelde stakatoya benzeyen bu teknik, yayın tellerden her seferinde ayrılması ile farklılık gösterir.

Spikato tekniği yayın alt veya orta ve ağırlık noktası arası bölümde uygulanır. Daha leggiero ve piano bir anlatım için tuşeye yakın bölgede ve ağırlık ortasında, daha kesin ve forte karakterler için de ökçeye yakın ve eşik üzeri konumlar kullanılır.

Spikatoda tel geçişlerinde yayın fazla sıçraması, yaydaki kontrolün azalması olasılığını arttıracığından, bu geçişlerde yay tellere yakın kalmalıdır. Tel geçişi bir 'ökol dönüşü' hareketiyle yapılmalıdır (Büyükaksoy, 1997, s. 52).



Şekil 7. Sevcik 5. Etüt 200. varyasyon

Spikato da tıpkı stakato tekniğinde olduğu gibi aynı yönde veya farklı yönde olabilir. Aynı yönde spikato hareketi uygulandığında sağ elin harekete başladığı noktaya gelmesi sürekliliği sağlamaya ve spikato karakterini korumaya yardımcı eder.



Şekil 8. Sevcik 5. Etüt 217. varyasyon

### Sautille (Sotiye)

Sotiye tekniği de spikato gibi bir yay zıplama tekniğidir, ancak sotiye de spikatodaki gibi yayın kaldırılması ve indirilmesi söz konusu değildir. Yayı zıplama tamamen yay çubuğunun esneme/yaylanma özelliği üzerine dayalıdır (Fayez, 2001, s. 92).

Sotiye tekniği alıştırılırken, önce yayın ortalarından küçük ve hızlı detaşe sürüşleriyle başlamak, daha sonra çubuğu tüm kıllar tele degecek şekilde ayarladıktan sonra yayı hafifçe tutmak ve hareketi dikey ve yatay hareketlerin bileşimini yapan parmaklarda toplamak gerekir. Ayrıca el de yatay ve dikey hareketlerle hafifçe harekete katılmalıdır (Büyükaksoy, 1997, s. 53).

Viyolonselde sotiye tekniğinde görülebilecek zorluk diğer yay tekniklerinde görülen zorluklara benzerlik göstermektedir. Bu zorluk, yayın tel ile birleştiği açığı yani sağ elin konumunu, tüm tellerde her seferinde dirsek hareketinin de katılımıyla doğru ve sağlam tutabilmektir.



Şekil 9. Sevcik, 5. Etüt 221. varyasyon

### 3.2.7. Crescendo ve Decrescendo (Kreşendo ve Dekreşendo)

İtalyanca ‘crescere’-büyüme, artmak sözcüğünden gelen kreşendo, müzik dilinde birbirini izleyen notalarda sesin giderek gürleşeceğini belirtir. kreşendo müzikal bir nüans terimi olarak ilkin 18. yüzyılın ortalarında Manheim Senfoni ekolünde uygulanmıştır. 19. yüzyılda kavram geliştirilerek opera eserlerinin finalleri için kullanılmıştır (Say, 2002, s. 144).

Kreşendo kelimesinin başına ‘de’ olumsuzluk ekinin getirilmesiyle oluşan ‘decrescendo’ kavramı, kreşendonun zıttı olarak sesi söndürme, ses gürlüğünü giderek hafifletme anlamında kullanılır.

Kreşendo ve dekreşendo kavramları birer yay tekniği olarak ifade edilmese de, uygulaması tamamen sağ elin kullanımına bağlıdır. Bu yüzden Sevcik op.2 5 numaralı etütte kreşendo ve dekreşendo için alıştırmalar yer almaktadır.

Sesi kademeli olarak gürleştirme veya ses gürlüğünü kademeli olarak hafifletmek için yay hızından veya yayın eşik üzerindeki konumunu değiştirmekten yararlanır. kreşendoyu ve dekreşendoyu doğal olarak elde etmek yay hızında değişiklik yapmak ile sağlanmaktadır.



Şekil 10. Sevcik, 5. Etüt 253. varyasyon

### Ton Üretimi

Ton üretimi, Sevcik op.2 5 numaralı etütte numaralandırılmış bir alıştırma olarak belirtilmemesine karşın, etüdün kazandırmayı hedeflediği psiko-motor davranışlar arasında yer almaktadır. Legato, detaşe ya da diğer sağ el yay tekniklerinin hepsinde kazandırılmak istenen beceriler hep belli bir müzikal yaşantıya ulaşmak amacıyla alıştırmalara dönüştürülmüştür.

Özay’a göre (2005) çalgıdan güzel ton üretilebilmesi için ‘yayın ağırlığının iyi hissedilmesi, yaya uygulanacak basıncın kolun doğal ağırlığı ile gerçekleştirilmesi, basınç miktarı ile birlikte basınç kalitesi ve çalıcının kendisini dikkatli dinlemesi gibi unsurlar önemlidir (s. 13). Gerle (1991) ise, ton üretimindeki temel unsurları yayın çekilme hızı, tellerin üzerinde sarf edilen güç ve yayın tellerin üzerindeki köprüye olan uzaklığı olarak sıralamaktadır (aktaran Okay ve Kurtaslan, 2013, s. 276).

Çilden, yay kullanımı açısından kemanda ses üretmeyi etkileyen dört önemli faktörden biri olarak ‘yayın hızını’ göstermektedir. Çilden’e göre (2000) yayın hızının ayarlanması yaylı çalgılardaki en önemli konulardan biridir. Yayın hızı, yay basıncıyla ilintili olduğu için, yay basıncı konusunda belirtilen birçok önemli karakter özelliğinin çıkmasında etkilidir. Çünkü doğal olarak yay hızı arttığında yay basıncı da artar, azaldığında azalır. Özel olarak yapılan basınç ayarlamaları dışında yay hızının artıp azalmasıyla elde edilen doğal basınç ayarlamaları yaylı çalgıda güzel ses üretmenin en önemli etkenlerinden biridir (s. 155).

Sevcik 5 numaralı etütte yukarıda ton kavramı ile ilgili anlatılanlardan ‘yayı belli bir basınç ve titreşimde tutabilme’ ve ‘yay hızının artırılıp azaltılması’ davranışlarına yönelik birçok alıştırma bulunmaktadır. Bu davranışlar 5 numaralı etütte ‘ton’, ya da ‘yay hızı’ gibi ayrı başlıklar altında değil, legato ve kreşendo-dekreşendo alıştırmaları içinde dolaylı olarak öğrenciye kazandırılmak istenmektedir.



Şekil 11. Sevcik, 5. Etüt 16. ve 17. varyasyonlar

Örneğin 6 ve 7 numaralı alıştırımlarda tüm yayda 3 ayrı dördlük notanın aynı bağ içinde çalınmasına karşın bir nota yine tüm yayda fakat ayrı çalınmaktadır. Bu ayrı dördlük notaların üzerine herhangi bir özel vurgu işareti gelmemesi bağlı notalarla ayrı notanın aynı gürlükte seslendirilmesini gerektirmektedir. Bu da ayrı olan dördlük notaların seslendirilmesinde sağlam bir yay hâkimiyeti ve basınç kontrolüne dayanmaktadır.

### 3.1.3. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim dalı Öğrenci Orkestrası'nın 2001 yılına ait dağarına Yönelik Sevcik op. 2, 5. Etüt Varyasyonlarının Karşılaştırılması

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrenci Orkestrası 15 Mayıs 2001 tarihinde verdiği 19. Gençlik Haftası Açılış Konserinde Tablo 1'deki eserleri seslendirmiştir.

Tablo 1

Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrenci Orkestrası 15 Mayıs 2001 Konser Programı

Besteci	Eser	Düzenleyen
Corelli	Concerto Grosso, No. 9	-
Astor Piazzola	Preparense	-
E. Tuğcular	Kırmızı Buğday	-
N. Kodallı	Telli Turna Suiiti'nden Adagio, Allegro	-
Refik Fersan	Rast Peşrev	-
Hasan Özçivi	Nihavent Sırto	-
G. Bregoviç	Çingeneler Zamanı	Selçuk Bilgin
Anonim	Kütahya'nın Pınarları	Erdal Tuğcular
Anonim	Tuna Nehri	Selçuk Bilgin
Anonim	Drama Köprüsü	Selçuk Bilgin
Anonim	Ağasarin Balım	Erdal Tuğcular
Yakup Kıvrak	Biz Gençliğiz	S. Bilgin, G. Apaydın, Y. Kıvrak
Anonim	Harmandalı	Selçuk Bilgin
Muammer Sun	Biz Atatürk Gençleriyiz	-

2001 yılında seslendirilen eserlerden A. Piazzola Preparense ve Türk Halk Ezgisi Harmandalı eserlerinin viyolonsel partilerine ulaşamadığı için araştırmada bu eserlerin içerik analizi yapılamamıştır.

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrenci Orkestrası 15 Mayıs 2002 tarihinde verdiği 2002 Gençlik Şöleni Açılış Konserinde seslendirilen eserler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrenci Orkestrası 15 Mayıs 2002 Konser Programı

Besteci	Eser	Düzenleyen
Anonim	Romans	Süleyman Tarman
Ziya Aydıntan	Prelüd	Yakup Kıvrak
Yakup Kıvrak	Hicaz Serenad	Yakup Kıvrak
Anonim	El Cachimbo	-
Anonim	Faz Hoje Um Ano	-
Ali Sevgi	Nikriz	-
J. Haydn	Senfoni No:27, 1. Bölüm	-
A. Vivaldi	İki Viyolonsel Konçertosu, 1. Bölüm	-
F. A. Hoffmeister	Viyola Konçertosu, 3. Bölüm	-
J. Brahms	Macar Dansı, No:5	-
Albinoni	Adagio	-
D. Gillespy	A Night in Tunisia	S. Bilgin, Çetin Bilge Akıncı
Anonim	Yüksek Yüksek Tepelere	Erdal Tuğcular
Anonim	Lâçin	Ali Sevgi
Anonim	Kız Sen Geldin	Deniz Gökteş
Anonim	Nihavent Sırto	Deniz Gökteş
Anonim	İzmir'in Kavakları	Erdal Tuğcular
Yakup Kıvrak	Ankara'da Açan Çiçek	Selçuk Bilgin
Yakup Kıvrak	Sevgi Çiçeği	Selçuk Bilgin

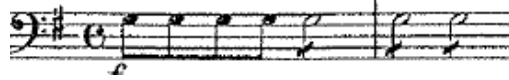
J. Haydn 27. Senfoni 1. Bölümde saptanan yay teknikleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Haydn 27. Senfoni 1. Bölümde saptanan yay teknikleri

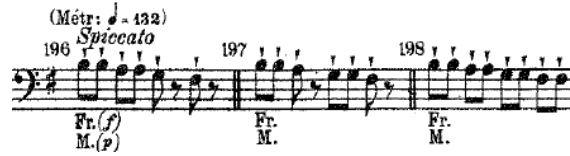
Yay Tekniği	Yay tekniğinin geçtiği ölçü sayısı
Staccato (dörtlük nota değeri ile)	12
Staccato (sekizlik nota değeri ile)	25
Spiccato	36
Legato	35

**Spikato:** Haydn 27 numaralı senfoni Allegro Molto temposundadır. Bu hızlı bir tempodur. Bu nedenle notasyonda legato ve detache gibi görünen sekizlik değerdeki nota grupları bu yüksek tempoda spikato yay tekniği ile çalınmalıdır. Temayı duyuran kemanlara, viyolonsel grubu akıcı karakterde (leggiero), yumuşak ama birbirine eşit sekizlik nota değerleri ile eşlik eder. Eserin 1. bölümü 108 ölçüden oluşmaktadır. 36 ölçüde viyolonsel grubu ağırlık ortası ve yayın orta noktası arasındaki bölümde aynı eşliği sürdürmektedir.



Şekil 12. Haydn 27. Senfoni, 1 ve 2. Ölçüler

Spikato yay tekniği öçkede, ortada ve uçta olmak üzere yayın değişik bölümlerinde ve değişik tempolarda Sevcik 5. etütte spikato konusunu kapsayan 196-220 numaralı varyasyonlarda ele alınmıştır.



Şekil 13. Sevcik 5. Etüt, 196.,197., 198. varyasyonlar

**Stakato:** 27. senfonide viyolonsel grubunda 12 ölçüde dörtlük nota değerinde stakatoya rastlanmaktadır.



Şekil 14. Haydn 27. Senfoni 1. Bölümde Stakato Karakteri

Sevcik op.2 5 numaralı etütte tüm yayda dörtlük değerde notalara uygulanan staccato yay karakterini elde etmeye yönelik aşağıdaki varyasyonlar saptanmıştır:



Şekil 15. Sevcik 5. Etüt, 2., 3., 4. varyasyonlar

Eserde saptanan diğer bir stakato çeşidi ise sekizlik notalara uygulanan daha kısa karakterdeki stakatodur. 25 ölçüde sekizlik notalara uygulanan stakato yay tekniği saptanmıştır. Herhangi bir yay işareti bulunmayan bu notalarda stakato yay tekniği; ağırlık ortası ile yayın orta bölümü arasında, ısırtarak çekme ve itme hareketi ile elde edilir. Her sekizlik nota seslendirildikten sonra diğer notaya geçiş için gereği kadar beklenir.



Şekil 16. Haydn Senfoni 39 ve 40. ölçüler

Sevcik 5. etütte bir çok varyasyonda sekizlik değerde notaya uygulanan stakato çalışmalarına rastlanmaktadır ( 5., 7., 9., 11., 12., 13., 50.,68. varyasyonlar)



Şekil 17. Sevcik 5. etüt, 9. varyasyon

**Legato:** Haydn 27. senfonide 35 ölçüde aynı yönde legato tekniği saptanmıştır.



Şekil 18. Haydn 27. Senfoni 59., 60. ölçüler

Sevcik 5. etütte dörtlük notalarda tüm yayda legato davranışına yönelik aşağıdaki varyasyonlar saptanmıştır.



Şekil 19. Nikriz (Ali Sevgi)

Ali Sevgi'nin Nikriz adlı eserinde sekizlik birim vuruş için 280 metronom değeri verilmiştir. Eser 9/8 lik ölçü kalıbındadır. Nikriz 5 bölümlü şarkı formundadır ve 63 ölçüden oluşmaktadır. Nikriz' de saptanan yay teknikleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Ali Sevgi Nikriz Eserinde saptanan yay teknikleri

Yay Teknikleri	Yay tekniğinin geçtiği ölçü sayısı
Staccato (dörtlük nota değeri ile)	3
Staccato (sekizlik nota değeri ile)	32
Spiccato	8
Legato	20

Eserde saptanan yay teknikleri:

Uçta ve Ökçede Stakato yay tekniği

Nikriz eserinde viyolonsel partisi incelendiğinde eserin başında birbirine legato bağı ile bağlanmış 2+3+2 sekizlik değer ve ardından gelen aynı yönde uçta vurgulu stakato yay tekniği görülmektedir.



Şekil 20. Nikriz: 1. ve 2. Ölçüler

Yay teknikleri açısından tüm yayda detaş ve ardından gelen yayın uç ve ökçe bölümlerinde uygulana stakato karakterine Sevcik 5. Etütte 85. varyasyonda rastlanmıştır.



Şekil 21. Sevcik 5. Etüt, 85. Varyasyon

- Legato Yay Tekniği

Nikrizde legato yay tekniği değişik ritmik motiflerde görülmektedir. Örneğin 3 ve 4. ölçülerde 2+3 şeklinde oluşturulan 5 sekizlik değer aynı yönde legato bağı ile birleştirilmiştir. Ardından gelen dörtlük notalar ise aynı yönde gelmektedir.



Şekil 22. Nikriz: 4. ve 5. ölçüler

Eser presto temposunda olduğu için ölçünün ilk yarısındaki beş sekizlik değer çalındığında ökçeden çekme hareketine başlayan yay orta konumunda olacaktır. Sonra detaş olarak ayrı gelen dörtlük değerler farklı yönde yayın orta bölümüyle çalınır. Yay teknikleri açısından benzer psikomotor davranışları içeren çalışmalara 5. etütte yayın ilk yarısı ve orta bölümüyle detaş çalışmalarını içeren 6. ve 11. varyasyonlarda rastlanmıştır.



Şekil 23. Sevcik 5. Etüt, 6. varyasyon



Şekil 24. Sevcik 5. Etüt 11. varyasyon

- Ökçede spikato yay tekniği

Nikrizde saptanan yay tekniklerinden biri de sekizlik değerde notalara ökçede fortissimo olarak uygulanan spikato yay tekniğidir.



Şekil 25. Nikriz: 37., 38. Ölçüler



Şekil 26. Nikriz 62. Ölçü

Ökçede spikato yay tekniğine yönelik çalışmaya Sevcik 5. etütte 198. varyasyonda rastlanmıştır.



Şekil 27. Sevcik 5. Etüt, 198. varyasyon

- Sekizlik notalarda stakato (Yayın Orta Bölümü ile)

Nikriz'de ağırlıklı olarak saptanan yay tekniği sekizlik değerde notalara yayın orta bölümünde uygulanan stakato karakteridir.



Şekil 28. Nikriz:39. ve 40. ölçüler

Sevcik 5. etütte yayın orta bölümü ile staccato yay tekniğine yönelik çalışma 9. ve 80. varyasyonlarda rastlanmıştır.



Şekil 29. Sevcik 5. Etüt, 9. varyasyon



Şekil 30. Sevcik 5. Etüt, 80. varyasyon

- Ökçede art arda uygulanan yay çekme tekniği

Nikrizde 17., 51. ve 60. ölçülerde ökçede art arda uygulanan çekme tekniği saptanmıştır.



Şekil 31. Nikriz: 60. ölçü

Sevcik 5. etütte yayın ökçe bölümü ile art arda uygulanan çekme davranışına yönelik çalışmaya 243., 244., 245. ve 246. varyasyonlarda rastlanmıştır.



Şekil 32. Sevcik 5. Etüt, 243, 244, 245 ve 246. Varyasyonlar

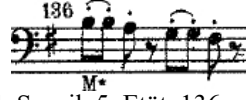
- Aynı yönde stakato

Eserde 54. ölçüde aynı yönde stakato karakteri saptanmıştır.



Şekil 33. Nikriz, 54. Ölçü

Sevcik 5. Etütte aynı yönde stakato çalışmaları 136 ve 190 numaralar arasındaki varyasyonlarda yer almaktadır.



Şekil 34. Sevcik 5. Etüt, 136. varyasyon

### A. Vivaldi, İki Viyolonsel İçin Konçerto (RV. 531): 1. Bölüm-Allegro

Antonio Vivaldi'nin iki viyolonsel için konçertosunun Allegro temposunda olan 1. bölümü seslendirilmiştir. Eserde viyolonsel partisi incelendiğinde 1. viyolonsel (solo) çaldığı ölçüler ve tüm viyolonsel grubunun birlikte çaldığı (tutti) ölçüler görülmektedir. Eserin 1. bölümü toplam 98 ölçüden oluşmaktadır. Eserde 50 ölçüyü birinci viyolonsel, 48 ölçüye tüm viyolonsel grubu seslendirir. Notasyonda bazı notalar tam detache veya legato yay tekniğinde görülmesine rağmen, barok eserleri seslendirirken dönem üslubunun bir gereği olarak birbiri ardına gelen sekizlik veya dörtlük değerler çalınırken stakato karakterine yakın bir yay tekniği uygulanır. Örneğin aşağıdaki ölçülerde üzerinde herhangi bir özel işaret bulunmayan dörtlük ve sekizlik değerlerdeki notalar seslendirilirken; dörtlük değerleri markato, sekizlik değerleri stakato düşünmek gerekir.



Şekil 35. Vivaldi, rv 531, 61. ve 62. ölçüler

Vivaldi İkili Konçerto'da saptanan yay teknikleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Vivaldi İki çello Konçertosu'nda saptanan yay teknikleri

Yay Teknikleri	Yay tekniğinin geçtiği ölçü sayısı
Detache (dörtlük nota değeri ile)	44
Staccato (sekizlik nota değeri ile)	36
Detache (onaltılık nota değeri ile)	13
Legato	4

- Vivaldi ikili konçertoda viyolonsel grubunda dörtlük nota değerine uygulanan iki çeşit detache tekniği saptanmıştır:

#### a) Ardından dörtlük değerde sus gelen dörtlük notalarda detache

Eserde tutti olarak çalınan ölçülerin çoğunda ardından dörtlük değerde sus gelen dörtlük notalarda uygulanan detache tekniğine rastlanmıştır. Bu davranışı gerçekleştirmek için dörtlük değerlerin her çalınışından sonra yay tel üzerinde durdurulur.



Şekil 36. Vivaldi ikili Konçerto, 81. ve 82. Ölçüler

Tüm yayda detache tekniğine Sevcik 5. Etütte 2., 3. ve 4. varyasyonlarda rastlanmaktadır.



Şekil 37. Sevcik 5. Etüt, 2., 3. ve 4. Varyasyonlar

## b) Dörtlük notalarla detaş

Eserde görülen dörtlük değerde detaş tekniğindeki notalar orkestrayı yöneten şefin (yöneticin) isteğine göre tüm yayda veya yarım yayda olabilir.



Şekil 38. Vivaldi İkili Konçerto, detaş karakteri

Sevcik 5. Etütte tüm yayda ve yarım yayda detaş tekniğine yönelik 1 ve 6. varyasyonlar saptanmıştır.



Şekil 39. Sevcik 5. Etüt, 1. varyasyon



Şekil 40. Sevcik 5. Etüt, 6. varyasyon

- Onaltılık nota değeri ile detaş

Eserde tutti olarak seslendirilen bazı ölçülerde birbirine yapışık karakterde onaltılık değerde notalarda uygulanan detaş yay tekniğine rastlanmıştır. Bu ölçülerde dört onaltılık değerden oluşan grubun ilk notaları, yayı hızlı kullanarak ve hafif bir ısırtma hareketi ile diğer notalardan daha vurgulu çalınır. Yay ağırlık ortasında veya yayın orta bölümünde kullanılır.



Şekil 41. Vivaldi İkili konçerto 92. ve 93. Ölçüler

Sevcik 5. Etütte onaltılık değerlerle çalınan detaş yay tekniği 81. varyasyonda saptanmıştır.



Şekil 42. Sevcik 5. etüt 81. varyasyon

- Legato

Eserde 4 ölçüde legato tekniği saptanmıştır.



Şekil 43. Vivaldi ikili konçerto, 27. 28. ölçüler

Sevcik 5. etütte 22. varyasyon bir önceki ölçüden dörtlük notanın yeni ölçünün ilk notasına bağlanarak senkop oluşturması bakımından benzerlik göstermektedir.



Şekil 44. Sevcik 5. etüt, 22. varyasyon

## Lâçin (Düzenleme, Ali Sevgi)

Ali Sevgi'nin düzenlemesinde Lâçin türküsü 17 ölçüden oluşmaktadır. Eser A ve B olarak iki bölümlüdür. 10/8 lik ölçü kalıbında olan eserde viyolonsel partisinde Tablo 6' deki yay teknikleri saptanmıştır.



Tablo 6

Ali Sevgi Lâçin düzenlemesinde saptanan yay teknikleri

Yay Teknikleri	Yay tekniğinin geçtiği ölçü sayısı
Legato	17
Staccato	4
Crescendo ve Decrescendo	4

Lâçin'de eserin tamamında viyolonsel grubu legato yay tekniğini uygulamaktadır. 4 ölçüde aynı ölçü içerisinde hem legato hem stakato yay tekniği saptanmıştır. Aynı ölçü içinde stakato ve legato yay tekniği saptanan ölçüler dışında eserde aşağıdaki motifte görülen ayrı notalarda yani detaşe karakterinde fakat tam bağlı (legato) yay tekniği görülmektedir.



Şekil 45. Lâçin 13. ve 14. ölçüler (legato)

Sekizlik, dördük ve noktali sekizlik değerler 10/8 lik ritm kalıbı içinde yerleştirilmiştir. Birbirinden farklı değerde olan bu notaları aynı gürlük seviyesinde seslendirirken uzun notalara daha fazla yay ayırmak gerekir. Bu durumda ölçü sonlarına gelen iki nota ilk ölçü için üst yarıda; ikinci ölçü için alt yarıda ayrı yönde legato yay tekniği uygulanacaktır.

Sevcik 5. etütte tüm yayda legato ve ardından üst ve alt yarıda ayrı yönde detaşe yay tekniğine yönelik 20. varyasyon saptanmıştır.



Şekil 46. Sevcik 5. Etüt 20. varyasyon

Lâçin'in viyolonsel partisinde 4 ölçüde legato ve stakato yay karakteri aynı ölçüde görülmektedir. 2002 yılına ait partitürün üzerinde bu 4 ölçüye yayın uç bölümünden itme hareketi ile başlanacağı işareti bulunmaktadır. İterek çalınan bağlı notalardan sonra ökçede stakato yay tekniği uygulanır.



Şekil 47. Lâçin 1.Ölçü (Legato ve stakato)

Sevcik 5. etütte 7. varyasyon alt ve üst yarıda stakato yay tekniği davranışlarını içermektedir.



Şekil 48. Sevcik 5. Etüt, 7. varyasyon

Eserde 4 ölçüde kreşendo-dekreşendo gürlük değişikliği aynı ölçü içinde görülmektedir. Kreşendo-decrescendo gürlük değişiklikleri saptanan ölçülerde ilk notalar yayı ökçeden itme hareketi ile başlamaktadır. Bu ölçülerde iterek başlanılan yayın ökçe bölümüne doğru kreşendo hareketi istenmektedir. Daha sonraki ayrı notalar ökçede detaşe çalınırken decrescendo değişimi görülür.



Şekil 49. Lâçin, 1. ve 2. ölçüler

Sevcik 5. etütte 254. varyasyon yayı iterek kreşendo yapma, 256. varyasyon ökçede kreşendo ve dekresendo gürlük basamaklarını uygulamaya yönelik davranışları içerir.



Şekil 50. Sevcik 5. Etüt 254. Varyasyon



Şekil 51. Sevcik 5. Etüt 256. varyasyon

### Yüksek Yüksek Tepelere (Düzenleme, Erdal Tuğcular)

Eser 40 ölçüden oluşur. Eser, giriş ve sonrasında gelen iki bölüm olarak üç bölümden oluşur. 9/8 lik ölçü kalıbında olan eserde Tablo 5' deki yay teknikleri saptanmıştır.

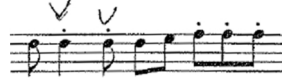
#### Tablo 7

Erdal Tuğcular Yüksek Yüksek Tepelere düzenlemesinde saptanan yay teknikleri

Yay Teknikleri	Yay tekniğinin geçtiği ölçü sayısı
Stakato (aynı yönde)	15
Detaş (sekizlik nota değeri ile)	8
Detaş (onaltılık nota değeri ile)	4
Legato	13

- Aynı yönde stakato

Eserde saptanan aynı yönde stakato yay tekniği yayın ilk yarısında iterek aynı yönde yapılan stakato karakterindedir.



Şekil 52. Yüksek Yüksek Tepelere 6. Ölçü

Sevcik 5. etütte 143. varyasyon tüm yayda yayı çekerken ve iterken dörtlük ve sekizlik notalarda aynı yönde stakato karakterini yapma davranışlarını içerir.



Şekil 53. Sevcik 5. Etüt, 142. varyasyon

#### Detaş yay tekniği

Eserde detaş yay tekniği sekizlik ve dörtlük değerlerle yarım ve tüm yayda görülmektedir. Ölçünün başındaki sekizlik değerler yayın alt yarısında çalındıktan sonra dörtlük değerler tüm yayda çalınır.



Şekil 54. Yüksek Yüksek Tepelere, 12. ölçü

Sevcik 5. etütte 6. ve 7. varyasyonlar yayın alt yarısında detache çalma davranışlarını içerir. 1., 3. ve 4. varyasyonlar tüm yayda dörtlük nota değerleri ile detaş çalma davranışını içerir.



Şekil 55. Sevcik 5. Etüt, 6. ve 7. Varyasyonlar



Şekil 56. Sevcik 5. Etüt, 3. ve 4. varyasyonlar

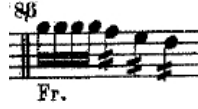
- Detaş yay tekniği (onaltılık nota değeri ile)

Eserde 15., 19., 31. ve 35. ölçülerde onaltılık notalarda detaş yay tekniği saptanmıştır. Onaltılık notalarda uygulanan detaş karakteri yayın alt yarısında sekizlik değerlerden önce ve sonra gelir.



Şekil 57. Yüksek Yüksek Tepelere, 15. Ölçü

Sevcik 5. etütte yayın ufak bir bölümünde bilek hareketi ile yapılan detaşe tekniğine yönelik çalışmalar yayın tüm bölümlerinde 80 ve 101 numaralar arasındaki varyasyonlarda saptanmıştır.

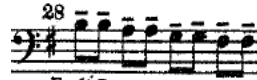


Şekil 58. Sevcik 5. Etüt, 86. varyasyon

### A. Vivaldi (Andante)

A. Vivaldi'nin iki gitar için düzenlenmiş eserinin GÜGEF Müzik Öğretmenliği Anabilim dalı gitar topluluğu ve orkestrası için Yakup Kıvrak tarafından düzenlenmiş andante bölümünü 18 ölçüden oluşmaktadır. Eserin tümünde sekizlik değerde notalar ayrı olarak legato yay tekniği ile çalınmaktadır. Orkestra bu eserde solist olan gitar topluluğuna eşlik ettiği için çok hafif bir gürlük ile partisini seslendirir. Viyolonsel grubu da legato yay tekniğini, şefin isteğine göre yayın orta bölümünde veya yayın orta ve uç bölümü arasındaki bölümde uygulayacaktır.

Sevcik 5. etütte 28. varyasyon, yayın orta bölümü ile legato tekniğini uygulama davranışlarını içerir.



Şekil 59. Sevcik 5. Etüt, 28. varyasyon

### Romance For Guitar and Orchestra (düzenleyen: S. Tarman)

GÜGEF Müzik Öğretmenliği Anabilim dalı gitar topluluğu ve orkestrası için Süleyman Tarman tarafından düzenlenen Romance adlı eserde viyolonsel partisi 33 ölçüden oluşmaktadır. Eserde yay teknikleri açısından sadece legato yay tekniği saptanmıştır. Eser 3/4' lük ölçü kalıbındadır. Sevcik 5. etütte hiçbir varyasyon 3/4'lük ölçü kalıbında olmamasına rağmen 16. ve 17. varyasyonlar tüm yayda üç bağlı legato çalma davranışını içerir. Yayı eşit üç parçaya bölebilmek hedef davranışını içermesi bakımından bu varyasyonlar Romans eserinde saptanan yay tekniği ile davranışsal açıdan benzerlik gösterir.



Şekil 60. Sevcik 5. Etüt, 16. ve 17. Varyasyonlar

### F. A. Hoffmeister Viyola Konçertosu (3. Bölüm-Rondo)

F. A. Hoffmeister'in Viyola ve orkestra için bestelediği eserin 3. Bölümü seslendirilmiştir. Rondo bölümü olan üçüncü bölüm 166 ölçüden oluşmaktadır. Eserde Tablo 8'deki yay teknikleri saptanmıştır.

#### Tablo 8

F. A. Hoffmeister Viyola Konçertosu (3. Bölüm-Rondo) saptanan yay teknikleri

Yay Teknikleri	Yay tekniğinin geçtiği ölçü sayısı
Legato	24
Detache	79
Stakato	17
Kreşendo-Dekreşendo	4

Eserde 38 ölçüde pizzicato tekniği saptanmıştır. Pizzicato bir sağ el tekniği olmasına rağmen bir yay tekniği değildir. Pizzicato tekniğinde sağ elin işaret veya orta parmağının tuşenin bittiği yerin üzerindeki konumda, teli çekip bırakılması ile ses elde edilir. Eserde saptanan pizzicato tekniğine benzer davranış içeren bir varyasyona Sevcik 5. Etütte rastlanmamıştır. Eserde sekizlik değerde notalara uygulanan detache karakteri ile aralarında sekizlik değerde sus bulunan detache karakteri saptanmıştır. İki türde de detache yay tekniği yayın orta bölümüyle uygulanır.



Şekil 61. F.A. Hoffmeister, 27. ölçü

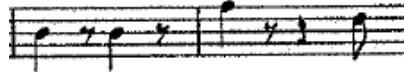
Eserde sekizlik değerde notalara uygulanan detache yay tekniği A. Vivaldi'nin iki gitar için düzenlenmiş eserinden Andante bölümü ile davranışsal açıdan aynıdır.

Eserde saptanan bir diğer yay tekniği detache tekniği uygularken decrescendo yapabilmeydir. Sevcik 5. etütte 257. varyasyon yayın orta bölümü ile crescendo ve decrescendo yapma davranışlarını içerir.



Şekil 62. Sevcik 5. etüt, 257. varyasyon

F.A. Hoffmeister viyola konçertosu üçüncü bölümde 69 ölçüde detache tekniği aralarında sekizlik değerde sus bulunan notalarda saptanmıştır. Aralarında sus bulunan notalara detache uygulanırken her notadan sonra yay tel üzerinde kalır böylece staccatoya yakın bir karakter elde edilmiş olur.



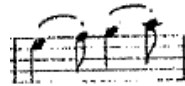
Şekil 63. Hoffmeister, 14. ve 15. ölçüler

Sevcik 5. etütte 13. ve 14. varyasyonlar tel üzerinde kalarak staccato elde etmeye yönelik davranışlar içerir.



Şekil 64. Sevcik 5. Etüt, 13. ve 14. varyasyonlar

Eserde saptanan diğer bir yay tekniği de aynı yönde legato yay tekniği ve staccato yay tekniğinin birlikte uygulanmasıdır.



Şekil 65. Hoffmeister, 161. Ölçü

Sevcik 5. etütte 140 numaralı varyasyon aynı yönde legato ve staccato davranışını tüm yayda yapabilmeye yöneliktir.



Şekil 66. Sevcik 5. Etüt 140. varyasyon

## J. Brahms Macar Dansı No:5

J. Brahms'ın 5 numaralı Macar Dansı 71 ölçüden oluşmaktadır. 54 ölçüde, yayın orta bölümü ile sekizlik notalarda staccato yay tekniği saptanmıştır. Macar Dansı'nda 8 ölçüde yayın uç bölümü ile art arda itme davranışı görülmektedir. Bu davranışı yayda uygulayabilmek için yayın uç bölümünde tel üzerinde doğru açı ile temas sağlanmalıdır.

Sevcik 5. etütte 252 numaralı varyasyon yayı itmek üzere uç bölgesinde hazır tutma davranışını içerir. 252. varyasyonda ' ) ' işareti, belirtilen sekizlik notalarda yayın telden kaldırılacağını belirtir. Bu varyasyonda amaç yayın her seferinde telden ayrılması ile uç bölgede yaya tekrar oturtulmasını devinişsel hale getirmektir. Yayın uç bölgesinde kontrollü bir yay tel kontağı kurma davranışını içeren 252. varyasyon, Macar Dansı No. 5 8 ölçüde saptanan yay tekniği ile bu açıdan davranışsal benzerlik gösterir.



Şekil 67. Sevcik 5. Etüt, 252. varyasyon

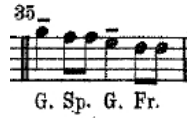
### Nihavent Sirto (düzenleyen, Deniz Göktaş)

Nihavent Sirto 32 ölçüden oluşmaktadır. Eserin tümünde legato yay tekniği görülmektedir. Eserde 22 ölçüde saptanan dörtlük değerde notalara tüm yayda uygulanan legato yay tekniği Haydn 27. senfoninin analizinde saptanmıştır. Nihavent Sirto'da saptanan diğer bir yay tekniği tüm yayın kullanılmasından sonra yayın uç ve ökçe yarısında uygulanan detache yay tekniğidir.



Şekil 68. Nihavent Sirto, 21. ve 22. Ölçüler

Sevcik 5. Etütte 35. varyasyon tüm yayın kullanılmasından sonra yayın ortasının ilerisi ve ökçe ile orta arasındaki bölümleri ile legato ve detache yay tekniği davranışlarını içerir.



Şekil 69. Sevcik 5. Etüt, 35. varyasyon

### Sevgi Çiçeği (Yakup Kıvrak)

Eser 48 ölçüden oluşmaktadır. Sevgi Çiçeği adlı eserde 16 ölçü pizzicato tekniği ile seslendirilir. 32 ölçünün tamamında tüm yayda sekizlik ve dörtlük değerlerde legato yay tekniği uygulanır. Sevgi Çiçeği'nde 32 ölçüde saptanan legato yay tekniği daha önce incelenen j. Haydn (27.Senfonisi) ve Deniz Göktaş (Nihavent Sirto) eserlerindeki ile davranışsal açıdan aynıdır.



Şekil 70. Sevgi Çiçeği, 26., 27. ve 28. ölçüler

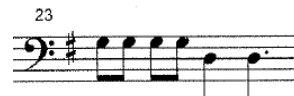
### Kız Sen Geldin Çerkesten (düzenleyen: Deniz Göktaş)

Eser 34 ölçüden oluşmaktadır. 9/8' lik ölçü kalıbında olan eserin tamamında legato yay tekniği saptanmıştır.

- Eserde saptanan tüm yayda ayrı (detache) olarak legato yay tekniği, araştırmada Haydn (27.Senfonisi) ve Deniz Göktaş (Nihavent Sirto), Sevgi Çiçeği eserlerinde saptanan legato yay tekniği ile davranışsal açıdan farklılık göstermemektedir.
- Eserde saptanan yayın alt yarısı ile detache yay tekniği çalabilme davranışı Nihavent sirto eserinde saptanan yay tekniği ile davranışsal açıdan farklılık göstermemektedir.



Şekil 71. Kız sen Geldin Çerkesten, 26. ölçü



Şekil 72. Kız sen Geldin Çerkesten, 23. ölçü

### Ankara'da Açan Çiçek

Eser 53 ölçüden oluşmaktadır. Eserde Tablo 9' daki yay teknikleri saptanmıştır.

Tablo 9

Ankara'da Açan Çiçek saptanan yay teknikleri

Yay Teknikleri	Yay tekniğinin geçtiği ölçü sayısı
Legato	31
Detache	22

Ankara'da Açan Çiçek'te saptanan legato yay tekniği, tüm yayda dörtlük nota değerine uygulanmaktadır. Tüm yayda dörtlük notalarda legato yay tekniği Haydn 27. Senfoni'de 59. ve 60. ölçülerde saptanan yay tekniği ile farklılık göstermemektedir.

Eserde saptanan detaş tekniği yayın orta bölümü ile sekizlik notalara ve ökçe bölümünde onaltılık notalara uygulanmaktadır. Eserde saptanan yay teknikleri, araştırmada incelenen Yüksek Yüksek Tepelere türkü düzenlemesinde saptanan yay teknikleri ile davranışsal açıdan farklılık göstermemektedir.

### İzmir'in Kavakları (Düzenleyen, Erdal Tuğcular)

Eser 58 ölçüden oluşmaktadır. Eserde Tablo 10'daki yay teknikleri saptanmıştır.

#### Tablo 10

Erdal Tuğcular İzmir'in Kavakları düzenlemesinde saptanan yay teknikleri

Yay Teknikleri	Yay tekniğinin geçtiği ölçü sayısı
Stakato	34
Legato	24

Eserde saptanan yay tekniklerinden stakato yay tekniği farklı yönde ve aynı yönde olmak üzere iki türdür. Eserde 9/8'lik ölçülerin sonuna gelen sekizlik notalar, sonraki ölçüye yayı çekme hareketi ile başlayabilmek için aynı yönde iterek kullanılır.



Şekil 73. İzmir'in Kavakları, 45. ölçü

Eserde saptanan aynı yönde iterek stakato yay tekniği araştırmada Yüksek Yüksek Tepelere (düz. E. Tuğcular) eserindeki ile davranışsal açıdan farklılık göstermemektedir. Eserde saptanan diğer stakato karakteri yayın orta bölümünde tel üzerinde yayı tel üzerinde durdurarak elde edilen stakato yay tekniğidir. İzmir'in Kavakları orkestra düzenlemesi viyolonsel partisinde saptanan yayın orta bölümü ile farklı yönde stakato yay tekniği, Nikriz (A. Sevgi) eserinde 39. ve 40. ölçülerdeki yay tekniği ile davranışsal açıdan farklılık göstermemektedir. Eserde saptanan legato yay tekniği ikilik, dörtlük ve sekizlik notalarda tüm yayda, ökçede ve uçta uygulanmaktadır. Sevcik op 2. kitabında 4. etütte ele alınan ikilik değerlerle tüm yayda legato yay tekniğini 5. etütte yer almamaktadır. Eserde saptanan diğer legato biçimleri (tüm yayda dörtlük ve sekizlik değerlerde legato) Haydn 27. senfoni, Ankara'da Açan Çiçek, Kız Sen Geldin Çerkesten eserlerinde görülen legato yay tekniği ile davranışsal açıdan farklılık göstermemektedir.

### A Night in Tunisia (Düzenleyen, Ç. Akıncı, S. Bilgin)

Eser 87 ölçüden oluşmaktadır. A Night in Tunisia adlı eserde Tablo 11'deki yay teknikleri saptanmıştır.

#### Tablo 11

Ç. Akıncı, S. Bilgin A Night in Tunisia düzenlemesinde saptanan yay teknikleri

Yay Teknikleri	Yay tekniğinin geçtiği ölçü sayısı
Detaş	8
Legato	52

Eserde 26 ölçüde pizzicato sağ el tekniği ile eşlik görülmektedir. 51 ölçüde ise legato yay tekniği saptanmıştır. A Night in Tunisia adlı eserin orkestra düzenlemesinde legato yay tekniği, sekizlik değerde nota veya suslarla oluşturulan senkopların tüm yayda çalınması davranışlarını içerir.



Şekil 74. A Night in Tunisia Senkoplu Ölçüler

Sevcik 5. etütte 105. ve 106. varyasyonlar tüm yayda senkoplu notalarda legato yay tekniğini uygulamaya yönelik davranışlar içerir.



Şekil 75. Sevcik 5. Etüt, 105. ve 106. varyasyonlar

**Adagio Sol Minör, Tomaso Albinoni**

T. Albinoni'nin Sol Minör Adagio eseri 115 ölçüden oluşmaktadır. Viyolonsel partisinde 62 ölçüde pizzicato sağ el tekniği görülmektedir.



Şekil 76. T. Albinoni Adagio, 22. ve 23. ölçüler

Sevcik 5. Etütte Pizzicato yay tekniğine yönelik bir varyasyon saptanmamıştır. Eserde saptanan tek yay tekniği üç vuruşluk notalara uygulanan legato yay tekniğidir. 44 ölçüde saptanan legato yay tekniği 41. ve 47. ölçülerde, dörtlük notanın son çeyreğinin ökçede ayrı çalınması ile farklılık gösterir.



Şekil 77. T. Albinoni Adagio, 41. ölçü

Sevcik 5. etütte 122. varyasyon yayın ökçe ve uç bölümlerinde dörtlük notanın son çeyreğini ayrı yönde stakato olarak uygulama davranışını içerir. Eserde 41. ölçüde görülen ayrı yönde onaltılık değer için stakato işareti bulunmamaktadır. Sevcik 5. etütte 122. varyasyon, onaltılık değerinin ökçede ve uça çalışılması açısından Adagio 41. ölçüdeki yay tekniğine davranışsal benzerlik gösterir.



Şekil 78. Sevcik 5. Etüt, 122. Varyasyon

**Biz Atatürk Gençleriyiz (Ork. Düz. Yakup Kıvrak)**

Muammer Sun'un Biz Atatürk Gençleriyiz adlı eseri marş karakterindedir. Eserin GÜGEF Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğrenci Orkestrası için Yakup Kıvrak tarafından yapılmış düzenlemesi 49 ölçüden oluşmaktadır. Eserde yer alan yay teknikleri Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 12

Muammer Sun Biz Atatürk Gençleriyiz eserinde saptanan yay teknikleri

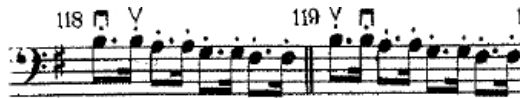
Yay Teknikleri	Yay tekniğinin geçtiği ölçü sayısı
Detache	8
Legato	34
Staccato	7

Eserde 8 ölçüde saptanan detaşe yay tekniği yayın ilk ve uç yarısında sekizlik notalara uygulanmaktadır. Eserde saptanan detaşe yay tekniği, Nihavent Sirto adlı eserde 21. ve 22. ölçülerde görülen yay tekniği ile davranışsal açıdan fark göstermemektedir. Eserde 34 ölçüde saptanan legato yay tekniği, Sevgi Çiçeği, J.Haydn (27.Senfoni) ve Deniz Göktaş (Nihavent Sirto) eserlerindeki legato yay tekniği ile davranışsal açıdan aynıdır. Eserde 7 ölçüde saptanan stakato yay tekniği, dörtlük nota değerinin son çeyreği olan onaltılık değer, noktalı sekizlik değerden sonra ayrı yönde ve aynı yönde çalınması davranışlarını içerir.



Şekil 79. Biz Atatürk Gençleriyiz, 10. ölçü

Sevcik 5. Etütte 118. ve 119. varyasyonlar noktalı sekizlik ve onaltılık değerlerin yayın ökçe ve uç bölümlerinde stakato yay tekniği ile uygulama davranışlarını içerir.



Şekil 80. Sevcik 5. Etüt, 118. ve 119. varyasyonlar

### Ağasar'ın Balı (Düzenleyen, Erdal Tuğcular)

Erdal Tuğcular'ın orkestra için düzenlediği eser 48 ölçüden oluşmaktadır. Eserde viyolonsel grubu 27 ölçüde pizzicato sağ el tekniği ile temayı duyuran kemanlara eşlik etmektedir. Eserde 4 ölçüde yayın orta bölümünde telin üzerinde kalarak elde edilen stakato karakteri saptanmıştır. Eserde saptanan bu yay tekniği Hoffmeister Viyola konçertosu 14. ve 15. ölçülerde saptanan yay tekniği ile davranışsal açıdan fark göstermemektedir.

Eserde 16 ölçüde tüm yayda legato tekniği saptanmıştır. Eserde saptanan legato yay tekniği, Sevgi Çiçeği, J. Haydn (27.Senfoni) ve Deniz Göktaş (Nihavent Sirtto) eserlerindeki legato yay tekniği ile davranışsal açıdan aynıdır.

### Kütahya'nın Pınarları (Düzenleyen, Erdal Tuğcular)

Eser 29 ölçüden oluşmaktadır. Eserde saptanan yay teknikleri Tablo 13'te verilmiştir

Tablo 13

Erdal Tuğcular Kütahya'nın Pınarları düzenlemesinde saptanan yay teknikleri

Yay Teknikleri	Yay tekniğinin geçtiği ölçü sayısı
Detache	24
Legato	4
Staccato	7

Eserde saptanan yay teknikleri Sevgi Çiçeği, J. Haydn (27.Senfoni) ve Deniz Göktaş (Nihavent Sirtto) eserlerindeki yay teknikleri ile davranışsal açıdan aynıdır.

### A. Corelli, Concerto Grosso No. 9

A. Corelli'nin 9 numaralı Concerto Groosso eseri Prelüd, Allemand, Courante, Gavotta ve Menuet bölümlerinden oluşan suit formundadır.

- Prelüd

Eserin largo temposunda olan prelüd bölümü 18 ölçüden oluşmaktadır. Largo bölümünde 9 ölçüde saptanan legato yay tekniği Sevgi çiçeği adlı eserde 26., 27. ve 28. ölçülerde saptanan yay tekniği ile davranışsal açıdan aynıdır.



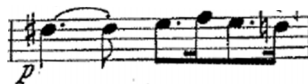
Şekil 81. A. Corelli, Concerto Grosso, 2. ve 3. ölçüler

Eserde 6 ölçüde, yayı aynı yönde kullanırken legato ve stakato yay tekniklerini uygulayabilmeyi gerektiren sağ el teknikleri saptanmıştır. Sevcik 5. etütte 124. ve 125. varyasyonlar tüm yayda aynı yönde legato olarak çalınan noktalı dörtlük notadan sonra aynı yönde onaltılık notayı stakato yay tekniği ile uygulama davranışlarını içerir.



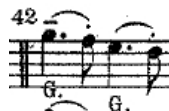
Şekil 82. Sevcik 5. Etüt, 124. ve 125. varyasyonlar

Prelüd bölümümde 8. ölçüde tüm yayda noktalı dörtlük nota ve sekizlik nota aynı yönde çalınırken sekizlik değer stakato karakteri ile kendinden önceki notadan ayrılır



Şekil 83. Concerto Grosso, 8. ölçü

Sevcik 5. Etütte 42. varyasyon tüm yayda yayı aynı yönde kullanırken legato çalınan noktalı değerden sonra gelen sekizlik değeri stakato yay tekniği ile çalma davranışlarını içerir.



Şekil 84. Sevcik 5. etüt, 42. varyasyon



- **Allemande**

Eserin Allemande bölümü 35 ölçüden oluşmaktadır. Allegro temposundaki Allemande bölümünde detaşe ve legato yay teknikleri saptanmıştır. Barok dönem eserlerinde hızlı tempolu bölümlerde sekizlik değerler stakato, onaltılık değerler birbirine tam yapışık detaşe yay tekniği ile seslendirilir.



Şekil 85. Concerto Grosso, 12. ölçü

Allemande bölümünde saptanan detaşe ve stakato yay teknikleri Vivaldi İkili konçerto'da saptanan yay teknikleri ile davranışsal açıdan farklılık göstermemektedir. Courante bölümü 46 ölçüden oluşmaktadır.  $\frac{3}{4}$ 'lük ölçü kalıbında olan bu bölümde sadece legato yay tekniği saptanmıştır. 22 ölçüden oluşan gavotta bölümünde tüm yayda legato, yayın orta bölümü ile sekizlik ve onaltılık notalara uygulanan detaşe yay tekniği saptanmıştır.  $\frac{3}{8}$ 'lik ölçü kalıbında olan minuetto bölümü vivace temposundadır. Sekizlik değerlerden oluşan bu bölümde yayın ağırlık ortası ile detaşe yay tekniği uygulanır. 64 ölçüden oluşan minuetto bölümü yayın orta bölümü ile uygulanan detaşe karakterinde her sekizlik değer birbirinden artiküle edilerek ayrılır.



Şekil 86. Concerto Grosso, Menuett 21. ve 22. ölçüler

Sevcik 5. etütte 11. varyasyon yayın orta bölümü ile detaşe ve stakato yay tekniğini uygulama davranışlarını içerir.



Şekil 87. Sevcik 5. etüt, 11. varyasyon

### Kırmızı Buğday (Düzenleyen, Erdal Tuğcular)

Erdal Tuğcular'ın yaylı orkestrası için düzenlediği eser 24 ölçüden oluşmaktadır. Eserde Tablo 14'deki yay teknikleri saptanmıştır.

#### Tablo 14

Erdal Tuğcular Kırmızı Buğday düzenlemesinde saptanan yay teknikleri

Yay Teknikleri	Yay tekniğinin geçtiği ölçü sayısı
Detaşe	11
Legato	9
Stakato	5

Kırmızı Buğday'da saptanan detaşe karakteri, sekizlik ve dörtlük değerlerde belli bir aksanla başlayan 'aksanlı detaşe yay tekniği' olarak tanımlanan karakterdir. Bu yay tekniğinde seslendirilmek istenen her nota için çekme veya itme hareketi tele uygulanan bir basınç ile başlar.



Şekil 88. Kırmızı Buğday, 22. Ölçü

Sevcik 5. etütte 4. varyasyon tüm yayda çalınan dörtlük notaları detaşe ve stakato yay tekniğini uygulama davranışlarını içerir.



Şekil 89. Sevcik 5. Etüt, 4. varyasyon

### Telli Turna- Küçük Suit, Nevit Kodallı

Nevit Kodallı'nın Telli Turna eseri 4 bölümden oluşmaktadır. GÜGEF Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğrenci Orkestrası'nın 15 Mayıs 2001 tarihli konserinde Telli Turna eserinin Adagio ve Allegro bölümleri

seslendirilmiştir. Eserin adagio bölümü 18 ölçüden oluşmaktadır. 16 ölçüde legato yay tekniği saptanmıştır. Bir ölçüde çift noktalı değer ve otuzikilik nota değeri detaşe yay tekniği ile uygulanmaktadır. Adagio bölümünün 3. ölçüsünün ikinci yarısında sotiye yay tekniği saptanmıştır.



Şekil 90. Nevit Kodallı, Telli Turna-Adagio, 3. ölçü

Sevcik 5. etütte 221., 222., 223. ve 224. varyasyonlar sotiye yay tekniğine yönelik çalışmalar içermektedir.



Şekil 91. Sevcik 5. etüt, 221. varyasyon

Eserin konserde seslendirilen diğer bölümü Allegro Vivo temposundaki 4. bölümdür. 4. bölüm 59 ölçüden oluşmaktadır. 9/8 lik ölçü kalıbında olan dördüncü bölümde 44 ölçüde görülen legato detaşe yay tekniği Yüksek Tepelere (düz. E. Tuğcular) eserinde saptanan detaşe yay tekniği ile davranışsal açıdan farklılık göstermemektedir. Eserde 14 ölçünün notasyonunda görülen sekizlik notalardan sonra gelen gelen sekizlik değerde sus süresi ile tel üzerinde kalarak yayı durdurarak stakato yay tekniği davranışı görülmektedir.



Şekil 92. N. Kodallı Telli Turna Suiti, allegro vivo 130. ve 131. ölçüler

Sevcik 5. etütte 8. ve 13. varyasyonlar sekizlik notaları yayın orta bölümü ile tel üzerinde kalarak kısa karakterde çalma davranışını içermektedir.



Şekil 93. Sevcik 5. Etüt, 13. Varyasyon

Biz Gençliğiz (Y. Kıvrak-S. Bilgin), Drama Köprüsü (Düz. S. Bilgin), Tuna Nehri (Y. Kıvrak-S. Bilgin), Rast Peşrev (Refik Fersan) ve Çingene Zamanı (S. Bilgin) eserlerinin viyolonsel partilerinde, araştırmanın bulgular ve yorumlar bölümünde incelenen diğer eserlerde saptanan yay teknikleri ile davranışsal açıdan farklılık saptanmamıştır.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

GÜGEF Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı lisans 3. ve 4. sınıflarda zorunlu olarak verilen Orkestra/ Oda Müziği dersi kapsamında oluşturulan öğrenci orkestrasının 2001 ve 2002 yıllarında seslendirdiği 30 eserden 28'inin viyolonsel partilerine ulaşılmıştır. Eserler klasik eserler, eğitim müziğine yönelik besteler, marşlar, çeşitli halk müziği düzenlemeleri olarak çeşitlilik göstermektedir. Seslendirilen bu eserlerin viyolonsel partilerinin yay teknikleri açısından incelenmesi ile temel yay tekniklerinin tümü (detaşe, legato, spikato, stakato, sotiye) partilerde saptanmıştır. Eserlerde saptanan yay tekniklerinin çeşitliliği viyolonsel öğrencisinin Orkestra/Oda müziği dersine yay tekniklerini uygulayabilme açısından ciddi bir hazır bulunuşluk düzeyi ile gelmesi gerektiğini göstermektedir.

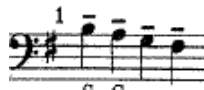
Otakar Sevcik'in op.2 5 numaralı etüdünün içerik analizi sonuçlarına göre etüdün 260 varyasyonu yayın alt yarısı, ökçe, orta, uç, tüm yay gibi bütün bölümlerine yönelik çok detaylı çalışmalar içermektedir. Etüdün 143'den 196 numaraya kadar olan bölümündeki varyasyonlar dışındaki tüm varyasyonların lisans orkestrasının seslendirdiği eserlerde saptanan yay teknikleri ile davranışsal açıdan yakın benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Araştırmada Sevcik op.2 5.etütte 68 varyasyonun yay tekniği, yay tekniğinin uygulandığı bölüm ve nota değeri açısından davranışsal olarak aynı olduğu saptanmıştır. Bu sonuç Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinden mezun olmuş fakat yay problemleri yaşayan öğrenciler veya viyolonsel eğitim fakültelerinin müzik eğitimi veren bölümlerinde yeni başlayan öğrenciler için Sevcik op.2 5 numaralı etüdün yay tekniklerini öğrenmede, geliştirmede ve

etkinleştirmede öncelikli bir kaynak olarak kullanabileceklerini göstermektedir. Sevcik op.2 5. etüt tek başına, yay tekniklerinin öğrenilmesi, geliştirilmesi ve pekiştirilmesine yönelik içerdiği devinişsel davranışlar ile lisans orkestrasının seslendirdiği eserleri seslendirebilmek için viyolonsel öğrencilerinin ihtiyaç duyacağı tüm yay tekniklerini kapsamaktadır.

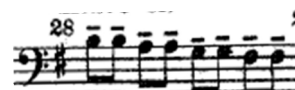
2001-2002 yıllarına ait dağarda 5 eserde pizzicato sağ el tekniği saptanmıştır (Hoffmeister Viyola Konçertosu, Albinoni Adagio, A Night in Tunisia, Sevgi Çiçeği, Ağasar'ın Balı). Sevcik 5. etüdün herhangi bir varyasyonunda pizzicato tekniğine yönelik bir varyasyon saptanamamıştır.

Araştırmanın ışığında geliştirilen aşağıdaki önerilerin yerine getirilmesi gerekli ve yararlı görülmektedir.

1. Viyolonsel öğrencilerinin günlük bireysel çalışmalarında yay tekniklerinin öğrenilmesi, geliştirilmesi, pekiştirilmesi için Otakar Sevcik op.2 5 numaralı etüt ve varyasyonlarına yönelik çalışmalara yer verilmelidir.
2. O. Sevcik op.2 de yer alan etüt ve etüde ait varyasyonlar aşamalı-ilerleyici bir yöntemle yazılmıştır. Bu nedenle 5. etütte yer alan varyasyonları daha etkili bir şekilde çalışabilmek için op. 2 de 5. etüten önce yer alan ilk dört etütte yer alan varyasyonlara ait devinişsel davranışlar uygulanabilir olmalıdır.
3. O. Sevcik op. 2 5. etütte yer alan varyasyonlar aşamalı-ilerleyici, kolaydan-zora ilkeleri ile yazılmış olduğu için varyasyonların sırası çalışma sırası olarak takip edilmelidir.
4. Öğrenci orkestrasının 2001-2002 yıllarına ait dağardaki eserlerin viyolonsel partileri incelendiğinde başlangıç aşamasındaki öğrencileri teknik açıdan zorlayabilecek birçok sağ el davranışı saptanmıştır. Sevcik 5. etütte bulunan yay çalışmalarına geç başlamak veya başlamamak viyolonsel öğrencisinde orkestra/oda müziği dersinin etkinlik sürecinde korku, kaygı, teknik güvensizlik gibi psikolojik ve müzikal sorunlara yol açabilir. Bu nedenle Sevcik 5. etütteki yay alıştırmalarına başlamada geç kalınmamalıdır.
5. Sevcik 5. etütteki varyasyonların çalışılması sürecinde öğrencinin yay teknikleri ile ilgili özgüven kazanması sağlanmalıdır.
6. Viyolonsel Öğrencisinin birlikte çalma etkinliğinin gelişmesi, eşlik duygusunun ve becerisinin gelişmesi, entonasyon ile ilgili sağlama yapabilmesi, müzikal hazının artırılması için Sevcik 5. etütte yer alan eşlik partisi öğretmen tarafından çalınarak öğrenciye eşlik edilmelidir.
7. Sevcik 5. etüt temel yay tekniklerine yönelik pek çok davranışı içermesine rağmen pizzicato tekniği ile ilgili bir varyasyonu bulunmamaktadır. Öğretmen, öğrencinin temayı farklı varyasyonlarda pizzicato tekniği ile çalışmasını önermelidir. Örneğin 5. etütte yer alan 1. ve 28. varyasyonların ayrıca pizzicato olarak çalınması öğrenciye tavsiye edilebilir.



Şekil 94. Pizzicato Uyarlanacak Varyasyon 1



Şekil 95. Pizzicato Uyarlanacak Varyasyon 28

8. Viyolonsel öğretmeni, öğrencisinin orkestra/oda müziği dersinde karşılaşacağı yay tekniklerinin ve teknik zorlukların farkında olmalıdır.
9. Etütteki varyasyonlar üstlerinde belirtilen metronomlarda çalındıktan sonra farklı metronom değerlerinde de denenmelidir.
10. Viyolonsel öğretmeni, öğrencisini 3. ve 4. sınıflarda karşılaşacağı oda müziği/orkestra dersine de düo çalışmalarını ve yaratıcı çalışmalar ile hazırlamalıdır.
11. Orkestra ve Oda müziği dersi hazırlık süreci ve eğitim etkinliklerine yönelik yeni araştırmalar yapılması oluşturulacak öğretim programlarının ve ders süreçlerinin daha verimli olmasında etkili olacaktır.

### Kaynakça

Akın, G. (2001). *Eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi ana bilim dalında uygulanabilecek viyolonsel müfredatının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.


- Araboğlu, T. (2011). *Viyolonselde yay tutuş tekniği ve temel yay teknikleri: Legato, detache, staccato ve spiccato'nun incelenmesi* (Sanatta Yeterlik Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 320990).
- Aytekin, N. (2012). *Keman eğitiminin ilk üç yılında uygulanabilecek pedagojik yaklaşımlar ve kullanılacak yöntemler* (Sanatta Yeterlik Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 340486).
- Biber Öz, N. (2001). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda orkestra-oda müziği eğitiminde yaylı çalgıların yeri ve önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 93-99. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153173>
- Büyükaksoy, F. (1997). *Keman öğretiminde ilke ve yöntemler*. Ankara: Armoni Ltd. Şti.
- Büyükkayıkçı, G. E. (2008). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı keman öğrencilerine uygulanan müzikal boğumlama eğitiminin temel müzikal boğumlama özelliklerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 219522).
- Çilden, Ş. (2000). Kemanda nitelikli ses elde etmede yay kullanımının önemi. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153-158.
- Çuhadar, C. H. (2009). Kemanda çalma teknikleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 121-132. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50501>.
- Demirbatır, R. E. (1998). *Türkiye'de eğitim fakülteleri müzik eğitimi bölümlerinde viyolonsel eğitimi (genel durum)*. (Bilim Uzmanlığı Tezi) YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 76425).
- Efe, M. (2001). *Keman Eğitiminin Başlangıç Evresinde Kullanılan Ottokar Sevcik op. 1 part 1 numaralı etüt kitabının devinışsel hedef ve hedef davranışlar yönünden incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 107188).
- Fayez, S. (2001). *Kuramdan uygulamaya başlangıç keman eğitimi*. Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi.
- Gerle, R. (1991). *The Art of Bowing Practice: The Expressive Bow Technique*. London: Stainer & Bell Ltd.
- Günay, E., & Uçan A. (1975). *Yaylı çalgılar keman 1633- 6.*, Ankara: Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu Eğitim Enstitüleri Müzik Bölümü, Mektupla Öğretim Merkezi.
- Kırlioğlu, Ö. (2002). *Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde viyolonsel ve keman eğitiminde kullanılan yay tekniklerinin yönetsel analizi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 121925).
- Okay, H. H., & Kurtaslan, Z. (2013). Keman ve viyolada ton üretimi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 274-283. Erişim adresi: <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/jret.2013.1.tamami.pdf>.
- Özay, S. (2005). *Viyola öğretiminde kullanılan Mazas "Special Etudes op. 36" metodunun sağ el ve sol el teknikleri yönünden incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pleeth, W. (1983). *Cello (Yehudi Menuhin music guides)*. London: Kahn & Averill Publishers.
- Say, A. (2002). *Müzik sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Sevcik, O., (1905). *School of Bowing Technique for Cello: Op. 2, Arr. Feuillard. Heft 1, Part 1*. London: Bosworth & Co.
- Urhal, N., & Can, Ü. K. (2019). Viyolonsel eğitiminde başlangıç yay tekniklerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1949-1967. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/823808>
- Werner, J. (1956). *Praktische violoncell schule- Adolf Steiner Band I. S. Musikverlag (Ed.)*. Hamburg: Edition Sikorski, Nr. 386.
- Yıldırım Orhan, Ş. (2009). Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri (Ags), çalgı viyolonsel eğitiminde 9. sınıflara yönelik temel davranışların kazandırılması ile ilgili yaklaşımlar, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 361-366. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817950>.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2018). *Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Erişim adresi: [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)

# Sözel İmgelerin Müzik Öğretmeni Adaylarının Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkisi

## The Influence of Verbal Images on Music Teacher Candidates' Singing Skills

**Tülay Ekici**

Öğr. Gör. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı  
email: [tulay.ekici@deu.edu.tr](mailto:tulay.ekici@deu.edu.tr)  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9587-7849>

 Bu makale bilimsel etik ve kurallara uygun hazırlanmış ve intihal incelemesinden geçirilmiştir.

### Atf (APA 6)/To cite this article

Ekici, T. (2020). Sözel imgelerin müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(Müzik Özel Sayısı), 423-437. doi: <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.548415>

**Makale Gönderim Tarihi/Received:** 02/04/2019

**Makale Kabul Tarihi/Accepted:** 06/10/2019

**Makale Yayın Tarihi/Published:** 25/03/2020

Research Article / Araştırma Makalesi

### Öz

Günümüz bilgi çağında, toplumların temel hedeflerinden biri de bilim, teknoloji ve sanat alanlarında nitelikli ve yaratıcı bireylerin yetişmesidir. Bilim ve teknoloji yanında sanat eğitimi, bireylerin özellikle yaratıcı yönünün ve duyarlılığının gelişmesine katkı sağlaması nedeniyle önemli bir işleve sahiptir. Sanatın bir kolu olan müzik eğitimi kapsamında yer alan ses eğitiminin genel amacı, konuşma ve şarkı söylemede, öğrencilerin seslerini en iyi şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Bu amacın gerçekleştirilmesi, onlara sunulacak nitelikli eğitim anlayışı ile sağlanabilir. Dolayısıyla eğitim sürecinde kullanılacak etkili ve verimli öğretim yöntemlerinin seçilmesi önemlidir. Ses eğitiminde bir yöntem olarak sözel imgelerin kullanılması ile şarkı söyleme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilere uzun yıllar sağlıklı bir şekilde seslerini kullanma ve şarkı söyleme olanağı sağlayacaktır. Ayrıca öğretmen-öğrenci iletişimi ve eğitim süreci de daha sağlıklı, verimli ve etkili olacaktır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, sözel imgelerin müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırma, 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda 1. sınıfta öğrenim gören 10 öğrenci ile yürütülmüştür. Öntest-sontest kontrol gruplu modelin kullanıldığı araştırmada, öğrencilerin öğretim yılı başındaki şarkı söyleme performansları ile dönem sonundaki performansları, biri araştırmacı olmak üzere, 2 ses eğitmeni tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmada, deney öncesi ve deney sonrası değerlendirme sonuçları arasında deney grubunun lehine anlamlı düzeyde gelişme olduğu saptanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Sözel İmge, Müzik Öğretmeni, Şarkı Söyleme Becerisi

### Abstract

In today's information age, one of the main goals of the societies is to raise qualified and creative individuals in the fields of science, technology and art. Besides science and technology, art education has an important function because it contributes to the development of individuals' creative direction and sensitivity. The main purpose of the voice education within the scope of music education which is a branch of art is to ensure that the students use their voices in the best way in speaking and singing. Therefore, it is important to select effective and efficient teaching methods to be used in the training process. Through the use of verbal images as a method in voice education, the development of singing skills will enable students to use their voices and sing in a healthy way for many years. In addition, teacher-student communication and education process will be more healthy, efficient and effective. In this context, the purpose of this study is to investigate the effects of verbal imagery on music teacher candidates' singing skills. This study is conducted in the fall semester of 2018-2019 academic year with ten prospective teachers attending in Music Education Department at Buca Faculty of Education at Dokuz Eylül University. Both at the beginning of the academic year and at the end of the period, students' singing performances were evaluated by the two voice instructors one of whom is researcher in the study in which pre-test post-test control group model is used. In the study, it was determined significantly progress in favor of experimental group between the results of evaluation pre-test post-test.

**Keywords:** Verbal Imagery, Music Teacher, Singing Skill

## 1. Giriş

Günümüzde bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler, çağın gereklerine uygun şekilde, nitelikli ve yaratıcı bireylerin yetişmesini sağlayacak nitelikli eğitim anlayışını ve uygulamalarını da zorunlu hale getirmiştir. Her toplumun kendi kültürel yapısına uygun bir eğitim sistemi olsa da yirmi birinci yüzyılda toplumların bilim, teknoloji ve sanat alanlarında çağdaş düzeyde ve uluslararası platformda varlığını sürdürmesi, nitelikli ve yaratıcı eğitim anlayışına bağlıdır.

Eğitim genel olarak, bireyin sosyal hayata ve çağa uyum sağlayabilmesi için davranışlarının istenilen yönde değişmesi ve geliştirilmesi süreci olarak tanımlanabilir. Eğitimin bir boyutunu oluşturan sanat eğitimi ve sanat yoluyla eğitim, bireyin özellikle yaratıcı yönünü geliştirmesi nedeniyle önemlidir. Herbert Read (1963), sanat yoluyla eğitim kuramını şöyle belirtmektedir:

Bir insanda gelişme, ancak görülebilir ya da işitilebilir simgelerin anlatımı yoluyla olur. Eğitim böylece ve bir anlamda bu anlatım biçimlerinin geliştirilmesidir. Bu da çocuğa ve yetişkine nasıl devinimler yapacağının, imgeler, sesler, araçlar ve kullanım nesnelere yaratacağının öğretilmesidir. Bir insan eğer bütün bunları yapabiliyorsa, işte o insan tam olarak eğitilmiş insandır (aktaran Kırıçoğlu, 2005, s. 25).

San'a (1983) göre, H. Daucher ve R. Seitz'in sanat eğitiminde imgesel düşünmenin gerekliliği ile ilgili görüşleri önemlidir. Daucher, düşünme ile görme arasındaki sıkı ilişkinin, değişik düşünme biçimlerine yol açtığını, çocuğu yetişkinden, usçuluk öncesi dönemleri zamanımızdan ayıranın da bu düşünme biçimleri arasındaki ayrım olduğunu söylemektedir. Böylece imgesel düşünmeyle kavramsal düşünme ya da sanatsal görme ile ussallaştırılmış görme karşıt kavramlarını ortaya koyarak, irdelemesini bu kavram çiftleri üzerinde yoğunlaştırmaktadır. H. Daucher ve R. Seitz'in birlikte yazdıkları 'Biçimleyici Sanatların Didaktiği'nde, ussal kavramının soyuttan oluştuğu, imgesel, ussal öncesi kavramın da algıdan oluştuğu benimsenir. İmgesel deyince, geniş bir bildirişim alanı anlaşılır. Ussal ya da bilimsel düşünme çizgiseldir, tekniktir, saf kavramlar kullanır, "erken düşünme biçimi" olarak nitelenen imgesel düşünme ise, dal budak sarmış gibidir, resimsel tasarımlarla, imgelerle düşünür (aktaran Oskay, 2004, s. 29).

Bu bağlamda, imge ve imgelem kavramlarını ele almak ve tanımlamak doğru olacaktır. Eski Türkçe'de işaret anlamına gelen "im" sözcüğünden türemiş olan imge, sözlük anlamı olarak birkaç şekilde tanımlanmıştır: 1. Zihinde tasarlanan ve gerçekleşmesi özlenen şey, hayal, hülya. 2. Duyu organlarının dıştan algıladığı bir nesnenin bilince yansıyan benzeri, hayal, imaj. 3. Duyularla algılanan bir uyaran söz konusu olmaksızın bilinçte beliren nesne ve olaylar, hayal, imaj ("TDK", t.y.).

Keser'e (2005) göre; imge, gerçekliğin birebir kopyası değil, zihinsel süreçlerle yeniden kurulmuş biçimdir ve bu nedenle yeni bir şeyi temsil eder (aktaran Işıldak, 2008, s. 65). Berger'e (1995) göre; "imge, ilk kez ortaya çıktığı yerden ve zamandan (birkaç dakika ya da birkaç yüzyıl için) kopmuş ve saklanmış bir görünüm ya da görünümler düzenidir." Buna göre imge, yeniden yaratılmış ya da yeniden üretilmiş bir görünümdür. Timuçin (2000), imgeyi tanımlarken, dış kaynaklı olanları duyumsal imge, imgelemin ürünü olan imgeleri ise zihinsel imge olarak ikiye ayırır: "İmge, önce dış dünya nesnelere algıyla gerçekleşen basit bir sunumdur. ...Kavramsal düşünmenin temelini oluşturur... İkinci olarak imge, imgelemin doğrudan doğruya yarattığı olarak vardır. İmgelem, herhangi bir gereksinimle ya da boş bir edimle bir şey tasarladığında imge oluşmuş olur." Zihinsel imgeler oluşturabilmek için duyumsal imgelere ihtiyacımız vardır. Bizde duyumsal imgesi olmayan bir şeyi zihnimizde tasarlayamayız (aktaran Oskay, 2004, s. 6-7).

İmgelerle düşünme, insanların kullandığı en eski zihinsel düşünce süreçlerindedir. Düşlerin, mantığın, dinin ve tüm gerçek gözlemlerin kaynağı olarak düşünülebilir. İlkellerden başlayarak, çok geniş bir zaman dilimine kadar insanlar imgelerle düşünmüşlerdir. Geçmişten günümüze felsefi düşünceler, bilimsel gelişmeler ve özellikle psikolojinin bir bilim olarak var olmasıyla birlikte, imge kavramı üzerine yapılan incelemeler de yoğunlaşmıştır (Oskay, 2004, s. 7).

İmgelem ise sözlük anlamı olarak; 1. Geçmiş yaşantılara özgü öğelerle şimdiki yaşantılar arasında bağ kurma gücü. 2. Nesnelere biçimlerini zihinde tasarlayabilme yetisi 3. Bir nesneyi, o nesne (karşımızda) olmaksızın tasarımı yetisidir. İmgelem: a. Yaratıcı olabilir, tasarımı kendisi yaratır, b. Yansıtıcı olabilir, zihinde önceden bulunan tasarımları anımsar ("TDK", t.y.).

İmgelem, imgeler arasında yeni ilişkiler kurma, yeni kavram ve düşünceler oluşturma yetisi olarak da tanımlanabilir. Burada bilinç söz konusudur. Aslında imgelem her insanın yaptığı, yapabildiği, insana özgü bir yetenektir (Işıldak, 2008, s. 66). Hall'e (2001) göre; imgeleme, gerçek yaşantıların taklit edildiği bir yaşantıdır. İmgelediğimiz şeyi gördüğümüzü fark edebiliriz, imgelerken hareketleri hissedebiliriz ya da gerçek yaşantılar olmadan da seslerin, tatların ve kokuların imgelerini yaşayabiliriz (aktaran Kızıldağ ve Tiryaki, 2012, s. 14).

İmgelem, duyularımızla edindiğimiz ya da zihnimizde oluşturduğumuz imgeler arasında bağıntılar kurmaya, imgeleri yeniden düzenlemeye ve değişiklikler yapmaya yarar ve düşünme sürecinin büyük bir bölümü imgelem alanında geçer. Birey, imgelem sayesinde daha önceki deneyimlerinden, yaşantılarından edindiği imgeleri birleştirerek yeni imgeler elde edebilir ve bu imgeleri ile yaratıcı tasarımlar oluşturabilir. İmgelem, bireyin duyumsal, duygusal ve düşünsel süreçlerini harekete geçirir ve yaratıcı düşünme anında bu yetilerin birbirleriyle yoğun bir şekilde etkileşim içine girerek, yeni tasarımlar oluşturmaya sağlar (Oskay, 2004, s. 36).

Eğitimde etkili bir öğretim yöntemi olarak imgelerin kullanımı, eskiden olduğu gibi günümüzde de geçerli ve önemlidir. Oyunculuk, dans, resim, müzik, spor vb. birçok alanda eğitimde sözel imgelerden yararlanılmaktadır. Sanat ve müzik eğitiminde sözel imgeler, estetik anlayış ve sanatsal ya da müzikal sonuçların kazanılması için kavramların ifade edilmesinde bir araç olarak kullanılır. Müzisyenler için belli bir müzikal sesin üretilmesi ve performansı ve sanatsal ifade nihai amaçlardır. Bu amaçların başarılması için sanatçılar ve eğitimciler sözlü imgeye gereksinim duyarlar. Çünkü başarılı performans için, doğru ses ya da yorumun kavramsallaştırılmasında sözlü imge bir koşuldur (Wei, 2006, s. 3).

Vokal pedagoji, (ses pedagojisi) öğrencilerin teknik becerilerini ve müzikal ifadelerini, hem sistematik ve metodik, aynı zamanda yaratıcı ve esnek bir şekilde kapsamlı bilgi ve kompleks beceriler sunulması yoluyla geliştirmelerine yardım etme ile ilgilidir. Bu nedenle iyi bir ses eğitmeni, yalnızca yetkin vokal tekniklerin niteliklerine sahip

olmaya değil, aynı zamanda gelişmiş, çok yönlü ve ileri öğretim yöntemleri edinmeye gereksinim duyar (Wei, 2006, s. 27).

Yirmi birinci yüzyılın ses eğitimi öğrencisini eğitirken, bugünün ses eğitmeninin öğretimini geliştirmek ve zenginleştirmek için çeşitli teknikler kullanması gerekir. Ses eğitiminde her öğrenci kendine özgü bir birey olduğundan, öğretmeninden farklı bir eğitim yöntemi talep eder. Bu nedenle, öğretmenler pedagojik ilkeleri öğrencilerine açıklamak için çeşitli yöntemler geliştirmişlerdir. Yöntem olarak, sadece bilimsel yaklaşımı kullanan öğretmenler olduğu gibi, sadece imge ve analogileri kullanan öğretmenler ve her ikisinin kombinasyonunu kullanan öğretmenler vardır. Bilimsel eğitime dayalı yaklaşımda, konular çoğunlukla kuramsal olarak tanımlanıp düz anlatım yoluyla aktarılırken, imgelerin kullanıldığı eğitim yaklaşımında, bireyin hayal gücü temel alınarak yaşamdan örneklerle kazandırılmak istenen bilgi ve davranış arasında bağlantılar kurulup zihinde canlandırılması sağlanır. Örneğin, ses eğitiminde doğru solunum tekniğini kazandırmak için “nefes al ve havayı akciğerlerinin altına doğru yerleştir” komutu yerine, “çiçek koklar gibi ya da güzel bir kokuyu içine çeker gibi nefes al” imgesi daha kolay ve anlaşılır olabilir. Yine, “birden çok korkmuş ya da şaşırmış gibi nefes al” imgesi, ağızdan alınan hızlı ve doğru solunum tekniğini yerleştirmede daha etkili olabilir. Bu çalışmanın konusu olan ses eğitiminin temel konularına ilişkin örnek imgeler Tablo 2’de daha ayrıntılı sunulmuştur. Elbette eğitimin farklı alanlarında, farklı ve çok çeşitli imgeler kullanılabilir. Eğitimde imgelerin kullanıldığı öğretim, yaşamdan örneklerin uygulanmasıyla renkli ve eğlenceli olabilirken, imgelerden yoksun öğretim birçok öğrenci, özellikle yeni başlayanlar için sıkıcı ve anlaşılması zor olabilir. Çünkü konuların bilimsel tanımlarla ve düz bir anlatımla aktarılmasıyla, ders süresi boyunca öğrencilerin ilgi, istek, dikkat ve motivasyonlarını sağlamak zor olabilmektedir. Bilimsel eğitim yaklaşımı elbette gereklidir, ancak hem imgelerin hem de bilimsel ilkelerin kullanımını dengeleyen bir öğretim yöntemi daha doğru ve yararlı olabilir.

Vennard’ın (1967) vurguladığı da, bilimsel gerçek ve imgeleri birleştirmenin gerekliliğidir. “Bilimsel dil bir sanatın öğretilmesinde yetersizdir ve biz eksikliği şiirsel imgelerle dolduruyoruz. Hayal olanı gerçekle karıştırmadığımız sürece, bu bizim anlayışımızın ötesinde olan ancak yine de pratik açıdan yararlı olabilecek gerçekleri bulma aracı olabilir.” (s. 147). Vennard, ses eğitiminde başarıyı elde edebilmek için, yirmi birinci yüzyıl öğretmenin geçmişten öğrenmesi ve bu kanıtlanmış pedagojik kavramları, şimdiki dil, fikir ve imge kullanımlarıyla birleştirmesi gerektiğine inanmaktadır.

McKinney (1994), Vennard’ın imge kullanımı konusundaki dengeli yaklaşımına şu şekilde katılmaktadır:

Bir... problem şarkı söyleme eyleminde kullanılan mekanik ve psikolojik kontrollerden kaynaklanabilir. Mekanistik yaklaşımın aşırı savunucuları, şarkı söylemenin, büyük oranda doğru parçaları doğru zamanda doğru yerde elde etme meselesi olduğuna ve iyi çalışmayan kısımlara doğrudan dikkat çekerek ses hatalarının düzeltilmesinin sağlandığına inanmaktadır. Diğer uçta, dikkatin hiçbir zaman ses mekanizmasının herhangi bir kısmına yönlendirilmemesi gerektiğine inananlar -ki şarkı söylemenin istenen tonun doğru zihinsel imgesini üretme meselesi olduğu ve ses hatalarının düzeltilmesinin doğru düşüncelerle düşünmeyi öğrenerek ve müziğin yorumlanmasıyla duyguları serbest bırakarak elde edilmesi gerektiğidir. Çoğu zaman olduğu gibi gerçek, bu iki uç arasında yatmaktadır ve her iki yaklaşımın bir birleşimidir (s. 31).

Freed (2000), Vennard ve McKinney’in gerçeğe dayalı imgelem yaklaşımına katılarak şöyle belirtmektedir: “Öğretmen, imgelem ile fizyolojik gerçeğin arasındaki farkı kesinlikle bilmelidir. Daha sıklıkla, imge, fizyolojik bir ilkeyi güçlendirmeye yardımcı olmalı ve fark açıklanmalıdır” (aktaran Clements, 2008, s. 3).

Hemsley (1998) ise, konuya şöyle yaklaşmaktadır:

Her şeyi mekanik bir modele indirgemeye çalışan bilim, insanın şarkı söyleme eylemine uygun değil. Aslında eski, bilim-öncesi günlerin bilgeliği, bazen kişisel şarkı söyleme deneyimi olmayan ya da gerçek bilimsel prensiplerin yüzeysel anlayışından daha fazlasına sahip olmayan öğretmenlerin öne sürdüğü açıklamalardan bazılarına göre daha gerçek, daha bilimseldir. Çünkü insan duygularının ve algılarının bilgisi ile ilgilidir. Anatomi ve fizyolojinin anlaşılması, eğer doğruysa, şarkıcıların problemleriyle başa çıkmada öğretmenlere yardımcı olabilir. Ancak anatomi ile çok fazla ilgili olma ve şarkıcı adına, şarkı söylemenin tamamen mekanik, atomik yönleriyle ilgilenme, aslında onların şarkı söyleme yeteneklerini engelleyebilir. Gerçekten de sıklıkla anatomi ile aşırı ilgilenme, sesle ilgili birçok sorunun nedeni olabilir (s. 9).

Ses eğitiminde imgelemin kullanılması yeni bir fikir değildir. Fields (1972), ses eğitimi ve imgelemin ilişkisini şu sözlerle ifade etmektedir:

Zihinsel imgelem, vokal anlatımın planını ve amacını sağlar. Seslerin oluşumu ve yeterli izdüşümü, bu temel kavramların doğrudan sonuçlarıdır ve bu nedenle vokal ifadenin, şarkıcının görselleştirme ve zihinsel imgelem güçleri tarafından yönetildiği söylenir. Temelde, söyleyen ses değil, “ZİHİN” dir. Ses düşünceleri takip ettiğinden, ne düşündüğünü sözle (konuşarak) ya da şarkı söyleyerek ifade edebilirsiniz. ...Dolayısıyla

düşünce içinde şarkı söylemeyi öğrenmeliyiz. Çünkü ses onu üreten düşüncenin içinde yerleşmiştir (aktaran Clements, 2008, s. 2).

Bir eğitimci imgeleri kullanarak, her öğrenciye öğrencinin anlayacağı bir dilde ve şekilde yardımcı olmak için kendi öğretimini ayarlayabilir. Winsel (1966), "Tekniği öğrenciye bireysel olarak onun mizacına göre, anlayacağı terimleri kullanarak açıklamalıdır. Ses üretiminin temelleri değişmez, ancak bu gerçeklerin uygulanması, her öğrencinin kendi tarzında anlaşılmalıdır, dolayısıyla bu uygulamanın sınırsız çeşitliliği olmalıdır" şeklinde ifade etmektedir (aktaran Clements, 2008, s. 3).

Ömür'e (2001) göre, insan sesinin güzel ve güçlü çıkması, akciğer, gırtlak ve rezonans boşluklarının her birinin ayrı ayrı iyi çalışması ile ilgili değil, organlar arası uyumla ilgilidir. Müzik enstrümanlarında nöromusküler (sinir-kas) koordinasyon, görme ve dokunma duyularından yararlanarak sağlanır. Ancak şarkı söylemeyi öğrenirken böyle kolaylıklar yoktur. Ayrıca öğrenci, daha önce alıştığı konuşma ile ilgili nöromusküler uyarılardan vazgeçip tamamen farklı bir koordinasyon sağlamak zorundadır ve bu da oldukça zor bir iştir. Bu güçlüklerle müzikal kaygılar, ifade ve şarkı sözlerinin anlaşılır olması da eklenince durum daha da zorlaşır. Bu noktada, nöromusküler (sinir-kas) koordinasyonun gerçekleşmesi için ses eğitimcileri, öğrencilerinden fizyolojik gerçeklere uymayan bazı imajlarla çalışmalarını isterler. Bazı ses organlarına istemli olarak hükmetmek mümkün olmadığından, "boğazını aç", "gırtlakını aşağıya çek", "damağını kaldır" gibi öneriler, yeni başlayan bir ses eğitimi öğrencisi için anlaşılması zor kavramlardır. Ancak bir süre sonra istenilenleri yapabilecek duruma gelen öğrencide, normal olarak istemsiz olan bu hareketler kontrol edilir duruma gelir. Üstelik, kasların çok ince ve hassas motor ayarlarının yapılabilmesi de mümkün olur. Bunun nasıl olduğu konusunda yapılan psikolojik araştırmalar, bir hareketi yapmayı düşünmenin, o hareketi yapmayı kolaylaştırdığını göstermiştir. Ayrıca bu hareket hafızaya alınıp birtakım şemalar ya da imajlar olarak birikmektedir (s. 48).

Bir şarkıcının kendi enstrümanı yani sesi üzerindeki birincil kontrolü kasla ilgili değil, zihinseldir. Bu, şarkıcının kulağı ve sesi arasındaki doğal koordinasyonun yanı sıra, müzikal sesleri ve konuşma seslerini tam olarak hayal edebilmesi için gerekli doğal bir yeteneğe dayanır. Bu yetenek, bu ek koordinasyon ve şarkıcının hayal ettiği sesleri yeniden üretmesini sağlayan yapının vokal aygıtı, herhangi bir pratik mesleki amaç için çalışılarak elde edilemeyen özelliklerdir. Bununla birlikte, bu tür özellikler varsa geliştirilebilir. Verimli ve etkili bir vokal tekniğin edinilmesine yönelik herhangi doğru ve akılcı bir yaklaşım bunu dikkate almalıdır. Ses üretiminde rol oynayan belirli kaslar üzerinde doğrudan bilinçli kontrolün kazanılması, vokal teknik çalışmasında sadece tamamlayıcı, ikincil bir amaç olarak kabul edilebilir. Bu yaklaşım genellikle, vokal tekniğin temel amacı olarak kabul edilir ve bir ses imgesi oluşturulması yoluyla, birinin ses aygıtının zihinsel kontrolü için değiştirilir- onun yerine kullanılır. Bir jimnastikte mekanik bir tarzda böyle bir kas kontrolü elde etme girişimi, genellikle ses eğitimi alan öğrencinin sesi ile kulağı arasındaki doğal koordinasyonu bozar. Diğer bir deyişle, öğrencinin şarkı söylemedeki verimi düşer (Kagen, 1960, s. 46). Ses eğitimi alan bir öğrenci, yeteneğini en iyi şekilde kullanıncaya ve üretmek istediği sesin ya da ses dizisinin belirli, kesin bir imgesine ulaşana kadar, kendine şarkı söylemek için izin vermemelidir. Böyle bir imge oluşturmadan önce şarkı söylemek, sadece öğrencinin kafasını karıştıracaktır. Belki de, şarkı söyleme becerisi ortalama olan bir öğrenciye, kendi bilinçsiz ve tesadüfi uygulama tarzıyla, başka hiçbir şeyin veremeyeceği kadar fazla zarar verilir. Bir ses eğitimi öğrencisi, sesi ile bir şeyler yapmanın bir yolunu bulmayı ümit edebilmek için, öncelikle ne yapmak istediği konusunda bilinçlendirilmelidir. Çünkü öğrenci, kendi zihninde fazla net olmayan bir şeyi tam olarak nasıl uygulayacağı konusunda başarılı olamaz (Kagen, 1960, s. 49-56).

Ses eğitiminde önemli bir rolü olan imgelemi öneren birçok ses pedagogu olmakla birlikte Wei (2006) ve Hemsley (1998): "Şarkıcılar, esnek ve canlı bir şekilde uyanık olmaları ve hayal güçlerinin çalışmalarına tam olarak yanıt vermesi için gerekli olan zihinsel ve fiziksel dengeli kaybetmeden, sahip oldukları fiziksel ve zihinsel enerjiyi harekete geçirmeyi öğrenmelidirler. Bu, teknik denilen şeyin temel şartlarından biridir" diyerek konuyu güzel bir şekilde özetlemektedir.

Buraya kadar anlatılanların ışığında genel bir değerlendirme yapmak gerekirse; bilim, teknoloji ve sanat alanlarında nitelikli bireylerin yetiştirilmesi, nitelikli bir toplum oluşmasında ve gelişmesinde temel hedeflerden biridir. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi ile ilgili olan öğretmenlik mesleği genel olarak konuşma ile doğrudan ilişkilidir ve sesin uzun süre kullanılmasını gerektirmektedir. Müzik öğretmenleri ise hem konuşma hem de şarkı söyleme ve öğretme yoluyla seslerini daha çok kullanmak durumundadırlar. Bu nedenle, müzik öğretmeni adaylarının seslerini en iyi şekilde kullanabilmeleri için, nitelikli bir eğitim almaları daha çok önem kazanmaktadır. Müzik öğretmeni yetiştirme kapsamında yer alan "Ses Eğitimi" dersinde, öğretmen adaylarının en temel ve doğal iletişim ve müzikal ifade aracı olan seslerinin doğal hali korunarak, konuşma ve şarkı söyleme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, bu amaca uygun olarak kullanılacak eğitim yöntemlerinin doğru seçimi ve uygulanması önem kazanmaktadır. Eski ve günümüz şan pedagogları tarafından, ses eğitiminin temel süreçlerine yönelik bilgi ve becerileri kazandırmak ve sonuçta tüm süreçlerin koordinasyonu ile gerçekleşen doğru, rahat ve güzel şarkı söyleme becerisini geliştirmek amacıyla ses eğitimi derslerinde kullanılan sözel imgelere dayalı eğitim bu amaca hizmet edebilir.



Bu gerekçeler doğrultusunda bu araştırmanın amacı, sözel imgelerin, müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Buna göre, araştırmanın problem cümlesi şöyle ifade edilebilir: Müzik öğretmenliği lisans programında yer alan “Ses Eğitimi” dersinde kullanılan sözel imgelere dayalı eğitimin, müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi nedir?

## 2. Yöntem

Bu araştırma, deneysel bir araştırmadır. Öntest-sontest kontrol gruplu deney deseninin kullanıldığı araştırmada, rastlantısal olarak seçilen 5 öğrenci deney grubunu, 5 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Öğrencilerin 2018-2019 öğretim yılı başındaki şarkı söyleme performansları, biri araştırmacı olmak üzere iki ses eğitmeni tarafından değerlendirilmiştir. On iki hafta süren deney sürecinde, araştırmacı tarafından kontrol grubunu oluşturan deneklere haftada bir saat bilimsel yöntemeye dayalı (konuların kuramsal temele dayalı, düz anlatımla verildiği) ses eğitimi, deney grubunu oluşturan deneklere haftada bir saat bilimsel yöntemeye dayalı bireysel ses eğitimi yanında sözel imgelere dayalı ses eğitimi verilmiştir. Dönem sonunda, aynı öğretim elemanları tarafından her iki grubun performansları yeniden değerlendirilerek, deney öncesi ve deney sonrası değerlendirme sonuçları arasında, deney grubunun lehine anlamlı düzeyde gelişme olup olmadığı istatistiksel açıdan test edilmiştir.

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırma, 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde, Türkiye'nin İzmir ilindeki Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda 1. sınıfta öğrenim gören 10 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının homojen olmasına özen gösterilmiştir. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenciler, yaş, cinsiyet ve derse hazır bulunma düzeyi açısından denktirler. Öğrencilerin hepsi kız olup, 18-20 yaş aralığındadırlar. Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Eğitimi Bölümü'nden mezun öğrenciler olmaları nedeniyle daha önce Ses Eğitimi dersi almışlardır. Ancak, öğrenciler dersleri grup şeklinde aldıklarını, bu nedenle yararlı ve verimli olmadığını belirtmişlerdir. Araştırma sürecinde de, öğrencilerin gerek kuramsal gerekse uygulama düzeyinde oldukça yetersiz oldukları gözlenmiştir.

### 2.2. Deney Deseni

Bu araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Deney deseni Tablo 1'de, deney grubuna uygulanan sözel imgelerle ses eğitimi çalışmalarına örnek cümleler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 1  
Deney deseni

Gruplar	Ölçüm (Ön-test)	Denel İşlemler	Ölçüm (Son-test)
Kontrol Grubu N = 5	Şarkı Söyleme Becerisi Gözlem Formu	*Bilimsel Yönteme Dayalı Bireysel Ses Eğitimi 12 hafta / haftada 1 saat	Şarkı Söyleme Becerisi Gözlem Formu
Deney Grubu N = 5	Şarkı Söyleme Becerisi Gözlem Formu	*Bilimsel Yönteme ve Sözel İmgelere Dayalı Bireysel Ses Eğitimi 12 hafta / haftada 1 saat	Şarkı Söyleme Becerisi Gözlem Formu

Tablo 2  
Sözel imgelere dayalı ses eğitimi çalışmalarına örnek cümleler

Denekler	Ses Eğitimi Temel Konular	Örnek Cümleler
Deney Grubu N = 5	<b>Postür</b> (Doğru ve dengeli vücut duruşu) öğretimi için kullanılan sözel imgelere örnekler	*Kendinizi asil biri gibi düşünün ve o şekilde durun. *Vücudunuzu uzun ve güçlü bir ağaç olarak konumlandırılmış şekilde düşünün. *Ayaklarınızı sanki güzel çiçek saksıları gibi yere sağlam bir şekilde yerleştirin. *Kafanızın tepesinden ayaklarınıza kadar uzanan lazer ışını hayal edin. *Doğru yükseklik için boyunuz ölçülüyormuş gibi düz durun. *Sanki bir kukla gibi kafanızın tepesinde bir ipe bağlı olduğunuzu hayal edin. *Göğsünüzün önünde sıkıca gerilmiş elastik bant tuttuğunuzu hayal edin. *İpte adım atan bir ip cambazı gibi durun. *Okçunun okunu serbest bırakmasından hemen önce olduğu gibi durun. *Bir orkestra şefi gibi (havada ve dengeli batonuyla) durun. *Yüksek bir dalışa hazır olimpiik bir yüzücü gibi durun.
	<b>Solunum ve destek</b> (Sesin enerji kaynağı) öğretimi için kullanılan sözel imgelere örnekler	*Bir gülü koklar gibi nefes alın. *Sanki esner gibi nefes alın. *Sanki iç çeker gibi nefes alın. *Tüm şarkı cümlesini içimize çekin. *Akcığerler ve vücut körük gibi çalışsın. *Bir hava yastığı (nefes) üzerinde şarkı söyleyin. *Yukarı doğru fıskıran su (nefes) üzerinde top (ses) dengeleme durumunu hayal edin. *Bir pipetten su içer gibi nefes alın. *Vücudun içine, aşağı ve dışarı doğru nefes alın, *Denizde bol miktarda hava ile derine dalan bir dalgıç gibi nefes alın. *Sanki bir bardak su içiyor gibi nefes alın. *Bina (ses) ne kadar yüksekse, temel (nefes) o kadar derin-sağlam olmalı.

Tablo 2'nin devamı

Denekler	Ses Eğitimi Temel Konular	Örnek Cümleler
	<b>Fonasyon</b> (Ses tellerinin titreşimi ile sesin oluştuğu süreç) öğretimi için kullanılan sözel imgelere örnekler	<p>*Sesinizi yüzün önünde, maskede düşünün ve burnun her iki yanında tınlamayı hissedin. *Yumuşak damağı kaldırın, çeneyi ve dili rahatlatın ve ses akışını sağlayın. *Bir kelebek gibi dalgalanan bir ton (değişen-sabit olmayan) hayal edin. *Yumurta şeklinde bir ağız pozisyonu düşünün. *Bir pırlanta-elmas gibi parlayan bir ton hayal edin. *Yumuşak ya da ipeksi bir ton düşünün. *Sesi döndürün. *Doğal olarak şarkı söyleyin, zorlanmadan. *Tonu yuvarlayın. *Sesi (ışık çalar gibi, bir düdüğe, boruya üfler gibi) odaklayın. *Sesi aşağıdan değil, yukarıdan görün. *Kadife gibi, yumuşak dokulu, pürüzsüz bir ton hayal edin. *Kuş gibi şarkı söyleyin. *Tonda bir bahar-aydınlık hissedin. *Sesi kusturun. *Bir noktada ses çıkarın. *Tonun kendi kendine başlamasına, kendi kendine uzamasına ve kendi kendine durmasına izin verin. *Güzel bir ton üretme ve sürdürme arzusuna sahip olun. *Sesinizi bir çizgi üzerinde sürdürün. *Nefesle değil, nefesin üzerinde söyleyin ya da "Ton nefesin üzerinde yüzüyor gibi söyleyin."</p>
<b>Deney Grubu N = 5</b>	<b>Rezonans</b> öğretimi için kullanılan sözel imgelere örnekler	<p>*Armut biçimli bir tonla şarkı söyleyin. (Geniş bölümü yumuşak damağa doğru boğazın arkasında bir armut düşünün, üst kısmı kafatasının tepesine doğru bakın.) *Tüm vokal çabalar, gırtlak yerine kafadan geliyormuş gibi hissedin. *Başı, kendisinin iki katı büyüklüğünde ve sesle dolu hayal edin. *Boğazın arkasında kubbe veya kemer hayal edin. *Ağızda ters megafon hayal edin. *Yüzün önünde, maskede titreşim hissedin *Elmacık kemiklerinin üzerindeki tonlara odaklanın. *Burun köküne, gözlerin arasına doğru şarkı söyleyin. *Sesi, enerjik bir hareketle ileriye uçan bir uçak olarak düşünün. *Sesin titreşimini dil üzerinde hissedin. *Tüm ses alanı- bir ses bölgesi yani "Yüz Bölgesi" olsun. *Ağzınızda sıcak patates varmış gibi düşünün. *Yumuşak, geniş bir boğazla şarkı söyleyin. *Zeminde kalmak yerine tavana yükselin (damağı kaldırın). *Dil ucunun üzerinde yer alan ve süren ünlü harfler düşünün. *Ünlü harfleri ses için bir iskelet olarak düşünün. *Ünlü harfleri tutmaya devam edin. *Ünlü harfleri yuvarlayın. *Dilin ucunu serbest bırakın *Ağzınızda yumurta varmış gibi çenenizi iyice açın. *Ünlülere ağız içinde yer açın. *Dudaklar, dişler, dilin ucu serbest olsun. *Uzun boylu sesli harflerle şarkı söyleyin. *Ünlü sesleri daha uzun, ünsüz sesleri daha enerjik ve hızlı söyleyin. *A ünlüsü için ağzınızı esner gibi açın.</p>
	<b>Artikülasyon</b> (Sesin konuşma seslerine ve sözcüklere dönüştüğü süreç) öğretimi için kullanılan sözel imgelere örnekler	<p>*U, Ü ve O, Ö ünlülerini birini öpecekmiş gibi dudakları hafif öne uzatarak söyleyin ya da küçük sevimli bir balık ağzı gibi düşünerek konumlandırın. *Dudaklarınızı okumak zorunda olan birine ya da dilinizi çok iyi bilmeyen birine şarkı söylediğinizi hayal edin. *Metropolitan Operası'nda şarkı söylüyorsunuz, küçük bir stüdyoda değil. *Konser salonunda en arkada olan insanların bile ne söylediğinizi anlayabileceğini düşünün. *Konuştuğunuz gibi şarkı söyleyin.</p>

Deney ve kontrol gruplarına haftada bir saat uygulanan "Bilimsel Yönteme Dayalı Ses Eğitimi" dersinde ise şu çalışmalara yer verilmiştir:

1. Hafta: Öğrencilerin "Ses Eğitimi" dersinin amacı ve önemi konusunda bilgilendirilmesi. Ses anatomisi ve sesin oluşumu ile sesin oluşumunda görev alan organların yapısı ve çalışması konularında gerekli bilgilerin verilmesi.
2. Hafta: Bedensel ve zihinsel olarak şarkı söylemeye hazırlanma çalışmaları ve bunun önemi konusunda gerekli bilincin kazandırılması. Postür (doğru ve dengeli vücut duruşu) çalışmaları ve ses eğitiminde postürün önemi konusunda gerekli bilincin kazandırılması. Şarkı söylemede solunum çalışmaları ile doğru solunum alışkanlığının kazandırılması.
3. Hafta: Derse hazırlık çalışmaları (bedensel ve zihinsel olarak rahatlama, doğru ve dengeli duruş ve solunum çalışmaları). Tek ses üzerinde, daha sonra ikili ve üçlü aralıklarda kapalı ağızla ve uygun hecelerle yapılan egzersizlerle ses-soluk bağlantısının kurulması ve solunum kontrolünün sağlanması çalışmaları.

4. Hafta: Derse hazırlık çalışmaları. Tek ses üzerinde, daha sonra ikili, üçlü, dördü ve beşli aralıklarda, sıralı ve aralıklı ses egzersizleriyle, sesi doğru pozisyonda ve doğru entonasyonla üretme ve rezonans bölgelerinde sesi güçlendirme ve tını kazandırma çalışmaları. Başlangıç metodundan ve şan literatüründen seçilen uygun şarkılar üzerinde bu çalışmaların pekiştirilmesi.
5. Hafta: Derse hazırlık çalışmaları ve ses egzersizleri. Doğru telaffuz ve artikülasyon becerisi kazandırmaya yönelik, vokal (ünlü harf) ve konsonların (ünsüz harf) incelenmesi ve doğru pozisyonda söylenmesi çalışmaları. Başlangıç metodundan ve şan literatüründen seçilen uygun şarkılar üzerinde bu çalışmaların pekiştirilmesi.
6. Hafta: Derse hazırlık çalışmaları ve ses egzersizleri. Başlangıç metodundan ve şan literatüründen seçilen uygun şarkılar üzerinde öğrenilen becerilerin pekiştirilmesi. Yanı sıra piyano eşlikli halk türkülerinden yararlanarak, Türk dilinin ünlü ve ünsüzlerini doğru artikülasyonla oluşturma çalışmaları.
7. Hafta: Derse hazırlık çalışmaları. Tek ses üzerinde, daha sonra ikili, üçlü, dördü, beşli ve oktav aralıklarında sıralı sesler ve arpej çalışmaları ile legato (bağlı) ve staccato (kesik kesik) söyleme çalışmaları. Şarkıların güzel yorumlanmasına yönelik nüans çalışmaları. Başlangıç metodundan ve şan literatüründen seçilen uygun şarkılar üzerinde bu çalışmaların pekiştirilmesi.
8. Hafta: Derse hazırlık çalışmaları. Doğru solunuma dayalı doğru fonasyon, doğru rezonans ve doğru artikülasyonun eşgüdüm içerisinde oluşturulabilmesine yönelik bireye özgü ses alıştırmaları. Ses alanlarının (rejister) kavratılması amacıyla, doğru ve uygun rejister geçişlerine yönelik alıştırmalar. Seçilen etüt ve eserler üzerinde bu çalışmaların pekiştirilmesi.
9. Hafta: Derse hazırlık çalışmaları ve ses egzersizleri. Şarkıların dönem özelliklerine ve türlerine uygun stilde söylenmesi amacıyla gerekli bilgilerin verilmesi ve örnek eserlerin dinletilmesi. Çalışılan eserler üzerinde doğru stilde söyleme ve yorumlama çalışmaları.
10. Hafta: Derse hazırlık çalışmaları ve ses egzersizleri. Çalışılan eserler üzerinde doğru stilde söyleme ve yorumlama çalışmalarının sürdürülmesi.
11. Hafta: Derse hazırlık çalışmaları ve ses egzersizleri. Doğru sesin oluşumunda gereken eşgüdümün sağlanabilmesine ve doğru entonasyonla müzikal duyarlılığı geliştirmeye yönelik ses alıştırmaları, ses etütleri ve öğrenci düzeyine uygun eserlerin yorumlanması ve piyano eşlikli çalışması.
12. Hafta: Derse hazırlık çalışmaları. Öğrenilen bilgi ve becerilerin tekrarına ve pekiştirilmesine yönelik her öğrenciye uygun ses çalışmaları ile seçilen şarkıların piyano eşlikli çalışması ve yorumlanması çalışmaları.

### 2.3. Verilerin toplanması

Araştırmada verilerin elde edilmesi amacıyla, Ses Eğitimi (SE) dersi hedef ve hedef davranışlarına yönelik araştırmacı tarafından daha önce geliştirilen, “Şarkı Söyleme Becerisine Yönelik Gözlem Formu” kullanılmıştır (Ek 1). Gözlem formu, 20 ses eğitimi uzmanının görüşüne sunulmuş, ses öğretmenlerinin görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler ve düzeltmeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Formda, hedef ve hedef davranışlara yönelik her bir maddenin değerlendirilmesi için 1 ile 5 puan arasında seçenekler bulunmaktadır. Gözlem formu, son şekliyle Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda Ses Eğitimi derslerini yürüten iki ses öğretmeni tarafından, aynı kurumda öğrenim gören ve Ses Eğitimi dersi alan 25 öğrenciye uygulanmıştır. İki ses öğretmeni, birbirlerinden bağımsız olarak öğrencilerin şarkı söyleme performanslarını gözlem formuyla değerlendirmişlerdir. Araştırmada elde edilen veriler, analiz edilerek iki ses öğretmenin değerlendirilmesi arasındaki pearson korelasyon katsayısı ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Elde edilen sonuç ( $r = 0.85$ ,  $p = .000$ ,  $p < .01$ ), ses öğretmenleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. İki gözlemci arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olması ve güvenilirlik katsayısının yüksek olması, geliştirilen gözlem formunun, Ses Eğitimi dersinin hedefleri doğrultusunda öğrencide gelişmesi gereken hedef davranışları ölçebilecek geçerlik ve güvenilirlikte olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları, Tablo 3 ve Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 3

Puanlayıcıların öndeneme puanlamaları arasındaki korelasyon tablosu

	N=25	1.Puanlayıcı	2.Puanlayıcı
1.Puanlayıcı	Korelasyon Katsayısı P	1	.850 .000
2.Puanlayıcı	Korelasyon Katsayısı P	.850 .000	1

Tablo 4

Şarkı söyleme becerisine yönelik gözlem formu cronbach alpha güvenilirlik tablosu

Ön deneme	N	Cronbach Alpha Katsayısı
	16	0.892

## 2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, Ses Eğitimi dersinin hedef ve hedef davranışlarının değerlendirilmesine yönelik hazırlanan gözlem formu, biri araştırmacının kendisi olmak üzere, iki ses eğitmeni tarafından deney ve kontrol gruplarından oluşan toplam 10 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, SPSS 23.0 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada, iki ses eğitmeninin deney ve kontrol gruplarının şarkı söyleme becerilerini değerlendirmeleri karşılaştırılarak pearson korelasyon katsayısına bakılmıştır. Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2004, s.31; Can 2017, s. 396). Bu araştırmada, iki puanlayıcı arasındaki yüksek korelasyon iki puanlayıcı arasındaki uyum miktarını göstermektedir. Şarkı Söyleme Becerisine Yönelik Gözlem Formu'ndan elde edilen verilerin güvenilirliğinin incelenmesi amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanıp yorumlanmıştır.

Tablo 5  
Şarkı söyleme becerisine yönelik gözlem formu güvenilirlik bulguları

	N	Cronbach Alpha Katsayısı
Ön Test	16	0.835
Son Test	16	0.924

Tablo 5 incelendiğinde, Şarkı Söyleme Becerisine Yönelik Gözlem Formu'nun ön test uygulamasından hesaplanan Cronbach Alfa katsayısının 0.835 ve son test uygulamasından hesaplanan Cronbach Alfa katsayısının 0.924 bulunduğu görülmektedir. Bulunan bu güvenilirlik katsayılarının yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir (Özdamar, 2004).

Tablo 6  
Puanlayıcıların öntest ve sontest puanlamaları arasındaki korelasyon tablosu

	N=25	2.Puanlayıcı Öntest	2.Puanlayıcı Sontest
1.Puanlayıcı Öntest	Korelasyon Katsayısı p	.921** .000	
1.Puanlayıcı Sontest	Korelasyon Katsayısı p		.907** .000

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmadaki iki ses eğitmeninin öğrencilerin şarkı söyleme becerilerini değerlendirmeleri arasındaki uyumun incelenmesi için yapılan pearson korelasyon katsayısının hesaplandığı ve iki ses eğitmeninin öntest değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki ( $r = .921$ ,  $p < .01$ ), yine sontest değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki ( $r = .907$ ,  $p < .01$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, iki ses eğitmeni arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin yani uyumun olduğu söylenebilir. Büyüköztürk'e (2004) göre, korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi, -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi, 0.00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortak görüşün paylaşıldığı aralıklar bulunmamakla birlikte, şu sınırlar sıklıkla kullanılabilir: Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (s. 32).

Tablo 7  
Öntest ve sontest puanlarının normallik incelemesi

	N	Ön Test Puanları	Son Test Puanları
Deney Grubu	N	5	5
	Ortalama	51.000	66.200
	Medyan	51.000	67.000
	Çarpıklık	0.000	-0.363
	Basıklık	0.893	-2.413
Kontrol Grubu	N	5	5
	Ortalama	46.400	56.400
	Medyan	45.000	57.000
	Çarpıklık	1.740	-0.607
	Basıklık	3.275	-0.440

Tablo 7'deki betimsel istatistikler incelendiğinde, merkezi eğilim ölçülerini oluşturan aritmetik ortalama ve medyan (ortanca) değerlerinin deney ve kontrol grubunun her ikisinde de öntest ve son testlerde birbirine yakın değerler olduğu görülmektedir. Her bir form için ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirinden çok uzak olmadığı, dağılımların normal dağılımdan aşırı sapmadığını düşündürse de, gruplardaki kişi sayıları göz önüne alındığında ayrıca deney ve kontrol gruplarında öntest ve sontestlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde; dağılımın normal dağılımdan sapma gösterdiği görülmektedir. Kontrol grubunda öntest ve sontestlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde; basıklık ve çarpıklık katsayılarının normal dağılım sınırları (-1,+1) içinde olmadığı görülmektedir. Bu da dağılımın normal dağılımdan uzaklaştığının ispatı niteliğindedir. Sonuç olarak kontrol grubu öntest ve son test puanlarının normal dağılım göstermediği, deney grubu

öntest ve son test puanlarının ise normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında, normal dağılım gösteren durumlarda ilişkili örneklem t testi, normal dağılım göstermeyen durumlarda Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılması gerektiğine karar verilmiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme becerileri dikkate alındığında, gerek deneysel çalışmanın başlangıcında deney ve kontrol gruplarının Şarkı Söyleme Becerisine Yönelik Gözlem Formu'ndan aldıkları öntest puanları arasında fark olup olmadığını kontrol etmek, gerekse yine deney ve kontrol gruplarının Şarkı Söyleme Becerisine Yönelik Gözlem Formu'ndan aldıkları son test puanları arasında fark olup olmadığını kontrol etmek amacıyla Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Mann Whitney U Testi, iki ilişkisiz örneklemde elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için kullanılmaktadır. Test için, bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde ve gözlemlerin birbirinden bağımsız olması gerekir. Bu test, ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılır (Büyüköztürk, 2004, s. 149).

Kontrol grubunun Şarkı Söyleme Becerisine Yönelik Gözlem Formu'ndan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında fark olup olmadığını kontrol etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, bir örneklemde elde edilen iki ilişkili puanın birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır. Az denekli yürütülen gruplar içi araştırmalarda sıklıkla kullanılır. Deneklerin fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili örneklem t testi yerine tercih edilir (Büyüköztürk, 2004, s. 156). Deney grubunun Şarkı Söyleme Becerisine Yönelik Gözlem Formu'ndan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında fark olup olmadığını kontrol etmek amacıyla İlişkili Örneklem T Testi uygulanmıştır. İlişkili örneklem T Testi, bir örneklemde elde edilen iki ilişkili puan arasında farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır. Deneklerin fark puanlarının normal dağılım gösterdiği durumlarda kullanılır (Büyüköztürk, 2004, s. 63). Araştırmada ayrıca, öntest ve sontest maddeleri için ayrı ayrı tek tek deney ve kontrol gruplarına göre ki-kare analizi uygulanmıştır. Bu analizle, deney ve kontrol grubunun madde bazında birbirlerinden ne derece farklılaştığı görülmek istenmektedir. Burada ki-kare testi uygulanmasının nedeni, deney ve kontrol şeklinde 2 gruptan oluşan bir kategorik değişkene göre, 1, 2, 3, 4 ve 5 şeklinde 5 kategorili bir puanlamanın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesidir. Ki-kare testi, kategorik bir değişkenin düzeylerinde bulunan bireylerin yine başka bir kategorik değişkenin boyutlarına göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılmaktadır. Biri sınıflamalı diğeri sıralamalı iki kategorik değişkenin, değişken düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla uygulanır (Büyüköztürk, 2004, s. 142).

### 3. Bulgular

Müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme becerileri dikkate alındığında, deneysel çalışmanın başlangıcında deney ve kontrol gruplarının Şarkı Söyleme Becerisine Yönelik Gözlem Formu'ndan aldıkları ön test puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8  
Deney ve kontrol grubu ön test puanlarının fark analizi

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Öntest	Kontrol	5	4.00	20.00	5.000	.117
	Deney	5	7.00	35.00		
	Toplam	10	4.00	20.00		

Tablo 8'e göre, müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme becerileri dikkate alındığında, deneysel çalışmanın başlangıcında deney ve kontrol gruplarının Şarkı Söyleme Becerisine Yönelik Gözlem Formu'ndan aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $U=5.00$ ,  $p>0.05$ ).

Müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme becerileri dikkate alındığında, deneysel çalışmanın sonunda deney ve kontrol gruplarının Şarkı Söyleme Becerisine Yönelik Gözlem Formu'ndan aldıkları son test puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9  
Deney ve kontrol grubu son test puanlarının fark analizi

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Öntest	Kontrol	5	3.00	15.00	.000	.009
	Deney	5	8.00	40.00		
	Toplam	10	3.00	15.00		

Tablo 9'a göre, müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme becerileri dikkate alındığında, deneysel çalışmanın sonunda, deney ve kontrol gruplarının Şarkı Söyleme Becerisine Yönelik Gözlem Formu'ndan aldıkları son test

puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $U=0.00$ ,  $p<0.05$ ). Ortaya çıkan bu fark incelendiğinde, deney grubundaki müzik öğretmeni adaylarının Şarkı Söyleme Becerisine Yönelik Gözlem Formu'ndan aldıkları son test puanları ortalamalarının kontrol grubundaki adaylardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, sözel imgelerin müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme becerilerinin gelişmesi üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Büyüköztürk'e (2004, s. 152) göre de, analiz sonucu elde edilen p değeri 0.05'den küçük ise, yapılan deneysel çalışmanın anlamlı düzeyde fark yarattığı söylenebilir.

Kontrol grubundaki müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme becerileri dikkate alındığında, Şarkı Söyleme Becerisine Yönelik Gözlem Formu'ndan aldıkları öntest ve son test puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10  
Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının fark analizi

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıralar	0 <sup>b</sup>	.00	.00	
	Pozitif Sıralar	5 <sup>c</sup>	3.00	15.00	
	Eş Sıralar	0 <sup>d</sup>			-2.032 <sup>c</sup>
	Toplam	5			.042

c.  $\text{sontest\_top\_puanlayıcı} > \text{öntest\_top\_puanlayıcı}$

Tablo 10'a göre, kontrol grubundaki müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme becerileri dikkate alındığında, Şarkı Söyleme Becerisine Yönelik Gözlem Formu'ndan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $Z=-2,032^c$ ,  $p<0.05$ ). Bu fark pozitif sıralar lehinedir. Kontrol grubundaki müzik öğretmeni adaylarının sontest puan ortalamalarının ( $\bar{X}=56.400$ ) ön test puan ortalamalarından ( $\bar{X}=46.400$ ) yüksek olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme becerileri dikkate alındığında, Şarkı Söyleme Becerisine Yönelik Gözlem Formu'ndan aldıkları öntest ve son test puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan İlişkili Örneklem T Testi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11  
Deney grubunun ön test ve son test puanlarının fark analizi

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön Test	5	51.200	4.764	4		
Son Test	5	68.600	2.073	4	-12.123	0.000

Tablo 11'e göre, deney grubundaki müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme becerileri dikkate alındığında, Şarkı Söyleme Becerisine Yönelik Gözlem Formu'ndan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ( $t=-12,123$ ,  $p<0.05$ ) ve deney grubundaki müzik öğretmeni adaylarının son test puan ortalamalarının ( $\bar{X}=68.600$ ) ön test puan ortalamalarından ( $\bar{X}=51.200$ ) yüksek olduğu görülmektedir.

Deneysel desen ile ilgili yapılan 4 fark analizi bir arada değerlendirildiğinde, öntest aşamasında deney ve kontrol grupları arasında fark çıkmaması, bu iki grubun ölçülen özellik bakımından denk olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarının her ikisinin öntest ve sontest puanları arasında fark olması, bu iki grubun deneysel süreç içerisinde ölçülen özellik bakımından gelişim gösterdiği anlamına gelmektedir. Fakat son testler arasında farklar incelendiğinde, deney grubunun ölçülen özellik bakımından kontrol grubundan daha iyi olduğu görülmektedir. Bu durum, müzik öğretmeni adaylarına verilen deneysel eğitimin etkililiğini göstermektedir. Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın nedeninin, deneysel çalışmanın dışında alınan genel eğitimin de öğrencilerin gelişimine katkı sağlamasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Tablo 12  
Öntest maddelerinin kontrol ve deney grupları ki-kare sonuçları

Madde	Grup		Puanlama					Ki-Kare (p)
			1	2	3	4	5	
1.Madde	Kontrol	P	0	0	1	4	0	0.000
		%	0	0	20.0	80.0	0	
	Deney	P	0	0	1	4	0	1.000
		%	0	0	20.0	80.0	0	
2.Madde	Kontrol	P	0	2	2	1	0	4.133
		%	0	40.0	40.0	20.0	0	
	Deney	P	0	0	1	4	0	0.127
		%	0	0	20.0	80.0	0	

Tablo 12'nin devamı

Madde	Grup	Puanlama					Ki-Kare (p)	
		1	2	3	4	5		
3.Madde	Kontrol	P	0	4	1	0	0	4.133 0.127
		%	0	80.0	20.0	0	0	
	Deney	P	0	1	2	2	0	
		%	0	20.0	40.0	40.0	0	
4.Madde	Kontrol	P	0	2	3	0	0	4.333 0.115
		%	0	40.0	60.0	0	0	
	Deney	P	0	1	1	3	0	
		%	0	20.0	20.0	60.0	0	
5.Madde	Kontrol	P	0	4	0	1	0	10.000 0.007*
		%	0	80.0	0	20.0	0	
	Deney	P	0	0	5	0	0	
		%	0	0	100.0	0	0	
6.Madde	Kontrol	P	0	3	1	1	0	1.667 0.435
		%	0	60.0	20.0	20.0	0	
	Deney	P	0	1	2	2	0	
		%	0	20.0	40.0	40.0	0	
7.Madde	Kontrol	P	0	0	1	3	1	1.333 0.513
		%	0	0	20.0	60.0	20.0	
	Deney	P	0	0	0	3	2	
		%	0	0	0	60.0	40.0	
8.Madde	Kontrol	P	0	0	0	4	1	0.476 0.500
		%	0	0	0	80.0	20.0	
	Deney	P	0	0	0	3	2	
		%	0	0	0	60.0	40.0	
9.Madde	Kontrol	P	0	1	4	0	0	1.111 0.500
		%	0	20.0	80.0	0	0	
	Deney	P	0	0	5	0	0	
		%	0	0	100.0	0	0	
10.Madde	Kontrol	P	0	1	0	4	0	3.143 0.208
		%	0	20.0	0	80.0	0	
	Deney	P	0	0	2	3	0	
		%	0	0	40.0	60.0	0	
11.Madde	Kontrol	P	0	5	0	0	0	2.500 0.222
		%	0	100.0	0	0	0	
	Deney	P	0	3	2	0	0	
		%	0	60.0	40.0	0	0	
12.Madde	Kontrol	P	0	4	1	0	0	0.000 1.00
		%	0	80.0	20.0	0	0	
	Deney	P	0	4	1	0	0	
		%	0	80.0	20.0	0	0	
13.Madde	Kontrol	P	0	0	1	4	0	2.000 0.368
		%	0	0	20.0	80.0	0	
	Deney	P	0	0	0	4	1	
		%	0	0	0	80.0	20.0	
14.Madde	Kontrol	P	0	3	1	1	0	2.500 0.287
		%	0	60.0	20.0	20.0	0	
	Deney	P	0	5	0	0	0	
		%	0	100.0	0	0	0	
15.Madde	Kontrol	P	0	4	0	1	0	3.143 0.208
		%	0	80.0	0	20.0	0	
	Deney	P	0	3	2	0	0	
		%	0	60.0	40.0	0	0	
16.Madde	Kontrol	P	0	4	1	0	0	1.111 0.500
		%	0	80.0	20.0	0	0	
	Deney	P	0	5	0	0	0	
		%	0	100.0	0	0	0	

Tablo 12'deki sonuçlara göre, deneysel çalışmanın başında deney ve kontrol gruplarının Şarkı Söyleme Becerisine Yönelik Gözlem Formu'ndaki maddelerden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, 15 maddenin ki-kare değerlerinin 0.05 değerinden büyük olduğu yani maddelerden alınan puanların deney ve kontrol gruplarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Madde 5'de ise deney ve kontrol gruplarının o maddeden aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Madde 5'den ("Doğru vokal pozisyonunda söyler.") kontrol grubundaki 4 kişinin 2 puan, 1 kişinin 4 puan aldığı ve deney grubundaki 5 kişinin 3 puan aldığı görülmektedir.

Tablo 13  
Sontest maddelerinin kontrol ve deney grupları ki-kare sonuçları

Madde	Grup		Puanlama					Ki-Kare (p)	
			1	2	3	4	5		
1.Madde	Kontrol	P	0	0	0	5	0	-	
		%	0	0	0	100.0	0		
	Deney	P	0	0	0	5	0		
		%	0	0	0	100.	0		
2.Madde	Kontrol	P	0	0	0	5	0	-	
		%	0	0	0	100.0	0		
	Deney	P	0	0	0	5	0		
		%	0	0	0	100.	0		
3.Madde	Kontrol	P	0	0	3	2	0	4.667	
		%	0	0	60.0	40.0	0		
	Deney	P	0	0	0	4	1		0.097
		%	0	0	0	80.0	20.0		
4.Madde	Kontrol	P	0	1	4	0	0	6.800	
		%	0	20.0	80.0	0	0		
	Deney	P	0	0	1	4	0		0.033*
		%	0	0	20.0	80.0	0		
5.Madde	Kontrol	P	0	0	3	2	0	4.286	
		%	0	0	60.0	40.0	0		
	Deney	P	0	0	0	5	0		0.083
		%	0	0	0	100.0	0		
6.Madde	Kontrol	P	0	0	4	1	0	6.667	
		%	0	0	80.0	20.0	0		
	Deney	P	0	0	0	5	0		0.024*
		%	0	0	0	100.0	0		
7.Madde	Kontrol	P	0	0	0	0	5	-	
		%	0	0	0	0	100.0		
	Deney	P	0	0	0	0	5		
		%	0	0	0	0	100.0		
8.Madde	Kontrol	P	0	0	0	1	4	0.000	
		%	0	0	0	20.0	80.0		
	Deney	P	0	0	0	1	4		1.000
		%	0	0	0	20.0	80.0		
9.Madde	Kontrol	P	0	0	2	3	0	3.143	
		%	0	0	40.0	60.0	0		
	Deney	P	0	0	0	4	1		0.208
		%	0	0	0	80.0	20.0		
10.Madde	Kontrol	P	0	0	2	3	0	7.000	
		%	0	0	40.0	60.0	0		
	Deney	P	0	0	0	1	4		0.030*
		%	0	0	0	20.0	80.0		
11.Madde	Kontrol	P	0	1	3	1	0	3.800	
		%	0	20.0	60.0	20.0	0		
	Deney	P	0	0	1	4	0		0.150
		%	0	0	20.0	80.0	0		
12.Madde	Kontrol	P	0	2	2	1	0	4.133	
		%	0	40.0	40.0	20.0	0		
	Deney	P	0	0	1	4	0		0.127
		%	0	0	20.0	80.0	0		
13.Madde	Kontrol	P	0	0	0	3	2	4.286	
		%	0	0	0	60.0	40.0		
	Deney	P	0	0	0	0	5		0.083
		%	0	0	0	0	100.0		
14.Madde	Kontrol	P	0	1	4	0	0	4.667	
		%	0	20.0	80.0	0	0		
	Deney	P	0	0	2	3	0		0.097
		%	0	0	40.0	60.0	0		
15.Madde	Kontrol	P	0	2	2	1	0	3.000	
		%	0	40.0	40.0	20.0	0		
	Deney	P	0	0	2	3	0		0.223
		%	0	0	40.0	60.0	0		
16.Madde	Kontrol	P	0	2	2	1	0	3.000	
		%	0	40.0	40.0	20.0	0		
	Deney	P	0	0	2	3	0		0.223
		%	0	0	40.0	60.0	0		

Tablo 13'e göre, deneysel çalışmanın sonunda deney ve kontrol gruplarının Şarkı Söyleme Becerisine Yönelik Gözlem Formu'ndaki maddelerden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, 13 maddenin ki-kare değerlerinin 0.05 değerinden büyük olduğu yani maddelerden alınan puanların deney ve kontrol gruplarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Madde 4'de ise deney ve kontrol gruplarının o maddeden



aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $p<0.05$ ). Madde 4'den ("Sesi rezonans bölgesine alır.") kontrol grubundaki 1 kişinin 2 puan, 4 kişinin 3 puan aldığı ve deney grubundaki 1 kişinin 3 puan, 4 kişinin 4 puan aldığı görülmektedir. Madde 6'da ise deney ve kontrol gruplarının o maddeden aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $p<0.05$ ). Madde 6'dan ("Register geçişlerini doğru yapar.") kontrol grubundaki 4 kişinin 3 puan, 1 kişinin 4 puan aldığı ve deney grubundaki 5 kişinin 4 puan aldığı görülmektedir. Madde 10'da ise deney ve kontrol gruplarının o maddeden aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $p<0.05$ ). Madde 10'dan ("Şarkı sözlerini doğru telaffuz eder.") kontrol grubundaki 2 kişinin 3 puan, 3 kişinin 4 puan aldığı ve deney grubundaki 1 kişinin 4 puan, 4 kişinin 5 puan aldığı görülmektedir.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Sözel imgelerin müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, 12 hafta boyunca deney grubuna uygulanan sözel imgelerle yapılan ses eğitiminin müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, araştırmanın başlangıcında, deney ve kontrol grubunun denk olduğu ve hem deney grubunun hem de kontrol grubunun eğitim öncesi ve eğitim sonrası şarkı söyleme becerileri arasında fark olduğu yönündedir. Deney grubunda yer alan müzik öğretmeni adaylarının eğitim öncesi ve sonrası şarkı söyleme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bulunan fark, verilen 12 haftalık ses eğitiminin müzik öğretmeni adayları üzerindeki etkililiğinin ispatı niteliğindedir. Araştırma sonucunda, kontrol grubunun da şarkı söyleme becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Bu değişimin nedeni ise kontrol grubunda yer alan müzik öğretmeni adaylarının rutin eğitim-öğretim programlarına devam ederek kendilerini geliştirmeleri şeklinde açıklanabilir. Sonuç olarak, müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme becerilerinin geliştirilmesinde sözel imgelerin yerinin oldukça önemli olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmada, doğru, güzel ve etkili şarkı söyleme becerisi, bütünsel bir yaklaşım içinde ele alınmış ve bu nedenle toplam puanlar üzerinden analiz yapılmıştır. Güzel şarkı söylemede temel olan, postür, solunum, fonasyon, rezonans ve artikülasyon süreçleri bir bütün olduğu için, bu süreçlerin herhangi birinde yaşanan olumsuzluk diğerlerini de etkilemekte ve sonuç olarak sese yansımaktadır. Bu bağlamda, doğru, rahat ve güzel şarkı söyleme becerisi, bu süreçler birbirleri ile koordineli olduğunda gerçekleşmektedir. Dolayısıyla, doğru solunum tekniği için doğru postür, sağlıklı ve güzel ses üretimi için doğru solunum temeldir. Şarkı söyleme performansındaki başarı, tüm süreçlerin verimli ve koordineli çalıştığına göstergesi olduğundan, bu araştırma sonucuna göre, ses eğitiminde sözel imgelerin kullanılmasının tüm süreçleri olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

Araştırma sonucunda genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, müzik öğretmeni yetiştirme kapsamında yer alan Ses Eğitimi dersinde, öğretmen adaylarının en temel ve doğal iletişim ve müzikal ifade aracı olan sesleri doğal haliyle korunarak, şarkı söyleme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amacın gerçekleştirilmesi onlara sunulacak nitelikli eğitim anlayışı ile sağlanabilir. Dolayısıyla eğitim sürecinde kullanılacak etkili ve verimli öğretim yöntemlerinin seçilmesi önemlidir. Bu bağlamda, ses eğitimleri Ses Eğitimi derslerinde sözel imgeler yoluyla, postür, solunum, ses üretimi, rezonans ve artikülasyon gibi sesin oluşmasında temel olan fiziksel süreçlere odaklanarak, öğrencilerin şarkı söyleme becerilerini yüksekte düzeyde daha da sağlamlaştırıp güçlendirebilirler. Ses eğitiminde sözel imgelerin bir öğretim yöntemi olarak kullanılması yoluyla şarkı söyleme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilere uzun yıllar sağlıklı bir sesle şarkı söyleme olanağı sağlayacağı gibi, öğretmen-öğrenci iletişiminin ve eğitim sürecinin daha sağlıklı, verimli ve etkili olmasına katkıda bulunacaktır.

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, eğitim sürecinde rol oynayan özellikle iki faktör öne çıkmaktadır: Nitelikli öğretmenler ve çağdaş öğretim yöntemleri. Bu bağlamda, çağın gerekleri doğrultusunda, öğretmenlerin kendilerini ve kullandıkları öğretim yöntemlerini yenilemesi ve çeşitlendirmesi zorunludur. Clements'e (2008) göre, yirmi birinci yüzyılda öğretim yöntemleri hala değişkendir. Ses eğitimine yardımcı olmak için elektronik, spektrograf ve diğer makineleri kullanan öğretmenler olduğu gibi, bilimsel yaklaşımla öğrencilerin doğru bir tekniği keşfetmelerine yardımcı olmaya çalışan öğretmenler de vardır. Ses biliminin yükselişi, bugünün pedagoğuna ses mekanizmasının nasıl işlediğine dair daha doğru bir tanımlama yapmıştır. Bu açıklama, diğer yandan birçok öğretmenin imgelemden saf vokal bilime doğru uzaklaşmasına neden olmuştur. Bazı öğrenciler için bilimsel yaklaşım başarılı değildir. Bu nedenle, imgelem ve bilimsel yaklaşım arasındaki bağlantı yeteneği, pedagojik jenerasyonlar arasındaki uçurumu kapatacaktır. Ayrıca, yirmi birinci yüzyılda mesleğinde ilerleyebilecek pedagoğların yaratılmasına da yardımcı olacaktır. Yirmi birinci yüzyılda farklı olan şey, tüm öğretmenlerin en rahat oldukları öğretim yöntemini geliştirmelerine olanak tanıyan çok sayıda bilgi ve kaynak olmasıdır.

"Müziyen, imgeler dünyasında yaşar" diyen Seashore (1938) imgeyi, öğrenme için bir durum, gereklilik olarak tanımlarken, Overby (1990); "imgenin gücü, öğrenmeyi kolaylaştıran bir faktör olarak iş görür" demektedir (aktaran Wei, 2006, s. 1-2).

Son olarak, San'ın (1983) belirttiği gibi, sağlıklı, başarılı ve yaratıcı bir eğitim, bir anlamda bireyin tam ve eksiksiz yetişmesi için gerekli olan eğitim, akılcı ve nesnel eğitim ile imgelemin eğitimini dengeleyerek yapılırsa yararlı

olur. Böyle bir eğitim almış olan birey, tüm zihinsel yetilerini, düşüncelerini, duyularını, imgelerini ve imgelemine etkileşim haline sokarak yaratıcı buluşlar yapabilir (aktaran Oskay, 2004, s. 36).

Araştırmanın sonucunda şunlar önerilebilir:

\*Ülkemizde ulaşılabilirliği kadarıyla ses eğitimi alanında bu konuda bir çalışmaya rastlanmadığından, bu araştırmadan yola çıkarak yeni araştırmalar ve daha detaylı lisansüstü tez çalışmaları yapılabilir.

\*Müzik öğretmeni adayları üzerinde, sözel imgelere dayalı aldıkları ses eğitimi uygulama okullarında ne kadar yansıtılabildikleri konusunda araştırmalar yapılabilir.

\*Ülkemizde, ses eğitmenlerinin sözel imgelerin kullanımına ilişkin görüşleri ve ses eğitimi derslerinde sözel imgelerin kullanılma sıklığı üzerine çalışmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Berger, J. (1995). *Görme biçimleri*. İstanbul: Metis Yayınları
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, A. (2017). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Clements, J. F. (2008). *The use of imagery in teaching voice to the twenty-first century student* (Doktora Tezi). Florida State University College of Music). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/pqdtglobal/results/880BE41AB726478CPQ/1?accountid=10527>
- Fields, V. A. (1972). How mind governs voice. *The NATS Bulletin*, 22(2), 2-10.
- Freed, D. C. (2000). Imagery in early twentieth-century american vocal pedagogy. *Journal of Singing*, 56(4), 5-12.
- Hall, C. R. (2001). Imagery in sport and exercise. (2nd Edition). R.N. Singer ve H. A. Hausenblas, Ed.), *Handbook of Research on Sport Psychology*.(s. 538) içinde. New York: John Willy& Sons.
- Hemsley, T. (1998). *Singing and imagination.: A human approach to a great musical tradition*. Oxford: Oxford University Press.
- İşıldak, R. S. (2008). Yaratmada ilk adım: imge ve imgelem. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(1), 64–69. Erişim adresi: [http://www.nef.balikesir.edu.tr/~dergi/makaleler/yayinda/4/EFMED\\_FZE115.pdf](http://www.nef.balikesir.edu.tr/~dergi/makaleler/yayinda/4/EFMED_FZE115.pdf)
- Kagen, S. (1960). *On studying singing*. Newyork: Dover Publications, Inc.
- Keser, N. (2005). *Sanat sözlüğü*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Kırıçoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim: Görmek öğrenmek yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kızıldağ, E., & Tiryaki, M. Ş. (2012). Sporda imgeleme envanterinin Türk sporcular için uyarlanması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(1), 13–23. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sbd/article/view/5000092267/5000085742>
- McKinney, J. C. (1994). *The diagnosis and correction of vocal faults: A manual for teachers of singing and for choir directors*. USA: Nashville, Genevox Music Group.
- Oskay, Y. (2004). *Sanat eğitiminde imge ve imgenin yeri* (Yüksek lisans tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 143845).
- Overby, L. Y. (1990). The use of imagery by dance teachers – development and implementation of two research instruments. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, February, 24-27. doi: <https://doi.org/10.1080/07303084.1990.10606437>
- Ömür, M. (2001). *Sesin peşinde*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Read, H. (1963). *Education through art*. London: Faber and Faber
- San, İ. (1983). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Tan Yayınları.
- Seashore, C. E. (1938). *Psychology of music*. New York: McGraw-Hill.
- Timuçin, A. (2000). *Estetik*. İstanbul: Bulut Yayınları

Türk Dil Kurumu (TDK). (t.y.). *Büyük Türkçe Sözlük*. Erişim adresi: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts)

Vennard, W. (1967). *Singing: The mechanism and the technic*. Newyork: Carl Fischer, Inc.

Wei, C. T. (2006). *Role and efficacy of verbal imagery in the teaching of singing: case study and computer vocal analysis* (Doktora Tezi). Erişim Adresi: <https://search.proquest.com/pqdtglobal/results/981CFFC47E3A474BPQ/1?accountid=10527>

Winsel, R. (1966). *The anatomy of voice: an illustrated manual of vocal training*. New York: Exposition Press,

### Ek 1. Şarkı Söyleme Becerisine Yönelik Gözlem Formu

Öğrenci Adı: Sınıfı:		Puan				
Hedefler	Hedef Davranışlar	1	2	3	4	5
Tekniği doğru kullanabilme	Doğru duruş pozisyonu alır.					
	Solunumu kontrollü kullanır.					
	Ses-soluk bağlantısını doğru kurar.					
	Sesi rezonans bölgesine alır.					
	Doğru vokal pozisyonda söyler.					
Şarkıyı doğru söyleyebilme	Register geçişlerini doğru yapar.					
	Ritmik hata yapmadan söyler.					
	Doğru entonasyonla söyler.					
	Doğru artikülasyonla söyler.					
Şarkıları stiline uygun söyleyebilme	Şarkıları dönem özelliklerine göre uygun stilde söyler.					
	Şarkıları türüne göre uygun stilde söyler.					
Eşlikle uyumlu söyleyebilme	Şarkıyı eşlik çalgısıyla uyum içinde söyler.					
Müzikal söyleyebilme	Şarkıda, anlatımın ifade edilmesine yönelik nüansları doğru yapar.					
	Şarkıda, ezginin yansıttığı duyguyu hissederek söyler.					
	Şarkı sözlerinin yansıttığı duyguyu hissederek söyler.					


# Pierre Rode'nin Keman İçin 24 Kaprisinin Analizi\*

## A Study on "24 Caprices for The Violin" by Pierre Rode


**Emre Demirci**

Müzik Öğretmeni, Ankara Beş Renk Özel Kreşi  
email: demirciemr@gmail.com  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1063-9751>

**Hasan Tahsin Sümbüllü**

Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü  
email: htsumbullu@atauni.edu.tr  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7837-7295>

\* Bu çalışma "Pierre Rode'nin 24 Kapris Üzerine Bir İnceleme" isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

 Bu makale bilimsel etik ve kurallara uygun hazırlanmış ve intihal incelemesinden geçirilmiştir.

### Atf (APA 6)/To cite this article

Demirci, E., Sümbüllü, H. T. (2020). Pierre Rode'nin keman için 24 kaprisinin analizi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(Müzik özel sayısı), 438-454. doi: <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.695717>

**Makale Gönderim Tarihi/Received:** 27/12/2019

**Makale Kabul Tarihi/Accepted:** 12/03/2020

**Makale Yayın Tarihi/Published:** 25/03/2020

Research Article / Araştırma Makalesi

### Öz

Araştırmanın amacı, Pierre Rode'nin keman için 24 Kapris'ini sağ el-sol el teknikleri, konumlar, nüans terimleri, bölümler, tonlar, ölçü sayıları ve ritim kalıpları bakımından analiz etmek ve eseri seslendirecek olan keman öğrencilerinin seslendirme aşamalarına ön hazırlık yapmalarını sağlayıcı bir kaynak sunmaktır. Araştırmada Pierre Rode'nin Keman İçin 24 Kapris adlı eserine odaklanılmıştır. Pierre Rode'nin Keman İçin 24 Kapris isimli eseri belli kavram ve temalar çerçevesinde biçimlendirilmiş, analiz edilme sürecine hazırlanmıştır. Tarama modeli kullanılmış olan araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Bu bağlamda Pierre Rode'nin Keman için 24 kapris isimli eseri, alt problemlerle sınıflandırılmış ve bu alt problemler ışığında analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda; Pierre Rode'nin "keman için 24 kapris" isimli eseri içerisindeki etütlerde yer alan sağ el (yay) teknikleri, sol el teknikleri, kullanılan konumlar, etütlerin bölümleri, nüans terimleri, tonları, ölçü sayıları, sus işaretleri ve eser içerisindeki ritim kalıplarını içeren unsurlar kendi içerisinde genel olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin çalmak üzere aldıkları etütleri bu unsurları gözeterek alışmalarının müzikal ve teknik becerileri geliştirmede etkili olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Keman Eğitimi, İcra Teknikleri, Eser Analizi, Kapris, Pierre Rode

### Abstract

The aim of the study is to analyze each 24 caprices written by Pierre Rode in terms of right- and left-hand techniques, situations, nuance terms, parts, tunes, number of measures and rhythm patterns and to provide the source for the violin students, who will play the work, to make preparation for the vocalization stages. The universe of the study is composed of Pierre Rode's work, "24 Caprices for the violin" while the sample includes 24 etudes written in this work. The work 24 Caprices for the violin by Pierre Rode was shaped under certain concepts and themes and prepared for the analysis process. In this study, review model was used and the data obtained from the study was analyzed through the content analysis methods. Within this context, the work 24 Caprices for the violin by Pierre Rode was classified according to sub-problems and analyzed in the light of these sub-problems.

As the result of the study, issues in the work "24 Caprices for the violin" by Pierre Rode were taken into consideration in the study including right (string) and left-hand techniques, situations used, parts of etudes, nuance terms, tunes, and the number of measures, rests and rhythm patterns in the work. It is thought that etudes student took to play may be effective in the development of their musical and technical skills when they work considering these issues.

**Keywords:** Violin Education, Performance Techniques, Work Analysis, Capris, Pierre Rode

## 1. Giriş

"Her düşünürün eğitimi tanımlarken yalın olarak tanımlama yerine yapılmasını uygun bulunduğu belli bir eğitimi dikkate alarak onu yansıtacağını düşündüğü bir tanım ortaya koyduğu" (Ertürk, 1997, s. 11) gibi, çalgı eğitimi veren uzmanlarda kendi öğretim yöntemlerini ve uyguladıkları teknikleri şekillendirerek tasarladıkları tanımlar ortaya koymaktadırlar. Bu düşünceye göre müzik eğitimi ve çalgı eğitimine ilişkin tanımlar aşağıda ifade edilmiştir.

"Müzik eğitimi bireylerin zihinsel ve bedensel özelliklerini buluşturma, biçimlendirme ve müziksel kişilik oluşturma sürecidir" (Demirci, 2009, s. 5). "Müzik eğitiminin genel anlamda bireyi, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişimini sağlamasının yanında, bireyin sosyal ve kültürel bilgi birikimini artırıcı fiziksel ve ruhsal yapısını şekillendiren önemli bir araç olduğu unutulmamalıdır" (Aslantaş, 2014, s. 9).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere müzik eğitiminin amaçları ile genel anlamda eğitimin amaçları ortaktır. Bu amaçlar bireyin yaşantısında istedik değişiklikler meydana getireceğinden dolayı uzun soluklu bir süreci kapsar. Bu süreçte bireye ilk olarak temel becerilerin kazandırılması amaçlanır. Daha sonra müzik üzerine uzmanlaşma sürecine gitmek isteyen bireylere mesleki anlamda eğitim alma zorunluluğu doğar. Bu zorunluluk müzik eğitimi

üç temel unsura ayırmıştır. Bu unsurlar; genel müzik eğitimi, özengen müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi olarak adlandırılmaktadır.

Türkiye’de Mesleksel Müzik Eğitimi verilen kurumların birçoğunda genellikle bireysel çalgı, ana çalgı ve meslek çalgısı isimleriyle nitelendirilen Çalgı Eğitimi ise, Mesleksel ya da Profesyonel Müzik Eğitimi’nin en önemli alt boyutlarından birini oluşturmaktadır. Çalgı Eğitimi, müziği ya da müziğin kol veya dallarını meslek edinmeyi amaçlayan ya da meslek edinmeyi düşünen ve müziğe bu kol ve dalların gerektirdiği temel yeterlilik düzeyinde yeteneği olan bireylere, Güzel Sanatlar Liseleri, Müzik Üniversitesi, Konservatuarlar, Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları, Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Müzik ve Sahne Sanatları Fakülteleri’nin ilgili bölümlerinde görev yaptığı kurumun hizmet amacına uygun yeterlilikte, çalgısında yetkin ve yeterli öğretmen ve öğretim elemanları tarafından bireysel olarak öğretimi gerçekleştirilen, alınan eğitimin düzey ve kapsamına göre (Müzik öğretmenliği, icracılık, bestecilik v.b.) seviyesi belirlenen ve çalgı ile ilgili mesleki bilgi ve beceriyi kazandırmayı amaçlayan eğitimi ifade etmektedir (Çelenk ve Özşen, 2018, s. 494-495).

Çalgı eğitimine yönelik ise “Çalgı eğitimi, bireyin zihinsel ve bedensel özelliklerini buluşturma, biçimlendirme ve müzikal kişilik oluşturma sürecidir” (Demirci, 2013, s. 118), “Çalgı Eğitimi, çalgı çalmanın gerçekleşmesi ve çalgıdan ses üretebilmek için bireyin davranışlarında teknik ve estetik nitelikli olumlu yönde davranışlar geliştirmek amacıyla uygulanan süreçlerin tümüdür. Bu süreç içerisinde, beceriler kazanılır ve geliştirilir” (Derican, 2008, s. 1), “Çalgı eğitimi, çalgı öğretimi yoluyla bireylerin ve onların oluşturdukları toplulukların devinimsel, bilişsel ve duyuşsal davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişiklikler oluşturma, bu nitelikte yeni davranışlar kazandırma sürecidir” (Uçan, 1980, s. 5) şeklinde tanımlar yapılmaktadır. Tanımlar çalgı eğitimi üzerine birçok görüşü ele alınmış olsa da ortak kanı; çalgı eğitiminin bireyin eğitim sürecinde çeşitli olumlu davranışlar kazandırdığı yönündeki görüşler yaygındır.

“Çalgı, müzikle insanı birleştiren ve kaynaştıran, insanın kendisiyle özdeşleşip bütünleşmesine kaynaklık eden, insana kendisini ve duygularını ifade edebilme fırsatı tanıyan, onu toplumsal olmaya yönlendiren, çalgı eğitiminin ve müzik sanatının önemli bir parçasıdır” (Uslu, 1998, s. 27). “Çalgı çalma, müzik aleti yoluyla insanın kendisiyle özdeşleşip bütünleşmesine kaynaklık eder, duyguları ifade etmede ve toplumsallaşmada etkin rol oynar” (Uslu, 1996, s. 105). Toplum içerisinde insan davranışlarını ve sosyalleşme süreçlerini bu denli etkileyen çalgı, belli bir eğitim sürecini de beraberinde getirmektedir. Bu süreç gerek bireyin kendi isteği doğrultusunda çalgı eğitimine yönelik dersler alarak, gerekse mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda devam etmektedir.

Müzik eğitiminin ve öğretiminin türü ne olursa olsun, öğrencinin kendini müzikal olarak ifade edebilmesi ve müzikal verimliliğe ulaşabildiğini kanıtlanmasının en etkili yönlerinden birisi de çalgı çalabilmesidir (Türkel ve Şen, 2015, s. 61).

Çalgı eğitimi, bireylerin bir çalgıyı çalabilmeyi öğrenmesi, o çalgıda kendini yetiştirme olanağı bulması ve bireylerin müzik eğitiminde çalgısından faydalanma imkânı vermesi açısından ister genel, ister özengen, ister mesleki amaçlı olsun her düzeyde yapılan müzik eğitiminin en önemli ve en anlamlı boyutlarından biridir (Bulut ve Topaloğlu, 2012, s. 71).

Çalgıda olabildiğince gelişmeyi amaçlamak için, her çeşit olanağın kullanılması, her gün sistemli olarak uzun saatler boyu çalışılması kaçınılmaz bir zorunluluktur. Böylece birey, alacağı çalgı eğitiminin yardımıyla; oluşturacağı eğitim müziği dağarcığı dışında, ulusal ve evrensel düzeydeki müzik yapıtlarından derlenmiş seçkin bir dağara da sahip olacak ve en iyi biçimde mesleki yaşantısına hazırlanacaktır (Albuz, 2001, s. 8).

“Bireysel olarak yapılan çalgı eğitimi derslerinde öğretmen-öğrenci iletişimi ve öğretim yöntemi, hedeflenen davranışları edinme sürecinde etkin bir rol oynar” (Parasız 2009a, s. 5). “Bu süreçte, öğretmenin öğrenci ile olan doğru iletişimi, eğitimi sağlıklı kılan en önemli faktörlerdendir” (Ömür, 2011, s. 252). “Dolayısıyla öğretmen, öğrenci ve öğretim programı, niteliği etkileyen üç temel faktör olarak sayılabilir” (Çilden 2006, s. 544). Ayrıca becerilerin kazandırılmasına yönelik davranışlar, öğretmenin her öğrenci için gerekli metodolojiyi hazırlamasına, uygulamasına bağlıdır ve üç aşamada ele alınır. Çalışma öncesinde kazandırılması gereken temel davranışlar, çalışma sürecinde kazandırılması gereken temel davranışlar, çalışma sonrasında kazandırılması gereken temel davranışlar (Demirci, Parasız ve Gülüm, 2017, s. 34). Bireysel çalgı adından da anlaşılacağı gibi, kişiye özel bir e itimdir. Bireyi diğerlerinden farklı kılan özellikler bu eğitimin ana hedefini oluşturmaktadır. Bireysel farklılıklar doğuştan gelen zekâ, yetenek, fiziksel özellikler ve çalgı çalmaya yatkınlık olduğu gibi, sonradan kazanılan çalgıdaki akademik geçmiş, çalışmaya ayrılan süre ve öğrenme yolu gibi parametrelerdir (Ercan ve Orhan, 2016, s. 133).

Çalgı eğitiminde temel olarak çalgıyı çalabilmenin ötesinde onu en etkin biçimde kullanma bilinci yatmaktadır. Bireyler çalgı çalarken yeteneklerini geliştirmek suretiyle düzeylerini yükseltmekte ve bu yolla yaşadıkları gelişimi müziksel aktivitelere yansıtılmaktadır. Bu durum çalgı eğitiminde etkin kullanım için ele alınan yöntemleri daha önemli kılmaktadır. Müzik eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturan çalgı eğitiminde kullanılacak yöntemler, ölçütlere ulaşmada önemli bir yere sahiptir (Kurtuldu, 2007, s. 10).

Görüldüğü üzere alđı eğitimi sürecinde birçok unsur rol oynar. Bu unsurlar bilişsel alana dayalı temel kavramlardan başlayarak daha karmaşık ve uygulanması zor psikomotor davranışlara bağlı unsurlara doğru gider. Devamında daha da karmaşık bir yapıya ulaşarak müzikal yapı boyutuna ulaşır. Müzikal yapı her bireyde farklı düzeyde görülmesi ile beraber, soyut bir kavramdır. Bu kavram müzikal ifade ile beraber aynı zamanda gözle görülür, elle tutulur somut bir yapıya da dönüşebilir. Bütün bu unsurlar birbirleriyle ilişkilidir ve biri olmadan asla diğerinin de düşünülmesi söz konusu değildir (Demirci ve diğerleri, 2017, s. 36).

Ülkemizde yaylı alđı eğitimi mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda kurumun amaçları doğrultusunda yapılmaktadır. Bu alđılardan birisi de araştırmanın konusu olan kemandır. "Keman; etkili sesi, geniş kullanım alanı, taşınma ve satın alınabilme kolaylığı, eğitim alđısı olarak kullanılmasındaki etkililiği, dünya müziğindeki yeri ve zengin repertuarıyla her türlü müzik eğitiminde önemli bir alđı konumundadır" (zen, 1994, s. 172).

"Keman eğitimi pek çok teknik ve müzikal sorun içeren yoğun ve karmaşık bir sürece sahiptir" (şeker ve Bilen, 2010, s. 113). "Bu süreçte ğretmen eğitim programını düzenlerken, öğrencinin gelişim sürecine, analiz edebilme düzeyine, sosyal çevresi ve kültürel geçmişinin sürece olan etkisine de önem vermelidir" (Karadut, 2009, s. 166-167).

Keman eğitiminde, ğretmen-ğrenci arasındaki olumlu iletişim, eğitimin hedefine ulaşmasında en önemli faktördür. Bununla birlikte; öğrencinin öğrenmeye hazır bulunuluğu, düzenli çalışması, araştırmacı ruhu ile, öğretmenin; teknik bilgisi, öğretme yöntemi, model teşkil etmesi ve yeniliklere açık olması, öğrencilerin öğrenme süresini kısaltacak, başarı düzeyini arttıracak ve yaratıcılıklarını geliştirecektir (Parasız, 2009b: 20).

alđı eğitimi, alđı ğretimi yoluyla yapıldığı için, öğretimin sağlıklı ve tam gerçekleşebilmesi için araç-gereçlere de büyük ihtiyaç duyulmaktadır. alđı ğretiminin ve dolayısıyla keman öğretiminin en önemli araçları ise etüt ve eserlerdir (elenk, 2011, s. 50).

Keman eğitimi alan öğrenciler belli bir müfredata ya da eğitim aldığı uzmanın gelmiş olduğu ekole bağlı olarak öğrenme süreçlerini devam ettirmektedirler. Hedeflenen davranışlara ulaşmada oluşturulan yöntemlerin ve repertuarın her öğrencinin seviyesine hitap etmesi önemlidir. Ancak iyi bir seslendirme düzeyine ulaşmak bununla da yeterli kalmamaktadır. Seslendirme düzeyini etkileyen bazı bireysel faktörler söz konusudur. Bu faktörler, disiplinli ve planlı çalışma, etüt ve eserlerin içerisinde geçen pasajların tekrar edilmesi ve bu araştırmanın konusu olan çalınan eserin teknik ve müzikal özelliklerinin analizi şeklinde sıralanabilir.

Bilindiği üzere keman eğitimi için başta teknik unsurlar olmak üzere müzikal ifade gücünü geliştirmeye yönelik birçok etüt ve bununla birlikte eser yazılmıştır. Bu etüt ve eserlere teorik (teknik ve müzikal özellikleri bakımından) anlamda hakim olabilmenin seslendirme düzeylerine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Genel bir problem olarak görülen bu durum, birçok araştırmacı tarafından eserler ve etütler bazında ele alınmış ve eğitim süreçlerine katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu genel problemden hareketle araştırmada; Türkiye'de keman eğitimi süreçlerinde sıkça baş vurulan Pierre Rode'nin keman için yazmış olduğu 24 kaprisi ele alınmış ve belirlenen alt problemlere göre sırası ile analiz edilmiştir.

### 1.1. Etüt, Kapris ve Kapris Bestecileri

Etüt teriminin kökeni Fransızca *tude* kelimesinden gelmektedir. İngilizce karşılığı ise *study* olan terim alıştırma parçalarını tanımlamaktadır. *The Grove Dictionary of Music and Musicians* sözlüğünde "Genellikle bazı zorluklar üzerine performans tekniğine katkıda bulunan enstrümantal parçalar" olarak tanımlanırken, *The New Harvard Dictionary of Music* "bazı spesifik zorluklar üzerinde icracının tekniğini geliştirmek için yazılmış parça" olarak tanımlanmaktadır. Bir etüdün çoğu zaman tek bir teknik problemi incelediği görülmektedir. Ancak içerisinde birden fazla teknik problemi barındıran etütler de bulunmaktadır (Edward, 2005; Randel, 1986'den aktaran Kömürcü, 2009, s. 29-30). Diğer bir tanıma göre ise, alđı tekniğini ustalık düzeyinde geliştirmeyi ngren, aynı zamanda müzikal değerlere de ağırlık veren, araştırmacı nitelikteki olgun alıştırma parçalarına verilen ad. Etüdün belli bir formu yoktur. İki ya da üç bölmeli şarkı, bazen de "Rondo" formunda yazılmış olmasına karşın, çoğunluğu zgr formda dır. Keman için etütler yazan bestecilerin nde gelenleri Viotti, Kreutzer, Rode, Gavinis, Pleyel, Beriot, Kalliwoda ve Flesch' dir (Say, 2009, s. 189-292).

"Kapis (capriccio) terimi ilk defa 16. yy. İtalyan madrigallerinde karsımıza çıkmaktadır. Frescobaldi, bu terimi bazı org parçalarında kullanmıştır. 17. yy' a geldiğinde ise kapis terimine klavye için yazılmış serbest fglerde rastlanır. Scarlatti, Haendel ve Bach gibi besteciler de kapis terimini kullanmışlardır" (Zeytinci 2011, s. 15). "Ansız akla gelen buluş. Düşsel özellikte zgr bir biçimde yazılmış eser anlamına gelir. Barok dönemin bu başlık altında yazılan klavye parçaları, romantik dönemde duygu yüklü, sürprizler içeren zgr formda eserlere dönüşmüştür. Kapisin bir özelliği de temanın başka besteciden alınabilmesidir" (Say, 2009, s. 92).

Kapis teriminin kökeni (ing. *caprice*) Barok dönemde kullanılmaya başlayan Capriccio teriminden gelmektedir. Bu terim Barok dönemde serbest ve doğaçlama çalınan formu belirtir. Sonraki dönemlerde kimi kemancı ve

besteciler yazmış oldukları etütler de *Caprice* adını vermişlerdir. Örneğin Paganini Op.1' ine *Caprice* adını vermiş aynı şekilde Rode bu ismi etüt adı olarak kullanmıştır. Wieniawski'nin de Op.18' ine *Etudes-Caprice* adını verdiği görülmektedir. Günümüzde İngilizce adları ile *etüde*, *study* ve *caprice* terimleri birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Bu nedenle kapris denildiğinde, *Caprice* adı verilmiş bir etüt çalışması akla gelmelidir (Kömürcü, 2009, s. 31).

“Keman eğitiminin çalışma repertuarının önemli bir kısmını etütler ve kaprisler oluşturmaktadır. Verimli bir keman eğitimi ancak seçilen repertuarının ayrıntılı analizi ile mümkün olabilir” (Kömürcü, 2009, s. 31). “şüphesiz eseri doğru analiz edip hakkında fikir sahibi olmak, teknik zorlukları ozecek metotlar bulmak, yorumlanması ve esere hakim olmak açısından büyük önem taşır” (Zeytinci, 2011, s. 1).

Keman repertuarının tarihine bakıldığında etüt ve kapris alanında yazılan eserlerin özellikle romantik dönemde artış gösterdiği görülmektedir. Bunun başlıca nedeni olarak romantik dönemde biçim ve içerik açısından besteciye tanınan özgürlüklerin en üst düzeye çıkması sonucunda bestecilerin kemanın kullanım olanaklarını sonuna kadar araştırmaları ve geliştirmeye çalışmaları olarak görülebilir. Dolayısı ile keman repertuarına katkıda bulunan önemli kapris ve etüt bestecilerinin de çoğunlukla bu dönemde yaşadıkları görülmektedir (Kömürcü, 2009, s. 32).

“zellikle beş bestecinin eserleri bu alanda ne çıkılmaktadır. Bu besteciler tarihsel sıra ile aşağıda belirtildiği gibidir.

Pierre Rode (1774-1830)

Rudolph Kreutzer (1766-1831)

Nicolo Paganini (1782-1840)

Jakob Dont (1815-1888)

Henryk Wieniawski (1835-1880)” (Kömürcü, 2009, s. 32).

## 1.2. Pierre Rode' un Hayatı ve Eserleri

Fransız keman sanatçısı ve bestecisi (1774-1830). Fransız keman ekolünün önde gelen bestecilerindendir. Paris' te Giovanni Battista Viotti' nin ğrencisi olarak yetişen sanatçı, 1790 yılından itibaren konser solisti yönüyle n kazanmış, 1795' te Paris Konservatuari' nda profesörlüğe getirilmiştir. 1800 yılında Napoleon' un, 1804-08 arasında Rusya' da ar I. Aleksandr' ın solo kemancısı olarak görev alan Rode, bestelediği 13 keman konertosunda klasik stile bağlı kalarak dramatik ve patetik öğeler kullanmış, özgün, etkileyici bir müzik yaratmıştır (Say, 2005, s. 161).

“13 keman konçertosu yazmıştır. Eserlerinde nde gelenleri iki keman için yazdığı 24 Duo ve 24 Caprices en forme d' etudes dans les 24 tons de la gamme dir. Ayrıca Rodolpe Kreutzer ve François de Sales Baillot ile birlikte bir Methode de violon/ keman metodu (1803) yayımlanmıştır” (Say, 2005, s. 161).

### 1.2.1. Pierre Rode' un Müzikal zellikleri

Rode pedagojik yönünden çok keman virtüözü olarak n yapmıştır. Rode' nin kaprislerinde müzikal zenginlik dikkat çekicidir. Temel yay teknikleri, entonasyon, sağ ve sol el koordinasyonu gibi özellikleri içeren etütlerde yer alan çok çeşitli dinamikler de dikkat çekicidir. Anahtar seçiminde metodolojik bir yaklaşım izlenmiş, do majör ve la minör ile başlayan kaprisler sol majör ve mi minör ile devam etmekte, re majrde son bulmaktadır. Çoğunlukla 2 ya da 3 bölümlü şarkı formlarında yazılan etütlerin bazılarında giriş niteliğinde yavaş bir bölüm eklenmiştir. Etütler tek bir tekniği değil birden fazla tekniği içermektedir. Örneğin 5 numaralı kapris detache ve martelete tekniklerini, 12 numaralı kapris legato ve yumuşak yay değiştirme tekniklerini kapsamaktadır (Kömürcü, 2009, s. 33).

Hayatı ve eserleri bölümünde de belirtildiği üzere, Rode' un kapris ve etüt alanında keman literatürüne yaptığı en büyük katkı “24 Kapris” tir. Eserin orjinal *24 Caprice en forme d' Etudes pour le violon seul dans les 24 tons de la gamme* olarak geçer. Eser 1815'te Paris' te yayımlanmıştır (Stowell, 1988'den aktaran Kömürcü, 2009, s. 32).

## 2. Yöntem

“Araştırma modeli, araştırmanın amacına uygun şekilde ve en ekonomik yolla, verilerin toplanması ve analiz edilip çözümlenebilmesi için gerekli olan tüm koşulların düzenlenmesidir” (Selltiz, Jahoda, Deutsch ve Cook, 1959' dan aktaran Karasar, 2007, s. 76).

“Bu koşulların düzenlenmesinde iki temel yaklaşım vardır. Bunlar betimleme ve denemedir (Nisbet ve Entwistle, 1974; Simon, 1969; Cole, 1972' den aktaran Karasar, 2007, s. 76). “Araştırıcı, amacına ve içinde bulunduğu koşullara göre, bu temel yaklaşımlardan yararlanmak zorundadır” (Kaplan, 1964' den aktaran Karasar, 2007, s. 76).

Bu araştırma, alan araştirmasına dayalıdır ve betimsel bir nitelik taşımadır. Betimsel çalışmalarda, araştırmada toplanan verilerin, araştırma problemine ilişkin olarak neleri söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğu ön plana çıkmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2006, s. 222).

Araştırmada betimsel çalışmalarda kullanılan modeller içerisinde tarama modeli esas alınmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama araştırmacısı, nesnenin ya da bireyin doğrudan kendisini inceleyebileceği gibi, önceden tutulmuş çeşitli kayıtlara (yazılı belge ve istatistikler, resimler, ses ve görüntü kayıtları v.b.) eski kalıntılar ve alandaki kaynak kişilere başvurarak, elde edeceği dağımlık verileri, kendi gözlemleri ile bir sistem içinde bütünleştirerek yorumlamak durumundadır (Karasar, 2007, s. 77).

Araştırmada problemi belirlemek ve problemle dolaylı ya da dolaysız şekilde ilişkili kaynaklara ulaşıp, problemin çözümüne nitel olarak katkı sağlayacak bilgileri toplamak için literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması ile konuyla ilgili yerli ve yabancı kaynaklara ulaşılmaya çalışılmış ve çalışmanın kavramsal çerçevesinde ve ilgili araştırmalar bölümünde yer alabilecek kaynaklar toplanmıştır. Kaynaklar kitap, dergi, makale, tez v.b. den oluşmaktadır. Ayrıca internet tabanlı kaynaklar da kullanılmıştır. Yurt dışı kaynakların bir kısmına ise online veri tabanları ile ulaşılmıştır.

Ayrıca keman eğitimi süreçlerinde kullanılan kaprisler ilgili kurumlarda keman eğitim veren uzmanlardan toplanmıştır. Daha sonra Pierre Rode' un Keman İçin 24 Kapris isimli eseri belli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek biçimlendirilmiş analiz edilme sürecine hazırlanmıştır.

Verilerin araştırma amaçları doğrultusunda, temel öğelerini ve karakterlerini belirleme ve ayırt etme içine verilerin çözümü ya da çözümlenmesi denir" (Galtung, 1973'den aktaran Karasar, 20, s. 256). "zmlemede ilk adım, toplanan "ham verileri" (raw data) amaca uygun biçimde sınıflamaktır (Karasar, 2007, s. 206).

Bu bağlamda Pierre Rode' un Keman İçin 24 Kapris isimli eserine ilişkin veriler kendi içerisinde;

- Pierre Rode' un "Keman için 24 kapris" isimli eseri içerisindeki kaprislerde yer alan sağ el (yay) teknikleri, sol el teknikleri ve kullanılan konular,
- Pierre Rode' un "Keman için 24 kapris" isimli eseri içerisindeki kaprislerin bölümleri, nüans terimleri, tonları, ölçü sayıları ve kullanılan sus işaretleri,
- Pierre Rode' un Keman için 24 kapris isimli eseri içerisindeki ritim kalıpları, bakımından sınıflandırılmış ve içerik analizine uygun hale getirilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler "İçerik Analizi" yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Yıldırım ve şimşek (2006)' e göre, temel yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.

Bu bağlamda Pierre Rode' un Keman için 24 kapris isimli eseri, sağ el-sol el teknikleri, konular, nüans terimleri, bölümler, tonlar, ölçü sayıları ve ritim kalıpları bakımından içerik analizine tabi tutulmuş; belirlenen içeriğe ait tablolar oluşturularak nitel veriler nicelleştirilmiş ve nicelleştirilen veriler tablolalaştırılarak ilgili başlıklar altında frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları kullanılmış ve sonuçlar bu işlemlere göre yorumlanmıştır.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Sağ El (Yay) Teknikleri, Sol El Teknikleri Ve Kullanılan Konulara İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Kaprisler içerisinde kullanılan sağ el (yay) teknikleri, sol el teknikleri ve kullanılan konulara ilişkin bulgular ve yorumlar, eserde yer alan kapris sıralarına göre verilmiştir.

Rode 24 Kapris adlı eser içerisinde kullanılan sağ el (yay) tekniklerine yönelik genel durum değerlendirmesi Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1  
Sağ El (Yay) Teknikleri Bakımından Rode 24 Kapris

Kapris No	Sağ El (Yay) Teknikleri										Toplam
	Detache	Aksanlı Detache	Fouette	Marcato	Martele	Portato	Sautille	Spiccato	Staccato	Legato	
1	*				*	*			*	*	5
2	*				*	*			*	*	5
3										*	1
4	*		*		*				*		4
5	*			*	*			*	*		5
6	*								*	*	3
7		*					*		*	*	4
8	*									*	2



Tablo 'in devamı

Kapis No	Sağ El (Yay) Teknikleri										Toplam
	Detache	Aksanlı Detache	Fouette	Marcato	Martele	Portato	Sautille	Spiccato	Staccato	Legato	
9	*								*	*	3
10	*	*									2
11						*			*	*	3
12										*	1
13						*				*	2
14										*	1
15	*				*	*			*		4
16										*	1
17									*		1
18							*				1
19										*	1
20						*			*	*	3
21					*				*	*	3
22	*									*	2
23										*	1
24	*					*			*	*	4
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>62</b>

Tablo 1' de Rode 24 Kapris adlı eserde kullanılan sağ el (yay) teknikleri kapis sırasına göre verilmiştir. 1 ve 2 nolu kapis' de, Detache, Martele, Portato, Staccato ve Legato, 3 nolu kapis' de, legato, 4 nolu kapis' de, Detache, Fouutte, Martele, Staccato, Detache, 5 nolu kapis' de, Detache, Marcato, Martele, Spiccato, Staccato, 6 nolu kapis' de, Detache, Staccato, Legato, 7 nolu kapis' de, Aksanlı Detache, Portato, Staccato, Legato, 8 nolu kapis' de, Detche, Legato, 9 nolu kapis' de, Detache, Staccato, Legato, 10 nolu kapis' de, Detache, Aksanlı Detache, 11 nolu kapis' de, Portato, Staccato, Legato, 12 nolu kapis' de, Legato, 13 nolu kapis' de, Portato, Legato, 14 nolu kapis' de, Legato, 15 nolu kapis' de, Detache, Martele, Portato, Staccato, 16 nolu kapis' de, Legato, 17 nolu kapis' de, Staccato, 18 nolu kapis' de, Sautille, 19 nolu kapis' de, Legato, 20 nolu kapis' de, Portato, Staccato, Legato, 21 nolu kapis' de, Martele, Staccato, Legato, 22 nolu kapis' de, Detache, Legato, 23 nolu kapis' de, Legato, 24 nolu kapis' de, Detache, Portato, Staccato ve lagato yay tekniklerine yer verilmiştir.

Kapisler içerisinde yer alan sağ el (yay) teknikleri ile ilgili kullanım sıklığı f ve % oran tablosu Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2  
Sağ El (Yay) Teknikleri Kullanım Sıklık Tablosu

Sağ El (Yay) Teknikleri	f	%
Detache	11	17,74
Aksanlı Detache	2	3,23
Fouette	1	1,61
Marcato	1	1,61
Martele	6	9,68
Portato	8	12,90
Sautille	1	1,61
Spiccato	1	1,61
Staccato	13	20,97
Legato	18	29,03
<b>Toplam</b>	<b>62</b>	<b>100</b>

Tablo 2' ye göre Rode 24 Kapris adlı eserde kullanılan sağ el (yay) teknikleri içerisinde %29,03 oran ile 18 Legato, %20,97 oran ile 13 Staccato, %17,74 oran ile 11 Detache, %12,90 oran ile 8 Portato, %9,68 oran ile 6 Martele, %3,23 oran ile 2 Aksanlı Detache ve %1,61 oran ile 1 Foutte, Marcato, Sautille, Spiccato tekniklerinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Elde edilen veriler doğrultusunda; Rode 24 Kapris içerisinde en sık kullanılan sağ el (yay) tekniklerinin sırası ile Legato, Staccato ve Detache olduğu belirlenmiştir. En az kullanılan tekniklerin ise, Foutte, Marcato, Sautille, Spiccato ve Aksanlı Detache olduğu görülmüştür.

Rode 24 Kapris adlı eser içerisinde kullanılan sol el tekniklerine yönelik genel durum değerlendirmesi Tablo 3' de gösterilmiştir.

Tablo 3  
Sol El Teknikleri Bakımından Rode 24 Kapris

Kapis No	Sol El Teknikleri											Toplam
	arpma	çift ses alma	Flajole	Glissando	Grubetto	Mordan	Oktav	Parmak Tutma	Tril	Vibrato	Yapay Flajole	
1	*		*	*	*			*	*	*		7
2			*				*	*	*	*		4
3	*		*					*	*	*		5
4	*	*				*		*	*	*	*	7
5		*						*	*	*		4
6	*				*			*	*	*		4
7	*							*	*	*		4
8								*		*		2
9	*				*			*	*	*		5
10								*	*	*		3
11	*	*						*	*	*		5
12								*	*	*		3
13	*							*	*	*		4
14	*							*	*	*		4
15		*						*	*	*		4
16	*	*						*	*	*		5
17								*	*	*		3
18								*		*		2
19	*	*			*		*	*		*		5
20	*	*			*			*	*	*		6
21	*							*	*	*		4
22	*							*		*		3
23	*							*	*	*		4
24	*	*						*	*	*		5
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>24</b>	<b>18</b>	<b>24</b>	<b>1</b>	<b>103</b>

Tablo 3' de Rode 24 Kapris adlı eserde kullanılan sol el teknikleri kapis sırasına göre verilmiştir. 1 nolu kapis' de, arpma, Flajle, Glissando, Grubetto, Parmak tutma, tril, vibrato, 2 nolu kapis' de, Flajle, oktav, Parmak tutma, Vibrato, 3 nolu kapis' de, arpma, Flajle, Parmak tutma, Tril, Vibrato, Yapay Flajle, 4 nolu kapis' de, çarpma, çift ses, Mordan, Parmak tutma, Tril, Yapay Flajle, 5 nolu kapis' de, çift ses, Parmak tutma, Tril, Vibrato, 6 nolu kapis' de, arpma, Grubetto, Parmak tutma, vibrato, 7 nolu kapis' de, arpma, Parmak tutma, Tril, Vibrato, 8 nolu kapis' de, Parmak tutma, vibrato, 9 nolu kapis' de, arpma, Grubetto, Parmak tutma, Tril, Vibrato, 10 nolu kapis' de, Parmak tutma, Tril, Vibrato, 11 nolu kapis' de, çarpma, çift ses, Parmak tutma, Tril, Vibrato, 12 nolu kapis' de, Parmak tutma, Tril, Vibrato 13 nolu kapis' de, arpma, Parmak tutma, Tril, Vibrato, 14 nolu kapis' de, arpma, Parmak tutma, Tril, Vibrato, 15 nolu kapis' de, çift ses, Parmak tutma, Tril, Vibrato, 16 nolu kapis' de, çarpma, çift ses, Parmak tutma, Tril, Vibrato, 17 nolu kapis' de, Parmak tutma, Tril, Vibrato, 18 nolu kapis' de, Parmak tutma, Vibrato, 19 nolu kapis' de, çarpma, çift ses, Grubetto, Oktav, Parmak tutma, Vibrato, 20 nolu kapis' de, çarpma, çift ses, Grubetto, Parmak tutma, Tril, Vibrato, 21 nolu kapis' de, arpma, Parmak tutma, Tril, Vibrato, 22 nolu kapis' de, arpma, Parmak tutma, Vibrato, 23 nolu kapis' de, arpma, Parmak tutma, Tril, Vibrato, 24 nolu kapis' de, çarpma, çift ses, Parmak tutma, Tril ve Vibrato sol el tekniklerine yer verilmiştir.

Kapisler içerisinde yer alan sol el teknikleri ile ilgili kullanım sıklığı f ve % oran tablosu Tablo 4' de gösterilmiştir.

Tablo 4  
Sol El Teknikleri Kullanım Sıklık Tablosu

Sol El Teknikleri	f	%
Çarpma	16	15,53
Çift Ses alma	8	7,77
Flajole	3	2,91
Glissando	1	0,97
Grubetto	5	4,85
Mordan	1	0,97
Oktav	2	1,94
Tril	18	17,48
Vibrato	24	23,30
Yapay Flajole	1	0,97
<b>Toplam</b>	<b>103</b>	<b>100</b>

Tablo 4' e göre Rode 24 Kapris adlı eserde kullanılan sol el teknikleri içerisinde %23,30 oran ile 24 Parmak tutma ve 24 Vibrato, %17,48 oran ile 18 Tril, %15,53 oran ile 16 çarpma, %7,77 oran ile 8 çift ses çalma, %4,85 oran ile 5 Grubetto, %2,91 oran ile 3 Flajle, %1,94 oran ile 2 Oktav, %0,97 oran ile 1 Glissando ve 1 Yapay flajle tekniğinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Elde edilen veriler doğrultusunda; Rode 24 Kapris içerisinde en sık kullanılan sol el tekniklerinin sırası ile Parmak tutma ve Vibrato olduğu belirlenmiştir. En az kullanılan tekniklerin ise Glissando ve Yapay flajle olduğu grlmştir.

Rode 24 Kapris adlı eser içerisinde kullanılan konumlara yönelik genel durum değerlendirmesi Tablo 5' de gösterilmiştir.

Tablo 5  
Kullanılan Konumlar Bakımından Rode 24 Kapris

Kapis No	Konumlar										Toplam
	1/2	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	X	
1		*	*	*	*	*	*				5
2	*	*	*	*	*	*					6
3			*								1
4	*	*	*	*	*						5
5		*	*	*	*	*					5
6				*	*	*		*	*		4
7			*	*	*	*		*			5
8	*	*	*	*	*	*		*			6
9		*	*	*	*	*	*				6
10		*		*							2
11					*	*		*			3
12	*	*	*			*					3
13		*	*	*	*	*					5
14		*	*	*	*	*					5
15		*	*	*	*	*					4
16		*	*	*	*	*					5
17		*	*	*	*	*	*				5
18		*	*	*	*	*					5
19		*	*	*	*	*	*	*	*		7
20		*	*	*	*	*		*			6
21		*	*	*	*	*					4
22		*	*	*	*	*	*				6
23		*	*	*	*	*					3
24		*	*	*	*	*	*	*	*	*	6
<b>TOPLAM</b>	<b>4</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>112</b>

Tablo 5' de Rode 24 Kapris adlı eserde kullanılan konumlar kapis sırasına gre verilmiştir. 1 nolu kapis' de, I,II,III,VI,V. konumlar, 2 nolu kapis' de, 1/2, I,II,III,IV,V. konumlar, 3 nolu kapis' de, II. konum, 4 nolu kapis' de, 1/2, I,II,III,IV. konumlar, 5 nolu kapis' de, I,II,III,V,VII. konumlar, 6 nolu kapis' de, III,IV,VII,VIII. konumlar, 7 nolu kapis' de, II,III,IV,V,VII. konumlar, 8 nolu kapis' de, 1/2, I,II,III,IV,VII. konumlar, 9 nolu kapis' de, I,II,III,IV,V,VI. konumlar, 10 nolu kapis' de, I,III. konumlar, 11 nolu kapis' de, IV,V,VII. konumlar, 12 nolu kapis' de, 1/2, I,II. konumlar, 13 nolu kapis' de, I,II,III,IV,V. konumlar, 14 nolu kapis' de, I,II,III,IV,V. konumlar, 15 nolu kapis' de, I,II,III,V. konumlar, 16 nolu kapis' de, I,II,III,IV,V. konumlar, 17 nolu kapis' de, I,II,III,V,VI. konumlar, 18 nolu kapis' de, I,II,III,IV,V. konumlar, 19 nolu kapis' de, I,II,III,V,VI,VII,VIII. konumlar, 20 nolu kapis' de, I,II,III,IV,V,VII. konumlar, 21 nolu kapis' de, I,II,III,V. konumlar, 22 nolu kapis' de, I,II,III,IV,V,VI. konumlar, 23 nolu kapis' de, I,II,III. Konumlar, 24 nolu kapis' de ise, I,II,III,VI,VIII,X. konumlar kullanılmıştır.

Kapisler içerisinde yer alan konumlar ile ilgili kullanım sıklığı f ve % oran tablosu Tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 6  
Konumların Kullanım Sıklık Tablosu

Konumlar	f	%
1/2	4	3,57
I	20	17,86
II	21	18,75
III	21	18,75
IV	14	12,50
V	16	14,29
VI	5	4,46
VII	7	6,25
VIII	3	2,68
X	1	0,89
<b>Toplam</b>	<b>112</b>	<b>100</b>

Tablo 6' ya göre Rode 24 Kapris adlı eserde kullanılan konumlar içerisinde %18,75 oran ile 21 II. Konum ve III. Konum, %17,86 oran ile 20 I. Konum, %14,29 oran ile 16 V. Konum, %6,25 oran ile 7 VII. Konum, %4,46 oran ile 5 VI. Konum, %3,57 oran ile 4 I. ½. Konum, %2,68 oran ile 3 VIII. Konum, %0,89 oran ile 1 X. konum kullanıldığı tespit edilmiştir.

Elde edilen veriler doğrultusunda; Rode 24 Kapris içerisinde en sık kullanılan konumların sırası ile II., III., I. IV ve V. konumlar olduğu belirlenmiştir. En az kullanılan konumun ise, X. konum olduğu grlmştir.

### 3.2. Bölüm, Nüans Terimleri, Tonlar, l Sayıları Ve Kullanılan Sus İşaretlerine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Kaprisler içerisinde kullanılan bölümler, nüans terimleri, tonlar, ölçü sayıları ve kullanılan sus işaretlerine ilişkin bulgular ve yorumlar, eserde yer alan kapris sıralarına göre verilmiştir.

Rode 24 Kapris adlı eser içerisindeki kaprislerin bölümlerine yönelik genel durum değerlendirmesi Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 7  
Kullanılan Bölümler Bakımından Rode 24 Kapris

Kapris No	Bölümler																	Toplam					
	Bölüm Sayısı	Adagio	Adagio con espressione	Agitato e con fuoco	Allegro	Allegro brillante	Allegretto	Andante	Appassionato	Arioso	Cantabile	Comodo	Grave e sostenuto	Grazioso	Introduzione	Moderato	Moderato assai		Presto	Siciliano	Tempo giusto	Vivace assai	Vivacissimo
1	İki												*			*							2
2	Tek						*																1
3	Tek											*											1
4	İki				*														*				2
5	Tek															*							1
6	İki	*														*							2
7	Tek															*							1
8	Tek																*						1
9	İki	*					*																2
10	Tek					*																	1
11	Tek					*																	1
12	Tek										*												1
13	Tek											*			*								1
14	İki		*						*														2
15	Tek																				*		1
16	Tek							*															1
17	Tek																				*		1
18	Tek																	*					1
19	İki					*			*														2
20	Tek											*											1
21	Tek												*							*			1
22	Tek																	*					1
23	Tek															*							1
24	İki			*											*								2
<b>Toplam</b>		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>31</b>

Tablo 7' de Rode 24 Kapris adlı eserde kullanılan bölümler kapris sırasına göre verilmiştir. 1 nolu kapris, Cantabile ve Moderato adlı iki bölümden, 2 nolu kapris, Allegro adlı bir bölümden, 3 nolu kapris, Comodo adlı bir bölümden, 4 nolu kapris, Allegro ve Siciliano adlı iki bölümden, 5 nolu kapris, Moderato adlı bir bölümden, 6 nolu kapris, Adagio ve Moderato adlı iki bölümden, 7 nolu kapris, Moderato adlı bir bölümden, 8 nolu kapris, Moderato assai adlı bir bölümden, 9 nolu kapris, Adagio ve Allegretto adlı iki bölümden, 10 nolu kapris, Allegretto adlı bir bölümden, 11 nolu kapris, Allegro brillante adlı bir bölümden, 12 nolu kapris, Comodo adlı bir bölümden, 13 nolu kapris, Grazioso adlı bir bölümden, 14 nolu kapris, Adagio con espressione ve Appassionato adlı iki bölümden, 15 nolu kapris, Vivace assai adlı bir bölümden, 16 nolu kapris, Andante adlı bir bölümden, 17 nolu kapris, Vivacissimo adlı bir bölümden, 18 nolu kapris, Presto adlı bir bölümden, 19 nolu kapris, Allegretto ve Arioso adlı iki bölümden, 20 nolu kapris, Grave a sostenuto adlı bir bölümden, 21 nolu kapris, Tempo giusto adlı bir bölümden, 22 nolu kapris, Presto adlı bir bölümden, 23 nolu kapris, Moderato adlı bir bölümden, 24 nolu kapris ise, Agitato e con fuoco ve Introduzione adlı iki bölümden oluşmaktadır.

Kaprisler içerisinde yer alan bölümler ile ilgili kullanım sıklığı f ve % oran tablosu Tablo 8' de gösterilmiştir.

Tablo 8  
 Bölümlerin Kullanım Sıklık Tablosu

Bölümler	f	%
Adagio	2	6,45
Adagio con espressione	1	3,23
Agitato e con fuoco	1	3,23
Allegro	1	3,23
Allegro brillante	1	3,23
Allegretto	4	12,90
Andante	1	3,23
Appassionato	1	3,23
Arioso	1	3,23
Cantabile	1	3,23
Comodo	2	6,45
Grave e sostenuto	1	3,23
Grazioso	1	3,23
İntroduzione	1	3,23
Moderato	5	16,13
Moderato assai	1	3,23
Presto	2	6,45
Siciliano	1	3,23
Tempo giusto	1	3,23
Vivace assai	1	3,23
Vivacissimo	1	3,23
<b>TOPLAM</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Tablo 8' e göre Rode 24 Kapris adlı eserde kullanılan bölümlerin %16,13 oran ile 5 Moderato, %12,90 oran ile 4 Allegretto, %6,45 oran ile 2 Adagio, comodo ve Presto, %3,23 oranla ise, Adagio con espressione, Agitato e con fuoco, Allegro, Allegro brillante, Andante, Appassionato, Arioso, Cantabile, Grave e sostenuto, Grazioso, İntroduzione, Moderato assai, Siciliano, Tempo giusto, Vivace assai ve Vivacissimo, olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen veriler doğrultusunda; Rode 24 Kapris içerisinde en sıklık kullanılan bölümlerin, Moderato ve Allegro olduğu belirlenmiştir. En az kullanılan bölümlerin ise, Adagio con espressione, Agitato e con fuoco, Allegro, Allegro brillante, Andante, Appassionato, Arioso, Cantabile, Grave e sostenuto, Grazioso, İntroduzione, Moderato assai, Siciliano, Tempo giusto, Vivace assai ve Vivacissimo, olduğu grlmştir.

Rode 24 Kapris adlı eser içerisinde kullanılan nans terimlerine yönelik genel durum değerlendirmesi Tablo 9' da gsterilmiştir.

Tablo 9  
 Nans Terimleri Bakımından Rode 24 Kapris

Kapolis No	Nans Terimleri																	Toplam						
	Attaca subito	Calando	Con forza	Crescendo	De crescendo	Dolce	Forte	Forte Piano (fp)	Forzando (fz)	Mezo forte (mf)	Piyano (p)	Poco	Poco a poco	Poco a poco crescendo	Poco pio mosso	Poco ritardando	Segue		Sforzando (Sf)	Slentando	Sostenuto	Risoltuto	Ritardando	
1				*	*	*	*			*							*							6
2				*	*		*	*		*														4
3				*	*		*	*	*	*														4
4				*	*		*	*	*	*														6
5				*	*		*	*	*	*								*						6
6				*	*		*	*	*	*														5
7				*	*		*	*	*	*														5
8							*	*	*	*														4
9							*	*	*	*	*							*						5
10				*	*		*	*	*	*									*					5
11				*	*		*	*	*	*								*						7
12				*	*		*	*	*	*														5
13				*	*		*	*	*	*	*				*	*	*	*	*	*	*	*	*	12
14				*	*		*	*	*	*					*	*	*	*	*	*	*	*	*	7
15				*	*		*	*	*	*			*											5
16				*	*		*	*	*	*			*											5
17				*	*		*	*	*	*							*							6
18				*	*		*	*	*	*							*							6
19				*	*		*	*	*	*							*							6
20		*		*	*		*	*	*	*						*			*	*				8
21				*	*		*	*	*	*	*		*											4
22			*	*	*		*	*	*	*	*		*					*		*				8
23				*	*		*	*	*	*				*										6
24	*			*	*		*	*	*	*	*									*	*			8
<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>22</b>	<b>16</b>	<b>1</b>	<b>22</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>24</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>143</b>	

Tablo 9' da Rode 24 Kapris adlı eserde kullanılan blmler kapris sırasına gre verilmiştir. 1 nolu kapris, Crescendo, De crescendo, Dolce, Forte, Piyano, segue adlı nans terimlerinden, 2 nolu kapris, Crescendo, De crescendo, Forte piyano, Piyano, 3 nolu kapris, Crescendo, Forte, Forzando, Piyano adlı nans terimlerinden, 4 nolu kapris, Crescendo, De crescendo, Forte, Forte piyano, Forzando, Piyano, adlı nans terimlerinden, 5 nolu kapris, Crescendo, De crescendo, Forte, Forte piyano Piyano, sforzando adlı nans terimlerinden, 6 nolu kapris, Crescendo, De crescendo, Forte, Forte piyano Piyano, adlı nans terimlerinden, 7 nolu kapris, Crescendo, Forte, Forte piyano, Forzando, Piyano adlı nans terimlerinden, 8 nolu kapris, Forte, Forte piyano, Forzando, Piyano adlı nans terimlerinden 9 nolu kapris, Forte, Forzando, Mezo forte, Piyano, Sforzando adlı nans terimlerinden, 10 nolu kapris, Crescendo, De crescendo, Forte piyano, Forzando, Piyano adlı nans terimlerinden, 11 nolu kapris, Crescendo, De crescendo, Forte, Forte piyano, Forzando, Piyano, Sforzando adlı nans terimlerinden, 12 nolu kapris, Crescendo, De crescendo, Forte, Forzando, Piyano, adlı nans terimlerinden, 13 nolu kapris, Crescendo, De crescendo, Forte, Forzando, Mezo forte, Piyano, Poco a poco crescendo, Poco pio mosso, Poco ritardando, Sforzando, Sostenuto, Ritardando adlı nans terimlerinden, 14 nolu kapris, Crescendo, De crescendo, Forte, Forzando, Piyano, Poco a poco crescendo, Poco ritardando adlı nans terimlerinden, 15 nolu kapris, Crescendo, Forte, Forte piyano, Piyano, Poco a poco adlı nans terimlerinden, 16 nolu kapris, Crescendo, Forte, Forte piyano, Piyano, Poco a Poco, adlı nans terimlerinden, 17 nolu kapris, Crescendo, De crescendo, Forte, Forzando, Piyano, Segue, adlı nans terimlerinden, 18 nolu kapris, Crescendo, De crescendo, Forte, Forte piyano, Forzando, Piyano, adlı nans terimlerinden, 19 nolu kapris, Crescendo, De crescendo, Forte, Forzando, Piyano, Segue, adlı nans terimlerinden, 20 nolu kapris, Calando, Crescendo, Forte, Forzando, Piyano, Poco ritardando, Slentando, Sostenuto, adlı nans terimlerinden, 21 nolu kapris, Crescendo, Forte, Piyano, Poco, adlı nans terimlerinden, 22 nolu kapris, Con forza, Crescendo, De crescendo, Forte, Forte piyano, Mezo forte, Piyano, Poco a poco crescendo, adlı nans terimlerinden, 23 nolu kapris, Crescendo, De crescendo, Forte, Forte piyano, Forzando, Piyano, adlı nüans terimlerinden, 24 nolu kapris ise, Attacca subito, Crescendo, De crescendo, Forte, Forzando, Piyano, Sostenuto, Risoluto adlı nüans terimlerinden oluşmaktadır.

Kaprisler içerisinde yer alan nüans terimleri ile ilgili kullanım sıklığı f ve % oran tablosu Tablo 10' da gösterilmiştir.

Tablo 10  
Nüans Terimlerinin Kullanım Sıklık Tablosu

Nüans Terimi	f	%
Attacca subito	1	0,70
Calando	1	0,70
Con forza	1	0,70
Crescendo	22	15,38
De crescendo	16	11,19
Dolce	1	0,70
Forte	22	15,38
Forte Piano (fp)	13	9,09
Forzando (fz)	16	11,19
Mezo forte (mf)	3	2,10
Piyano (p)	24	16,78
Poco	1	0,70
Poco a poco	2	1,40
Poco a poco crescendo	3	2,10
Poco pio mosso	1	0,70
Poco ritardando	3	2,10
Segue	3	2,10
Sforzando (Sf)	4	2,80
Slentando	1	0,70
Sostenuto	3	2,10
Risoluto	1	0,70
Ritardando	1	0,70
<b>Toplam</b>	<b>143</b>	<b>100</b>

Tablo 10' a göre Rode 24 Kapris adlı eserde kullanılan nüans terimlerinin %16,78 oran ile 24 Piyano, %15,38 oran ile 22 Forte ve Crescendo, %11,19 oran ile 16 Dolce ve Forzando, %2,80 oran ile 4 Sforzando, %2,10 oran ile 3 Mezo forte, Poco a poco crescendo, Poco ritardando, segue, Sostenuto %0,70 oran ile 1 Attacca subito, Calando, Con forza, Dolce, Poco, Poco pio mosso, Slentando, Risoluto, Ritardando olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen veriler doğrultusunda; Rode 24 Kapris içerisinde en sık kullanılan nüans terimlerinin sırası ile Piyano, Forte, Crescendo, Dolce ve Forzando olduğu belirlenmiştir. En az kullanılan nüans terimlerinin ise, Attacca subito, Calando, Con forza, Dolce, Poco, Poco pio mosso, Slentando, Risoluto ve Ritardando olduğu grlmştir.

Rode 24 Kapris adlı eser içerisinde kullanılan tonlara yönelik genel durum değerlendirmesi Tablo 11' de gösterilmiştir.

Tablo 11  
 Tonlar Bakımından Rode 24 Kapris

Kapis No	Tonlar																		Toplam					
	Do Majör	La Minör	Sol Majör	Mi Minör	Re Majör	Si Minör	Fa # Minör	Do # Minör	Si Majör	Sol # Minör	Sol b Majör	Mi b Minör	Re b Majör	Si b Majör	La b Majör	Fa Minör	Sol Minör	Re Minör		La Majr	Mi Majr	Mi b Majr	Si b Minr	Fa Majr
1	*																							1
2		*																						1
3			*																					1
4			*	*																				2
5					*																			1
6						*																		1
7																			*					1
8							*																	1
9								*												*				1
10									*															1
11										*														1
12											*													1
13												*												1
14												*												1
15													*											1
16														*									*	3
17															*					*				2
18																*								1
19																					*			1
20																	*					*		1
21														*								*		1
22																	*							1
23																							*	1
24					*													*						2
<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>29</b>

Tablo 11' de Rode 24 Kapris adlı eserde kullanılan tonlar kapis sırasına gre verilmiştir. 1 nolu kapis, Do majr, 2 nolu kapis, La minr, 3 nolu kapis, Sol majr, 4 nolu kapis, Sol majr ve Mi minr, 5 nolu kapis, Re majr, 6 nolu kapis, Si minör, 7 nolu kapis, La majör, 8 nolu kapis, Fa # minör, 9 nolu kapis, Mi majör, 10 nolu kapis, Do # minör, 11 nolu kapis, Si majör, 12 nolu kapis. Sol # minör, 13 nolu kapis, Sol b majör, 14 nolu kapis, Mi b minör, 15 nolu kapis, Re b majör, 16 nolu kapis, Sol b majör, Sol minör ve Si b minör, 17 nolu kapis, La b majör ve Mi majör, 18 nolu kapis, Fa minör, 19 nolu kapis, Mi b majör, 20 nolu kapis, Mi b majör, 21 nolu kapis, Si b majör, 22 nolu kapis, Sol minör, 23 nolu kapis, Fa majör, 24 nolu kapis ise, Re minör ve Re majör tonlardan oluşmaktadır.

Kapisler içerisinde yer alan tonlar ile ilgili kullanım sıklığı f-% oran tablosu Tablo 12' de gösterilmiştir.

Tablo 12  
 Tonların Kullanım Sıklık Tablosu

Tonlar	f	%
Do Majör	1	3,45
La Minör	1	3,45
Sol Majör	2	6,90
Mi Minör	1	3,45
Re Majör	2	6,90
Si Minör	1	3,45
Fa# Minör	1	3,45
Do# Minör	1	3,45
Si Majör	1	3,45
Sol# Minör	1	3,45
Sol b Majör	1	3,45
Mi b Minör	1	3,45
Re b Majör	1	3,45
Si b Majör	2	6,90
La b Majör	1	3,45
Fa Minör	1	3,45
Sol Minör	2	6,90
Re Minör	1	3,45
La Majör	1	3,45
Mi Majör	2	6,90
Mi b Majör	2	6,90
Si b Minör	1	3,45
Fa Majör	1	3,45
<b>Toplam</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

Tablo 12' ye göre Rode 24 Kapris adlı eserde kullanılan tonların (majör-minör) %6,90 oran ile 2 Şer kapris' in Sol majör, Re majör, Si b majör, Sol minör, Mi majör ve mi b majör tonda oldukları görülmüstür. %3,45 oran ile 1'er kapris' de ise Do majör, La minör, Mi minör, Si minör, Fa # minör, Do # minör, Si majör, Sol # minör, Sol b majör, Mi b minör, Re b majör, La b majör, Fa minör, Re minör, La majör, Si b minör ve Fa majör tonda oldukları tespit edilmiştir.

Elde edilen veriler doğrultusunda; Rode 24 Kapris içerisinde 11 minör ve 12 majör ton kullanılmıştır. Bu tonlar içerisinde 5 majör ton ve 1 minör ton olmak üzere toplamda 6 tonun 2 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu tonlar ise Sol majör, Re majör, Si b majör, Sol minör, Mi majör ve mi b majör' dr.

Rode 24 Kapris adlı eser içerisinde kullanılan ölçü sayılarına yönelik genel durum değerlendirmesi Tablo 13' de gösterilmiştir.

Tablo 13  
l Sayıları Bakımından Rode 24 Kapris

Kapis No	l Sayısı							Toplam
	İki Dörtlük	Dört Dörtlük	 Dörtlük	 Sekizlik	Altı Sekizlik	Oniki Sekizlik	Oniki Onaltılık	
1		*	*					2
2					*			1
3			*					1
4		*			*			2
5		*						1
6		*	*					2
7		*						1
8						*		1
9			*				*	2
10				*				1
11		*						1
12			*					1
13		*						1
14		*	*					2
15				*				1
16	*							1
17	*							1
18				*				1
19			*		*			2
20		*						1
21			*					1
22				*				1
23		*						1
24	*		*					2
<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>31</b>

Tablo 13' de Rode 24 Kapris adlı eserde kullanılan ölçü sayıları kapris sırasına göre verilmiştir. 1 nolu kapris,  dörtlük ve Dört dörtlük, 2 nolu kapris, Altı sekizlik, 3 nolu kapris,  dörtlük, 4 nolu kapris, Dört dörtlük ve Altı sekizlik, 5 nolu kapris, Dört dörtlük, 6 nolu kapris, Dört dörtlük ve üç dörtlük, 7 nolu kapris, Dört dörtlük, 8 nolu kapris, Oniki sekizlik, 9 nolu kapris,  dörtlük ve Oniki onaltılık, 10 nolu kapris,  sekizlik, 11 nolu kapris, Dört dörtlük, 12 nolu kapris.  dörtlük, 13 nolu kapris, Dört dörtlük, 14 nolu kapris, Dört dörtlük,  dörtlük, 15 nolu kapris,  sekizlik, 16 nolu kapris, İki dörtlük, 17 nolu kapris, İki dörtlük, 18 nolu kapris,  sekizlik, 19 nolu kapris,  dörtlük, Altı sekizlik, 20 nolu kapris, Dört dörtlük, 21 nolu kapris,  dörtlük, 22 nolu kapris,  sekizlik, 23 nolu kapris,  sekizlik, 24 nolu kapris ise, İki dörtlük ve üç dörtlük ölçü sayılarından oluşmaktadır.

Kapisler içerisinde kullanılan ölçü sayısı ile ilgili kullanım sıklığı f ve % oran tablosu Tablo 14' de gösterilmiştir.

Tablo 14  
l Sayılarının Kullanım Sıklık Tablosu

l Sayısı	f	%
2/4	3	9,68
4/4	10	32,26
3/4	9	29,03
3/8	4	12,90
6/8	3	9,68
12/8	1	3,23
12/16	1	3,23
<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Tablo 14' e göre Rode 24 Kapris adlı eserde kullanılan ölçü sayılarının, %32,26 oran ile 10 kez 4/4' lk, %29,03 oran ile dokuz kez 3/4' lk, %12,90 oran ile dört kez 3/8' lik, %9,68 oran ile üç kez 2/4' lk ve 6/8 lik, %3,23 oran ile bir kez 12/8' lik ve 12/16' lik ölçü sayılarının kullanıldığı tespit edilmiştir.



Elde edilen veriler doğrultusunda; Rode 24 Kapris içerisinde en sık kullanılan ölçü sayılarının sırası ile 4/4'lk, 3/4'lk olduğu belirlenmiştir. En az kullanılan ölçü sayılarının ise 12/8' lik ve 12/16' lik olduğu grlmştir.

Rode 24 Kapris adlı eser içerisinde kullanılan sus işaretlerine yönelik genel durum değerlendirmesi Tablo 15' de gösterilmiştir.

Tablo 15  
Sus İşaretleri Bakımından Rode 24 Kapris

Kapolis No	Sus İşaretleri										Toplam
	Birlik sus	İkilik sus	Dörtlük sus	Sekizlik sus	Onaltılık sus	Otuzikilik sus	Noktalı dörtlük sus	Noktalı sekizlik sus	Noktalı onaltılık sus	 vuruşluk sus	
1			*	*					*	*	4
2			*	*	*						3
3			*		*						2
4		*	*	*							3
5		*	*	*	*	*					4
6		*	*	*	*						3
7		*	*	*	*						4
8		*	*	*	*						2
9			*	*	*		*		*		5
10				*	*						2
11		*	*	*	*						4
12			*	*	*						1
13		*	*	*	*						4
14			*	*	*						3
15	*			*	*						2
16			*	*	*						2
17			*	*	*						2
18				*	*	*					2
19			*	*	*		*				2
20		*	*	*	*	*					4
21			*	*	*	*		*			4
22	*		*	*	*	*			*		3
23		*	*	*	*						3
24			*	*	*			*	*		5
<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>73</b>

Tablo 15' de Rode 24 Kapris adlı eserde kullanılan sus işaretleri kapris sırasına gre verilmiştir. 1 nolu kapris' de Drtlk sus, Sekizlik sus, Noktalı onaltılık sus,  vuruşluk sus, 2 nolu kapris' de, Drtlk sus, Sekizlik sus, Onaltılık sus, 3 nolu kapris' de, Drtlk sus, Onaltılık sus, 4 nolu kapris' de, İkilik sus, Drtlk sus, Sekizlik sus, 5 nolu kapris' de, İkilik sus, Drtlk sus, Onaltılık sus, Otuzikilik sus, 6 nolu kapris' de, İkilik sus, Drtlk sus, Sekizlik sus, 7 nolu kapris' de, İkilik sus, Drtlk sus, Sekizlik sus, Onaltılık sus, 8 nolu kapris' de, İkilik sus, Drtlk sus, 9 nolu kapris' de, Drtlk sus, Sekizlik sus, Onaltılık sus, Noktalı drtlk sus, Noktalı onaltılık sus, 10 nolu kapris' de, Sekizlik sus, Onaltılık sus, 11 nolu kapris' de, İkilik sus, Drtlk sus, Sekizlik sus, Onaltılık sus, 12 nolu kapris' de, Drtlk sus, 13 nolu kapris' de, İkilik sus, Drtlk sus, Sekizlik sus, Onaltılık sus, 14 nolu kapris' de, Drtlk sus, Sekizlik sus, Onaltılık sus, 15 nolu kapris' de, Birlik sus, Sekizlik sus, 16 nolu kapris' de, Drtlk sus, Sekizlik sus, 17 nolu kapris' de, Drtlk sus, Sekizlik sus, 18 nolu kapris' de, Sekizlik sus, Onaltılık sus, 19 nolu kapris' de, Drtlk sus, Sekizlik sus, 20 nolu kapris' de, İkilik sus, Drtlk sus, Sekizlik sus, Otuzikilik sus, 21 nolu kapris' de, Drtlk sus, Sekizlik sus, Otuzikilik sus, Noktalı sekizlik sus, 22 nolu kapris' de, Birlik sus, Sekizlik sus, Otuzikilik sus, 23 nolu kapris' de, İkilik sus, Drtlk sus, Sekizlik sus, 24 nolu kapris' de ise, Drtlk sus, Sekizlik sus, Onaltılık sus, Noktalı sekizlik sus ve Noktalı onaltılık sus işaretleri kullanılmıştır.

Kapolisler içerisinde yer alan sus işaretleri ile ilgili kullanım sıklığı f ve % oran tablosu Tablo 16' da gsterilmiştir.

Tablo 16  
Sus İşaretlerinin Kullanım Sıklık Tablosu

Sus İşareti	f	%
Birlik sus	2	2,74
İkilik sus	9	12,33
Dörtlük sus	20	27,40
Sekizlik sus	20	27,40
Onaltılık sus	10	13,70
Otuzikilik sus	5	6,85
Noktalı dörtlük sus	1	1,37
Noktalı sekizlik sus	2	2,74
Noktalı onaltılık sus	3	4,11
 vuruşluk sus	1	1,37
<b>Toplam</b>	<b>73</b>	<b>100</b>

Tablo 16' ya göre Rode 24 Kapris adlı eserde kullanılan sus işaretlelerinin %27,40 oran ile 20-Dörtlük sus ve Sekizlik sus, %13,70 oran ile 10-Onaltılık sus, %12,33 oran ile 9-İkilik sus, %6,85 oran ile 5-Otuzikilik sus, %4,11 oran ile 3-Noktalı onaltılık sus, %2,74 oran ile 2-Birlik sus ve Noktalı sekizlik sus, %1,37 oran ile 1-Noktalı dörtlük sus olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen veriler doğrultusunda; Rode 24 Kapris içerisinde en sık kullanılan sus işaretlelerinin Dörtlük ve Sekizlik sus olduğu belirlenmiştir. En az kullanılan sus işaretlelerinin ise, Noktalı dörtlük olduğu grlmştir.

#### 4. Sonuç

Bu bölümde, Pierre Rode' un "Keman için 24 kapris" isimli eseri içerisindeki kaprislerde yer alan sağ el (yay) teknikleri, sol el teknikleri, kullanılan konumlar, etütlerin, bölümleri, nüans terimleri, tonları, ölçü sayıları, sus işaretlelerine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Sağ El (Yay) Teknikleri, Sol El Teknikleri, Kullanılan Konumlara Yönelik Sonuçlar

##### • Sağ El (yay) Tekniklerine İlişkin Sonuçlar

3, 12, 19 ve 23 no' lu kapris' de tamamen legato yay tekniği kullanılmıştır. 13, 14, 23, no' lu kaprislerin legato ağırlıklı olduğu, 20 nolu kapris' de ağırlıklı olarak legato, bazı bölümlerde staccato ve portato tekniğinin kullanıldığı grlmştir. 1, 2, 5, 7, 15, no' lu kapris' de legato, detache, staccato, martele, portato tekniklerinin bir arada kullanıldığı, 8 no' lu ve 22 no' lu kapris' de detache ve legato yay tekniğinin kullanıldığı grlmştir. 10 no' lu kapris' de ağırlıklı olarak detache yay tekniği kullanılmıştır. 4 nolu kaprisin sciliano bölümünde, legato tekniği yansira, martele ve staccato teknikleri kullanılmıştır. Allegro bölümünde ise, detache, staccato ve fouette teknikleri kullanılmıştır. 6 no' lu kaprisin adagio bölümünde legato tekniği kullanılmış, moderato bölümünde ise, detache ve legato teknikleri kullanılmıştır. 9 no' lu kaprisin adagio bölümünde, legato tekniği kullanılmış, allegretto bölümünde ise detache ve staccato yay tekniklerine yer verilmiştir. 11 no' lu kapris' de legato, staccato ve portato yay teknikleri kullanılmıştır. 17 no' lu kapris' de ağırlıklı olarak staccato yay tekniği kullanılmış, legato yay tekniğine de yer verilmiştir. 18 no' lu kapris' de sotiye yay tekniği kullanılmıştır. 21 no' lu kapris, staccato, martele ve legato tekniklerinden oluşmaktadır. 16 no' lu kapris' de ağırlık olarak legato yay tekniğine yer verilmiş, bazı bölümlerde staccato yay teknikleri kullanılmıştır. 24 no' lu kapris' de legato, detache, portato ve staccato yay tekniklerinin kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Bütün kaprisler yayın bölümleri (altyarı-orta-styarı) ve tamamı ve kullanılacak şekilde düzenlenmiştir.

En sık kullanılan sağ el (yay) tekniklerinin sırası ile legato, staccato ve detache olduğu, en az kullanılanın ise foute, marcato, sautille, spiccato ve aksanlı detache teknikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

##### • Sol El Tekniklerine İlişkin Sonuçlar

1 no' lu kapris içerisinde, tril, çarpma, grubetto, flajle ve glissando, 2 no' lu kapris' de flajle, oktav, 3 no' lu kapris' de, tril, çarpma, flajle, 4 no' lu kapris' de çift ses, tiril, çarpma, mordan, yapay flajle, 5 no' lu kapris' de, Tiril, ift ses, 6 no' lu kapris' de, grupetto, çarpma, 9 no' lu kapris' de çarpma tril, grupetto, 15 no' lu kapris' de tril çift ses, 19 no' lu kapris' de oktav, çarpma, çift ses, grupetto, 20 no' lu kapris' de, çarpma, tril, çift ses, grupetto, 22 no' lu kapris' de, çarpma, 10-12 ve 17 no' lu kaprislerde, tril, 7-13-14-21-23 no' lu kaprislerde tril ve çarpma, 11-16 ve 24 no' lu kaprislerde tril, çarpma, if ses, 8 ve 18 nolu kaprislerde ise, parmak tutma tekniğini kullanılmıştır. Ayrıca 24 kaprisin tamamında parmak tutma ve vibrato tekniğinin kullanılmasının gerektiği pasajlarda belirgin olarak göze çarpmaktadır.

En sık kullanılan sol el tekniklerinin sırası ile parmak tutma ve vibrato olduğu, en az kullanılan tekniklerin ise glissando ve yapay flajle olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

##### • Konumlara İlişkin Sonuçlar

Pierre Rode' un 24 capris isimli eseri içerisinde yer alan 24 kaprisin her birisi birbirinden bağımsız kaprislerdir. Ancak bu kaprisler birbirleri ile örtüşen teknik unsurları içerisinde barındırmaktadır. Bu teknik unsurlardan birisinde konumlar ve konum geçişleridir.

Kaprislerde genel olarak I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII. konumlar kullanılmıştır. 2-4-8-12. nolu kaprislerde, 1/2 konuma da yer verilmiştir. 3 nolu kapris'de, sadece II. konum kullanılmıştır. 10 nolu kapris'de, I ve III. konum kullanılmıştır. 12 nolu kapris'de, I ve II. konumlar kullanılmıştır. 23 nolu kapris'de, I-II ve III. konumlar kullanılmıştır. 6-11-15 ve 21 nolu kaprislerde, dört konum kullanılmıştır. 1-2-4-5-7-13-14-16-17-18 ve 24 nolu kaprislerde, beş konum kullanılmıştır. 8-9-20 ve 22 nolu kaprislerde, altı konum kullanılmıştır. 19 nolu kapris'de, yedi konum kullanılmıştır. Sadece, 24 nolu kapris'de ise, son lde X. konuma yer verilmiştir.

24 kaprisin tamamında yoğun olarak I-II-III-IV ve V. konumların kullanıldığı tespit edilmiştir. Konum geçişlerinde parmak tutma özellikle vurgulanmıştır. En sık kullanılan konumların sırası ile II, III, I, VI ve V. konumlar olduğu, en az kullanılan konumun ise, X. konum olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 4.2. Bölüm, Nüans Terimleri, Ton, Ölçü Sayısı ve Sus İşaretlerine Yönelik Sonuçlar

### • Bölümlere İlişkin Sonuçlar

Eserdeki 2-3-5-7-8-10-11-12-13-15-16-17-18-20-21-22-23 nolu kaprisler tek bölümden oluşmaktadır. 1-4-6-9-14-19 ve 24 nolu kaprisler ise, iki bölümden oluşmaktadır. Kaprislerde ağır, orta hız, hızlı ve daha hızlı çalınma ya yönelik bölümler yer almaktadır. Bununla birlikte, kaprislerin çalım düzeyinin ileri seviye de olmasından dolayı, müzikal ifadeleri vurgulayan terimlere dayalı bölümlere yer verilmiştir.

En sık kullanılan bölümlerin, moderato ve allegro olduğu, en az kullanılan bölümlerin ise, adagio con espressione, agitato e con fuoco, allegro, allegro brillante, andante, appassionato, arioso, cantabile, grave e sostenuto, grazioso, introduzione, moderato assai, siciliano, tempo giusto, vivace assai ve vivacissimo olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### • Nüans Terimlerine İlişkin Sonuçlar

Kaprislerin tamamında piyano, forte, mezo forte, crescendo ve decrescendo gibi nüans terimleri kullanılmıştır. Bunun yanı sıra ileri düzeyde kaprisler olduğundan dolayı, müzikal duyguyu daha belirgin ifade etmek amacı ile farklı (canlı, parlak, istekli, kararlı, ara vermeden, aniden, sevimli vb.) nüans terimlerine de yer verilmiştir.

En sık kullanılan nüans terimlerinin sırası ile piyano, forte, crescendo, dolce ve forzando olduğu belirlenmiş, en az kullanılan nüans terimlerinin ise, attacca subito, calando, con forza, dolce, poco, poco pio mosso, slentando, risoluto ve ritardando olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### • Tonlara İlişkin Sonuçlar

Kaprislerde 11 minör ve 12 majör ton kullanılmıştır. Bu tonlar içerisinde 5 majör ton ve 1 minör ton olmak üzere toplamda 6 tonun 2 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu tonlar ise Sol majör, Re majör, Si b majör, Sol minör, Mi majör ve mi b majör' dür.

### • Ölçü Sayılarına İlişkin Sonuçlar

Kaprislerde, ağırlıklı olarak 3/4'lük ve 4/4'lük ölçü sayıları kullanılmış olup, bunun yanında 2/4'lük, 3/8'lik, 6/8'lik, 12/8'lik, 13/8'lik ve 12/16'lık ölçü sayıları da kullanılmıştır. En sık kullanılan ölçü sayılarının sırası ile 4/4'lük, 3/4'lük olduğu, en az kullanılan ölçü sayısının ise, 12/8'lik ve 12/16'lık olduğu görülmüştür.

### • Sus İşaretlerine İlişkin Sonuçlar

Kaprisler içerisinde ikilik, dörtlük, sekizlik, onaltılık ve otuzikilik sus işaretleri kullanıldığı görülmüştür. En sık kullanılan sus işaretlerinin dörtlük ve sekizlik sus olduğu, en az kullanılan sus işaretlerinin ise, noktalı dörtlük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Kaynakça

- Albuz, A. (2001). *Viyola öğretiminde Geleneksel Türk Müziği ses sistemine ilişkin dizilerin kullanımı ve bu sistem kaynaklı çokseslilik yaklaşımları* (Doktora Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 114692).
- Aslantaş, H. (2014). *Müzik ders kitaplarında yer alan görsellerin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 381622).
- Bulut, D., & Topaloğlu, T. (2012). J. J. F. Dotzauer viyolonsel metodu birinci kitabının hedef ve hedef davranışlar yönünden incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2012), 69-81. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/787005>
- Çelenk, K. (2011). Keman öğretiminde vibrato becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 19, 49-64. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/ataunigsfd/issue/2607/33551>
- Çelenk, K., & Özşen, B. (2018). Yaylı çalgı eğitiminde öğrenci performansının ölçülmesi ve değerlendirilmesi. M. Keha & Z. Alimgerayev (Ed.), *IV. Uluslararası Mesleki ve Teknik Bilimler Kongresi Tam Metin Kitabı: Vol. 1* (s. 491-508) içinde. Gaziantep: İksad Press.
- Çilden, Ş. (2006). *Müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde çalgı eğitiminin nitelik sorunlarının irdelenmesi*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Denizli. Erişim adresi: <http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/pamukkale/S-Cilden.pdf>
- Demirci, B. (2011). Müziksel Algı ve bilgilenme üzerine bir değerlendirme. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(190), 25-39. Erişim adresi: [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/190.pdf](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/190.pdf)
- Demirci, B. (2013). Viyolonsel eğitiminde Geleneksel Türk Müziğine dayalı bir çalışma modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 117-128. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/131-published.pdf>

- Demirci, B., Parasız, G., & Gülüm, O. (2017). Çalgı eğitimcilerinin ders içi uygulamalara yönelik görüşleri: mevcut durum ve olması gereken durum. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 39, 31-49. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunigsed/issue/32733/342411>
- Derican, B. (2008). *Viyola öğretiminde kullanılan Türk müziği dizilerine dayalı etütlerin, içerik-yöntem bakımından incelenmesi ve değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 218476).
- Ercan, H., & Orhan, Ş. (2016). Kişiselleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının bireysel çalgı dersiyle ilişkisi: Gazi Üniversitesi örneği. *Journal of Research in Education and Society*, 3(1), 130-144. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad/issue/26384/278002>
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Matbaacılık ve Teknik Sanayi A.Ş.
- Karadut, A. S. (2009). Viyolonsel eğitimini Piaget, Vygotsky, Erikson ve Gardner'ın teorileri ile planlamak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, XI(1), 165-178. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423867136.pdf>
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kömürcü, A. (2009). *Pietro Rovelli'nin keman için 12 kaprisinin incelenmesi ve teknik çalışma önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 270949).
- Kurtuldu, K. (2007). *Bilgiyi işleme modeline dayalı piyano eğitiminde genel öğrenme stratejilerinin yeri ve görsel imajlar oluşturma yönteminin kullanılabilirlik düzeyi* (Doktora Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 207083).
- Ömür, Ö. (2011). Mantıksal düzeyler ile çalgı eğitimi arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 247-260. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/508862>
- Özen, N. (1994). Müzik eğitimi bölümünde yapılan keman öğretiminde “yay” ile aynı gürlükte ses üretmedeki temel davranışlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Türkiye’de Müzik Öğretmenliği Eğitiminin Yetmişinci Yılına Armağan Özel Sayısı*, 169-174.
- Parasız, G. (2009a). *Keman öğretiminde kullanılmakta olan Çağdaş Türk Müziği eserlerinin seslendirilmesine yönelik olarak oluşturulan hazırlayıcı alıştırma ve işgörüsellik ve etkililik yönünden incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 239242).
- Parasız, G. (2009b). “Eğitim Müziği Eksenli Keman Öğretiminde Kullanılmakta Olan Çağdaş Türk Müziği Eserlerinin Tespitine Yönelik Bir Çalışma”. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 15, 19-24. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/28984>
- Say, A. (2005). *Müzik ansiklopedisi-Besteciler, yorumcular, eserler, kavramlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2009). *Müzik sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Şeker, S. S., & Bilen, S. (2010). 9–11 yaş grubu çocuklarda Orff Schulwerk destekli keman eğitiminin keman çalmaya yönelik öz yeterlik algıları üzerindeki etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 112-124. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/39549>
- Türkel, L., & Şen, Y. (2015). Türkiye’de müzik eğitimi veren kurumlarda, çağdaş Türk müziği flüt öğretimi uygulamalarına yönelik uzman görüşleri. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 3(2), 57-81. Erişim adresi: <http://www.sanategitimdergisi.com/makale/pdf/1447265980.pdf>
- Uçan, A. (1980). Çevreden evrene keman eğitimi üzerine. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 5(47), 19-47.
- Uslu, M. (1996). *Türkiye’de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılmasında ve geliştirilmesinde AGSL müzik bölümlerinin önemi*. 1. Ulusal AGSL Müzik Bölümleri Sempozyumu’ da sunulan bildiri, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü, Bursa.
- Uslu, M. (1998). Çalgı eğitimi üzerine bir değerlendirme. *Orkestra Dergisi*, 293, 27.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeytinci, A. (2011). *Niccolo Paganini'nin 24 kaprislerinin keman tekniği açısından incelenmesi ve çalışma önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez veri tabanından erişildi (Tez No. 287819).