

MÜZİK SANATI VE EĞİTİMİNDE ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR IX

EDİTÖRLER:

PROF. DR. BEGÜM ÖZ
DOÇ. BAHADIR ÇOKAMAY

EĞİTİM
yayınevi

MÜZİK SANATI VE EĞİTİMİNDE ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR- IX

Editörler: Prof. Dr. Begüm Öz, Doç. Bahadır Çokamay

Yayınevi Grubu Genel Başkanı: Yusuf Ziya Aydoğan (yza@egitimyayinevi.com)

Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

Sayfa Tasarımı: Kübra Konca Nam

Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

Yayıncı Sertifika No: 76780

E-ISBN: 978-625-385-296-2

ISBN: 978-625-385-295-5

1. Baskı, Temmuz 2025

Baskı Cilt: Sayfa Basım Sanayi

Tevfik İleri Mah. Emek Cad. Polat Sok. No: 2 Pursaklar / Ankara

Matbaa Sertifika No: 77079

Kütüphane Kimlik Kartı

MÜZİK SANATI VE EĞİTİMİNDE ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR- IX

Editörler: Prof. Dr. Begüm Öz, Doç. Bahadır Çokamay

VI+200 s., 160x240 mm

Kaynakça var, izin yok.

ISBN: 978-625-385-295-5

E-ISBN: 978-625-385-296-2

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

EĞİTİM

yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis: İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah.

Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok,

No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye

+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42

bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Egitim Publishing Group, Inc.

P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America

americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah.

10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye

sevkiyat@egitimyayinevi.com

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye

+90 332 499 90 00

bilgi@egitimkitabevi.com

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr

bilgi@kitapmatik.com.tr

EĞİTİM YAYINEVİ
GRUBU

EĞİTİM
yayınevi

SALON
yayınları

Kitapmatik
İzmir

kitapmatik
Eğitim ve Kültür

EĞİTİM
kitabevi

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	V
TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI DOĞRULTUSUNDA BESTELENEEN OKUL ÖNCESİ ÇOCUK ŞARKILARI KİTAPLARININ İNCELENMESİ.....	1
İlgim Sıla Subaşı, Ezgi Ertek-Babaç	
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MÜZİK EĞİTİMİ İLE İLGİLİ DURUMLARI	13
İmren Öz Keser , Emel Funda Türkmen	
SANAT EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ VOKAL SESLENDİRMEYE İLİŞKİN KAZANIMLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ	27
Ezgi Ertek-Babaç , Erdi Çıracıoğlu	
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ MÜZİK EĞİTİMİNDE MÜZİKAL GELİŞİM AŞAMALARI TEMELİNDE UYGULAMA ÖRNEKLERİ	41
Muhammet Emin Yıldız, Perver Nibak , Gülşah Sever	
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ MÜZİK VE ÇALGI EĞİTİMİNDE AİLE DESTEĞİ VE ÖĞRETMEN SEÇİMİ	51
Sevilay Olgun, Süeda Yavuz, Gülşah Sever	
SUZUKİ PİYANO METODU PRE-TWINKLE AŞAMASINDA UYGULANAN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ: TEKNİK ÇALIŞMALAR VE OYUNLAR	63
Gülşah Sever, Sevilay Olgun, Süeda Yavuz, Melike Kilci	
PIYANO EĞİTİMİNİN DÜNÜ, BUGÜNÜ, YARINI.....	83
Yiğitcan Kesendere, Kutup Ata Tuncer	
TÜRK FLÜT EĞİTİMİNDE FLÜT TEKNİKLERİ İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ	101
Elif Gültekin, Özge Gençel Ataman	

**ODA MÜZİĞİ EĞİTİM REPERTUARINDA ROMANTİK DÖNEM: VİYOLONSEL
VE PİYANO ESERLERİ İLE BESTECİLERİ.....125**

Ezgi Özkan Sarıgül, Sezer Dinçer

**VİYOLONSELİN GENEL MÜZİK EĞİTİMİNDE KULLANILMASINA YÖNELİK
MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ143**

Ulaş Çabuk, Ajda Şenol Sakin, Rasim Erol Demirbatır

**TÜRKİYE’DE OKUL ŞARKILARININ ANALİZ EDİLDİĞİ LİSANSÜSTÜ
TEZLERİN İNCELENMESİ157**

Cengizhan Şirin

**MESLEKİ MÜZİK EĞİTİMİNİN ARDINDAN BİR ÇIKIŞ KAPISI:
MÜZİSYENLER VE EĞİTİMCİLERİ İÇİN SANATÇI REZİDANSLARI169**

Beril Tekeli Yiğit

ÖNSÖZ

Müzik eğitimi, bireyin estetik duyarlılığını geliştiren, yaratıcılığını besleyen ve duygusal-düşünsel gelişimini destekleyen çok yönlü bir alandır. Bu alan, erken çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar uzanan geniş bir yelpazede bireyin sanatsal kimliğini şekillendirir ve yaşam boyu öğrenme sürecine katkı sağlar.

“Müzik Sanatı ve Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar” kitap serimizin dokuzuncu cildi olan bu eser, müzik eğitiminin kuramsal ve uygulamalı boyutlarını bütüncül bir yaklaşımla ele alan çok yazarlı akademik bir çalışmadır. Alanın farklı düzeylerine ve bileşenlerine odaklanan bu kitap; okul öncesi müzik eğitimi, temel eğitimde öğretim programları, çalgı eğitimi, repertuvar analizi, öğretim yöntemleri ve çağdaş uygulamalar gibi çeşitli konulara ışık tutmaktadır.

Kitapta yer alan her bir yazı, kendi içerisinde tutarlı bir bütünlük taşıyan bağımsız bir çalışma niteliğindedir. Farklı üniversitelerden ve uzmanlık alanlarından gelen araştırmacıların katkılarıyla oluşturulan bu içerikler; nitel araştırmalar, literatür taramaları, program analizleri ve uygulama temelli değerlendirmeleri içermektedir. Bu yönüyle kitap, yalnızca akademik araştırmalara değil, aynı zamanda müzik öğretmen adayları, uygulayıcılar ve müzik eğitimiyle ilgilenen tüm paydaşlara da katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Her bir çalışma; teorik arka planı, pedagojik yaklaşımları ve eğitimsel hedefleriyle müzik eğitiminin dinamik doğasını yansıtmaktadır. Çalgı öğretiminde teknik gelişimden, erken çocuklukta aile katılımına; çağdaş öğretim modellerinden, repertuvar seçiminde tarihsel duyarlılığa kadar pek çok konu, farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır.

Eserin ortaya çıkmasında katkı sunan değerli yazarlarımıza ve her yayınımıza destek veren Eğitim Yayınevi çalışanlarına içten teşekkür ederiz. Bu kitabın, müzik eğitimi alanında çalışan araştırmacılar, öğretmenler, sanatçılar ve tüm öğrenenler için faydalı bir kaynak olmasını temenni ederiz.

Editörler

Prof. Dr. Begüm AYTEMUR

Doç. Bahadır ÇOKAMAY

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI DOĞRULTUSUNDA BESTELENE OKUL ÖNCESİ ÇOCUK ŞARKILARI KİTAPLARININ İNCELENMESİ

İlgim Sıla Subaşı¹, Ezgi Ertek-Babaç²

Giriş

Müzik, insanın duyuşsal ve bilişsel zekasını geliştiren bir sanat ve aynı zamanda bir öğretim aracıdır. Okul öncesi dönemde ve okul çağına gelmiş çocuklarda müziğin eğitim aracı olarak kullanımı öğrenme sürecine katkıda bulunur. Sosyal açıdan küçük yaş gruplarında müzik kullanımı son derece önemli rol oynamaktadır. Yıldız'a göre, müzik etkinlikleri çocuğun günlük yaşamını zenginleştirerek birçok gelişim alanında çeşitlilik sağlar. Bu nedenle müzik etkinlikleri oldukça zengin deneyim ve fırsatlar sunmaktadır (Yıldız, 2019, s. 18). Müziğin çocuklar üzerindeki faydalarına değinildiğinde, en belirgin etkilerden biri çocukların duyuşsal gelişimidir. Müziği dinleyerek sesleri ayırt etme, bu sesleri anlamlandırma ve okuma yazma sürecine hazırlık yapma konusunda önemli beceriler kazandıkları gözlemlenmektedir. Ayrıca şarkı söyleme sırasında yeni kelimeler öğrenmek ve cümle yapılarını kavrayabilmek, müziğin çocuklar üzerindeki olumlu etkilerindendir. Bunun yanı sıra müzik, dil becerilerinin ilerlemesine, diksiyonun düzgünleşmesine ve akıcı konuşma yeteneğinin gelişmesine katkı sağlar (Büyükgönenç Polat, 2018, s. 2).

Okuldaki müzik eğitimini amaçlarına ulaştırmaya yardımcı olan en önemli araçlardan biri çocuk şarkılarıdır. Bu yüzden gerek sözleri gerekse ezgileriyle çocuk şarkıları, çocuğun yaş ve gelişimi de göz önünde bulundurularak psikolojisi ve beğenisine uygun olacak şekilde eğitsel ve sanatsal nitelikte olmalıdır (Yıldız, 2006, s. 21). “Müzik, ritim ve dil, ayrılmaz bir bütündür. Okul öncesi eğitimde iyi hazırlanmış bir müzik eğitimi programının çocuğun anadilinin gelişmesinde etkisi büyüktür.” (Uçal, 2003, s. 4). Çocuğun kendisini ifade etmesinde müzik dilini kullanabilmesi için eğitimcinin tutumu, özyeterliliği ve benlik algısı gibi faktörler, kullandığı yöntem, teknik ve materyaller oldukça önemlidir (Ertek Babaç ve Yıldız, 2018, 15).

2024 yılında geliştirilmiş olan maarif modeli, yenilikçi bir eğitim anlayışı olmakla beraber eğitim sürecini bireysel, toplumsal ve kültürel ihtiyaçlara uygun duruma getirip yeniden şekillendiren bir eğitim modelidir. Maarif modeli, adil ve eşit eğitim, bütüncül eğitim, değerler odaklı yaklaşım ve beceri

¹ Yüksek Lisans Öğr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Müzik Eğitimi ABD, Çanakkale, subasisilailgim@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0002-7682-6020

² Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi ABD, Çanakkale, ezgi.ertekbabac@comu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-4136-9026

temelli eğitimi kendine ilke edinmiştir. Ayrıca bu süreçte öğrencilerin sosyal ve duygusal yönlerini de geliştirip ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Beceri odaklı bir eğitim öğretim programı tasarlayan maarif modeli, öğrencilerde becerilerin gelişimine yönelik bir yaklaşımla bireysel farklılıklara uyumlu bir öğrenme süreci sunmaktadır.

Okul öncesi eğitimde de maarif modeli adil ve eşit bir eğitimi amaç edinmiştir. Bunun yanı sıra çocukların topluma uyum sağlayabilme ve ilköğretime hazırlık süreçlerini de desteklemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitim Maarif Modeli kitapçığında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ifade edilen genel amaçlara ve temel ilkelere yer vermiştir. Bu ilkeler;

- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
- Onları ilköğretime hazırlamak;
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak;
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak;
- Toplumsal hayata uyum sağlamalarını desteklemek

olarak ifade edilmiştir (MEB, 2024, s. 6).

Beceri temelli bu öğretim programında müzik alan becerileri müziksel dinleme, müziksel söyleme, müziksel çalma, müziksel hareket ve müziksel yaratıcılık olarak ayrılmıştır.

Tablo 1: Müzik Alan Becerileri

Müziksel Dinleme: Çocuğun dinlediği ve duyduğu sesi algılayarak, bu ses ve müziklere dair duygularını ifade edebilmesi ayrıca yaş ve gelişime uygun olarak seçilip dinletilen müzikler hakkında anlam oluşturma amaçlanmaktadır.

Müziksel Söyleme: Çocukların çeşitli yerlerden duyduğu sesleri taklit edebilmeleri, yaş ve gelişimlerine uygun çocuk şarkıları, tekerlemeler, sayışmalar, ninniler, marşlar vb. söyleme deneyimi kazanmaları ve buna dair bir anlam oluşturmaları, ayrıca doğru telaffuzla söyleyip dil becerilerini de geliştirmeleri beklenmektedir.

Müziksel Çalma: Çocukların çeşitli yerlerden duyduğu sesleri orff çalgıları ve bazı materyallerden yapılmış çalgılarla taklit ederek çalmaları, yaşlarına uygun olarak seçilen çocuk şarkılarına ritim ve ezgilere dair fikir belirtebilmeleri amaçlanmaktadır. Önce bireysel çalgılarını ve sonrasında ise çalınacak müziği seçip birlikte çalabilme becerileri beklenmektedir.

Müziksel Hareket: Hareket veya danslara eşlik eden müziklere ve çocuk şarkılarına, çocukların kendilerini ifade ederek beden perküsyonu, hareket ve dans ile beraber eşlik etmeleri, ayrıca çocukların dans edecekleri müzikleri seçip birlikte uyum içerisinde hareket etmeleri beklenmektedir.

Müziksel Yaratıcılık: Çocukların müziksel dinleme, söyleme ve çalma etkinliklerindeki deneyimlerinden yola çıkılarak gelişimlerine uygun müzikal ürünler ortaya çıkartmaları amaçlanmaktadır. Birlikte söyleyerek, çalarak, hareket ve dans ederek ortaya çıkardıkları müzikal etkinliklere dair fikirlerini de ortaya çıkarabilmeleri önemli görülmektedir.

(MEB, 2024, s. 92).

Okul öncesi dönem müzik eğitiminde, çocukların gelişimine büyük katkı sağlayan etkinliklerden biri de müziksel söylemedir. Şarkı söyleme, müziksel becerilerinin gelişmesinin yanında çocuğun sosyal becerilerinin gelişmesinde de önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle müzik eğitimi alan çocuklarda zihinsel, duygusal, psikolojik gelişimler ile sanat becerileri de desteklenmiş olacaktır. Söylenen şarkılar ve türevleri çocuğu dil gelişimine de katkı sağlamış olup sözcük dağarcığını geliştirerek akıcı ve güzel konuşmasını sağlamaktadır (Okumuş, Karadağ, 2014, s. 290). Okul öncesi dönem çocuk şarkılarının önemi incelendiğinde değerler eğitimi ile ilişkilendirildiği de görülmüştür (Gül, Mintaş ve Engür, 2020; Börekçi ve Elaldı, 2023; Toprak ve Kurulmuş, 2023). Şarkı söylemek çocuğun sesini kullanabilmesini öğretmekle beraber bilmediği kelimeleri anlamlandırmasına da yardımcı olmaktadır. Çocukların birlikte şarkı söylemeleri ise seslerini birbirlerine göre kontrol etmelerine, ortak bir uyum içerisinde bulunmalarına ve keyifli bir etkinlik yapmalarını sağlamaktadır. Bu etkinlikler sayesinde çocukların dil ve sosyal becerileri de gelişmektedir (Şen, 2010, s. 340). Bu etkinlikler süresince doğru şarkıları seçmek de önemlidir. Gerek çocuğa kazandırılması amaçlanan kelimeler ve davranışlar bakımından gerekse çocuğa uygun ses aralığının seçilmesi bakımından önem taşıyan bir süreçtir. “Çocuklarda fizyolojik ses aralığı müzikal ses aralığından daha geniştir. Çocukluk döneminde fizyolojik ses aralığı (çıkarılabilen en tiz ve en pes ses aralığı) oldukça sabit kalırken müzikal ses aralığı gelişir. Gelişim süreci içerisinde şarkı söylemek için genellikle 1,5 oktav civarında ses aralığı kullanılabilir” (Lunchinger ve Arnold, 1967, akt. Otacioğlu, 2017).

Tablo 2: Ses Aralıkları

Yaşlar	Ses Aralıkları
3	d 1 – a 1
4	d 1 – a 1/b 1
5	d 1 – b1
6	d 1 – b 1/c 2
7	c 1 – c 2

(Otacioğlu, 2017 s.488)

Yukarıda verilen tabloda çocukların yaşlarına göre ses aralıkları verilmiştir. Okul öncesi eğitimde, etkinliklerde kullanılacak şarkıların seçilmesinde bu ses aralıkları göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu çalışmada Maarif Modeli kapsamında geliştirilmiş olan “Okul Öncesi Çocuk Şarkıları 1” ve “Okul Öncesi Çocuk Şarkıları 2” kitaplarının çocukların yaş grubuna uygunluğu, dil gelişimleri ve müzikal becerilerinin gelişmesine uygunluğu ayrıca temaları bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “Maarif Modeli çerçevesinde geliştirilmiş olan okul öncesi çocuk şarkıları kitapları; vurgulanan konular, ölçü sayısı, ses sınırlılığı ve ton bakımından nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi basılı ve elektronik ortamda verilen belgelerin incelenmesi ve değerlendirilmesine yönelik bir yöntemdir ve diğer analitik yöntemlerde olduğu gibi bu yöntem de verilerin incelenmesi ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin& Strauss, 2008, akt. Bowen, 2009, s. 27).

“Belge incelemesi, araştırılması istenen konu hakkında bilgi içeren yazılı, görsel ya da işitsel materyallerin çözümlenmesidir. Bu yaklaşım, gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda tek başına veri toplama aracı olarak kullanılabilir.” (Balaban Salı, 2018, s. 151).

Analiz Birimi

Araştırmanın analiz birimini Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne yürütülen, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan “Okul Öncesi Çocuk Şarkıları-1” ve “Okul Öncesi Çocuk Şarkıları-2” kitapları oluşturmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Müdürlüğü internet sitesinden dosyalar bölümünden 01.12. 2024- 21.12.2024 tarihleri arasında elde edilmiştir. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesicocuksarkilari//bir/index.html> <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesicocuksarkilari//iki/index.html>

Veri Analizi

Bu araştırmada veri analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. “Bu yöntem ile elde edilen veriler önceden belirlenmiş konular üzerinden yorumlanır. Betimsel analiz yönteminde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş bir şekilde yorumlayarak okuyucuya sunmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224).

Bulgular

Bu bölümde, 1. Kitap ve 2. Kitap olmak üzere ayrı olarak ele alınıp basımı yapılan kitaplardaki bestelenen şarkılar ve bunlara ilişkin konu, ölçü sayısı, ses sınırlılığı ve ton özellikleri tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3: Okul Öncesi Çocuk Şarkıları 1 Kitabına İlişkin Bulgular

No	Şarkının Adı	Şarkıda Vurgulanan Konular	Ölçü Sayısı	Ses Sınırlılığı	Ton / Karar
1	23 Nisan	Milli Duygular	4/4	Re1-Si1	Re Majör
2	Abimin Bavulu	Görsel İmgelem	4/4	Re1-Do2	Mi Majör
3	Afet	Doğal Afetler	4/4	Re#1-Do2	Mi Minör
4	Annem	Anne Sevgisi	4/4	Mi1-Do2	Mi Majör
5	Ata'm	Atatürk Sevgisi	4/4	Mi1-Do2	Mi Minör
6	Bil Bakalım	Bulmaca-Dil Becerisi	4/4	Re1-Re2	Re Majör
7	Biletim Olsaydı	Taşıt-Trafik	4/4	Mi1-Do2	Mi Minör
8	Bilir Misin Sen?	Doğa-Hareket	4/4	Fa1-Si1	Fa Majör
9	Bulutları Sayalım	Görsel Algı-Matematik (Sayma)	4/4	Do1-Do2	Fa Minör
10	Canım Babam	Baba Sevgisi	4/4	Mi1-Re2	Mi Minör
11	Daire	Görsel Algı-Şekiller	2/4	Do1-Do2	Fa Majör
12	Deney Dedektifi	Bilimsel Keşif-Deney Yapma	4/4	Re1-Re2	Sol Majör
13	Harekete Geçelim	Sağlıklı Yaşam-Fiziksel Aktivite	4/4	Mi1-Si2	Mi Majör
14	Haydi, Gezi Başlasın!	Sosyal Etkileşim	4/4	Do#1-Si1	Re Minör
15	İklim	Çevresel Farkındalık ve İklim Değişikliği	4/4	Mi-/La1	Mi Majör
16	Kaplumbağa	Doğal Yaşam-Hayvanlar	4/4	Do1-Do2	Fa Majör
17	Kare	Görsel Algı-Şekiller	4/4	Re1-Si1	Re Majör
18	Kumbaram	Tasarruf ve Birikim	4/4	Fa1-Fa2	Fa Majör
19	Kütüphane	Okuma Sevgisi	4/4	Re1-Si1	Re Majör
20	Lezzetli Meyveler	Doğal Beslenme-Paylaşma	9/8	Re1-Si1	Mi Minör
21	Merhametli Kalpler	Merhamet-Sevgi-Şefkat	4/4	D#1-Si1	Mi Minör
22	Müzeler	Kültürel Miras	4/4	Do1-Si/1	Re Majör
23	Ne Çizsem?	Hayal Gücü-Matematik	4/4	Do1-Do2	Fa Majör
24	Nerede Uyusam Acaba?	Uyku Düzeni-Hayvanlar	4/4	Do1-La1	Fa Majör
25	Ninem Dedem	Büyükanne ve Büyükbaba Sevgisi	4/4	Re1-Re2	Re Majör
26	Nokta	Gözlem-Hayal Gücü	4/4	Mi1-La1	Mi Majör

27	Ormanlar	Doğa-Ormanlar	4/4	Re1-Si1	Re Karar
28	Öğretmenim	Öğretmen Sevgisi	4/4	Re1-Si1	Re Majör
29	Paylaşmak	Paylaşma-Sevgi-Mutluluk	4/4	Re#1-Do2	Mi Minör
30	Renk Renk Toplar	Renkler-Eşleşme	4/4	Fa1-Re2	Fa Majör
31	Sen Sev Dünyayı	Doğa Sevgisi	4/4	Re1-Do2	Re Minör
32	Sıfır Atık	Atıksız Yaşam	4/4	Mi1-Do2	Mi Majör
33	Sincap	Doğa-Hayvanlar	4/4	Re1-Si2	Re Majör
34	Teleskop	Gökyüzü-Gezegenler	4/4	Do#1-Si1	Re Minör
35	Temiz Deniz	Çevre Koruma	4/4	Re#1-Do2	Mi Minör
36	Toplanma Zamanıymış	Sınıf Düzeni	4/4	Fa1-Re2	Fa Majör
37	Uçurtmam Uçtu	Hayal Gücü-Özgürlük-Merak	4/4	Re1-La1	Re Minör
38	Yumurta	Merak-Keşif	4/4	Re1-Si1	Re Majör

(MEB, Okul Öncesi Çocuk Şarkıları 1)

Tablo 3'te MEB tarafından Maarif Modeli kapsamında geliştirilen "Okul Öncesi Çocuk Şarkıları 1" kitabı içerisinde bulunan otuz sekiz şarkı, içerisinde vurgulanan konular, ölçü sayısı, ses sınırlılığı ve tonları bakımından incelenmiştir. Şarkılarda milli duygular, Atatürk, aile sevgisi, çevresel farkındalık, sağlıklı yaşam, hayal gücü ve doğa sevgisi gibi konular işlenmiş olup çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemeye yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 3'te verilen şarkılar ölçü sayıları bakımından incelendiğinde, otuz altı tanesinin 4/4, bir tanesinin 9/8 ve bir tanesinin ise 2/4 ölçü sayısına sahip olduğu görülmektedir. Tablo: 3 incelenmeye devam edildiğinde şarkılardan dokuz tanesinin re majör, dört tanesinin re minör, altı tanesinin mi majör, sekiz tanesinin mi minör, sekiz tanesinin fa majör, bir tanesinin fa minör ve bir tanesinin de sol majör olduğu anlaşılmaktadır. Ormanlar isimli şarkı duyum olarak re majör tınlamasına rağmen değiştirici işaretler bakımından re karar olarak belirtilmiştir.

Tablo 4: Okul Öncesi Çocuk Şarkıları 2 Kitabına İlişkin Bulgular

No	Şarkının Adı	Şarkıda Vurgulanan Konular	Ölçü Sayısı	Ses Sınırlılığı	Ton/Karar
1	Açılsın Perde	Sanat-Tiyatro	4/4	Do1-La1	Do Minör
2	Akvaryum	Hayvanlar-Renkler	4/4	Do1-La1	Do Majör
3	Atatürk	Atatürk Sevgisi	4/4	Si-1-La1	Si Minör
4	Baretini Tak Da Gel!	İş Güvenliği	2/4	La1-La2	La Minör

5	Benim Güzel Vatanım	Vatan Sevgisi	4/4	Do1-La1	Do Majör
6	Bir Benek Gördüm Sanki	Hayvanlar-Renkler-Sayılar	4/4	Re1-Si1	Re Majör
7	Bir, Bir, İki!	112 Acil Yardım	4/4	Si-1-Si1	Fa Majör
8	Çocuk ve Oyun	Oyun	4/4	Si-1-Do1	Do Minör
9	Dişlerimi Fırçalarım	Kişisel Bakım-Temizlik	4/4	Do1-La1	Re Majör
10	Dünya ve Su	Su Tasarrufu	4/4	Do1-Sol1	Do Majör
11	Dünyamız Tertemiz	Çevre Duyarlılığı	4/4	Do1-La1	Do Majör
12	Gökyüzünde Ne Var?	Gökyüzü: Kavramlar-Nesneler	2/4	Do1-La1	Do Majör
13	Günaydın	Sabah Rutini	4/4	Do1-La1	Do Majör
14	Halay Çekelim	Oyun-Dans-Hareket-Beden Farkındalığı-Yön Bilgisi	6/8	Mi1-Sol1	Mi B Majör
15	Hayvanların Sesleri	Hayvanlar-Sesler	4/4	Do1-La1	Do Majör
16	Kaç Tavşancık Var?	Drama-Oyun-Hikâye-Sayılar	4/4	Do1-Sol1	Re Majör
17	Kedi ve Yumak	Oyun-Hayvanlar	4/4	La-1-Do2	La Majör
18	Kelebek ve Arı	Doğa-Hayvanlar-Sesler	4/4	Do1-Si1	Do Majör
19	Kompost	Atıksız Yaşam-Besin Zinciri	4/4	Fa1-Si1	Fa Majör
20	Kurabiye	Drama-Tarif-Ölçü	4/4	Re1-Sol1	Re Majör
21	Kümesin İçinde Ne Var?	Hayvanlar-Sesler	4/4	Re1-La1	Re Majör
22	Kütüphane	Drama-Kitap Sevgisi	4/4	Si-1-La1	La Minör
23	Mış Gibi Yaparım	Drama-Nesneler-Kavramlar	2/4	Fa1-Do2	Do Majör
24	Minik Kuş Yavru Kuş	Hayvan Sevgisi-Yardımlaşma	4/4	Si-1-La1	Si Minör
25	Mor Turuncu Yeşil	Drama-Renkler	4/4	Do1-La1	Do Majör
26	Müze	Kültürel Miras	4/4	La-1-Sol1	Re Majör
27	Nasıl Uyur?	Hayvanlar Alemi-Uzamsal Algı	4/4	Fa1-Si1	Fa Majör
28	Orada Ne Var?	Taşıtlar	4/4	Do1-La1	Do Majör
29	Penceredeki Serçe	Hayvan Sevgisi-Paylaşma	4/4	Do1-La1	Do Majör
30	Saklambaç	Orff Çalgıları-Oyun	4/4	Re1-Fa1	Re Majör
31	Sar Yumağı	İşbirlikli Öğrenme	4/4	Re1-La1	Re Majör

32	Sebzeler ve Meyveler	Sağlıklı Beslenme	4/4	Si-1-Si1	Mi Minör
33	Sen Teksin!	Öz Şefkat	4/4	Do1-Sol1	Do Majör
34	Sensin İşte Bu!	Beden Farkındalığı-Hareket	6/8	Do1-La1	Do Majör
35	Sincap ve Palamut	Drama-Doğa-Hayvanlar-Sesler	4/4	Do1-La1	Do Minör
36	Tik Tak Saatim	Zaman-Saat	2/4	Mi1-Si1	Mi Majör
37	Tohum	Yaşam Döngüsü-Bitkiler	4/4	Do1-Do2	Do Majör
38	Tonton Ninem!	Aile Sevgisi-Kökler	4/4	La1-Re2	Re Minör
39	Uyu,Uyan!	Gece Gündüz Ayrımı-Uyku	4/4	Re1-La1	Re Majör
40	Yeşili Sev, Koru	Doğa Sevgisi	4/4	Re1-Si1	Re Majör
41	Zıddını Söyle	Drama-Zıt Kavramlar-Uzamsal Algı	4/4	Do1-La1	Do Minör

(MEB, Okul Öncesi Çocuk Şarkıları 2)

Tablo 4’te verilen bilgilerde yine MEB Maarif Modeli kapsamında geliştirilen “Okul Öncesi Çocuk Şarkıları 2” kitabı içerisinde bulunan kırk bir şarkı içerisinde vurgulanan konular, ölçü sayısı, ses sınırlılığı ve tonları bakımından incelenmiştir. Kitabın içerisinde bulunan şarkılarda doğa sevgisi, aile sevgisi, Atatürk, kişisel farkındalık gibi temalar işlenmiş olup, “Okul Öncesi Çocuk Şarkıları 1” kitabı içerisinde bulunan şarkılara göre daha fazla drama-oyun konulu şarkı içerdiği görülmektedir. Tablo: 4’te verilen şarkılar ölçü sayılarına göre incelendiğinde otuz beş tanesinin 4/4, dört tanesinin 2/4, iki tanesinin 6/8 ölçü sayısına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Tablo: 4 incelenmeye devam edildiğinde şarkılardan dört tanesinin do minör, on beş tanesinin do majör, on tanesinin re majör, bir tanesinin re minör, bir tanesinin mi majör, bir tanesinin mi bemol majör, bir tanesinin mi minör, üç tanesinin fa majör, iki tanesinin la minör, bir tanesinin la majör, iki tanesinin si minör tonunda olduğu görülmektedir.

Tartışma

Şarkıların Çocukların Gelişim Alanlarına Uygunluğu

Şarkıların çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve müzikal becerilerini geliştirip desteklemeye yönelik olduğu görülmektedir. Farklı temalara sahip şarkılar çocukların farklı alanlarda gelişimini destekleyerek onlara dikkat ve ilgi çekici bir öğrenim sunmaktadır. Örneğin “Kaç Tavşancık Var?” gibi şarkılar sayma becerilerini geliştirirken müziğin ritmik yapısı sayesinde sayı saymayı eğlenceli hale getirerek öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. “Tik Tak” gibi şarkılar saati ve zaman kavramını tanımasına olanak sağlarken, “Mor, Turuncu,

Yeşil” gibi şarkılar da renkleri tanıyıp ayırt etme becerilerini desteklemektedir. “Okul öncesi müzik eğitiminde, çocukların duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkileyen çalışmalar sayesinde topluma kişilik sahibi, kendine güvenen, çevreye ve çevresindekilere saygılı, ruh hali düzgün ve mutlu bireyler kazandırmak mümkün olacaktır.” (Göncü, 2002, s.12).

Şarkıların Müzikal Uygunluğu

Müziğin en temel unsurlarından olan ritim çocuklarda çok erken dönemlerden itibaren görülmektedir. Çocuklara ritim eğitimi basitten zora doğru ilerlemelidir. Ayrıca hareket ses ve şarkıya eşlik etme gibi beceriler de ritim yoluyla verilmelidir (Oğul, 2009, s.14-15).

Şarkıların bir bölümü çocukların ses sınırına uygun olarak yazılmış olmakla beraber bir bölümü ise bu ses sınırlarının dışında kalmaktadır. 3-5 yaş aralığında çocuk sesleri Mi-1’e ulaşabilir. 6-8 yaş aralığında ise çocuk sesleri Si1’e ulaşır. Ayrıca 8 yaşındaki çocuklar ile yapılan ses ve şarkı söyleme çalışmalarında ses sınırları Re-1 ve Si-1 aralığında olmalıdır (Ekici, 2010, s. 168-169). Buna göre Tablo:3’te verilen bazı şarkılar bu ses sınırlarına uyarken, bazı şarkıların ise bu ses sınırlarının dışında kaldığı görülmektedir. Ekici’ye göre (2010, s.168), 4 yaşında bir çocuk ses ritim ve tonları üretebilir, 5 yaşına geldiğinde ise şarkı söyleyebilir. Ancak 3-5 yaş aralığında sesleri Mi1’e ulaştığından, Tablo:4’te verilen bazı şarkılar okul öncesi çocukların ses sınırının üzerinde kaldığı görülmektedir. Göncü’ye göre (2002, s.14-15), 5 yaş çocuklarının genel olarak ses sınırı re1-la1, re1-si1 6 yaş çocuklarının ise re1-si1, re1-do2 ve bazı çocuklarda do1-do2 ses aralığına kadar genişlediği gözlemlenmiştir.

Şarkıların Çocukların Dil ve Sosyal Becerilerine Etkisi

Kitapların içeriğinde bulunan zengin drama ve oyun temaları ile okul öncesi çocukların dil gelişimleri ve sosyal iletişim becerilerine katkı sağladığı bununla birlikte iş birliği ve beraberlik kavramlarını da güçlendirme açısından olumlu olduğu görülmektedir. Toprak ve Kurtulmuş (2023), okul öncesi dönem çocuk şarkılarından rastgele seçilen bazı şarkıları değerler eğitimi bakımından inceledikleri araştırmalarında, en fazla “duyarlılık” değerine atıf yapıldığı ikinci ve üçüncü en çok geçen değer ise “sevgi” ve “saygı” olarak belirlendiği sonucuna ulaşmışlardır. Börekçi ve Elaldı’nın (2023, s. 17) araştırmasında sevgi saygı değeri benzer şekilde ön plana çıkarken öğretmenlerin okul öncesi dönemde kullanmayı tercih ettikleri şarkılar araştırılırken bir şarkının olumsuz değer içerdiği görülmüştür. Seçilen sözlerin değerler eğitimi kapsamında incelenmesi oldukça önemlidir. Gül, Mintaş ve Engür (2020), şarkılar aracılığıyla çocukların değerler eğitimi farkındalık düzeylerini incelemeyi amaçladıkları ve deneysel olarak yürüttükleri çalışmalarında öğrenci gruplarının arkadaşlık, güven ve yardımseverlik değerlerinde anlamlı bir fark olduğunu saptamışlardır. Duygu ve düşünceleri şarkı yoluyla ifade edebilmek çocuklar için çok daha

kolay ve eğlenceli bir yol olmasının yanı sıra çocukların kişilik ve duygusal gelişimine olan etkisi de olumlu yöndedir (Göncü, 2002, s.11). Grup halinde yapılan şarkı söyleme ve oyun etkinliklerinde ise çocuklar şarkı söylerken tartımsal olarak hızlı ve yavaş gibi kavramları, arkadaşları ile uyum içerisinde olmayı öğrenirken bir yandan da sesini denetlemeyi öğrenmektedir (Oğul, 2009, s.12).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Maarif Modeli kapsamında geliştirilen “Okul Öncesi Çocuk Şarkıları 1” ve “Okul Öncesi Çocuk Şarkıları 2” kitaplarının, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özelliklerine uygunluğu bakımından değerlendirilmek amacıyla gerçekleştirilmiş olup yapılan incelemeler doğrultusunda sonuçlara ulaşılmıştır.

Kitapların içeriğindeki şarkıların genel olarak okul öncesi dönem çocuklarına uygun olacak şekilde basit ritimlerle ilerlediği görülmüştür. Maarif Modeli tarafından yazılan kitaplar içeriğindeki şarkıların genel olarak birçoğunun bu ses sınırlarına uymasıyla beraber “Baretini Tak Da Gel”, “Tonton Ninem” gibi bazı şarkıların ise bu ses sınırlarının dışında kalarak okul öncesi çocuklarda ses sınırına uymadığı görülmektedir.

Maarif modelinin temel amacı beceri temelli, değerler eğitimi odaklı bütüncül bir eğitim anlayışı olduğundan şarkılar bu çerçevelere uygun olarak tasarlanmış olduğu görülmektedir. Okul öncesi çocukların kültürel değerleriyle tanışmasına, sosyal beceriler kazanmasına ve müzik yoluyla kazanımlar elde edebilmesine olanak sağlayacak şekilde seçilen şarkılar çocukları ilköğretime hazırlayarak, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik hazırlanmıştır. Bu sebeplerle her iki kitapta verilen şarkıların genel olarak Maarif Modeli amaçlarına uygun olarak yazıldığı anlaşılmaktadır. Tüm bunlar ışığında araştırma önerileri şu şekilde sunulabilir:

- Okul öncesi dönemde bestelenecek şarkılarda çocuklarda ses sınırına dikkat edilmesinin bestelenen tüm şarkılarda geçerli olması gerekliliğinin göz ardı edilmemesi,
- Bestelenen şarkıların yalnızca ders içi etkinliklerde değil ders dışı etkinliklerde de seslendirilmesi,
- Eğitim Bilişim Ağı'nın ve bestelenen bu içeriklerin tüm öğretmenlerce ve öğrencilerce aktif olarak kullanımı önerilmektedir.

Kaynaklar

- Balaban Salı, J. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ed. Şimşek, A. T.C Anadolu Üniversitesi Yayını, 2653. Açıköğretim Fakültesi Yayını, 1619. s.135-161.
- Bowen, G, A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40,
- Börekçi, E. ve Elaldi, Ş. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları çocuk şarkılarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal*, 2 (1), 9-22.
- Büyükgönenç Polat, B. (2018). Okul öncesi müzik eğitiminin önemi ve eğitim yöntemleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 52-64.
- Ekici T. (2010). Okulöncesi ve ilköğretim döneminde çocuklara yönelik ses eğitim. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 1* (2010), 159-182.
- Ertek Babaç, E. ve Yıldız, G. (2018). Dil Gelişiminde Müziğin Yeri. *Fine Arts (NWSAFA)*, 13(3): 10-22.
- Göncü Ö. İ. (2002). 4-6 yaş anaokulu çocuklarına uygulanan müzik eğitiminin müziksel ses ve işitsel algı gelişimlerine etkileri. Doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Gül, G., Mintaş, S. ve Engür, D. (2020). Şarkılarla değerler eğitiminin okul öncesi çocukların farkındalık düzeyine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (39), s.9-31. <https://doi.org/10.34234/ded.597237>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Okul Öncesi Eğitim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/okul-oncesi>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Okul öncesi çocuk şarkıları 1. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesicocuksarkilari//bir/index.html>
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2024). Okul öncesi çocuk şarkıları 2. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesicocuksarkilari//iki/index.html>
- Okumuş, M. ve Karadağ, E. (2014). Popüler müziklerin okul öncesi dönem çocukları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 289-290.
- Oğul, H. (2009). Okul öncesi öğretmen adaylarının temel ritim algılama ve şarkı söyleme becerilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Otacıoğlu, S. (2017). Okul öncesinde ses eğitime genel bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(10), 484-497.
- Şen, Y. (2010). Okulöncesi dönemde, çocuğun gelişiminde müziğin önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 337-343.
- Toprak, G. ve Kurtulmuş, H. (2023). Bazı okul öncesi dönemi çocuk şarkılarının meb'in belirlediği değerler çerçevesinde incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(73): 3970-3976. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/sm_rj.70964
- Uçal, E. (2003). Okul öncesi müzik eğitiminde Orff öğretisinin müziksel becerileri üzerindeki etkileri. Yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, G. (2006). *İlköğretimde müzik eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Yıldız, G. (2019). *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MÜZİK EĞİTİMİ İLE İLGİLİ DURUMLARI

İmren Öz Keser¹, Emel Funda Türkmen²

Giriş

Ülkemizde bulunan devlet okullarının ilkokul kademelerinde, müzik dersleri sınıf öğretmenleri tarafından yürütülen bir derstir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin müzik dersleri ve bu dersin gereği olan bazı becerilerin, teorik ve uygulamalı bilgilerin önemini artırmaktadır. Öte yandan, özel okullardaki ilkokul kademelerinde müzik derslerinin branş öğretmeni (müzik öğretmenleri) tarafından yürütüldüğü bilinmektedir.

Devlet okullarında ilkokul düzeyinde müzik dersleri sınıf öğretmenleri tarafından verilirken, özel okullarda bu derslerin branş öğretmenleri tarafından yürütülmesi, sınıf öğretmenlerinin müzikle ilgili teorik ve uygulamalı bilgiye sahip olma gerekliliğini artırmaktadır.

Temel eğitim evresinde bulunan çocukların okul yaşamlarının en verimli bir şekilde gerçekleşmesinin önemi büyüktür. Bu durumda sınıf öğretmeni yalnızca okuma, yazma ve temel eğitimleri veren kişi değil, iyi planlama yapabilen, hazırladığı planı doğru ve etkin bir şekilde uygulayabilen, değerlendirme konusunda ise iyi kararlar verebilen kişi olmalıdır. Temel eğitimde çocukların okul yaşamlarının verimli geçmesi, akademik ve sosyal gelişimleri açısından kritik öneme sahiptir. Bu nedenle sınıf öğretmeni, yalnızca bilgi aktaran değil; planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde yetkin, yönlendirici ve rehber bir rol üstlenmelidir.

İlkokullarda müzik dersleri sınıf öğretmenleri tarafından yürütülsün veya yürütülmesin, Sınıf öğretmenlerinin her durumda müzikle ilgili bilgi ve becerilerinin geliştirilmiş olması, öğrencilerin bütün derslerdeki başarılarına, onları geleceğe hazırlayan kritik bir evre olarak değerlendirilmesi mümkün olan 7-12 yaş aralığında, bu çocukların gelecekte başarılı, özgüvenli, ifade gücü yüksek, sosyal, psikolojik, toplumsal ve bilişsel açıdan da gelişmelerine katkı sağlayacaktır.

Uçan (2018), müzik davranış bilimcileri ve müzik pedagoglarının, dokuz ila on iki yaşları arasındaki dönemin, çocukların müziğin gücünü anlamlandırabilmeleri açısından çok önemli bir dönem olduğuna değindiklerini ifade etmektedir. Bu dönemde çocukların müziği yalnızca dinleme boyutuyla değil, duygusal ve bilişsel düzeyde anlamlandırma becerilerinin de gelişimine

1 Sanatta Yeterlik Öğr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, iozkeser@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0008-6237-4610

2 Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, efkayaturkmen@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-2345-6789

katkı sağladığı düşünüldüğünde, müzik eğitiminin rastlantısal olmayan, bilinçli ve sistematik bir yaklaşımla yürütülmesinin gerektiği anlaşılmaktadır. Aksi takdirde bu kritik dönemin potansiyeli yeterince değerlendirilemeyebilir. Bu bağlamda, vurgulanan yaş grubunda yürütülen müzik eğitiminin daha önemli olduğu düşünülebilir ve daha özenli yaklaşılması gerekebilir.

Bu çalışmanın nedenselliği, ilkokul düzeyinde verilen müzik eğitiminin çocukların akademik, sosyal, psikolojik ve bilişsel gelişimleri üzerindeki etkisini ortaya koymak ve bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin müzikle ilgili yeterliklerinin önemini vurgulamaktır. Devlet ve özel okul uygulamaları arasındaki farklılıklar göz önünde bulundurularak, özellikle devlet okullarında müzik derslerinin sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmesinin, bu öğretmenlerin müzik eğitimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarını zorunlu kıldığı görülmektedir. Bu nedensellik doğrultusunda, temel eğitim çağındaki çocukların gelişimlerinin en verimli şekilde desteklenebilmesi için müzik eğitiminin rastlantısal değil, bilinçli ve sistematik bir biçimde yürütülmesi gerektiği savunulmaktadır. Eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin yalnızca bilgi aktaran değil; aynı zamanda planlayan, uygulayan, değerlendiren ve yönlendiren bireyler olması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda, müzik eğitimi alanındaki yeterliklerinin artırılması, öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine doğrudan katkı sağlayan bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Sınıf Eğitimi ve Müzik Eğitimi

Sınıf öğretmeni; Güleç, vd. (2023) tarafından, ilkokul düzeyinde verilen programda yer alan konu alanlarına ait bilgi ve becerileri çocuklara aktaran, onları temel eğitim düzeyinde araştırmaya, yaratıcılığa, girişken olmaya teşvik eden, kendilerine ve dış dünyaya olumlu bakış açısı geliştirmelerini sağlayan, çevresiyle etkili iletişim kurma becerilerine katkıda bulunan eğitimciler olarak tanımlanmıştır.

Sınıf öğretmeni, ders içerisinde belirlenen konu özelinde, hedeflenen kazanımlara yönelik, yapılan teorik çalışmalarla bağlantılı ve onları desteklemek amacıyla beden, ritim, oyun dans, çalgı gibi çeşitli unsurları araç olarak kullanabilir, çocukların gelişimlerine daha fazla katkı sağlayabilir. Söz konusu gelişim araçları bir sınıf öğretmenin her derse uyarlayabileceği türden olduğu takdirde öğrencilerde muhakeme yeteneği, anlama ve kavrama düzeylerinde artış gözlemlenebilir.

Platon'un, eğitimin oldukça erken yaşlarda hatta anne karnında başladığı görüşünü ortaya koyduğu bilinmektedir. Bu durum erken çocukluk evresinde annelerin, çok daha önce hamilelik dönemlerinden başlayarak rahat ve sakin bir ortamda çocuklarını büyütmelerine değinmiştir. Bunlara ek olarak *Devlet* adlı eserinde eğitimin çok küçük yaştan itibaren gerçekleştirilmesinin gerektiği üzerine durmuştur. (Yılmaz vd., 2020: 55).

Platon'un eğitime dair bu yaklaşımı, bireyin karakter ve zihinsel gelişiminin temellerinin erken yaşlarda atıldığını savunan çağdaş eğitim anlayışlarıyla örtüşen bir yaklaşımdır. Eğitimin anne karnında başladığı görüşü, çevresel faktörlerin, annenin ruh hâlinin ve erken yaş deneyimlerinin bireyin gelişiminde belirleyici olduğuna işaret eder. Platon'un *Devlet* adlı eserinde vurguladığı gibi, eğitimin erken yaşta başlaması gerektiği düşüncesi, özellikle erken çocukluk döneminin bilişsel, duygusal ve ahlaki gelişim açısından kritik bir dönem olduğunu destekleyen modern gelişim psikolojisi ve pedagojik yaklaşımlar için felsefi bir temel oluşturmaktadır. Bu bağlamda, eğitim politikalarının ve aile rehberliğinin, bireyin yaşamının en erken evrelerinden itibaren planlanması gerektiği söylenebilir.

Eğitim-öğretimin vazgeçilmez ve neredeyse en önemli unsurlarından biri temel eğitim düzeyidir. Bir çocuğun daha anne karnındayken çeşitli eğitimlere başlaması düşüncesi sınıf öğretmenlerinin üzerine düşen görev ve sorumluluğun da artış göstermesine etki etmektedir.

Özgür ve Aydoğan (2021), müzik eğitimi, müzik sanatının eğitimle ortak bir noktada birleşmesiyle hem eğitim aracı hem de eğitim alanı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Sanat dalı olarak, bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik işlevlerin gerçekleşmesinde önemli bir yere sahiptir. Müzik eğitimi, bahsedilen bütün bu özellikler sebebiyle çağlar boyunca birçok alanda kabul gören ve önde gelen bir eğitim aracı olarak nitelendirilir. Bu bağlamda, müzik eğitimi, yalnızca estetik bir kazanım sağlamanın da ötesinde; bireyin kişisel gelişimini destekleyen, toplumsal değerleri aktaran, kültürel kimliği güçlendiren ve ekonomik katkılar sunabilen çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu çok yönlü işlevi nedeniyle müzik eğitimi hem bir sanat dalı olarak hem de eğitimin etkin bir aracı olarak çağlar boyunca önemini korumuş ve eğitim sistemlerinde vazgeçilmez bir unsur hâline gelmiştir. Dolayısıyla müzik eğitimi, eğitim politikalarında yalnızca yan bir ders değil, bireyin bütüncül gelişimini destekleyen temel bir bileşen olarak ele alınmalıdır.

İlkokulda Gerçekleşmesi Beklenen Müzik Eğitimi ve Öğretimi

Ülkemizde bulunan Üniversiteler bünyesindeki Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştiren kurumlardır. Öğretmen bir bireyin yetişmesini ve bireyin kaderine yön vermesini etkilediği gibi, ülkenin de kaderine yön verebilir derecede büyük bir öneme sahiptir. Ülkede yetişen her meslek grubunun üyeleri bir öğretmenin elinden yetişerek olgunlaşır, mesleğini icra eder ve topluma faydalı bir hale gelir.

Kılıç (2009), ilköğretim okullarında birinci kademede müzik eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin, lisans döneminde almış oldukları müzik derslerinin, ilköğretim birinci kademe müzik derslerine yönelik olması ve bu eğitimi mesleki yaşamlarına aktarabilmeleri, mesleki yaşamları boyunca kendilerini

geliştirme imkânlarının ortaya konmasının son derece önemli olduğu konusuna dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, ilkokul çağındaki çocukların müzikle çok yönlü gelişimlerini destekleyen bu işlevlerin etkili biçimde gerçekleşebilmesi, doğrudan sınıf öğretmenlerinin müzik eğitimi yeterliklerine ve aldıkları lisans eğitiminin niteliğine bağlıdır.

Uçan vd., (1999) İlköğretim dönemindeki çocukların yaşamında müziğin çok önemli olduğuna değinerek önemli işlevlerinin bulunduğunu ifade etmiştir. Müziğin bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel olan işlevlerinin ayrı ayrı özelliklerinin ve çeşitliliklerinin bulunduğunu ifade etmiş ve müziğin işlevlerinin bütün bireyleri çevreleyen, bütün bireyleri etkileyen ve bireylere katkı sağlayan özellikleri barındığını açıklamıştır. Buradan yola çıkarak özellikle ilkokul çağındaki çocukların gelişiminde müziğin işlevlerinin çok önemli olduğuna, müziğin etkin bir role sahip olduğuna ve ilkokul çağındaki çocukların müzikal potansiyellerinin bulunduğuna değinmiştir.

Bu görüşler aynı zamanda ilkokul döneminin oyunlarla, müzikli etkinliklerle yaşamı öğrendikleri bir dönemi ifade etmektedir. Çocuk oyun ve eğlence ile çevresini gözlemler ve karakterini oluşturur. Çocuk oyunla öğrenir. Gelecekte ortaya koyacağı kişiliğinin gelişimi açısından bu dönemde yapacakları ve yaşayacakları her şey çok önemlidir. Buna dayanarak; ilkokulda gerçekleşmesi beklenen müzik eğitiminin niteliği geleceğe yön veren önemli bir husustur.

Müzik Eğitimindeki Öğretim Yaklaşımlarının Sınıf Öğretmenleri Açısından Önemi

Bütün dünyada, özellikle Avrupa Ülkelerinde sıkça bilinen, uygulanan, müzik öğretimini daha nitelikli, uygulama yönü çeşitli, akılda kalıcı ve doğal bir şekilde öğretmeyi hedefleyen çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Bunlar hemen her müzik eğitimcisi tarafından bilinirken, sınıf öğretmenleri tarafından yeterince tanınmaz ve bu yöntemlerin içerikleri hakkında yeteri kadar bilgi ve deneyimlere sahip olmaları beklenmez. Bunun nedeni olarak sınıf öğretmenlerinin, mesleki bilgi ve becerilerini edindikleri lisans eğitim öğretim sürecinde (8 yarıyıl) müzik dersine verilen sürenin yalnız dördüncü yılın ilk yarı yılında ‘müzik öğretimi’ dersi adı altında gerçekleştiriliyor olmasıdır.

Bu süreçte öğretmen adaylarına, dersleri yürüten ilgili öğretim elemanları tarafından azami şekilde müzik dersinin içeriği ve ilkokul düzeyinde öğrencilere kazandırmaları beklenen kazanımlar kapsamında konular ve içerikler verilmeye çalışılmaktadır. Yüksek Lisans tezini alan; “Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokul Müzik Derslerindeki Becerilerinin Geliştirilmesi Konusunda İhtiyaçlarının İncelenmesi” başlıklı çalışmamda bu konu irdelenmeye ve açıklık getirilmeye çalışılmıştır. En genel haliyle ortaya çıkan ihtiyaçlardaki ve eksik görülen konulardaki sorunun kaynağı yine en genel haliyle lisans döneminde verilmekte olan müzik ders saatinin yetersizliği olarak belirlenmiştir.

Türkmen (2019), müziğin öğretilmesini, bireylerde müzikle ilgili temel bilgi ve davranışların kazandırılması, müziğe yönelik tutum ve alışkanlıkları edindirme konusunda kapsamlı bir alan olmasına değinmiştir. İçerisinde bulunan konuların, öğrencilerin seviyesine ve eğitimin hedeflerine göre farklılık gösterdiğini belirtirken, temel eğitim aşamasında en genel müzik bilgilerini ve davranışlarını barındığını ifade etmiştir. Ayrıca, içerikte belirlenen bilgi ve davranışların oluşturulma biçiminin de önemli bir konu olarak görüldüğünü belirtmektedir. Türkmen'e (2019) göre; müzik eğitimi içeriğinin düzenlenmesi, bu içeriğin ne şekilde gerçekleşeceğinin planlamasının yapılması önemlidir ve müzik eğitiminde içeriğin ne şekilde verileceği öğretim yöntemlerini kullanma biçimiyle ilişkilidir. Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri özellikle 19. yüzyıl sonu ile 20. yüzyılda büyük gelişim göstermiştir ve günümüzde artan bir ilgiyle bu gelişimini sürdürmeyi gerçekleştirmektedir.

Kısaca bu yöntemlerden bahsetmek gerekirse, ilk olarak Dalcroze yönteminde (Seitz, 2005) en önemli rolün müzikle beden ve zihnin birbiri ile uyumlu bir şekilde çalışması olarak vurgulanmıştır.

Dalcroze yönteminin üç temel ögesi; Eurhythmics (müzikle hareket), kulak eğitimi (solfej ve ritmik solfej) ve doğaçlamadır. Tuncer ve Doğrusöz (2013) Eurhythmics kavramını öncelikli olarak dikkati bir noktada toplamaya, hafıza, koordinasyon, kişinin kendini kontrol edebilmesi ve duyarlılık konuları ve bu konuların geliştirilmesi üzerine kurulduğunu dile getirmiş, bu eğitim ile kavrama ve içselleştirme ile ilgili konularda, motor davranışların ruhsal süreçler ve duygusal davranışların incelendiği ve geliştirilmesinin amaç edinildiği, süreçteki bütün katılımcıların aktif olması ile gerçekleşeceğini düşünen çağdaş bir bütünleştirme yaklaşımı olarak ifade etmiştir.

Bu yaklaşım müzik ve hareket yoluyla çocukların zihin beden koordinasyonlarını geliştirmeye katkı sağlayan bir yaklaşım olarak görülebilir. Ayrıca ritmik hareketler çocukların hem fiziksel aktivitelerine hem de bedensel farkındalıklarının gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Dalcroze yöntemi, çocukların müzik aracılığıyla hem zihinsel hem bedensel gelişimlerini destekleyen bütüncül bir yaklaşımdır. Eurhythmics (müzikle hareket) yoluyla çocukların dikkatlerini toplama, koordinasyon kurma, bedenlerini kontrol etme ve duygusal farkındalıklarını geliştirme becerileri desteklenmektedir. Bu süreçte çocuklar yalnızca dinleyici değil, aynı zamanda bedensel olarak aktif katılımcılardır; bu da öğrenmenin daha kalıcı ve içselleştirilmiş olmasını sağlar. Ayrıca ritmik hareketler ve doğaçlama çalışmaları sayesinde çocukların motor becerileri gelişirken, özgüven kazanmaları, kendilerini ifade etme yolları bulmaları ve sosyal etkileşim becerilerini artırmaları da mümkün hale gelir. Bu yönüyle Dalcroze yöntemi,

çocukların yalnızca müziksel değil; bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine de önemli katkılar sunan çağdaş bir eğitim yaklaşımıdır.

Kodály Yönteminde, öğrenciler aktif olarak derse katılabilir. Sosyal ve etkileşimli öğrenme olanakları oldukça yüksektir.

Tiszai (2015), Kodály'ın müzik eğitimi konusunda bütünsel yaklaşımı ile Topluluk Müzik Terapisinin teorik arka planına önemli ölçüde katkılarının bulunabileceğini ifade etmiştir. Kodály'ın müziğin özellikle bireylerin entelektüel, ruhsal, bedensel gelişimlerinde önemli katkıları olduğunu vurguladığını ve bu yönüyle bir besteci ve müzik eğitimcisi olarak müzik eğitiminde çok önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir.

Kodály yöntemi, çocukların müzik eğitime aktif katılımını teşvik ederek sosyal etkileşim, iş birliği ve yaratıcılık gibi becerilerin gelişimine katkı sağlar. Müzik aracılığıyla entelektüel, duygusal ve fiziksel gelişimi destekleyen bu yöntem, özellikle temel eğitim düzeyindeki öğrencilerde müziksel okuryazarlığı artırırken; öz disiplin, özgüven ve birlikte üretme becerilerinin gelişimini de desteklemektedir.

Buradan yola çıkarak yaratıcılık, paylaşımcılık, birlikte müzik yapma, birbirini besleyen konular olarak düşünülebilir. Kodály yaklaşımı özellikle temel eğitim kapsamında olan okullarda yaygın olarak kullanılırsa öğrencilerin başarılarına katkı sağlayabilir ve bireyler üzerinde birçok açıdan olumlu etkileri gözlemlenebilir.

Jungmair (2003), Carl Orff müzik eğitiminin, kişiliğin gelişimini güçlü biçimde etkilediğini, kişiliğin gelişiminde bireylerle yapılan müzik etkinliklerinin ve uygulama yöntemlerinin doğru şekilde seçilmesinin önem ve etkisini, bu etkiyi belirleyen ise literatürün seçimi ve uygulamanın özelliği olduğunu belirtir (Akt. Öziskender, 2011: 10). Carl Orff'a dayandırılan bu görüş, müzik eğitiminin yalnızca sanatsal değil, aynı zamanda bireyin kişilik gelişimi açısından da temel bir rol oynadığını yeniden vurgulamaktadır. Orff yaklaşımına göre müzik, bireyin duygusal, sosyal ve bilişsel yönlerini besleyen bütüncül bir araçtır. Bu bağlamda, müzikle yapılan etkinliklerin niteliği ve kullanılan yöntemlerin pedagojik uygunluğu, bireyde yaratılacak etkiyi doğrudan belirlemektedir. Ayrıca, eğitsel süreçte seçilen müzik literatürünün ve uygulama biçiminin özenle yapılandırılması gerektiği vurgulanarak, müzik eğitiminin tesadüflerden uzak, bilinçli bir planlamayla yürütülmesi gerektiği sonucu çıkarılabilir. Bu yaklaşım, özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde karakter gelişimini destekleyici bir unsur olarak müzik eğitiminin önemini ortaya koymaktadır. Buna dayanarak Orff Schulwerk'in beceri gelişimine destek olan doğaçlama gibi müziğin yorumunu güçlendiren bir yapıya ve öğretim stratejilerine sahip olduğu söylenebilir.

Farenga (2020), “Çocukların doğdukları ilk andan itibaren sürekli bir öğrenme içinde olduklarını ve bu sebeple eğitimi sadece okulla ilişkili bir durum olarak tanımlamanın uygun olmadığını belirterek, sosyal ortamın, oyun oynayarak da öğrenmenin gerçekleşmesi durumuna dikkat çekmiştir. Diğer taraftan ise her zaman oyun oynamak istemeyecekleri, sürekli soru sorma ve bir şeyler yapma eğiliminde olduklarını belirterek öğrenmenin her an mümkün olacağını belirtmiştir”. Bu ifadelerden; çocukların yapısal özelliklerinden kaynaklanan oyun oynama, sorgulama ve çevresinin farkına varma gibi tutumların müzik yoluyla daha etkili bir şekilde kazandırıldığı düşüncesine ulaşılmaktadır.

Bu bilgiler ışığında sınıf öğretmeninin, müzik öğretim yöntemlerine dair bilgisinin olması, sözü edilen yöntemlerin içerisinde bulunan teknik çalışmaların birçok derse uyarlanabilme durumundan faydalanması, öğrencilerin diğer derslere olan başarılarına da olumlu yönde yansıyacaktır. Görüldüğü üzere sözü edilen yöntem ve yaklaşımlar birçok alana katkı sağlayabilir ve çeşitli yönlerin güçlenmesi, geliştirilmesi ve öğrenilen her şeyin aktif bir biçimde hayata dahil edilmesi, akademik başarı konusunda fayda sağlayacaktır.

Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Eğitimine Dair Eksik Gördükleri Alanlar (Kazanımlar Boyutu)

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 öğretim programında belirlenen öğrenme alanları; Dinleme-Söyleme, Müziksel Algı ve Bilgilenme, Müziksel Yaratıcılık ve Müzik Kültürüdür.

Dinleme – Söyleme alanında; birlikte şarkı söylemenin, bir anlamda birbirine saygı duymayı öğreten bir özelliği olmasından söz edilebilir. Başkasının önüne geçmemek, küçük yaşlarda bu türlü saygı göstergesi olan davranışları kazandırmak çocukların ileriki yaşamlarında, sosyal çevrelerinde veya iş ortamlarında, empati kurma becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Dikkatli olmak, doğru zamanda, doğru hareketleri aynı anda yapabilmek birlikte şarkı söyleme alanlarında gerçekleşmesi mümkün olurken, diğer derslere olan başarı durumlarına da katkı sağlayabilecek özellikler barındırır.

Müziksel algı ve bilgilenmede, seslerin duyulması, duyulan seslerin beyin tarafından işlenerek yorumlanması ve anlamlı hale gelmesi olarak ifade edilirken, bu süreç; seslerin duyulması, zihinde anlamlı hale dönüşmesi ve bunun sonucunda gruplandırılarak yorumlanması ile oluşur (MEB, 2018). Müziksel algı ve bilgilenme süreci, yalnızca işitsel bir deneyim değil, aynı zamanda bilişsel ve zihinsel bir işlem sürecidir. Seslerin beyin tarafından anlamlandırılması, bireyin müziksel deneyimini şekillendirir ve müzikal ifadeyi kavrama yetisini geliştirir, hızlandırır, güçlendirir. Bu süreçte algılama, yorumlama ve gruplandırma gibi zihinsel becerilerin etkin olması, müzik eğitiminde dinleme çalışmalarının ne kadar önemli olduğunu ortaya koyar. Dolayısıyla, müzik eğitiminin yalnızca performans odaklı değil, aynı zamanda

dinleme ve anlama temelli yaklaşımlarla da desteklenebileceği söylenebilir.

Müziksel yaratıcılık boyutunda ise, müzik eğitimi içerisinde tabuları yıkararak yeni şeyler keşfedip, üretme eğiliminde bulunmak yaratıcılığın ilk adımı olarak düşünülebilir. Bir öğrencinin var olan bir müzik cümlesinden yola çıkarak, yeni cümleler oluşturabileceği bir ortamı hazırlamak ona yeni bir ifade biçimi kazandırmayı sağlayabilir. Müziksel yaratıcılık bu yönüyle ele alındığında ve gereken özen gösterildiğinde çocuk temel eğitiminde, kişilik gelişimine, akademik çalışmalarında başarı elde edilmesine katkı sağlayabilir.

Aydoğan (2007) toplumsal ilişkilerimizin sanatla güçlendiğini, sanatla güzelleştiğini ifade eder. Sanat toplumları yakınlaştıran, kaynaştıran, sevgi, saygı çerçevesini çizebilen, insanı insana, doğaya, çevreye karşı sorumluluk sahibi yapan bir olgudur. Sanatın toplumsal ilişkilerini güçlendiren ve bireyi sorumluluk sahibi olmasına katkı sağladığını vurgulayan bu görüş, müzik kültürünün okul ortamında çocuklara kazandırılmasının önemini açıkça ortaya koymaktadır. Çocukların okulda müzik kültürüyle tanışmaları, yalnızca estetik bir beceri edinmeleri değil; aynı zamanda empati kurma, birlikte üretme, saygı duyma ve farklılıkları kabul etme gibi toplumsal değerleri içselleştirmeleri açısından da büyük önem taşır. Müzik, bireyi hem kendisiyle hem çevresiyle daha derin bir bağ kurmaya teşvik ederken, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağlar ve onları toplumla bütünleşmiş, duyarlı bireyler olarak yetiştirir.

Müzik Kültürü öğrenme alanının kazanımlarının gerçekleştirilmesi, çocuklara kendi kültürlerini tanımalarını ve diğer kültürler, toplumlar hakkında bilgi ve fikir sahibi olmalarını gerçekleştirir. Bu kültürlenme durumu ise, gelişen toplumlara ve çağa ayak uydurma boyutunda farklı bakış açıları kazanmalarına katkı sağlar. Bu bağlamda müzik eğitimi, yalnızca sanatsal bir alan değil; aynı zamanda çocukların etik, kültürel ve toplumsal değerlerle tanışmalarını sağlayan güçlü bir eğitim aracı olarak da değerlendirilebilir.

Yöntem

Bu çalışma, sosyal ve beşerî bilimlerde yaygın olarak kullanılan nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmada, gerçek durumu özetleyen ve yalnızca önemli değişkenleri içeren tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2009). Nitel araştırmalar, derinlemesine veri toplama ve elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın şekillenmesine dayalı esnek bir süreçtir (Aytemur, 2022). Çalışma, yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, veri toplama sürecinde hazırlanan anket ve bu ankette yer alan soruların analizine dayalıdır. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin müzik derslerine yönelik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla kaynak taraması yapılmış, anket hazırlanarak uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye’de eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programları bulunan üniversitelerin lisans son sınıfında eğitim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Örnekleme ise Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nın lisans son sınıfında eğitim görmekte olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrenciler oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenliği öğretim sürecinin yalnızca son sınıfında (7. Yarıyıl) ‘müzik öğretimi’ dersi yer aldığı için çalışma son sınıfta okuyan sınıf öğretmeni adaylarının katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Amaç ve Önem

Bu çalışma, ilkökul kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin müzik eğitimi konusundaki bilgi ve becerilerini incelemeyi ve özellikle 7–12 yaş aralığındaki öğrenciler için müzik eğitiminin önemine dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, devlet ve özel okullar arasındaki uygulama farklılıklarını göz önünde bulundurarak, sınıf öğretmenlerinin müzik derslerine yönelik yeterliklerinin öğrenci gelişimine etkisini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Temel eğitim çağındaki öğrenciler için müzik eğitimi, yalnızca sanatsal bir kazanım değil; aynı zamanda duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimi destekleyen bütüncül bir öğrenme aracıdır. Uçan’ın (2018) da vurguladığı üzere, özellikle 9–12 yaş arası dönem, müziğin anlamlandırılması açısından kritik bir gelişimsel dönemdir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin müzik eğitimi ilgili donanımlı olması, çocukların özgüven gelişiminden, ifade becerilerine kadar pek çok alanda olumlu katkı sağlayabilir. Dolayısıyla bu çalışma, müzik eğitiminin ilkökulda rastlantısal değil, bilinçli ve nitelikli bir şekilde yürütülmesinin gerekliliğine dikkat çekerek, eğitim politikalarına ve öğretmen yetiştirme süreçlerine katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin Meslek Hayatlarında Müzik Eğitimi ile İlgili Yeterli veya Yetersiz Olma Durumlarının Analizi

Bu çalışma “Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokul Müzik Derslerindeki Becerilerinin Geliştirilmesi Konusunda İhtiyaçlarının İncelenmesi” başlıklı tez çalışmamda elde edilen veriler ışığında ortaya konmuştur. Tez çalışmasında, sınıf öğretmenleri adayları ile anket yapılarak durum tespiti yapılarak sonuçlar ve öneriler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Şimdi hepsi birer sınıf öğretmenidir ve mesleklerini icra ederken müzik derslerini ne şekilde işledikleri bir merak konusudur.

2018 müzik öğretim programından ve müzik dersleri için önemli olduğu düşünülen, müzik öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımlardan faydalanan hazırlanan ankette ilginç sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Ses ve nefes teknikleri çalışmaları konusunda kendisini yetersiz hisseden yaklaşık %28'lik bir oran vardır. Bu oran, aslında bu konuda birtakım yetersizliklere de işaret etmektedir. Ses ve nefes çalışmaları bir eğitimci olunsun veya olunmasın günümüzde birçok kişi tarafından farkındalığı artmış ve özen gösterilmeye çalışılan bir alan haline gelmiştir.
2. Müzikleri anlamına uygun hız ve gürültüde söyletme konusunda oldukça kendilerine güvendiklerini belirtmişlerdir ve bir yetersizlik durumu göze çarpmamıştır.
3. Konuşurken ve şarkı söylerken öğrencilere seslerini nasıl kullanmaları gerektiği konusunda, yine önemli bir oranda sınıf öğretmenleri adayları kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.
4. Farklı ritmik yapıdaki ezgileri öğrencilerin seslendirebilmesini öğretme konusunda, öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı kadar ciddi bir çoğunluğu kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmiştir.
5. Katılımcı sınıf öğretmenleri adayları müziklere uygun hızda hareket edebilme ve çevredeki varlıkları hareket hızlarıyla ayırt edebilmeyi öğrencilere yaptırabilme konusunda çok yüksek bir oranda (%84,9) kendilerini yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.
6. Dağarcıklarında müzikleri anlamlarına uygun hız ve gürültüde söyletme konusunda kendilerini yeterli buldukları ve önemli bir ihtiyaç duymadıklarının sonucuna ulaşılmıştır.
7. Duymuş oldukları basit ritim ve ezgileri tekrar edebilmeyi öğretme konusunda özgüvenleri yüksektir, lisans döneminde almış oldukları eğitimin bu konuda yeterli olduğunu belirtmişlerdir.
8. Temel müzik ve yazı öğelerini tanımak, dinlenen müzikleri gürültü değişikliklerine göre fark edebilmeyi öğretebilmek konusunda ciddi bir yetersizlik söz konusudur.
9. Oluşturulan bir ritim çalgısı ile müziklere eşlik edebilmek aynı zamanda yaratıcı olma konusunda oldukça önemlidir. Sınıf öğretmenleri bu konuda da kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir.
10. Dinledikleri öyküdeki olayları farklı materyaller kullanarak canlandırabilmeyi öğrencilerine yaptırabilme konusunda, ciddi bir kararsızlık ve yetersizlik durumu söz konusudur.
11. Ezgi denemeleri yapıp, müziklerde yer alan farklı ezgi cümlelerini dansa ve oyuna dönüştürebilmeyi öğrencilerine yaptırabilme konularında daha çok kararsız olma durumu ortaya çıkmıştır.

12. Müziklere kendi oluşturdukları ritim kalıpları ile eşlik edebilmeyi öğrencilere öğretebilme konusunda katılımcı sayısının yarısı kadar kendilerini yeterli hissettiklerini belirtirken, katılımcı sayısının kalan yarısı eksik ve kararsız hissederek, bu konuda ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.
13. Sınıf öğretmenlerinin, Atatürk ve müzik ile ilişkili sorulara neredeyse tamamı olumlu yönde cevap vermişlerdir. Hiçbir yetersizlik ve ihtiyaç durumu ortaya çıkmamıştır.
14. Farklı türlerdeki müzikleri dinletip, müzik beğeni ve kültürlerini geliştirerek bu konuda öğrencilerin gelişmesini sağlayabilme konusunda çoğunlukla kendilerini yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir.
15. Sınıf öğretmenleri bildikleri çalgıları özelliklerine göre sınıflandırabilme konusunda öğrencilerine bu kazanımı gerçekleştirebilmede, katılımcı sayısının yarısı kadar yetersiz ve kararsız olduklarını belirtmişlerdir.
16. Öğretmenlerin neredeyse tamamı; dinletilen müziklerle öğrencilere milli ve manevi bilinç kazandırma konusunda kendilerini yeterli bulduklarını ifade ederek bu konuda bilinçli olduklarını ortaya koymuşlardır.
17. Müzikli oyunları ders içerisine katma konusunda kendilerini çoğunlukla yetersiz ve kararsız bulduklarını ifade etmişlerdir.
18. Derste öğrendikleri bir şarkıyı Orff çalgıları ile çaldırabilme konusunda çoğunlukla kararsız olduklarını belirtmişlerdir.
19. Çeşitli ritim aletleri üreterek bir şarkının ritim kalıplarını seslendirebilmeyi öğrencilerine öğretebilme konusunda, çoğunlukla kendilerini yetersiz ve bu konuda kararsız bulduklarını ifade etmişlerdir.
20. Müzik dersleri içerisinde müzikli oyunlar kurgulayarak etkileşimli öğrenme ortamı oluşturabilme konusunda, öğretmenlerin yarısı yeterli olduklarını ifade etmişlerdir. Fakat önemli bir oranda kararsızlık söz konusudur.
21. Orff metodunda sözü edilen elementer müzik ve hareket eğitimine göre; sınıfta öğrencilerin devinimle ve ritim çalışmaları ile müzik yapmalarını öğretebilme konusunda, katılımcı sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu kendilerini yetersiz ve kararsız olarak gördüklerini belirtmişlerdir.
22. Dalcroze yaklaşımına göre ders içerisinde çalışılan şarkılar üzerinden müzikle hareket, kulak eğitimi, ritmik solfej ve doğaçlama konularını öğrencilere uygulamalı olarak öğretebilme konusunda ciddi bir oranla kendilerini yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir.

23. Kodaly yaklaşımında uygulanan fonomimi yöntemine göre öğrencilere notaların seslerini ve aralıklarını öğretebilme konusunda ise çoğunlukla kendilerini yetersiz ve eksik bulmadıklarını ifade etmişlerdir.
24. Suzuki yaklaşımı sınıf öğretmeni tarafından bilinmesi gerekli olmayan bir konu olabilir. Ancak bir kültürlenme ya da ihtiyaç durumunda farklı bir bakış açısı ortaya koyması açısından fikir sahibi olunması gerekebilir. Suzuki ile ilgili verilen sorularda da yetersizlik durumu söz konusudur.

Sonuçlar

Bütün bu görüşler dikkate alındığında sınıf öğretmeni adaylarının ders süresinin azlığı başta olmak üzere müzik derslerini yürütmek konusunda daha kapsamlı bir eğitimden geçirilmelerinin gerektiği anlaşılmaktadır.

Buyurgan ve Buyurgan'a (2001) göre, sanat eğitimi, insanın genel eğitimi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Yaygın bir biçimde düşünüldüğü gibi, sanat eğitimi yalnızca yeteneklerin eğitimi için bir "lüks" değil, herkes için gerekli olan bir kişilik eğitimidir. Burada sanat eğitiminden amaçlanan, sanatçı yetiştirmeye yönelik eğitim değil, bireyin sanat yoluyla eğitimi, yani bireyin estetik eğitimidir.

İlkokul düzeyindeki öğrencilere verilen eğitimde ve akademik boyutta sanat eğitime verilen önemin, yaratıcı düşünme, derslere biraz da estetik açıdan bakıp farklı yorumlamalar ve bakış açıları kazandırır. Bu durum algı ve bilinmeye, öğrenme süreçlerindeki uzun süreli belleğe geçişte olumlu durumlar gelişmesine yardımcı olur. Ayrıca sınıf öğretmenin kendi sanat eğitimine önem vermesi; işine, sanatın her dalını dahil etmesi onu kültürlü ve çok yönlü bir öğretmen haline dönüştürerek, öğrenmede rol model olarak öğrenme konusunda, bu öğretmenlerin öğrencilerinin lehine olabilecek sonuçlar getirmesi mümkündür. Sanatı geniş kapsamlı ele aldığımızda söz edilebilecek birçok alan ve konu varken, müzik özeline indiğimizde bir öğretmenin yine rol model olması durumu göz önünde bulundurularak, sınıf öğretmenin iyi müzikler dinleyen, başka ülkelerin müzik kültürleri hakkında bilgi sahibi olan özellikle içinde bulundukları coğrafya ve ilin bütün müzik insanlarını tanıyan, yapılmış sanatsal işleri takip eden, kültürel etkinliklere dahil olan ve öğrencilerini de dahil etme çabasında olan kişiler olması, öğrencilerinin de bu şekilde yetişen bireyler olmasına önemli ölçüde katkı sağlar.

Bu bağlamda, sınıf öğretmenin yalnızca bilgi aktaran bir figür değil, sanatla iç içe bir yaşam süren, estetik duyarlılığı yüksek, kültürel farkındalığı gelişmiş bir birey olarak öğrencilerine model olması büyük önem taşımaktadır. Özellikle müzik alanında kendini geliştiren bir öğretmenin, öğrencilerinin

duyma, dinleme, ritim duygusu ve kültürel kimlik gibi alanlarda daha bilinçli bireyler olarak yetişmelerine doğrudan katkı sağlayacağı açıktır. Sanatı yaşayan ve yaşatan öğretmenler, öğrencilerinde yalnızca bilgi değil; duygu, estetik beğeni ve kültürel bağlılık gibi değerlerin de gelişmesini destekleyerek çok boyutlu bir eğitim ortamı sunabilirler. Bu nedenle müzik eğitimi, öğretmen yetiştirme sürecinde yalnızca teknik bir bilgi alanı olarak değil; öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimini besleyen temel bir bileşen olarak ele alınmalıdır.

Öneriler

Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin durumlarını ortaya koymak ve müzik derslerini yürütmedeki yeterliklerini artırmak amacıyla elde edilen bulgular doğrultusunda; sınıf öğretmeni adaylarının, ders planlarını hazırlarken öğretim programında yer alan kazanımları dikkatle analiz etmeleri ve bu kazanımlara uygun biçimde pedagojik planlamalar yaparak süreci sistemli şekilde yürütmeleri teşvik edilmeleri, müzik eğitiminin, yalnızca ders saatleriyle sınırlı kalmaması; ders dışı etkinliklerle (örneğin müzik atölyeleri, etkinlik günleri, dinleti çalışmaları) zenginleştirilerek adayların müzikal farkındalık ve becerilerinin gelişmesi desteklenmesi, Orff yaklaşımı temelinde kurulan topluluk çalışmaları ve koro etkinlikleri gibi uygulamalı süreçler, öğretmen adaylarının müziksel deneyimlerini artırmak ve müziği sınıf içi öğretimle bütünleştirmelerini sağlamak açısından önemlidir. Sekiz dönemlik öğretmen yetiştirme programlarında yalnızca bir döneme sıkıştırılmış “müzik eğitimi” dersinin yetersizliği dikkate alınarak, bu dersin kapsam ve süresi yeniden değerlendirilmelidir. Lisans programına, öğretmen adaylarının temel müzik becerilerini destekleyici nitelikte seçmeli dersler (örneğin çocuk şarkıları, ritim eğitimi, yaratıcı müzik etkinlikleri) eklenerek müzik eğitime çok yönlü katkı sağlanmalıdır. İlköğretim düzeyinde müzik eğitiminin niteliğini artırmak adına, sınıf öğretmenlerinin ihtiyaç duydukları durumlarda müzik eğitimi alanında uzmanlaşmış öğretim elemanları veya branş öğretmenlerinden danışmanlık ve destek alabilmelerine yönelik iş birliği uygulamalar geliştirilmelidir.

Kaynaklar

- Aydoğan, S. (2007). *Oynayarak Eğlenerek Müzik Dilini Öğreniyoruz*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Aytemur, B. (2022). Müzik Araştırmalarında Nitel Veri Analizi. Ü. S. Şen, Y. Şen ve Ş. Ö. Akçay (Editörler), *Müzik Araştırmalarında Bilimsel Yöntem ve Yaklaşımlar İçinde* (s. 233-263). Nobel: Ankara.
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2001). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Farenga, P. (2020). Eğitim İle Okula Gitmek Aynı Şey Değildir. *Alternatif Eğitim Dergisi (Eleştirel Eğitim Dergisi)*, 5(12).
- Güleç, B., Eşer, O., Zeydanlı, S., Başaran, F., Kaplan, M. M., ve Güleç, E. (2023). Sınıf Öğretmenliği Mesleğinin Önemi ve Tarihçesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(61), 2417–2422.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, I. (2009). İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 123–137.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Müzik Dersi Öğretim Programı: İlkokul ve Ortaokul 1–8. Sınıflar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- Özgür, Ü., ve Aydoğan, S. (2021). *Müziksel İşitme Okuma Eğitimi ve Kuram*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Öziskender, G. (2011). *Orff Yaklaşımı İle Yapılan Okulöncesi Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Seitz, J. A. (2005). Dalcroze, The Body, Movement And Musicality. *Psychology of Music*, 33(4), 419–435. <https://doi.org/10.1177/0305735605056155>
- Tiszai, L. (2015). Kodaly Approach in The Crossroad of Education And Therapy. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 15(2). <https://doi.org/10.15845/voices.v15i2.804>
- Tuncer, D. Ö., ve Doğrusöz, N. (2013). 36–72 Aylık Çocuklar İle Dalcroze Yaklaşımı: Oyun Örnekleri. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, (36).
- Türkmen, E. F. (2019). *Müzik Eğitiminde Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uçan, A. (2018). *Müzik Eğitimi: Temel Kavramlar, İlkeler, Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Uçan, A., Yıldız, G., ve Bayraktar, E. (1999). *İlköğretimde Müzik Öğretimi Modül 9: İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı*. Burdur: MEB.
- Yılmaz, H., İlçi Küsmüş, G., Oktay, A., ve Polat, Ö. (2020). Devlet. İçinde A. Oktay ve Ö. Polat (Editörler), *Temel eğitim eserlerinin eğitime yansımaları* (34–68). Ankara: Pegem Akademi.

SANAT EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ VOKAL SESLENDİRMEYE İLİŞKİN KAZANIMLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ezgi Ertek-Babaç¹, Erdi Çıracıoğlu²

Giriş

Sanat eğitimi, literatürde farklı anlamlarla karşımıza çıkmış ve başlangıçta görsel sanatlar ve plastik sanatlar odaklı doğmuş olsa da zamanla resim, heykel, mimarlık, dans, tiyatro, edebiyat, müzik ve hatta sinema gibi güzel sanatlar dallarının eğitimle kesiştiği noktada da önemli bir yere sahiptir. Sanat eğitimi, sadece yapılan sanatsal faaliyetlerle sınırlı kalmaz; aynı zamanda sanatın kendisi ve toplum içindeki anlamı üzerine bir bakış açısı oluşturur. Sanat eğitiminin, bireylerin estetik duyarlılıklarını, yaratıcılıklarını ve kültürel değerlerini geliştirdiği, bunun yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme ve duygusal zekâ becerilerini desteklediği ve bireyin kendini ifade etme yeteneği ile toplumsal kimliğini güçlendirmede önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir.

“Sanat eğitimi, görsel sanatlar ve sahne sanatları alanında standartlara dayalı, okul ve öğrenim düzeyine göre ele alınan sanat eğitmeni tarafından temel müfredatın bir parçası olarak verilen eğitimidir” (Yılmaz ve Şahan, 2016, s. 718). “Sanat eğitiminin amacı, sanatsal olana ulaşmak değildir. Sanatsal olana ulaşmak sanatın amacıdır. Sanat eğitiminin amacı bireye ulaşmaktır. Bu nedenden dolayı sanat eğitimi, bireyin ihtiyacına cevap verecek şekilde oluşturulmalıdır ve uygulanmalıdır” (Coşkun Onan, 2005, s. 152). Gökbulut’un (1997, s. 5) sanat eğitimi programlarıyla ilgili araştırmasına göre, sanat eğitiminin temel amacı, sanatçı yetiştirmek değil; sanatı anlayan, yorumlayan ve ona değer veren bireylerden oluşan bir sanat ortamı oluşturmaktır. Bu yaklaşım, bireylerin sanatı tarihsel ve kültürel bağlamında değerlendirme yetkinliği kazanmalarını da içerir. Bu veriler ele alındığında; öğretim programlarının kapsamlı, amacına yönelik ve öğrenciye yarar sağlayacak içeriklerden oluşturulması gerektiği söylenebilir.

Güleryüz (2001, s. 17) öğretim programını, “belli bir öğretim basamağındaki sınıflarda okutulacak derslerin, amaçlarını, içeriğini (konu), süresini, eğitim yaşantıları ve değerlendirme süreçlerini kapsayan çalışmalar” olarak tanımlarken; Demirel’in (2010, s. 16) tanımında öğretim programı, “bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan plandır. Hedefleri, içeriği öğrenme-öğretme etkinliklerini, yöntemi-materyalleri ve değerlendirmenin nasıl yapılacağını düşünmeden bir öğretim programı oluşturulamaz. Öğretim

1 Unvan, Üniversite, Fakülte, Bölüm, Şehir, E-posta, ORCID: orcid.org/xxxx-xxxx-xxxx-xxxx

2 Unvan, Üniversite, Fakülte, Bölüm, Şehir, E-posta, ORCID: orcid.org/xxxx-xxxx-xxxx-xxxx

programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsar.” Özçelik’in (2010, s. 3) araştırmasında, eğitim kurumlarının, öğrencilerin belirli davranışları kazanmasını hedeflediği, bu doğrultuda öğretim programlarında davranışların hangi derslerde ve nasıl öğretilceğinin ayrıntılı bir şekilde belirlendiği ifade edilmektedir. Ayrıca, bu davranışların kazandırılması için öğrencilerin hangi etkileşim süreçlerine dahil edileceği ve öğrenme düzeylerinin nasıl değerlendirileceği de programlarda yer aldığını düşündüğü görülmektedir.

13.12.2023 tarihinde müfredata eklenen; Sanat Eğitimi Dersi Öğretim Programında, müzik alanında piyano, keman, flüt, koro, klarnet, gitar, bağlama, kanun, kaval, ney, ut, tar, kemane; görsel sanatlar alanından fotoğraf, grafik tasarım, kısa film, animasyon; geleneksel Türk sanatları alanından hüsnühat, tezhip, ebru, vitray, minyatür, ahşap oymacılığı; sahne sanatları alanından tiyatro, drama, halk oyunları ve müze eğitimi alanı programları olmak üzere beş grup yer almaktadır ve Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) (2023, s. 9) göre, sanat eğitimi dersi öğretim programının içeriğinde, modüler öğretim yaklaşımının temel alındığı belirtilip, eğitim programlarında öğrenme-öğretme sürecinin küçük ve bütüncül yapılar halinde düzenlendiği, bireysel öğrenme ve yeterlilik geliştirme odaklı bir eğitim ortamının amaçlandığı belirtilmektedir. Bu çerçevede, bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmesi esastır. MEB (2023, s. 4) eğitim programlarının genel amaçları incelendiğinde, her seviyede öğrencilerin bireysel gelişimlerini destekleyerek, onları bilgi, beceri ve değerlerle donatıp hayata hazırlamanın hedeflendiği ifade edilmektedir. Okul öncesi dönemde fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimin desteklenmesi, ilkökulda temel becerilerin yanı sıra ahlaki değerler ve öz farkındalık kazandırılması öncelik taşımaktadır. Ortaokul seviyesinde ise bu kazanımların milli ve manevi değerlerle bütünleştirilerek öğrencilerin temel becerilerini geliştirmesine yönelik çalışmalar yapılmakta olup, lise düzeyine bakıldığında mesleki ve akademik hayata hazırlık ile üretken bireylerin topluma kazandırılması hedeflenmektedir. Bu süreçlerin, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesindeki hedeflere uygun şekilde planlandığı görülmektedir.

“Sanat Eğitimi Dersi, 9 ve 10. sınıflarda 1, 2 veya 3 ders saati; 11 ve 12. sınıflarda ise 1 veya 2 ders saati olarak öğrencinin tercihinə göre seçilebilecektir. Program 2 ders saati seçilmesi durumuna göre yapılandırılmıştır. Ders 1 veya 3 ders saati seçilmesi durumunda uygulamaları arttırarak 3 ders saatine ya da eksilterek 1 ders saatine göre süre planlaması yapılacaktır. (MEB, 2023, s.10). MEB Sanat Eğitimi Dersi müfredatının amacını ve kazanımlarını 12 madde halinde vermiştir (MEB, 2023, s. 9-10):

Sanat Eğitimi Dersi ile öğrencilerin,

1. Sanatın genel karakteristik özelliklerini kavramaları,

2. Sanatsal duyarlılık, düşünme, yorumlama ve yaratıcılık becerilerini geliştirmeleri,
3. Bilinçli bir sanatsever olmaları,
4. Toplu çalışmalar aracılığı ile düşünceleri, birlikte hareket etmeleri, sorumluluk ve paylaşma bilinci kazanmaları,
5. Çalışmalarında zamanı planlı ve verimli kullanma alışkanlığı kazanmaları,
6. Ulusal ve geleneksel sanat bileşenleri hakkında farkındalık kazanmaları,
7. Sanat yoluyla anlama, anlatma, dinleme ve yaratıcılık gücünü geliştirmeleri,
8. Sanatın dünyada ortak bir dil olduğu bilincini kazanmaları,
9. Bireysel çalışmalarda ve grup çalışmalarında sorumluluk bilinci geliştirmeleri,
10. Bireysel çalışmalar ve grup çalışmalarında sanat yoluyla kendini ifade edebilme becerisi kazanmaları,
11. Ülkemizi ulusal ve uluslararası sanatsal etkinliklerde temsil etmeleri
12. Öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde öz güven ve öz disipline sahip, millî ve manevî değerleri benimsemiş, sorumluluklarını yerine getiren; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi vardımseverlik ve vatanseverlik değerlerini benimsemeleri amaçlanmaktadır.”

“Sanat eğitimi içerisinde müzik eğitimi önemli bir yer kaplar. Müzik eğitimi insanın gelişim aşamalarında oldukça etkili bir boyuttur ve gelişimin bütün safhalarında olumlu etkileri vardır.” (Oktay, 2017, s.9). Sanat eğitimi dersi içeriğinde yer alan müzik alanındaki modüller ele alındığında, öğrenciye müzik aleti çalma becerisini kazandırmanın yanı sıra vokal seslendirmelerde de, teknik açıdan (nefes kontrolü, sesin oluşumu vb.), sanatsal açıdan (yorumlama, repertuar seçimi vb.), sosyal açıdan (grup içi söyleme, sahne deneyimi vb.) kazanımlarının doğru bir şekilde sunulması büyük bir önem taşımaktadır. Töreyin’e (1998, s. 10) göre “Ses eğitimi kavramı; bireylere konuşma ve/veya şarkı söylemede seslerini doğru, etkili ve güzel kullanabilmeleri için gereken davranışların kazandırıldığı ve içinde konuşma, şarkı söyleme ve şan eğitimi gibi alt ses eğitimi basamaklarını barındıran, disiplinler arası bir özel alan eğitimidir”. Kolçak’a (1998, s. 9) göre, müziğin şarkı söylemekle başladığı ve insanların duygularını ile düşüncelerini ifade etmekte şarkıyı bir araç olarak kullandıkları ifade edilmektedir. İnsan sesinin, hiçbir enstrümanın sağlayamadığı zengin renkleri barındırdığı ve konuşma ile müzik yapma gibi iki önemli yeteneği birleştirerek şarkıyı ortaya çıkardığı belirtilmektedir. Ayrıca, şarkının dilden dile aktarılan bu güçle her zaman ön planda kalmayı başardığı

vurgulanmaktadır. Şarkı söylemek, bireyin duygularını ifade etme, estetik bir deneyim yaşama ve sosyal bağlar kurma becerisini geliştiren, insan psikolojisi ve sosyal dinamikler üzerinde çok yönlü etkileri bulunan evrensel bir iletişim biçimi olarak değerlendirilmektedir.

Ses eğitiminin ilk adımı doğru bir duruştur. Postür olarak adlandırılan duruş, doğru ve yanlış şekilde kendini gösterir. Nefesin ve doğrudan sesin bedende rahatça dolaşımı için omurganın dik ve uyanık olması ön koşuldur. Ses eğitimi yöntem ve teknikleri denildiğinde en temel anlamda; solunum, fonasyon (ses üretimi), rezonans (tını) ve dil (artikülasyon) denetiminin sağlanması düşünülebilir (Töreyin, 2015: 109). Tüm bunlar dikkate alınarak gerçekleşecek olan müzikte yorumlama sürecinin, eserin notasyonuna ve karakterine sadık kalınarak gerçekleştirilmesi ve yorumcuların, eserin ait olduğu dönemin özelliklerini yansıtmaları gerekmektedir. Bu süreç bireysel olarak gerçekleştirilebildiği gibi toplu olarak da gerçekleştirilmektedir. Ses eğitimi bireysel sürecin yanında toplu olarak da yürütülmektedir. Grup içi söylemenin öğrencileri sosyal açıdan ve kendilerini daha iyi ifade edebileceği, bu konuda işbirlikli öğrenme sisteminin uygulanabilir bir seçenek olma özelliği taşıyacağı düşünülmektedir (Bilen ve Açıkgöz, 2019, s. 806).

Öğrenciye doğru, etkili ve güzel vokal seslendirme becerisini kazandırmanın önemi ele alındığında;

Sanat eğitimi dersi öğretim programındaki özellikle müzik alanındaki toplu söylemeye ilişkin koro başta olmak üzere diğer modüllerin ve hatta kalan diğer disiplinlerin de vokal seslendirme konusunda öğrenciyi destekleyerek farklı ve faydalı kazanımlar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu alanların, öğrencilerin ses kullanımı, teknik gelişim ve ifade biçimlerini güçlendirerek daha kapsamlı bir eğitim süreci oluşturabileceği öngörülebilir.

Bu araştırma, Sanat Eğitimi Dersi Öğretim Programında, ses eğitiminin incelikleriyle işlenmiş, nefesin varlığından artikülasyona (boğumlama) kadar tüm basamakları içeren daha etkin bir konuşma eğitimi ve şarkı söyleme becerisi kazandırmak için vokal seslendirmenin yerini araştırmayı, ilişkili olduğu kazanımlara ulaşmayı ve bu kazanımları inceleyip hangi kazanımın hangi alanla ilişkilendirildiğini belirleyerek bir yol haritası sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. “Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir” (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil, Nas, 2021, s. 228).

Analiz Birimi

Araştırmanın analiz birimini T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 115 sayılı 13/12/2023 Tarihli kararla resmileşen Ortaöğretim Sanat Eğitimi Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, 25.11.2024 tarihinde T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun resmi internet sayfası olan <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> 'dan elde edilmiştir.

Veri Analizi

Öğretim programında yer alan kazanımlardan hangilerinin vokal seslendirme ile ilişkili olduğunun çıkarımı, içerik analizi ile sunulmuştur. “İçerik analizi metinlerden (ya da diğer anlamlı içeriklerden) kullanım bağlamlarına, tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmak için kullanılan araştırma tekniğidir.” (Krippendorff, 2004, s.18, Akt. Berg& Lune, 2015, s. 380). “İçerik analizi, araştırmacıya nitel verilerden, hem nicel hem de nitel analiz yapma imkanı sunmaktadır.” (Güler, Halıcıoğlu, Taşgın, 2015, S.331). Bu araştırmada vokal seslendirmeye ilişkin kazanımlar tema-kategori-kod şeklinde nitel analiz kullanılarak sunulmuştur.

Bulgular

Vokal Seslendirme ile Doğrudan İlişkilendirilen Kazanımlara Ait Bulgular

Tablo 1. Vokal Seslendirme ile Doğrudan İlişkilendirilen Tema, Kategori, Alt Kategori ve Kodlar

ALAN (2)	MODÜL/ DERS (3)	ÜNİTE NUMARASI/ ADI (7)	KAZANIM (42)
Müzik	3.Modül /Flüt	MA.3.1.ÜNİTE: Nefes Tekniği	MA.3.1.1. Diyafram nefesini doğru biçimde alıp verir. MA.3.1.2. Farklı egzersizlerle diyafram nefesi alıp verir.
	4.Modül/Koro	MA.4.1.ÜNİTE: Ses Egzersizleri	MA.4.1.1. Toplu olarak ses, nefes ve bedensel yumuşama egzersizleri yapar. MA.4.1.2. Toplu olarak dil ve konuşma egzersizleri yapar. MA.4.1.3. Artikülasyon egzersizleri yapar. MA.4.1.4. Ses üretme-yayma alıştırmaları uygular. MA.4.1.5. Rezonans çalışmasında doğru ses üretir. MA.4.1.6. Entonasyon geliştirme alıştırmaları uygular. MA.4.1.7. Tonlama alıştırmaları yapar. MA.4.1.8. Vurgulama alıştırmaları yapar.

		MA.4.2.ÜNİTE: Batı Müziği Dönemlerinde Koro Eserleri	MA.4.2.1. Orta Çağ koro müziği eserlerini seslendirir. MA.4.2.2. Barok Dönem koro müziği eserlerini seslendirir. MA.4.2.3. Klasik Dönem koro müziği eserlerini seslendirir. MA.4.2.4. Romantik Dönem koro müziği eserlerini seslendirir. MA.4.2.5. Yirminci yüzyıl koro müziği için bestelenmiş eserleri seslendirir.
		MA.4.3. ÜNİTE: Türk Halk Müziğinde Koro Çalışmaları	MA.4.3.1. Çargâh makamı dizisinde verilen örnek türküleri yöresel özelliklerine uygun seslendirir. MA.4.3.2. Uşşak makamı dizisinde verilen örnek türküleri yöresel özelliklerine uygun seslendirir. MA.4.3.3. Hüseyini makamı dizisinde verilen örnek türküleri yöresel özelliklerine uygun seslendirir. MA.4.3.4. Kürdi makamı dizisinde verilen örnek türküleri yöresel özelliklerine uygun seslendirir. MA.4.3.5. Hicaz makamı dizisinde verilen örnek türküleri yöresel özelliklerine uygun seslendirir. MA.4.3.6. Buselik makamı dizisinde verilen örnek türküleri yöresel özelliklerine uygun seslendirir. MA.4.3.7. Rast makamı dizisinde verilen örnek türküleri yöresel özelliklerine uygun seslendirir. MA.4.3.8. Karcıgar makamı dizisinde verilen örnek türküleri yöresel özelliklerine uygun seslendirir. MA.4.3.9. Nihavent makamı dizisinde verilen örnek türküleri yöresel özelliklerine uygun seslendirir. MA.4.3.10. Segâh makamı dizisinde verilen örnek türküleri yöresel özelliklerine uygun seslendirir.
		MA.4.4.ÜNİTE: Türk Sanat Müziğinde Koro Çalışmaları	MA.4.4.1. Buselik makamında yazılmış eserleri sözleriyle seslendirir. MA.4.4.2. Kürdi makamında yazılmış eserleri sözleriyle seslendirir. MA.4.4.3. Rast makamında yazılmış eserleri sözleriyle seslendirir. MA.4.4.4. Uşşak makamında yazılmış eserleri sözleriyle seslendirir. MA.4.4.5. Hüseyini makamında yazılmış eserleri sözleriyle seslendirir. MA.4.4.6. Hicaz makamında yazılmış eserleri sözleriyle seslendirir. MA.4.4.7. Mahur makamında yazılmış eserleri sözleriyle seslendirir. MA.4.4.8. Nihavent makamında yazılmış eserleri sözleriyle seslendirir. MA.4.4.9. Kürdili hicazkâr makamında yazılmış eserleri sözleriyle seslendirir. MA.4.4.10. Hicazkâr makamında yazılmış eserleri sözleriyle seslendirir.

Sahne Sanatları	1.Modül/ Tiyatro	SSA.1.1.ÜNİTE: Ses, Nefes ve Diksiyon	SSA.1.1.1. Beden ve nefes bütünlüğünün önemini korumaya yönelik davranış geliştirir. Beden ve nefes bütünlüğü konusunda farkındalık kazanılması sağlanır. Bireysel olarak beden ve nefes kapasitesinin keşfedilmesine yönelik çalışmaların yapılması sağlanır. SSA.1.1.2. Nefes çalışmalarının önemini benimser. Doğal, göğüs ve diyafram nefesini bulmaya yönelik uygulama çalışmalarının yapılması sağlanır. SSA.1.1.3. Nefes ve ses aygıtlarının anatomik yapısını açıklar. İnsan bedenindeki nefes, ses ve konuşma organları tanıtılır. SSA.1.1.4. Nefes, ses ve boğulama/boğumlama çalışmalarını düzenler. Doğal sesi geliştirme çalışmaları uygulanır. Doğal sesi genişletme ve güçlendirme egzersizleri yapılır. Tüm nefes ve ses teknikleri kullanılarak tekerleme metinleri üzerinde boğumlama çalışmaları yapılır. SSA.1.1.5. Ses ile ilgili temel bilgilerle özgün sesi kullanma becerisi geliştirilir. <i>Seslerin işlevleri karşılaştırılır. Seslerin işlevleri üzerine uygulama çalışmaları yaptırılır.</i> SSA.1.1.6. Ses ve nefesini etkili kullanmaya yönelik çalışmalar planlar. <i>Bir metin üzerinde nefesini etkin kullanma yöntemleri uygulanır. Ses ve nefesini okuduğu metne göre doğru kullanma becerisi geliştirilir.</i>
		SSA.1.6.ÜNİTE: Sahne	SSA.1.6.1. Sahnedeki rolüne uygun davranış modellerini gerçekleştirir. Sahnede dik ve sağlam durmanın önemine dikkat çekilir.

Tablo 1’de, vokal seslendirme ile doğrudan ilişkili kazanımların belirlenmesinde “Alan” teması, müzik ve sahne sanatları olarak 2 bölümden oluşurken müzik alanına ilişkin “Modül/Ders” kategorisinin, 3. Modül/flüt ve 4. Modül/koro; sahne sanatlarına ilişkin “Modül/Ders” kategorisinin ise 1. Modül/tiyatrodan oluştuğu görülmektedir.

“Ünite numarası/adı” alt kategorisi, müzik alanına ilişkin 3. Modül/flüt kategorisinde, MA.3.1.ünite: Nefes tekniği ve 4. Modül/koro kategorisinde MA.4.1.ünite: Ses egzersizleri, MA.4.2.ünite: Batı müziği dönemlerinde koro eserleri, MA.4.3. ünite: Türk Halk Müziğinde koro çalışmaları ve MA.4.4.ünite: Türk Sanat Müziğinde koro çalışmaları olmak üzere 5; sahne sanatları alanına ilişkin 1. Modül Tiyatro kategorisinde ise SSA.1.1.ünite: Ses, nefes ve diksiyon ve SSA.1.6. ünite: Sahne olmak üzere 2, toplam 7 alt kategoriden oluşmaktadır.

Vokal seslendirme ile doğrudan ilişkili olarak, flüt dersinin *nefes tekniği* ünitesine ilişkin 2, koro dersinin *ses egzersizleri* ünitesine ilişkin 8, Batı

Müziği dönemlerinde *koro eserleri* ünitesine ilişkin 5, *Türk Halk Müziğinde koro çalışmaları* ünitesine ilişkin 10, *Türk Sanat Müziğinde koro çalışmaları* ünitesine ilişkin 10, tiyatro dersinin *ses, nefes ve diksiyon* ünitesine ilişkin 6 ve *sahne* ünitesine ilişkin 1, böylelikle toplam 42 kazanım (kod) olarak belirtilmiştir.

Vokal Seslendirme ile Dolaylı Olarak İlişkilendirilen Kazanımlara Ait Bulgular

Tablo 2. Vokal Seslendirme ile Dolaylı Olarak İlişkilendirilen Tema, Kategori, Alt Kategori ve Kodlar

ALAN (2)	MODÜL/DERS (5)	ÜNİTE NUMARASI/ADI (5)	KAZANIM (6)
Görsel Sanatlar	3.Modül /Kısa Film	GSA.3.2.ÜNİTE: Yönetmenlik ve Görsel Anlatım	GSA.3.2.3. Işık, ses ve müzik seçimini yapar.
	4.Modül/ Animasyon	GSA.4.1.ÜNİTE: Temel Animasyon İlkeleri ve Uygulama Yöntemleri	GSA.4.1.2. Animasyonun kullanım alanlarını ifade eder. <i>Reklam, tanıtım, müzik klipleri, filmi, dijital oyun, interaktif medya, simülasyonlar vb. kullanım alanlarına değinilir.</i> GSA.4.1.5. Öykü anlatımı ve kurgu yapar.
Sahne Sanatları	1.Modül/ Tiyatro	SSA.1.6.ÜNİTE: Sahne	SSA.1.6.1. Sahnedeki rolüne uygun davranış modellerini gerçekleştirir. <i>Sahnede dik ve sağlam durmanın önemine dikkat çekilir.</i>
	2.Modül /Drama	SSA.2.1.ÜNİTE: Tanıma ve tanışma	SSA.2.1.9. İletişim ve etkileşim çalışmalarında jest, mimik ve beden dilini etkili olarak kullanır.
	3.Modül /Halk Oyunları	SSA.3.1.ÜNİTE: Temel Kavramlar ve Tanımları	SSA.3.1.3. Halk dansı tanımının bölgelere/yörelere göre dağılımını açıklar. <i>Türkiye’de bölgelerin kültürel yapısına, yerleşime, yaşam koşullarına ve etnik yapılara göre halk oyunlarının gösterdiği farklılıklar örneklerle açıklanır.</i>

Tablo 2’de, vokal seslendirme ile dolaylı olarak ilişkilendirilen kazanımların belirlenmesinde “Alan” teması, görsel sanatlar ve sahne sanatları olarak 2 bölümden oluşurken görsel sanatlar alanına ilişkin “Modül/Ders” kategorisinin, 3.Modül /kısa film ve 4.Modül/animasyon; sahne sanatlarına ilişkin “Modül/Ders” kategorisinin ise 1.Modül/ tiyatro, 2.Modül /drama ve 3.Modül /halk oyunlarından oluştuğu görülmektedir.

“Ünite numarası/adı” alt kategorisi, görsel sanatlar alanının ilişkin 3. Modül/kısa film kategorisinde, GSA.3.2.ünite: Yönetmenlik ve görsel anlatım, 4. Modül/animasyon kategorisinde GSA.4.1.ünite: Temel animasyon ilkeleri ve

uygulama yöntemleri olmak üzere 2; sahne sanatları alanına ilişkin 1.Modül/ tiyatro kategorisinde SSA.1.6.ÜNİTE: Sahne, 2. Modül/ drama kategorisinde SSA.2.1 ünite: Tanıma ve tanışma, 3.Modül /halk oyunları kategorisinde SSA.3.1.Ünite: Temel kavramlar ve tanımları olmak üzere 3, toplam 5 alt kategoriden oluşmaktadır.

Vokal seslendirme ile dolaylı olarak ilişkilendirilen kısa film dersinin *yönetmenlik ve görsel anlatım* ünitesine ilişkin 1, animasyon dersinin *temel animasyon ilkeleri ve uygulama yöntemleri* ünitesine ilişkin 2, tiyatro dersinin *sahne* dersine ilişkin 1, drama dersinin *tanım ve tanışma* ünitesine ilişkin 1 ve halk oyunları dersinin *temel kavramlar ve tanımları* ünitesine ilişkin 1 olmak üzere toplam 6 kazanım (kod) olduğu belirtilmiştir.

Tartışma

Sanat eğitimi, bireylerin estetik duyarlılığını, yaratıcılığını ve kültürel birikimini geliştiren muazzam bir süreçtir. Yılmaz ve Şahan'ın (2016, s. 725), müzik öğretmeni adaylarının sanat eğitimi ihtiyacının belirlenmesini araştırdıkları araştırma sonuçlarında, öğrencilerin bir bölümünün kendi özel çabaları ile resim, müzik, tiyatro gibi kurslara katıldıkları görülmüştür. Oysa ki sanat eğitimi tüm öğrencilerin ulaşabileceği bir alan olmalıdır. Yeni öğretim programı ve bu araştırma ile birlikte, sanat eğitimi, fırsat eşitliği ilkesiyle tüm öğrenciler için ulaşılabilir hale gelmiştir.

Bu araştırma, sanat eğitiminin, barındırdığı tüm alanlar içerisinde bir bütünlük olması gereğinden yola çıkmıştır. Benzer hareketle hatta ötesinde bir yaklaşımla Coşkun Onan (2005, s. 122), sanat eğitiminin disiplinler arası eğitim programı modelleri kapsamında oluşturulması gerekliliğine değinmiştir. Kurtuluş'un (2000, s. 331-332) Türkiye'de Sanat Eğitimi Tarihi (1950-1999) çalışmasının, eğitim- Öğretim programları için öneriler bölümündeki düşüncelerine göre; sanat eğitimi ve öğretimi programları, çağdaş toplum ve birey ihtiyaçlarına uygun şekilde yeniden düzenlenmeli, okul öncesinden yükseköğretime kadar bütünlük sağlamalıdır. Geliştirilmesinde sanat eğitim bilimcileri ve eğitimciler işbirliği yapmalı, beyin bilimleri, öğrenme ve sanat kuramlarından yararlanılmalıdır. Eğitim fakültelerinin katkısıyla sürekli bir geliştirme kurulu oluşturulmalı, programlar öğretmenlerin benimseyebileceği şekilde planlanmalı ve gerekli donanım sağlanmalıdır. Altinkurt'un (2005, s. 9-10) Türkiye'de sanat eğitiminin gelişimi adlı çalışmasında; Politik değişimlerin etkisiyle, sanat eğitiminin özellikle ilköğretim ve ortaöğretim süreçlerinde yeterince desteklenmediği, ders sürelerinin artırılmadığı ve sanat eğitimine gereken ilginin gösterilmediği ifade edilmektedir. Bu durumun, estetik duyarlılıktan yoksun bireylerin sayısında artışa neden olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, sorunun çözümünün, ilköğretimden üniversiteye kadar her aşamada estetik duyarlılık ve sanat bilincinin yaygınlaştırılmasıyla mümkün olabileceği

vurgulanmaktadır. Yeşilbaş'ın (2023, s. 107) çalışmasında, sanat eğitimi almış bireylerin sanat eserlerini üslup, teknik ve estetik açıdan daha bilinçli değerlendirdiği, estetik ve sanat tarihi konularına daha fazla ilgi duyduğu ve bu alanlarda araştırma yapma eğiliminde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, sanat eğitimi alan bireylerin sanata yönelik ilgilerinin ve bilgi birikimlerinin, sanatsal eserleri daha derinlemesine anlamalarını sağladığı vurgulanmıştır. Bu bulgular, sanat eğitiminin estetik farkındalık ve sanatsal bilinç düzeyini artırmadaki önemini ortaya koymaktadır.

Sanat eğitimi öğelerinden müzik alanı, içerisinde ses eğitimi barındırması yönüyle oldukça önemli bir yere sahiptir. Hem ses hem konuşma eğitimi için sanat eğitiminin tüm alanlarında vokal beceriler oldukça değerlidir. Vokal performanslarda repertuar seçiminde, ses rengi ve türünün doğru bir şekilde belirlenmesinin, ses gelişimini daha sağlıklı bir şekilde destekleyeceği düşünülmektedir. Baydağ'ın (2020, s. 389), ses eğitiminde repertuar seçimi adlı çalışmasındaki düşüncesine göre: "Ses türlerinin doğru bir şekilde belirlenmesi, öğrencilerin seviyesine, yaş ve vokal gelişim özelliklerine uygun repertuarın seçilmesine de büyük katkı sağlayacaktır. Nitekim yanlış bir sınıflandırma, hem sesin olduğundan farklı bir türde çalışılması ve tınıda olmasına, hem de yanlış belirlenen ses türünde çalışılacak repertuarın, bireyin ihtiyaçlarına uygun olmamasına neden olacaktır." Sanat eğitimiyle ilgili program geliştirme çalışmaları, yalnızca ortaöğretim düzeyinde değil, aynı zamanda müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda da bireysel ses eğitimi açısından çeşitli eksiklikler ve geliştirme önerilerini içermektedir. Bu durum, sanat eğitiminin tüm kademelerinde daha kapsamlı ve nitelikli bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ekici'nin (2008, s. 146-147) Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Bir Program Geliştirme Çalışmasında; bireysel ses eğitimi dersinin etkili işlenebilmesi için öğretim elemanları, öğrenciler ve müzik öğretmenleri, kuramsal bilgiler (ses anatomisi, sesin oluşumu, ses sağlığı vb.) ile teknik uygulamalara ağırlık verilmesini, öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun repertuarların kullanılmasını, piyano eşliği ve ilgili derslerle koordinasyon sağlanmasını önermektedir. Ayrıca çocukluk ve ergenlik dönemi ses eğitimi, konuşma eğitimi, okul şarkıları repertuarı ve mesleki becerilere aktarım çalışmaları gibi unsurlara yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Dersin hedef ve değerlendirme ölçütlerinin netleştirilmesi ve eğitim süreçlerinin düzenlenmesi de önemli görülmektedir.

Bilen ve Açıkgöz'ün (2019, s. 806), işbirlikli öğrenmenin şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi araştırmasında: İşbirlikli müzik öğrenme sürecinde öğrencilerin, rastlantısal oluşturulan gruplar içinde ortak hedeflere yönelik çalışarak, aktif katılımları sırasında müzik bilgilerini ve içselleştirdikleri müzikal davranışları keşfettikleri, grup ürünleri oluşturma sürecinde yaratıcı potansiyelleri, rehberlik eden öğretmen tarafından desteklenirken, öğrencilerin

aynı zamanda grup üyelerinin müzik bilgi ve becerilerinin gelişiminden sorumlu olduklarını ve kendilerini müzikal olarak ifade etme fırsatı bulduklarını düşündüğü görülmektedir. Benzer şekilde Yiğit, (2006, s. 782), toplu söylemenin önemine şu sözleri ile değinmiştir: “Koro çalışmalarının çocuklarda, sağlıklı ses üretimi, ergenlikte yaşanan ses sorunlarının daha kolay atlatılması ve olumlu davranışlar geliştirme açısından yararları açıktır. Bu çalışmaların ülkemizde artarak sürdürülmesi, gelecekte sağlıklı ve güzel seslerin, iyi sosyal ilişkiler kurabilen nesillerin yetişmesi için gereklidir.”

Sanat eğitiminin tüm alanlarında sahne deneyimi, bireyin sanatsal ifadesini izleyici karşısında sergileyerek özgüven, iletişim becerileri ve sahne duruşu geliştirdiği önemli bir süreçtir. Sahne deneyiminde kaygının azaltılmasının önemli bir husus olduğu düşüncesi öne çıkmaktadır. Sahne deneyimi vokal seslendirme için oldukça önemli bir alan olan performans alanının vazgeçilmez bir parçasıdır. Öğrencilerin sahne deneyimi kazanmaları için konser olanakları sunulması ve sahneye çıkmalarının teşvik edilmesi gerektiğini belirten Çimen (2001, s.132), duygular ve düşünceler arasındaki ilişkiyi anlamalarının sağlanarak, gerçekçi ve olumlu ifadeler geliştirmelerine destek olunması gerektiğini ifade etmektedir. Kusursuz bir performans beklentisinin kaygı yaratabileceğini vurgulayan yazar, öğrencilerin profesyonel sanatçıların bile hata yapabileceğini kabul etmeleri ve beklentilerini buna göre ayarlamalarının önemine dikkat çekmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak; vokal seslendirmeye yönelik doğrudan ilişkili alanların “müzik” ve “sahne sanatları” olduğu ve bu alanlara ilişkin flüt, koro, tiyatro derslerine ilişkin toplam 42 kazanımın yer aldığı belirlenmiştir. Dolaylı olarak ilişkili olan alanların ise “görsel sanatlar” ve “sahne sanatları” kapsamında olduğu ve bu alanlar kapsamında kısa film, animasyon, tiyatro, drama, halk oyunları derslerine ilişkin 6 kazanımı içerdiği tespit edilmiştir.

Doğrudan ilişkili kazanımlar değerlendirildiğinde, genel olarak ses ve nefes egzersizleri, diksiyon, doğru postür, Batı müziğinin farklı dönemlerinden eserler ile Türk halk müziği ve Türk sanat müziği alanında farklı makamsal eserlerden oluşan repertuar gelişimini destekleyen kazanımlar olduğu saptanmıştır. Dolaylı olarak dahil edilen kazanımların ise sözlü müziklerle ilişkilendirilmesi, sahne duruşu, jest ve mimiklerin kullanımı ve yöre ağız farklılıkları sebebiyle eklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada “vokal seslendirme” ile dolaylı olarak ilişkilendirilen kazanımların neden dahil edildiği ayrıntılı şekilde açıklanma gereği duyulmuştur:

- “Işık, ses ve müzik seçimini yapar.” kazanımı, “müzik seçimi” ifadesinde belirtilen, sözlü ve sözsüz müzikler bağlamında iki tür olması sebebiyle ve vokal müziklerin de bu kapsamda yer alması sebebiyle eklenmiştir.

- Animasyonun kullanım alanlarını ifade eder. Reklam, tanıtım, müzik klipleri, filmi, dijital oyun, interaktif medya, simülasyonlar vb. kullanım alanlarına değinilir.” ve “Öykü anlatımı ve kurgu yapar.” kazanımları, benzer şekilde adı geçen tüm alanlarda sözlü müziklerin tercih edilebilmesi nedeniyle eklenmiştir.
- “Sahnedeki rolüne uygun davranış modellerini gerçekleştirir. Sahnede dik ve sağlam durmanın önemine dikkat çekilir.” kazanımı, vokal seslendirmenin en önemli basamaklarından olan postürün ve sahne duruşunun önemi bakımından dahil edilmiştir.
- “İletişim ve etkileşim çalışmalarında jest, mimik ve beden dilini etkili olarak kullanır.” kazanımı, vokal seslendirmede jest ve mimiklerin, beden dilinin kullanılmasının önemine katkı sağladığı düşüncesinden hareketle eklenmiştir.
- “Halk dansı tanımının bölgelere/yörelere göre dağılımını açıklar. Türkiye’de bölgelerin kültürel yapısına, yerleşime, yaşam koşullarına ve etnik yapılaraya göre halk oyunlarının gösterdiği farklılıklar örneklerle açıklanır.” kazanımı, her bölgenin kendi müziği olması ve bunlardan sözlü olanlarının her bölgeye göre çeşitli ağız farklılıkları göstermesinden dolayı dahil edilmiştir.

Sanat eğitimi dersi ele alındığında; öğrencilerin bireysel yetenekleri ve tercihlerinden ziyade ders seçiminin okul idarecilerinin inisiyatifine bırakıldığı gözlemlenmektedir. Bu durum, bazı idarecilerin sanat eğitimi dersleri yerine üniversite sınavlarına yönelik olan derslere öncelik vermesine yol açabilmektedir. Böylece sanat eğitimi geri planda kalmakta, öğrencilerin sanatsal ve sosyal anlamda yeterli gelişim göstermesi olumsuz etkilenmektedir. Özellikle vokal seslendirme alanında yeterli temel eğitimi alamayan öğrenciler, özgüven eksikliği ve kaygı yaşayabilmekte ve yaş aralığı bakımından ses değişimi döneminde olmalarının getirdiği akran zorbalığı endişesiyle çekingen bir tutum sergileyebilmektedir. Bu durum, öğrencilerin hem bireysel hem de sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilecek önemli bir sorun teşkil etmektedir. Bu bağlamda, ortaöğretim kurumlarının tamamında kapsamlı bir düzenleme yapılması gerekliliği ile ortaya konulan Sanat Eğitimi Ortaöğretim programının, tüm okullarca öğrenci odaklı hareket etmesinin önemi yadsınamaz bir gerçektir.

Çalışmada, kazanımların vokal seslendirmedeki yararlılığı doğrudan ve dolaylı ilişkilendirilerek ele alınmış; teknik açıdan nefes kontrolü, ses eğitimi, sanatsal açıdan yorumlama, repertuar seçimi ve sosyal açıdan grup içi söyleme, sahne deneyimi gibi konulara dikkat çekilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre 2023 MEB Sanat Eğitimi Programı’ndaki kazanımların genel olarak

yeterli olduğu söylenebilir. Ancak, bu kazanımların ileri düzeyde yeterliliği, öğrencilerin seçimleri öncelenirse ilerleyen süreçlerde daha net bir şekilde değerlendirilebilecektir. Tüm bu değerlendirmeler sonucunda,

- Sanat Eğitimi Dersi Ortaöğretim Programının tüm ortaöğretim okullarında öncelikli olarak uygulanması,
- Vokal seslendirme ile ilişkili kazanımların tüm sanat derslerinde ve tüm okul kademelerinde ön plana çıkarılması önerileri sunulabilir.

Kaynaklar

- Altınkurt, L. (2015). Türkiye’de sanat eğitiminin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (12) 125-136.
- Arslanhan, E., & Eğilmez, H. O. (2022). Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve diğer eğitim fakültesi öğrencilerinin etkili iletişim becerileri ile duygusal zekâlarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Baydağ, C. (2020). Ses eğitiminde repertuar seçiminin önemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 387-398.
- Berg L. B. & Lune H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. Hasan Aydın). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bilen, S., & Ün Açıkgoz, K. (2019). İşbirlikli öğrenmenin şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 16(1), 803-817.
- Bişak Özdemir, G. (2018). Geleneksel Türk saz müziğinde yorumu etkileyen faktörler. *Atlas International Refereed Journal on Social Sciences*, 4(12), 979-985.
- Coşkun Onan, B. (2005). Sanat eğitimi yöntemleri / Yeni yaklaşımlar (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitim Anabilim Dalı, Resim-İş Eğitim Anabilim Dalı.
- Çimen, G. (2001). Konser kaygısı. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 125-133.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ekici, T. (2008). *Müzik öğretmeni yetiştirmede bireysel ses eğitimi dersine yönelik bir program geliştirme* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
- Gökbulut, N. (1997). Sanat eğitimi programları. *Sanat Aylık Güzel Sanatlar Gazetesi*, 31. Ankara: Birleşmiş Ressamlar ve Heykeltıraşlar Derneği Yayınevi.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gülleryüz, H. (2001). *Eğitim programlarının dili ve yaratıcı öğrenme* (2. bs.). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kolçak, O. (1998). *Ses eğitimi ve şarkı sanatı*. Ankara: Esin Yayınevi.
- Kurtuluş, Y. (2000). *Türkiye’de sanat eğitimi tarihi (1950-1999)* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim (Güzel Sanatlar Eğitimi) Anabilim Dalı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2023. *Ortaöğretim Sanat Eğitimi Dersi Öğretim Programı* <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1424>
- Oktay, C. (2017). *Türkiye’de özenen müzik eğitiminde uluslararası sertifikalı müzik eğitimi programlarının işlevinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim* (2. baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Töreyn, A. M. (1998). Türkiye Türkçesi dil bilgisi yapısının sanat eğitimi amaç, ilke ve teknikleri açısından incelenmesi (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Töreyn, A. M. (2015). *Ses eğitimi: Temel kavramlar, ilkeler, yöntemler* (2. baskı). Ankara: Sözkese Matbaacılık.
- Yeşilbaş, N. (2023). Sanat eğitimi almış ve almamış bireyler arasındaki farkın incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Yılmaz, O., & Şahan, G. (2016). Öğretmen adaylarının sanat eğitimi ihtiyacına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 717-729.
- Yiğit, N. (2006). Koroda ses eğitimi çalışmalarının çocuk ses gelişimine etkileri. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 777-783.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ MÜZİK EĞİTİMİNDE MÜZİKAL GELİŞİM AŞAMALARI TEMELİNDE UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Muhammet Emin Yıldız¹, Perver Nibak², Gülşah Sever³

Giriş

Müzik, insan hayatının bir parçasıdır. İnsan, müziğin içine doğar ve müzikle büyür. Bebekler henüz anne karnındayken dış dünyadan gelen sesleri duyar ve bu sesler ile çevresiyle iletişimde bulunur (Sohmet ve Freeman, 2001). Bebek ilk duygusal ve sosyal bağlarını bu sesler ile kurar. Annenin bebeğe söylediği ninniler, tekerlemeler ve şarkılar çocukta bir güven ve tanıma duygusu oluşturur (Powell ve Gooouch, 2018). Bu da müzikle kurulan ilk duygusal bağın temelidir.

Çocuk büyüdükçe şarkılarla oynar, ritimlerle hareket eder. Böylece müziğin doğrudan parçası haline gelir. Bu müzikal deneyimler, bebeğin dünyayı algılama, sosyal ilişkiler kurma ve duygularını ifade etme becerilerini geliştirir. Bu süreç çocuğun informal öğrenmelerini -plan program olmaksızın günlük yaşam içerisinde kendi kendine gelişen öğrenmelerini- içerir. Bu tip rastgele öğrenmelerin sistemli ve bilinçli bir öğrenme biçimine dönüşebilmesi, “erken çocukluk döneminde müzik eğitiminin” formal bir yapı içinde sunulmasıyla mümkündür.

Deleş ve Kaytez’e göre (2020) Erken çocukluk dönemi, temel becerilerin kazanımı açısından önemlidir. Ayrıca bir gelişim alanında edinilen öğrenim diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir. Araştırmalar; erken çocukluk dönemi müzik eğitiminin çocuğun dil gelişimini (Kostilainen vd., 2024; Normand, 2022; Hutchins, 2018; Aral ve Yaşar, 2015), bilişsel gelişimini (Tutkun, 2023; Uluğbay, 2013; Shore, 2010; Orsmond ve Miller, 1999), psikomotor gelişimini (Carrion vd., 2020; Wolińska, 2017; Shore, 2010), sosyal-duygusal gelişimini (Sun ve Wong, 2025; Maldonado, 2024; Selmani, 2024; Dinç, 2019), yaratıcılık ve keşfetme becerilerini (Liu, 2023; Kurdu ve Eker, 2023; Labat, 2015) olumlu anlamda desteklediğini göstermektedir. Bu nedenlerle, erken çocukluk döneminde müzik eğitimi yalnızca bir sanat faaliyeti olarak değil, çocuğun bütüncül gelişimini destekleyen temel bir öğrenme aracı olarak değerlendirilmelidir.

Greata (2006), her çocuğun doğuştan bir müzikal kapasiteye sahip olduğunu Gordon ise (2007, 1990) bu kapasitenin ne kadar erken yaşta eğitim alınırsa o

1 Y. Lisans Öğr., Gazi Üniversitesi, Müzik Eğitimi ABD, Ankara, eeminy6666@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0007-5797-012X

2 Y. Lisans Öğr., Gazi Üniversitesi, Müzik Eğitimi ABD, Ankara, pervernibak@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0006-3401-6715

3 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Fakülte, Müzik Eğitimi ABD, Ankara, gulsah.sever@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-0559-6993

kadar etkili olabileceğini söylemiştir. Suzuki yaklaşımı, müzik eğitiminin erken yaşlardan itibaren başlaması ve aileyle beraber yürütülmesi gerektiğini, ana dilini öğrenebilen her çocuğun müzikal beceriler edinebileceğini ifade etmiştir (Sak Brody, 2016). Kodaly yaklaşımı, sesimizin en doğal enstrümanımız olduğunu, müzik eğitiminin erken yaşlardan itibaren şarkı söylemeye dayalı biçimde yürütülmesini söylemiştir. Söylenecek şarkı repertuvarının halk ezgilerinden seçilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Mete, 2022).

Dalcroze yaklaşımı; erken çocukluk döneminden itibaren ritmik hareket, solfej ve doğaçlama etkinlikleri ile zihin-beden koordinasyonunu sağlayarak çocuğun bütünsel gelişimini desteklemeyi hedeflemektedir (Özay, 2022). Orff yaklaşımı ise konuşma, şarkı söyleme, çalgı çalma ve hareket etkinliklerini oyun ve doğaçlamayla bütünleştirerek uygulanan erken çocukluk dönemi müzik eğitimi yaklaşımıdır (Angı, 2022). Bu yaklaşımlar günümüz erken çocukluk dönemi müzik eğitiminde uygulanan ‘Music Together’ programının temelini oluşturmuştur. Music Together programı Edwin Gordon’un “Audiation” kuramından esinlenerek geliştirilmiştir. Program 0-5 yaş arası çocukların müzikal gelişimlerini şarkılar, ritim oyunları, hareket temelli etkinlikler ve oyunlarla desteklemeyi amaçlar. Uygulamaların etkililiğinin artması için aileleri de sürecin önemli bir parçası olarak görür ve dahil eder (Özeke, 2017). Bu doğrultuda çocuğun müziksel gelişiminin en verimli biçimde desteklenebilmesi için söz konusu müzikal yaklaşımlar kullanılarak erken çocukluk dönemi müzik eğitimine mümkün olan en erken yaşta başlanması gerekmektedir.

Söz konusu yaklaşımlar özel kurumlar aracılığı ile sertifika programları üzerinden ücretli eğitimler vererek öğretmen yetiştirmektedir. Bu nedenle her zaman öğretmenlerin erişimine uygun olmamaktadır. Bu noktada Nicola Burke’un 2018 yılında geliştirdiği müziksel gelişim şeması, etkinlik planları ve uygulama örnekleri oluşturabilmek için öğretmenlere yol gösterici bir çerçeve sunmaktadır. Burke’un çalışması erken çocukluk dönemini diğer çalışmalara kıyasla daha küçük yaş aralıklarıyla ele almış, her yaş aralığını ise “işitme ve dinleme, seslendirme ve şarkı söyleme, hareket ve dans, keşfetme ve çalma” altbaşlıklarında incelemiştir. Bu yaş aralıklarında çocukların yapabileceği müzikal faaliyetleri detaylı biçimde vermiş, ebeveynlerin de çocukların müzikal gelişimlerine nasıl katkıda bulunabileceğine dair tavsiyelerde bulunmuştur. Bu sebeplerden ötürü sonraki bölümde oluşturulan etkinlik planları Burke’un çalışması baz alınarak oluşturulmuştur.

Etkinlik planları oluşturulurken öncelikle planın uygulanacağı yaş grubuna karar verilmiştir. Ardından bu yaş grubunun gelişimsel özellikleri saptanmıştır. Sonrasında çocukların gelişimsel özelliklerine uygun hedef beceriler belirlenmiştir. Hedef beceriler seçilirken çocuğun aktif katılımına imkân sağlayacak, gözlenebilir ve uygulanabilir olmasına dikkat edilmiştir.

Sonrasında yaş grubu ve hedef beceriler göz önünde bulundurularak dersin verimli geçebileceği süre düşünülmüştür. Sonraki aşamada ders içerisinde kullanılabilecek materyaller belirlenmiştir.

Materyal seçiminde de çocuğun gelişimsel dönemine uygunluğu ve ders içerisindeki kullanılabilirliği göz önünde bulundurulmuştur. Materyal seçiminin ardından artık dersin aktif olarak işlendiği aşamaya gelinmiştir. Bu aşamada etkinlik planı giriş, gelişme ve sonuç olarak üç bölüme ayrılmış, sonrasında bir düşünme sürecine girilmiştir. Düşünme sürecinde yaş grubu, gelişimsel özellikler, materyal seçimi gibi öğeler dikkate alınarak “çocukların gelişimsel özelliklerine uygun bir etkinlik planı nasıl oluşturulmalıdır?” sorusu üzerine bir kurgu kurulmuş, bu kurguyu destekleyecek araştırmalar gerçekleştirilmiştir.

Etkinlikler kurgulanırken giriş aşamasında çocuğun dikkatinin çekilmesi ve etkinliğe yönelik güdülenmesinin sağlanması hedeflenmiştir. Gelişme aşamasında çocuğun süreçte aktif olmasına, yaratıcılık ve keşfetme duygularını geliştirmesine, tekrar edilebilirliği ile çocuğun tanıdığı bir alan oluşturmaya olanak sağlayan, seçilmiş hedef becerilere uygun, birden çok gelişimsel alanını destekleyen etkinlikler oluşturulmasına dikkat edilmiştir.

Kurgulanan etkinliğin zihinsel olarak yeterli olgunluğa eriştiği düşünüldüğünde; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine ayrılarak uygulama etkinlikleri başlığı altında etkinlik planları oluşturulmuştur. Etkinlik planlarının nasıl oluşturulduğunu anlatan bu bölüm, erken çocukluk dönemi müzik eğitimi alanında çalışmalar yapmak isteyen okul öncesi öğretmenleri, müzik öğretmenleri, güzel sanatlar-konservatuvar ve müzik öğretmenliği bölümü öğrencileri, ebeveynler ve alan araştırmacılarına ilgili dönem için bir etkinlik planı nasıl oluşturulur sorusuna cevap veriyor olması bakımından önem taşımaktadır.

Etkinlik planlarında seçilen hedef beceriler ve gerçekleştirilen uygulamalar, Burke’un çalışmasında tanımlanan alt başlıklara göre oluşturulmuştur. Her etkinliğin hangi başlık doğrultusunda hazırlandığı, ilgili başlığın baş harflerinden oluşan kısaltmalarla belirtilmiştir. Buna göre işitme ve dinleme başlığını (İ-D), seslendirme ve şarkı söyleme başlığını (S-Ş), hareket ve dans başlığını (H-D), keşfetme ve çalma başlığını (K-Ç) ifadeleri temsil etmektedir.

Etkinlik Planı-1

Etkinlik Adı

Müzik

Yaş Grubu

0-2 yaş grubu

Süre: 25 dakika

Araç Gereçler

Hoparlör, merhaba şarkısı, otobüsün tekerleği şarkısı, enstrüman, davul, tef, çingirak, kastanyet, marakas, agogo, el çanı, zil, zilli tef .

Hedef Beceriler

Çalınan şarkılara sesi ile eşlik eder. (S-Ş)

Çalınan şarkılara hareket ile eşlik eder. (H-D)

Dinlediği şarkılara uygun tepkiler verir. (İ-D)

Enstrümanları çeşitli dinamiklerde çalar. (K-Ç)

Etkinlik Uygulamaları:

Giriş (5 dakika):

Ders veliler ve çocukların sınıfa girmesiyle başlar. Öğretmen bu esnada kendi enstrümanını çalarak merhaba şarkısını seslendirir. İçeri giren çocukların isimlerine göre şarkı sözlerini düzenler. Şarkıda ismini söyleyeceği öğrenciye jest-mimik gibi beden hareketleri kullanarak iletişimini destekler. Çocuklar yarım daire biçimde yerleştirilmiş minderlere oturur. Sınıf mevcut sayısına ulaşana kadar süreç devam eder. (İ-D)

Gelişme (15 dakika):

Öğretmen daireye çeşitli ritim çalgılarını getirir. Çocukların erişebileceği biçimde dairenin ortasına koyar. Daireye öğretmen de oturur ve bir enstrümanı çalar. “Bakalım bu ne sesiymiş? Hep beraber deneyelim.” Ardından çocukların da enstrümanları denemesini ister. Her çocuğun çalımını destekleyici sözler ile onaylar. Daha sonrasında çocuğun yeni enstrümanlar denemesini teşvik eder. Öğretmen çalma sırasında grubu “ şimdi hızlı çalışıyoruz, şimdi yavaşlıyoruz, yüksek sesle çalım, sesimizi alçaltalım” gibi komutlarla farklı dinamiklerde müzik yapmaya yönlendirir. (K-Ç)

Daha sonrasında enstrümanlar toplanır. “Çocuklar şimdi sizinle beraber bir şarkıda oyun oynayacağız” denilerek yeni bir etkinliğe giriş yapılır. Öğretmen bir şarkı açacağını, şarkı içerisinde yaptığı hareketlerin tekrar edilmesi gerektiğini söyler. Hoparlör yardımı ile otobüsün tekerleği şarkısı açılır. Sözlerine uygun olarak parmak oyunu ile eşlik edilir. Otobüsün tekerleği yuvarlak kısmında yuvarlak bir hareket yapılır. Çocuklar otobüse bindiler kısmında oturma hareketi yapılır. Korna çaldı kısmında kornaya basıyormuş gibi yapılır. Bu süreç sözlere uygun olarak şarkının bitimine kadar devam eder. (H-D), (İ-D)

Sonrasında ise “çocuklar şimdi bu şarkımızı hep beraber söyleyelim” denilerek söyleme etkinliğine geçilir. Otobüsün tekerleği şarkısı hoparlör yardımı ile açılarak öğretmen tarafından seslendirilir. Çocuklardan da jest-

mimik hareketleri ile katılım göstermelerine teşvik eder. Çocukların şarkıyı önceki etkinlikten tanıyor olması söylemelerini kolaylaştırıcıdır. (S-Ş), (İ-D)

Sonuç (5 dakika):

Otobüsün tekerleği şarkısı hem söyleme hem de hareketleri ile son kez uygulanır. Ardından enstrümanlar ortadaki boş alana bırakılarak çocukların serbest etkinlik yapması sağlanır. Çocuğun şarkıya ve hareketlere katılım göstermesi, enstrümanlarla oyun oynuyor olması, dersin verimli ve keyifli geçtiği çıkarımlarının yapılabilmesini sağlar. (S-Ş), (H-D), (K-Ç), (İ-D)

Etkinlik Planı- 2

Etkinlik Adı

Müzik

Yaş Grubu

3-4 yaş

Süre: 30 dakika

Araç Ve Gereçler

Kablosuz hoparlör, cep telefonu, marakas, zil, davul, zilli tef, çingirak, kastanyet, el çanı, hayvanlar şarkısı, tren gelir şarkısı.

Hedef Beceriler

Dinlediği şarkıya sesiyle eşlik eder. (İ-D), (S-Ş)

Hayvan seslerini taklit eder. (S-Ş)

Müziğe ritim çalgılarıyla eşlik eder. (K-Ç)

Dinlediği şarkılara uygun hareket eder. (H-D), (İ-D)

Etkinlik Uygulamaları:

Giriş (5 dakika):

Çocuğa derste kullanılacak çalgılar tanıtılır. Ardından çalgılar dağıtılır. Serbest etkinlik yaptırılarak çocukların çalgıları keşfetmeleri beklenir. Çocuklar çalgıları çalarken arkadan derste kullanılacak şarkılar çalınır. (K-Ç)

Gelişme (20 dakika):

Öğretmen, çocuklardan istedikleri bir çalgıyı almalarını ve öğretmenin arkasında sıra olmalarını ister. Artık trene dönüştüklerini ve şarkının çuf çuf bölümünde çalgılarıyla 3 kere çalarak eşlik edebileceklerini söyler. Örnek uygulamayı çocuklara gösterir. Sonrasında telefonu ile kablosuz hoparlörden tren gelir şarkısını açar. Çalgısını çalarak hareket etmeye başlar. Çocuklar da öğretmenin arkasından gelir. Öğretmen hareket halindeyken şarkının temposunu kontrollü olarak arttırıp azaltır. Tempo değişikçe hareketleri de hızlanır ya da yavaşlar. (H-D), (İ-D), (K-Ç)

Sonrasında çocuklar minderlere oturur. Hayvan sesleri adlı şarkı dinlettirilir. Öğretmen şarkının soru bölümlerini kendisinin söyleyeceğini cevap bölümlerinin ise öğrencilerin söylemesi gerektiğini, nakarat bölümünün ise hep beraber söyleyeceğini ifade eder. Öğretmen soru bölümlerinde eliyle kendini işaret eder. Cevap bölümlerinde sınıfı işaret eder. Nakaratta ise hep beraber anlamında bir beden dili kullanır. Şarkı pekiştirildikten sonra baştan sona sınıfla beraber söylenir. (İ-D), (S-Ş)

Sonuç (5 dakika):

Dersin sonunda çocuklara çalgıları yeniden dağıtılır. Arka planda derste öğrenilen şarkılar çalarken çalgılarını çalarak oyun oynamaları, şarkıları tekrar etmeleri beklenir. (K-Ç), (İ-D)

Etkinlik Planı 3

Etkinlik Adı

Müzik

Yaş grubu

5-6 yaş grubu

Süre: 40 dakika

Araç ve gereçler

Öğretmenin kullanacağı çalgı (piyano, gitar vb), küçük çalgıcılar şarkısı, marakas, zil, davul, zilli tef, çingirak, kastanyet, el çanı.

Hedef Beceriler

Dinlediği müzik ile ilgili duygu ve düşüncelerini sözlü ifade eder. (İ-D)

Küçük ezgileri doğru tonlamayla ifade eder. (S-Ş)

Dinlediği müzikteki değişikliklere uygun tepkiler verir. (İ-D)

Müzik eşliğinde ritme uyum sağlayarak hareket eder. (H-D)

Müziğe ritim çalgıları ile eşlik eder. (K-Ç)

Etkinlik Uygulamaları:

Giriş (10 dakika):

Öğretmen derse girer. “Çocuklar bugün size enstrümanım ile bir şarkı çalacağım, siz de şarkıyı dikkatlice dinleyin. Çünkü şarkı bittiğinde sizlerden neler hissettiğinize, neler düşündüğünüze dair yorumlarınızı alacağım“ der. Öğretmen küçük çalgıcılar şarkısını çalarken kontrollü olarak dinamikleri değiştirir. Bazı kısımları hızlı-yavaş, bazı kısımları yüksek-alçak sesle seslendirir. Şarkı bitiminde çocuklarla diyaloga geçilir. Her çocuk söz hakkı alıp fikirlerini açıklayınca dek etkinlik devam eder. (İ-D)

Gelişme (20 dakika):

Sonrasında Küçük Çalgıcılar şarkısının içerisindeki müzik cümleleri üzerinden seslendirme çalışması yapılır. Öğretmen seslendirir (biz köylerden gelen şen çalgıcılarız. Hey!), sınıf tekrar eder. Bir cümle öğrenildikten sonra diğerine geçilir. Sonraki cümle için öğretmen seslendirir (şarkı söyler oyun oynarız. Hey!), sınıf tekrar eder. Sonrasında iki cümle birleştirilir. Bu süreç şarkının öğrenilmesine kadar devam eder. Şarkı tamamlandığı zaman hep beraber seslendirilir. (S-Ş), (İ-D)

Daha sonrasında ise çocuklardan dilediği bir ritim çalgısını alması istenir. Alınan çalgılara göre ritim grupları-marakas grubu, davul grubu, zil grubu vs.- oluşturulur. Öncelikle tüm gruplardan öğretmene göre çalması istenir. Öğretmen yavaş bir tempoda alkış tutar, elini her vurduğu anda ise gruplar çalgıları ile eşlik eder. Gruplar tempoya ve vuruşlara alıştığı zaman çalma boyutuna geçilir. Öğretmen şarkı içerisinde farklı grupları işaret eder. İşaret edilen grup çalar, diğerleri susar. Öğrenilen şarkı üzerinde ritim çalışması gerçekleştirilir. (K-Ç)

Son uygulamada ise aynı şarkı üzerinde bir oyun oynanır. Öğretmen oyundan önce kuralları anlatır. Çocuklar sınıfın ortasında istedikleri bir yere geçerler. Öğretmen enstrümanını alır ve şarkıyı çalar. Şarkı çaldığı süre boyunca çocuklar istedikleri gibi koşurabilir, hareket edebilir, dans edebilir. Şarkı durduğu an herkes olduğu yerde durur ve kıpırdamaz. Daha sonrasında tekrar şarkı çalar çocuklar tekrar serbestçe hareket edebilirler ve tekrar şarkı durduğu anda durulur. Oyun bu şekilde devam ettirilir.

Sonuç (10 dakika):

Derste kullanılan çalgılar çocuklara tekrardan dağıtılır. Arka planda derste öğrenilen küçük çalgıcılar şarkısı dinlettirilerek serbest etkinlik yaptırılır. Serbest etkinlik sırasında çocuk hem derste edindiği becerileri gizil öğrenme yolu ile tekrar edebilecek hem de çalgılar üzerinden oynayacağı oyunlar ile müziği keşfetme fırsatı bulacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Erken çocukluk döneminde verilen müzik eğitiminin, çocuğun gelişimsel sürecine çok yönlü katkılar sunabileceğine ilişkin bulgular literatürde geniş yer tutmaktadır. Yapılan araştırmalar, bu dönemde sağlanan müzik eğitiminin bilişsel, sosyal, duyuşsal, psikomotor, yaratıcılık, keşfetme ve dil gelişimi gibi çeşitli alanları destekleyebileceğini göstermektedir. Ayrıca, her çocuğun doğuştan belirli düzeyde bir müzikal potansiyele sahip olabileceği ve bu potansiyelin erken yaşlardan itibaren uygun eğitimle desteklenmesinin gelişimi açısından önemli olabileceği değerlendirilmektedir.

Bu doğrultuda Suzuki, Kodály, Orff, Dalcroze ve Music Together gibi farklı müzik eğitimi yaklaşımları, çocukların müzikal gelişimini desteklemek amacıyla geliştirilmiş ve yapılandırılmış programlarıyla uluslararası alanda kabul görmüştür. Ancak bu yaklaşımların çoğunlukla özel kurumlar aracılığıyla ve ücretli olarak sunulması, erken çocukluk dönemi müzik eğitimi alanında çalışan bazı eğitimcilerin bu programlara erişimini sınırlayabilir.

Bu çerçevede, Nicola Burke'ün 2018 yılında gerçekleştirdiği ve erken çocukluk dönemi müzikal gelişim evrelerine odaklanan çalışmasından hareketle, bu alanda nasıl uygulama etkinlikleri geliştirilebileceği sorusuna yanıt aranmış; örnek etkinlik planları üzerinden çeşitli uygulama önerileri sunulmuştur. Planların oluşturulma süreci açıklanarak, erken çocukluk dönemi müzik eğitimcileri ve araştırmacılar için yönlendirici olabilecek bir çerçeve geliştirilmiştir.

Bu bağlamda, alan yazınına katkı sunması ve uygulamaya dönük gelişmeleri teşvik etmesi amacıyla aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir:

- Erken çocukluk dönemi müzik eğitimi, yalnızca sanatsal bir faaliyet olarak değil, aynı zamanda çocuğun gelişimini destekleyici bir araç olarak ele alınmalıdır; Bu bakış açısı doğrultusunda eğitim programlarında gerekli güncellemeler yapılabilir.
- Belirtilen müzik eğitimi yaklaşımlarının erişilebilirliğini artırmak amacıyla, erken çocukluk dönemi müzik eğitimcilerine yönelik açık erişimli kaynak ve materyallerin geliştirilmesi teşvik edilebilir.
- Müzik öğretmeni yetiştiren kurumların lisans programlarında, erken çocukluk dönemine ilişkin müzik eğitiminin önemi ve uygulama olanakları temelinde bir yapılandırmaya gidilmesi, eğitimin niteliği açısından fayda sağlayabilir.
- Rehberlik ve seminer çalışmaları aracılığıyla, ailelerin erken çocukluk dönemi müzik eğitimindeki rolü konusunda farkındalık kazanmaları desteklenmeli; sürece daha etkin katılımları için ortam sağlanabilir.
- Burke'ün çalışmasından esinlenilerek hazırlanan etkinlik planlarının, eğitim fakültelerinin lisans programlarına entegre edilmesi ve bu planların hizmet içi eğitimler ya da rehberlik faaliyetleriyle öğretmenlere sunulması, planlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.
- Ülkenin farklı bölgelerinde görev yapan müzik eğitimcilerinin görüşlerine başvurularak, etkinlik planlarının uygulanabilirliği ve etkililiği üzerine değerlendirme çalışmaları yapılması, alandaki uygulamaların niteliğini artırabilir.

Kaynaklar

- Angı, Ç. (2022). Orff Yaklaşımı. İçinde E. E. Kaya (Editör), *Müzik eğitiminde öğretim yaklaşım ve yöntemleri* (ss. 17–51). Eğitim Yayınevi.
- Aral, N. ve Can Yaşar, M. (2015). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı. İçinde A. Köksal Akyol (Editör), *Okul öncesi eğitim programları* (ss. 77–114). Hedef CS Basın Yayın.
- Burke, N. (2018). *Musical development matters in the early years*. The British Association for Early Childhood Education.
- Carrion, D., Cabrera, J. ve Aguirre, C. (2020). Efecto de la educación musical al desarrollo integral de los niños en la etapa pre-escolar. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 24(103), 12–16. <https://doi.org/10.47460/uct.v24i103.351>
- Deleş, B. ve Kaytez, N. (2020). Çocuk Gelişiminde Müziğin Yeri ve Önemi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(10), 133–142.
- Dinç, Ş. (2019). Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi. *Balkan Müzik ve Sanat Dergisi*, 1(1), 14–21.
- Gordon, E. (1990). *A music learning theory for newborn and young children*. GIA Publications.
- Gordon, E. (2007). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*. GIA Publications.
- Greata, J. (2006). *An introduction to music in early childhood education*. Delmar Cengage Learning.
- Hayvan sesleri şarkısı | Eğlenceli miniyi şarkıları. (2020). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=W4IW0JqSxjY> (E.T (E.T.: 9.5.2025).
- Hutchins, S. (2018). Early childhood music training and associated improvements in music and language abilities. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 35(5), 579–593. <https://doi.org/10.1525/mp.2018.35.5.579>
- Irisarri Labat, I. (2015). *Desarrollo musical en educación primaria: Una perspectiva emocional*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Kostilainen, K., Fontell, N., Mikkola, K., Pakarinen, S., Virtala, P., Huotilainen, M., Fellman, V. ve Partanen, E. (2024). Music and reading activities in early childhood associated with improved language development in preterm infants at 2–3 years of age. *Frontiers in Psychology*, 15, 1394346. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1394346>
- Kurdu, G. ve Eker, C. (2023). Okul Öncesi Dönemde Bütüncül Gelişimi Desteklemede Öğretmenin Rolü. İçinde S. Kurbanoğlu, Z. Başer, H. Yıldız ve N. Karacan (Editörler), *Lock 2023 - Uluslararası eğitimde dil, edebiyat, öğretim ve kültür araştırmaları kongresi tam metin kitabı* (ss. 255–263). Genç Akademisyenler Derneği.
- Liu, Y. (2023). The influence of music activities on children's creative thinking development. *SHS Web of Conferences*, 180, 04001–04005.
- Maldonado, E. (2024). Musical education in kindergarten: Importance on the quality of life in children. *Health Leadership and Quality of Life*, 3, 463.
- Merhaba şarkısı | Çocuk şarkısı | Ezo Sunal. (2020). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=X1H0TATl-XI> (E.T (E.T.: 13.5.2025).
- Mete, M. (2022). Kodaly müzik öğretimi yaklaşımına genel bir bakış. İçinde E. E. Kaya (Editör), *Müzik eğitiminde öğretim yaklaşım ve yöntemleri* (ss. 53–68). Eğitim Yayınevi.
- Normand, M. (2022). The positive learning transfer from a musical play early-learning system® to young children's linguistic and spatial skills. *Music Education Research*, 24(4), 494–511. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2076820>
- Orsmond, G. ve Miller, L. (1999). Cognitive, musical and environmental correlates of early music instruction. *Psychology of Music*, 27(1), 18–37. <https://doi.org/10.1177/0305735699271003>
- Otobüsün tekerleği – Sevimli dostlar bebek şarkıları. (2017). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0arQYWxkeAw> (E.T (E.T.: 11.5.2025).
- Özay, S. (2022). Dalcroze eurhythmics yaklaşımı. İçinde E. E. Kaya (Editör), *Müzik eğitiminde öğretim yaklaşım ve yöntemleri* (ss. 7–16). Eğitim Yayınevi.
- Özeke, S. (2017). Bir erken çocukluk müzik eğitim modeli ve çocuk gelişimine etkileri: Music Together® programı örneği. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1035–1044. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i2.4555>

- Powell, S. ve Goouch, K. (2018). Mother's songs in daycare for babies. İçinde T. Bruce, P. Elfer Ve L. Werth (Editörler), *Routledge international handbook of Froebel and early childhood practice* (ss. 154–165). Londra: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315562421-27>
- Sak Brody, Z. (2016). “Suzuki yetenek eğitimi” felsefesine kısa bir bakış. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6(1), 79–88. <https://doi.org/10.20488/www-std-anadolu-edu-tr.291235>
- Selmani, T. (2024). The influence of music on the development of a child: Perspectives on the influence of music on child development. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 2(1). <https://doi.org/10.59652/jetm.v2i1.162>
- Shore, R. (2010). Music and cognitive development: From notes to neural networks. *NHSA Dialog*, 13(1), 53–65. <https://doi.org/10.1080/15240750903458113>
- Sohmer, H. ve Freeman, S. (2001). The pathway for the transmission of external sounds into the fetal inner ear. *Journal of Basic and Clinical Physiology and Pharmacology*, 12(2), 91–100. <https://doi.org/10.1515/jbcp.2001.12.2.91>
- Sun, M. (2006). *Küçük çalgıcılar [Şarkı]*. İçinde *Çocuklar ve gençler için şarkı demeti: 1960–2006* (s. 6). Sun Yayınevi.
- Sun, M. ve Wong, H. (2025). A review of children's music education. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, 15(1). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v15-i1/24422>
- Tutkun, U. (2023). Gelişim dönemlerinde müziğin çocuklar üzerindeki etkileri. *Okul Yönetimi*, 3(1), 23-31.
- Wolińska, E. (2017). Rola zajęć umuzykalniających w rozwoju dziecka. *Konteksty Pedagogiczne*, 1(8), 261–269. <https://doi.org/10.19265/kp.2017.018261>

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ MÜZİK VE ÇALGI EĞİTİMİNDE AİLE DESTEĞİ VE ÖĞRETMEN SEÇİMİ

Sevilay Olgun¹, Süeda Yavuz², Gülşah Sever³

Giriş

Bireyler içerisinde bulunduğu toplumun ve çevrenin etkisiyle öğrenmelerini gerçekleştirir. Çocuğun öğrenme süreci doğumla birlikte başlar ve ilk sosyal çevresini ailesi oluşturur. Bu nedenle aile, yalnızca destekleyici değil, aynı zamanda çocuğun gelişiminde belirleyici bir rol üstlenir. Yaşamın bu ilk yılları, çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi açısından büyük önem taşıırken; ilerleyen dönemlerdeki öğrenme yaşantıları, yaşam kalitesi ve üretkenliği için de temel bir zemin oluşturur (Tunçeli & Zembat, 2017). Bu dönemlerde çocukları bütüncül bir yaklaşımla tanımak, bireysel özelliklerini, gelişim düzeylerini ve ihtiyaçlarını doğru biçimde değerlendirmek büyük önem taşımaktadır. Çünkü bu değerlendirme hem pedagojik yaklaşımların belirlenmesinde hem de çocuğun potansiyelini en üst düzeyde geliştirmeye yönelik uygun eğitim ortamlarının tasarlanmasında temel bir role sahiptir (Ceylan, Gözün Kahraman, & Ülker, 2016). Çocuğun gelişiminin temellerinin atıldığı, öğrenmeye ve çevresel etkileşimlere en açık olduğu bu kritik dönem, erken çocukluk dönemi olarak adlandırılır. Bazı kaynaklara göre Erken çocukluk dönemi 0-6 yaş arasını kapsarken bazılarında ise 0-5, 0-8 yaş arasını kapsadığı söylenmektedir (Joshi & Shukla, 2019).

Erken çocukluk dönemi çocuğun fiziksel büyümesini değil zihinsel, sosyal ve duygusal kapasitesinin gelişmesi açısından da hayati bir öneme sahiptir, bu bağlamda da erken çocukluk dönemi bireyin gelişiminde kritik bir aşama olarak öne çıkmaktadır. Erken dönemde atılan bu temellerin, bireyin yalnızca gelişim sürecini değil, aynı zamanda ilerleyen yıllardaki akademik başarısını da etkilediği görülmektedir. Özellikle okul çağına gelindiğinde, çocukların eğitimsel başarıları üzerinde hem bireysel hem çevresel faktörlerin belirleyici rol oynadığı bilinmektedir.

Bu bağlamda, öğrenci başarısının çok boyutlu yapısını anlamak adına farklı değişkenlerin birlikte ele alınması gerekmektedir (Clipa & Gavriluță, 2017). Bu nedenle, erken çocukluk döneminde etkili eğitim yöntemlerinin benimsenmesi, çocukların hem akademik hem de sosyal becerilerinin gelişimine önemli

1 Y. Lisans Öğr., Gazi Üniversitesi, Müzik Eğitimi ABD, Ankara, sevilayolgun349@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0008-4775-1852

2 Y. Lisans Öğr., Gazi Üniversitesi, Müzik Eğitimi ABD, Ankara, suedayavuz@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0009-0003-3725-9702

3 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi ABD, Ankara, gulsah.sever@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-0559-6993

katkıları sağlayabilir (Aksoy & Parlak, 2023). Erken çocukluk döneminde sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlayan alanlardan biri de müzik eğitimidir. Müzik eğitimi bir çocuğun gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalara göre erken çocukluk döneminde müzik eğitimi alan çocukların duygusal, bilişsel ve estetik gelişimlerinde önemli derecede gelişimler olduğu görülmüştür. Bu gelişimler dahilinde müziği çocukların oyunlarına da dahil etmek, gelişim alanlarını destekleyici hale getirebilir ve bu dönemde kazandığı deneyimlerle onu hayata hazırlayacağı becerilerin temelini oluşturmaktadır (Köseler, 2009). Çocukların bu becerileri geliştirebileceği ve müzik eğitiminin önemli bir parçası olan çalgı eğitiminin rolü de erken çocukluk döneminde önemlidir. Bu rollerin başında bireylerin dil gelişimi, el ve göz koordinasyonu, hafıza becerilerinde önemli ilerlemeler kaydetmesi başlıcalarıdır (Sims, 2013). Bu ilerlemelerde çevrenin ve toplumun etkisi de oldukça önemli bir faktördür. Bunlar içerisinde bireysel faktörler, okul ve eğitim ortamı, kültürel ve demografik faktörler, öğretmen becerisi ve iletişimi önemli olsa da öğrenci başarısını okul dışında da etkileyen birçok faktör vardır. Araştırmalar, ebeveynlerin destekleyici davranışlarının öğrenci başarısıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Scharton, 2019). Bu yüzden başarı, okul binası ile sınırlı kalmayan çocuğun ailesi, çevresi ve yaşadığı toplumla şekillenen dinamik bir yapıdır. Bu süreçte aile, çocuğun ilk öğrenme ortamı olarak kritik bir rol üstlenmektedir. Ailelerin eğitime katılım düzeyi her zaman aynı olmayabilir; bazı çocuklar aile katılımının yoğun olarak yaşandığı bir eğitim süreci geçirirken, bazıları ise bu süreçten yoksun kalabilmektedir (Bekir, 2020).

Bu bağlamda, aile katılımlı ve aile katılımsız eğitim ortamlarının çocuklar üzerindeki etkilerini karşılaştırmak, aile katılımının neden önemli olduğunu ortaya koymak açısından büyük önem taşımaktadır (Toran & Özgen, 2018). Bu bölümde, öncelikle aile katılımının ne olduğu, nasıl şekillendiği ve çocukların gelişim sürecine olan etkileri ele alınacak; ardından aile katılımlı ve aile katılımsız durumlar arasındaki farklar tartışılarak, eğitimde aile işbirliğinin önemi bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilecektir.

Aile Katılımının Müzik ve Çalgı Eğitiminde Etkileri

Erken çocukluk döneminde verilen müzik ve çalgı eğitimi sürekli ve destekleyici bir öğrenme ortamında olmalıdır. Bu ortamın temel bileşenlerinden biri de ailenin etkin katılımıdır (McMahon, 1988). Ailelerin müzik ve çalgı eğitimine katılımı çocukların gelişimini destekleyen önemli bir faktördür (Creech, 2010). Ancak çeşitli nedenlerle ailelerin bu sürece katılımı sınırlı kalabilmektedir. Bu engelleri anlamak, etkili çözümler geliştirmek için önemlidir. Günümüzde yoğun iş temposu nedeniyle birçok ebeveyn çocuğuna yeterli zamanı ayıramamaktadır (Hook & Wolfe, 2013). Bu durum ailelerin çocukların eğitimine yeterli zaman ayıramamasına sebep olur öğretmenlerle

iletişimlerini engeller. Ebeveynlerin eğitim seviyeleri de çocukların eğitimine katılım düzeylerini etkiler (Çetin & Demircan, 2022). Düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynler, kendilerini yetersiz hissedebilir ve bu nedenle eğitim sürecine dahil olmaktan çekinebilirler (Tantoh, 2023). Fakat bazı ailelerin eğitim düzeyleri yüksek olsa bile çocukların eğitim aldıkları her alanla ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olmaları mümkün görünmemektedir. Bu da çocukların eğitimine katkıda bulunmak isteseler de bunu nasıl gerçekleştirdiklerini bilememelerine yol açmaktadır (Vandenbroeck, 2010). Diğer bir yanda bazı kültürel normlar ve sosyoekonomik faktörler, ailelerin çocuklarının eğitim sürecine aktif olarak katılımını sınırlayabilmektedir (Erdener, 2014). Özellikle düşük gelirli aileler hem maddi kaynak yetersizliği hem de zaman kısıtları nedeniyle okul temelli etkinliklere katılımda güçlük yaşayabilmektedir (Mishra, 2012). Ayrıca, ekonomik baskılar altında olan ebeveynler, eğitim faaliyetlerine katılımı öncelikli bir ihtiyaç olarak görmeyerek; çocukların öğrenme sürecinde aile desteğinden mahrum kalmalarına neden olabilir. Aileler, okul ve öğretmenlerle etkili iletişim kuramadıklarında eğitim sürecine katılımları azalabilir (Erdener, 2015). Bu durum, ailelerin kendilerini dışlanmış hissetmelerine ve katılım konusunda isteksiz olmalarına neden olabilir.

Bütün bu olumsuzluklara rağmen aslında ailenin çalgı eğitiminde aktif katılımı çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü ebeveynlerin çalgı eğitimine aktif olarak katılımı, öğrenme sürecinin niteliğini artıran, çocuğun duygusal ve bilişsel gelişimini destekleyen kritik bir yere sahiptir (Kamalova, 2022).

Erken çocukluk dönemi çalgı eğitiminde çocukların gelişebilmesi için ailenin aktif katılımı çok önemli bir yere sahiptir. Çalgı Eğitiminde ailenin katılımı; bilinçli, destekleyici, sürekli, gönüllü dahil olmalarını kapsamaktadır. Hoover-Dempsey ve Sandler (1997), ebeveynlerin eğitim sürecine katılımını üç temel şekilde açıklar: ebeveynin kendini yeterli hissetmesi, okuldan gelen davetlerin niteliği ve ebeveynin kendi rolüne ilişkin inancı.

Bu faktörler, özellikle çalgı eğitimi gibi uzun soluklu ve bireysel çaba gerektiren bir süreçte, ebeveynlerin çocuklarının gelişimine nasıl ve ne düzeyde katkı sağladığını belirlemede yol gösterici olmaktadır.

Bu çerçevede, Epstein (2007), ebeveyn katılımını altı temel boyutta ele alarak sistematik bir model sunmuştur. İlk boyut olan ebeveynlik (parenting), ailelerin çocuklarını daha sağlıklı bir şekilde yetiştirmelerine yardımcı olmak için rehberlik edilmesini ve gelişim süreçlerinde desteklenmesini içerir. İkinci olarak iletişim (communicating), okul ile aile arasında açık, karşılıklı ve saygıya dayalı bir iletişimin kurulmasını öngörür. Üçüncü boyut olan gönüllülük (volunteering), ailelerin okul etkinliklerine gönüllü olarak katılımını teşvik ederken, evde öğrenme (learning at home) başlığı altında, çocukların öğrenme süreçlerinin ev ortamında da sürdürülmesi hedeflenmektedir. Beşinci

kategori olan karar alma (decision-making), ailelerin okul politikalarına ve karar süreçlerine etkin bir biçimde katılımını vurgularken, son olarak toplumla işbirliği (collaborating with the community) başlığı, okul-aile-toplum üçgenindeki kaynakların bir araya getirilerek çocuğun gelişimine çok yönlü destek sunulmasını amaçlamaktadır.

Bu model doğrultusunda, ailelerin yalnızca çocuğun bireysel müzik çalışmalarıyla ilgilenmesi değil; aynı zamanda okulun yönetsel süreçlerine katılması, okul-toplum işbirliğine katkı sunması ve çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına duyarlılıkla yaklaşması, erken çocukluk döneminde müzik ve çalgı eğitiminin başarısını büyük ölçüde artırmaktadır. Bu alanda başarıyı arttırmak için ise ailelerin katılabileceği çeşitli müzik eğitim programları bulunmaktadır. Örneğin, Suzuki, “her birey müzik öğrenebilir ve yapabilir” ön kabulü ile yola çıkar. Ebeveyn çocuğun ilk öğretmeni olarak kabul edilir ve aile-çocuk-öğretmen üçgeni sayesinde sürekli iletişim mevcuttur (Büyükgönenç, 2018). Aileler tüm derslerde aktif katılım gösterirler aynı zamanda da evdeki öğretmen olarak rol alırlar. Müzik eğitim programlarından Kodaly yönteminde ise yine müzik herkes içindir ve ana dil gibi öğrenilir. Aile rolü, evde birlikte şarkı söylemek, ritim çalışmaları yapmak, oyun yoluyla öğrenme süreçlerine katılmaktır (Büyükgönenç, 2018). Bir diğer program olan Music Together’da da tüm aile bireylerinin katılabileceği müzikle öğrenme ortamı vardır. Ebeveynler çocuklarıyla birlikte dans eder, şarkı söyler, ritim tutar (Özeke, 2017). İSMEK (İstanbul Büyükşehir Belediyesi, n.d.), BUSMEK (Bursa Büyükşehir Belediyesi, n.d.) gibi belediye kursları ise özel kurumların düzenlediği “aile katılım günleri”, “aile ile ritim çalışmaları” gibi etkinlikler de aile katılımını artırmayı hedeflemektedir. Bu kurslardaki amaç bireylerin kişisel gelişimini desteklemek, onlara mesleki deneyim kazandırmak ve sanatsal faaliyetlere katılımını sağlamayı amaçlamaktır.

Bu eğitim programları, çocukların müzikal sürecinin nasıl geçtiğini görme ve deneyimleme fırsatı sunarken, ailelerin evde çocuklarını çalıştırma konusunda da nasıl destekleyebileceklerine dair bir yol göstermektedir. Ancak aile katılımının önemli olduğu bu örneklerin dışında, yalnızca çocuğun bireysel olarak katıldığı pek çok müzik kursu ve korolar da bulunmaktadır. Bu çeşitlilik, ebeveynleri seçim aşamasında zorlaştırabilmektedir. Ebeveynlerin yoğun bir iş temposundan dolayı her derse fiziki olarak katılımları mümkün olmasa bile, öğretmen ile kurulan düzenli iletişim ve öğrencilerin ders içerisindeki geri bildirimleri, aylık gözlem notlarının sunulması gibi uygulamalar sayesinde ailenin sürece dâhil olması gerekmektedir.

Buradaki amaç özellikle aile katılımını destekleyen müzik eğitimi kurumlarını belirlemek ve ebeveynleri bu yönde bilinçlendirmektir. İyi bir müzik öğretmeni seçmek yalnızca pedagojik yeterlilikle sınırlı kalmamalı; Aile ile kurduğu iletişim, geri bildirim vermesi ve işbirliği içerisinde olması

da değerlendirme kriterleri arasında yer almalıdır. Sonuç olarak, ebeveynlerin bilinçlendirilmesi ile tercihleri hem çocuğun müzikal gelişimini hem de aile içi müzik kültürünü kuvvetlendirecektir (McPherson, 2009).

Bu müzik kültürünün kuvvetlenmesi ve gelişimin doğru bir şekilde devam edebilmesi için ise ailelerin öğretmen seçiminde dikkate alması gereken bazı ölçütler olduğu düşünülmektedir. Ailelerin öğretmen seçiminde hem kendi ihtiyaçlarını anlamaları hem de yönlendirici sorular ile öğretmen seçiminde gözlem yapmaları için bir rehber oluşturulmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Sonraki başlık altında bu konuya yer verilmiştir.

Çalgı Eğitimi İçin Ailelerin Öğretmen Seçiminde Dikkate Alınması Gereken Ölçütler

Aile, çocuğunu çalgı eğitimine yönlendirmeden önce amacını net bir şekilde belirlemelidir. Bu eğitim çocuğun hoş vakit geçirmesi için mi yoksa çocuğa bir hobi kazandırmak, ileride yeteneğini geliştirip meslek olarak yapma amacıyla mı düşünülmektedir? Bu hedeflerin net bir şekilde belirlenmesi, öğretmen seçiminde izlenecek yolun da belirleyici bir unsuru olacaktır. Çünkü aile, çocuğu için iyi bir öğretmeni seçerken; müzikal becerilerinin yanı sıra öğretmenin pedagojik formasyonuna, çocukla olan iletişim becerilerine ve onunla duygusal bağ kurabilmesine de dikkat etmelidir. Çünkü yapılan dersler sadece enstrüman çalmaktan ibaret değildir. Araştırmalar, küçük yaştaki çocukların öğrenme sürecinde öğretmen-öğrenci ilişkisinin derste öğrenmeye olan motivasyonu ve devamlılığı doğrudan etkilediğini göstermektedir (Davidson, Howe, Moore & Sloboda, 1996). Bu nedenle öğretmenin derste öğrenciyle olan iletişimi gözlemlenmelidir. Klasik ders anlatım yöntemi olan davranışçı yaklaşımdan ziyade, yapılandırmacı yaklaşımın ön planda olduğu yöntemi tercih etmeleri beklenmelidir (Branscombe et al., 2002).

Ayrıca öğretmenin alan bilgisi, yetkinliği, deneyimi ve donanımı göz ardı edilmemelidir. Öğretmenin hangi enstrümanlarda eğitim verdiği, hangi yaş gruplarıyla çalıştığı sorulmalıdır. Ayrıca müzik öğretim yöntemlerinden hangisi kullandığını (Suzuki, Kodaly, Orff vb.), bu yöntemlerin çocukları üzerinde ne gibi katkısı olacağını sormalıdır. Öğretmenin çocukla geçirdiği süreci aile ile paylaşması önemlidir çünkü nitelikli bir eğitimci dersleri düzenli olarak takip eder, süreç hakkında ailelere gerçekçi geri bildirimler verir (Winship et al., 2021). Öğretmen seçiminde yararlanabilecek bir diğer husus ise öğretmenin daha önce ders verdiği çocukların ailelerinden referans almak, çalışma tarzı hakkında bilgi edinmek ve eğitim sürecini öğrenmek olabilir (McPherson, 2008). Ayrıca günümüzde sosyal medya çok fazla kullanılmakta ve takip edilmektedir bundan kaynaklı olarak iyi bir öğretmen seçiminde sosyal medyadan yararlanılabilir. Bu düşüncelerden hareketle ailelerin, çocuklarına iyi bir öğretmen seçerken yanıtlamasının önemli olduğu sorular şöyle listelenebilir:

1. Eğitim amacıyla ilgili sorular:

- Çocuğumun çalgı eğitiminden beklentim nedir? (Hobi edinme, keyifli vakit geçirme, yetenek geliştirme, mesleki yönelim vb.)
- Bu hedefe ulaşmak için nasıl bir eğitim süreci uygun olacaktır?

2. Pedagojik Yeterlilik ve İletişim Becerilerine İlişkin Sorular

- Öğretmenin pedagojik formasyonu yeterli mi?
- Çocuklarla iletişimi nasıl? Öğrenciyle duygusal bağ kurabiliyor mu?
- Öğretmenin ders sırasında çocukla kurduğu ilişki, öğrenmeye nasıl katkı sağlıyor?

3. Eğitim Yaklaşımı ve Yöntemlerine Dair Sorular

- Öğretmen hangi müzik öğretim yöntemini kullanıyor? (Suzuki, Kodaly, Orff, Dalcroze vb.)
- Bu yöntem, çocuğumun yaşına ve öğrenme biçimine uygun mu?
- Öğretmenin kullandığı yaklaşım yapılandırmacı mı, yoksa daha geleneksel mi?

4. Alan Bilgisi ve Deneyimle İlgili Sorular

- Öğretmen hangi enstrümanlarda uzmanlaşmış?
- Daha önce hangi yaş gruplarıyla çalışmış?
- Sahip olduğu müzik eğitimi ve tecrübe düzeyi ne kadar yeterli?

5. İzleme ve Geri Bildirim Süreciyle İlgili Sorular

- Öğretmen ders sürecini aileyle ne düzeyde ve ne sıklıkla paylaşıyor?
- Gelişimle ilgili nasıl ve ne kadar ayrıntılı geri bildirim veriyor?

6. Referans ve Gözlem Temelli Sorular

- Öğretmenin daha önce ders verdiği ailelerin görüşleri neler?
- Öğretmenin derslerini izleme ya da gözlemleme şansım oldu mu?

7. Güncel Kaynaklardan Yararlanma Soruları

- Öğretmenin sosyal medya veya çevrimiçi platformlardaki görünürlüğü nasıl?
- Sosyal medyada paylaştığı içerikler öğretmenliğine dair ne tür ipuçları veriyor?

Aile bu soruların yanıtlarını belirledikten ve kendi koşullarına göre doğru öğretmeni seçtikten sonra eğitimin sürdürülebilir olmasına odaklanmak gereklidir. Ailenin öğretmen desteği ile burs imkanlarından haberdar olup, çocuklarının eğitiminin devamlılığını sağlamaları mümkündür. Bu nedenle çeşitli kurum, kuruluş ve vakıflar tarafından öğrencilere sunulan burs imkânları, müzik eğitiminde yetenekli olan fakat ekonomik anlamda dezavantajlı durumda

bulunan çocuklar için önemli bir fırsat sunmaktadır. Sonraki bölümde ailelerin çocuklarına sağlayabilecekleri fırsatlara yer verilmiştir.

Ailelerin Çocuklarına Sağlayabileceği Burs Fırsatları

Çalgı eğitimi uzun ve maddi açıdan düzenli yatırım gerektirir. Aileler çocukların yeteneklerini desteklemek için burs imkanlarını araştırabilir, bu sayede sürecin kesintisiz ve daha uzun olmasını sağlayabilir. Türkiye’de çalgı eğitimine yönelik burslar vakıflar, üniversiteler, özel sanat kuruluşları, kamu kurumları tarafından sağlanmaktadır (Kartal, 2007). Aileler çocukların müzikal yeteneklerini belgeleyerek bu kurumlara başvuruda bulunabilir. Özellikle bazı sanat ve müzik okulları yetenek sınavları veya portfolyo (çalışmaların, belgelerin bir araya getirildiği dosya) değerlendirmeleriyle burs imkanlarını sağlamaktadır (Lehmann, Sloboda, & Woody, 2007). Örneğin İBB Sanat, ABB Gençlik ve Spor Hizmetleri Dairesi belirli dönemlerde çocuklara yönelik olarak enstrüman eğitimi vermektedir (İBB, 2023). Sivil Toplum kuruluşları genel eğitim burslarının yanı sıra özel yetenek bursları da sunmaktadır örneğin TEV (Türk Eğitim Vakfı) “Üstün Başarı Bursu” gibi burs imkânı da sunmaktadır (TEV, 2022). Ayrıca özel ders veren eğitimciler, kurumlar sosyal sorumluluk projeleri kapsamında burslu öğrenci kontenjanı açabilir bu durum öğretmen-öğrenci iletişiminin güçlü olmasını ve kolaylaşmasını sağlar (McPherson, 2008). Bazı uluslararası kültür kurumları ve konsolosluklar, sanat bursları açarak, eğitim desteği veya yurtdışı deneyim fırsatları sunmaktadır (British Council, 2023).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada erken çocukluk dönemi müzik ve çalgı eğitiminde, çocuğun çalgı eğitiminin desteklenmesi için doğru ihtiyaçların belirlenmesi, doğru öğretmen seçimi ve çocuklara sağlanabilecek imkanlara ilişkin literatür taraması yapılmıştır. Araştırmalar erken çocukluk döneminde verilen çalgı eğitiminin sanatsal becerilerin yanı sıra bilişsel, duygusal ve sosyal, dil, psikomotor ve duygusal ifade gibi gelişim alanlarını da desteklediğini göstermektedir. Ancak bu gelişimin sürekliliğinin yalnızca planlanmış eğitim ortamlarında değil, ailelerin ve öğretmenlerin desteği ve niteliği gibi durumlarla da doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bazı araştırmalarda, aile katılımının çocukların müzik ve çalgı eğitimi sürecinde bulunmasının oldukça belirleyici bir etken olduğu, öğretmenlerin ise bu süreci öğrencinin motivasyonunu arttıracak ve bu alanda onu doğru bir şekilde destekleyecek biçimde ilerlemesinin önemli bir durum olduğu ortaya konmaktadır. Ancak çalgı eğitimi ile ilgili ihtiyaçların belirsizliği, ailelerin öğretmen seçiminde bilgi ve yönlendirme eksikliği, iş temposu, ekonomik yetersizlikler, öğretmen ile ebeveyn arasında olan iletişim eksikliği gibi çeşitli etkenlerin aile katılımını zorlaştıran etkenlerden olduğu da belirtilmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda bu araştırmada ailelerin çalgı eğitimi ile ilgili ihtiyaçların belirsizliği ile ailelerin öğretmen seçiminde bilgi ve yönlendirme eksikliğini gidermek üzere rehber olabilecek bir soru ve gözlem çerçevesi sunulmuştur. Aynı zamanda çalgı eğitiminin sürdürülebilir olması için de ailelerin yararlanabileceği çeşitli burs imkanlarına da literatür destekli olarak burada değinilmiştir. Bunların yanı sıra erken çocuklukta çalgı eğitiminde ailelere destek olmayı amaçlayan çeşitli önerilere de yer verilmesinin önemli olduğu görülmüştür.

Aileler çocukların ilk eğitim ortamlarını oluşturan, ilk öğrenmelerini sağlayan bir kurum olarak düşünülebilir bu nedenle çocuklarına uygun müzik eğitim merkezleri, uygun çalgı, uygun öğretmen seçiminden önce bu sevgiyi aşılacak, ifade becerilerini geliştirecek bir ortam oluşturulmalıdır. Bu ortamın oluşturulmasında aileyi destekleyecek profesyonel sistemler kurulması önerilmektedir.

Öğretmen seçiminde belirli standartlar oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin yalnızca müziksel değil, pedagojik ve iletişimsel yeterliliklerine de odaklanan bir değerlendirme sistemi aileler tarafından benimsenmeli, karar süreci bilinçli sorularla yönlendirilmelidir.

İkinci olarak tüm çocukların yararlanabileceği erişilebilir ve katılımcı müzik eğitim Programları teşvik edilmelidir. Suzuki, Kodaly, Orff gibi aile katılımını öne çıkaran eğitim programlarının örnekleri yaygınlaştırılmalı, ailelere bu sistemler hakkında bilgi verilmelidir.

Erken çocuklukta müzik eğitimi veren kurumların tamamını kapsayacak şekilde aile-öğretmen işbirliğinin geliştirilmesi önerilmektedir. Müzik öğretmenleri, ailelerle düzenli geri bildirim paylaşmalı; gözlem raporları, evde destek çalışmaları ve bireysel değerlendirmeler ile iletişimi sürdürülebilir kılmalıdır. Okul ve kurumlar aile katılımını destekleyici politikalar geliştirmelidir. Müzik eğitimi veren kurumlar, “aile katılım günleri”, “veli-öğrenci konserleri” gibi etkinliklerle ailelerin eğitim sürecine aktif katılımını teşvik etmeleri sağlanabilir.

Sosyal ve dijital platformların erken çocuklukta müzik eğitiminde aile-öğretmen etkileşimi ve işbirliğini destekleyecek biçimlerde kullanılması önerilmektedir. Aileler, öğretmen seçimi sürecinde dijital medya, sosyal platformlar ve referans kaynaklarını bilinçli biçimde kullanarak daha sağlıklı tercihler yapabilmelidir.

Kimi ailelerin bilinçli olmasına rağmen uzun süreli bir eğitim olan müzik ve çalgı eğitiminin sürdürülebilmesi için maddi destek mekanizmaları güçlendirilmesi önerilebilir. Ekonomik koşulları yetersiz olan aileler için

burs olanakları, belediye kursları ve özel kuruluşların destek programları yaygınlaştırılmalı, bu tür kaynaklara erişim kolaylaştırılmalıdır.

Bu araştırmada literatür taramasına bağlı olarak ailelerin ihtiyaç ve seçimlerinde destek olmayı amaçlayan bir rehber önerisi yaparak bir derleme çalışması oluşturulmuştur. İleriki araştırmalarda hazırlanan bu rehberin ailelerin ihtiyaçlarının belirlenmesinde ne kadar etkili olduğu çeşitli saha çalışmalarıyla tespit edilebilir. Çalgı eğitimi veren kurumlar, öğretmenler ve ailelerin kapsayıcı katılımı ile ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik nitel araştırma çalışmaları yapılabilir.

Kaynaklar

- Aksoy, F., & Parlak, Ş. Y. (2023). *Erken çocukluk döneminde özel gereksinime yönelik değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin yürütülmüş araştırmaların incelenmesi*. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1220291>
- Bekir, H. (2020). *Early child development*. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2952-2.CH010>
- British Council. (2023). *Sanat destekleri ve yaratıcı burs programları*. <https://www.britishcouncil.org.tr>
- Britto, P. R., McClure, C., Stansbery, P., & Fenn, T. (2014). *Early childhood development: Promoting the potential of all children. AIDS*. <https://doi.org/10.1097/QAD.0000000000000380>
- Bursa Büyükşehir Belediyesi. (n.d.). *BUSMEK – Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları*. <https://busmek.bursa.bel.tr/>
- Büyükgönenç Polat, B. (2018). Okul öncesi müzik eğitiminin önemi ve eğitim yöntemleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 52–64. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/640398>
- Ceylan, Ş., Gözün Kahraman, Ö., & Ülker, P. (2016). Annelerin erken çocukluk dönemine bakış açısı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1333–1356.
- Clipa, O., & Gavriluță, P. (2017, May 24). *Early childhood education – parents' perceptions*. <https://doi.org/10.15405/EPBSBS.2017.05.02.210>
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: The case for parental support. *Music Education Research*. <https://doi.org/10.1080/14613800903569237>
- Çetin, M., & Demircan, H. Ö. (2022). Coparenting and parental involvement in education: The mediating role of motivational beliefs. *Journal of Family Studies*. <https://doi.org/10.1080/13229400.2022.2045210>
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G., & Sloboda, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 399–412.
- Epstein, J. (2007). Connection count: Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership*, 2(2), 16–22.
- Erdener, M. A. (2014). The factors which contribute or limit parent involvement in schooling. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.1.1C0604>
- Erdener, M. A. (2015). The factors which contribute or limit parent involvement in schooling. *Advances in Asian Social Science*.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W., & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of autonomy support in children's learning and development. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 169–197). Academic Press.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G., & Hevey, C. (2002). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 12(2), 185–210.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.
- Hook, J. L., & Wolfe, C. M. (2013). Parental involvement and work schedules: Time with children in the United States, Germany, Norway and the United Kingdom. *European Sociological Review*. <https://doi.org/10.1093/ESR/JCR081>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.
- İstanbul Büyükşehir Belediyesi. (2023). *Sanat ve kültür etkinlikleri duyuruları*. <https://kultursanat.ibb.istanbul>
- İstanbul Büyükşehir Belediyesi. (n.d.). *Enstitü İstanbul İSMEK*. <https://enstitu.ibb.istanbul/portal/default.aspx>
- Joshi, P., & Shukla, S. (2019). *Development in early childhood*. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9258-0_3
- Kamalova, G. A. (2022). *Ways to ensure the active participation of parents in the educational process in preschool education*. <https://doi.org/10.37547/supsci-oje-02-01-02>

- Karademir, A., & Kartal, A. (2019). Pre-school teachers' views toward teaching methods and materials used in musical activities in pre-school education. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 13(19), 650–672. <https://doi.org/10.26466/opus.552782>
- Kartal, H. (2007). Investments for future: Early childhood development and education. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*.
- Köseler, F. (2009). *Okul öncesi öykü ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet olgusu* (Master's thesis). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills* (2nd ed.). Oxford University Press.
- McMahon, O. (1988). Music in early childhood education. *Australian Journal of Music Education*.
- McPherson, G. E. (2008). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 36(1), 91–110. <https://doi.org/10.1177/0305735607086049>
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*. <https://doi.org/10.1177/0305735607086049>
- Mishra, L. (2012). Parental involvement in early childhood care education: A study. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*. <https://doi.org/10.5923/J.IJPBS.20120202.04>
- Newman, N., Northcutt, A., Farmer, A., & Black, B. (2019). Epstein's model of parental involvement: Parent perceptions in urban schools. *Language Teaching and Educational Research*, 2(2), 81–100. <https://doi.org/10.35207/late.559732>
- Ocak, G. (2004). Aile katılımının öğrencinin akademik başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 213–229.
- Özeke, S. (2017). An example of early childhood music education model and its effects on child development: Music Together® program. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1035–1044.
- Sarkar, J., & Biswas, U. (2015). The importance of music education on child development. *International Journal of Applied Research*.
- Scharton, H. (2019). The importance of parental involvement for student success. *Emerging EdTech*, 34(2), 43–52.
- Sims, M. (2013). *The importance of early years education*. <https://doi.org/10.4324/9781003117704-3>
- Suzuki, S. (2010). *Nurtured by love: The classic approach to talent education*. Alfred Music.
- Tantoh, M. C. (2023). *Parental level of education and its implications of their expectations towards their children academic performance*. <https://doi.org/10.58425/ijpce.v2i1.109>
- Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Family involvement in preschool education: What do teachers think and do? <https://doi.org/10.14689/ISSN.2148-2624.1.6C3S11M>
- Türk Eğitim Vakfı. (2022). *Üstün Başarı Bursu Programı*. <https://www.tev.org.tr>
- UNESCO. (2021). *Parent and family engagement in education: Global report*. <https://unesdoc.unesco.org/>
- Vandenbroeck, M. (2010). *Participation in early childhood education and care programs: Equity, diversity and educational disadvantage*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01187-8>
- Winship, M., Standish, H., Trawick-Smith, J., & Perry, C. (2021). Reflections on practice: Providing authentic experiences with families in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1736695>

SUZUKİ PİYANO METODU PRE-TWINKLE AŞAMASINDA UYGULANAN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ: TEKNİK ÇALIŞMALAR VE OYUNLAR

Gülşah Sever¹, Sevilay Olgun², Süeda Yavuz³, Melike Kilci⁴

Giriş

Dünya üzerinde farklı ihtiyaçlara yönelik olarak çok sayıda piyano öğretimi yaklaşımı, modeli ve stratejileri geliştirilmiştir. Gerek öğrenmeye ve öğretmeye bakış açısı gerek felsefesi ve kullandığı yöntemler bakımından farklı bir bakış açısı sunan yaklaşımlardan biri de Suzuki yaklaşımıdır. Yaklaşımın kurucusu Shinichi Suzuki, Japonya'nın Nagoya kentinde 1898-1998 yılları arasında yaşamış 20. yüzyıl müzik eğitimcilerindendir (ISA, n.d.). Babası Masakichi Suzuki geleneksel Japon enstrümanları ve keman üreticisidir. Shinichi Suzuki babasının atölyesinde müzik ve enstrüman yapımına erken yaşlardan itibaren gözlemlene fırsatı bulmuş ve gelecekteki kariyerinin temelini atmıştır (Hotta, 2022). Gramofonda çalan Schubert'in Ave Maria eseri, Suzuki'nin kemana başlaması için bir dönüm noktası olmuş ve keman öğrenmeye karar vermiştir. Almanya'ya giderek Professor Karl Klingler ile keman çalışmış; aynı zamanda çok iyi bir kemancı olan Albert Einstein ile arkadaşlık bağı kurarak onunla neredeyse her gece oda müziği yapmıştır (Ebin, 2015). Suzuki 1921 yılında keman eğitimi alırken Almanca'yı çok zor öğrendiğini fakat küçük çocukların kolayca Almanca konuşabildiklerini fark etmiştir. Bunun üzerine bebeklerin konuşmayı nasıl öğrendiğini süreç içinde incelemeye başlamıştır. Bu doğal sürecin müzik eğitimine nasıl uyarlanabileceği, çocukların eğitime sağlayabileceği katkılar üzerine çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bu durumun ona verdiği ilhamla özellikle küçük yaştaki çocukların müzikal yeteneklerini geliştirmek için yeni bir yöntem geliştirmeye başlamıştır. Gözlemleri sonucu çocukların bir müzik aletini çalmayı, tıpkı konuşmayı öğrendikleri gibi—duyarak, dinleyerek, tekrar ederek ve sevgi dolu bir çevrede desteklenerek—öğrenebileceklerini ortaya koymuştur. 1940'lı yıllarda 2. Dünya savaşının etkisinden yeni çıkmakta olan Japonya'da müzik eğitimi çoğu aile için ulaşılması zor bir hale gelmiştir.

Suzuki, müzik eğitimini demokratikleştirmek ve her çocuğa ulaşılabilir kılmak için 1946'da Matsumoto'da “Suzuki Keman Okulu”nu kurmuştur. Suzuki keman okulu savaş sonrasında umut ve iyileşme sembolü olmuştur.

1 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Müzik Eğitimi ABD, Ankara, gulsah.sever@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-0559-6993

2 Y. Lisans Öğr., Gazi Üniversitesi, Müzik Eğitimi ABD, Ankara, sevilayolgun349@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0008-4775-1852

3 Y. Lisans Öğr., Gazi Üniversitesi, Müzik Eğitimi ABD, Ankara, suedayavuz@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0009-0003-3725-9702

4 Y. Lisans Öğr., Gazi Üniversitesi, Müzik Eğitimi ABD, Ankara, mmel4kilci@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0009-9009-7515

Suzuki, müziğin yalnızca teknik bir beceri değil, aynı zamanda karakter gelişimi ve toplumsal uyum için bir araç olduğuna inanmıştır (Sierra, 2013). Yöntemin temel felsefesi, savaşın karanlık günlerine bir çözüm olarak şekillenen bu inanca, her çocuğun destekleyici bir çevre ile müzik öğrenebileceğine dayanır (Lo,1993). Suzuki yaklaşımı temelinde, yetenek ya da becerinin doğuştan gelmediği; uygun çevre ve doğru eğitimle geliştirilebileceği anlayışı yer alır (Brody, 2016). Suzuki'ye göre her çocuk sevgi dolu bir ortamda ve etkili bir yöntemle bir enstrüman çalmayı öğrenebilir (Suzuki, 2010; Aksen ve Sökezoğlu, 2018). Geleneksel müzik eğitimi yöntemleri içerisinde genellikle yetkinlik ve rekabet odaklı bir eğilim varken Suzuki yöntemi, müzik eğitiminde sevgi ve pozitif öğrenme ortamı odaklı yaklaşımı ile öne çıkar. Yetenek eğitiminin doğru, disiplinli ve sistematik şekilde ilerlediğini gören Suzuki, günümüzde de kullanılan Suzuki metotlarını geliştirmiş ve eğitimimize kazandırmıştır (Peak, 1996). Suzuki, oluşturduğu eğitimin dayandığı temelleri, felsefesini, uygulama önerilerini, eğitimcilere ve ailelere önerilerini Sevgiyle Eğitmek (Suzuki, 2010) kitabında, keman eğitimi için hazırladığı repertuar çalışmalarında ve 1970'li yıllardan itibaren düzenli olarak yayınlanan Suzuki Derneği dergilerinde (International Suzuki Association, n.d.) ele almıştır. Bu bakımdan yaklaşımla ilgili olarak çok sayıda ilk elden kaynağa ulaşmak mümkündür (Suzuki Association of the Americas, n.d.). Suzuki yaklaşımı ilk olarak keman eğitimi üzerine başlamıştır. Sonradan Suzuki meslektaşları ve idamecileri ile viyolonsel, akordeon, piyano, flüt gibi farklı çalgılar üzerine de uyarlamaları yapılmıştır (European Suzuki Association, n.d.). Bu uyarlamalardan biri olan Suzuki Piyano günümüzde 30'u aşkın ülkede lisanslı öğretmeni bulunan ve yaygın olarak uygulanan bir daldır (Suzuki Association of the Americas, n.d.).

Suzuki Piyano Metodu

Suzuki piyano metodu diğer adıyla Yetenek Eğitimi, 1970 yılında Shinichi Suzuki, meslektaşı H. Kataoka ve Suzuki'nin bir akrabası olan Shizuko Suzuki ile birlikte 15 yıllık bir çalışmanın ürünü olarak oluşturulmuştur (Kasap, 2005). "Suzuki Piyano Okulu (Metodu) ilk kez 1970 yılında Japonya'da yayınlanmıştır. Metot 6 kitaptan oluşmuştur (Kasap, 2005). Piyano metodunun temelinde de yine Suzuki felsefesi ve anadil metodu prensipleri yer almaktadır. Bu bakımdan Suzuki piyano metoduna göre de "Her çocuk, konuşmayı öğrenebiliyorsa müziği de ana dili gibi öğrenebilir."

Anadil Metodu

Çocuklar doğal olarak öğrenme güdüsüyle dünyaya gelmektedirler. Çocuk doğar, büyür ve etrafındaki olan biteni takip etmeye, taklit etmeye başlar. Ana dillerini çevrelerinden tekrar ederek ve çevre tarafından yönlendirilerek öğrenmektedirler. Suzuki, çocuklar dillerini nasıl öğreniyor ise yeteneklerini de aynı şekilde geliştirebileceğini savunmaktadır (Suzuki, 2010). Çevre

başta olmak üzere özellikle aile ve toplum, çocukların yeteneklerini ve potansiyellerini şekillendiren temel faktördür. Tıpkı coğrafyalarda yaşayan çocukların kendi dillerini kusursuzca konuşmaları gibi, yetenek de çevreye uyum sağlayarak gelişir. Yetenek doğuştan gelen bir özellik değil, çevre ve eğitimle geliştirilen bir olgu olduğu bu sayede görülmektedir. Özetle, Suzuki Eğitimi “Ana Dil Yaklaşımı” temelinde oluşturulmuş bir müzik pedagojisidir. Yaklaşımına göre çocuklar önce pasif dinleyerek ve taklit ederek başlar. Bu sayede müziği doğal süreç içerisinde öğrenirler çocukların ana dillerini doğal olarak çevreye bağlı öğrendikleri, tekrar içeren ve sürekli bir öğrenme sürecini, yetenek eğitimine uygulayan bir yaklaşımdır. Bu metot geliştirilebilir eğitimin gücünü vurgulamaktadır (McDonald, 1970). Bu yöntemin ise piyano eğitiminde etkili olması, çocukların ana dilini öğrenirken kelimeleri tekrar ederek benimsedikleri gibi, piyano eserlerini de duyarak, taklit ederek ve tekrar yoluyla öğrenmeleridir.

Dinleme

Bir bireyin müzik kulağı tekrar, taklit ve doğru dinleme ile pozitif yönde gelişmektedir. Doğru dinleme, hataları düzeltmenin yanı sıra gelişimin temelini oluşturan önemli bir etkidir (Comeau, 2012). “Suzuki Yaklaşımı kapsamında, öğrencilerin performans halindeyken kendi performanslarını, grup dersleri esnasında diğer arkadaşlarını, evde ise çalacakları eserlerin kayıtlarını dikkatli bir şekilde dinlemeleri beklenmektedir. Ders sırasında öğrencinin kendini ve arkadaşlarını dinlemesi, daha iyi biçimde ve birlikte müzik yapabilmek adına önemliken, ders dışı vakitlerde öğrenme sürecini desteklemek üzere öğrencilerin evde de dinleme yapmaları istenir. Bunun için derste çalınacak eserlerin piyano eşlikli kayıtları öğrencilere gönderilir ve bu kayıtları evde her gün dinlemeleri hatta kimi zaman bu kayıtlarla birlikte çalarak pratik etmeleri beklenir” (Polat, 2025). Çünkü çocukların çalınacak eserleri düzenli bir şekilde dinlemeleri, müziğin zihinlerine girmesine ve ayrıntıları içselleştirmeye yaramaktadır (Kataoka, 1985). Özetle, “Suzuki metodu dinlemeyi sadece bir duyuşsal algı olarak değil, müzik kulağının gelişimi için temel bir pratik, sanatsal ve ruhsal gelişim için güçlü bir araç ve aynı zamanda başkalarını (özellikle çocukları) anlama ve onlarla bağ kurma biçimi olarak ele almaktadır” (Suzuki, 2010). Keman metotlarında olduğu gibi piyano metotları da içinde referans kayıtlar olan CD ya da bağlantılı karekodlar ile tasarlanmıştır. İlk zamanlarda sadece ses kayıtlarıyla ilerleyen bu yöntemler, zamanla yerini video kasetleri ve dijital içeriklere bırakmıştır. Bu da öğrencilerin hem işitsel hem de görsel öğrenme süreçlerini destekleyen bir yapıya dönüşmüştür.

Tekrar

Suzuki metodunda öğrenilenlerin tekrarlanması büyük önem taşır. Bu sadece bir tekniğin robot gibi tekrarlanması değil, öğrenme ve gelişimin önemli bir

aracıdır. Suzuki'ye (2010) göre sabır ve tekrarlamayla, tohum çiçek açar. Dil öğrenimi büyük ölçüde tekrarlama ve taklit etmeye dayanır. Çocuk doğduğu süreçten itibaren ana dilini hemen konuşmaya başlayamamaktadır. Çevresinde anne ve babasının konuşmasını duyarak taklit etmeye çalışır. Suzuki Yöntemi, öğrencileri parça kayıtlarını taklit etmeye ve beceri ve güven oluşturmak için egzersizleri tekrarlama teşvik eder (Suzuki, 1987; Thibeault ve Thibeault, 2018; Sak Brody, 2016). Suzuki metodunda tekrarlar kas hafızası oluşturma, müzikaliteyi ve yaratıcılığı geliştirmeye yardımcı olur. İlk bakışta tekrarlama, öğrencilerin bir enstrüman çalmak için gerekli fiziksel becerileri geliştirmelerine yardımcı olur. Örneğin, piyano klavyesi üzerinde parmak pozisyonlarının ya da yay hareketlerinin tekrarlanması zamanla doğal hareketler haline gelir (Riveire, 2012) (Mantovani ve Santos, 2022). Tekrarlama, öğrencilerin teknik davranışları motor hafızaya yerleştirdikten sonra dinamikler, artikülasyon ve ifade gibi ifade unsurlarına odaklanmalarını sağlar (Chen et al., 2024) (Wright, 2024). Tekrarlama yapılandırılmış olsa da, yaratıcılık için de bir temel sağlar. Tekrarlama yoluyla temel tekniklerde ustalaşan öğrenciler doğaçlama ve kompozisyonu keşfetmek için daha donanımlı hale gelirler (Bermeo et al., 2019) (Tung ve Satya, 2023). Suzuki metodunda çok farklı tekrarlama türleri gözlemlenebilir. Öğrenciler, kas hafızasını güçlendirmek ve tekniği geliştirmek için eserleri çalmayı öğrendikten sonra bile birçok kez aynı parçayı çalmaya teşvik edilir. Bu uygulama özellikle ritim ve yay kontrolünün geliştirilmesine yardımcı olan “Twinkle, Twinkle, Little Star” varyasyonlarının tekrarlanmasında belirgin olarak görülmektedir (Riveire, 2012) (Juanita, 2022). Suzuki metodunda öğrencilerin ritimleri ve vuruşları içselleştirmelerine yardımcı olmak için ritim kalıpları tekrarlanır. Örneğin, animatör ve ritmik egzersizler karmaşık ritimleri yapılandırılmış ve tekrarlayan bir şekilde öğretmek için kullanılır (Ebin ve Rahn, 2011) Günlük alıştırma genellikle teknik yeterlilik oluşturmak için belirli alıştırma veya pasajları tekrarlamayı içerir. Bu tekrarlama, doğru ve etkileyici çalmayı sağlamak için geri bildirim sağlayan öğretmenler tarafından yönlendirilir (Mantovani ve Santos, 2022) (Saville, 2011). Öğrenciler profesyonel müzisyenlerin kayıtlarını dinlemeye ve taklit etmeye teşvik edilir. Bu işitsel tekrar, öğrencinin müzikal kulağını ve ifadelerini geliştirmeye yardımcı olur (Thibeault ve Thibeault, 2018) (Juanita, 2022). Suzuki metodundaki bu tekrar uygulamaları piyano eğitiminde de yaygın olarak kullanılmaktadır. Piyanodaki teknik becerilerin gelişimi egzersiz ve repertuarların etkili bir biçimde yapılan tekrarlarıyla sağlanmaktadır.

Olumlu Geri Bildirim

Suzuki Metodunun asıl amacı, çocuğa çalınan enstrümanı ve müziği sevdirmek, ömür boyu sürecek sevgiyi aşılacak ve geliştirmektir. Bu önemli hedef ise eğitim sürecinde çocuğa gerekli desteği vererek başarılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Suzuki yöntemi bu sevgiyi destekleyici, keyifli ve

anlamalı bir öğrenme sürecini öğrenciye aşılar (Peak,1996; Sak Brody, 2020). Bu öğrenme sürecinde, çocuğun gelişimini destekleyen en önemli unsurlardan biridir. Suzuki eğitimi, öğrencinin öğrendiklerini pekiştiren ve öğrenmeye teşvik eden bir yaklaşım benimser. Bu sayede çocuk yalnızca teknik anlamda öğrenmeyi değil, özgüven, disiplin becerileri açısından da gelişir (McPherson, 2009). Ayrıca, çocuğun hatalarını öğrenme aşamasında bütüncül bakış açısı ile bakmasına yardımcı olur; cezalandırılma korkusu olmadan keşfetmesini destekler (Davidson et al., 1996).

Aile Katılımı

Suzuki, ebeveynlerin çocuklarının öğrenme sürecine aktif katılımcılar olarak dâhil olmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır (Yankovych, 2020). Bu sayede pratik olarak öğrencileri teşvik eden ve müziğe karşı takdir duygusunu geliştiren bir öğrenme ortamı oluşturulabilir. Bu yaklaşım, çocuğun becerilerini geliştirmenin yanı sıra birlikte öğrenme ve sahne alma deneyimleri aracılığıyla aile içi bağların güçlenmesine de katkı sağlamaktadır. Suzuki metodunda; ebeveyn, öğrenci ve öğretmen arasındaki iş birliği ortamına dayalı ilişki bir üçgen metaforu ile ifade edilmektedir (Kendall, 1986). Shinichi Suzuki'nin geliştirdiği bu yaklaşım sayesinde besleyici bir ortamın tohumunu ve çocuğun müzik eğitiminde ebeveynlerin katılımının rolüne dikkat çekmektedir. Müzik eğitiminin yalnızca bireysel bir süreç değil de toplumsal alanında olduğunu ortaya konmaktadır. İlgili araştırmalar da ebeveyn katılımının çocuğun çalgı performansına olan çalışma isteğini ve güvenini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (McPherson, 2009; Creech ve Hallam, 2003). Özellikle Suzuki Piyano eğitiminde dinleti alıştırmaları ile birlikte gerçekleştirilen tekrarlar aracılığıyla ebeveynler, çocuklarının müzikal alanda gelişiminin parçası hâline gelmiştir.

Bireysel Dersler

Suzuki metotları, müzik eğitime dair pedagojik yaklaşım açısından bireysel derslerin önemini vurgulamaktadır. Bireysel dersler her öğrencinin özel ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde tasarlanarak hem teknik yeterlilik hem de müzikal ifade gelişimini desteklemektedir (Peak, 1996). Öğretmen bireysel eğitim sayesinde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanarak öğrenme durumuna bağlı olarak ve özel yönlendirmeler yaparak onları doğru şekilde yönlendirebilir. Suzuki Piyano eğitiminde ise bireysel ders yapısı, öğrencinin gelişmesini sağlayarak öğrenme sürecini şekillendirir ve müzikle derin bir bağ kurmasına olanak sağlama açısından merkezi bir rol oynamaktadır (Sever, 2019).

Grup Dersleri

Grup dersleri öğrencilere sosyal bir ortam sağlamaktadır. Çocuklar grup dersleri sayesinde akranlarını, öğretmenini gözlemleyerek öğrenme fırsatları

bulur. Özellikle küçük öğrenciler tek başına olmak yerine grupla birlikte çalışmaktan daha çok zevk alır ve bu durum öğrencilerin evde daha çok gayret göstermelerini sağlayabilir (Chen et al., 2022). Çocuklar toplu bir ortam içerisinde sosyal öğrenmesini gerçekleştirirken hem teknik becerileri hem de repertuvar bilgileri pekişir. Suzuki öğretmenleri öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal gelişimini desteklemek ve öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirmek için çeşitli oyunlar geliştirirler. “Oyunlar aynı zamanda Suzuki öğretmenlerinin de yaratıcılık becerilerini kullanabildikleri bir yerdir” (Sever ve Özdemir, 2024). Bu yöntem, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırarak öğrenme süreçlerini zenginleştirir ve öğrencinin çalgı eğitiminde motivasyonu artırır (Brody, 2016; Özer ve Hongur, 2016).

Suzuki Pişano Metodu Aşamaları

Suzuki pişano metodu süreç odaklı bir yaklaşım olması nedeniyle her seviyede edinilen beceriler bir sonraki aşamaya zemin hazırladığı gözlemlenmektedir. Teknik yeterlilik kadar müzikal ifade, kulak eğitimi, hafıza ve yorum gücünü de geliştirmeyi amaçlayan yöntem, çocukların müziğı bir ders değil, bir dil gibi öğrenmesini sağlar (McDonald, 1970). Suzuki metodunda her bir seviye öğrencinin yalnızca teknik açıdan donanımlı bir piyanist değil, aynı zamanda estetik duyarlılığa sahip, dikkatli ve yaratıcı bir birey olarak gelişimini desteklemektedir. Suzuki Pişano eğitimi, 5 aşamadan oluşur ve 1’den 7’ye kadar numaralandırılmış kitaplar aracılığıyla yürütölür. Her bir aşama Suzuki felsefesi, enstrüman performansı, pedagojisi, aile eğitimi, çocuklarla denetlenen öğretim, gözlem, dergi ve ödevler, kaynaklar ve referanslar, atölyeler ve enstitüler, deneme ve tez, ESA sınav seviye içeriklerinden oluşmaktadır (Suzuki Europe, n.d.). Suzuki pişano kitaplarının her biri, öğrenciye sadece teknik beceriler kazandırmakla kalmaz; aynı zamanda onu müziğı hisseden, düşünen ve ifade eden bir birey hâline getirmeyi amaçlar. Kitaplar sistematik, anlaşılır ve her yaş düzeyine uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Özellikle ritim, teori, teknik başlıklarının bütünsel şekilde ele alınması, metodun güçlü yanlarındanır. Bu yöntem, öğrenciyi yalnızca bir çalgı icracısı olarak değil, aynı zamanda bilinçli ve duyarlı bir müzisyen olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Her kitap aşamalandırılmış bir repertuar ile basitten karmaşığa, kolaydan zora bir yol izler. Birinci kitapta, öğrenme sürecinde dinleme ve ezber ön planda yer alır. Öğrencilere, temel el pozisyonlarını kavrayabilmeleri için basit parmak egzersizleriyle başlangıç düzeyinde teknik çalışmalar sunulur. Eğitim sürecinde kullanılan repertuar, çocuk şarkıları ve kolay düzeyde klasik eserlerden oluşarak öğrencinin müzikal gelişimine uygun bir yapı sunar. Nota okuma becerisi ise sürecin erken aşamalarında yalnızca temel düzeyde ele alınır. Ayrıca ritim çalışmaları, çeşitli eşliklerle desteklenerek öğrencinin duyuşal ve motor becerilerinin gelişimin hedefler (Suzuki, 1995a). İkinci kitapta, nota okuma becerisi gelişim gösterirken, farklı tonlara geçişler de öğrenme

sürecine dahil edilir. Bu aşamada öğrenciler, legato ve staccato gibi temel teknik ifadelerle tanışarak müzikal ifadelerini zenginleştirirler. Ritimsel yapı daha da çeşitlenirken, sol elin kullanımında artış gözlemlenir ve bu el, müzikal eşliklerde daha aktif bir rol üstlenmeye başlar (Suzuki, 1995b). Üçüncü kitapta, öğrenci, ezbere dayalı çalmadan notadan çalmaya geçiş yapar. Bu süreçte pedal kullanımına yönelik ön hazırlıklar da eğitime dahil edilir. Müzikalite ve ifade becerileri giderek daha fazla önem kazanırken, çalınan eserler aracılığıyla öğrencinin müzikal form ve yapıyı fark etmesi hedeflenir. Böylece öğrenci, teknik yeterliliğin yanı sıra müzikal anlayışını da derinleştirir (Suzuki, 1995c). Dördüncü kitapta, dinamik ve ifade işaretlerinin kullanımı artarak, öğrencinin yorum gücünü geliştirmesi hedeflenir. Bu aşamada barok, klasik ve romantik dönemlere ait stil özellikleri tanıtılarak tarihsel müzik bilgisi temellendirilir. Pedal kullanımı artık doğrudan uygulanmaya başlanır ve buna paralel olarak el pozisyonları da daha geniş bir alana yayılır; böylece teknik kapasite ve müzikal ifade birlikte ilerletilir (Suzuki, 1995d).

Beşinci kitapta, öğrenci, bağımsız çalışabilecek düzeye ulaşır. Bu seviyede çalınan eserler daha uzun ve çok bölümlü yapıdadır, bu da öğrencinin dikkatini ve çalışma disiplini geliştirmesine katkı sağlar. Pedal kullanımı, dinamik nüanslarla birlikte bütünlüklü bir şekilde uygulanır; bu sayede müzikal anlatım daha zengin bir boyut kazanır. Aynı zamanda öğrencinin yorumlama becerisi belirgin şekilde gelişir ve bireysel müzikal kimliğini ortaya koyma süreci desteklenir (Suzuki, 1992e). Suzuki metoduna ait 6 ve 7. kitapta, öğrenciler ağırlıklı olarak romantik dönem eserlerini çalarak bu dönemin karakteristik özelliklerini keşfederler. Bu süreçte armoni bilgisi ve eser analizi gibi müzikal teorik çalışmalar da dahil edilir. Teknik çalışmalar, özellikle gam ve arpej gibi egzersizler, daha derinlemesine yapılır ve öğrencinin teknik becerileri pekiştirilir. Ayrıca, öğrenci müzikal yorum geliştirme aşamasına geçerek, eserlerin duygusal ve estetik yönlerini daha bilinçli bir şekilde ifade etmeye başlar (Suzuki, 1992a, b; Suzuki, 2010). Suzuki metodunda çalgı eğitimine başlamadan önce yer alan Pre-Twinkle aşaması, temel müzik becerilerinin oyun temelli etkinliklerle kazandırıldığı ve öğretildiği hazırlık sürecini ifade eder.

Problem Durumu

Suzuki metoduna dayalı müzik eğitimi literatüründe, özellikle “Pre-Twinkle” dönemine yönelik yazılı kaynakların sınırlı olması, bu dönemin öğretim sürecinde karşılaşılan en temel sorunlarından biridir. Literatürde yer alan çalışmaların büyük çoğunluğu uygulamaya dönük video içeriklerinden oluşmakta; bu durum, öğretmenlerin bu dönemi daha derinlemesine anlamalarını ve pedagojik temellere dayalı bir öğretim süreci planlamalarını zorlaştırmaktadır. Bu eksiklik, özellikle yöntemi sistemli biçimde uygulamak isteyen öğretmenler için önemli bir kaynak ihtiyacına işaret etmektedir. Keman eğitimi alanında bazı Suzuki öğretmenleri tarafından geliştirilen Pre-Twinkle kitapları (örneğin

Wartberg'in çalışmaları) bu ihtiyaca kısmen yanıt vermektedir. Ancak, piyano eğitimi için bu döneme özel yazılı ve sistematik içerikler oldukça sınırlıdır. Oysa Pre-Twinkle dönemi, çocuğun temel teknik becerilerinin, tutuşunun ve duruşunun şekillendiği, müzik eğitiminin temellerinin atıldığı en kritik aşamalardan biridir. Bu dönemin pedagojik açıdan yeterince yapılandırılmaması, öğrencinin sonraki gelişim sürecini doğrudan etkileyebilmektedir. Türkiye özelinde değerlendirildiğinde, henüz piyano alanında lisanslı Suzuki eğitmenleri bulunmaması, bu metodun yaygınlaşmasını ve doğru biçimde uygulanmasını engelleyen bir başka önemli unsurdur. Bu nedenle, öğretmenlerin büyük ölçüde video tabanlı içeriklere yönelmek zorunda kalmaları, eğitim sürecinde hem uygulama birliğini hem de pedagojik derinliği olumsuz etkileyebilmektedir. Bu çalışmada, mevcut uygulama ve video içeriklerinin yanı sıra sınırlı sayıdaki yazılı kaynaklar da dikkate alınarak, piyano eğitiminde Suzuki metodunun Pre-Twinkle dönemine ilişkin bütüncül ve sistematik bir bakış açısı sunulması amaçlanmaktadır. Bu sayede, literatürdeki önemli bir boşluğun doldurulması ve öğretmenler için daha yapılandırılmış bir kaynak geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden betimsel durum çalışması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel durum çalışmaları, belirli bir olgunun derinlemesine incelenmesini ve bağlam içinde yorumlanmasını amaçlar (Yin, 2018). Araştırmanın temel amacı, Suzuki piyano eğitiminin Pre-Twinkle aşamasında uygulanan öğretim tekniklerini, oyunları ve aile katılım biçimlerini incelemektir. Literatürde bu özel aşamaya dair sınırlı akademik yayın bulunması, veri kaynaklarının genişletilmesini ve hem yazılı hem de görsel içeriklerin çok boyutlu biçimde analiz edilmesini gerektirmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri kaynakları iki ana kategoriden oluşmaktadır:

Literatür Taraması

Araştırmacılar tarafından yürütülen kapsamlı literatür taramasında, Suzuki metodu, Pre-Twinkle aşaması, oyun temelli öğretim teknikleri ve grup dersleri ile ilgili 30 akademik makale, blog yazısı ve öğretim materyali incelenmiştir.

Video Analizi

YouTube üzerinden erişilebilen, yalnızca lisanslı Suzuki eğitmenleri tarafından hazırlanmış toplam 50 eğitim videosu seçilmiştir. Seçim sürecinde şu ölçütler esas alınmıştır:

- Anahtar kelimeler: “*Pre-Twinkle*”, “*Suzuki piano method*”, “*Suzuki piano group lesson*”, “*Pre-Twinkle games*”
- Eğitmenlerin resmî Suzuki eğitmen veri tabanında kayıtlı olması

- Videoların doğrudan öğretim amacı taşıması ve Pre-Twinkle aşamasını uygulamalı olarak göstermesi
- Videolarda aile katılımı ve oyunlar gibi temel başlıkların doğrudan ele alınması

Etik açıdan, incelenen videolar kamuya açık paylaşımlar olduğundan, herhangi bir özel izin ya da araştırma kurulu onayı gerekmemiştir (Buchanan ve Zimmer, 2012).

Veri Analizi

Araştırmanın analiz süreci iki düzeyde gerçekleştirilmiştir:

Yapay Zekâ Destekli Tematik Analiz

NotebookLM aracılığıyla elde edilen yanıtlar araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş; ilgili literatürdeki temalar doğrulanmış ve yeniden yapılandırılmıştır. Araştırma sorularının farklı biçimlerde sorulması, literatürün çok yönlü yorumlanmasını sağlamıştır.

Video Analiz

Videolarda, Suzuki eğitimcilerinin Pre-Twinkle aşamasında uyguladığı teknikler, kullandıkları öğretim oyunları ve aile katılımına ilişkin yaklaşımları gözlemlenmiş ve manuel olarak analiz edilmiştir. Özellikle oyunlar, yazılı transkript içermediği için, araştırmacılar her videoyu birden çok kez izleyerek:

- Uygulanan Teknikler
- Kullanılan oyunlar
- Ailenin katılımı ve işbirliği modelleri gibi unsurları tematik olarak kodlamıştır.

Kodlama süreci, araştırma ekibinin tamamının katılımıyla gerçekleştirilmiş; temalar üzerinde görüş birliği sağlanmıştır. Kodlama, açık ve tümevarımsal bir yaklaşımla yürütülmüş, veri kaynaklarında tekrar eden örüntüler temalara dönüştürülmüştür (Braun ve Clarke, 2006).

Yapay Zekâ Destekli Literatür Analizi: Google NotebookLM Kullanımı

Bu çalışmada geleneksel veri analiz süreçlerine destek olarak Google NotebookLM adlı yapay zekâ destekli literatür analiz aracı kullanılmıştır. NotebookLM'in diğer yapay zekâ araçlarından farkı, yalnızca araştırmacılar tarafından önceden seçilmiş ve elenmiş literatürle çalışmasıdır. Bu yaklaşım, yapay zekâ kullanımında sıklıkla karşılaşılan bilgi kirliliği ve yanlış öneri risklerini en aza indirmiştir (McKinney et al., 2023). Araştırmacılar öncelikle 30 yazılı kaynak ve 50 video içeriği detaylı biçimde incelemiş, uygun olanları NotebookLM sistemine aktarmıştır. Ardından bu yapılandırılmış veri seti üzerinde araştırma soruları yöneltilmiş; sistemin verdiği yanıtlar, kaynaklarla

çapraz doğrulama yöntemiyle kontrol edilmiştir. Yapay zekâ, yeni bilgi üretmek yerine, var olan literatürü organize etme, tematik gruplama ve karşılaştırma işlevi üstlenmiştir.

Güvenilirlik ve Geçerlilik

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla şu stratejiler uygulanmıştır:

- Veri çeşitliliği (triangulation): Yazılı literatür, görsel içerikler ve yapay zekâ tabanlı analiz bulguları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir (Patton, 2002).
- Kodlayıcı çeşitliliği: Araştırma ekibinde farklı müzik eğitim geçmişine sahip araştırmacılar yer almıştır. Bunlardan biri Suzuki keman alanında dördüncü seviye eğitmen olup, metodun pedagojik yapısına dair derin uygulama bilgisine sahiptir. Diğer üyeler müzik öğretmenliği lisans mezunu yüksek lisans öğrencileri olup, farklı yöntemsel yaklaşımlar sunmuşlardır. Bu durum, metodolojik önyargıların denetlenmesine katkı sağlamıştır.
- Kaynak içi ve kaynaklar arası geçerlilik: Yapay zekâdan gelen yanıtlar, yalnızca önceden yüklenen güvenilir kaynaklara dayanması nedeniyle, kontrollü literatür çerçevesinde değerlendirilmiş ve raporlaştırılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma sadece İngilizce dilinde ve YouTube üzerinden erişilebilen kamuya açık videolarla sınırlıdır. Ayrıca, uygulamalı oyunların büyük bölümü yazılı transkripte sahip olmadığından, analiz araştırmacı gözlemine dayalı olarak yapılmıştır. Bu durum, oyun analizlerinde yorumlayıcı öznelliği artırabilir; ancak ekip içi ortak kodlama süreci ile bu risk azaltılmıştır.

Bulgular

Bu kısımda literatür tarama ve video analizlerinden elde edilmiş olan bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle Suzuki Piyano Metodunda bulunan pre-twinkle aşaması ile ilgili açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir. Ardından da araştırma soruları paralelinde bu aşamada uygulanan teknikler, yöntemler, oyunlar ve ebeveyn katılımına ilişkin veriler gruplanmıştır.

Suzuki Piyano Pre-Twinkle Aşaması

Suzuki piyano metodunun pre-twinkle aşaması, genç öğrencileri Suzuki repertuarındaki daha karmaşık parçalara hazırlamak için tasarlanmış temel bir aşamadır. Bu aşama, bir dizi ön alıştırma ve parça aracılığıyla temel piyano tekniklerini ve müzikal anlayışı geliştirmeye odaklanır. Pre-twinkle aşaması, çocuğun gelecekteki müzikal gelişimine zemin hazırladığı, dinleme, taklit ve teknik becerilerin kademeli olarak tanıtılmasını vurguladığı için çok önemlidir. Pre-Twinkle” aşaması, Suzuki piyano okuluna yeni başlayan küçük öğrenciler için tasarlanmış bir hazırlık dönemidir. Bu aşama, Volume 1’deki ilk şarkı olan

“Twinkle, Twinkle, Little Star” varyasyonlarına geçmeden önce temel müzikal ve piyano çalma becerilerini geliştirmeye odaklanan aşamadır. Müzikal temelleri oluşturmak, piyano ile tanışma, dinleme alışkanlığı geliştirmek, pratik alışkanlığı kazandırmak, ebeveyn katılımını sağlamak ve duygusal hazırlık Pre-Twinkle aşamasının temel amaçlarını oluşturur. “Öğrencinin ilk dersinden ilk kitaptaki parçalara duyuşsal olarak hazır olana kadar olan ilk aşamaya Pre-Twinkle aşaması denilmektedir. Bu aşamada Suzuki eğitmenleri öğrencilerine; temel vücut duruşu, doğru keman/arşe tutma ve yerleşimi, sabit ritim tutma, güzel ve iyi bir tonlama ve kitabın ilk parçası olan Twinkle Twinkle Little Star Varyasyon A’yı çalabilmek için gerekli olan tüm müzikal, enstrümantal ve koordinasyon gereken becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Öğrenciler bu alanların her birine hakimiyet gösterdikleri zaman birinci kitaba başlanmaktadır. Birinci kitap Suzuki’nin çalgı öğretimine olan yaklaşımını anlamak ve bu yaklaşımı günlük yaşama aktarmak için gerekli olan tüm davranışları oluşturmak için çok önemli bir yere sahiptir” (Sever ve Özdemir, 2024). “Suzuki Pre-Twinkle kitabı özellikle 3 yaşından itibaren kemana başlayan öğrenciler için tasarlanmıştır. Bu bakımdan okul öncesi dönem çocuklarına hitap etmektedir” (Sever ve Özdemir, 2024). Pre-Twinkle aşaması, Suzuki metoduna göre müzik eğitime başlayan küçük yaştaki öğrenciler için önemli bir temel oluşturur. Bu süreçte amaç, çalgıyı çalmaktan önce, öğrenciyi fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak müzik eğitime hazırlamaktır. Bu yönleriyle Pre-Twinkle aşaması önem taşımaktadır.

Pre-Twinkle Aşamasında Uygulanan Temel Teknikler

Suzuki piyano eğitiminde “Pre-twinkle” aşaması, genellikle Shinichi Suzuki’nin Talent Education yaklaşımına bağlı kalarak, standart Suzuki Piyano Okulu, Birinci Ciltteki ilk parça olan “Twinkle, Twinkle, Little Star” üzerindeki Varyasyonlar ve Teması öğrenmeden önceki veya bu ilk parçaları öğrenme sırasındaki temel hazırlık dönemini ifade eder. Bu aşamada, öğrencilere piyano çalmanın temel teknikleri ve duruşları öğretilir. Kaynaklara göre, bu başlangıç aşamasında uygulanan bazı temel teknikler ve kavramlar şunlardır:

Duruş ve El Pozisyonu

Çocuğa piyano taburesinde dengeli bir şekilde oturması öğretilir ve kolların, bileklerin ve eklemlerin yaklaşık olarak yatay ve düz bir çizgide olması hedeflenir. Dengeli bir duruş için ayakların tabureye konarak desteklenmesi ve üst bacakların hafifçe aşağıya doğru eğimli olması ayarlanır. Ayaklar kalça genişliğinde ve topuklar dizlerin altında veya hafifçe ilerisinde olmalıdır. Sırtın alt kısmı dik ve güçlü, omuzlar rahat olmalıdır (Macmillan, 2014). “Twinkle el” pozisyonu (Twinkle hand) öğretilir; bu, elin doğal, rahat bir şeklidir, başparmak ikinci parmağın hemen altında veya yaklaşık olarak aynı düzlemededir, parmaklar hafifçe kıvrılır (bir demet muz gibi). Elin rahat olması önemlidir. Başparmak içeri doğru tuck edilmeli ve “sivri” (pointy thumb) olmalıdır, dışarı doğru çıkmamalıdır (Macmillan, 2014).



Görsel 1. Suzuki Pre-Twinkle Oturuşu (YZ)

Parmak ve Bilek Hareketi

Pre-twinkle aşamasında duruş ve tutuştan sonra parmak ve bileğin hareketinin öğretim aşamasına geçilmektedir. Suzuki metodunda her parmağın hareketi ayrı ayrı çalışılır. Tek tek parmakların hareketi öğretilir (vuruş hareketi gibi- stroking movement). Parmak ucunun yastıkçığı ile çalmak ve uca doğru yuvarlanmak ve tuşa derinlemesine, sağlam bir şekilde konumlandırılması vurgulanır. Parmakları iyi kaldırmak, sıkmak (squeezing) ve çaldıktan sonra rahatlamak için yuvarlanmak (rolling through) önemlidir. Özellikle uzun parmaklar (2, 3, 4), siyah notalara yakın oynamalıdır; bu, bileğin yukarı gelmesine ve başparmağın sivri kalmasına yardımcı olur (Macmillan,2014). Bileğin esnek ve rahat olması, dairesel hareketler yapması veya yuvarlanması önemlidir Çaldıktan sonra bileğin hemen sekmemesi, bunun sesi çok güçlü yapabileceği belirtilmektedir (Macmillan, 2014; Zweig, 2023).



Görsel 2. Bilek ve El Duruşu (YZ)

Varyasyon Ritimleri ve Artikülasyon

Pre-twinkle aşamasında duruş tutuş ve temel el hareketlerinin öğrenilmesinden sonra Twinkle varyasyonlara ait ritimler ve artikülasyon biçimleri öğretilir. Bu aşamada es'ler (rests) veya duraklamalar tanıtılır ve notadan temiz bir şekilde çıkma pratiği yapılır (Macmillan,2014). Kesik (dotted) ritimler (örneğin, noktalı dörtlük ve sekizlik notalar) tanıtılır; uzun notanın daha güçlü, kısa notanın daha yumuşak çalınması vurgulanır (Wheaton, 2011). Bu aşamada her varyasyon dilde bulunan bir ritim ile birleştirilir. Her dile göre çeşitlendirilebilecek bu ritim kalıplarına Suzuki öğretmenlerinin verdikleri isimlendirmeler videolarda aşağıdaki gibi belirtilmiştir. Piccadilly Circus: Staccato benzeri bir dokunuştur, genellikle parmakları kaldırma ve net bir ses çıkarma ile ilişkilidir (Macmillan,2014). Twinkle birinci varyasyon Türkçede de sulu sulu karpuz, taka taka bum bum gibi farklı dil ifadeleriyle çalışılmaktadır.



Görsel 3. Piccadilly Circus Ritmi

Please Squeeze Me: Genellikle daha güçlü, şarkı söyleyen sesler için kullanılır. Parmakları iyi kaldırmayı, sıkmayı ve yuvarlanmayı içerir. “Ready and ready and” gibi sözlü ipuçlarıyla birlikte kullanılır (Macmillan, 2014). Twinkle ikinci varyasyon Türkçede de tavşan kaç, hamburger gibi farklı dil ifadeleriyle çalışılmaktadır.



Görsel 4. Please Squeeze Me Ritmi

Strawberry Raspberry: Piccadilly Circus’tan daha yumuşak, odaklanmış, küçük bir gıdıklama hareketi gibidir. Net ve kesin bir ses elde etmek için parmak ucu tuşa derinlemesine batırılır, ancak büyük bir kaldırma yapılmaz (Stephaine, 2021). Twinkle üçüncü varyasyon Türkçede de gel pisi git pisi, tam taka tam taka gibi farklı dil ifadeleriyle çalışılmaktadır.



Görsel 5. Strawberry Raspberry Ritmi

Varyasyonların ritimleri ile en temelden farklı artikülasyonlar da çalışılmaktadır. Suzuki öğretmenleri bu artikülasyonlara da öğrencilerin ilgisini çekecek çeşitli özel isimler vermiştir. Videolarda öğretmenlerin kullandığı isimler ve açıklamaları aşağıdaki gibi belirtilmektedir. Chiming (Çınlama- Tınlama): Tekrarlanan notalar için bir tür legato dokunuşudur, notaların birbirine bağlı ve akıcı olması vurgulanır. Parmağın küçük bir tırtıl gibi ileri doğru yürümesi benzetmesi kullanılır (Macmillan,2014). Drop-Roll (Bırak-Yuvarla): Bir tenuto (tutulu) dokunuşu olarak tanımlanır, vuruş için önkolun düşürülmesi ve bırakma için bileğin ileri doğru yuvarlama ve kaldırma hareketini içerir (Macmillan, 2014). Bu teknik, atak için ön kolun düşürülmesini ve serbest bırakma için bilekte öne doğru yuvarlanma ve kaldırma hareketini içerir ve tenuto bir dokunuş yaratır. Bu teknik, öğrencilere sürekli ses üretimini ve kollarının ağırlığının etkili bir şekilde yönetimini öğretmeyi amaçlar. Two-note slurs (İki notalı bağlar): İki notanın birbirine bağlanması (Macmillan, 2014) ve legato (birbirine bağlı, pürüzsüz sesler) (Drake, 2022) ve staccato (ayrılmış, kısa sesler) (Macmillan, 2014) arasındaki farklar ve bunların nasıl üretileceği çalışılır. İki notalı bağları tanıtmak, öğrencilerin cümle kurmayı ve legato çalma kavramını anlamalarına yardımcı olur. Müzikal ifadeyi ve notalar arasındaki bağlantıyı öğretmenin basit ama etkili bir yoludur (“An Application of the Philosophy of Shinichi Suzuki to Selected American and European Piano Pedagogical Materials.”, 2022). Bouncing Squirrel (Zıplayan Sincap): Bu teknik, çalmada kontrol ve hassasiyet geliştirmeye yardımcı olan staccato bir ses üretmek için ön kolun kullanılmasını içerir. Piyanoda farklı tuşe ve artikülasyonları anlamalarını kolaylaştırmak için genç öğrencilere tanıtılan ilk tekniklerden biridir.

Dinamik ve Ses Kalitesi

Suzuki metodunda başlangıç seviyesinden itibaren çalgıdan doğru sesi üretme çalışmalarına başlandığı gözlemlenmektedir. Beautiful tone beautiful heart- Güzel ton güzel kalp- ifadesi ile Suzuki yöntemi ton üretiminin önemini vurgulayarak güzel bir tonun güzel bir karakteri yansıttığını, dolayısıyla müzikal ve kişisel gelişimi iç içe geçirdiğini belirtmektedir. (Thompson, 2016). Suzuki öğretmenlerinin videolarda belirttikleri dinamikler ve ses kalitesi konuları büyük, şarkı söyleyen (singing) sesle ve yumuşak, daha hafif sesler arasındaki farklar (Macmillan, 2014); aksanlar (accent), yani daha güçlü çalınması gereken notalar (Wheaton, 2011); yankı (echo) pasajları, genellikle daha yumuşak çalınması (Chan, 2013) ve Crescendo (giderek güçlenen) pasajları çalışılır (Macmillan, 2014) olarak ifade edilmiştir.

Öğretme Yaklaşımı

Suzuki metodunda öğretme ve öğrenme yaklaşımları anadil metodu yöntemi ile dinleme ve tekrarlar içinde gerçekleşir. Ancak piyano öğretmenleri derslerde

uyguladıkları stratejilerden de bahsetmişlerdir. Drake'ye (2022) göre derslerde öğrenciden sesleri dikkatlice dinlemesi istenir. Notalar veya pasajlar tek tek veya küçük gruplar halinde ("chunks") çalışılır. Genellikle, öğrenme süreci duraklamalarla (stops) başlar; notanın çalınıp, elin rahatlatılıp bir sonraki nota için hazırlanması için duraklanır. Gerginlik fark edildiğinde duraklamalara geri dönülür. Parçalar genellikle önce eller ayrı çalışılır. Varyasyonlar için eller bir arada çalmak genellikle ileriki aşamalara bırakılır veya nadiren yapılır. Yeni öğrenilen her unsur sağ elde rahat hale gelince, birkaç ders sonra sol elde de tanıtılır. Sol elin ihmal edilmemesi vurgulanır (Macmillan, 2014). "Twinkle" varyasyonları ve teması genellikle aynı hızda (örneğin metronom 72'de) çalınır (Stephanie, 2021). Bu teknikler ve yaklaşımlar, genellikle küçük çocukların piyano çalmaya başlarken sağlıklı temel motor becerileri ve müzikal duyarlılıkları geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlar. Öğretmen, öğrencinin bireysel gelişim hızına göre bu teknikleri adım adım ve kademeli olarak sunar (Sweeny, 2021).

Oyunlar

Araştırmada, analizi yapılan videolar içinde Pre-twinkle aşamasında yer alan eğitici oyunların belirlenmesi de amaçlanmıştır. Analiz sonucunda parmak numaraları, dinleme, ritim oyunları, müziğin dinamik ve nüansını geliştirmeye yönelik oyunlar olmak üzere boyutlar ortaya çıkmıştır.

Çalgıyı Tanıma ve Parmak Numaraları Oyunları

Videolar içinde parmak numaralarının öğrenilmesi için çeşitli etkinlikler bulunmaktadır. Çalgıyı tanıma ve parmak numaralarını öğrenme için Drake (2022) çeşitli oyunlar önermektedir. Parmakların sırasıyla ritmik olarak sayılması bu oyunlardan biridir. Parmaklar farklı sıralarla ritmik olarak sayılır. Bir başka oyun ise Enstrümanın Parçalarını Tanıma ("Where is....?")'dır. Özellikle küçük çocuklar için kullanılan bu oyunda, öğretmen enstrümanın bir parçasının adını şarkı şeklinde sorar ("Where is the scroll?") ve çocuklar enstrümanlarındaki o parçayı gösterir. Bu oyun, işitsel bilgiyi (sözcük) görsel/ mekansal bilgiyle ilişkilendirmeyi destekler. Piyano çalarken parmakların bir notayı tutarken diğerinin hareket ettiği "walking game" (yürüme oyunu) benzetmesi kullanılır. Bu, bir tür sessiz parmak değişimi (silent finger exchange) olarak açıklanır (Drake, 2022).

Dinleme Oyunları

Suzuki metodunun en önemli aşamalarından biri de dinlemedir. Analizi yapılan videolarda öğrencilerin aktif dinlemesini desteklemeye ilişkin çeşitli oyunların uygulandığı görülmektedir. *Suda Köpekbalıkları (Sharks in the Water)*: Öğretmen Suzuki repertuarından bir parça seslendirirken, öğrenciler küçük balıklar gibi hareket ederler. Öğretmen bilerek bir notayı yanlış

çaldığında (“köpekbalığı suda”) öğrenciler hızlıca önceden belirlenmiş bir “adaya” (güvenli bölgeye) kaçarlar. Bu oyun, detaylara dikkat ederek dinlemeyi ve çalınan notaların doğruluğunu ayırt etmeyi öğretir (Conway, 2023). *Mutlu Üzgün (Majör Minör)*: Bu piyano temelli oyun, öğrencilerin müzikteki farklı duygusal nitelikleri tanımasını sağlar. Öğretmen majör (genellikle mutlu ses veren) veya minör (genellikle üzgün ses veren) akorlar ve arpejler çalar. Öğrenciler dinler ve duydukları müziğin mutlu mu yoksa üzgün mü olduğunu söyler veya fiziksel bir hareketle olarak ifade eder (Conway, 2023).

Zil Oyunu / Sesin Durmasını Dinleme (Beltone Game / Listening for Stops): Bu oyun, öğrencilerin dikkatlerini bir sesin bitişine odaklamalarını sağlar. Öğretmen bir ses çıkarır (bir zil, piyano notası, yay sesi veya vibrato sesi olabilir) ve öğrenciler gözlerini kapatır. Sesin tam olarak durduğu anı dikkatle dinlerler ve ses durur durmaz gözlerini açarlar. Bu, sesin tınısı, süresi ve son buluşu gibi detayları dinleme becerisini geliştirir (Drake, 2023). *Müzikal Sinyallerle Geçirme Oyunu*: Öğrenciler daire şeklinde oturur veya durur ve bir nesneyi (örneğin yumuşak bir top) elden ele geçirirler. Öğretmen müzik çalar ve müzikteki değişiklikler (ritmin durması, tempoda değişiklik, fortissimo/pianissimo gibi dinamikler veya tremolo gibi teknikler) nesnenin geçirilme şeklini ve yönünü değiştirmek için sinyal görevi görür. Öğrenciler bu işitsel sinyallere dikkatle tepki vermeyi öğrenirler (Drake, 2023). *Parçaları Tanıma Oyunu*: Öğretmen Suzuki repertuarından bir parçanın adını söyler ve öğrenciden o parçayı ya da parçaya ait bir kısmı çalmasını ister. Bu oyun, dinlenen müziğin adını hatırlama ve parçayı zihinsel olarak çağırıp çalmaya başlama becerisini geliştirir (Conway, 2024). *Müziksel Ekleme (Musical Addition)*: Bir grup öğrenci bir ritim veya müzik çalmaya başlar. Öğretmen sırayla başka öğrencilere dokunur ve dokunulan öğrenci çalmaya devam eden gruba katılır. Bu oyun, grup içinde dinleyerek uyum sağlama ve ritmik senkronizasyon becerisini geliştirebilir. Ebeveynler için bir versiyonunda, gözleri kapalıyken sadece sese odaklanarak kaç öğrencinin çaldığını tahmin etmeleri istenir, bu da yoğun dinleme gerektirir (Drake, 2022).

Ritim Oyunları

Suzuki metodu Pre-twinkle aşamasında varyasyonların ritimlerinin öğrenilmesi hedeflenmektedir. Video analizi sonrası çeşitli ritmik oyunlar ortaya çıkmıştır. Şarkıların ritimlerini öğrenmek için belirli kelimeler kullanılmakta ve bu kelimelerle birlikte el çırpma, vurma gibi hareketler yapılmaktadır. Twinkle Variation A için “charlie brown and snoopy”, “peanut butter sandwich”, “mississippi hop frog” veya “mississippi hot dog” gibi kelimeler kullanılır ve bu ritimler el çırpılarak öğrenilir (Sweeny, 2021). Twinkle Variation B için “i love you” kelimeleri kullanılır. Kaynaklarda bu ritim için “ice cream cone”

ritmi veya “hop roll hop” ritmi gibi ifadeler de geçmektedir. Twinkle Variation C için “run mommy run daddy” kelimeleri kullanılır ve bu ritmi el çırparak, dokunarak, dizlere vurarak ve şarkı söyleyerek pratik edebilirsiniz (Sweeny, 2021; Miss Stephanie the Music Teacher, 2021).

Tekniklerin Hikayeleştirme ile İsimlendirilmesi

Video analizi sonucu bazı piyano teknikleri ve hareketleri eğlenceli isimlerle anıldığı gözlemlenmiştir. Videolarda Twinkle Variation C’deki parmak ucu staccato “squirrel fingers” (sincap parmaklar) olarak adlandırılır ve bu çok eğlenceli bir tekniktir. Twinkle Theme’deki bağlı notalar (legato) “ooey gooeey sticky” (yapış yapış) olarak tanımlanır (Sweeny, 2021). Parmakların klavyede ilerleyişi “yürümek” (walking) veya “tahterevalli” (seesaw) gibi hareketlerle benzetilir (Miss Stephanie the Music Teacher, 2021).

Notayı çalarken “pad” (parmak eti) kısmından başlayıp parmak ucuna yuvarlama tekniği “stroking movement” (okşama hareketi) olarak tanımlanır ve bu hareketin derin ve dairesel olması gerektiği belirtilir (Conway, 2024).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Suzuki piyano metodunun özellikle “Pre-Twinkle” aşamasına odaklanarak bu sürecin pedagojik temeli, uygulama biçimleri ve uygulanan oyunlara yer verilmiştir. Literatür taraması ve video analizlerinden elde edilen bulgular, Pre-Twinkle aşamasının yalnızca teknik hazırlık süreci değil; aynı zamanda öğrencinin müzikle ilk duygusal, fiziksel ve sosyal bağını kurduğu son derece önemli bir evre olduğunu göstermektedir. Suzuki’nin “anadil metodu” felsefesi, piyano eğitiminde de dinleme, taklit, tekrar ve sevgi temelli öğretimi önelemektedir. Pre-Twinkle aşamasında kullanılan oyunlar, el pozisyonları, ritim çalışmaları bu yaklaşımın somut uygulamaları olarak öne çıkmıştır. Pre-Twinkle aşaması, erken çocukluk dönemindeki öğrenciler için müzikal algı, dikkat süresi ve el koordinasyonunun da sistematik biçimde yapılandırıldığı önemli bir dönemdir. Bu dönemde “Twinkle el” pozisyonu gibi doğal ve doğru biçimde duruşların kazandırılması, öğrencinin enstrümanında ilerleyen dönemlerde kazanacağı beceriler için sağlam bir temel oluşturur. Bu aşamada kullanılan teknik beceriler (Chiming- Çınlama; Drop-Roll- Bırak/Yuvarla; Two-note slurs- İki notalı bağlar; Bouncing Squirrel- Zıplayan Sincap) öğrencilerin dokunma hassasiyetini, ses kalitesi farkındalığını ve parmak bağımsızlığını geliştirmeye yöneliktir. Bu teknikler, yalnızca mekanik tekrarlarla değil, çocukların gelişim düzeyine uygun hayal gücünü tetikleyecek etkinlikler aracılığıyla kazandırılır. Erken çocukluk döneminde aksanlı çalma, parmak kaldırma, yuvarlama, gibi temel tekniklerin öğretimi müzikal ifade becerilerini şekillendirmeye başlar. Suzuki pedagojisinde vücutta fiziksel gerginlik ya da zorlanma gözlemlendiğinde öğrencinin çalmasına ara verilmektedir. Bu,

yalnızca fiziksel sağlık açısından değil, müzikal farkındalığın da doğru bir şekilde yönlendirilmesi için önemli olarak belirtilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen videolar ve kaynaklar doğrultusunda Suzuki öğretmenlerinin uygulama önerilerine bulgular kısmında yer verilmiştir. Bu kısımda ise araştırmacıların deneyimlerinden yola çıkılarak ileriye dönük önerilerde bulunulacaktır. Pre-Twinkle aşamasında uygulanan teknik çalışmalar ve oyun temelli etkinlikler, çocuğun çalgı eğitiminin gelişimine yönelik temel farkındalığı oluşturmaktadır. Piyano başlangıç düzeyinde eğitim veren tüm öğretmenlerin bu dönemi bir bütün olarak ele alıp yalnızca “ön hazırlık” olarak değil müzikal gelişimin de başlangıç evresi olarak değerlendirmeleri önem taşımaktadır. Araştırma sonucunda Pre-Twinkle ile ilgili yazılı kaynakların ve iyi örneklerin paylaşımının sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu alanda daha etkili ve verimli eğitim materyali geliştirilmesi ve paylaşım günlerinin düzenlenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada lisanslı Suzuki piyano öğretmenlerinin kendi derslerinde uyguladıkları oyun ve yöntemler konu alınmıştır. Ancak literatürde bu oyunlar ve uygulamalar özelinde, uygulamaların etkililiğini farklı değişkenler bağlamında inceleyen akademik çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle sonraki çalışmalarda deneysel çalışmalar yapılarak bahsi geçen oyunların etkililiğinin denenmesi önerilmektedir. Ayrıca, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerle gerçekleştirilecek çalışmaların Suzuki metodunun erken dönem piyano eğitiminde nasıl bir gelişim sergileyeceğini daha net biçimde ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Öğretmen görüşlerinin yer aldığı veli gözlemleri ve öğrenci deneyimlerinin bütüncül bir biçimde eklendiği araştırmalar da sürecin pedagojik yönünü güçlendirecektir. Bu doğrultuda yapılacak akademik çalışmaların Suzuki metodunun özellikle Pre-Twinkle evresine ilişkin literatür eksikliğini gidermeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Aksen, K., ve Sökezoğlu Atılğan, D. (2018). Geleneksel müzik öğretiminden farklı bir yaklaşım: Suzuki yöntemi. *Uluslararası Öğrenci Multidisipliner Akademik Çalışmalar Kongresi*, 21–24. https://www.researchgate.net/publication/347489274_Geleneksel_Muzik_Ogretiminden_Farkli_Bir_Yaklasim_Suzuki_Yontemi
- Bermeo, C., Rodríguez, J. C., ve Salazar, A. (2019). Creativity in the learning process of musical instruments. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.10>
- Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brody, Z. S. (2016). “Suzuki Yetenek Eğitimi” felsefesine kısa bir bakış. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6(2), 35–42. <https://doi.org/10.20488/www-std-anadolu-edu-tr.291235>
- Brody, Z. S. (2020). Suzuki yaklaşımı örneği ile erken yaş müzik eğitiminde motivasyon. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 44–51.
- Buchanan, E., ve Zimmer, M. (2012). Internet research ethics. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Chen, X., Liu, I. T., ve Wong, K. Y. (2022). The effectiveness of Suzuki piano teaching method in adult beginner piano class. *International Journal of Academic Research in Business ve Social Sciences*, 12(5), 452–464. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v12-i5/13258>
- Conway, K. [Kate Conway]. (2023, October 3). *Ideas and discussion on beginner Suzuki violin group class with Kate Conway at Suzuki Hub* [Video]. YouTube. https://youtu.be/E8ggD_1AZL0
- Conway, K. (2024, March 3). *Planning beginner Suzuki violin group lessons with Kate Conway at Suzuki Hub, 19.2.24* [Video]. YouTube.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G., ve Sloboda, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 399–412. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1996.tb00714.x>
- Drake, K. [Kathryn Drake]. (2022, November 4). *Beginner Suzuki Violin Group Lesson: Book 1* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=S5IFVkoIVT8>
- Drake, K. [Kathryn Drake]. (2023, September 27). *My 3 favorite Suzuki group class games* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/Se6KWVHGppw>
- Ebin, Z. I. (2015). *Shinichi Suzuki and musical talent: An analysis of his claims* [Unpublished manuscript].
- Ebin, Z., ve Rahn, J. (2011). Suzuki rhythm mnemonics in pedagogical theory and actual realization. *YorkSpace Institutional Repository*. <https://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/handle/10315/6609>
- European Suzuki Association. (n.d.). *Instruments*. <https://www.europeansuzuki.org/instruments/>
- Hotta, E. (2022). *Suzuki: The man and his dream to teach the children of the world*. Harvard University Press.
- International Suzuki Association. (n.d.). *Shinichi Suzuki*. Retrieved May 9, 2025, from <https://internationalsuzuki.org/shinichisuzuki>
- International Suzuki Association. (n.d.). *Talent Education Journal Archive (Complete Editions 1979–1989)*.
- Kasap, B. (2005). Suzuki piyano okulu metodu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 71–86.
- Kendall, J. (1986). Suzuki’s mother tongue method. *Music Educators Journal*, 73(3), 27–31. <https://doi.org/10.2307/3401277>
- Lo, S. Y.-D. (1993). *A reading course for Suzuki piano students*.
- Mantovani, M. R., ve Teixeira dos Santos, R. A. (2022). Psycho-sensorial categories: Actions and behaviors of piano practice at different levels of expertise. *Opus*, 28, 1–25. <https://doi.org/10.20504/opus2022.28.10>
- McDonald, M. (1970). The Suzuki method, child development, and transitional tunes. *American String Teacher*, 20(1), 23–27. <https://doi.org/10.1177/000313137002000110>
- McKinney, R., et al. (2023). Artificial Intelligence in Qualitative Research: Possibilities and Pitfalls. *Qualitative Inquiry*.
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children’s musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91–110. <https://doi.org/10.1177/0305735607086049>
- Miss Stephanie the Music Teacher. (2021, July 5). *Beginner piano Suzuki Bk 1 lesson #2* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1PztXVOjo3s>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Peak, L. (1996). *Teaching and learning in Japan: The Suzuki method of music instruction*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174480.019>

- Riveire, J. (2012). Variations: Building rhythm and technique in a multi-level reality. *American String Teacher*, 62(1), 24–29. <https://doi.org/10.1177/000313131206200104>
- Rutledge, C. J. (1983). *An application of the philosophy of Shinichi Suzuki to selected American and European piano pedagogical materials* (Publication No. 64) [Doctoral dissertation, Louisiana State University]. *LSU Historical Dissertations and Theses*. https://repository.lsu.edu/gradschool_disstheses/64
- Sak Brody, Z. (2016). “Suzuki Yetenek Eğitimi” felsefesine kısa bir bakış. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6(1), 79–88. <https://doi.org/10.20488/www-std-anadolu-edu-tr.291235>
- Saville, K. (2011). Strategies for using repetition as a powerful teaching tool. *Music Educators Journal*, 98(1), 69–75. <https://doi.org/10.1177/0027432111414432>
- Sever, G., ve Özdemir, S. (2024). Suzuki Pre-Twinkle kitabının müziksel kazanımlar ve oyunlaştırma unsurları bağlamında incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*.
- Sierra, G. (2013). Estudio del modelo de propagación Suzuki para redes móviles. *Ingeniería y Universidad*, 17(1), 123–135. <https://doi.org/10.14483/2248762X.5922>
- Suzuki, S. (1987). Personalities in world music education No. 5. *International Journal of Music Education*, 10(1), 36–38. <https://doi.org/10.1177/025576148701000108>
- Suzuki, S. (1992). *Suzuki piano school: Volume 5a* (Gözden geçirilmiş baskı). Warner Bros. Publications.
- Suzuki, S. (1992). *Suzuki piano school: Volume 6b* (Gözden geçirilmiş baskı). Warner Bros. Publications.
- Suzuki, S. (1995a). *Suzuki piano school: Volume 1a* (Gözden geçirilmiş baskı). Warner Bros. Publications.
- Suzuki, S. (1995b). *Suzuki piano school: Volume 2b* (Gözden geçirilmiş baskı). Warner Bros. Publications.
- Suzuki, S. (1995c). *Suzuki piano school: Volume 3c* (Gözden geçirilmiş baskı). Warner Bros. Publications.
- Suzuki, S. (1995d). *Suzuki piano school: Volume 4d* (Gözden geçirilmiş baskı). Warner Bros. Publications.
- Suzuki, S. (2010). *Sevgiyle eğitmek: Yetenek eğitime yönelik mükemmel bir yaklaşım* (Y. Dungen, Çev.). Porte Müzik Eğitim Materyalleri Pazarlama Ltd. Şti. (Orijinal eser yayımlanma tarihi belirtilmemiş)
- Suzuki, S. (2010). *Suzuki piano school: Volume 7* (Yeni uluslararası baskı) [Kitap ve CD]. Alfred Music Publishing.
- Suzuki Association of the Americas. (n.d.). *Journal Issues*. <https://suzukiassociation.org/resources/journal-issues/>
- Suzuki Association of the Americas. (n.d.). *Suzuki Association of the Americas*. <https://suzukiassociation.org/>
- Sweeny, M. (2021, September 5). *First Suzuki piano lesson: introducing Twinkle variations* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=FM6T8oBogek>
- Thibeault, M. D., ve Thibeault, S. K. (2018). Learning with sound recordings: A history of Suzuki’s mediated pedagogy. *Journal of Research in Music Education*, 66(1), 6–30. <https://doi.org/10.1177/0022429418756879>
- Thompson, M. (2016). Authenticity, Shinichi Suzuki, and “Beautiful Tone with Living Soul, Please.” *Philosophy of Music Education Review*, 24(2), 170–190. <https://doi.org/10.2979/PHILMUSIEDUCREV.24.2.04>
- Tung, C. C., ve Satya, A. (2023). Creative development through repetition in music learning: A constructivist view. *Music Education Research Journal*, 29(2), 87–104. <https://doi.org/10.1080/14613808.2023.2185662>
- Wright, L. J. (2024). Beautiful tone, beautiful heart? Shinichi Suzuki’s pedagogy of sound and self. *Music ve Science*, 7. <https://doi.org/10.1177/20592043241284818>
- Yankovych, O. (2020). Suzuki method in the training prospective specialists in preschool education. *Journal of Education, Health and Sport*, 10(12), 241–250. <https://doi.org/10.12775/JEHS.2020.10.12.015>

Giriş

Piyano eğitimi müzikal tekniklerin değişimi, kültürel değişim, teknolojik ilerlemeler doğrultusunda tarih içerisinde sürekli gelişme yaşamıştır. Klasik müzik temelini barok, klasik, romantik, çağdaş olmak üzere dört farklı temele oturtabiliriz. Bu dönemlerin içerisinde piyanonun fiziki yapısı, icraa teknikleri, eğitim pedagojisi, eğitim materyalleri değişiklik göstermiştir.

Bu bölüm içerisinde piyanonun tarihsel gelişimi içerisinde Klavsen, Klavsen için eser üreten besteciler, Bartolomeo Cristofori'nin geliştirdiği hali ile piyano, Sébastien Érard'ın geliştirdiği hali ile piyano, Pleyel markasının geliştirdiği piyano, dijital/elektronik piyanoların gelişimi, midi piyano/klavye, katlanabilir piyano/klavye, geleneksel piyano eğitimi, piyano eğitiminde teknolojinin kullanımı incelenmiştir.

Barok, Klasik, Romantik ve Çağdaş dönemler dâhil olmak üzere farklı müzik dönemleri boyunca piyano eğitiminin nasıl evrimleştiğini bilmek ve bu süreci kavramsal olarak anlamak, eğitimcilerin etkili pedagojik yaklaşımlar geliştirebilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bilgi, öğretim yöntemleri ile müziksel üslup ve tarzların zaman içerisindeki dönüşümünü takdir etmelerine olanak tanır. Teknolojik gelişmelerin piyano eğitimi üzerindeki etkisi, özellikle dijital ve elektronik piyanoların eğitim süreçlerine entegrasyonu sayesinde belirginleşmiştir. Bu gelişme, müziğin öğretilme ve öğrenilme biçiminde dönüşüm yaratarak sınıf içi katılımı artırmakta ve öğrenci yaratıcılığına yönelik yeni olanaklar sunmaktadır.

Klavsen

Günümüzdeki piyanonun atası olarak kabul edilen 'klavsen'in temellerinin barok döneme (1600-1750) uzandığı bilinmektedir. Klavsen çalgısı fiziki, görsel olarak piyanoya benzese de iç dinamikleri, icracının postürü ve çalma teknikleri olarak farklılıklar taşımaktadır. Klavsenin iç yapısındaki tellerin tuşlara basıldığı zaman mızrap vasıtasıyla ses çıkartmasından dolayı, tellere doğrudan vuran çekiç mekanizması yerine, üst kısımdan cımbız benzeri bir mekanizma aracılığıyla çekilerek ses üretilir. Bu yapısal özellik, çalgının iç mekanik dengesinin korunmasını zorlaştırmakta ve icracının her tuşa sabit bir kuvvet uygulamasını zorlaştırmaktadır (Özyazıcı, 2022; 133-134).

¹ Sanatta Yeterlik, Bursa, yigitcankesendere@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-4250-6857

² Doç. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Anasanat Dalı, Manisa, kutupatatuncer@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-8727-5255

Barok dönem repertuvarında klavsen için eserler bestelemiş önde gelen isimler arasında aşağıdaki besteciler örnek olarak gösterilebilir:

- 1- Girolamo Frescobaldi (1583-1643) İtalyan besteci, erken barok klavsen müziğinin öncüsüdür.
- 2- Johann Jakob Froberger (1616-1667) Alman besteci, Alman-Fransız stil sentezinin erken temsilcisidir.
- 3- Jean-Henri d'Anglebert (1629-1691) Fransız besteci, Fransız klavsen okulunun önemli ismidir.
- 4- Dieterich Buxtehude (1637-1707) Alman besteci, Klavsen ve org için prelüdlar ve fğglar yazmıştır.
- 5- Henry Purcell (1659-1695) İngiliz besteci, Klavsen için suitler ve varyasyonlar bestelemiştir.
- 6- François Couperin (1668-1733) Fransız besteci, Klavsen için “Ordres” adlı özgün suitler yazmıştır.
- 7- Louis Marchand (1669-1732) Fransız besteci, virtüöz klavsen çalımlıyla tanınmıştır.
- 8- Georg Friedrich Händel (1685-1759) Alman/İngiliz besteci, Klavsen süitleri ve doğaçlamalarıyla bilinir.
- 9- Johann Sebastian Bach (1685-1750) Alman besteci, klavsen repertuvarı için “Das Wohltemperierte Klavier, Goldberg Varyasyonları” gibi çok sayıda önemli esere imza atmıştır.
- 10- Domenico Scarlatti (1685-)1757 İtalyan/İspanyol besteci, 555 klavsen sonatı yazmıştır. Virtüözite eserlerinde ön plandadır.
- 11- Carl Philipp Emanuel Bach (1714-1788) Alman besteci, klasik döneme geçişte klavsen/erken fortepiano için önemli eserler bestelemiştir.
- 12- Joseph Haydn (erken dönem) (1732-1809) Avusturyalı besteci, bestelerinde klavsen kullanmıştır.



Şekil 1. Bach Klavsen Double Manuel

Şekil 1’de görülen klavsenin alt-üst olmak üzere iki sıra klavyesi ve ayaklar için 5 pedalinin olduğu gözükmektedir. Bu pedallar soldan sağa sıralandığı zaman en soldaki birinci pedal; Buff Stop (Susturma Pedalı), ikinci pedal; Lute Stop (Lüt Pedalı), üçüncü ve dördüncü pedal; Rejistrasyon, en sağdaki beşinci pedal; Klavye Değiştirici olarak isimlendirilmektedir (*Bach Klavsen Double Manuel*, 2025 Erişim Tarihi: 20.04.2025).

Bartolomeo Cristofori Piyanosu

Klasik dönem (1750-1830) duyguların yeni anlatım yöntemleri için ihtiyaç haline gelen nüanslara, gürlüklere, tekniklere uygun olabilmesi için klavsen enstrümanının yetersiz yönlerinin geliştirilerek günümüzdeki akustik piyanonun temellerinin ilk atıldığı dönem olarak bilinmektedir. Klavsendeki mızraplı mekanizma piyanoda çekiçli mekanizmaya evrilerek piyano sanatçıları için daha geniş ifade yöntemlerine olanak sağlamıştır (Özyazıcı, 2022; 134-135; Yamaha, 2025 Erişim Tarihi: 20.04.2025). 18.yüzyıl başlarında Bartolomeo Cristofori tarafından piyanolardaki ilk çekiçli sistem kullanılmaya başlanmıştır. Bu enstrümanın en büyük özelliklerinden birisi ise tuşlara sert basıldığında ve yumuşak basıldığında çıkan ses farkıdır. Bu yüzden enstrümana ‘piano-forte’ ismi verilmiştir. Böylelikle nüans, tuşe hassasiyetlerinin yanında sesin uzaması (sustain) özelliği de büyük ölçüde gelişim sağlamıştır (B. Özyazıcı, 2020; 638).



Şekil 2. Bartolomeo Cristofori'nin ürettiği Piano

Şekil 2'deki piyano Amerika'da The Met Museum'da sergilenen Bartolomeo Cristofori tarafından yapılan piyanolardan günümüze kadar gelebilen bir piyanonun fotoğrafıdır. Fotoğrafta görüldüğü gibi piyanonun pedalları bulunmamaktadır (*Grand Piano Bartolomeo Cristofori*, 2025; Erişim Tarihi 20.04.2025).

Sébastien Érard Piyanosu

Piyanoya pedal sistemini entegre eden ilk enstrüman yapımcısı Sébastien Érard'dır. Bu yenilik, çalgının ifade olanaklarını kayda değer biçimde genişletmiş ve dinamik kontrolünü daha zengin bir yapıya kavuşturmuştur. Érard ailesinin geliştirdiği piyano modelleri, özellikle tercih edilen Pleyel markası aracılığıyla, modern piyanolarda kullanılanlara kıyasla daha ince yapılı ve parlak tınılara sahip ses tahtalarının kullanımına imkân tanımıştır. Ancak bu tür bir yapı, artan tel gerginliğiyle birlikte çalgının yapısal dayanıklılığını sürdürebilmek için yeni mühendislik çözümlerini gerekli kılmıştır. Bu bağlamda Érard ailesi, piyanolarında demir destek elemanlarına başvurmuş; fakat bu destekler, günümüz piyanolarında görülen yekpare dökme demir çerçeveler düzeyine ulaşmamış, yalnızca kısmi takviyelerle sınırlı kalmıştır (Parakilas, 2020: 17; Tudor, 2019: 103).



Şekil 3. Sébastien Érard'ın ürettiği Piano

Şekil 3'teki fotoğraf 'National Museum of American History' sitesinden alınmıştır (*Erard Grand Piano*, 2025 Erişim Tarihi: 20.04.2025).

Pleyel Piyanosu

Ignaz Pleyel tarafından 19.yüzyılda kurulan “Pleyel” şirketi piyano üretiminde önemli yeniliklere imza atmıştır. Pleyel piyanoları, daha ince yapılı ses tahtaları ve düşük düzeyde tel gerginliği ile bilinmektedir. Bu tasarım yaklaşımı, hassas iç dinamik ile dayanıklılıktan ziyade daha parlak ve şeffaf bir ses karakteristiği ortaya koymaktadır. Pleyel firması, 1815 yılı dolaylarında Fransa'da ilk dikey piyano modelini tanıtarak piyano üretiminde önemli bir yenilik gerçekleştirmiştir. Bu gelişme, günümüzde “duvar tipi piyano” olarak bilinen ve genellikle evlerde ya da çalışma odalarında tercih edilen, daha az yer kaplayan piyanoların temelini oluşturmuştur. Şekil 4'te dikey piyano görülmektedir (*Pleyel pianos*, 2025 Erişim Tarihi: 20.04.2025).



Şekil 4. Pleyel'in ürettiği Dikey Piano

Piyano için eserler bestelemiş önde gelen isimler arasında aşağıdaki besteciler örnek olarak gösterilebilir:

- 1- Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) Avusturyalı besteci, piyano için pek çok sonat, konçerto ve varyasyon yazmıştır.
- 2- Ludwig van Beethoven (1770-1827) Alman besteci, piyano için sonatları, konçertoları ve varyasyonları bestelemiştir.
- 3- Johann Nepomuk Hummel (1778-1837) Avusturyalı besteci, piyano için virtüöze eserler bestelemiştir.
- 4- Frédéric Chopin (1810-1849) Polonya/Fransız besteci, piyano müziğinin en önemli figürlerinden biridir; mazurka, polonez, nocturne gibi türlerde eserler yazmıştır.
- 5- Robert Schumann (1810-1856) Alman besteci, piyano için karakteristik parçalar ve mini kompozisyonlar yazmıştır.
- 6- Franz Liszt (1811-1886) Macar besteci, piyano için virtüöz teknikleri ön plana çıkaran eserler bestelemiştir.
- 7- Giuseppe Verdi (1813-1901) İtalyan besteci, operalarının piyano düzenlemelerini yapmış ve piyano için de eserler bestelemiştir.
- 8- Johannes Brahms (1833-1897) Alman besteci, piyano için sonatlar, intermezzolar ve varyasyonlar bestelemiştir.
- 9- Claude Debussy (1862-1918) Fransız besteci, piyano için impresionist müzik yazmış ve özgün tonlamalar geliştirmiştir.

- 10- Sergei Rachmaninoff (1873-1943) Rus besteci, piyano için bestelediği eserler ile piyano virtüözitesini zirveye taşımıştır.
- 11- Igor Stravinsky (1882-1971) Rus/Fransız, piyano için eserler bestelemiş ve piyano düzenlemeleri yapmıştır.
- 12- Samuel Barber (1910-1981) Amerikalı besteci, piyano için etkileyici eserleri ile bilinmektedir. En bilinen eserlerinden birisine “*Adagio*” örnek olarak gösterilebilir.

Dijital/Elektronik Piyano

Elektronik piyanonun tarihsel kökeni, 1932 yılında geliştirilen *Neo-Bechstein* modeli olarak bilinmektedir. *C. Bechstein* firması, akustik piyanolara yönelik talebin azalması üzerine, elektromanyetik pikap sistemine sahip yenilikçi bir enstrüman tasarlamıştır. Bu modelde, tellerin titreşimleri manyetik sensörler aracılığıyla algılanmakta ve ses, amplifikatör sistemiyle dışa aktarılmaktadır. Şekil 5'te *Neo-Bechstein*'in ürettiği ilk elektronik piyano fotoğrafı bulunmaktadır (Meriam, 2025 Erişim Tarihi 21.04.2025).

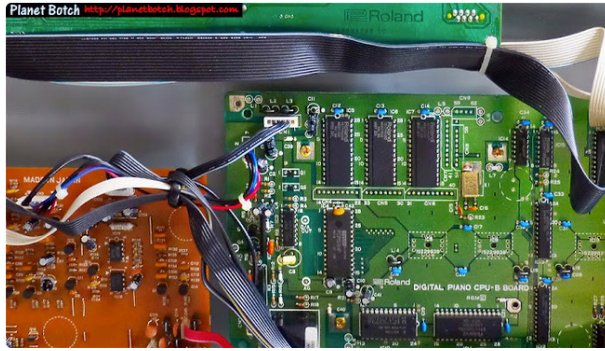


Şekil 5. *Neo-Bechstein* İlk Elektronik Piyano

1950'li yıllarda *Wurlitzer* ve *Fender Rhodes* gibi öncü enstrüman üreticileri, geleneksel akustik piyano mekanizmalarından farklı olarak elektromekanik yapıya sahip klavyeli çalgılar geliştirmiştir. Bu enstrümanlarda ses üretimi, klasik piyanolarda olduğu gibi tel titreşimlerine değil, metal alaşımli çubukların (tine) titreşimine dayanmaktadır. Titreşim sonucu oluşan mekanik enerji, bu çubuklara entegre edilen manyetik ya da elektromanyetik alıcılar tarafından elektrik sinyallerine dönüştürülmekte ve söz konusu sinyaller amplifikasyon sistemleri aracılığıyla işitilebilir hâle getirilmektedir. Bu yönüyle, bu enstrümanlar hem mekanik hem de elektriksel bileşenleri bir arada barındıran hibrit sistemler olarak nitelendirilmektedir. Özellikle *Fender Rhodes* markası,

özgün tını yapısı ve yumuşak ses karakteri sayesinde başta caz olmak üzere rock, funk ve soul gibi müzik türlerinde geniş bir kullanım alanı bulmuştur. *Wurlitzer* enstrümanları ise daha keskin ve hafif distorsiyonlu ton özellikleriyle farklı bir tonal seçenek sunmuştur. Elektromekanik piyanolar, taşınabilirlik avantajları ve ses seviyesinin amplifikatör aracılığıyla kontrol edilebilmesi sayesinde hem sahne performanslarında hem de stüdyo kayıtlarında pratik bir alternatif olarak benimsenmiştir (Addison, 2023 Erişim Tarihi:21.04.2025).

Elektronik piyanolardan farklı olarak dijital piyanoların ilk örneklerinin *Yamaha Clavinova YP-40* olarak 1983 yılında üretilmeye başlandığı bilinmektedir. *Yamaha Clavinova YP-40*'ın FM sentez teknolojisi sayesinde piyano sesini taklit eden dijital bir entegreye sahip olduğu bilinmektedir. *Kurzweil K250* dijital piyanosu 1984 yılında 10-bit ses hacmi örnekleme ile piyano seslerinin kaydedildiği ilk dijital piyano modeli olarak bilinmektedir. Şekil 6'da Roland marka piyanoların dijital devresine ait bir örnek fotoğrafı bulunmaktadır (Leggitt, 2014 Erişim Tarihi: 21.04.2025).



Şekil 6. Roland Dijital Piyano Devresi

Elektronik piyanolarda akustik piyano içerisine yerleştirilen özel mikrofonlar ile piyanolar elektronik bir hale getirilirken, dijital piyanolar ise tel ve akustik işlemler ile uğraşmadan dijital sistemler ile daha önceden kaydedilen sesleri taklit ettiği söylenebilir.

Midi Piyano/Klavye

MIDI (Musical Instrument Digital Interface), 1980'li yıllardan itibaren kullanılan ve günümüzde de hala daha kullanılan işlevsel bir dijital müzik protokolüdür. Bu sistemde, müzikal öznitelikler sayısal kodlara dönüştürülerek hem depolanmakta hem de çeşitli işlemler uygulanarak değiştirilebilmektedir. Bu yönüyle MIDI, bilgisayar bilimleri kapsamında müziğin temsiline olanak tanımakta ve müzik analizi süreçlerinde kullanılabilir bir veri yapısı sunmayı kolaylaştırmaktadır (Işıkhani, 2016: 3-4).

1983 Ocak Namm fuarında *Sequential Circuits Prophet 600* ve *Roland JX-3p* tanıtılan ilk midi enstrümanlar oldu. İlk çıktığı zamanlardaki ismi “UMF”

söyleniş olarak “you me” olarak telaffuz edildiğinde Türkçe anlamı olarak “Sen Ben” anlamına gelmektedir. Zamanla *UMI* adının yerini *MIDI* terimi devralmıştır.



Şekil 7. Sequential Circuits Prophet 600

Şekil 7’de ilk midi klavyelerden birisi olan *Sequential Circuits Prophet 600* gözükmemektedir (*Sequential Circuits Prophet 600*, 2012 Erişim Tarihi 21.04.2025).

Katlanabilir Piyano/Klavye

Katlanabilir “roll-up” klavyeler (piyanolar), geleneksel klavyeli çalgıların işlevselliğini taklit ederken, olağanüstü bir taşınabilirlik sunan elektronik müzik enstrümanlarıdır. Adından da anlaşılacağı üzere, bu tür enstrümanlar kullanılmadıkları zaman katlanabilir yapıdadır ve bu özellikleri sayesinde oldukça kompakt bir form kazanarak kolay taşınabilir hâle gelirler. *Roll-up* piyano kavramı, 2000’li yılların başlarında esnek elektronik teknolojilerindeki, dijital ses kartlarındaki, Midi teknolojilerindeki ve silikon temelli malzemelerdeki gelişmeler sonucunda akustik ses tahtası ve ses telleri olmamasından dolayı bükülerek katlanabilir klavye tasarımlarının mümkün hâle getirmiştir. Bu enstrümanlar, geleneksel hacimli klavyelere alternatif arayan gezginler, öğrenciler ve amatör müzisyenler tarafından giderek daha fazla tercih edilen bir seçenek hâline gelmiştir (Lin, 2024 Erişim Tarihi: 21.04.2025).

Piyanonun fiziksel gelişimiyle beraber eğitimdeki gelişmeleri incelemenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Geleneksel Piyano Eğitimi

Barok dönemde sistemli, müfredatlı ve planlı olarak eğitime yönelik olarak yazılan ilk notların Anna Magdalena Bach’a ait olduğu müzik notlarından oluşan defter olduğu bilinmektedir. 1722 ve 1725 yıllarında yayımlanan iki ayrı defter bulunmaktadır. “*Anna Magdalena’nın Defteri/Metodu*” ifadesi, müzik toplulukları arasında daha yaygın olarak bilinmektedir. Bu iki koleksiyon arasındaki temel fark, 1722 tarihli ilk defterin yalnızca Johann Sebastian Bach’ın bestelerini içermesine karşın, 1725 yılında hazırlanan ikinci defterde farklı bestecilere ait eserlerin de bulunmasıdır. İlk koleksiyon, orijinal Almanca adıyla ‘*Clavier-Büchlein vor Anna Magdalena Bach*’ olarak bilinmektedir. Bu eğitim defterleri ile daha sonrasında 15 yaşındaki oğlu Wilhelm Friedemann,

11 yaşındaki oğlu Carl Philipp Emanuel, 10 yaşındaki oğlu John Gottfried Bernhard'ın da eğitim aldığı bilinmektedir (Bakri, 2018: 62-63).

Piyano eğitimi bağlamında dönemsel bir değerlendirme yapıldığında, Erken Klasik Dönem'de modernize edilmiş klavsen metotlarının öğretimde kullanıldığı gözlemlenmektedir. Klavsenin piyanonun öncülü olması nedeniyle, bu çalgıya ait eserler nota yazımı açısından revize edilmiş ve çağdaş notasyon sistemine uyarlanarak doğrudan piyano repertuarına aktarılmıştır. Klavsende notaların sürelerini ritmik olarak uzatmak için tuşlara eller ile basılı durulması gerekirken, piyanoda eklenen pedallar ile eğitimin içerisine ellerin yanı sıra ayaklar da eklenmiştir. Piyano öğretmenlerinin en çok tercih ettiği piyano metotlarına örnek olarak “J. Hanon, F. Beyer ve C. Czerny” söylenebilir. Piyano eğitiminin ilerleyen sürecinde klasik müzik dönemlerine ait stillerin, yorumculuk detaylarının, virtüözüte tekniklerinin öğretilmesi gibi süreçler yer aldığı söylenebilir. Bu sayede dönemsel çeşitliliğe dayalı öğretim yaklaşımı, öğrencilerin zamanla kendi müzikal karakterlerini geliştirmelerine olanak tanıyarak ve uzun vadede mesleki açıdan çok yönlü bir biçimde gelişmelerine katkı sağladığı söylenebilir (F. Özyazıcı, 2022: 137-141).

Filipinler, Slovenya, İsviçre, Amerika'da yapılan araştırmalara göre piyano eğitimcileri “Rus piyano metodu, Suzuki piyano metodu, Dalcroze piyano metodu, Kodaly piyano metodu ve öğretmenin kendi oluşturduğu çalışma notlarını” kullanmaktadır (Deja ve diğ., 2022: 4-5).

Ülkemizde T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu piyano kursu programı olarak 6 yaş ve üzeri bireyleri hedeflemektedir. Bu programın amaçları arasında:

- Temel müzik ve piyano bilgisine ulaşılması,
- Piyano repertuarı ve tekniklerinin öğrenilmesi,
- Czerny ve Hanon piyano metotlarının ana kaynak kitaplar olarak çalışılması,
- Farklı enstrüman toplulukları ile birlikte eşlikli çalabilme becerisi

kazandırmak olduğu söylenebilir (*Piyano Kursu Programı*, 2015).

Yaklaşık 300 yıldır piyano eğitimi belirlenen metottan okuyarak, öğretmenin anlatması/göstermesi/düzeltilmesi gibi öğretmen merkezli benzer yöntemler ile uygulandığı olduğu söylenebilir.

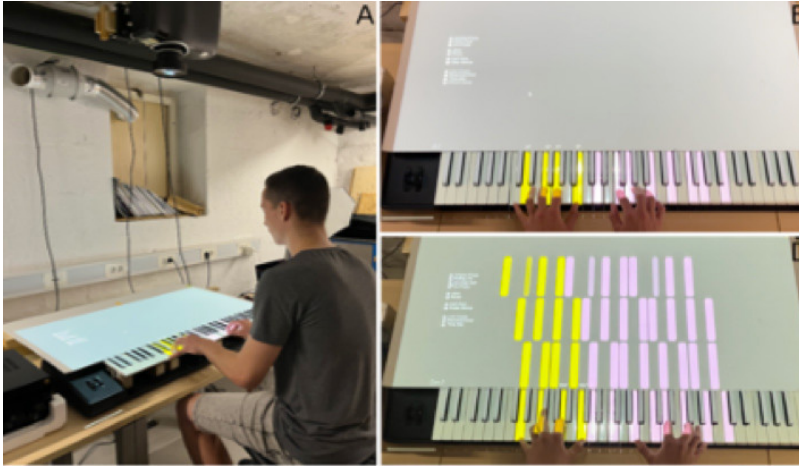
Piyano Eğitiminde Teknolojinin Kullanımı

Piyano eğitimindeki zorluklardan dolayı başlangıç aşamasındaki acemi öğrencilerin öğrenim sürecini kolaylaştırmak için araştırmacılar artırılmış etkileşimli teknolojik, bilgisayar destekli çözümler sunmak için çalışmaktadır. Bu tür çözüm yaklaşımlarına örnek olarak, artırılmış gerçeklik (Augmented Reality/AR) tabanlı bazı mobil uygulamaların, nota algılama ve parmak tanıma

işlevlerini optimize ederek el hareketlerinin izlenmesine odaklanan programlar geliştirdiği görülmektedir. Bu uygulamaların gelişmesinde elektronik piyanoların tasarımlarındaki iyileştirmelerin hem akademik camiya hem de müzik endüstrisi için önemli bir avantaj olduğu söylenebilir. Bu gelişmeler hem akustik piyanonun taklidinden dolayı daha iyi ses kalitesine ulaşmasını hem de öğrenme sürecindeki öğrencilere destek olmak için kendi çaldığını kaydederek dinleme, doğaçlama, performans iyileştirme gibi avantajlar sunmaktadır. Filipinler, Slovenya, İsviçre, Amerika’da yapılan araştırmaya göre piyano öğretmenleri teknolojik gelişmelerin kendileri için en zayıf noktaları olduğunu ve bu durumu telafi etmek için sıkı bir çalışma yapmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu öğretmenler mobil uygulamalardan “*ortak müzik notalarının havuzu, çalarken notayı takip ederek öğrencinin notayı kaçırmamasını engelleyen görselleştirme özelliği, metronom, müzik terimleri sözlüğü*” özelliklerinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmacılara göre piyano enstrümanı teknolojik gelişmeye, artırılmış gerçeklik ile desteklenmeye en uygun, en fazla çalışma içeren enstrüman durumundadır (Deja ve diğ., 2022). Deja, Mayer ve diğerleri (2022) yapmış oldukları çalışmanın sonucunda incelenen 56 artırılmış gerçeklik piyano uygulamalarında “öğrencinin duruşlarına, nota okuma becerilerine, oyunlaştırarak motive etmeye” odaklanıldığı belirlenmiştir. Araştırmacılar gelecekte yapılacak çalışmalar için; piyano tuşesinin görselleştirilmesindeki dijitalleşmenin güçlendirilmesi, geleneksel müzik notasyonundaki temel unsurların dijital aktarılmasındaki eksiklerin giderilmesini, yeni yapılacak programların hem geleneksel eğitime hem de dijital destekli eğitime aynı anda uygun olması gerektiğini, öğrencilerin düzenli/istikrarlı piyano çalışabilmeleri için sistem eklenmesi gerektiğini, nüans/müzikalite ve doğaçlama konusundaki eksiklerin giderilmesi gerektiğini, öğrencinin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda programlarda ekleme-çıkarma gibi değişikliklerin yapılabilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Deja, Stor ve diğerleri (2024) piyano eğitiminde doğaçlama yapmayı teşvik edebilmek için artırılmış gerçeklik sistemi olan kendi geliştirdikleri “ImproVISE” programının prototip halindeki geliştirilmesini anlatmaktadırlar. Doğaçlama, müziksel gelişim açısından önemli bir beceri olmasına karşın, geleneksel piyano öğretim yöntemlerinde çoğunlukla ihmal edilmektedir. Bu durumun başlıca nedenleri arasında, doğaçlama yetisinin değerlendirilmesindeki zorluklar ve sürece etki eden öznel faktörler yer almakta; bu da özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için doğaçlama öğretimini güçleştirmektedir. Deneyimli piyanistler açısından ise doğaçlama, kapsamlı bir müzikal ifade repertuarının göstergesi olarak kabul edilmektedir. Piyano eğitimi uzmanları, doğaçlamanın her düzeydeki öğrenci ve icracıların yaratıcılık kapasitelerini geliştirdiğini savunmaktadır. Nitekim doğaçlama eğitimi, hem yeni başlayanlar hem de ileri düzey sanatçılar için ritmik doğruluk, nota okuma, konsantrasyon,

öz farkındalık, hayal gücü ve özgüven gibi temel müzikal ve bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Artırılmış gerçeklik için dijital piyano eğitimi uygulamalarında dijital karakter olan “Avatar”, akıcı/hareketli görselleştirmeler ile nota okumanın öğrenci motivasyonunda iyileştirmelere sebep olduğu ve bu uygulamaların el, parmak, kol, beyin senkronizasyonunun, nota okuma, müzikal yeteneklerinin gelişiminde de önemli bir etken olduğu belirlenmiştir. Fakat bu uygulamaların piyano öğrencileri için doğaçlama becerilerinin gelişmesinde yeterli olmadığı görüşleri belirtilmiştir. Bu teknolojilerin henüz yaygın olmadığı, ekonomik olarak önemli bir yatırım gerektirdiği ve bu yüzden deneme yanılma fırsatının çok fazla olmadığı düşünüldüğü için en kısa zamanda, en faydalı, en yaygın sistemi oluşturabilmek için araştırmacıların, piyanistlerin, öğretmenlerin ortak olarak çalışarak bir model belirlemesi gerektiği belirlenmiştir. Araştırmacılar alanında uzman 5 piyanist/piyano öğretmeni ile beraber çalışarak prototip bir artırılmış gerçeklik uygulaması hazırlamışlardır. Bu uygulamada piyano tuşlarının üzerine dikey olarak yerleştirilmiş bir projektör tarafından piyano tuşlarının üzerine alan yansıtılmakta ve bu alanda size hangi notalara/tuşlara basmanız gerektiği renkli kutucular ile gösterilmektedir. Kutucukların uzunluğu ise o tuşa basılı tutarak notanın süresini temsil etmektedir. Şekil 8’de araştırmadan alınan fotoğrafı görebilirsiniz (Deja et al., 2024: 2). Ortak tasarım ile bireyselleştirme sağlanabilmesi için programda MIDI dosyaları ile “ImproVISE” programına dahil edilebilmektedir.

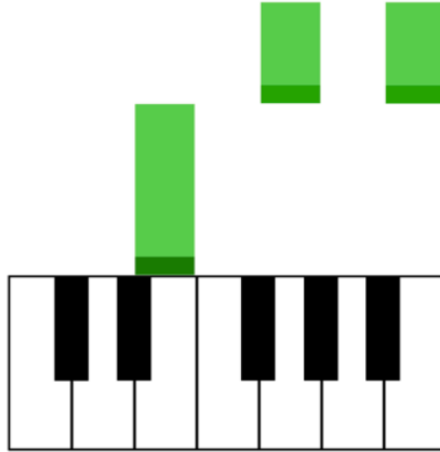


Şekil 8. ImproVISE artırılmış gerçeklik prototipi

Zhang (2022) çalışmasında, sanal gerçeklik imkanlarının sonsuz bir şekilde genişletilebildiği ve bu durumun eğitimi daha çekici hale getirebileceği belirtilmektedir. Araştırmacılar sanal gerçeklik ortamında konser sahnesinin sanal simülasyonunu oluşturarak öğrencilerin provalarının sanal gerçeklikte yapılmasını sağlamıştır. Sanal gerçeklik çalışmasından sonra öğrencilerin

sakinlik, heyecan, rahatlık, üzüntü durumlarında iyileşme olduğu belirlenmiştir.

Wilson ve (2023) yapmış oldukları çalışmada “*kayan/düşen notalar (falling notes)*” olarak isimlendirilen ve şekil 9’da (Wilson & Pfeiffer, 2023: 2) gösterilen hangi tuşa ne zaman basacağını gösteren kutucukların sanal gerçeklik ortamındaki programların gerçek zamanlı bildirim özelliği sayesinde öğrencilerin hatalarındaki zamanlama/ritmik becerilerini daha iyi fark ettiklerini, oyunlaştırma sayesinde öğrenci motivasyonunu arttırdığını ve gelişimlerine olumlu katkı yaptığını belirtmektedir. Henüz gelişim aşamasında olan sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik teknolojilerinin piyano eğitiminde tam kapasiteli verimlilikte olması için bu teknolojilerin biraz daha geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ekonomik olarak büyüyen, genişleyen bir durum içinde olan sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının araştırmacılar, eğitimciler tarafından dikkatle incelenmesi ve “Magic Keys ve PianoVision gibi ticari sistemlerin araştırılması” tavsiye edilmektedir.



Şekil 9. *Falling Notes*

Yan ve Xia (2024: 2) müzik eğitimindeki modeller için aşağıdaki şekilde belirleme yapmışlardır:

- Online Video Dersi: İnternetsiz olarak (offline) kaydedilen, önceden hazırlanmış ders videolarının internete yüklenmesi,
- Akıllı Yazılım Programların Desteklediği Eğitim: İnternet bağlantısı sayesinde akıllı, etkileşim kurabilen yazılım programları,
- Karşılıklı Eğitim: Öğretmenin ve öğrencinin aynı anda karşılıklı olarak etkileşime geçtiği ya da bir tarafın çevrim dışı olduğu zamanda bile sonradan etkileşime geçebildiği sistemdir.

Yan ve Xia’nın araştırmalarına göre (2024: 2-9) derin öğrenme programları ses sinyalinin kısa süreli genlik spektrumuna dönüştürüldükten sonra analiz

edilmesi ile oluşmaktadır. Derin öğrenme algoritmalarında, sinir ağının etkin bir şekilde öğrenebilmesi için öğrenme verilerinin dağılımına uyum sağlaması gerekmektedir. Eğitim verileri, her bir katmandan geçtikçe tüm ağın parametreleri güncellenir. Bu süreçte, veriler ağ boyunca iletildikçe dağılım özellikleri de katmanlara bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Eğitim sürecinin hızlandırılabilmesi için, sinir ağının bu değişen dağılımlara uyum sağlaması ve verileri uygun şekilde normalleştirilmesi gereklidir. Araştırmacılar yapay zekanın benzersiz imkanlar sunabileceğini bu sayede öğrencilerin ilgisini çekerek yüksek motivasyon sağlayabileceğini belirtmektedir. Yapay zeka ve müzik ile uğraşan araştırmacıların bilgisayar, psikoloji, felsefe konularında da donanımına sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yapay zekanın ses tanıma sürecini '*eğitim seti, ön işlem, tını madenciliği/yakalama, test seti, tını tanımlama*' olarak tanımlamıştır. İnsan ve bilgisayarlı sistem arasındaki öğretim sürecinin ise öğretmenin komutları/talimatları makineye gidiyor, makineden komutlar/talimatlar öğrenciye bildiriliyor, öğrenci çıktıyı öğretmene sunuyor ve öğretmen yeni komutları/talimatları tekrardan makineye bildiriyor ve devir daim olarak bu döngü devam ediyor. Öğretmenlerin sanal gerçeklik ve yapay zeka teknolojilerine yönelik farkındalıklarının ve kullanım imkanlarının yeterli seviyede olmadığı belirtilmiştir.

Kesendere (2022: 9-11) video ders hazırlanırken mümkünse profesyonel bir prodüksiyon desteği veya ekipman kiralınması gerektiğini ama imkân bulunmuyorsa, video ders içeriklerinin hazırlanmasında mümkün olan en yüksek görüntü kalitesini sağlayabilecek kameraların tercih edilmesini, telefon kameralarının arka plan ve ince detaylarda sıklıkla kumlanma ve kalite düşüklüğü gibi sorunlara yol açabileceği için profesyonel çekim kameralarının kullanılmasının ve bu detayların çekimden önce test edilerek ayarlamaların yapılmasını, görüntüleme sürecinde yakın plan, geniş açı ve uzak plan gibi farklı çekim tekniklerine uygun kameraların ya da lenslerin kullanımını, kameraların otomatik odaklama özelliğinin kapatılmasını böylelikle bu özellik, hareket hâlindeki nesnelere sürekli odaklanmaya çalışırken görüntüde bulanıklığa neden olabileceğini, kullanılan lenslerin yalnızca yüksek görüntü kalitesi sunması değil, aynı zamanda odaklanma esnasında ses üretmemesinin de önemli olduğunu ve bu sayede öğretmen anlatırken sesi, otomatik odaklama sesleri tarafından bastırılmayacağını, derslerin farklı açılardan yakın, uzak, üstten ve geniş açıyla kaydedilmesi, kameralarla birlikte harici bir mikrofon kullanılması, ses kalitesini artırmak açısından güçlü biçimde konularında dikkat edilmesi gerektiğini önermektedir. Görüntülü arama ile çevrim içi (online) ders sürecinde ise araştırmacı derslerdeki detayları daha iyi görebilmek için büyük ekranlı televizyon ya da projeksiyon gibi yapılması gerektiğini, öğrenciye online eğitim süreci, programları hakkında bilgi verilmesi gerektiğini, dışarıdan gelen ışığın açısına göre kameranın konumlandırılması gerektiğini, ek ışık

kaynağının hazırda bekletilmesi gerektiğini, “Jammr” ya da “Jamkazam” gibi profesyonel müzik programları ile ses kartı ve mikrofon ile eğitim yapılması gerektiğini ama bu ekipmanların ekonomik olarak maliyeti göz önüne alındığında konferans programlarının kullanılırken ayarlarının müzik eğitime yönelik olarak ayarlanmasını, gürültü engelleyici özelliklerinin duruma göre kapatılmasını tavsiye etmektedir.

Sai (2024: 2,4) sanal gerçeklik teknolojilerinin müzik eğitiminde ritim, birlikte çalma, sahne korkusunun üstesinden gelme, bestecilik, müzik üretim aşaması, akustik eğitimi, bilim-teknoloji-mühendislik-matematik gibi farklı disiplin dalları ile beraber çalışma imkanı ve yeni enstrümanlar üretiminde yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Artırılmış gerçeklik teknolojisi görsel, işitsel ve dokunsal geri bildirim sunan teknolojiler aracılığıyla desteklenmektedir. Bu bağlamda, geleneksel müzik enstrümanı çalmayı öğrenme açısından artırılmış gerçekliğin, sanal gerçekliğe kıyasla daha işlevsel ve pedagojik açıdan daha avantajlı olduğu değerlendirilmektedir.

Deepseek (2025 Erişim Tarihi: 24.04.2025) yapay zekasında *Deepthink (R1)*, *Search* özellikleri ile ‘piyano dersi’ anahtar kelimesi için yapılan aratmalara sonuçlarına göre sadece Türkçe dilinde Youtube’da 100.000’den fazla, Udemy gibi eğitim videolarının satıldığı platformlarda ise 500’den fazla piyano kursu setleri bulunmaktadır. İngilizce ‘piano lesson’ anahtar kelimesi ile aratma yapıldığında bu rakamlar net olmamakla beraber yüz binlerce olarak belirtilmekte ve Udemy gibi platformların yanına *Flowkey*, *Pianote*, *Hoffman Academy*, gibi platformlarda eklenmektedir. Bu rakamlar piyano eğitiminin online, dijital, teknolojik platformlara zaten taşındığını ve milyonlarca izlenme sonucunda böyle bir ihtiyacın, talebin varlığını kanıtlamakta olduğu düşünülmektedir.

Sonuç

Piyanonun çalışma sistemini, gelişim aşamalarını, piyano eğitiminin gelişimsel tarihçesini bilmenin gelecekteki yeniliklere ışık tutacağı düşünülmektedir.

Video piyano eğitimi tüm dünyada yaygın olarak kullanılsa da sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve yapay zeka teknolojileri piyano eğitiminde henüz deneysel, prototip aşamasında olduğu belirlenmiştir.

Sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, karıştırılmış gerçeklik, yapay zeka ve hologram teknolojilerine yönelik müzik öğretmenlerinin araştırma yapmaları, bu yöntemlerin kullanılmasına yönelik müzik eğitimi kurumlarında öğretmen yetiştiren programlara bu derslerin entegre edilmesi tavsiye edilmektedir.

Gelecek araştırmalara yönelik olarak, piyano tuşlarının dijital ortamda görselleştirilmesinin, hem geleneksel öğretim yöntemlerini hem de dijital

destekli öğrenme uygulamalarını eş zamanlı olarak kapsayan yeni eğitim programlarının geliştirilmesi, bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanmış, düzenli ve tutarlı piyano pratiğini mümkün kılacak sistemlerin geliştirilmesi, her öğrencinin öğrenme hızı ve stiline uyum sağlayabilen uyarlanabilir öğrenme teknolojilerinin tasarlanması, etkili ve kişiselleştirilmiş bir eğitim sürecinin geliştirilmesi,

Kaynaklar

- Addison, J. (2023). The Evolution of the Piano: From the 18th Century to the Digital Age (Erişim Tarihi:21.04.2025). Jam Duo. <https://www.jamduo.com/2023/11/the-piano/>
- Bach Klavsen Double Manuel. (2025) (Erişim Tarihi: 20.04.2025). Kugu Müzik. <https://kugumuzik.com/bach/>
- Bakri, T. Al. (2018). J.S. Bach's "Anna Magdalena" as a basic tool for the development of beginner pianists. *Journal of Educational and Social Research*, 8(2), 61–72. <https://doi.org/10.2478/jesr-2018-0017>
- Deepseek. (2025). Deepseek (Erişim Tarihi: 24.04.2025). Deepseek. <https://chat.deepseek.com>
- Deja, J. A., Mayer, S., Čopič Pucihar, K., & Kljun, M. (2022). A Survey of Augmented Piano Prototypes: Has Augmentation Improved Learning Experiences? *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 6(ISS), 226–253. <https://doi.org/10.1145/3567719>
- Deja, J. A., Štor, S., Pucihar, I., Čopič Pucihar, K., & Kljun, M. (2024). Teach Me How to ImproVISE: Co-Designing an Augmented Piano Training System for Improvisation. *CEUR Workshop Proceedings*, 3657, 89–94.
- Erard Grand Piano. (2025). National Museum of American History (Erişim Tarihi: 20.04.2025). https://americanhistory.si.edu/collections/object/nmah_606957
- Grand Piano Bartolomeo Cristofori. (2025). The Met Museum (Erişim Tarihi: 24.04.2025). <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/501788>
- Işıkhan, C. (2016). Midi Dönüştürücü Yazılımların Başarı Karşılaştırması ve Matlab'da Müzik Analizi. *AKÜ AMADER*, 8, 1–23.
- Kesendere, Y. (2022). Online Keman Eğitimi El Kitabı. Genç Bilge Yayıncılık.
- Leggitt, B. (2014). What Was The First Digital Piano? Planetbotch (Erişim Tarihi: 21.04.2025). <https://planetbotch.blogspot.com/2014/10/what-was-first-digital-piano.html>
- Lin, J. (2024). Roll Up Keyboard Piano: The Ultimate Portable Music Solution (Erişim Tarihi: 21.04.2025). FonteTips. https://fone.tips/roll-up-piano/?utm_source=chatgpt.com
- Meriam. (2025). The World's First Electric Piano | Neo Bechstein 1932 | The Story Of The Neo-Bechstein Piano. Meriam Music (Erişim Tarihi 21.04.2025). <https://www.meriammusic.com/blog/pianos-blog/worlds-first-electric-piano/>
- Özyazıcı, B. (2020). Klasik Dönem ve Erken Romantik Dönem Bestecilerinin Piyano Eselerindeki Yapısal Farklılıklar. *Atlas Journal*, 6(31), 638–646.
- Özyazıcı, F. (2022). Barok Dönem Klavsen Tekniği ve Klasik Dönem Piyano Tekniğine Genel Bir Bakış. *AKÜ AMADER*, 8(15), 132–144.
- Parakilas, J. (2020). James Parakilas Chopin ' S Pedalling On Chopin ' S Pianos – And Ours. *Narodowy Instytut Fryderyka Chopina*, 3, 14–41.
- Piyano Kursu Programı. (2015). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Pleyel pianos. (2025). Pleyel (Erişim Tarihi: 20.04.2025). https://pleyel.com/en/page/the-beautiful-story?utm_source=chatgpt.com
- Sai, Y. (2024). Online music learning based on digital multimedia for virtual reality. *Interactive Learning Environments*, 32(5), 1751–1762. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2127779>
- Sequential Circuits Prophet 600. (2012) (Erişim Tarihi 21.04.2025). Vintage Synth Explorer. <https://www.vintagesynth.com/sequential-circuits/prophet-600>
- Tudor, B. (2019). The Piano, A Perfect Musical Instrument – Beginnings and Evolution (18th – 19th Centuries). *Review of Artistic Education*, 17(1), 100–105. <https://doi.org/10.2478/rae-2019-0010>
- Wilson, K., & Pfeiffer, P. E. (2023). Feedback in augmented and virtual reality piano tutoring systems: a mini review. *Frontiers in Virtual Reality*, 4(June), 1–5. <https://doi.org/10.3389/frvir.2023.1207397>
- Yamaha. (2025). The origins of the Piano The Story of the Piano's Invention. Yamaha (Erişim Tarihi: 20.04.2025). https://www.yamaha.com/en/musical_instrument_guide/piano/structure/
- Yan, J., & Xia, X. (2024). Interactive Audio-Visual Course Teaching of Music Education Based on VR and AI Support. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 40(13), 3552–3559. <https://doi.org/10.1080/10447318.2023.2190668>
- Zhang, J. (2022). Practical Research on the Assistance of Music Art Teaching Based on Virtual Reality Technology. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2022. <https://doi.org/10.1155/2022/8479040>

TÜRK FLÜT EĞİTİMİNDE FLÜT TEKNİKLERİ İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

Elif Gültekin¹, Özge Gençel Ataman²

Giriş

Müzik eğitimi türlerinden biri olan mesleki müzik eğitimi, müziği mesleksel olarak edinmek ve müzik alanında uzmanlaşmak isteyen yetenekli bireylerle sürdürülen bir eğitimidir (Say, 2003). Eğitim sürecinde bireye mesleki düzeyde alan ile ilgili teorik bilgilerin, teknik kavramların ve müzikal davranışların kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu kazanımlar, “müzik eğitiminin boyutları olan; ses eğitimi, müziksel işitme eğitimi, müzik beğenisi eğitimi, yaratıcılık eğitimi ve çalgı çalma eğitimi (Bilen, 1995)” gibi alanlarda yer alabilir. Çalgı eğitimi alanı, mesleki müzik eğitiminde önemli bir yere sahiptir (Gence, 1988 akt. Sungurtekin, 2002).

Çalgı eğitimi, bireyin çalgılar aracılığıyla yetiştirilmesi, geliştirilmesi, müzik ile ilgili istendik davranışların kazandırılması eğitimidir. Bu doğrultuda bireyin kendini tanıması, mevcut yeteneklerinin farkına varması ve çalgı eğitimi aracılığıyla bu becerilerini geliştirebilmesi, yeni beceriler kazanması sağlanabilmektedir (Uslu, 1998). Çalgı eğitiminde, öğrencinin çalgısını doğru teknikle çalması, çalışma süresini verimi arttıracak şekilde ayarlaması, çalgı aracılığıyla müzik kültürlerini kavraması ve müzikal becerilerini arttırmasına yönelik çalışmalar yapılması amaçlanmaktadır (Parasız, 2009). Bu süreçte hedef, birçok önemli müzik adamına göre müzikal davranabilme ve müzikal çalabilmektir (Okay, 2012).

Ülkemizde mesleki müzik eğitimi boyutunda çalgı eğitimi, eğitim fakülteleri, güzel sanatlar fakülteleri ve devlet konservatuvarları gibi lisans düzeyindeki kurumlarda gerçekleştirilmekte; enstitülere bağlı lisansüstü düzeydeki yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik programlarında devam ettirilmektedir (Gençel Ataman, 2009). Bu programlar aracılığıyla bireylere çeşitli akademik becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğince (2016) tezli ve tezsiz olarak yürütülen yüksek lisans programında öğrencinin, bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgiye erişmesi, derlemesi, yorumlaması ve değerlendirmesi; doktora programında, bağımsız şekilde araştırma yaparak bilimsel problem ve verileri detaylı şekilde

1 Doktora Öğrencisi, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0001-5505-9884, elifgltn55@gmail.com
2 Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-4621-8609, ogencelataman@gmail.com

analiz edebilmesi ve yorum yapabilmesi; doktora eşdeğeri olan sanatta yeterlik programında ise özgün bir sanat eserini ortaya koyması amaçlanmaktadır. Flüt/flüt eğitimi ile ilgili bilimsel çalışmalar da lisans ve lisansüstü düzeydeki kurumlarda bu programlar içerisinde sürdürülmektedir.

Flüt eğitimi kapsamında öğrencinin uygun duruş ve tutuş pozisyonuna sahip olması, çalgısına hâkim olması ve temiz ses üretebilmesi, nefesini ve vücudunu uyumlu şekilde kullanabilmesi, el ve dil koordinasyonunu sağlayabilmesi, notasyonu okuyabilmesi, deşifre edebilmesi ve yorumlayabilmesi flütte kazandırılması hedeflenen temel becerilerdendir (Üstün, 2012). Başlangıç aşamasında öğrenciye, geleneksel çalma teknikleri olarak da adlandırılan; diyafram tekniği, duruş-tutuş teknikleri, tek dil- bağısız (non legato) çalma tekniği, bağlı (legato) çalma tekniği ve kesik (staccato) çalma tekniği gibi temel flüt tekniklerinin, takip eden süreçte ise çift dil çalma tekniği, üç dil / çift dilde üçleme çalma tekniği, portato çalma tekniği ve vibrato çalma tekniği gibi ileri flüt tekniklerinin kazandırılması gerekmektedir. Bu süreci temel ve ileri teknikler esas alınarak oluşturulan yeni müzik teknikleri izlemektedir. Yeni müzik tekniklerinde, flütün seslendirme olanakları sonuna kadar zorlanıp, çalgıdan yeni renkler ve yeni kullanım alanları yaratılması sağlanmaktadır (Gençel Ataman, 2010; Gençel Ataman, 2016).

Flütte teknik, tüm kas hareketlerinin kontrolünü ve koordinasyonunu içermektedir. İyi flüt çalmak için ton öncelikli olsa da teknik, melodik hareketin aracı olarak büyük önem taşımaktadır (Toff, 2012). Teknik çalışmalar aracılığıyla bireyin çalgısına hâkim olması, çalma becerisini geliştirmesi, eğitim sürecinde istikrarlı gelişim göstermesi, müzikal performansını arttırması sağlanabilmektedir (Üstün ve Özçimen, 2011). Ayrıca öğrenciye müzikal ifade ve yorum becerisinin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir (Aytemur ve Gültekin, 2020; Ertem, 1997, akt. Üstün, 2010). Çalgı eğitimi sürecinde de teknik, en çok karşılaşılan problemlerin başında gelmektedir (Yalçınkaya, 2012).

Moyse, müzik olmasa da tekniğe sahip olunabileceğini, ancak teknik olmadan müziğin ifade edilemeyeceğini belirterek tekniğin önemini vurgulamaktadır (akt. Toff, 2012). Bu doğrultuda flüt eğitiminin temel yapı taşı olan tekniklerin flüt eğitimcileri tarafından iyi bilinmesi, bu tekniklerin eğitim sürecinin başlangıcından itibaren öğrenciye doğru şekilde aktarılması, oluşabilecek teknik problemlerin kontrol altında tutulması ve iyileştirilmesi gerekliliği bakımından Türk flüt eğitiminde flüt teknikleri ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Yapılan literatür taraması sonucunda flüt alanında bilimsel yayınların incelendiği 5 çalışmaya rastlanmıştır. Soycan (2021), Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında yapılmış olan, flüt konulu lisansüstü tezleri incelemeyi

amaçladığı çalışmasında tezleri; türüne, üniversitelere, enstitülere, konu alanına, araştırma yöntemine, veri toplama araçlarına, örneklem düzeyine ve veri analiz yöntemlerine; Tankız ve Caf (2023), Türkiye’de flüt alanında yayımlanan makaleleri çeşitli özellikler açısından inceleyerek mevcut durumu belirlemeyi amaçladığı çalışmasında makaleleri; alan, yıl, konu, yöntem, yazar sayısı, işlenilen besteci, yayımlandığı dergi, tarandığı indeks (dizin) değişkenlerine; Gençel Ataman (2019), müzik öğretmenliği bilim dallarında yapılan flüt ile ilgili lisansüstü tezlerdeki araştırma eğilimlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında tezleri; yıllara, üniversitelere, konu alanlarına, araştırma yöntemlerine, çalışmaya dahil edilen grubu belirleme şekline, örneklem seçme yöntemlerine, geçerlik-güvenirlilik yöntemlerine, veri toplama araçlarına ve veri analiz yöntemlerine; Gençel Ataman (2009), flüt ve flüt eğitimi alanlarında yapılan lisansüstü tezleri sınıflandırarak ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, 1993–2006 yılları arasında flüt ve flüt eğitimi alanlarında yapılan lisansüstü tezleri; alanlarına, türlerine, üniversite ve yıllara; Yapalı (2015), Türkiye’de 1987 –2014 yılları arasında flüt ve flüt eğitimi alanlarında yapılan lisansüstü tezleri; alanlarına, yıllara, türlerine, üniversite ve şehirlere, işlemiş olduğu müzik dönemleri ve ele alınan bestecilere, araştırmalarda kullanılmış olan yöntemlere göre incelemiştir. Yapılan bu araştırmalardan yola çıkılarak çalışmaların büyük çoğunluğunda lisansüstü tezlerin incelenmesine odaklanıldığı söylenilebilir. Bu çalışma, lisansüstü tezlerin yanında flüt eğitimi ile ilgili diğer bilimsel çalışmalara da yer vermesi ve özellikle flüt eğitiminin temel yapı taşı olan flüt teknikleri ile ilgili çalışmaları ele alması bakımından önemli görülmektedir.

Bu bağlamda Türk flüt eğitiminde flüt teknikleri ile ilgili yapılan çalışmalar; yıl, üniversite, yayımlandığı dergi, araştırma yöntemi, araştırma modeli, çalışmaya dahil edilen grup, örneklem seçme yöntemi, geçerlik yöntemi, güvenirlik yöntemi, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, temel düzey flüt teknikleri, orta düzey flüt teknikleri ve ileri düzey flüt teknikleri değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, Türk flüt eğitiminde flüt teknikleri ile ilgili yapılan çalışmaların çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yöneliktir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Türk flüt eğitiminde flüt teknikleri ile ilgili çalışmaların incelenmesi amaçlanmış ve nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, araştırılacak olgulara ilişkin bilgilerin yer aldığı yazılı kaynakların analiz edilmesi olarak tanımlanmakta ve nitel çalışmalarda veriler doygunluk sağlanıncaya kadar toplanmaktadır (Aytemur, 2022; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu olasılıklı olmayan örneklem yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, çalışmanın amacı doğrultusunda bilgi bakımından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırıldığı bir yöntem olmakla birlikte belirlenen kriter ve özelliklere sahip özel durumların çalışıldığı araştırmalarda tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Araştırmanın örneklem seçiminde, çalışma grubunu oluşturan çalışmaların Türk flüt eğitiminde flüt teknikleri ile ilgili yapılmış olması örneklem seçme kriteri olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubunu Oluşturan Çalışmalar

Araştırma Adı	Sıra No
Ton Geliştirmede İleri Teknikler (Flüt)	Ç1
Yan Flüt Tekniği ve Flüt Dağarının İncelenmesi	Ç2
Yan Flüt Eğitiminde Diyafram Nefesinin Önemi ve Diyafram Nefesinin Türkiye’de Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlardaki Yan Flüt Dersi Öğretim Programlarındaki Yeri	Ç3
Flüt Tekniğinin Çağdaş Anlayışla İncelenmesi	Ç4
İki Farklı Flüt Tutuş Pozisyonunun Kas-İskelet Sistemi Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması	Ç5
Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında Uygulanmakta Olan Bireysel Çalgı Flüt Eğitiminde Karşılaşılan Teknik Problemlerin İncelenmesi	Ç6
1950 Sonrası Flüt Müziği ve Özel Efektler	Ç7
Flüt Öğretiminde Kullanılan Dil Teknikleri Üzerine Bir İnceleme	Ç8
Türkiye’de Müzik Öğretmeni Yetiştiren Anabilim Dallarında Flüt Eğitiminde Karşılaşılan Teknik Problemler ve Öneriler	Ç9
Flüt Eğitiminde Kullanılan Carl Joachim Andersen Flüt Etütlerinin Dil Teknikleri Yönünden İncelenmesi	Ç10
Flüt Eğitiminde Temel Beceriler ve Dil Teknikleri	Ç11
Reşat Aysu’nun Saz Eserlerindeki Flüt İcra Tekniklerine Uygun Öğeler ve Flüt Eğitiminde Kullanılabilirliği Üzerine Bir Araştırma	Ç12
Postmodern Müzik Kavramı Bağlamında Luciano Berio’nun Sequenza I Adlı Eseri ve Bu Eserde Kullanılan Çağdaş Flüt Teknikleri	Ç13
Flüt Eğitiminde Nefes Tekniği	Ç14
Flüt Vibratosu	Ç15
20. Yüzyıl Müziğinde Öne Çıkan Flüt Tekniklerinin İncelenmesi ve Oluşabilecek Sorunlarla İlgili İcracı ve Bestecilere Tavsiyeler	Ç16

Yoshihisa Taira'nın Cadenza I'inde Kullanılan Çağdaş Flüt Teknikleri Üzerine Bir İnceleme	Ç17
Flüt Öğretiminde Çok seslendirme Teknikleri	Ç18
Türk Flüt Metotlarının Flüt Eğitimi ile İlgili Bilgi, Davranış, Teknik ve Destekleyici Materyalleri İçerme Durumlarının İncelenmesi	Ç19
Tarihsel Süreçte Flütün Gelişimi ve İleri Flüt Tekniklerinin Günümüz Türk Bestecileri Tarafından Kullanımı Üzerine Bir İnceleme	Ç20
Flüt Vibratosunun Teknik, Müzikal ve Kültürel Boyutu	Ç21
Flüt Eğitmcilerinin Güzel Sanatlar Liseleri Flüt Öğrencilerinin Parmak Pozisyonlarına Yönelik Görüşleri	Ç22
Flüt Eğitiminde Diyafram Nefesi Öğretimi ve Doğru Nefes Kullanımı ile Diyaframdan Üfleme Çalışmaları	Ç23
Geleneksel Türk Müziğinin Flüt ile İcrasında İleri Flüt Tekniklerinden Mikroton Sesler ve Perde Bükme Kullanımı	Ç24
Flütte Vibrato: Tarihsel Bir Bakış Açısı	Ç25
20. Yüzyıl Flüt İcracılığında Yeni Çalgı Teknikleri ve Yeni Ses Efektleri	Ç26
Robert Dick'in "The Other Flute" Metodundaki Mikrotonal İcra Tekniklerinin Türk Müziği Perde Sistemine Uyarlanması Üzerine Bir Araştırma (Hüseyini Makamı Örneği)	Ç27
Barok Dönem ve Klasik Dönem Flüt Konçertolarının Dil Tekniği Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi	Ç28
Çağdaş Flüt Eserlerinde Mikrotonal Yaklaşımlar	Ç29
Flüt İcracılığında Artikülasyonların Teknik Açıdan Çalışış Biçimleri ve Örnekler	Ç30
Genişletilmiş Flüt Tekniklerinin Tarihsel Gelişimi ve İcracı-Besteci Bağlamında İncelenmesi	Ç31
Flüt Eğitiminde Flütü Tutuş ve Flütü Duruş Pozisyonları	Ç32
Flüt Çalma Sanatında Nefes Tekniğini Geliştirici Çözümler	Ç33
Flüt Öğrencilerinin Ses Elde Etmede Kullandıkları Parmak Pozisyonlarının Bilişsel ve Devinişsel Beceriler Açısından İncelenmesi	Ç34
Yeni Teknikler Işığında Seçilmiş 20. Yüzyıl Solo Flüt Eserlerinin İncelenmesi	Ç35
Fransız Flüt Ekolünde Modern Teknikler ve Paris Konservatuvarı Morceau Impose Geleneği (2009'dan Günümüze)	Ç36
Modern Flüt Tekniklerinin Deşifre Becerisine Etkisi: Bursa Uludağ Üniversitesi Örneği	Ç37
Flüt Eğitiminde Çağdaş Etüd ve Tekniklerin Derlenmesi Üzerine Metodolojik Bir Sınıflandırma: Notasyon ve İcra İlişkisi	Ç38
Flüt Eğitiminde Dil Tekniklerinin Öğretime Yönelik Durum Analizi	Ç39

Flütistlerin ve Flüt Eğitimcilerinin Genişletilmiş Flüt Tekniklerine İlişkin Görüşleri	Ç40
İngiliz Flüt Okulu'nun Çalgı Tekniği Açısından İncelenmesi	Ç41
Flütte Avangart Teknikler ve Ensemble İçinde Kullanılışı: Op.1 “Zero”, Ufuk Biçak	Ç42
İlke Karcıoğlu'nun “Sa-Na-Ne” Eserinin İçerdiği Teknikler ve Flüt Eğitiminde Kullanılabilirliği Açısından İncelenmesi	Ç43
Başlangıç Seviyesi Mesleki Flüt Eğitiminde Alternatif Parmak Pozisyonlarının Kullanımına Yönelik Uzman Görüşleri	Ç44

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından oluşturulan “Flüt Teknikleri ile İlgili Yayınları Sınıflandırma Formu” kullanılmıştır. Formun içeriğinde; çalışmanın adı, yazıldığı yıl, lisansüstü tezlerin ait olduğu üniversite, makalelerin yayınlandığı dergi, kullanılan araştırma yöntemi, araştırma modeli, çalışmaya dahil edilen grubu belirleme şekli, örneklem seçme yöntemi, geçerlik yöntemi, güvenirlik yöntemi, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, temel düzey flüt teknikleri, orta düzey flüt teknikleri ve ileri düzey flüt teknikleri bölümleri yer almaktadır. Flüt Teknikleri ile İlgili Yayınları Sınıflandırma Formu'nun oluşturulmasında öncelikle literatür taraması yapılmış ve literatür doğrultusunda bir madde havuzu oluşturularak taslak bir form hazırlanmıştır. Ardından form içerisindeki bölümlerin doğru bir şekilde belirlenebilmesi için taslak form ile ilgili 3 uzman görüşü alınmıştır.

Araştırmada verilere ulaşmak için YÖK Tez Merkezi ve Google Akademik tarama bölümünde “flüt teknikleri”, “flüt icra teknikleri”, “flüt çalım teknikleri”, “temel flüt teknikleri”, “ileri flüt teknikleri”, “genişletilmiş flüt teknikleri”, “modern flüt teknikleri”, “çağdaş flüt teknikleri” anahtar kelimeleri aratılmıştır. Veriler, 5 Şubat 2024-1 Nisan 2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Konu ile ilgili yapılan literatür taraması sonucunda Türk flüt eğitiminde flüt teknikleri ile ilgili 4 sanatta yeterlik, 19 yüksek lisans tezi ve 24 makale olmak üzere toplam 47 çalışma belirlenmiştir. Ancak tüm çabalara rağmen bu çalışmalardan 3 yüksek lisans tezinin tam metnine ulaşamamıştır. Bu nedenle Türk flüt eğitiminde flüt teknikleri ile ilgili 4 sanatta yeterlik tezi, 16 yüksek lisans tezi ve 24 makale olmak üzere toplam 44 çalışma araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniğinde, benzer veriler belli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenerek yorumlanmakta ve sonuçlara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik'ten elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmada öncelikle incelenecek olan çalışmalara ulaşılmış,

ardından belirlenen değişkenlere göre dağılımları doğrultusunda tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

BULGULAR

Tablo 2. Flüt Teknikleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımları

Yıllar	Çalışma Türü			n
	Sanatta Yeterlik Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Makale	
1993	-	Ç1	-	1
1994	-	Ç2	-	1
2007	-	Ç3	-	1
2010	-	Ç4, Ç6	Ç5	3
2011	-	Ç7	Ç8, Ç9	3
2012	-	Ç12	Ç10, Ç11	3
2013	Ç13	-	Ç14	2
2014	Ç15	-	-	1
2015	-	Ç17	Ç16	2
2016	-	-	Ç18, Ç19	2
2017	-	-	Ç20, Ç21, Ç22	3
2018	-	Ç23, Ç24	Ç25	3
2019	-	Ç28, Ç29	Ç26, Ç27	4
2020	-	Ç31, Ç41	Ç30, Ç32, Ç33, Ç34	6
2021	Ç36	-	Ç35, Ç37	3
2022	Ç38	Ç40	-	2
2023	-	Ç39	Ç42, Ç43, Ç44	4
Toplam	4	16	24	44

Tablo 2’de flüt teknikleri ile ilgili yapılan sanatta yeterlik tezleri, yüksek lisans tezleri ve makalelerin yıllara göre dağılımlarına yer verilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde, flüt teknikleri ile ilgili ilk sanatta yeterlik tezinin 2013 yılında, ilk yüksek lisans tezinin 1993 yılında ve ilk makalenin ise 2010 yılında

yapıldığı görülmektedir. Ayrıca en fazla makalenin 2020 yılında yapıldığı görülmektedir. Flüt teknikleri ile ilgili olarak yapılan çalışmaların en fazla olduğu yıllar 2019, 2020 ve 2023 yıllarıdır.

Tablo 3. Flüt Teknikleri ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımları

Üniversiteler	Çalışma Türü		n
	Sanatta Yeterlik Tezi	Yüksek Lisans Tezi	
İstanbul Üniversitesi	Ç15	Ç1, Ç4	3
Dokuz Eylül Üniversitesi	Ç38	Ç2, Ç7	3
Gazi Üniversitesi	-	Ç3, Ç12, Ç40	3
Selçuk Üniversitesi	-	Ç6	1
Eskişehir Anadolu Üniversitesi	-	Ç31	1
Yıldız Teknik Üniversitesi	Ç13	Ç29	2
Yaşar Üniversitesi	-	Ç17	1
Hacettepe Üniversitesi	-	Ç23, Ç28	2
Ordu Üniversitesi	-	Ç24	1
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	Ç36	-	1
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	-	Ç39	1
Mersin Üniversitesi	-	Ç41	1
Toplam	4	16	20

Tablo 3'te flüt teknikleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımlarına yer verilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde, sanatta yeterlik tezlerinin İstanbul Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'nde; yüksek lisans tezlerinin İstanbul Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Yaşar Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ordu Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi'nde yapıldığı görülmektedir. Ayrıca en fazla lisansüstü tez İstanbul Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'nde yapılmıştır.

Tablo 4. Flüt Teknikleri ile İlgili Yapılan Makalelerin Dergilere Göre Dağılımları

Derginin Adı	Makale	n
Fizyoterapi Rehabilitasyon	Ç5	1
New World Sciences Academy Fine Arts	Ç8, Ç10, Ç18	3
Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi	Ç9	1
İdil Sanat ve Dil Dergisi	Ç11, Ç22, Ç35	3
Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	Ç14	1
Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi	Ç16	1
The Journal of Academic Social Science Studies	Ç19	1
Kesit Akademi Dergisi	Ç20, Ç30	2
İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi	Ç21	1
Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi	Ç25	1
Sosyal Bilimler Dergisi SOBİDER	Ç32	1
Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	Ç26	1
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi	Ç27	1
Sahne ve Müzik Eğitim- Araştırma E-Dergisi	Ç33	1
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Ç34	1
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Ç37	1
International Social Sciences Studies Journal	Ç42	1
Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi	Ç43	1
Türk Müziği Dergisi	Ç44	1
Toplam		24

Tablo 4'te flüt teknikleri ile ilgili yapılan makalelerin dergilere göre dağılımlarına yer verilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde, en fazla makalenin New World Sciences Academy Fine Arts, İdil Sanat ve Dil Dergisi ve Kesit Akademi Dergisi'nde yapıldığı görülmektedir.

Tablo 5. Flüt Teknikleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımları

Araştırma Yöntemleri	Çalışma Türü						Toplam
	Sanatta Yeterlik Tezi	n	Yüksek Lisans Tezi	n	Makale	n	
Nitel	-	-	Ç23, Ç24, Ç39, Ç40	4	Ç9, Ç16, Ç22, Ç25, Ç42, Ç43, Ç44	7	11
Karma	-	-	Ç6	1	-	-	1
Belirtilmemiş	Ç13, Ç15, Ç36, Ç38	4	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç7, Ç12, Ç17, Ç28, Ç29, Ç31, Ç41	11	Ç5, Ç8, Ç10, Ç11, Ç14, Ç18, Ç19, Ç20, Ç21, Ç26, Ç27, Ç30, Ç32, Ç33, Ç34, Ç35, Ç37	17	32
Toplam		4		16		24	44

Tablo 5'te flüt teknikleri ile ilgili yapılan sanatta yeterlik tezleri, yüksek lisans tezleri ve makalelerin araştırma yöntemlerine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde, 4 yüksek lisans tezi ve 7 makalenin nitel, 1 yüksek lisans tezinin ise karma araştırma olduğu görülmektedir. Sanatta yeterlik tezlerinde, 11 yüksek lisans tezinde ve 17 makalede araştırma yöntemleri belirtilmemiştir.

Tablo 6. Flüt Teknikleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Araştırma Modeline Göre Dağılımları

Araştırma Modeli	Çalışma Türü						Toplam
	Sanatta Yeterlik Tezi	n	Yüksek Lisans Tezi	n	Makale	n	
Durum çalışması	-	-	Ç24, Ç39, Ç40	3	Ç22, Ç44	2	5
Tarama modeli	-	-	Ç6, Ç23	2	Ç8, Ç10, Ç18, Ç19	4	6
Doküman inceleme	-	-	Ç3, Ç23, Ç28	3	Ç42, Ç43	2	5
Betimsel	-	-	Ç6, Ç12, Ç28	3	Ç9, Ç10, Ç25, Ç34	4	7

Literatür tarama	Ç13	1	Ç3, Ç24, Ç29, Ç31	4	Ç14, Ç32, Ç35	3	8
Eylem araştırması	-	-	Ç24	1	-	-	1
Deneyssel	-	-	Ç24	1	Ç37	1	2
Belirtilmemiş	Ç15, Ç36, Ç38	3	Ç1, Ç2, Ç4, Ç7, Ç17, Ç41	6	Ç5, Ç11, Ç16, Ç20, Ç21, Ç26, Ç27, Ç30, Ç33	9	18
Toplam*		4		23		25	52

*Tablodaki toplam değerleri, kullanılan araştırma modellerinin toplamalarını ifade etmektedir.

Tablo 6’da flüt teknikleri ile ilgili yapılan sanatta yeterlik tezleri, yüksek lisans tezleri ve makalelerin araştırma modellerine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde, 3 yüksek lisans tezi ve 2 makalenin durum çalışması, 2 yüksek lisans tezi ve 4 makalenin tarama modeli, 3 yüksek lisans tezi ve 2 makalenin doküman inceleme, 3 yüksek lisans tezi ve 4 makalenin betimsel, 1 sanatta yeterlik tezi, 4 yüksek lisans tezi ve 3 makalenin literatür tarama, 1 yüksek lisans tezinin eylem araştırması, 1 yüksek lisans tezi ve 1 makalenin deneyssel olduğu görülmektedir. 3 sanatta yeterlik tezinde, 6 yüksek lisans tezinde ve 9 makalede araştırma modeli belirtilmemiştir.

Tablo 7. Flüt Teknikleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Çalışmaya Dahil Edilen Grubu Belirleme Şekline Göre Dağılımları

Çalışmaya Dahil Edilen Grup	Çalışma Türü						Toplam
	Sanatta Yeterlik tezi	n	Yüksek Lisans tezi	n	Makale	n	
Evren	-	-	Ç12	1	-	-	1
Örnekleme	-	-	Ç3, Ç6, Ç28, Ç40	4	Ç8, Ç9, Ç10, Ç34, Ç42	5	9
Çalışma Grubu	-	-	Ç39, Ç31	2	Ç5, Ç19, Ç22, Ç37, Ç44	5	7
Belirtilmemiş	Ç13, Ç15, Ç36, Ç38	4	Ç1, Ç2, Ç4, Ç7, Ç17, Ç23, Ç24, Ç29, Ç41	9	Ç11, Ç14, Ç16, Ç18, Ç20, Ç21, Ç25, Ç26, Ç27, Ç30, Ç32, Ç33, Ç35, Ç43	14	27
Toplam		4		16		24	44

Tablo 7’de flüt teknikleri ile ilgili yapılan sanatta yeterlik tezleri, yüksek lisans tezleri ve makalelerin çalışmaya dahil edilen grubu belirleme şekline göre dağılımlarına yer verilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde, 1 yüksek lisans tezinin çalışmaya dahil edilen grubu evren, 4 yüksek lisans tezi ve 5

makalenin örneklem, 2 yüksek lisans tezi ve 5 makalenin ise çalışma grubu olarak belirlediği görülmektedir. Sanatta yeterlik tezlerinde, 9 yüksek lisans tezinde ve 14 makalede çalışmaya dahil edilen grup belirtilmemiştir.

Tablo 8. Flüt Teknikleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Örneklem Seçme Yöntemlerine Göre Dağılımları

Örneklem Seçme Yöntemi	Çalışma Türü						Toplam
	Sanatta Yeterlik Tezi	n	Yüksek Lisans Tezi	n	Makale	n	
Kümelî örnekleme	-	-	-	-	Ç34	1	1
Amaçlı örnekleme	-	-	-	-	Ç22, Ç37	2	2
Tabaka örnekleme	-	-	Ç40	1	-	-	1
Maksimum çeşitlilik örnekleme	-	-	-	-	Ç44	1	1
Belirtilmemiş	Ç13, Ç15, Ç36, Ç38	4	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç6, Ç7, Ç12, Ç17, Ç23, Ç24, Ç28, Ç29, Ç31, Ç39, Ç41	15	Ç5, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç14, Ç16, Ç18, Ç19, Ç20, Ç21, Ç25, Ç26, Ç27, Ç30, Ç32, Ç33, Ç35, Ç42, Ç43	20	39
Toplam		4		16		24	44

Tablo 8’de flüt teknikleri ile ilgili yapılan sanatta yeterlik tezleri, yüksek lisans tezleri ve makalelerin örneklem seçme yöntemlerine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde, 1 makalenin kümelî örnekleme, 2 makalenin amaçlı örnekleme, 1 yüksek lisans tezinin tabaka örnekleme ve 1 makalenin maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerinden yararlandığı görülmektedir. Sanatta yeterlik tezlerinde, 15 yüksek lisans tezinde ve 20 makalede örneklem seçme yöntemi belirtilmemiştir.

Tablo 9. Flüt Teknikleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Geçerlik Yöntemlerine Göre Dağılımları

Geçerlik Yöntemi	Çalışma Türü						Toplam
	Sanatta Yeterlik Tezi	n	Yüksek Lisans Tezi	n	Makale	n	
Kapsam Geçerliği	-	-	-	-	Ç22, Ç37	2	2
Uzman Görüşü	-	-	-	-	Ç34, Ç37, Ç44	3	3
Belirtilmemiş	Ç13, Ç15, Ç36, Ç38	4	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç6, Ç7, Ç12, Ç17, Ç23, Ç24, Ç28, Ç29, Ç31, Ç39, Ç40, Ç41	16	Ç5, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç14, Ç16, Ç18, Ç19, Ç20, Ç21, Ç25, Ç26, Ç27, Ç30, Ç32, Ç33, Ç35, Ç42, Ç43	20	40
Toplam*		4		16		25	45

*Tablodaki toplam değerleri, kullanılan geçerlik yöntemlerinin toplamalarını ifade etmektedir.

Tablo 9’da flüt teknikleri ile ilgili yapılan sanatta yeterlik tezleri, yüksek lisans tezleri ve makalelerin geçerlik yöntemlerine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde, 2 makalenin kapsam geçerliği, 3 makalenin de uzman görüşü yöntemlerinden yararlandığı görülmektedir. Sanatta yeterlik tezlerinde, yüksek lisans tezlerinde ve 20 makalede geçerlik yöntemi belirtilmemiştir.

Tablo 10. Flüt Teknikleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Güvenirlik Yöntemlerine Göre Dağılımları

Güvenirlik Yöntemi	Çalışma Türü						Toplam
	Sanatta Yeterlik Tezi	n	Yüksek Lisans Tezi	n	Makale	n	
Cronbach Alpha	-	-	-	-	Ç34	1	1
Belirtilmemiş	Ç13, Ç15, Ç36, Ç38	4	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç6, Ç7, Ç12, Ç17, Ç23, Ç24, Ç28, Ç29, Ç31, Ç39, Ç40, Ç41	16	Ç5, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç14, Ç16, Ç18, Ç19, Ç20, Ç21, Ç22, Ç25, Ç26, Ç27, Ç30, Ç32, Ç33, Ç35, Ç37, Ç42, Ç43, Ç44	23	43
Toplam		4		16		24	44

Tablo 10’da flüt teknikleri ile ilgili yapılan sanatta yeterlik tezleri, yüksek lisans tezleri ve makalelerin güvenirlik yöntemlerine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde, 1 makalenin Cronbach Alpha

yönteminden yararlandığı görülmektedir. Sanatta yeterlik tezlerinde, yüksek lisans tezlerinde ve 23 makalede güvenilirlik yöntemi belirtilmemiştir.

Tablo 11. Flüt Teknikleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları

Veri Toplama Araçları	Çalışma Türü						Toplam
	Sanatta Yeterlik Tezi	n	Yüksek Lisans Tezi	n	Makale	n	
Gözlem	-	-	-	-	Ç37	1	1
Anket	-	-	Ç6, Ç12	2	Ç8	1	3
Görüşme	-	-	Ç6, Ç23, Ç39, Ç40	4	Ç9, Ç22, Ç44	3	7
Veri işleme formu	-	-	-	-	Ç10	1	1
Literatür tarama	-	-	Ç12, Ç23, Ç24, Ç28, Ç31	5	Ç14	1	6
Belirtilmemiş	Ç13, Ç15, Ç36, Ç38	4	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç7, Ç17, Ç29, Ç41	8	Ç5, Ç11, Ç16, Ç18, Ç19, Ç20, Ç21, Ç25, Ç26, Ç27, Ç30, Ç32, Ç33, Ç34, Ç35, Ç42, Ç43	17	29
Toplam*		4		19		24	47

*Tablodaki toplam değerleri, kullanılan veri toplama araçlarının toplamalarını ifade etmektedir.

Tablo 11’de flüt teknikleri ile ilgili yapılan sanatta yeterlik tezleri, yüksek lisans tezleri ve makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımlarına yer verilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde, 1 makalenin gözlem, 2 yüksek lisans tezi ve 1 makalenin anket, 4 yüksek lisans tezi ve 3 makalenin görüşme, 1 makalenin veri işleme formu, 5 yüksek lisans tezi ve 1 makalenin literatür tarama araçlarından yararlandığı görülmektedir. Sanatta yeterlik tezlerinde, 8 yüksek lisans tezinde ve 17 makalede veri toplama araçları belirtilmemiştir.

Tablo 12. Flüt Teknikleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımları

Veri Analiz Yöntemleri	Çalışma Türü						Toplam
	Sanatta Yeterlik Tezi	n	Yüksek Lisans Tezi	n	Makale	n	
İçerik Analizi	-	-	Ç31, Ç39, Ç40	3	Ç22	1	4
Frekans/Yüzde	-	-	Ç6, Ç12	2	Ç8, Ç10	2	4
Ortalama/Standart sapma	-	-	Ç6, Ç12	2	Ç5	1	3
T-Testi	-	-	Ç12	1	Ç37	1	2
Ki-Kare testi	-	-	-	-	Ç5	1	1
Mann-Whitney U testi	-	-	-	-	Ç5	1	1
Anova	-	-	Ç6	1	-	-	1
Korelasyon	-	-	Ç12	1	-	-	1
MakamBox analizi*	-	-	Ç24	1	-	-	1
Betimsel analiz	-	-	-	-	Ç25, Ç44	2	2
Belirtilmemiş	Ç13, Ç15, Ç36, Ç38	4	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç7, Ç17, Ç23, Ç28, Ç29, Ç41	10	Ç9, Ç11, Ç14, Ç16, Ç18, Ç19, Ç20, Ç21, Ç26, Ç27, Ç30, Ç32, Ç33, Ç34, Ç35, Ç42, Ç43	17	31
Toplam*		4		21		26	51

* Atıcı (2016) tarafından Java programlama dili ile geliştirilmiş müzik analiz aracıdır.

*Tablodaki toplam değerleri, kullanılan veri analiz yöntemlerinin toplamalarını ifade etmektedir.

Tablo 12’de flüt teknikleri ile ilgili yapılan sanatta yeterlik tezleri, yüksek lisans tezleri ve makalelerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde, 3 yüksek lisans tezi ve 1 makalenin içerik analizi, 2 yüksek lisans tezi ve 2 makalenin frekans/yüzde, 2 yüksek lisans tezi ve 1 makalenin ortalama/standart sapma, 1 yüksek lisans tezi ve 1 makalenin T-testi, 1 makalenin Ki-kare testi, 1 makalenin Mann-Whitney U testi, 1 yüksek lisans tezinin Anova, 1 yüksek lisans tezinin korelasyon, 1 yüksek

lisans tezinin MakamBox analizi, 2 makalenin betimsel analiz yöntemlerinden yararlandığı görülmektedir. Sanatta yeterlik tezlerinde, 10 yüksek lisans tezinde ve 17 makalede veri analiz yöntemleri belirtilmemiştir.

Tablo 13. Flüt Teknikleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Temel Düzey Flüt Tekniklerine Göre Dağılımları

Temel Düzey Flüt Teknikleri	Çalışma Türü						Toplam
	Sanatta Yeterlik Tezi	n	Yüksek Lisans Tezi	n	Makale	n	
Diyafram ve nefes tekniği	-	-	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç6, Ç23, Ç41	7	Ç11, Ç14, Ç19, Ç33	4	11
Duruş-tutuş pozisyonu	-	-	Ç2, Ç4, Ç6, Ç41	4	Ç5, Ç9, Ç32, Ç33	4	8
Parmak pozisyonu	-	-	Ç2, Ç4, Ç6, Ç41	4	Ç12, Ç19, Ç22, Ç32, Ç34	5	9
Dudak ve üfleme pozisyonu	-	-	Ç1, Ç2, Ç4, Ç6, Ç23, Ç41	6	Ç19	1	7
Tek dil çalma tekniği (Detache)	-	-	Ç4, Ç6, Ç28, Ç30, Ç39, Ç41	6	Ç8, Ç10, Ç11, Ç19	4	10
Bağlı çalma tekniği (Legato)	-	-	Ç6, Ç12, Ç41	3	Ç19, Ç43	2	5
Kesik çalma tekniği (Staccato)	-	-	Ç6, Ç12, Ç41	3	Ç19, Ç43	2	5
Belirtilmemiş	Ç13, Ç15, Ç36, Ç38	4	Ç7, Ç17, Ç24, Ç29, Ç31, Ç40	6	Ç16, Ç18, Ç20, Ç21, Ç25, Ç26, Ç27, Ç30, Ç35, Ç37, Ç42, Ç44	12	22
Toplam*		4		39		34	77

*Tablodaki toplam değerleri, kullanılan temel düzey flüt tekniklerinin toplamlarını ifade etmektedir.

Tablo 13'te flüt teknikleri ile ilgili yapılan sanatta yeterlik tezleri, yüksek lisans tezleri ve makalelerin temel düzey flüt tekniklerine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde, 7 yüksek lisans tezi ve 4 makalenin diyafram ve nefes tekniği, 4 yüksek lisans tezi ve 4 makalenin duruş-tutuş pozisyonu, 4 yüksek lisans tezi ve 5 makalenin parmak pozisyonu, 6 yüksek lisans tezi ve 1 makalenin dudak ve üfleme pozisyonu, 6 yüksek lisans tezi ve 4 makalenin tek dil çalma, 3 yüksek lisans tezi ve 2 makalenin bağlı

çalma, 3 yüksek lisans tezi ve 2 makalenin kesik çalma tekniklerini içerdiği görülmektedir. Sanatta yeterlik tezlerinde, 6 yüksek lisans tezinde ve 12 makalede temel düzey flüt tekniklerine yer verilmemiştir.

Tablo 13. Flüt Teknikleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Orta Düzey Flüt Tekniklerine Göre Dağılımları

Orta Düzey Flüt Teknikleri	Çalışma Türü						Toplam
	Sanatta Yeterlik Tezi	n	Yüksek Lisans tezi	n	Makale	n	
Vibrato tekniği	Ç13, Ç15	2	Ç2, Ç4, Ç6, Ç12, Ç31, Ç41	6	Ç11, Ç19, Ç20, Ç21, Ç25, Ç26	6	14
Çift dil tekniği	-	-	Ç4, Ç6, Ç12, Ç28, Ç39, Ç41	6	Ç8, Ç10, Ç11, Ç19, Ç30	5	11
Üç dil tekniği	-	-	Ç4, Ç6, Ç12, Ç28, Ç39	5	Ç8, Ç10, Ç11, Ç19, Ç30	5	10
Portato, marcato	-	-	Ç6	1	-	-	1
Aksan					Ç30, Ç43	2	2
Forza, portato-detache, rinfotzando, sforzando, staccatissimo, tenuto	-	-	-	-	Ç30	1	1
Belirtilmemiş	Ç36, Ç38	2	Ç1, Ç3, Ç7, Ç17, Ç23, Ç24, Ç29, Ç40	8	Ç5, Ç9, Ç14, Ç16, Ç18, Ç22, Ç27, Ç32, Ç33, Ç34, Ç35, Ç37, Ç42, Ç44	14	24
Toplam*		4		26		33	63

*Tablodaki toplam değerleri, kullanılan orta düzey flüt tekniklerinin toplamalarını ifade etmektedir.

Tablo 13'te flüt teknikleri ile ilgili yapılan sanatta yeterlik tezleri, yüksek lisans tezleri ve makalelerin orta düzey flüt tekniklerine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde, 2 sanatta yeterlik tezi, 6 yüksek lisans tezi ve 6 makalenin vibrato, 6 yüksek lisans tezi ve 5 makalenin çift dil, 5 yüksek lisans tezi ve 5 makalenin üç dil, 1 yüksek lisans tezinin portato ve marcato, 2 makalenin aksan, 1 makalenin forza, portato-detache, rinfotzando, sforzando, staccatissimo, tenuto tekniklerini içerdiği görülmektedir. 2 sanatta yeterlik tezinde, 8 yüksek lisans tezinde ve 14 makalede orta düzey flüt tekniklerine yer verilmemiştir.

Tablo 14. Flüt Teknikleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların İleri Düzey Flüt Tekniklerine Göre Dağılımları

İleri Düzey Flüt Teknikleri	Çalışma Türü						Toplam
	Sanatta Yeterlik Tezi	n	Yüksek Lisans tezi	n	Makale	n	
Kurbağa dili (Flutter tongue)	Ç13, Ç36, Ç38	3	Ç4, Ç7, Ç17, Ç24, Ç29, Ç31, Ç39, Ç40, Ç41	9	Ç16, Ç19, Ç20, Ç26, Ç30, Ç35, Ç37, Ç42, Ç43	9	21
Doğal armonikler Doğuşkanlar (Natural harmonics)	Ç13, Ç36, Ç38	3	Ç1, Ç4, Ç29, Ç31, Ç40, Ç41	6	Ç16, Ç20, Ç42	3	12
Islık sesleri (Whistle tones)	Ç36, Ç38	2	Ç1, Ç4, Ç7, Ç17, Ç24, Ç29, Ç31, Ç40, Ç41	9	Ç16, Ç20, Ç26, Ç42	4	15
Jet ıslığı (Jet whistle)	Ç13, Ç36	2	Ç4, Ç7, Ç24, Ç29, Ç31, Ç40, Ç41	7	Ç16, Ç26, Ç42	3	12
Trompet efekti (Trumpet sound)	-	-	Ç4, Ç29, Ç31, Ç40, Ç41	5	Ç16, Ç26	2	7
Söyleyerek çalma tekniği (Singing while playing)	Ç13, Ç36, Ç38	3	Ç1, Ç4, Ç7, Ç29, Ç31, Ç40, Ç41,	7	Ç16, Ç18, Ç20, Ç35, Ç37, Ç42, Ç43	7	17
Çok seslendirme (Multiphonics)	Ç13, Ç36, Ç38	3	Ç1, Ç4, Ç7, Ç17, Ç24, Ç29, Ç31, Ç40, Ç41	9	Ç16, Ç18, Ç20, Ç35, Ç42, Ç43	6	18
Pizzicato (Slap Tongue)	Ç36, Ç38	2	Ç4, Ç17, Ç24, Ç29, Ç31, Ç40	6	Ç16, Ç20, Ç26, Ç42, Ç43	5	13
Tuş tıkırtısı (Keyclicks)	Ç13, Ç36, Ç38	3	Ç4, Ç7, Ç17, Ç29, Ç31, Ç40	6	Ç16, Ç20, Ç26, Ç35, Ç37, Ç42, Ç43	7	16
Perküsyon etkisi (Tongue ram)	Ç38	1	Ç4, Ç7, Ç24, Ç29, Ç31, Ç40, Ç41	7	Ç16, Ç20, Ç26, Ç37, Ç42	5	13
Nefes sesleri (Aeolian sounds)	Ç36, Ç38	2	Ç4, Ç17, Ç31, Ç40, Ç41	5	Ç16, Ç20, Ç26, Ç37, Ç42	5	12
Çember nefes (Circular breathing)	Ç36	1	Ç7, Ç31	2	Ç26	1	4

Kaydırma (Glissando)	Ç13, Ç36, Ç38	3	Ç4, Ç7, Ç17, Ç24, Ç29, Ç31, Ç40	7	Ç16, Ç20, Ç26, Ç30, Ç35, Ç37, Ç42, Ç43	8	18
Çeyrek tonlar (Mikrotonlar)	Ç13, Ç36	2	Ç1, Ç4, Ç7, Ç24, Ç29, Ç31, Ç40, Ç41	8	Ç16, Ç20, Ç27, Ç35, Ç42	5	15
Alternatif parmak pozisyonları: dağılan sesler, parlak sesler, bambu tınlar, triller (Alternative fingers)	Ç36, Ç38	2	Ç1, Ç4, Ç17, Ç24, Ç29, Ç31, Ç40, Ç41	8	Ç16, Ç20, Ç35, Ç42, Ç44	5	15
Ses bükme (Pitch bend)	-	-	Ç24, Ç40, Ç41	3	Ç20	1	4
4. oktav sesleri	-	-	Ç1	1	Ç35	1	2
Heceleme (Spelling)	-	-	Ç40, Ç41	2	Ç16, Ç42, Ç43	3	5
Aşırı üfleme (Overblow/ Overtone)	-	-	Ç40	1	Ç16, Ç20, Ç42	3	4
Hava üfleme ve nefes alma	-	-	Ç40	1	Ç16	1	2
Dil zıplatma tekniği	-	-	Ç7	1	-	-	1
Belirtilmemiş	Ç15	1	Ç2, Ç3, Ç6, Ç12, Ç23, Ç28	6	Ç21, Ç25	2	9
Toplam*		33		116		86	235

*Tablodaki toplam değerleri, kullanılan ileri düzey flüt tekniklerinin toplamalarını ifade etmektedir.

Tablo 14'te flüt teknikleri ile ilgili yapılan sanatta yeterlik tezleri, yüksek lisans tezleri ve makalelerin ileri düzey flüt tekniklerine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde, 3 sanatta yeterlik tezi, 9 yüksek lisans tezi ve 9 makalenin kurbağa dili, 3 sanatta yeterlik tezi, 6 yüksek lisans tezi ve 3 makalenin doğal armonikler, 2 sanatta yeterlik tezi, 9 yüksek lisans tezi ve 4 makalenin ıslık sesleri, 2 sanatta yeterlik tezi, 7 yüksek lisans tezi ve 3 makalenin jet ıslığı, 5 yüksek lisans tezi ve 2 makalenin trompet efekti, 3 sanatta yeterlik tezi, 7 yüksek lisans tezi ve 7 makalenin söyleyerek çalma tekniği, 3 sanatta yeterlik tezi, 9 yüksek lisans tezi ve 6 makalenin çok seslendirme, 2 sanatta yeterlik tezi, 6 yüksek lisans tezi ve 5 makalenin pizzicato, 3 sanatta yeterlik tezi, 6 yüksek lisans tezi ve 7 makalenin tuş tıkırtısı, 1 sanatta yeterlik tezi, 7 yüksek lisans tezi ve 5 makalenin perküsyon etkisi, 2 sanatta yeterlik tezi, 5 yüksek lisans tezi ve 5 makalenin nefes sesleri, 1 sanatta yeterlik tezi, 2 yüksek lisans tezi ve 1 makalenin çember nefes, 3 sanatta yeterlik tezi, 7 yüksek

lisans tezi ve 8 makalenin kaydırma, 2 sanatta yeterlik tezi, 8 yüksek lisans tezi ve 5 makalenin çeyrek tonlar, 2 sanatta yeterlik tezi, 8 yüksek lisans tezi ve 5 makalenin alternatif parmak pozisyonları, 3 yüksek lisans tezi ve 1 makalenin ses bükme, 1 yüksek lisans tezi ve 1 makalenin 4.oktav sesleri, 2 yüksek lisans tezi ve 3 makalenin heceleme, 1 yüksek lisans tezi ve 2 makalenin aşırı üfleme, 1 yüksek lisans tezi ve 1 makalenin hava üfleme ve nefes alma, 1 yüksek lisans tezinin dil zıplatma tekniklerini içerdiği görülmektedir. 1 sanatta yeterlik tezinde, 6 yüksek lisans tezinde ve 2 makalede ileri düzey flüt tekniklerine yer verilmemiştir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Türk flüt eğitiminde flüt teknikleri ile ilgili yapılan çalışmaların çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, 4 sanatta yeterlik tezi, 16 yüksek lisans tezi ve 24 makale olmak üzere toplam 44 çalışma incelenmiştir. Araştırma sonucunda flüt teknikleri ile ilgili ilk sanatta yeterlik tezinin 2013 yılında, ilk yüksek lisans tezinin 1993 yılında, ilk makalenin 2010 yılında yapıldığı görülmüştür. En fazla çalışma ise 2019, 2020 ve 2023 yıllarında yapılmıştır. Ayrıca 1994 ve 2007 yılları arasında 13 yıllık bir aralıktaki flüt teknikleri ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmamış olması dikkat çekmektedir. Elde edilen bu sonuç, 13 yıllık bu süreçte bireysel çalgısı flüt olan lisansüstü öğrencilerin ya da flüt eğitimcilerinin flüt eğitiminde flüt öğretimi dışındaki alanlara yönelediklerini ve o alanlarla ilgili yeni çalışmalar ortaya koyduklarını akla getirmektedir. Ayrıca literatür taramasında flüt teknikleri ile ilgili herhangi bir doktora tezine rastlanmamıştır. Bu sonuç doğrultusunda doktora öğrencilerinin flüt teknikleri dışında farklı alanlarda çalışmalar yürüttükleri söylenebilir.

Flüt teknikleri ile ilgili yapılan çalışmaların üniversite dağılımlarına ilişkin sonuçlara bakıldığında sanatta yeterlik tezlerinin sadece İstanbul Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'nde; en fazla lisansüstü tezin ise İstanbul Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'nde yapıldığı görülmüştür. Bu sonuçlar flüt alanında bilimsel yayınların incelendiği çalışmalarla (Gençel Ataman, 2009; Gençel Ataman, 2019; Soycan, 2021; Yapalı, 2015) benzerlik göstermekle birlikte bu çalışmada diğerlerinden farklı olarak sanatta yeterlik tezlerinin yapıldığı üniversitelere ilaveten Yıldız Teknik Üniversitesi; en fazla lisansüstü tezin yapıldığı Gazi Üniversitesi'ne ilaveten İstanbul Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi dahil olmuştur. Ayrıca flüt teknikleri ile ilgili yapılan makalelerin en fazla New World Sciences Academy Fine Arts, İdil Sanat ve Dil Dergisi ve Kesit Akademi Dergisinde yayımlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Tankız ve Caf'ın (2021) çalışmasındaki bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Flüt teknikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda büyük çoğunlukla araştırma yöntemlerinin belirtilmediği; belirtilen çalışmalarda ise sıklıkla nitel araştırma yönteminin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm sanatta yeterlik tezlerinde araştırma yöntemlerine yer verilmemesi dikkat çeken bulgular arasındadır. Araştırmancın bu bulguları diğer çalışmalarla farklılık göstermektedir. Tankız ve Caf (2021), makalelerin büyük çoğunluğunun nitel; Gençel Ataman (2019), lisansüstü tezlerin çoğunlukla nicel; Soycan (2021), tez çalışmalarının büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemi kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu farklılığın sebebi olarak lisansüstü öğrencilerin ya da flüt eğitimcilerinin bilimsel araştırma yöntemlerine gerektiği kadar önem vermemeleri ve lisansüstü tezlerin hazırlandığı kurumlardaki eğitim içeriği ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Özellikle tüm sanatta yeterlik tezlerinde araştırma yöntemlerine yer verilmemesi ve Gençel Ataman'ın (2019) çalışmasında, araştırma yöntemlerine yer verilen lisansüstü tezlerin tümünün müzik öğretmenliği bilim dallarında yürütülmüş olması bu görüşü destekler niteliktedir. Bilimsel araştırmalarda araştırma yönteminin belirtilmesi, çalışmada benimsenen bakış açısının okuyucuya aktarılması bakımından büyük önem taşımaktadır.

Flüt teknikleri ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma modellerine ilişkin sonuçlara bakıldığında sırasıyla; literatür tarama, betimsel model, tarama modeli, durum çalışması ve doküman incelemenin sıklıkla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, makalelerde çoğunlukla tarama modeli ve doküman incelemenin (Tankız ve Caf, 2023); lisansüstü tezlerde çoğunlukla literatür taramanın (Yapalı, 2015) kullanıldığı sonucuna rastlanmıştır. Ayrıca, sadece 1 sanatta yeterlik tezinde araştırma modelinin belirtilmesi dikkat çeken bulgulardandır. Bilimsel araştırmalarda araştırma modelinin belirtilmesi; probleme uygun veri toplama tekniklerinin kullanılması, verilerin analiz edilmesi ve sonuca ulaşılmasında rehberlik etmesi bakımından önemlidir (Hocaoğlu ve Baysal, 2019).

Flüt teknikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda çoğunlukla çalışmaya dahil edilen grubun ve örneklem seçme yönteminin belirtilmediği görülmüştür. Çalışmaya dahil edilen grubun belirtildiği çalışmalarda örneklem ve çalışma grubunun sıklıkla tercih edildiği; örneklem seçme yöntemlerinin belirtildiği çalışmalarda ise kümeli, amaçlı, tabaka ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm sanatta yeterlik tezlerinde çalışmaya dahil edilen grubun ve örneklem seçme yönteminin belirtilmemesi dikkat çekmektedir. Ayrıca, sadece 1 yüksek lisans tezinde örneklem seçme yöntemi belirtilmiştir. Benzer şekilde literatürde, çalışmaya dahil edilen grubun çoğunlukla örneklem üzerinde çalışmayı tercih ettiği (Gençel Ataman, 2019) ve çalışmalarda büyük oranda örneklem seçme yönteminin belirtilmediği (Gençel Ataman, 2019; Soycan, 2021) bulgularına rastlanmıştır. Bu sonuç doğrultusunda

bilimsel bir araştırmada örneklem seçme yönteminin belirtilmesinin gerekliliği göz önüne alındığında lisansüstü tezlerde bilimsel nitelik bakımından büyük eksiklikler olduğu söylenebilir.

Flüt teknikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda çoğunlukla geçerlik ve güvenilirlik yöntemlerinin belirtilmediği; belirtilen çalışmalarda ise geçerlik yöntemlerinden kapsam geçerliği ve uzman görüşü kullanıldığı ve sadece 1 makalede güvenilirlik yönteminin belirtildiği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm sanatta yeterlik ve yüksek lisans tezlerinde geçerlik ve güvenilirlik yöntemlerinin belirtilmemesi dikkat çeken bulgulardandır. Benzer şekilde Gençel Ataman'ın (2019) çalışmasında, lisansüstü tezlerde çoğunlukla geçerlik ve güvenilirlik yöntemlerinin belirtilmediği sonucuna rastlanmıştır. Bu sonuç, çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının ne derece uygun olduğu, elde edilen sonuçların ne kadar tutarlı olduğu ve genellenebildiği sorularını akla getirmektedir. Bir araştırmada verilerin geçerliğinin sağlanması için veri toplama aracının çalışmanın amacına hizmet edebilmesi; güvenilir olabilmesi için tekrarlanan ölçümlerde benzer sonuçların elde edilmesi gerekmektedir (Ocak, 2019)

Flüt teknikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda çoğunlukla veri toplama araçları ve veri analiz yöntemlerinin belirtilmediği; belirtilen çalışmalarda ise veri toplama aracı olarak sıklıkla görüşme ve literatür taramanın, veri analiz yöntemi olarak içerik analizi, frekans/yüzde ve ortalama/standart sapma yöntemlerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm sanatta yeterlik tezlerinde veri toplama araçları ve veri analiz yöntemlerinin belirtilmemesi dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, tezlerde veri toplama aracı olarak sıklıkla görüşme tekniğinin; veri analiz yöntemi olarak ise çoğunlukla frekans/yüzde değerlerinin kullanıldığı bulgularına rastlanmıştır (Gençel Ataman, 2019). Bu sonuç, verilerin ne derece uygun araçlarla toplandığı ve analiz edildiği sorusunu akla getirmektedir. Bir araştırmada araştırmanın problemine, modeline, ihtiyaç duyulan verinin türüne, örneklem türü ve büyüklüğüne uygun veri toplama aracının belirlenmesi (Ocak, 2019); elde edilen verilerin araştırma problemi bağlamında bir şeyler ifade edebilmesi için düzenlenmesi ve analiz edilmesi gerekmektedir (İlhan ve Çetin, 2023)

Flüt teknikleri ile ilgili yapılan çalışmalardaki temel düzey flüt tekniklerine ilişkin sonuçlara bakıldığında sırasıyla; diyafram ve nefes tekniği, tek dil çalma tekniği, parmak pozisyonu, duruş-tutuş pozisyonu, dudak ve üfleme pozisyonu, bağlı ve kesik çalma tekniklerine sıklıkla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda lisansüstü öğrenciler ve flüt eğitimcilerinin bu teknikler ile ilgili problem durumu yaşadığı ve araştırma yapmaya ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Flüt teknikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda çoğunlukla orta düzey flüt tekniklerinden; vibrato, çift dil ve üç dil tekniklerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü öğrenciler ve flüt eğitimcilerinin vibrato, çift

dil ve üç dil teknikleri ile ilgili problem durumu yaşaması ve araştırma yapmaya ihtiyaç duymasından dolayı bu tekniklere çalışmalarda sıklıkla rastlanıldığı düşünülmektedir. Flüt teknikleri ile ilgili yapılan çalışmalardaki ileri düzey flüt tekniklerine ilişkin sonuçlara bakıldığında sırasıyla; kurbağa dili, çok seslendirme, kaydırma, söyleyerek çalma tekniği, tuş tıkırtısı, ıslık sesleri, çeyrek tonlar, alternatif parmak pozisyonları, pizzicato, perküsyon etkisi, doğal armonikler, jet ısıltığı ve nefes sesleri tekniklerine sıklıkla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Sadece 1 çalışmada dil zıplatma tekniğine yer verilmesi dikkat çeken bulgulardandır. Ayrıca literatürde, ileri düzey flüt tekniklerinin adlandırılması ile ilgili büyük bir kavram karmaşası yaşandığı gözlemlenmiştir. Bu durumun, yabancı literatürdeki ileri düzey flüt tekniklerinin Türkçeye çevrilmesi aşamasındaki farklılıklardan kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Bu sonuçlardan yola çıkılarak;

- Lisansüstü düzeydeki yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik programlarında yer alan bilimsel araştırma yöntemleri dersinin niteliğine daha fazla önem verilmesi,
- Flüt eğitimcilerinin bilimsel araştırma yöntemlerine ilişkin bilgilerinin, eğitim ve seminerler aracılığıyla desteklenmesi,
- Literatürde ileri flüt teknikleri ile ilgili yaşanan kavram karmaşasının giderilmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Ataman, Ö. (2010). *Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlardaki Bireysel Çalgı (Flüt) ve Öğretimi Dersine Yönelik Flüt Öğretim Program Tasarısı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ataman, Ö. G. (2009). Ülkemizde Flüt ve Flüt Eğitimi Alanlarında Yapılan Lisansüstü Tezler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 341-352.
- Ataman, Ö. G. (2016). Flüt Öğretiminde Çok Seslendirme Teknikleri. *New World Sciences Academy Fine Arts*, 11(2), 54-65.
- Ataman, Ö. G. (2019). Müzik Öğretmenliği Bilim Dallarında Yapılan Flüt ile İlgili Lisansüstü Tezlerde Araştırma Eğilimleri. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 22(41).
- Atıcı, B., M. (2016). *Makam Müzikleri İçin Etkileşimli Eğitim Sistemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aytemur, B., ve Gültekin, E. (2020). *Ernesto Köhler Op. 33 Vol. 1 1 Numaralı Flüt Etüdü'nün Analizi*. Anadolu Kongreleri 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, Diyarbakır, 978-605.
- Aytemur, B. (2022). Müzik Araştırmalarında Nitel Veri Analizi. Ü. S. Şen, Y. Şen ve Ş. Ö. Akçay (Editörler), *Müzik Araştırmalarında Bilimsel Yöntem ve Yaklaşımlar İçinde* (s. 233-263). Nobel: Ankara.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdül Süreçler Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi: Ankara.
- Hocaoğlu, N. ve Baysal, E. A. (2019). Nicel Araştırma Modelleri-Desenleri. G. Ocak (Editör), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri İçinde* (s. 66-119). Ankara: Pegem Akademi.
- İlhan, M. Ve Çetin, B. (2023). Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi. B. Çetin, M. İlhan ve M. G. Şahin (Editörler), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri: Temel Kavramlar, İlkeler ve Süreçler İçinde* (s.162-196). Ankara: Pegem Akademi
- Ocak, G. (2019). Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Yolları. G. Ocak (Editör), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri İçinde* (s. 218-268). Ankara: Pegem Akademi.
- Okay, H. H. (2012). Müzikal İfade Eğitimine Bir Pencere: Çalgı Müziğinde Vokal İzler. *Kastamonu Education Journal*, 20(3), 1051-1072.
- Parasız, G. (2009). Eğitim Müziği Eksenli Keman Öğretiminde Kullanılmakta Olan Çağdaş Türk Müziği Eserlerinin Tespitine Yönelik Bir Çalışma. *Sanat Dergisi*, (15), 19-24.
- Say, A. (2003). *Müzik Tarihi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları: Ankara.
- Soycan, M. (2021). Türkiye’de 2010-2020 Yılları Arasında Yapılan Flüt Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: İçerik Analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 2153-2187.
- Sungurtekin, K. M. (2002). Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümlerindeki Piyano Eğitiminde Çağdaş Türk Piyano Müziği Eserlerinin Yeri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3).
- Tankız, K. D., ve Caf, G. (2023). Türkiye’de Flüt Alanında Yayımlanan Makalelerin İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 20(4), 502-518.
- Toff, N. (2012). *The Flute Book: A Complete Guide for Students and Performers*. Oxford University Press, USA.
- Uslu, M. (1998). *Türkiye’de Çalgı Eğitiminin Yaygınlaştırılması ve Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Üstün, E. (2010). *Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında Uygulanmakta Olan Bireysel Çalgı Flüt Eğitiminde Karşılaşılan Teknik Problemlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üstün, E. (2012). Flüt Eğitiminde Temel Beceriler ve Dil Teknikleri. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 1(01), 103-122.
- Üstün, E., & Özçimen, A. (2011). Türkiye’de Müzik Öğretmeni Yetiştiren Anabilim Dallarında Flüt Eğitiminde Karşılaşılan Teknik Problemler ve Öneriler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 69-87.
- Yalçınkaya, B. (2012). Çalgı Eğitiminde Etüt Yazma Modeli. *Fine Arts*, 7(1), 21-34.
- Yapalı, Y. (2015). *Ülkemizde Flüt ve Flüt Eğitimi Alanlarında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (1987-2014)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A., ve Şimsek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. Baskı) Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu. (Nisan 2016). Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği. 20 Mayıs 2024 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21510&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.

ODA MÜZİĞİ EĞİTİM REPERTUARINDA ROMANTİK DÖNEM: VİYOLONSEL VE PİYANO ESERLERİ İLE BESTECİLERİ

Ezgi Özkan Sarıgül¹, Sezer Dinçer²

Giriş

Çalgı eğitimi sürecinde öğrencilerin yalnızca teknik becerileri edinmeleri değil, aynı zamanda müziksel ifade, yorumlama ve toplu icra gibi karmaşık becerileri de geliştirmeleri beklenmektedir. Oda müziği, bu açıdan müzik eğitiminin önemli bir bileşenini oluşturmakta; sınırlı sayıda icracının eşit sorumluluk ve katılımı, uyum içinde müzik yaptığı bir alan olarak öne çıkmaktadır.

Eğitici oda müziği repertuarı, öğrencilerin hem bireysel çalgı çalma becerilerini, hem de grup içinde müziksel iletişim ve etkileşim kapasitelerini geliştirmelerinde temel bir rol oynamaktadır. Avcı'nın (2011) doktora tezinde elde edilen bulgulara göre, duygusal zekâ düzeyi yüksek öğrencilerin çalışmalarına zamanında katılım sağladıkları, enstrüman akortlarını önceden yaparak hazır geldikleri ve önceki çalışmalarda kendilerine verilen görevleri eksiksiz yerine getirdikleri görülmüştür. Ayrıca bu öğrencilerin iletişim becerilerinin güçlü olduğu, sahip oldukları bilgileri diğer arkadaşlarıyla paylaştıkları ve grup içinde yardımlaşmayı önemsedikleri belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, arkadaşlarına destek verip onları cesaretlendirdikleri, öneriler sunarak müzik çalışmalarına anlamlı katkılarda bulundukları ifade edilmiştir (Ercan ve Yıldırım Orhan, 2019).

Oda müziği dersi repertuar seçimi; dönemsel üslup bilgisi, teknik gereklilikler, müzikal ifade olanakları ve pedagojik uygunluk açısından titizlikle yapılmalıdır. Özellikle viyolonsel ve piyano gibi yaygın kullanılan çalgılar için seçilen oda müziği eserleri, öğrencilerin farklı dönemlerin müziksel diline, üslup özelliklerine ve bestecilik yaklaşımlarına aşina olmalarını sağlamakta, repertuar bilgilerini genişleterek sanatsal kimliklerini zenginleştirmektedir. Bu bağlamda, romantik dönem repertuarının eğitime dahil edilmesi, öğrencilerin yalnızca çalgısal tekniklerini değil, aynı zamanda döneme özgü müziksel ifade ve düşünme biçimlerini içselleştirmelerini de destekleyecektir.

Literatürde oda müziği eğitiminin müzik öğrencileri üzerindeki olumlu etkileri sıklıkla vurgulanmakla birlikte; oda müziği eğitiminin bireysel, toplumsal ve duygusal gelişim üzerindeki çok yönlü etkileri, son yıllarda yapılan çeşitli akademik çalışmalarla desteklenmiştir. Akyürek (2009), oda müziği ve

¹ Dr., ORCID: 0000-0002-6434-473X ezgiozkansarigul@gmail.com

² Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Yeğitok, ORCID: 0000-0003-4239-280X, ssezerdincer@gmail.com

orquestra etkinliklerinin, bireysel çalgı eğitiminin ötesine geçerek öğrencilerin teknik yeterliliklerinin yanı sıra sosyal etkileşim ve işbirliği becerilerinde de anlamlı gelişmeler sağladığını ortaya koymuştur. Soytok (2017), bireysel çalgı derslerinde kazanılan becerilerin orkestra ve oda müziği derslerinde öğrencinin çalgısıyla baş başa kaldığı bir uygulama alanında pratiğe döküldüğünü belirtmiştir. Avcı (2018) grup müziği çalışmalarına katılan bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin, hazırlık ve sahne performans süreçlerinde önemli bir rol oynadığını, yüksek duygusal zekâyâ sahip öğrencilerin hem teknik hem de duygusal açıdan daha başarılı sonuçlar elde ettiğini ampirik verilerle göstermiştir. Bu bulgu, Ercan ve Yıldırım Orhan'ın (2019) viyolonsel dörtlülerıyla yürütülen oda müziği etkinliklerinin müzik öğretmeni adaylarının umut düzeylerine olumlu katkı sağladığını ortaya koyan çalışmalarıyla örtüşmektedir. Ayyıldız (2024) ise gitar topluluklarına yönelik oda müziği uygulamalarının, öğrenci motivasyonunu ve teknik gelişimini destekleyici bir araç olduğunu belirtmiş; bu sonuçlar, oda müziği pratiğinin pedagojik değerini bir kez daha ortaya koymuştur. Belirtilen çalışmalardan anlaşılabileceği üzere, oda müziği eğitimi, öğrencilerin yalnızca teknik becerilerini değil; aynı zamanda analitik düşünme, iş birliği, müziksel iletişim ve grup içi uyum gibi çok boyutlu yetkinliklerini geliştirmektedir. Bu bulgular, oda müziği uygulamalarının salt performans odaklı bir etkinlikten öte, kapsamlı bir pedagojik araç olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamdan hareketle, mevcut araştırma, Türkiye'deki güzel sanatlar fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dallarında, konservatuvarlarda ve güzel sanatlar liselerinde verilen oda müziği derslerinde kullanılan viyolonsel ve piyano eserleri ile bu eserlerin bestecilerini kapsamlı biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Böyle bir inceleme, hem eğitimde sıklıkla tercih edilen repertuarın sistematik olarak belirlenmesini hem de oda müziği pedagojisinde çeşitliliğin ve dönemsel üslup bilgisinin güncel durumunun ortaya çıkarılmasını hedeflemektedir.

Araştırmada nitel yaklaşım çerçevesinde doküman analizi yöntemi benimsenmiştir. Bu yöntemin, yazılı kaynaklardan kapsamlı ve anlamlı veri üretme olanağı sağlayan yapısı nedeniyle, müzik eğitimi alanında oda müziği repertuarının pedagojik ve tarihsel boyutlarının bütüncül biçimde incelenmesi için uygun olduğu belirtilmektedir (Aytumur, 2022). Bu doğrultuda, repertuarı oluşturan kaynaklar sistematik olarak taranmış; seçilen eserler, dönemsel üslup özellikleri, teknik gereklilikler ve müzikal ifade olanakları bakımından sınıflandırılmıştır. Araştırmanın, oda müziği eğitiminde kullanılan repertuarı disiplinler arası bir bakış açısıyla değerlendirerek alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Bulguların, öğretim programlarının güncellenmesi, repertuar çeşitliliğinin artırılması ve öğrencilerin farklı dönemlere özgü müzikal dil ile tanışmasına katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

Bu doğrultuda, Romantik dönem eserlerinin eğitici oda müziği repertuarına dâhil edilmesi, öğrencilerin yalnızca çalgısal tekniklerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda döneme özgü müziksel ifade biçimlerini ve estetik anlayışını içselleştirmelerine olanak tanır. Bu tür bir incelemenin, müzik eğitimi literatürüne kuramsal ve uygulamalı katkılar sağlamasının yanı sıra, öğretim programlarının içeriksel ve pedagojik açıdan zenginleşmesine hizmet edeceği öngörülmektedir.

Oda Müziği

Oda müziği, birkaç çalgının bir araya gelerek oluşturduğu, küçük topluluklar tarafından icra edilen ve genellikle birer partiyon üzerinden çalınan müzik türüdür.

Oda müziği, bir odada icra edilebilecek her türlü müzik türünü kapsayan bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, oda müziği; geniş mekânlar, kalabalık icracı toplulukları veya yüksek ses düzeyi gerektiren konser müziği, dramatik müzik, dini müzik gibi diğer müzik türlerinden ayrılmaktadır (Grove (1904, s.495, Buzduğu, 2022,s. 84).

Kökleri 17. yüzyıla dayanan bu tür, özellikle Avrupa’da saraylar ve soylu çevreler içinde gelişmiş, zamanla bir sanat formuna dönüşmüştür. Oda müziği, senfonik yapılara kıyasla daha samimi, diyalog odaklı ve bireysel ifadeye açık bir yapı sunar. Her enstrümanın eşit önemde olduğu bu form, hem teknik hem de müzikal açıdan yüksek bir ustalık gerektirir.

Say’a (1992) göre oda müziği, sonat biçimindeki çalgı eserlerini ifade eder; başka bir deyişle, bir grup çalgı için yazılmış sonat ya da senfoni niteliğindedir. 19. ve 20. yüzyıl bestecilerinin büyük bir kısmı -Wagner hariç- bu alana ilgi göstermiştir. Tanınmış’a (2013) göre, günümüzde oda müziği kavramı yalnızca sonat biçimindeki eserlerle sınırlı kalmayıp, farklı çalgı toplulukları için yazılmış düet, trio, kuartet, quintet ve sekstet gibi türleri; ayrıca solo ya da eşlikli vokal eserleri de içerecek şekilde genişlemiştir.

Oda müziği, Batı müzik tarihinde özellikle 18. yüzyıldan itibaren gelişim göstererek, bireysel çalgı eğitimi ile toplu çalma becerilerini birleştiren temel bir müzikal ifade alanı hâline gelmiştir. Özellikle eğitsel bağlamda değerlendirildiğinde, oda müziği çalışmaları öğrencilerin teknik gelişimlerinin yanı sıra dinleme, etkileşim kurma, müzikal empati ve stil bilgisi edinme süreçlerine büyük katkı sağlamaktadır (Davidson ve Good, 2002). Bu bağlamda, eğitici repertuar seçimi yalnızca teknik yeterliliğe dayalı değil, aynı zamanda dönemsel stil bilgisi, yorum çeşitliliği ve pedagojik uygunluk gibi kriterler doğrultusunda yapılmalıdır.

Romantik dönem (yaklaşık 1820–1910), bireysel duygu ifadesinin ön plana çıktığı, bestecilerin kişisel üsluplarının belirginleştiği ve müzikal anlatımın derinleştiği bir dönemdir. Bu dönemde oda müziği, yalnızca salon müziği olma

niteliğini aşarak, konser repertuarında kalıcı yer edinen sanatsal bir tür hâline gelmiştir. Viyolonsel ve piyano ikilisi, özellikle romantik dönemin anlatım gücü yüksek iki çalgısı olarak dikkat çekmektedir. Bu dönemde, viyolonselin insan sesine yakın tınısı ve piyanonun dinamik olanakları, bestecilere duygusal zenginliği yüksek oda müziği eserleri üretme imkânı sunmuştur (Stowell, 1999).

Romantik dönem boyunca Ludwig van Beethoven'ın geç dönem sonatlarıyla başlayan dramatik anlatım dili, Johannes Brahms, Felix Mendelssohn, Frédéric Chopin, César Franck, Edvard Grieg, Robert Schumann ve Sergei Rachmaninoff gibi bestecilerin eserlerinde çeşitlenmiş ve olgunlaşmıştır. Özellikle Brahms'ın viyolonsel ve piyano için bestelediği Op.38 ve Op.99 sonatları, teknik ve müzikal yönüyle eğitici repertuarın vazgeçilmez örnekleri arasındadır. Schumann'ın "Fantasiestücke"si veya Chopin'in viyolonsel ve piyano için Op.65 sonatı gibi eserler, hem öğrencilerin dönemsel stil bilgilerini geliştirmekte hem de ifade zenginliklerini artırmaktadır (Plantinga, 1984; Rosen, 1995).

Romantik Dönem

Romantizm, Klasik dönemin katı kurallarına karşı bir duruş olarak Avrupa'da ortaya çıkmış; bireysel özgürlük, vatan sevgisi ve insanlık kardeşliği gibi düşüncelerle şekillenmiş, gerçeğin ötesini sorgulayan, duygulara ve bireysel deneyimlere odaklanan bir sanat ve düşünce akımıdır (Selanik, 1996'dan akt., Acunaz Eytemiz, 2020, s.4).

Romantik dönemi anlamak için öncelikle Ludwig van Beethoven'ın (1770-1827) eserlerine odaklanmak önemlidir. Beethoven'ın müziği, yenilikçi ruhu ve ileri görüşlü yaklaşımıyla her zaman geleceğe dönük bir potansiyel taşımıştır. Örneğin, 3. Senfonisi "Eroica" ile senfonik formda köklü bir dönüşüm başlatarak Romantik Dönem'e giden yolda önemli bir adım atmıştır. Bu eserde öne çıkan kahramanca mücadele teması, onu takip eden dönemin bestecilerine güçlü bir ilham kaynağı olmuştur (Acunaz Eytemiz, 2020, s.4).

Klasik dönemin belirleyici estetik normlarından ve biçimsel kısıtlamalarından uzaklaşan besteciler, sanatsal üretimlerini bireysel duygu dünyaları, hayal güçleri ve içsel çatışmaları üzerinden inşa etmeye başlamışlardır. Bu anlayış doğrultusunda, müzik artık yalnızca belirli bir aristokratik ya da seçkin zümreye hitap eden bir araç olmaktan çıkmış; aksine, bestecilerin öznel deneyimlerini ve kişisel anlatım biçimlerini yansıttıkları özgün bir ifade alanına dönüşmüştür (Ergüven, 2025, s. 298).

Romantik dönem form ve stil özelliklerine göre; Erken Romantik Dönem, Orta Romantik Dönem ve Geç Romantik Dönem olmak üzere üç kısma ayrılmaktadır (Acunaz Eytemiz, 2020, s.5).

Romantik anlatımın Klasik dönem içerisinde gelişmeye başladığı ilk evre, "Erken Romantik Dönem" olarak tanımlanır. Bu dönemde romantik ifade

biçimlerinin öncüsü olarak Ludwig van Beethoven öne çıkmaktadır. Erken Romantik Dönemin önemli temsilcileri arasında Franz Schubert, Carl Maria von Weber ve Gioacchino Rossini gibi besteciler yer almaktadır (Acunaz Eytemiz, 2020, s.6).

Orta Romantik Dönem, 19. yüzyılın ortalarına denk gelen ve müzikte duygusal ifadenin, bireysel yaratıcılığın ve virtüözitenin ön plana çıktığı bir dönemdir. Bu dönemde besteciler, orkestrasyon tekniklerini çeşitlendirerek daha geniş bir enstrümantasyon yelpazesi ve zengin tını çeşitliliği kullanmış, aynı zamanda zengin armonik yapılar yaratmışlardır. Melodi ve duygu ön plana çıkarken, form yapılarında daha fazla esneklik ve özgürlük görülür. Müziğin belirli bir konu, olay ya da sahne anlatmak amacıyla düzenlenmesi anlamına gelen program müziği ve bestecilerin kendi ülkelerinin özgün melodik, ritmik ve armonik özelliklerini eserlerine yansıttığı milli müzik unsurları bu dönemde gelişmiştir. Franz Liszt, Johannes Brahms, Robert Schumann gibi besteciler bu dönemin önde gelen temsilcilerindendir ve eserlerinde hem klasik yapıların izlerini sürdürmüş hem de romantik duygusallığı derinleştirmişlerdir (Plantinga, 1984; Rosen, 1995).

Franklin (2014), geç romantik dönemde müzik dilinin klasik ve erken romantik yapılarından ayrılarak daha özgür, yoğun duygusal ve armonik açıdan zengin bir hal aldığını vurgulamış; Wagner, Mahler ve Strauss'un eserleriyle başlayan bu akımın, müzikal anlatımı kişisel ve dramatik yönlere doğru genişlettiğini belirtmiştir. Geç Romantik Dönem, 19. yüzyılın son çeyreğinden 20. yüzyılın başlarına kadar uzanan bir süreci kapsar ve Romantik müziğin ifade sınırlarını zorladığı, yoğun duygusallık, genişleyici armonik dil ve bireysel anlatım arayışlarının doruğa ulaştığı bir dönemdir. Geç Romantik besteciler, geleneksel form kalıplarını korumakla birlikte, bu kalıpları esnetmiş ve bireysel ifade arayışıyla sanat müziğini modernizme taşımışlardır; (McDonald ve Wöllner, 2023).

Geç Romantik dönemi, müzikal formların daha esnek ve yaratıcı bir şekilde evrildiği bir dönemdir. Bu dönemde besteciler, geleneksel senfoni formu gibi yapıların ötesine geçerek, orkestral müzikte yenilikçi teknikler ve çok katmanlı yapılar geliştirmiştir. Gustav Mahler'in senfonileri, Richard Strauss'un dramatik orkestral eserleri ve Arnold Schoenberg'in 12 tonlu müzik sistemi gibi gelişmeler, dönemin en belirgin özelliklerini oluşturur. Ayrıca, Claude Debussy'nin empresyonist yaklaşımları, bu dönemde müziksel ifade biçimlerinin daha serbest ve özgür bir hale gelmesine katkıda bulunmuştur. Geç Romantik dönem, müzikteki duygusal derinliği artırırken, aynı zamanda estetik ve yapısal açıdan da büyük bir yenilikçi dönüm noktasını temsil etmektedir.

Romantik dönem bestecileri, kendilerinden önceki klasik tür ve formları büyük ölçüde korumuş; ancak bu kalıplar üzerinde çeşitli yapısal ve ifade bakımından değişikliklere gitmişlerdir. Bu dönemde, Schubert'in öncülüğünde

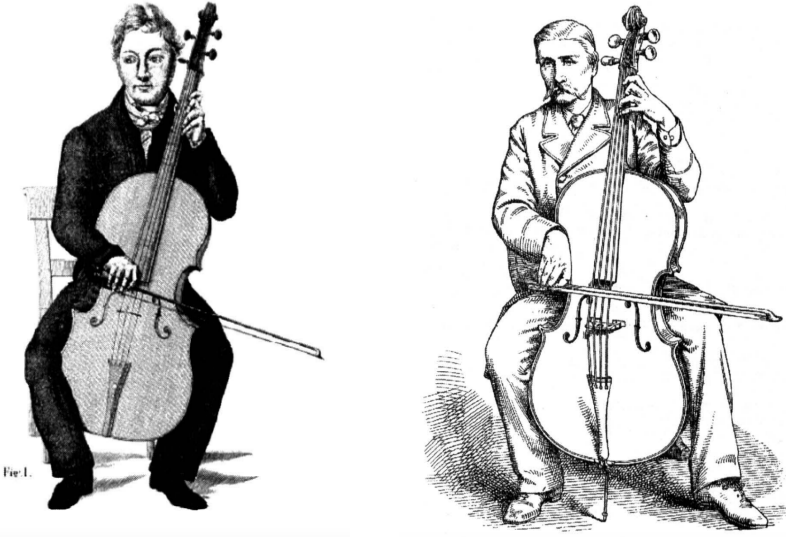
gelişen sanat şarkıları, kısa ve şiirsel piyano parçaları, senfonik şiir ve Wagner'in temsil ettiği "müzikdrama" gibi yeni biçimler müzik literatürüne kazandırılmıştır. 19. yüzyılın tüm şiirsel eğilimleri, içerdği düşünsel derinlik ve duygusal yoğunlukla çalgı müziğine yansıtılmış; böylece müzik, edebi ve felsefi temalarla daha sıkı bir ilişki kurarak anlatı gücünü artırmıştır (Mescid, 2005, s.8)

Genel hatlarıyla değerlendirildiğinde, Romantik müzikte melodi ve ritim anlayışı, uzun soluklu ve süreklilik gösteren melodik yapılar ile farklı ritmik kalıpların üst üste bindirilmesiyle oluşan çapraz ritimlerin belirleyici bir özellik kazandığı görülmektedir (Mescid, 2005).

Romantik Dönemde Viyolonsel ve Piyano

Romantik dönemde hem viyolonsel hem de piyano, teknik açıdan önemli yenilikler ve gelişmeler yaşamış; bu durum her iki çalgının ifade gücünü ve müzikal anlatımını derinden etkilemiştir. Viyolonselde sağ ve sol el tekniklerindeki ilerlemeler, çalgının dinamiklerini ve yorum zenginliğini artırırken, piyano üzerindeki yapısal iyileştirmeler de ses gücü ve tını çeşitliliğinde belirgin artışlara yol açmıştır. Böylece, her iki enstrüman da dönemin müzikal estetiğine uygun, daha geniş teknik olanaklar ve anlatım derinliği kazanmıştır.

Romantik dönemde viyolonsel, teknik açıdan önemli bir gelişim sürecine girmiştir. Özellikle sağ el yay tekniğinde yapılan yenilikler sayesinde, çalgının ses rengi ve dinamik kapasitesi belirgin biçimde artmıştır (Altınel, 2020). Yay çubuğunun daha esnek kullanımı ve legato geçişlerdeki gelişmeler, yorumcuların daha ifade yüklü bir tını elde etmesine olanak tanımıştır (Altınel, 2020). Sol el tekniklerinde ise pozisyon geçişlerinin hızlanması, vibrato kullanımının daha esnek hale gelmesi ve entonasyon kontrolünün artmasıyla çellistler, daha ileri düzeyde bir teknik hâkimiyet kazanmıştır (Altınel, 2020). Brahms ve Dvořák gibi bestecilerin eserleri, bu teknik gelişmelerin doğrudan yansıdığı başlıca örnekler arasında yer alır (Altınel, 2020).



Resim 1: B. Romberg. Viyolonsel duruşu 1840 ³ Resim 2: J.d.Swert Viyolonsel duruşu 1882⁴

Viyolonsel icra tekniğinin sistemli biçimde ele alınması ve sahne pratiğine geniş kapsamlı bir şekilde yansıtılması, 19. yüzyılın başlarında gerçekleşmiştir. Bu sürecin önemli bir dönüm noktası, Jean Louis Duport'un *Essai sur le doigté du violoncelle, et sur la conduite de l'archet* adlı eseridir. Söz konusu çalışma, viyolonsel tekniklerinin teorik temellerini ortaya koyarak, virtüöziteye dayalı bir icra anlayışının gelişimine öncülük etmiştir (Saraç, 2010).

19. yüzyılın ikinci yarısında *pique* (pik) kullanımı başlamış; bu durum ise, çalgının hem rezonans gücünü hem de icra güvenliğini artırmıştır. Buna rağmen, enstrümanın tutuş pozisyonunda belirgin bir değişiklik olmamıştır. Baş parmak, bu dönemde hem hızlı pasajların icrasında hem de gerektiğinde melodik yapıların çalınmasında bağımsız bir işlev kazanmıştır. Pozisyon geçişlerinin daha incelikli bir hâle gelmesiyle birlikte, çift sesli çalma, armonik yapıların icrası ve *spiccato* ile *staccato* gibi ileri düzey yay teknikleri belirgin biçimde gelişmiş; bu sayede icra teknikleri üst düzey bir virtüöziteye ulaşmıştır. Tüm bu gelişmeler, üst kol ve omuz bölgesinin daha etkin kullanımı sayesinde ses hacminin artmasına katkıda bulunarak, parmak ve bilek ile uygulanan *vibrato* tekniği aracılığıyla viyolonselin duygusal ve anlatımsal ifade gücünü zenginleştirmiştir (Saraç, 2010).

3 Romberg, B. (1840). *Violoncello-Schule* [İlk baskı, Almanca]. T. Trautwein.

4 De Swert, J. (1882). *The violoncello*. Novello, Ewer and Co.



Resim 3: 1840 yapımı Erard piyano⁵

Romantik dönemde piyano, hem yapısal hem de icra teknikleri bakımından büyük bir dönüşüm yaşamıştır. Bu dönemde piyano mekanizmasında yapılan teknik iyileştirmeler çalgının ses gücünü ve tınısal zenginliğini artırmıştır (Arslan, 2002). 1860'ların sonlarından itibaren piyanonun günümüzdeki modern formuna kavuşması, müzik eğitiminin yeniden tanımlanıp geliştirilmesini beraberinde getirmiş; bu süreç, ideal müzik tınısı anlayışının evrimleşmesine de zemin hazırlamıştır. Bu dönüşümün eserler üzerindeki etkisi ise sonatlar arasındaki icra zorluklarının ve ustalık düzeyinde çalıcılık gereksinimlerinin farklılaşmasıyla belirgin hâle gelmiştir (Karadut, 2012 s.76).

Teknik olarak bakıldığında, piyano eserlerinde daha geniş aralıklı akorlar, oktav geçişleri, hızlı pasajlar ve çok seslilik öne çıkmıştır (Özyazıcı, 2022). Bu yapı, çalgının sadece teknik beceri değil, aynı zamanda derin bir duygusal ifade aracı olarak kullanılmasını sağlamıştır (Özyazıcı, 2022).

Romantik Dönemde piyano tekniği zirveye ulaşmış olsa da, sonraki süreçte geliştirilen yeni müzik sistemlerinde teknik ihtiyaçlar bir miktar değişiklik göstermiştir. Karmaşık müzikal yapıların azalması, teorik bilgilerin daha iyi aktarılmasına ve çalan kişilerin, eser içindeki beklentileri ve gerekleri mantıklarıyla anlayıp kavramalarına daha fazla önem verilmesine yol açmıştır. Hem piyano öğrencilerinin hem de eğitimini tamamlamış piyanistlerin, çağın gerekliliklerine uyum sağlayarak yeteneklerini sürekli geliştirmeleri ve edindikleri bilgilerin zamanla güncellenmesi gerektiğinin farkında olmaları beklenir. Ayrıca, Romantik Dönem ile sonraki dönemler arasındaki en belirgin

5 <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/503046>

farklardan biri, müzikal yapıların ve bu yapıların getirdiği gereksinimlerin değişmesidir (Özyazıcı, 2022, s.155).

O dönemde piyano, yalnızca bestecilerin ve yorumcuların favori çalgısı olmakla kalmamış, aynı zamanda toplumsal açıdan da önemli bir yere sahip olmuştur. Özellikle genç kadınların eğitim ve kültürel donanımlarının bir parçası olarak kabul edilmiştir. Piyano, aynı zamanda senfoni ve operaların piyano uyarlamaları aracılığıyla hem bu eserleri halka daha hızlı ulaştırmak hem de yeni ya da tanınmamış bestecileri tanıtmak amacıyla önemli bir işlev üstlenmiştir. Piyano çalma becerisinin geliştirilmesi konusunda ise o dönemde kullanılan yardımcı araçlardan vazgeçilerek, doğrudan insan anatomisine odaklanılmıştır. Besteciler, piyanistler, pedagoglar ve tıp uzmanlarının ortak çalışmaları sayesinde piyano tekniği zamanla bir bilim dalı haline gelmiş; gevşeme, esneme ve küçük kas gruplarının dinlendirilmesine dayalı, rahat ve özgür hareketler içeren bir çalma yaklaşımı geliştirilmiştir (Eyüpoğlu,2020).

Müzikte duygusal ifade ve yeniliğin ön plana çıktığı romantik dönemde, besteciler, geleneksel kalıpları aşarak daha özgür ve bireysel anlatımlara yönelmiş, böylece müziğin anlatım gücü ve çeşitliliği artmıştır. Bu dönem, müziğin hem teknik hem estetik açıdan önemli dönüşümler yaşadığı bir evre olmuştur.

Chopin'in rubato tekniğiyle zaman-mekân algısında yarattığı esneklik ve Liszt'in piyano virtüözitesine getirdiği yenilikler, dönemin piyano yazımında teknik zenginliği artırmış ve çalgının sınırlarını zorlamıştır (Arslan, 2002). Bu gelişmeler, yalnızca piyano repertuarında değil, dönemin diğer çalgılar için yazılan eserlerinde de yankı bulmuştur. Özellikle oda müziğinde, piyanonun yalnızca eşlikçi rolünden sıyrılıp bağımsız ve eşit bir ortak hâline gelmesi dikkat çekicidir. Viyolonsel sonatı terimi, genellikle viyolonsel ve piyano için duo olarak yazılmış eserleri ifade etmektedir. Bu tür sonatlarda çello ve piyano eşit öneme sahiptir; yani piyano sadece eşlikçi değil, bağımsız ve zengin bir partisyona sahiptir (Radice, 1998).

Ludwig Van Beethoven, dönemindeki klasik sonat anlayışına kıyasla, eşlik enstrümanının rolünü dönüştürmüştür. Bestecinin sonatlarında piyano, yalnızca solo çalgıya eşlik eden bir unsur değil; teknik olarak karmaşık pasajlar içeren, solist ile eşdeğer düzeyde bir ifade alanına sahip bağımsız bir enstrüman olarak yer alır. Bu yaklaşım, iki enstrüman arasında sürekli bir müzikal diyalog kurulmasına olanak tanımıştır (Nazlıaka ve Gültekin, 2023).

Romantik dönemin bestecileri ise, geleneksel müzik formlarının, armonik yapılarının ve ritmik kalıplarının sınırlarını zorlayarak, müziğin anlatı potansiyelini genişletmişlerdir. Bu dönemde üretilen eserler, bestecilerin bireysel ve çoğu zaman kompleks ruhsal yapılarının birer yansıması niteliğinde olduğundan, Romantik dönemi temsil eden sanatçıları ortak bir

üslup çerçevesinde değerlendirmek güçleşmiştir. Bu süreçte müzik, saray çevresinin belirleyici etkisinden uzaklaşarak toplumsal katmanların daha geniş kesimlerine ulaşmaya başlamış; böylelikle halkın estetik algılarına hitap eden, daha melodik ve bütünlüklü yapıdaki eserler öne çıkmış, bunun sonucunda da “ciddi müzik” ve “hafif müzik” ayrımı belirginleşmeye başlamıştır (Ergüven, 2025, s. 298).

Romantik Dönemde Viyolonsel ve Piyano İçin Yazılmış Oda Müziği Eserleri

Viyolonsel ve piyano için yazılmış oda müziği sonatlarının ortaya çıkışı, Avrupa müzik kültüründe küçük ölçekli enstrümantal veya vokal toplulukların birlikte müzik icra etme geleneğinin gelişimiyle yakından bağlantılıdır (Karadut, 2012, s. 61).

Viyolonsel ve piyano için yazılmış oda müziği eserleri denildiğinde sonat formu karşımıza çıkmaktadır. Sonat formunun müzik tarihindeki evrimi, bestecilerin sanatsal gelişim süreçleriyle paralel bir ilerleyiş göstermiştir. Tarihsel açıdan bakıldığında, 13. yüzyıldan itibaren çalgısal bir yapıyı ifade etmek için kullanılan “sonat” terimi, Latince “çalgi çalmak” anlamına gelen *sonare* fiilinden türemiştir. 1700’lü yıllardan önce sonatlar, mekânsal ve işlevsel bağlamda sonata da camera (oda sonatı) ve sonata da chiesa (kilise sonatı) olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Ancak 18. yüzyıldan itibaren bu ayrım giderek ortadan kalkmış; özellikle İtalyan besteci Arcangelo Corelli’nin (1653–1713) katkılarıyla bu türler bir araya gelerek birleşme yoluna gitmiş ve çalgıların geçirdiği teknik ve yapısal evrimlerin de etkisiyle sonat formu, Klasik Dönem’de ulaştığı olgun biçimini kazanmıştır (Karlıdağ, 2017, s.63).

Erken Romantik Dönem Viyolonsel Sonatları:

Müzik tarihinde genel kabul gören dönemlemeye göre; Klasik Dönem 1750–1820, Romantik Dönem ise 1820–1900 yılları arasında kabul edilmektedir (Say, 2000). Bu dönemde bestelenmiş viyolonsel ve piyano eserlerinin ise 1796–1815 yıllarına arasında olduğunu görmekteyiz. Bu nedenle, Beethoven’ın bu eserleri teorik olarak Klasik Dönem kapsamına girse de; özellikle Op. 69 ve Op. 102 No.1 ve No.2 sonatları, stil olarak Romantik döneme geçiş işaretleri taşıdığı için kimi kaynaklara göre Erken Romantik Dönem olarak da değerlendirilmektedir.

Tablo 1: Beethoven’ın Viyolonsel Sonatları

No	Yıl	Eser	Ton	Opus
1	1796	Cello Sonata No.2	Sol Minör	Op. 5, No.2
2	1807-1808	Cello Sonata No.3	La Majör	Op. 69
3	1815	Cello Sonata No.4	Do Majör	Op. 102, No.1
4	1815	Cello Sonata No.5	Re Majör	Op. 102, No.2

Ludwig van Beethoven'ın Op. 5 No. 1 Fa Majör ve Op. 5 No. 2 Sol Minör Viyolonsel-Piyano Sonatları, müzik tarihinde ilk viyolonsel ve piyano için yazılmış ikili sonatlar olma özelliğini taşır. Beethoven bu eserleri, besteciliğinin erken dönemlerinde, 1796 yılında Viyana'da kaleme almış ve aynı zamanda piyanistlikteki virtüözitesini de bu yapıtlar aracılığıyla ortaya koymuştur. Günümüzde hâlâ viyolonsel repertuarının önde gelen eserleri arasında yer alan bu sonatlar, Viyana ekolü içinde de türünün ilk örneği olarak kabul edilmektedir. Op. 5 No. 1 ve No. 2 sonatlarının önemi yalnızca "ilk" olma özelliklerinden kaynaklanmamakta; aynı zamanda Beethoven'ın bu yapıtlarla Romantik dönemin kapılarını aralayarak dönemin bestecilerine esin kaynağı olmasıyla da güçlenmektedir. (Nazlıaka ve Gültekin, 2021 s. 186).

Beethoven'in çello ve piyano sonatları, klasik dönemin yapısal ilkelerini korumakla birlikte, romantik döneme geçiş sürecinde önemli bir estetik ve teknik dönüşümü temsil etmektedir. 3 numaralı sonatta özellikle piyanonun tema sunumunu solo olarak gerçekleştirmesi ve ardından çellonun katılması biçimsel açıdan dikkat çekici bir özelliktir. Bu eserlerde, piyano ve çello arasında eşit ve karşılıklı bir diyalog tesis edilerek, klasik sonat formunun sınırları genişletilmiş ve daha yoğun bir ifade derinliği sağlanmıştır. Beethoven'in bu yaklaşımı, hem çalgıların özgün karakterlerinin ön plana çıkarılmasına hem de müzikal anlatımın romantik dönemin estetik ideallerine uygun şekilde gelişmesine olanak tanımaktadır (Nazlıaka ve Gültekin, 2023; Radice, 1998; Rosen, 1995).

Nazlıaka ve Gültekin'e göre (2021) Beethoven'ın Op.5 No.1 Viyolonsel ve Piyano Sonatı, viyolonsel henüz modern formuna ulaşmadığı, barok arşe ve bağır sak tellerin kullanıldığı 1796 yılında bestelenmiştir. Bu dönemde pik henüz icra pratiğinde yer almamakta, modern arşe ise yaygınlaşmamıştı. Dolayısıyla, eser yumuşak, sade ve zarif bir tını anlayışıyla yorumlanmalıdır. Teknik açıdan başarılı bir icra için, doigté seçimleri cümle bütünlüğünü bozmayacak şekilde yapılmalı; hızlı pasajlarda aynı telde kalmaya özen gösterilmeli; yay kullanımı ise hafif basınçlı, kısa vuruşlarla gerçekleştirilmeli; aksanlar kurbağa bölgesine yakın çekilerek seslendirilmelidir. Eserin karakterine göre détaché veya spiccato tercih edilebilir.

Orta Romantik Dönem Viyolonsel Sonatları:

Orta romantik döneme damgasını vuran besteciler, sadece teknik açıdan zorlayıcı ve virtüözite gerektiren eserler yaratmakla kalmamış, aynı zamanda yorumlarıyla da dönemin müzikal anlayışını şekillendirmişlerdir (Apaydın, 2023).

Bu dönemde bestelenen 16 eserin, tarihsel sıralamaya göre; Onslow, Mendelssohn, Chopin, Lalo, Alkan, Brahms, Saint-Saëns, Grieg, Strauss, Reger ve Dohnányi gibi bestecilere ait olduğunu görmekteyiz.

Tablo 2: Orta Romantik Dönem Viyolonsel Sonatları

No	Yıl	Besteci	Eser	Ton	No
1	1820	Georges Onslow	Cello Sonata No.1	Fa Majör	Op. 16, No.1
2	1820	Georges Onslow	Cello Sonata No.2	Do Minör	Op. 16, No.2
3	1820	Georges Onslow	Cello Sonata No.3	La Majör	Op. 16, No.3
4	1838	Felix Mendelssohn	Cello Sonata No.1	Si b Majör	Op.45
5	1842-1843	Felix Mendelssohn	Cello Sonata No. 2	Re Majör	Op. 58
6	1846	Frédéric Chopin	Cello Sonata	Sol Minör	Op. 65
7	1856	Edouard Lalo	Cello Sonata	La Minör	IEL 18
8	1856	Charles-Valentin Alkan	Sonate de concert	Mi Majör	Op. 47
9	1862-1865	Johannes Brahms	Cello Sonata No.1	Mi Minör	Op.48
10	1872-1873	Camille Saint-Saëns	Cello Sonata No.1	Do Minör	Op. 32
11	1883	Edvard Grieg	Cello Sonata	La Minör	Op. 36
12	1883	Richard Strauss	Cello Sonata	Fa Majör	Op. 6
13	1886	Johannes Brahms	Cello Sonata No.2	Fa Majör	Op. 99
14	1892	Max Reger	Cello Sonata No.1	Fa Minör	Op. 5
15	1898	Max Reger	Cello Sonata No.2	Sol Minör	Op. 28
16	1899	Ernő Dohnányi	Cello Sonata	Si b Majör	Op.8

Orta Romantik dönemin viyolonsel ve piyano repertuarı, hem teknik hem de ifade bakımından dönemin müzikal estetik anlayışını yansıtan çok sayıda önemli eser içerir. Bu dönemin başlarında, Georges Onslow'un 1820 tarihli üç çello sonatı (F majör, Op. 16 No. 1; Do minör, Op. 16 No. 2; La majör, Op. 16 No. 3) klasik form anlayışından beslenirken, melodik zenginlik ve ifade genişliğiyle dönemin romantik eğilimlerini taşır.(Anderson, 2005; Sadie, 2001; Stowell, 1999)

Müzik eleştirmeni David Veiner Onslow'un üç viyolonsel sonatı için hem viyolonsel hem de piyanoya eşit ses ve müzikal ilgi veren bir kompozisyon içerdiğini belirtmiştir.⁶

1838 ve 1840'larda Felix Mendelssohn'un iki sonatı (Si b majör, Op. 45 ve Re majör, Op. 58), klasik dönemin berrak yapısal özellikleri ile romantik dönemin duygusal derinliğini ustaca birleştirir (Interlude, 2023; Walshaw, 2017). Frédéric Chopin'in 1846 tarihli Sol minör, Op. 65 sonatı ise, piyano partisine verdiği ağırlık ve zarif diyalog anlayışıyla çello repertuarında özel bir yere sahiptir(Popa, 2024; Kim, 2021).

1850'lerden sonra Édouard Lalo'nun La minör ve Charles-Valentin Alkan'ın Mi majör, Op. 47 sonatları, Fransız romantizminin etkilerini taşıırken, teknik

6 <https://www.classicstoday.com/review/onslows-enchanting-cello-sonatas/>

virtüöziteye verdiği önemle dikkat çeker (Leonovich, 2022; Brilliant Classics, 2025). Johannes Brahms'ın 1862–65 yılları arasında yazdığı Mi minör, Op. 38 sonatı, Alman romantizminin derin ve yoğun anlatım gücünün bir örneğidir; 1886 tarihli Fa majör, Op. 99 sonatı ise Brahms'ın olgunluk dönemi üslubunu yansıtarak karmaşık yapı ve yoğun duygu yükü sunar (Geiringer, 1982; Frisch, 2003; Musgrave, 2004).

Camille Saint-Saëns'ın 1872–73 tarihli Do minör, Op. 32 sonatı, Fransız müziğinin zarafeti ve parlaklığıyla öne çıkarken, Edvard Grieg'in 1883 tarihli La minör, Op. 36 ve Richard Strauss'un aynı yıl yazdığı Fa majör, Op. 6 sonatları, İskandinav ve Alman romantizminin farklı karakterlerini gözler önüne serer (Smith, 1995; Benestad ve Schjelderup-Ebbe, 2001; Gilliam, 1999).

Dönemin sonlarına gelindiğinde, Max Reger'in 1892 ve 1898 tarihli sonatları (Fa minör, Op. 5; Sol minör, Op. 28) yoğun kontrapuntal dokusu ve karmaşık armonik yapısıyla dikkat çekerken, Ernő Dohnányi'nin 1899 tarihli Si b majör, Op. 8 sonatı, Macar romantizminin lirik ve renkli ifadesini temsil eder (Perle, 1996; Balogh, 2009).

Orta Romantik döneme ait bu eserler, dönemin müzikal dilinin hem çeşitliliğini hem de gelişim dinamiklerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Besteciler, klasik form yapısını temel alarak onu bireysel ifade, teknik virtüözite ve yenilikçi yaklaşımlar doğrultusunda yeniden yorumlamış; böylece viyolonsel ve piyano repertuarını hem yapısal hem de estetik açıdan önemli ölçüde zenginleştirmişlerdir.

Geç Romantik Dönem Viyolonsel Sonatları: Geç Romantik dönem, viyolonsel sonatı repertuarında zengin ve çeşitli eserlerin ortaya çıktığı önemli bir dönemdir. Aşağıda, bu döneme damgasını vurmuş dört farklı besteciye ait toplam dört önemli viyolonsel sonatı kronolojik olarak sıralanmıştır.

Tablo 3. Geç Romantik Dönem Viyolonsel Sonatları

No	Yıl	Besteci	Eser	Ton	No
1	1901	Sergei Rachmaninoff	Cello Sonata	Sol Minör	Op. 19
2	1904	Max Reger	Cello Sonata No.3	Fa Majör	Op. 78
3	1905	Camille Saint-Saën	Cello Sonata No.2	Fa Majör	Op. 123
4	1909-1910	Zoltán Kodály	Cello Sonata		Op.4

Bu çalışma, 1796–1910 yılları arasında 14 farklı besteci tarafından bestelenmiş toplam 28 viyolonsel sonatını kapsamakta ve romantik dönem repertuarındaki viyolonsel-piyano sonatı türünün tarihsel gelişimini kronolojik olarak ortaya koymaktadır (tablo 4). 18. yüzyılın sonundan 20. yüzyılın başına uzanan bu dönem, yukarıda verilen bilgiler göz önüne alındığında, viyolonsel repertuarında teknik, biçimsel ve estetik açıdan önemli dönüşümlerin yaşandığı bir süreci temsil etmektedir denilebilir.

Tablo 4. Romantik Dönem Repertuvarındaki Viyolonsel-Piyano Sonatları (Kronolojik)

No	Yıl	Besteci	Eser Adı	Ton	Opus / Sayfa / No
1	1796	Ludwig van Beethoven	Viyolonsel Sonatı No. 1	Fa Majör	Op. 5, No. 1
2	1796	Ludwig van Beethoven	Viyolonsel Sonatı No. 2	Sol minör	Op. 5, No. 2
3	1807–08	Ludwig van Beethoven	Viyolonsel Sonatı No. 3	La Majör	Op. 69
4	1815	Ludwig van Beethoven	Viyolonsel Sonatı No. 4	Do Majör	Op. 102, No. 1
5	1815	Ludwig van Beethoven	Viyolonsel Sonatı No. 5	Re Majör	Op. 102, No. 2
6	1820	Georges Onslow	Viyolonsel Sonatı No. 1	Fa Majör	Op. 16, No. 1
7	1820	Georges Onslow	Viyolonsel Sonatı No. 2	Do minör	Op. 16, No. 2
8	1820	Georges Onslow	Viyolonsel Sonatı No. 3	La Majör	Op. 16, No. 3
9	1838	Felix Mendelssohn	Viyolonsel Sonatı No. 1	Si b majör	Op. 45
10	1842–43	Felix Mendelssohn	Viyolonsel Sonatı No. 2	Re majör	Op. 58
11	1846	Frederic Chopin	Viyolonsel Sonatı	Sol minör	Op.65
12	1856	Edouard Lalo	Viyolonsel Sonatı	La minör	IEL 18
13	1856	Charles-Valentin Alkan	Konser Sonatı	Mi Majör	Op. 47
14	1862–65	Johannes Brahms	Viyolonsel Sonatı No. 1	Mi minör	Op. 38
15	1872–73	Camille Saint-Saëns	Viyolonsel Sonatı No. 1	Do minör	Op. 32
16	1883	Edvard Grieg	Viyolonsel Sonatı	La minör	Op. 36
17	1883	Richard Strauss	Viyolonsel Sonatı	Fa Majör	Op. 6
18	1886	Johannes Brahms	Viyolonsel Sonatı No. 2	Fa Majör	Op. 99
19	1892	Max Reger	Viyolonsel Sonatı No. 1	Fa minör	Op. 5
20	1898	Max Reger	Viyolonsel Sonatı No. 2	Sol minör	Op. 28
21	1899	Ernő Dohnányi	Viyolonsel Sonatı	Si b Majör	Op. 8

22	1901	Sergey Rahmaninov	Viyolonsel Sonatı	Sol minör	Op. 19
23	1904	Max Reger	Viyolonsel Sonatı No. 3	Fa Majör	Op. 78
24	1905	Camille Saint-Saëns	Viyolonsel Sonatı No. 2	Fa Majör	Op. 123
25	1909-10	Zoltán Kodály	Viyolonsel Sonatı		Op. 4
26	1907	Charles-Marie Widor	Viyolonsel Sonatı	La Majör	Op. 80
27	1910	Max Reger	Viyolonsel Sonatı No. 4	La minör	Op. 116

Klasik dönemin sonlarına doğru Ludwig van Beethoven'ın 1796 yılında bestelediği Viyolonsel Sonatı No. 1 (Fa majör, Op. 5 No. 1) ve No. 2 (Sol minör, Op. 5 No. 2) ile başlayan süreç, viyolonselin oda müziği içerisindeki rolünü dönüştürmüştür. Beethoven'ın 1807–08, 1815 yıllarındaki sonatlarıyla birlikte toplam beş viyolonsel sonatı, çalgının yalnızca eşlik eden değil, eşit söz hakkına sahip bir anlatım aracı olarak değerlendirilmesine öncülük etmiştir (Kerman, 1967; Rosen, 1995).

Romantik dönemde Felix Mendelssohn, Frederic Chopin, Johannes Brahms ve Camille Saint-Saëns gibi besteciler viyolonsel sonat formunu hem duygusal anlatım hem de teknik gelişim açısından ileriye taşımışlardır. Örneğin, Brahms'ın Mi minör Op. 38 (1862–65) ve Fa majör Op. 99 (1886) sonatları, romantik dönemin yapısal yoğunluğunu ve tematik gelişimini yansıtırken; Chopin'in Sol minör Sonatı (1846, Op. 65), piyano ve viyolonsel arasında lirik bir etkileşim ortaya koymaktadır. Mendelssohn'un iki sonatı (1838, 1842–43) ise klasik denge anlayışını romantik ifade diliyle birleştiren örnekler sunmaktadır (Musgrave, 2004; Todd, 2003).

20.yüzyıla gelindiğinde, özellikle Max Reger'in dört viyolonsel sonatı (Op. 5, Op. 28, Op. 78 ve Op. 116), dönemin armonik genişlemesini ve kontrpuan zenginliğini yansıtır. Sergey Rahmaninov'un Sol minör Sonatı (1901, Op. 19), hem teknik olarak zorlu hem de romantik anlatımı yoğun bir eserdir.

Aynı dönemde Zoltán Kodály (Op. 4) ve Charles-Marie Widor (Op. 80) gibi besteciler, viyolonselın ulusal ve çağdaş stillerle ilişkisini güçlendirmiştir (Taylor, 2014; Dubal, 2001; Bence, 2003; Schulz, 2012).

Toplamda Beethoven (5), Onslow (3), Mendelssohn (2), Brahms (2), Reger (4), Saint-Saëns (2) gibi üretken bestecilerin çok sayıda eseri tabloya yansımaktadır. Bu durum, söz konusu bestecilerin viyolonsel sonatı türüne sistematik katkılarını göstermektedir. Ayrıca, sonatların tonaliteleri incelendiğinde Fa majör (5 eser) ve Sol minör (4 eser) gibi tonalitelerin tekrarlandığı görülmekte, bu durum dönemsel tonal tercihleri yansıtmaktadır.

Sonuç olarak, bu tablo, yaklaşık 115 yıllık bir dönemde viyolonsel sonatı formunun hem teknik hem estetik açıdan geçirdiği dönüşümün izini sürmek açısından önemli bir kaynak sunmaktadır. Bestecilerin bireysel stilleri, dönemsel akımlar ve çalgısal yazım anlayışları doğrultusunda gelişen bu eserler, viyolonsel repertuvarının temel taşlarını oluşturmaktadır.

Bu repertuvarın, günümüzde hem pedagojik hem de konser amaçlı çalışmalarda aktif olarak kullanılabilir ve viyolonsel-piyano literatürüne yönelik derinlikli bir anlayış geliştirmek isteyen müzisyenler için erişilebilir bir kaynak niteliğinde olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akyürek, R. (2009). Müzik Eğitimsi Yetiştiren Kurumlarda Orkestra/Oda Müziği Eğitimi ve Orkestra Yapılanmalarının İncelenmesi. Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Altınel, N. (2020). 19. yüzyıl Romantik viyola sonatları ekseninde yoruma yönelik müzikal ve teknik yaklaşımlar. *Eurasian Journal of Music and Dance*, 17, 63–76. <https://doi.org/10.31722/ejmd.844853>
- Anderson, K. (2005). *Booklet notes to Georges Onslow: Cello Sonatas, Op. 16* [CD liner notes]. Naxos Records.
- Apaydınlı, K. (2023). Romantik dönem bestecisi John Field, ilk noktürnler ve piyano eğitiminde yeri. *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar XVIII*, Eğitim Yayınevi.
- Arslan, B. (2002). Romantik Dönemde Piyano Edebiyatında Vücutlülük Arayışları ve Getirilen Yenilikler. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Avcı, B. (2012). Bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin, müzik gruplarındaki hazırlık çalışmaları ve konser performanslarına etkisi. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Aytemur, B. (2022). Müzik Araştırmalarında Nitel Veri Analizi. Ü. S. Şen, Y. Şen ve Ş. Ö. Akçay (Editörler), *Müzik Araştırmalarında Bilimsel Yöntem ve Yaklaşımlar İçinde* (s. 233-263). Nobel: Ankara.
- Ayyıldız, E. B. (2024). Oda müziği gitar topluluklarına yönelik Türk müziği içerikli uygulamalar: Bir eylem araştırması Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Balogh, K. (2009). Ernő Dohnányi and Hungarian musical romanticism. *Journal of Musicology*, 26(3), 310–332. <https://doi.org/10.1525/jm.2009.26.3.310>
- Bence, P. (2003). *Zoltán Kodály: His life and work*. Corvina Press.
- Benestad, F., ve Schjelderup-Ebbe, D. (2001). *Edvard Grieg: The man and the artist*. University of Nebraska Press.
- Brilliant Classics (2025). *French Cello Sonatas, Vol. 3* (liner notes).
- Buzduğu, M. (2022). Konservatuarlarda yürütülmekte olan oda müziği derslerine yönelik eğitimci tutumları. *The Journal of Academic Social Science*, 10(127), 82–94. <https://doi.org/10.29228/ASOS.57748>
- Davidson, J. W., ve Good, J. M. M. (2002). Social and musical coordination between members of a string quartet: An exploratory study. *Psychology of Music*, 30(2), 186–201.
- Dubal, D. (2001). *The art of the piano: Its performers, literature, and recordings*. Amadeus Press.
- Ercan, H., ve Yıldırım Orhan, Ş. (2019). Oda müziği çalışmalarının müzik öğretmeni adaylarının umut düzeylerine etkisi (Viyolonsel dördlülere örneği). *The Journal of Academic Social Science*, 90(2019), 327-338. <https://doi.org/10.16992/ASOS.14856>
- Ergüven, M. (2025). Romantik dönemde müzik ve opera. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (SMART Journal)*, 11(2), 296–300.
- Eytemiz, Z. S. A. (2020). Romantik Dönem Bestecilerinin Kişisel Dönüşüm Olasılıklarına Etkin Olan Sebeplerin İncelenmesi Ve Dönemin Müziğine Yansıması. Sanatta Yeterlik. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Eyüpoğlu, S. (2020). 19. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Piyanoya Pedagojik Yaklaşımın Evrimi: Tarihsel Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Franklin, P. (2014). *Reclaiming Late-Romantic Music: Singing Devils and Distant Sounds*. University of California Press.
- Frisch, W. (2003). *Brahms: The four symphonies*. Yale University Press.
- Geiringer, K. (1982). *Johannes Brahms: His life and work* (Rev. ed.). Da Capo Press.
- Gilliam, B. (1999). *The life of Richard Strauss*. Cambridge University Press.
- Grove, G. (1904). *Dictionary of music and musicians* (Vol. 1, pp. 495–496). Norwood Press.
- Karadut, A. (2012). Oda müziği sonatı besteleme geleneğinde J. Brahms viyolonsel-piyano sonatları. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 3(3), 60–76.
- Karlıdağ, M. S. (2017). Johannes Brahms'ın Opus 38 Mi minör Viyolonsel Sonatı'nın üçüncü bölümünün yapısal, tarihsel ve yorumlama teknikleri açısından incelenmesi. *Konservatoryum*, 4(2), 61–82.

- Kennaway, G. W. (2009). *Cello Techniques And Performing Practices In The Nineteenth And Early Twentieth Centuries*. PhD Thesis. University of Leeds. White Rose eTheses.. https://etheses.whiterose.ac.uk/id/eprint/2718/1/uk_bl_ethos_509818.pdf (E.T.: 05.05.2025).
- Kerman, J. (1967). *The Beethoven quartet companion*. University of California Press.
- Kim, S.-Y. (2021). *A study on Sonata for Cello and Piano in G minor, Op. 65 by F. Chopin* (Yüksek lisans tezi, Ewha Womans University, Seoul). Ewha Womans University.
- Leonovich, Y. (2022). *Critical notes on Lalo's Cello Sonata in A minor* [Blog post]. *Yuriy Leonovich Musicology Blog*.
- McDonald, G., ve Wöllner, C. (2023). The contrast principle, typicality, and cultural longevity in 19th-century symphony slow movements: A corpus analysis. *Empirical Musicology Review*, 18(1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/20592043231182275>
- Mescid, A. (2005). Romantizm Dönemi Bestecilerin Eserlerinde Nefesli Ve Vurmalı Çalgılar. Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Musgrave, M. (2004). *The music of Brahms*. Oxford University Press.
- Nazlıaka, Ş. İ., ve Gültekin, Z. A. (2023). Ludwig van Beethoven Op:5 No:2 viyolonsel-piyano sonatının form ve icra teknikleri açısından incelenmesi. *Sanat Yazıları*, 48, 159–180. <https://doi.org/10.31722/sanatyazilari.1307962>
- Özyazıcı, B. (2022). İkinci Viyana Okulu bestecilerinin piyano eserlerindeki tekniklerin Romantik dönem piyano eserlerinden farkı. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 145–158. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amader/issue/68537/1030547>
- Perle, G. (1996). *The listening composer: Essays on music*. University of California Press.
- Popa, L. (2024). *Chopinian particularities of the Sonata for Cello and Piano, Op. 65. Studia Universitatis Babeş-Bolyai Musica*, 69(Special Issue 3), 77–102. <https://doi.org/10.24193/subbmusica.2024.spiss3.05>
- Plantinga, L. (1984). *Romantic Music: A History of Musical Style in Nineteenth-Century Europe*. W.W. Norton & Company.
- Radice, M. A. (1998). *Chamber music: An essential history*. University of Michigan Press.
- Romberg, B. (1840). *Violoncello-Schule* [İlk baskı, Alman dili]. T. Trautwein. Erişim tarihi: 20.05.2025 [https://imslp.org/wiki/Violoncello-Schule_\(Romberg%2C_Bernhard\)](https://imslp.org/wiki/Violoncello-Schule_(Romberg%2C_Bernhard))
- Rosen, C. (1995). *The classical style: Haydn, Mozart, Beethoven* (Expanded ed.). W.W. Norton & Company.
- Rosen, C. (1995). *The Romantic Generation*. Harvard University Press.
- Sadie, S. (Ed.). (2001). *The New Grove dictionary of music and musicians* (2nd ed., Vol. 18). Macmillan.
- Saraç, G. (2010). Yaylı çalgı eğitiminin bir boyutu olarak viyolonsel. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (7), 97–101.
- Say, A. (2000). *Müzik Tarihi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Schulz, R. (2012). *Charles-Marie Widor and the French Romantic organ tradition*. University of Rochester Press.
- Selanik, C. (1996). *Müzik Sanatının Tarihsel Serüveni*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Smith, R. L. (1995). *Saint-Saëns and the French Romantic tradition*. Cambridge University Press.
- Soytok, S. (2017). *Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Oda Müziği Derslerinde Karşılaşılan Repertuvar Sorunu ve Çözüm Önerileri*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Stowell, R. (1999). *The Cambridge Companion to the Cello*. Cambridge University Press.
- Swert, J. (1882). *The violoncello*. Novello, Ewer and Co.
- Tanınmış, G. E. (2013). A qualitative research on chamber music. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 2(8), 92–105.
- Taylor, D. (2014). *Max Reger: A bio-bibliography*. Scarecrow Press.
- Todd, R. L. (2003). *Mendelssohn: A life in music*. Oxford University Press.
- Walshaw, K. G. (2017). *Felix Mendelssohn and Sonata Form in the Nineteenth Century* (Doctoral dissertation, University of Western Ontario). Western University.
- URL-1: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/503046> E.T.: 18.03.2025
- URL-2: <https://interlude.hk/cellists-and-their-composers-mendelssohn-sonatas-on-the-cusp-of-the-romantic-cello/> E.T.: 11.04.2025

VİYOLONSELİN GENEL MÜZİK EĞİTİMİNDE KULLANILMASINA YÖNELİK MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Ulaş Çabuk¹, Ajda Şenol Sakin², Rasim Erol Demirbatır³

Giriş

Müziğin eğitimdeki yeri ve önemi her toplumda benimsenmekte ve eğitimin bir boyutu olarak eğitim programlarında yer verilmektedir. “Müzik eğitimi yoluyla kişi; sevgiyi, saygıyı, düşünerek hareket etmeyi, planlı çalışmayı, düşünerek hareket etme alışkanlığını, işbirliği içinde çalışma alışkanlığını, sürekli akıl yürütme alışkanlığını vb. kazanabilmektedir” (Karkın, 1984: 196). Bu kazanımların edindirilmesi amacıyla, müzik eğitimine yönelik geliştirilen programlar ile eğitim-öğretim kurumlarındaki müzik eğitimi uygulamaları bir bütün olarak ele alınmakta, okul çağındaki çocukların müziksel gelişimleri farklı uygulamalarla sağlanırken, onların her yönden dengeli, tutarlı olarak bir birey olarak yetişmelerini sağlayacak unsurların da eğitim programlarında yer alması gözetilmektedir.

Genel müzik eğitiminde öğretmenler müzik dersinin dinleme, söyleme, müziksel algı ve bilgilendirme, müzik kültürü ve müziksel yaratıcılık aşamalarını gerçekleştirebilmek için kendi seslerinin yanı sıra çalgılarını da sınıf ortamında kullanmalıdırlar. Müzik öğretmenlerinin derslerinde çalgılarını kullanmaları, öğrenciler tarafından şarkıların kolay anlaşılmasına ve derse karşı beğeni kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin derste kullandıkları çalgıların müzik dersinin daha nitelikli işlenmesinde önemli olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğretmen, kullandığı çalgı sayesinde dolaylı olarak sınıf yönetiminde de daha etkili olabilmektedir. Çalgı, öğrencilerin ilgi ve dikkatini tek bir noktada toplamaya yarayan müziksel bir ortam sağlamaktadır. Müzik öğretmenleri çalgıları ile öğrettikleri şarkılara eşlik yaparak öğrencilerin derse olan ilgisini canlı tutabilmektedirler. Dayı’ya göre (2002) öğretmenin derslerde çalgısını kullanması öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırmaktadır.

Bu bağlamda sınıf ortamında kullanılabilecek çalgılar, müzik öğretmenleri tarafından en çok yararlanılan temel kaynaklardan biridir. Öğretmenler aldıkları eğitim doğrultusunda, müzik derslerinde çalgılarını kullanabilir ve bu yolla öğretimi gerçekleştirme olanağı sağlarlar. Müzik öğretmeni sınıf ortamında kullandığı çalgı ile öğrencilerin seslerini desteklemekte, şarkılara eşlik etmekte,

1 Doktora Öğr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Çanakkale, ulascabuk@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-8017-6465

2 Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, ajdasenol@uludag.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-1870-2329

3 Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, redemir@uludag.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-9472-3001

çok sesliliğe geçişe yönelik uygulamalar gerçekleştirmekte ve daha da önemlisi müzik kültürü kazanmalarında daha etkili olabilmektedir (Hallam, S. 2010).

Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda yer alan bireysel çalgı eğitimi derslerinin amaçları arasında, çağdaş eğitimin öngördüğü bilişsel, devinimsel ve duysal alana yönelik davranışlar kazandırılması ön planda yer almaktadır. Ayrıca çalgı çalmaya ilişkin temel teknikler ve davranışların temelinin atılmasıyla birlikte öğrencinin müziği gerçek duyguları ve yaşantılarını içeren bir sanat olarak algılamasına ve müziksel düşünmesine katkı sağlanabilir (Ercan ve Ekinci, 2000).

Bu amaç doğrultusunda Küçüköncü'ye göre (2006: 19) müzik öğretmenleri sanatsal nitelikli çalgısı ile öğrencilere eşlik yapabilme ve onların müziksel kişiliklerini geliştirerek müzik alanında daha etkin rol almalarına olanak sağlamak durumundadırlar. Buna göre müzik öğretmenlerinin eğitim süreçlerinde çalmayı öğrendikleri viyolonsel mesleki hayatlarında sınıf ortamında da kullanmaları beklenmektedir. Buna yönelik Türkiye'de bireysel çalgı eğitimi kapsamında viyolonsel eğitime de geçmişten günümüze müzik öğretmenliği lisans programlarında yer verilmektedir (YÖK, 2018). Ayrıca, bireysel çalgı eğitimi kapsamında viyolonsel derslerinin de “öğretmenlik mesleği alanında bireysel çalgısını etkili bir biçimde kullanabilme” hedefine yönelik tasarlanması beklenmektedir. Buna yönelik gerçekleştirilen eğitim sonrası, mezun olan müzik öğretmenlerinin mesleki süreçlerinde bireysel çalgılarını etkin bir biçimde kullanabilme yetisinde oldukları düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında alan yazın taraması yapıldığında müzik öğretmenlerinin sınıf çalgısı olarak viyolonsel kullanma durumuna yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamasına rağmen farklı çalgıların sınıf ortamlarında kullanım durumlarına ilişkin benzer çalışmaların yer aldığı görülmüştür. Levent ve Umuzdaş, (2013: 84) çalışmasında ilköğretimde müzik öğretmenlerinin kullandığı çalgının öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumuna etkisini araştırmıştır. Araştırmada, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Antalya merkez ilçe olan Kepez'deki Yenimahalle ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 94 altıncı sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada deneysel desen kullanılmış, öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları Umuzdaş müzik dersi tutum ölçeği ile ölçülmüştür. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmenin müzik dersinde kullandığı çalgıya göre, öğrencilerin müzik dersine karşı olan tutumlarının anlamlı bir şekilde değiştiği belirlenmiştir. Bu çalışmayı destekleyici nitelikte, Uluocak ve Tufan (2010: 598)'ın yapmış olduğu öğretmen çalgısı olarak gitar kullanımının, ilköğretim öğrencilerinin müzik dersindeki başarısını ne derece etkilediğini ölçmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada öntest- sontest kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, 2007-2008 eğitim öğretim yılının

güz döneminde, Ankara ili Çankaya ilçesi Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde üç ayrı ilköğretim okulunda eğitim alan 178 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Deney grubunda öğretmen çalgısı olarak gitar kullanılırken kontrol grubunda ise blok flüt kullanılmıştır. Araştırma sonucunda “Hız, Gürlük ve Anlatım” ünitesindeki hedeflenen bilişsel davranışları kazanma sürecinde deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sözen (2018: 231) genel müzik eğitiminin temelini oluşturan ilköğretim müzik eğitiminde yararlanılan org, gitar, blok flüt, mandolin, orff çalgılarının yanında öğretmenler tarafından çok tercih edilen Türk halk müziğinin temel çalgısı bağlamanın kültürümüzü gelecek nesillere taşıma açısından ayrı bir önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmada, bağlamanın müzik öğretmenliği lisans programlarındaki eğitime ve ilköğretim düzeyindeki müzik eğitimindeki konumuna değinilmiş; çalgıların müziksel işlevleri ve bağlamanın yapısal özellikleri doğrultusunda, söz konusu çalgının çok sesli müzik bağlamında bir eşlik çalgısı olarak kullanılabilirliği analiz edilmiştir. Özay ve Bilgin (2017: 37) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin müzik dersinin tüm boyutlarında çalgı kullanması gerektiğini düşündüğü, elektrogitarın müzik dersi aşamalarında müzik öğretmeni çalgısı olarak işlevsel olduğu, sınıfın ve okulun fiziki koşullarına uygun bir çalgı olduğu belirtilmektedir.

Baker’in (2017: 23) genel müzik eğitiminde öğretmenlerin piyano kullanımı ve sınıflardaki müzik eğitime katkısı hakkında yapmış olduğu çalışmadaki verilerden çıkan sonuçlar, temel müzik eğitiminde piyano çalgısının ne kadar önemli olduğunu, piyanonun en çok şarkılara eşlik amaçlı kullanıldığını, erken yaşta piyano eğitime başlayan öğretmenlerin daha fazla piyano çalma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda yapılan araştırma ile genel müzik eğitiminde viyolonsel çalgısının kullanımına yönelik bir çalışmanın yapılmadığı belirlenmiş ve viyolonselin genel müzik eğitiminde kullanımına yönelik müzik öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “viyolonselin genel müzik eğitiminde kullanılmasına yönelik müzik öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusuyla belirlenmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Müzik öğretmenlerinin genel müzik eğitimi açısından meslek yaşantılarında viyolonseli kullanma durumları nedir?
2. Müzik öğretmenlerinin viyolonsel kullanımıyla ilgili ihtiyaç duydukları durum ve düzenlemeler nelerdir?
3. Müzik öğretmenlerinin viyolonsel çalgısının kullanımıyla ilgili olarak okul içi ve müfredat açısından yapılmasını bekledikleri düzenlemeler nelerdir?

4. Müzik öğretmenlerinin derslerinde viyolonsel kullanımıyla ilgili yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Önem

Araştırma, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda viyolonsel eğitimi alan müzik öğretmenlerinin ortaokul ve lise eğitim kurumlarında çalışmaya başladıktan sonra çalgılarını kullanma durumlarının ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin tespit edilerek ortaya konulması ve bu güçlüklerle yönelik çözüm önerileri getirilmesi bakımından önemlidir.

Varsayımlar

Araştırmanın planlanmasında aşağıdaki varsayımlardan yola çıkılarak hareket edilmiştir;

- 1- Viyolonsel çalgısı ortaokul ve lisede müzik derslerinde kullanılabilir niteliktedir.
- 2- Çalışmada kullanılan yöntem araştırmanın amacına konusuna ve problemin çözümüne uygun olarak seçilmiştir.
- 3- Araştırmanın örneklemini evreni temsil eder niteliktedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, lisans eğitimi sürecinde bireysel çalgı eğitimi kapsamında viyolonsel eğitimi alan ve şu anda ortaokul ve lise kurumlarında müzik öğretmenliği yapan 10 öğretmenin deneyim ve görüşleri ile sınırlıdır. Araştırma, mevcut literatürdeki bilgiler ve elde edilen veriler doğrultusunda yürütülmüştür.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli benimsenmiştir. Durum çalışması araştırmasında, araştırmacı bir veya daha fazla durumla ilgili ayrıntılı bilgi sağlamakta ve bu araştırmalar genellikle nitel verilere dayanmaktadır. Durum çalışması araştırmasında keşif, betimleyici ve açıklayıcı araştırma soruları kullanılabilir (Strake, 1995: 597). Durum çalışması genellikle karmaşık sorunları çözmek, belirli bir durumu derinlemesine anlamak veya bir olguyu detaylı bir şekilde incelemek için kullanılır. (Yin, 1984, aktaran, Yıldırım ve Şimşek, 2005: 277). Nitel araştırmalar, olay ve olguların detaylı analizlerini ve araştırmacının öznel betimlemelerini içerir. Araştırmacı, olay ve olguların gerçekliğini koruyarak sunmaya çalışır ve onları kendi bağlamında analiz etmeye odaklanır. Golafshani (2003: 599) tarafından belirtildiği gibi, araştırmacı olay ve olguları gerçekliklerinden koparmadan sunmalıdır. Miles ve Huberman (1994) ise olay ve olguların kendi bağlamlarında analiz edilmesi gerektiğini vurgular.

Bu tanımlar doğrultusunda müzik öğretmenliği programı lisans eğitimi sürecinde bireysel çalgı eğitimi dersi kapsamında viyolonsel eğitimi almış

müzik öğretmenlerinin çalgılarını meslek yaşamlarında genel müzik eğitiminde kullanma durumlarına yönelik araştırma yapılması planlanmış ve bu doğrultuda müzik öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme ve alt modeli olan benzeşik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesine olanak tanımaktadır. Benzeşik örnekleme ise araştırmanın problemiyle ilgili olarak evrende yer alan benzeşik bir alt gruptan oluşturulmaktadır (Büyüköztürk vd., 2015: 92).

Çalışma grubu oluşturulurken farklı şehirlerde çalışan, lisans eğitimi sürecinde bireysel çalgısı viyolonsel olan ve genel müzik eğitimi alanında deneyimli müzik öğretmenlerinin seçilmesine önem verilmiştir. Buna göre araştırmanın çalışma grubu farklı şehirlerdeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan lisans düzeyinde viyolonsel eğitimi almış ve gönüllülük esasına dayalı çalışmaya katılmayı kabul eden 10 müzik öğretmeni ile oluşturulmuştur. Tablo 1’de çalışma grubunun demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Katılımcı kodu	Ünvan	Cinsiyet	Yaş	Çalıştığı Kurum	Hizmet süresi	Eğitim durumu	Mezun olduğu kurum
Ö 1	Müzik Öğretmeni	Erkek	30	Lise	6-10 yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi
Ö 2	Müzik Öğretmeni	Kadın	30	Ortaokul	1-5 yıl	Yüksek lisans	Eğitim Fakültesi
Ö 3	Müzik Öğretmeni	Kadın	38	Lise	11-20 yıl	Yüksek Lisans	Eğitim Fakültesi
Ö 4	Müzik Öğretmeni	Kadın	28	Lise	1-5 yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi
Ö 5	Müzik Öğretmeni	Kadın	30	Ortaokul	1-5 yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi
Ö 6	Müzik Öğretmeni	Kadın	32	Ortaokul	6-10 yıl	Yüksek lisans	Eğitim Fakültesi
Ö 7	Müzik Öğretmeni	Kadın	27	Ortaokul	1-5 yıl	Yüksek lisans	Eğitim Fakültesi
Ö 8	Müzik Öğretmeni	Kadın	29	Lise	6-10 yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi
Ö 9	Müzik Öğretmeni	Kadın	29	Ortaokul	1-5 yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi
Ö 10	Müzik Öğretmeni	Erkek	31	Ortaokul	6-10 yıl	Yüksek lisans	Eğitim Fakültesi

Çalışma grubundaki müzik öğretmenleri ‘Ö’ katılımcı kodu ile kodlanmıştır. Katılımcıların tamamı eğitim fakültesi müzik öğretmenliği programından mezun olmuşlardır. Araştırmanın yapıldığı süreçte katılımcıların 4’ü MEB’e bağlı liselerde, 6’sı da MEB’E bağlı ortaokullarda görev yapmaktadırlar. Katılımcıların 5’i lisans, 5’i yüksek lisans derecesine sahiptir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada viyolonsel genel müzik eğitiminde kullanımını belirleyebilmek amacıyla müzik öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. “Görüşme-mülakat, araştırma amacı doğrultusunda yapılandırılan soruların, bilgi veya görüşlerine başvurulması gereken kişi ya da kişilere araştırmacı tarafından yöneltilerek yanıtların elde edilmesi sürecidir” (Ural ve Kılıç, 2013). Her görüşmeden önce araştırmacı; elde edilen verilerin nasıl kullanılacağını, araştırmanın amacını ve görüşmecilere ait kişisel bilgilerin gizli tutulacağını belirtmiştir. Bu açıklamalardan sonra görüşmeler “görüşme formu” yolu ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları hazırlanırken açık uçlu sorular hazırlanmış, sorular nitel veri çözümleme yöntemleri ile çözümlenmiştir. Veri toplama aracı geliştirilme sürecinde, benzer içeriklere sahip mevcut formlar incelenmiş, viyolonsel genel müzik eğitiminde kullanımına yönelik 10 açık uçlu soru belirlenmiş, soruların uygunluğu ile ilgili ayrıca farklı eğitim fakültelerindeki uzmanların görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinde, katılımcıların sorulara verdiği cevaplar transkriptler halinde elde edilmiştir. Benzer veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde gruplandırılmış, ardından temalarla ilişkili alt temalar belirlenmiştir. Her alt tema için benzer görüşleri içeren kodlar oluşturulmuş ve veriler tablolar halinde düzenlenerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde genel müzik eğitiminde viyolonsel kullanıma durumunu belirleyebilmek için müzik öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirildikten sonra görüşmeler sonrası elde edilen veriler çözümlenerek tema ve kodlar oluşturulmuştur. Bu kapsamda problem durumunda belirtilen öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda; “meslek yaşantılarında viyolonseli kullanma durumu”, “viyolonsel kullanımı ile ilgili ihtiyaç duyulan düzenlemeler”, “okul içinde ve müfredat açısından viyolonsel kullanımı için gerekli düzenlemeler” ve “viyolonsel kullanımıyla ilgili yaşanan sorunlar” olmak üzere 4 tema doğrultusunda bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur.

Tablo 2. Müzik öğretmenlerinin meslek yaşantılarında genel müzik eğitimi açısından viyolonsel çalgısını kullanma durumları

Kod	Frekans	Alıntı İfadesi
Kullanmama Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	8	Ö1: Okulumuzda müzik sınıfının olmayışı, ders yaptığımız sınıflarda yalıtım olmaması sebebi ile diğer dersliklere rahatsızlık vermemek ve öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı genel müzik eğitiminde viyolonseli kullanamıyorum.
Kullanma Ö3, Ö10	2	Ö3: Genel müzik eğitiminde viyolonseli kullanıyorum.
Etkinlik için kullanma	1	Ö3: İlgi ve yeteneği doğrultusunda müzik etkinliklerine (şarkı söyleme, yaratıcı çalışmalar, araştırma) yönelmeleri, müziksel bilgi, görgü, ilgi, istek ve yeteneklerini geliştirmeleri amaçları doğrultusunda toplu söyleme ve çalma etkinliklerinin hazırlanma aşamasında kullanıyorum.
Dikkat çekmek için kullanma	1	Ö10: Öğrencilerimin viyolonsel çalgısını tanımaları ve bu konuda kültür sahibi olmaları için şiir dinletilerinde vb. etkinliklerde viyolonsel çalgısının güçlü ve duygulu tınısından faydalanarak canlı eşlikler etmeye çalışıyorum. Zaman zaman ders kitaplarında bulunan eserleri viyolonsel çalgısı ile seslendiriyorum.
Eşlik için kullanma Ö3, Ö10	2	Ö:10 6- Ders kitabında yer alan eserleri şarkıyı 1- 2 tekrar ile öğrencilere öğrettikten sonra viyolonsel ile eşlik ederek söylemelerini sağlıyorum, yaptığımız bu çalışma farklı ve keyifli oluyor, öğrencilerin de ilgisi çekiyor.
Çalgı eğitimi için kullanma Ö3, Ö10	2	Ö:3 Çalgı eğitimi için kullanmıyorum.

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların meslek yaşantılarında viyolonsel çalgısını genel müzik eğitiminde kullanma veya kullanmama durumlarına yönelik farklı deneyimler elde ettiği görülmektedir. Bu deneyimler 6 kod altında toplanmıştır: kullanmama f (8), kullanma f (2), etkinlik için kullanma f (1), dikkat çekmek için kullanma f (1), eşlik için kullanma f (2), çalgı eğitimi için kullanma f (2) şeklindedir. Müzik öğretmenlerinin viyolonseli genel müzik eğitiminde kullanmama durumları belirlendikten sonra ihtiyaç duydukları düzenlemeler merak konusu olmuş ve buna yönelik sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların cevapları doğrultusunda Tablo 3 oluşturulmuştur.

Bu durum, müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun eğitim verdikleri okulların fiziki şartlarının yetersizliği, müzik sınıflarının olmayışı ve öğrenci sayılarının fazla olması sebebi ile viyolonseli kullanamadıklarını göstermektedir.

Tablo 3. Müzik öğretmenlerinin meslek yaşantılarında viyolonsel çalgısının kullanımıyla ilgili ihtiyaç duydukları düzenlemeler

Kod	Frekans	Ahntı İfadesi
Müzik sınıfı Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9	6	Ö1: Viyolonseli derslerde kullanabilmek için öncelikle müzik sınıfları oluşturulması gerektiğini düşünüyorum okullarda hem müzik hem de resim öğretmeni olmalı ve sınıf ikiye bölünerek öğrenciler ilgi alanlarına göre ders seçmeli böylece istekli ve az sayıda öğrenci ile daha verimli ders yapılabilir. Sonucunda da viyolonsel de derslerde kullanılabilir. Ö7: Okul içinde bir müzik sınıfı oluşturulursa ve okula viyolonsel bağışlanırsa genel müzik eğitiminde kullanabilirim.
Yalıtım sorunu Ö5, Ö6	2	Ö5: Okul içinde ses yalıtımı sorununun olmadığı bir müzik sınıfı uygulamaya geçilirse kullanabilirim. Ö6: Öncelikle okulda viyolonsel in uygun koşullarda kullanılabileceği fiziki olanakların hazırlanması gerektiğini düşünüyorum.
Çalgı alımı Ö4, Ö8	2	Ö4: Müzik sınıfı oluşturularak sınıfta viyolonsel çalgısına yer verilirse ve sınıf mevcudu biraz daha az kişiye düşürülürse kullanma ortamı yaratabileceğini düşünüyorum. Ö8: Okula enstrüman temin edilirse ve öğrencilere bireysel ya da grup dersleri oluşturulursa genel müzik eğitiminde kullanabilirim.

Tablo 3 incelendiğinde müzik öğretmenlerinin meslek yaşantılarında viyolonsel çalgısının kullanımıyla ilgili ihtiyaç duydukları düzenlemelere yönelik görüşleri 3 kod altında toplanmıştır. Müzik sınıfı f (6), yalıtım sorunu f (2), çalgı alımı f (2).

Buna göre, öğretmenlerin çoğu okullarda müzik sınıflarının kullanımına yönelik uygun koşulların oluşturulması gerekliliğini belirtmektedir. Ayrıca okullara viyolonsel alınmasının, sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılmasının ve müzik derslerinin gruplar şeklinde düzenlenmesinin viyolonsel çalgısını daha etkin şekilde kullanımına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tablo 4. Müzik öğretmenlerinin meslek yaşantılarında viyolonsel çalgısının kullanımıyla ilgili olarak okul içi ve müfredat açısından yapılmasını bekledikleri düzenlemeler

Kod	Frekans	Ahntı İfadesi
Müfredat ihtiyacı Ö1, Ö4	2	Ö1: Müzik dersi müfredatında çok fazla teorik ve öğrenciler için ağır konular olduğunu düşünüyorum. Konuların daha temel düzeyde olması ve ağırlıklı olarak çalma söyleme etkinliklerine yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ö4: Müzik derslerine küçük yaştan itibaren müzik öğretmenleri dahil olur ve öğrenciler müfredat konularına daha hakim olursa çalgı eğitimi genel müfredata dahil edilirse kullanılabilir diye düşünüyorum.
Ders saati sayısı Ö5	1	Ö5: Müzik ders saatinin 2 saate çıkarılması viyolonsel kullanımının önündeki en büyük engeli kaldırabilir.

Çalgı metodu Ö6	1	Ö6: Ortaokul müfredatına uygun eserleri içinde barındıran çello metotları geliştirilmesi hem öğretmenler için hem öğrenciler için faydalı olabilir
Çalgı kursu Ö8	1	Ö8: Her öğrencinin viyolonsel tanınması, görmesi ve istediğinde çalabilmesi için hem okullara bu enstrümanın temin edilmesi hem de bu tarz bireysel öğrenme gerektiren enstrümanlar için destekleme kurslarına ve egzersizlere öncelik verilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Tablo 4 incelendiğinde müzik öğretmenlerinin meslek yaşantılarında viyolonsel çalgısının kullanımıyla ilgili olarak okul içi ve müfredat açısından yapılmasını bekledikleri düzenlemelere yönelik görüşleri 4 kod altında toplanmıştır. Müfredat ihtiyacı f (2), ders saati sayısı f (1), çalgı metodu f (1), çalgı kursu f (1).

Buna göre, okullardaki müzik dersi müfredatında daha çok şarkı çalma ve söyleme etkinliklerine yer verilmesinin gerektiği, müzik dersi saatlerinin arttırılmasının viyolonsel kullanımıa fayda sağlayacağı ve müzik derslerinde kullanılmak üzere müfredata uygun çello için yazılmış metotların sayısının daha fazla olması ile öğretmen ve öğrencilerin derslerde viyolonsel daha fazla kullanmalarına olanak sağlayacağı anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Müzik öğretmenlerinin genel müzik eğitimi açısından meslek yaşantılarında viyolonsel kullanımına yönelik yaşadıkları sorunlar

Kod	Frekans	Alıntı İfadesi
Okul içi düzenlemeler Ö3, Ö10	2	Ö3: Müzik sınıfının, çello standının olması gibi fiziksel düzenlemelere ve malzemelere ihtiyaç duymaktayım. Ö10: Okul müzik sınıfında viyolonsel olmadığı için derslerde kullanmak üzere viyolonsel çalgısı alımı sağlanabilir.
Müfredat içeriği	1	Ö10: Çalgı tarihçesi, ünlü icracı ve besteciler hakkında bilgilere müfredat içerisinde yer verilebilir.
Taşıma sorunu Ö10	1	Ö10: Viyolonsel büyük bir enstrüman olduğu için şahsi aracım olmadığı durumlarda okula getirirken zorlanıyorum.
Eser sorunu Ö3	1	Ö10: Derslerde çocuklara yönelik viyolonsel için yazılmış kaynakları bulmakta zorluk yaşıyorum.

Tablo 5 incelendiğinde müzik öğretmenlerinin genel müzik eğitimi açısından meslek yaşantılarında viyolonsel kullanımına yönelik yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri 4 kod altında toplanmıştır. Okul içi düzenlemeler f (2), çalgı ile ilgili bilgi f (1), taşıma sorunu f (1), eser sorunu f (1).

Buradan yola çıkarak, okullarda viyolonsel çalgısının kullanımında bazı zorluklar bulunmaktadır. Bu zorlukların başında viyolonsel çalgısını kullanırken

viyolonsel için gerekli materyallerin yetersiz olması gelmektedir., Viyolonsel büyük bir çalgı olması sebebiyle taşınması ve saklanması zor olabilmektedir. Bu durum öğretmenlerin çalgılarını okula getirirken sıkıntı yaşamalarına sebep olmaktadır. Ayrıca viyolonsel klasik müzik repertuarının önemli bir parçasıdır. Müfredat içerisinde viyolonsel tarihi ve dünya çapında kabul gören viyolonsel eserlerinin ve bestecilerinin yer alması gerektiği ve viyolonsel için müzik eğitiminde kullanmak üzere daha fazla kaynak yazılması gerektiği söylenebilir.

Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde müzik öğretmenlerinin genel müzik eğitimi açısından meslek yaşantılarında viyolonsel kullanımına yönelik yaşadıkları sorunlar olduğu görülmektedir. Müzik öğretmenlerinin okullarda viyolonsel çalgısı ile ilgili fiziksel düzenlemelere ve derslikte kullanmak üzere viyolonsel çalgısına ihtiyaç duydukları belirtilmektedir. Ayrıca müfredat içerisinde viyolonsel çalgısının tarihi, en ünlü viyolonsel icracıları, viyolonsel bestecileri hakkında bilgi verilmesi, viyolonsel büyük bir çalgı olmasından kaynaklı okula getirirken taşıma zorluğu yaşandığı, derslerde viyolonsel için yazılmış çocuklara yönelik eserlerin az olması ve dolayısıyla bu alanda çocuklar için çok eser yazılması gerektiği belirtilmektedir.

Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar Önderoğlu (2019) tarafından yapılan “Anadali keman olan müzik öğretmenlerinin ortaokul müzik derslerinde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri” adlı çalışmayı destekler niteliktedir. Önderoğlu lisans eğitimi süresince müzik öğretmenlerinin ana çalgı derslerinde kazandıkları teknik ve müzikal becerilerle meslek hayatlarına hazırlandıkları düşünülürken, kemanı yeterince aktif olarak kullanmamaları durumunun oldukça düşündürücü olduğunu belirtmektedir. Bu durumun nedeni olarak, öğretmenlerin lisans eğitimi boyunca aldıkları keman eğitimi ile çalıştıkları kurumun müzik öğretim programının uyumlu olup olmadığı sorusunun araştırılması gereken bir konu olduğunu belirtmektedir.

Sağır’ın (2003) yaptığı “Müzik Öğretmenin Çalgısı ve Mesleki Yaşama Etkisi” isimli çalışmadan elde edilen verilerde ise müzik öğretmenlerinin lisans döneminde aldıkları eğitimle, müzik eğitimi verdikleri ortamlarda karşılaştıkları konular ve sorunlar birbiri ile örtüşmemektedir ifadesi yer almaktadır. Gültekin de (1996) araştırmasında müzik öğretmeni yetiştiren kurumların karşılaştığı en temel sorunlardan birinin, öğretmen adaylarına verilen eğitimin, mezuniyet sonrasında içinde bulunacakları müzik eğitimi ortamlarıyla yeterli düzeyde örtüşmemesi ve mesleki uygulamayı destekleyememesi olduğunu belirtmektedir. Bu da araştırmada müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler arasında yer alan çalgıyı kullanamama ve müfredat ihtiyacı ile benzerlik göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada genel müzik eğitiminde viyolonselin kullanılma durumlarına yönelik bireysel çalgısı viyolonsel olan müzik öğretmenlerinin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde müzik öğretmenlerinin genel müzik eğitimi açısından viyolonsel çalgısını kullanma durumlarının farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Çalgıyı kullanma durumları incelendiğinde, kullanmama f (8), kullanma f (2), etkinlik için kullanma f (1), dikkat çekmek için kullanma f (1), eşlik için kullanma f (2), çalgı eğitimi için kullanma f (2) konularının ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu viyolonsel çalgısını genel müzik eğitiminde kullanmamaktadır. Ancak bazı öğretmenler viyolonseli etkinliklerde, dikkat çekmek için, eşlik için veya çalgı eğitimi için kullanmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin müzik eğitiminde farklı yöntem ve yaklaşımlar benimseyebildiğini göstermektedir.

Araştırmada müzik öğretmenlerinin meslek yaşantılarında viyolonsel çalgısının kullanımıyla ilgili ihtiyaç duydukları düzenlemelere bakıldığında müzik sınıfı f (6), yalıtım sorunu f (2), çalgı alımı f (2) konularından bahsedilmektedir. Müzik öğretmenleri viyolonsel çalgısını kullanabilmek için müzik sınıflarının oluşturulması, ses yalıtımı sorununun çözülmesi, viyolonsel çalgısının okula temin edilmesi ve öğrencilere bireysel ya da grup dersleri verilmesi gibi düzenlemelere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu düzenlemeler sayesinde viyolonsel çalgısının müzik eğitiminde daha etkin bir şekilde kullanılabileceği düşünülebilir.

Araştırmada bulgular kısmında müzik öğretmenlerinin meslek yaşantılarında viyolonsel çalgısının kullanımıyla ilgili olarak okul içi ve müfredat açısından yapılmasını bekledikleri düzenlemeler incelendiğinde müfredat ihtiyacı f (2), ders saati sayısı f (1), çalgı metodu f (1), çalgı kursu f (1) konuları dikkat çekmektedir. Müzik öğretmenleri, viyolonsel çalgısının meslek yaşantılarında kullanımı için müfredatın daha uygulanabilir ve çalma söyleme etkinliklerine odaklı olmasını beklemektedirler. Ayrıca ders saatlerinin artırılması, çalgı metotlarının geliştirilmesi ve okullarda viyolonsel çalgılarının temin edilmesi ve destekleme kurslarına öncelik verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Sonuç olarak, genel müzik eğitiminde viyolonselin etkin biçimde kullanılabilmesi için eğitim programlarının, okul altyapılarının ve öğretim materyallerinin yeniden gözden geçirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda müzik öğretmenlerinin genelde kapsamda bireysel çalgılarına yönelik; özelde ise viyolonseli de kapsayacak şekilde aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1- Müzik öğretmenlerinin meslek yaşantılarında bireysel çalgılarını daha etkin bir şekilde kullanabilmeleri için okullarda müzik eğitime uygun araç, gereç ve donanımına sahip sınıfların oluşturulması, ses yalıtımı vb. alt yapı sorunlarının çözülmesi için gerekli kaynak ayrılması ile ilgili düzenlemelerin yapılması önemli ve gerekli görülmektedir.

2- Müzik öğretmenlerinin okullarda bireysel çalgılarını kullanabilmeleri için gerekli durumlarda çalgıların temin edilmesi ve öğrencilere bireysel ya da grup dersleri verilebilmesi için destekleme kurslarının düzenlenmesi önerilebilir.

3- Müzik öğretmenlerinin okullarda bireysel çalgılarını daha etkin bir şekilde kullanabilmeleri için müfredatın çalgı eğitime de odaklanan ve uygulanabilir bir şekilde düzenlenmesi önem arz etmektedir.

4- Müzik ders saatlerinin artırılması da önemli ve gerekli görülmektedir.

5- Müzik öğretmenlerinin meslek yaşantılarında bireysel çalgılarını daha etkin bir şekilde kullanabilmeleri için çocuklara yönelik daha fazla eser yazılması ve bu alanda çalışmaların desteklenmesi önemli görülmektedir.

6- Müzik öğretmenlerinin lisans eğitimi süresince aldıkları bireysel çalgı eğitiminin okul müziklerini de kapsayacak şekilde düzenlenmesi önemli görülmekte ve önerilmektedir.

Kaynaklar

- Baker, V. A. (2017). Teachers' Perceptions on Current Piano Use in The Elementary General Music Classroom. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(2), 23-29. <https://doi.org/10.1177/8755123315598558>
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Dayı, M. (2002). Ortaöğretim Kurumlarında Seçmeli Olarak Okutulan Müzik Derslerinde Öğretmenin Kullandığı Çalgılar ve Öğrencilere Verilen Çalgı Eğitimine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ercan, N. ve Ekinci, H., (2000). Piyano Eğitimine Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümlerinde Başlayan Öğrencilerin 1. Yıl Piyano Öğretim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi," *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 20, Sayı 1.
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870>
- Gültekin, Ü. (1996). Türkiye'nin Eşgüdümsüz Müzik Kurumları İçerisinde Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin Konumu ve Geleceği. I. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumu Kitabı (ss. 55-62).
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Karkın, K. (1984). Müzik Eğitiminin Yeri ve Önemi, 1. Ulusal Müzik Bilimleri Sempozyumu, İzmir: 7-9 Mayıs 1984.
- Küçüköncü, H. Y. (2006). Eğitim Sistemindeki Yeniden Yapılanma Sürecinde Müzik Öğretmeni Modelleri. Bildiri. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu (ss.19-36). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli: 26-28 Nisan 2006.
- Levent, A., Umuzdaş, S. (2013), İlköğretimde Müzik Öğretmeninin Kullandığı Çalgının Öğrencinin Derse İlişkin Tutumuna Etkisi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 84-88.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. NewYork: Sage Publications, Inc.
- Önderoğlu, U. A. (2019). Ana Dalı Keman Olan Müzik Öğretmenlerinin Ortaokul Müzik Dersinde Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Özay, A. D., Bilgin, S. (2017), Müzik Öğretmenliği Mesleğinde Kullanılabilir Çalgı Özellikleri ve Mesleki Çalgı Olarak Elektrogitar Önerisi. *Fine Arts*, 12(1), 37-51.
- Pellegrino, K. (2015), Becoming Music-making Music Teachers: Connecting Music Making, Identity, Wellbeing, and Teaching for Four Student Teachers. *Research Studies in Music Education*, 37(2), 175-194.
- Sağır, T. (2003). Müzik öğretmeninin çalgısı ve mesleksel yaşama etkisi. Cumhuriyetimizin 80. yılında Müzik Sempozyumu (ss.357-362). İnönü Üniversitesi, Malatya: 30 Ekim 2003.
- Sözen, İ. (2018), Bağlamanın İlköğretim Müzik Eğitiminde Bir Çalgısı Olarak Çoksesli Kullanımı. *Kesit Akademi Dergisi*, (14), 231-257.
- Strake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Uluocak, S., & Tufan, E. (2010). Öğretmen Çalgısı Olarak Gitar Kullanımının İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersi Başarısına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 597-606.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi (4. Baskı)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK), (2018). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf (E.T.: 01.02.2025).

TÜRKİYE'DE OKUL ŞARKILARININ ANALİZ EDİLDİĞİ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

Cengizhan Şirin¹

Giriş

Müzik, insanların duygularını ifade etmelerine yardım eden en etkili ve en eski araçlardan birisidir. Şarkılar aracılığıyla sevinç, hüznün, acı, umut gibi duygular dışı vurularak yüzyılların birikimiyle bu eserler günümüze kadar ulaşmıştır. Zaman içerisinde farklı dönemlerin etkisiyle eserler oluşturulurken estetik kaygılar da dikkate alınmaya başlanmıştır. Duyguların ifade edilmesi ve estetik kaygıların yanında şarkılar eğitimde kullanılmak üzere öğretici bir amaç da içerirken, özellikle küçük yaşlardan itibaren pedagojik olarak da tercih edilmektedir.

Müzik eğitiminde eğitim amaçlı kullanılan eserler ülkemizde “Eğitim müziği, örgün genel eğitim müziği, okul müziği, çocuk müziği, eğitim müziği dağarı, okul müziği dağarı” gibi kavramlarla ifade edilmektedirler. Farklı adlandırmalar dışında eğitim müziği için ortak bir tanım oluşturma konusunda da sorunlar yaşanmaktadır. Aksu’ya (2010) göre eğitim müziği kavramı hem kavramsal olarak hem de ansiklopedik bir bilgi olarak henüz yeterince açıklanamamıştır. Yabancı literatüre bakıldığında da direkt olarak ülkemizdeki kavramı karşılayabilecek bir adlandırma bulunmamaktadır. (s. 10-18). Eğitim müziği kavramının adlandırılmasının yanında Yine Aksu’ya (2010) göre eğitim müziği her yaş kademesinden eğitici olarak kullanılan bütün müzikleri içerirken okul müziği ise okul öncesinden orta öğretime kadar olan süreçteki müzikleri içermektedir. Dolayısıyla eğitim müziği daha geniş bir kapsamdaki eğitici müziklerden oluşurken okul müziği ise belirli bir yaş grubuna hitap eden eğitici müziklerden oluşmaktadır. Okul müziğinin yerine hitap ettiği yaş grubuna uygun olarak çocuk müziği de denilmektedir.

Okul müziğinde yer alan okul şarkılarının bazı temel özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

-Okul şarkıları basit bir form yapısında kısa, tekrarlı ve kolay söylenebilecek ezgileri içermelidir.

-Prozodi kuralları dikkate alınmalıdır.

-Öğretim programlarında yer alan kazanımlara uygun bir içeriğe sahip olmalıdır.

-Hitap ettiği yaş grubuna ve bu yaş grubunun ses aralığına uygun olmalıdır.

¹ Araştırma Görevlisi Dr., Trakya Üniversitesi, Edirne, cengizhansirin@trakya.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-1682-3971

-Şarkıda bir giriş bölümüne yer verilmelidir. Ayrıca çocukların entonasyonunun bozulmaması için bir eşlik çalgısına yer verilmelidir.

Okul müziğinde yer alan okul şarkıları ile çocuklar müzikal gelişimin yanında birçok yönden de gelişmektedir. Bunlardan ilki dil ve bilişsel becerilerin gelişmesidir. Özellikle okul şarkılarının ritmik yapısı ve tekrar öğelerine sahip olmasıyla çocukların dil öğrenimi de kolaylaşabilmektedir. Paquette ve Rieg'e (2008) göre erken dil eğitiminin müzikle desteklenmesiyle beraber çocukların hem kelime hazinesi genişler hem de konuşmada kullanılan sesleri daha iyi fark etmeleri sağlanır. Melodik tekerlemeler ve kafiyeli dizeler sayesinde çocuklar sözcüklerin yapısını daha iyi anlayıp ayırt edebilirler. Krashen'in (1982) dil ediniminde "Etkili Filtre" hipotezine göre öğrenme sürecinde motivasyon yüksekse ve kaygı düşükse, dil daha etkili biçimde öğrenilir. Şarkı söylemenin özellikle çocuklar tarafından keyifli bir süreç olduğu düşünüldüğünde dil ediniminin şarkılar yoluyla desteklenmesi faydalı bir yöntem olarak düşünülmektedir.

Okul şarkılarının sınıfta beraber seslendirilmesi de çocukların gelişimini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Kirschner ve Tomasello'nın (2010) araştırma sonuçlarına göre birlikte şarkı söyleyen ve dans eden 4 yaşındaki çocuklar, birlikte müzik yapmayan akranlarına oranla daha fazla iş birliği ve yardımlaşma davranışı sergilemiştir. Ayrıca beraber şarkı söylemenin ve hareket etmenin diğer müzik dışı grup etkinliklerine kıyasla daha yüksek düzeyde bir koordinasyon yarattığı da ortaya çıkmıştır. Okul şarkılarının toplu olarak söylenmesi sosyal etkileşimin yanında akran öğrenimi açısından da önem taşımaktadır.

Bütün bunların yanında çocukların okul şarkısı söylemelerinin fiziksel ve psikolojik olumlu etkileri de bulunmaktadır. Hallam'a göre (2010) şarkı söylemenin bağırsıklık sistemi, nefes alma, iyi bir duruşa sahip olma, ruh halini iyileştirme ve stresi azaltma gibi sağlık açısından da faydaları bulunmaktadır.

Okul şarkılarının seçiminde eğitimcilere de önemli görevler düşmektedir. Bazı şarkıların seçiminde çocuklar çeşitli zorluklar yaşayabilirler. Askarova'ya (2023) göre bir çocuk şarkı söylediğinde şarkının ses aralığına göre sesi zorlanabilir ve gerilebilir. Bu da çocukların ses tellerinde hasara neden olabilir. Bu sorunlardan kaçınmak için çocukların ses özelliklerine uygun ve dikkatlice düşünülmüş bir repertuar seçmek gerekir. Repertuar çocukların sesleri yanında özellikle sözleri bakımından onların yaşlarına da uygun olmalıdır.

Okul şarkıları müzik eğitiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla okul şarkılarının prozodi, programdaki kazanımlar, yaş grubuna uygunluk gibi özelliklere göre analiz edildiği çok sayıda lisansüstü tez bulunmaktadır. Buna rağmen literatüre bakıldığında okul şarkılarının analiz edildiği lisansüstü tezleri inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın amacı, okul şarkılarının analiz edildiği lisansüstü tezleri çeşitli özelliklerle göre inceleyip analiz etmek ve elde edilen veriler ışığında sonuçları tartışarak eğitim müziğine bir katkıda bulunabilmektir.

Belirtilen amaç doğrultusunda aşağıdaki problem cümlelerine yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Okul şarkılarının analiz edildiği lisansüstü tezlerin türüne göre dağılımı nasıldır?
2. Okul şarkılarının analiz edildiği lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
3. Okul şarkılarının analiz edildiği lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
4. Okul şarkılarının analiz edildiği lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
5. Okul şarkılarının analiz edildiği lisansüstü tezlerin çalışma alanlarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkiye’de okul şarkılarının analiz edildiği lisansüstü tezlerin incelenmesi amacını taşıyan bu çalışmada, nitel bir yöntem olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, hem basılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyallerin sistematik olarak gözden geçirilmesi veya değerlendirilmesi sürecidir. Nitel çalışmadaki diğer analiz yöntemlerinde olduğu gibi doküman analizinde de verilerin bir anlam çıkarmak amacıyla incelenip yorumlanması gerekir (Corbin ve Strauss, 2009). Analiz edilecek dokümanlar bir çalışmacının müdahalesi olmadan kaydedilmiş metin ve görüntüleri içerir (Bowen, 2009).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın amaçları doğrultusunda öncelikli olarak okul şarkılarına yönelik bir literatür taraması yapılmıştır. Lisansüstü tezlere <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresine giriş yapılarak ve “Aranacak alan” bölümünde “Özet” seçilerek eğitim müziği, okul müziği, okul şarkısı, müzik dağarı gibi kelimeler aratılmıştır. Elde edilen tezlerden okul müziği kapsamında ziyade eğitim müziği kapsamına giren ve/veya okul şarkılarının analiz edilmediği tezler elenmiştir. Bu doğrultuda YÖK’ün tez merkezinden elde edilen ve belirtilen kriterleri karşılayan 31 adet tez (EK-1) incelenmiştir. Belirtilen 31 adet tez incelenerek veriler toplanmış ve problem cümlelerinde belirtilen 5 kategoride (*Tür, Üniversite, Enstitü, Yayın Yılı, Yöntem ve Çalışma Alanı*) analizi yapılmıştır. Analiz edilen veriler frekans (*f*) ve yüzde (%) tabloları ile gösterilerek sonrasında yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde okul şarkılarının analiz edildiği lisansüstü tezler; tezlerin türlere göre, üniversitelere göre, yıllara göre, yöntemlere göre ve çalışma alanlarına göre sınıflandırılarak bu dağılımlar tablolar halinde verilmiştir.

İlk olarak okul şarkılarının analiz edildiği lisansüstü tezlerin türlere göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Tezlerin Türlerine Göre Dağılımları

Lisansüstü Tez Türleri	<i>f</i>	%
Yüksek lisans	27	87,1
Doktora	4	12,9
TOPLAM	31	100

Tablo 1’e bakıldığında okul şarkılarının analiz edildiği toplamda 31 lisansüstü tezin 27’si (%87,1) yüksek lisans tezi iken yalnızca 4’ü (%12,9) doktora tezidir. Yapılan çalışmaların büyük oranda yüksek lisans düzeyinde olması dikkat çekicidir. Okul şarkılarının analiz edildiği lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Tezin Ait Olduğu Üniversite	<i>f</i>	%
Gazi Üniversitesi	8	25,8
İnönü Üniversitesi	6	19,3
Marmara Üniversitesi	3	9,6
Atatürk Üniversitesi	2	6,4
İstanbul Teknik Üniversitesi	2	6,4
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	3,2
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	3,2
İstanbul Okan Üniversitesi	1	3,2
Kırıkkale Üniversitesi	1	3,2
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	3,2
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	3,2
Sakarya Üniversitesi	1	3,2
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	1	3,2
Uludağ Üniversitesi	1	3,2
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	3,2
TOPLAM	31	100

Tablo 2'ye bakıldığında okul şarkılarının analiz edildiği toplamda 31 lisansüstü tezin 15 farklı üniversitede çalışıldığı görülmektedir. Bu üniversiteler arasında en fazla çalışmanın 8 (%25,8) tez ile Gazi Üniversitesi'nde yapıldığı görülürken, sonrasında en fazla çalışmanın 6 (%19,3) tez ile İnönü Üniversitesi'nde yapıldığı Tablo 2'den anlaşılmaktadır. Bu üniversiteleri 3 (%9,6) tez ile Marmara Üniversitesi, ikişer (6,4) tez ile Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesi takip etmektedir. Okul şarkılarının analizi ile ilgili Tablo 2'de yer alan diğer 10 üniversitede de birer (%3,2) tez çalışması yapılmıştır. Okul şarkılarının analiz edildiği lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllara Göre Dağılım	<i>f</i>	%
2010	4	12,9
2001	3	9,6
2018	3	9,6
2019	3	9,6
1998	2	6,4
2008	2	6,4
2011	2	6,4
2021	2	6,4
1997	1	3,2
2002	1	3,2
2005	1	3,2
2006	1	3,2
2009	1	3,2
2012	1	3,2
2014	1	3,2
2015	1	3,2
2022	1	3,2
2024	1	3,2
TOPLAM	31	100

Tablo 3'e bakıldığında okul şarkılarının analiz edildiği toplamda 31 lisansüstü tezin 1997-2024 yılları arasında yazıldığı görülmektedir. En yüksek miktar olarak 2010 yılında toplam 4 (%12,9) tezin yazıldığı görülürken, 2001, 2018 ve 2019 yıllarında üçer (%9,6) tez, 1998, 2008, 2011 ve 2021 yıllarında ikişer (%6,4) tez yazıldığı Tablo 3'ten anlaşılmaktadır. 1997, 2002, 2005, 2006, 2009, 2012, 2014, 2015, 2022 ve 2024 yıllarında ise birer (%3,2) tez

yazılmıştır. Bu araştırmanın yapıldığı tarih dikkate alındığında son 3 yılda yalnızca 1 lisansüstü tezin yazılması dikkat çekicidir.

Okul şarkılarının analiz edildiği lisansüstü tezlerin araştırmada kullanılan yöntemlere göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Tezlerin Yöntemlere Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı	<i>f</i>	%
Nitel	14	45,1
Nicel	10	32,5
Karma	4	12,9
Belirtilmemiş	3	9,6
TOPLAM	31	100

Tablo 4’e bakıldığında okul şarkılarının analiz edildiği 31 lisansüstü çalışmanın 14’ünde (%45,1) nitel yönetime yer verilmiştir. Okul şarkılarının analiz edildiği nitel çalışmalarda özellikle doküman analizi ve içerik analizi yapılmıştır. 10 (%32,5) tezde ise nicel araştırma yöntemleri kullanılırken özellikle tarama modellerine başvurulmuştur. 4 (%12,9) tezde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem tercih edilirken 3 (%9,6) tezde ise herhangi bir araştırma yöntemi belirtilmemiştir.

Okul şarkılarının analiz edildiği lisansüstü tezlerin çalışma alanlarına göre dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Tezlerin Çalışma Alanlarına Göre Dağılımı

Çalışma Alanı	<i>f</i>	%
Müzik kitaplarındaki okul şarkılarının incelenmesi	19	61,3
Müzik kitaplarındaki okul şarkılarının incelenmesi ve düzenlenmesi	6	19,3
Müzik kitaplarındaki okul şarkılarının incelenmesi ve bestelenmesi	3	9,6
Müzik kitaplarındaki okul şarkılarının incelenmesi ve eşliklenmesi	3	9,6
TOPLAM	31	100

Tablo 5’e bakıldığında bu araştırmanın doğal sonucu olarak lisansüstü tezlerde müzik kitaplarındaki okul şarkılarının incelendiği görülmektedir. 19 (%61,3) tezde yalnızca okul şarkılarının ses aralığı, prozodi kuralları, yaş grubuna uygunluk gibi kriterler üzerinden okul şarkıları analiz edilmiştir. 6 (%19,3) tezde ise belirtilen kriterlere göre incelenen okul şarkıları çeşitli çalgılar veya ses grupları için düzenlenmiştir. Son olarak 3 (%9,6) tezde müzik kitaplarındaki okul şarkıları incelenirken araştırmacı ve/veya uzmanlarca okul şarkısı besteleme çalışmaları yapılırken, 3 (%9,6) tezde ise incelenen okul şarkıları piyano ve gitar gibi çok sesli çalgılar için yine araştırmacı ve/veya uzmanlarca eşliklendirilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okul şarkılarının analiz edildiği toplamda 31 lisansüstü tez incelenmiştir. Yazılan tezlerden 27'si (%87,1) yüksek lisans düzeyindeyken yalnızca 4'ü (%12,9) doktora düzeyindedir. Bu araştırmalarda genel olarak müzik kitaplarındaki okul şarkıları analiz edildiği için tezlerin büyük oranda yüksek lisans düzeyinde olması normal gözükmemektedir.

Okul şarkılarının analiz edildiği 31 lisansüstü tezin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde, en fazla araştırma 8 (%25,8) tez ile Gazi Üniversitesinde yapılmıştır. Gazi Üniversitesi'ni 6 (%19,3) tez ile İnönü Üniversitesi takip etmiştir. Bu üniversiteleri 3 (%9,6) tez ile Marmara Üniversitesi, ikişer (%6,4) tez ile Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesi takip etmektedir. Okul şarkılarının analizi ile ilgili diğer 10 üniversitede ise birer (%3,2) tez yazılmıştır.

İncelenen tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında tezlerin 1997-2024 yılları arasında yazıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın yapıldığı tarih dikkate alındığında son 3 yılda yalnızca 1 lisansüstü tezin yazılması dikkat çekicidir.

Okul şarkılarının analiz edildiği tezlerde kullanılan yöntemlere bakıldığında ise 31 lisansüstü çalışmanın 14'ünde (%45,1) nitel yönetime yer verilmiştir. Okul şarkılarının analiz edildiği nitel çalışmalarda özellikle doküman analizi ve içerik analizi yapılmıştır. 10 (%32,5) tezde ise nicel araştırma yöntemleri kullanılırken özellikle tarama modellerine başvurulmuştur. 4 (%12,9) tezde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem tercih edilirken 3 (%9,6) tezde ise herhangi bir araştırma yöntemi belirtilmemiştir.

Okul şarkılarının analiz edildiği 31 lisansüstü tezin çalışma alanlarına göre dağılımına bakıldığında bu araştırmanın doğal sonucu olarak müzik kitaplarında yer alan okul şarkılarının incelendiği görülmektedir. Buna karşılık bazı tezlerde ise okul şarkılarının incelenmesi yanında okul şarkılarının çeşitli çalgılar veya ses grupları için düzenlendiği, bestelendiği veya piyano ve gitar gibi çok sesli çalgılar için eşliklendirildiği görülmektedir. Doktora düzeyinde yapılan çalışmaların çoğunda düzenleme ve besteleme çalışmalarının da yapılması dikkat çekicidir.

Sonuç olarak bu araştırmanın okul şarkılarının incelendiği tezlerin tür, üniversite, yıl, yöntem ve çalışma alanı açısından incelenmesinin literatür için önemli olduğu ve bundan sonra yapılacak çalışmalar için de yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul şarkıları dışında eğitim müziği veya eğitim müziği besteleme gibi farklı alanlarda da yazılan lisansüstü tezlerin farklı kriterler üzerinden incelenmesi de önerilmektedir.

Kaynaklar

- Aksu, C. (2010). *Türkiye’de eğitim müziği, tanım-kapsam-sorunlar ve öneriler*. Bemol Müzik Yayınları.
- Askarova, S. M. (2023). Education of singing skills in preschool children, *European Journal of Humanities and Educational Advancements (EJHEA)*, 4(4), 207-209.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, Sage.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people, *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Paquette, K. R., ve Rieg, S. A. (2008). Using music to support the literacy development of young English language learners. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 227–232.

EK-1: Araştırmada İncelenen Lisansüstü Tezler

Tezin Yazım Yılı	Yazarın Adı Soyadı	Üniversite Adı	Tezin Türü	Tezin Adı
1997	Hakan Ayaz	İstanbul Teknik Üniversitesi	Yüksek Lisans	12-15 yaş grubu çocukların müzik eğitiminde kullanılan basit halk ezgilerinin incelenmesi
1998	Mehmet Ali Özdemir	Marmara Üniversitesi	Doktora	Türk halk müziği sistematigi ve eğitim müziği besteciliğinde kullanılabilirliği
1998	Sadık Yöndem	Gazi Üniversitesi	Doktora	Türkiye’deki mesleki müzik yüksek öğretim kurumlarında klasik gitara uyarlanmış türkü kaynaklı eğitim müziklerinin öğretiminde ve seslendiriminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri
2001	Cem Sevgi	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans	Türkiye’deki ilköğretim okullarının 2. kademesinde müzik eğitiminde kullanılan marşların eğitim müziği besteleme teknikleri bakımından incelenmesi
2001	Çetin Bilge Akıncı	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans	İlköğretim okullarının 2. kademesinde müzik eğitiminde kullanılan şarkıların caz müziği armonisi ve ritmik yapıları kullanılarak piyano için eşliklenmesinde izlenilecek yöntem ve teknikler
2001	Tümay Crump	Marmara Üniversitesi	Yüksek Lisans	Temel eğitim II. kademe öğrencilerinin müzik dersleri ve çalgı eğitiminde kullanabilecekleri çok sesli metod antoloji çalışması
2002	Turan Sağer	Gazi Üniversitesi	Doktora	Cumhuriyetten günümüze okul şarkıları üzerine bir inceleme
2005	Güler Nebi	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Yüksek Lisans	Makedonya ve Türkiye ilköğretim okulları 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulan müzik ders kitaplarındaki eğitim müziği eserlerinin karşılaştırmalı incelenmesi
2006	Ezgi Çavuşoğlu	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans	Türkiye’deki ilköğretim okullarının II. kademesinde müzik eğitiminde kullanılan okul şarkılarının prozodi yönünden incelenmesi
2008	Ruşen Alkar	Dokuz Eylül Üniversitesi	Yüksek Lisans	İlköğretim müzik eğitimi dersinde 2007-2008 eğitim-öğretim yılında okutulan öğrenci çalışma kitaplarındaki şarkıların müziksel amaçları bakımından analizi

2008	Sibel Aktaş	Sakarya Üniversitesi	Yüksek Lisans	İlköğretim II. kademe okul şarkılarının öğrencilere uygunluğunun incelenmesi
2009	Şükrü Göktuğ Kalaycıoğlu	İnönü Üniversitesi	Yüksek Lisans	Türkiye’deki ilköğretim okullarında müzik eğitiminde kullanılan okul şarkılarının, eğitim müziği besteleme teknikleri bakımından incelenmesi
2010	Aykut Arif Ekşinozlugil	İstanbul Teknik Üniversitesi	Yüksek Lisans	Cumhuriyet Dönemi’nden günümüze Ortaöğretim Kurumlarında müzik derslerine okutulan müzik kitapları üzerine istatistiki ve grafiksel incelemeler
2010	Emre Yılmaz	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Yüksek Lisans	Okul şarkılarının klasik gitar ile eşliklendirilmesine yönelik öğretmen görüşleri ve okul şarkıları için eşliklendirme örnekleri
2010	Gülbahar Akpınar	Kırıkkale Üniversitesi	Yüksek Lisans	Başlangıç keman eğitiminde kullanılabilir okul şarkıları türküler ve tekerlemeler
2010	Yaşar Özelma	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Yüksek Lisans	İlköğretim müzik derslerinde çok sesli şarkıların yeri, önemi ve eğitim müziği çok seslendirme yaklaşımları
2011	Ayşegül Dinç	Atatürk Üniversitesi	Yüksek Lisans	Kâzım Karabekir’e ait çocuk şarkılarının eğitim müziği açısından değerlendirilmesi
2011	Gamze Zişan Baylam	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans	Türkiye’deki ilköğretim okulları birinci kademe 4. ve 5.sınıf müzik dersinde öğretilen şarkıların eğitim müziği besteleme teknikleri bakımından incelenmesi
2012	Sevgi Tombul	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans	1980’den günümüze okul müziği bestelerinin motif gelişimleri açısından irdelenmesi
2014	Volkan Akkoyunoğlu	Atatürk Üniversitesi	Yüksek Lisans	Faruk Kaleli’nin halk müziğine kazandırdığı türkülerin eğitim müziği açısından incelenmesi
2015	Sıtkı Akarsu	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Doktora	İlkokul(1-4) ve ortaokul(5-8) müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların değerler bakımından incelenmesi ve değerler eğitimine ilişkin öğrenci algıları
2018	Burak Ertekin	İnönü Üniversitesi	Yüksek Lisans	İlköğretim ve ortaokul müzik ders kitaplarındaki şarkıların müzikal öğeler bakımından incelenmesi (1996-2016)
2018	Enes Furkan Danacı	İnönü Üniversitesi	Yüksek Lisans	İlkokul ve ortaokul İngilizce derslerinde kullanılan şarkıların müziksel açıdan değerlendirilmesi

2018	Naz Bayşu	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans	4+4+4 sistemine göre ortaokullarda müzik dersinde kullanılan öğretmen el kitaplarında yer alan şarkıların eğitim müziği besteleme teknikleri bakımından incelenmesi
2019	Özge Çalışkan	Uludağ Üniversitesi	Yüksek Lisans	Türkiye’de ilköğretim II. kademe müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının ritmik yapı açısından incelenmesi ve besteci görüşleri
2019	Sevda Solak	Marmara Üniversitesi	Yüksek Lisans	2008-2018 yılları arasında yayımlanan okul öncesi şarkı dağarcığının incelenmesi
2019	Volkan Karakoç	İnönü Üniversitesi	Yüksek Lisans	Ortaokul müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların müziksel özellikler ve değerler eğitimi açısından incelenmesi
2021	Afranur Yaşar	İstanbul Okan Üniversitesi	Yüksek Lisans	Okul öncesi müzik eğitimi bağlamında model bir çocuk şarkısı besteleme çalışması
2021	Sakhavat Aliyev	İnönü Üniversitesi	Yüksek Lisans	Okul şarkıları kitaplarında yer alan görsel imgelerin eğitim amaçlarına uygunluğu açısından analizi
2022	Hatice Açıkgöz	İnönü Üniversitesi	Yüksek Lisans	Sosyal medyada yayınlanan okul öncesine yönelik çocuk şarkılarının müziksel-kavramsal özellikleri açısından incelenmesi
2024	Deniz Salur	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans	Ortaokul 7. sınıf müzik ders kitabında yer alan okul şarkılarının eğitim müziği besteleme tekniklerine uygunluklarının incelenmesi

MESLEKİ MÜZİK EĞİTİMİNİN ARDINDAN BİR ÇIKIŞ KAPISI: MÜZİSYENLER VE EĞİTİMCİLERİ İÇİN SANATÇI REZİDANSLARI

Beril Tekeli Yiğit¹

Giriş

Sanatın çeşitli kurumlar içerisinde kâr getirmeyen bölümler olarak algılandığı bir zaman diliminde, güncel pratiklerle paralel hareket etmeyen kurallara sıkışmış konservatif eğitim kurumlarının yönergeleri ve yanıltıcı pratiklerine maruz kalan “diğerlerinin müziksel olmayan deneyimlerinden” hareketle müzik-sanatı ve eğitime ayrılan bütçenin bir lüks olarak görüldüğü yükseköğretim kurumları pratikleri ve sorunları ile geleceğin müzisyenleri, müzik eğitimcileri yani mesleki müzik eğitimi alan bireylerin mezuniyet sonrasında yaşadıkları sorunlar ulusal ve uluslararası bağlamda farklılıklar göstermektedir. Yani müzisyen-eğitimci-araştırmacılarının toplumsal ve küresel düzeyde varlığı ve onlara duyulan gereksinim tartışmalı bir hâl alırken müzik eğitimcisi-müzisyen bireyin kendi varlığını sürdürmesi için verilecek mücadele bireyselleştirilmesi gereken bir durum hâline ge(tiri)lir. Bu bireyler hayatını idame ettirme; mesleğinde en üst düzeye ulaşma (oluşturulmuş müzisyenliğe yönelik mükemmeliyetçilik algısı çerçevesinde), toplum için müzik yapma ve yaratma, yönlendirme; döneminin sanatının ilkelerine paralel vizyonla hareket etme ve dönemi-geleceğine yön verecek farkındalığı oluşturma -bu çerçevede yaratıcı ve özgün olma- gibi beklentilerin tümüne yanıt verecektir.

Bireysel olarak “müzisyenler ve müzik eğitimcileri” bu beklentileri karşılayamamaları hâlinde ulusal ve uluslararası kriterlere ayak uyduramayacak; olumlu bir kariyer çizgisi oluşturmaması durumunda bu ihmalkarlık bireyin *bireysel* başarısızlığına odaklanılarak normalize edilecektir. Yani bahsedilen tüm bireysel rolleri gerçekleştirebildiği/başarabildiği hâlde bu bireylerin -mesleki müzik eğitimi almış kişiler- müziksel performanslarının gerçekleştirilmesinde son derece gerekli olan finansal destek ve meslek ağı kurma konularının göz ardı edilmesi durumunda yine müzisyenin bireysel sorumlulukları (yeterlik ya da çalışkanlık) bahane edilecektir. Bu sorunları zamanla kendine bireyselleştirilmiş bir yük olarak görev edinebilen müzisyenler ve müzik eğitimcileri: olağanüstü koşullar (salgın, doğal afetler gibi), yoksulluk, işsizlik, işsizlikten dolayı toplum tarafından kabul görmeme, mesleğini sürdürmemeye, dinleyici ve öğrencilerle buluşamama/performans sergileyememe, bir üst kademedeki mesleki eğitim alamama (yüksek lisans-doktora, disiplinlerarası programlarda

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, beril.tekeli@omu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-6498-5564

eğitim vb.), meslektaşları ile işbirliğinin getirdiği gelişime odaklanamama ve örgütlenememe, müzik endüstrisi ve eğitime gerçekçi katkılar sunamama, aile kurumuna ya da aile ilişkilerini sağlıklı sürdürmemeye, bağımlılık, intihar, gibi duygusal ve davranışsal problemler başa çıkmak zorunda kalmaktadır.

Müziğin fonksiyonları üzerine bitmeyen tartışmalara rağmen müziği icra eden ve öğreten bireylerin fonksiyonelliği korkuyla tartışılmaktadır. Ekonomi, eğitim, siyaset ve bilimsel olarak zorla temellendirilmeye çalışıldıkça bütçelendirilmesi zorlaşan bu alan, *herkesin erişimine sunulmadığı ve kamusal alanda öneminin azaldığı gerekçesi ile zaten tartışılmaktan uzak olmalıdır*. Aksi takdirde kurumsal anlamda ya da konformist alan uzmanlarına göre müzisyenliğin ve eğitiminin sonu gelebilir. Bu korku ile müzisyenlerin ve eğitimcilerin “*gerçek ihtiyaçları*” yine ötelenerek bir rafa kaldırılır. Sözde ayrıcalıklı ve özel şartlar gerektiren bu alanda müzisyenler ve eğitimciler bireysel olarak ilgili oldukları disiplinlerinde hayatını sürdürmeye zorunlu olarak devam ederler. Gerçek anlamda tartışmaya açık bir platformda ise: kolektif bilinç; yeri geldiğinde kaygısız üretimi destekleyecek mekan; zaman; eğitim içeriği ve uzman desteği; kendinin ve toplumun müziksel ihtiyaçlarını doğrudan gözlemleyebilecek interaktif ve erişilebilir ortamlar; teknolojiler-araç-gereç desteği sunacak organizasyon/yapılanmalar gibi gereksinimlerinin olduğu kolaylıkla anlaşılabilir.

İnformel eğitimden formal eğitime, müzik eğitiminin tüm boyutlarında erişilebilirlik oldukça önemlidir. Toplum gereksinimlerini bilen sanatçı-sanatçı gereksinimlerini bilen toplum anlayışını geliştirmek üzere müziğin ulaşılabilir olması bu olgu üzerine toplumun her kesimindeki bireyin sürece -bu sürecin ihtiyaçlarını fark etme ve tartışmaya- dahil olmasını sağlar. Sanat kurumları da tıpkı bireyler/sanatçılar gibi bu büyük sorumluluğun altından tek başına kalkamaz. Kurumlar, sanatın “*temsalcisi*” rolünü üstlenerek altından kalkılamayacak sorumluluklarla başa çıkmak misyonunu üstlenmekte ve sürece dayalı olumsuz çıktılarla karşı karşıya kalmaktadır. Farklı bir seçenek olarak formal eğitimde tekelleştiği noktada kurumlar, bu sorumluluktan uzaklaşarak mesleki problemlerle karşı karşıya kalma görevini yine bireylere/sanatçılara yükleyebilmektedir. Müzik ve mesleki eğitiminin sosyal model anlayışı ile hareket etmediği koşullarda müzisyenler ve eğitimciler -ve onlara eğitim veren kurumlar- bu alanın Sisifos’u haline gelerek yalnızca bireysel ya da yalnızca kurumsal olarak tüm bu yükü tek başlarına algılayacak zaman dahi bulamadan kaldırma görevini üstenebilirler. Tam da bu noktada “*sanat yapmak*” anlamsızlaşacak, yalnızca sorunu ortadan kaldırmaya dayalı bir amaç olacak ve kendini tekrar eden bir göreve dönüşecektir.

Sanatçı rezidansları, tam aksine bu noktada özellikle endüstriyel anlamda gözle görünmeyen /sese dayalı bir alan olan müziğin, akabinde müzisyenler,

eğitimciler ve aynı zamanda toplumun gereksinimlerini ortaklık haline getirerek destekleyen bir dayanışma platformu örneği taşımaktadır. Müzisyenler için oldukça kapsayıcı olan bu platformlar dünyada müzik sanatı da dahil olmak üzere tüm sanat alanlarında fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmak ve sanatçılara kaygısız ortamlar sunmayı amaçlamaktadır. Müzikle ilgilenen ve bu alanda çalışan bireylerin amaçları, ihtiyaçlarına göre özgürce başvurabildikleri bu platformlar formal ve informal müzik eğitiminin güncel destekçileri misyonunu üstlenmektedir. Bu çerçevede ilgili çalışma, sanatçı rezidanslarının tarihsel gelişimini, kavramsal çerçevesini, türlerini, işlevlerini ve eğitimsel katkılarını incelemeyi amaçlamakta; mesleki müzik eğitimi almış bireyler için bu programların örnek bir destek modeli olarak nasıl sunulabileceği güncel ve somut örneklerle ele alınmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel bir yaklaşımla yürütülen kuramsal bir literatür derlemesidir. Ulusal ve uluslararası literatürde sanatçı rezidanslarına ilişkin ulusal ve uluslararası bilimsel yayınlar, politika belgeleri/bildirgeler, sektörel raporlar ve örnek uygulamalar taranarak konu bağlamında sınıflandırılmıştır. Ayrıca çalışmada sanatçı rezidanslarının tarihsel gelişimi; müzik temelli rezidans türleri; müzik eğitiminde kullanım alanları; pedagojik ve toplumsal etkileri ile temalandırılarak incelenmiştir. Tespit edilen temel kavramlar, tablo ve sınıflamalar üzerinden çağdaş müzik eğitiminde nasıl bir işlev üstlendiklerini analiz etmek üzere sunulmuştur. Araştırmanın güvenilirliği için çok sayıda veri kaynağı kullanılmış; bu kaynak verileri karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

BULGULAR

Tanım ve Kavramsal Çerçeve

Sanatçıya hizmet uygulaması örneği olan sanatçı rezidansları, sanatçılara zaman, mekan ve kaynak sağlayan, yaratıcılıklarını desteklemeyi amaçlayan programlar olarak tanımlanmakta; bireysel ve kolektif çalışmalara olanak tanımaktadır. tanımaktadır. “Artist residency” ya da “artist-in-residence program” olarak ifade edilen sanatçı rezidans programları, bir sanatçının (veya diğer yaratıcı insanların) ev ortamından uzakta, potansiyel olarak başka bir ülkede ve sıklıkla başka bir şehirde zaman ve mekan başvurusunda bulunmaya davet edildiği senaryoyu tanımlamaktadır (Lehman, 2017). Sözlük anlamı ile rezidans kavramı “yüksek devlet görevlileri, elçiler vb. nin oturmalarına ayrılan konut” ve lüks siteleri işaret eden “saray konut” (TDK, 2025) anlamını taşımaktadır. Bu sözlük anlamları ile ayrıcalıklı, önemli görülen kişi ya da görevlilere bir iltimasın sunulacağına dair bir işaret veren kavram zamanla kapsayıcı unsurlar barındırsa da özel bir yeteneğe sahip, özgün çalışmalar gerçekleştiren sanatçıları destekleyen bir yapılanmaya işaret eder. Sanatçı rezidansları programlar için “ikametgah/ikâmeti” ve “meskenle” eş anlama gelen “konut” sözcüğünün

kullanımı da tercih edilebilir. Türkiye’de gerçekleştirilen organizasyonlarda sanatçı ikameleri, sanatçı ikametgahı/ikameti şeklinde ifade edildiği gibi “sanatçı rezidansları” şeklinde de kullanılmaktadır. Sanatçı rezidansları-sanatçı yerleşkeleri, sanatçı ikâmeleri ya da sanatçı-hâneler olarak da ifade edilebilir-yeni bir kavram/olgu olmamasına rağmen son yıllarda artan çeşitli fırsatları ile birlikte sanatçıların kariyerlerinde giderek daha önemli hâle gelen kamusal sanat alanlarını ifade etmektedir. İlişkili olarak “artist-in-residence” kavramı da bu rezidanslardan yararlanan ve hatta sorumluluğu alan misafir sanatçı, ikame sanatçı, misafir sanatçı, rezidans sanatçısı kalıplarına da girmektedir.

Açık ve esnek bir kavramı ifade eden “sanatçı rezidansları” günümüzde çok geniş bir faaliyet ve katılım yelpazesini içermektedir. Yeni teknolojiler, dijital alanda gerçekleşen rezidanslar gibi yeni deneyimlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. “Open Method of Coordination”² değişime olanak tanıyan ve aynı zamanda rezidans fenomeninin özünü koruyan şu yaklaşımı benimsemiştir (PHAR, 2014: 9):

“Sanatçı rezidansları, sanatçılara ve diğer yaratıcı profesyonellere, bireysel ya da kolektif olarak, yoğun düşünce ve odaklanma gerektiren çalışma alanlarında zaman, mekân ve kaynaklar sağlar.”

Sanatçı rezidansları genellikle konaklama, sanatsal rehberlik, üretim desteği ve/veya sunum imkânları sunar. Giderek artan oranda, sanatçılar diğer sanatçılarla, bilim insanlarıyla ve çeşitli disiplin ve sektörlerden profesyonellerle iş birliği içinde belirli temalar etrafında çalışmaktadır. Bazı rezidanslar belirli bir çıktı (örneğin bir sanat eseri, sergi, proje, atölye, iş birliği) beklerken, bazıları sonuç üretme zorunluluğu getirmez (PHAR, 2014: 9). Bu noktada rezidansların esnek ve farklı yaklaşımları sayesinde formal kurumlar, iktidarlar ya da şirketlerin sürekli ürün ve sonuç odaklı kurduğu baskı olmadan sanatçının sırtına yaşamsal mücadelesine ek yeni zorunluluklar yüklediği şartlar sunulduğu anlaşılmaktadır. Elbette bahsedilen destekle paralel bu yükün azalması tarihten günümüze değin hafifletilmiştir. Sağıroğlu’nun (2019) ifadesi ile batı sanat dünyasında müzisyenlere yönelik sosyokültürel algının değişimi, “‘hizmetçiler ile aynı statüde olduğu hatta birlikte tırnak kontrolüne çıkarıldığı’ durumdan ‘ilahlaştırılmış -aşkın- besteciler’ statüsüne geldiği...” ifadesi ile daha açık anlaşılmakta; bu noktada müzik alanında ustalaşan bireylere yönelik desteğin tanımlanması da tarihsel ekseninde değişmektedir. Yine sanatçılara uygulanan bu algı ve yaklaşım ile sanat eğitimi ve kapsamında müzik eğitime (yaygın, algın ya da örgün) nasıl yön verdiği konusu son derece anlamlıdır. Bu ekseninde sanatçı rezidanslarının gelişiminin, değişiminin ve kavramsallaştırılmasının daha anlaşılabilir olması; yine sanatçı rezidansları günümüz pratiğinde yalnızca

2 Avrupa Birliği’ndeki açık koordinasyon birimi (OMC), bir tür ‘yumuşak’ hukuk olarak tanımlanmaktadır. AB yasama önlemleriyle sonuçlanmayan ve AB ülkelerinin kendi yasalarını yürürlüğe koymasını veya değiştirmesini gerektirmeyen bir tür hükümetler arası politika yapma biçimidir. Bkz. <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/glossary/open-method-of-coordination.html>

sanatçılara/müzisyenlere yönelik programlar sunmayıp eğitimcilere, dinleyici, kurum ve kuruluşlara, öğrencilere ve kamuya dair birçok kitleye odaklanarak fonksiyonlarını değiştirmesi sebebiyle bu programları tarihsel olarak ele almak yararlı olabilir.

Tarihsel Gelişimi

Sanatçı rezidanslarının tarihsel gelişimi gelen olarak incelendiğinde saray sanatçılığından 19. yüzyıldaki sanat kolonilerine, 20. yüzyılda kurumsal programlara evrilmiştir. 21. yüzyılda ise dijital, eğitimsel, disiplinlerarası ve sosyal adalet temelli rezidanslar öne çıkmaktadır.

Sanatçı rezidanslarının bugünkü rolü ve kavramıyla tam olarak eşleşme de Avrupa'dan daha önce, Çin, Mısır ve Hindistan'da dünya çapındaki imparatorluk saraylarının, sarayın kamusal imajını şekillendirmede önemli bir rol oynayan sanatçıları desteklediği görülmektedir. Bu sanatçılar resim, heykel, mimari, tekstil ve daha fazlası dahil olmak üzere çeşitli sanat formları yaratmak üzere görevlendirilmiş; sanatçılar, yaratıcı rolleri ile sarayın ayrılmaz bir parçası olmuş ve hükümdarın gücünü, zenginliğini ve kültürel inceliğini tasvir etmede önemli bir rol oynamışlardır. Saray sanatçıları saray ortamında yaşamış ve çalışmışlardır. Sanatçılar genel olarak becerilerini ve geleneklerini gelecek nesillere aktaran loncalara veya üretici ailelere aitti görülmüştür (Something Curated, 2023).

Baskın olarak görsel sanatlar alanında kendini gösteren *sanatçı rezidansları/ sanatçı ikametgahlarının* ilk adımları 15.-17. yüzyıllar arasında atılmıştır. Cosimo de' Medici ve Giorgio Vasari tarafından 1563 yılında *ilk resmi* “rezidans modeli” olarak kabul edilebilecek Accademia del Didegno kurulmuştur. Burada sanatçıların becerilerini geliştirmek amaçlanırken kendilerine özellikle ayrılan bir alandan yararlanabilecekleri fikrini savunan ilk kurumdur. 17. yüzyılda Fransa'da “Prix de Rome” Roma ve Floransa'da uzun süreli burs imkânları sunarak devlet destekli ilk sanatı bursu özelliğini elde etmiştir. (Şenel Özayten, 2023). Bugün tanıdığımız şekliyle sanatçı ikamet programlarının ilk dalgası gerçekten 19. yüzyılda ortaya çıkmış; hem Birleşik Krallık'ta hem de Amerika Birleşik Devletleri'nde sanata tutkusu olan birçok varlıklı kişi, bireysel sanatçılara konuk stüdyolar sağlamayı bir tür himaye olarak görmeye başlamış; aynı dönemde, sanatçılar kırsal alanlarda yaşamaya başlamış ve sanatsal vizyonlarını hayata geçirmek için kolektif olarak çaba sarf etmişlerdir.



Görsel 1. Accademia del Disegno (Something Curated, 2023)

Yaratıcı bireyleri motive etmeyi ve desteklemeyi amaçlayan topluluklarla başlamış olduğu düşünülen rezidans örneği olarak Vogeler ve Rilke gibi isimler tarafından 1889'da kurulan, Almanya'nın Bremen yakınlarındaki küçük bir köy olan Worpswede'de bulunan sanatçı kolonisi (kasabası) gösterilebilir. 1971 yılında koloni, o zamandan beri tanınmış bir konut sanat merkezine dönüşen program günümüzde hâlâ aktif bir sanat kolonisi olarak varlığını sürdürerek çağdaş sanatçılar için rezidans programı yürütmeye devam etmektedir (Corbett, 2015, Akt: Lehman, 2017). Benzer şekilde, Amerika Birleşik Devletleri'nde, New York eyaletinde 1900 yılında "Yaddo Kurumu" (Corporation of Yaddo) adlı bir sanatçı kolonisi kurulmuştur. Trask ailesi, mülklerini sanatçılar için bir rezidans programı kurulması amacıyla bağışlamıştır. Onlar Yaddo'yu, "yazarlar, ressamalar, heykeltıraşlar, müzisyenler ve diğer sanatçılar için – az sayıda ama yaratıcı yetenekleriyle seçilmiş kadın ve erkek sanatçılar için – bir dinlenme ve yenilenme yeri" olarak görmüşlerdir (Yaddo, 2017). Bu süreçten sonra sanatçı rezidansları, sanat ve kültür dünyasının kabul görmüş bir parçası hâline gelmiş ve kesinlikle profesyonel bir sanatçının kariyerinin geçerli bir unsuru olmuştur (Lehman, 2017).

Önemli bir dönem olarak kabul edilen 1960'larda sanatçı rezidans programlarının yeni bir türü ortaya çıkmış ve halihazırda var olanlara yeni modeller eklenmiştir. Bu yeni model, sanatçılara toplumdan geçici olarak uzaklaşma ve inzivada kendi ütopyalarını yaratma fırsatı sunmuştur. İkinci yeni model sosyal etkileşimi hedeflemiş ve halkı dahil etmeye, kapsayıcı olmaya

çalışmıştır: köylerdeki ve şehirlerdeki rezidans stüdyoları sosyal ve politik değişim sürecinde üs görevi görmüştür. Üçüncü model, sanatçıların başlattığı rezidanslardan oluşmuş; bu rezidanslar hem sanatçıların kendileri hem de birlikte çalışmak istedikleri uluslararası meslektaşları için resmi galeri (ya da performans alanı olarak da ifade edilebilir) alanına/dünyasına bir alternatif haline birleşmiş sergi alanları ortaya çıkmıştır. 1970’ler ve 1980’ler boyunca, bu yeni eğilimler üzerine birçok yeni rezidans girişimi geliştirilmiştir. 1980’lerin sonu ve 90’larda, küreselleşme nedeniyle, dünyanın her noktasındaki sanatçı konutları uluslararası alanda daha iyi tanınmış ve dünyanın her yerinden sanatçılar için erişilebilir hale getirilmiştir. Çeşitlilik büyük ölçüde artmış; bu tetikleyici unsurlar yalnızca sanatçılara misafirperverlik sunmakla kalmayıp aynı zamanda sanat alanları için alternatif, yerel tabanlı bilgi ve deneyim merkezleri yaratmak amaçlanmıştır. Rezidans merkezleri yerel çağdaş sanat sahnelerinde giderek daha fazla katalizör işlevi görmeye başlamış ve yerel sahneyi küresel sanat dünyasıyla buluşturmak üzere önemi artmıştır. (PHAR, 2014).

Sanatçı Rezidanslarının Önemi

Bennett (2010), *Yaratıcı ve Eğitsel Alanlar: Yüksek Öğrenimde Müzisyenlik* adlı çalışmasında konservatuvarlar ve müzik eğitimi veren üniversitelerin hem yaratıcı hem de eğitsel mekânlar olarak işlev gördüğünü belirtmektedir. Müzisyenlerin önemli ölçüde istihdam edildiği bu kurumlarda, yükseköğretim bağlamında öğretim, araştırma ve yaratıcı uygulama arasındaki dengeyi kurmak, öğretim üyeleri ve öğrenciler açısından kritik bir konudur. Bennett, akademideki müzisyenlerin karşılaştığı temel zorlukları diğer araştırma çerçevelerinden de yararlanarak ele almakta; yaratıcı ve eğitsel alanlar arasında denge kurabilmek için bireyselleştirilmiş desteklerin sunulmasını ve yaratıcı pratiğin, yenilikçi bilgi üretim süreçlerinin ve özgün bilgi biçimlerinin tanındığı sistemsel dönüşümlerin gerekliliğini vurgulamaktadır. Yaratıcı süreçlerin daha geniş izleyici kitlelerine açık ve etkili bir şekilde aktarılabilmesi, bu tanınırlığın kazanılmasında önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, yalnızca üniversite öğretim üyeleri ve öğrencilerinin omuzlarına yüklenemeyecek türden destek mekanizmalarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Bu ihtiyaçlardan yola çıkan sanatçı rezidansları, sanatçılar için hem üretim süreçlerini destekleyen hem de mesleki gelişimi teşvik eden önemli araçlar olarak öne çıkmaktadır. Lehman (2017), her ne kadar bu alanda deneysel kanıtlar sınırlı olsa da, sanatçılar ve politika yapıcılar tarafından sanatçı rezidanslarının değerli görüldüğünü, ancak bu programların etkisi ve katkılarının ölçüme dayalı yeterli araştırma yapılmadığını ifade etmektedir. Nitekim pandeminin etkisiyle fiziksel hareketlilik kısıtlandığında, yerel, ulusal, dijital veya hibrit formatlarda sanatçı rezidanslarının geliştirilmesi, sanatçılar adına olumlu bir yönelim olarak değerlendirilmiştir (Çakır, 2022).

Özel'e (2024) göre sanatçı rezidansları, sanatçılara farklı kültürler ve perspektiflerle çalışma fırsatı sunmakta; bu sayede sanatçının yaratıcılığı beslenmekte ve gelecekte çevresel ve toplumsal temaların sanatın merkezine yerleşeceği öngörülmektedir. Bu doğrultuda, İstanbul Müzik Endüstrisi – Temel Yapısal Özellikler, Eğilimler, Sorunlar ve Öneriler Sektör Araştırma Raporu'nda (Ertürk, 2010) da, sanatçıların ve eserlerinin İstanbul, Türkiye ve uluslararası düzeyde dolaşımının sağlanması, eser çeşitliliğinin artırılması ve farklı dinleyici gruplarına ulaşabilme açısından sanatçı rezidanslarının önemli işlevler üstlendiği belirtilmiştir. Aynı raporda, genç ve çağdaş sanatçılar için sanatçı rezidanslarının üretim süreçlerine katkı sağlayacağı; ayrıca üniversitelerde mesleki müzik eğitimi alan bireylerin güncel gelişmeleri takip edebilmeleri adına bu programların eğitimle ilişkilendirilerek yapılandırılmasının önerildiği ifade edilmektedir.

Sanatçı rezidanslarının politika düzeyinde desteklenmesine ilişkin olarak ise *Policy Handbook on Artists' Residencies* (PHAR, 2014: 9), bu programların hedef kitesini Avrupa Birliği üyesi devletlerdeki ulusal, bölgesel ve yerel düzeydeki politika yapıcılar, kültürel kurum ve kuruluşlar ile özel sektör olarak tanımlamaktadır. Kitapçığın amacı; sanatçı rezidanslarının önemini analiz etmek, iyi uygulama örneklerini ortaya koymak ve bu programların fayda ve başarı faktörlerini değerlendirerek, 21. yüzyılda rezidans programlarının nasıl daha etkili biçimde desteklenebileceğine ilişkin politika geliştiricilere rehberlik etmektir.

Günümüzde sanatçı rezidanslarına katılan sanatçı profili giderek çeşitlenmektedir. Yükseköğrenimini tamamlayan sanatçılar, bu programları mesleki kariyerin ilk adımı olarak görürken; deneyimli sanatçılar açısından rezidanslar, kariyerin yeniden odaklanmasını sağlayan bir geçiş süreci olarak değerlendirilmektedir. Akademik yaşamda sabatik izinler dışında sanat alanı kadar yaygın benzer bir uygulamanın bulunmadığı göz önünde bulundurulduğunda, sanatçılar için kişisel gelişim ve ağ kurma gibi alanlara yönelik bu tür desteklerin yalnızca sanat pratiği ile sınırlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Policy Handbook on Artists' Residencies (2014) ayrıca sanatçıların kariyerlerinin doğrusal bir ilerleme çizgisine sahip olmadığını ve çoğu zaman geçimlerini sağlamak için sanatsal olmayan işlerle sanatsal pratiklerini birleştirmek zorunda kaldıklarını belirtmektedir. Bu bağlamda sanatçının yaratıcı sürece tam anlamıyla odaklanabilmesi için, onu bu ikinci faaliyetlerden geçici olarak uzaklaştırabilecek mekân ve zaman olanakları sunan rezidanslar, temel bir ihtiyaç hâline gelmektedir. Bazı sanatçı rezidanslarının, çalışma ve konaklama imkânlarına ek olarak burs da sağlayarak sanatçının ekonomik gereksinimlerini karşılamaya yardımcı olduğu; ayrıca bu programların saha

araştırması ve yerinde üretim açısından sanatçılara önemli fırsatlar sunduğu belirtilmektedir. Yerel iş birlikleriyle yürütülen bu tür programlar aracılığıyla sanatçılar, hem veri toplama ve gözlem yapma gibi araştırma süreçlerini gerçekleştirmekte hem de kamuoyunda ve sanat çevrelerinde farkındalık yaratmaktadır. Bu nedenle sanatçı rezidansları, yalnızca geçici konaklama alanları değil; aynı zamanda bilgi merkezleri, alternatif akademik ortamlar ve yaratıcı gelişim alanları olarak değerlendirilmektedir (PHAR, 2014).

Tablo 1: Konu ve Temalarına Göre Sanatçı Rezidansları Hakkındaki Kaynaklar

Konu	Tema
Görsel sanatlar kuruluşlarında çalışan görsel sanatçılar	Sanatçı için profesyonel gelişim; kuruluş için (asgari maliyetle) yaratıcı gelişim
Eğitim bağlamında sanatçılar	Sanatçıların/sanat alanlarının öğrenmeyi teşvik etme/canlandırmadaki rolü (eğitim makalelerinde yer alan) - ayrıca kuruluşlar için sanat temelli öğrenmeyi teşvik eden iş danışmanlıklarında da görülmektedir
Hükümet destekli sanat/işletme kuruluşları	Genellikle finansman ilgilendiği konular; örneğin, işletmeler sanatı nasıl destekleyebilir?
Mesleki gelişim için kuruluşlara yerleştirilen sanatçılar	İlgili kuruluş için yararın beklenmemesi
Düşünce örnekleri/vaka çalışmaları	Belirli vakaları tartışan araştırma makaleleri

(Lehman, 2017)

Sanatçı Rezidanslarının Nitelikleri

Sanatçı Rezidanslarının Süresi

Mevcut ekonomik gerçekler ve uluslararası sanatçıların ihtiyaç duyduğu AB ülkeleri için verilen 3 aylık vize sınırı gibi göçmenlik kuralları gereği günümüzde rezidansların süresinin giderek kısaldığı belirtilmektedir. Geçmişte 6-12 aylık süreçler yaygınken, son 10 yılda 3 aylık, 6 haftalık hatta sadece 1 günlük “pop up” rezidanslara daha sık rastlanmaktadır. Rezidansların tercih edilen süresinin sanat dallarına ve sanatçılarına göre değişkenlik gösterdiği; bireysel sanatçıların (örneğin görsel sanatlar alanındaki sanatçılar ya da yazarlar) genellikle daha uzun süreli rezidanslarla ilgilendiği; dans ve tiyatro gibi kolektif sanat dallarında çalışan sanatçıların ise daha kısa süreli programlara yöneldiği bilinmektedir (PHAR, 2014).

Sanatçı Rezidanslarının Büyüklük Durumları

Günümüzde, çok küçük ölçekli hatta “nano-rezidans” olarak adlandırılabilir uygulamalar mevcuttur. Bu tür girişimler genellikle dikkatten kaçan, farkına varılmamış uygulamalardır. Bu uygulamalar, bir sanatçının başka bir sanatçının evinde kısa süreliğine kalması ya da düzenli olarak başka

sanatçıları davet eden bir sanatçının inisiyatifiyle gerçekleşmektedir. Örneğin sanatçı Attard, Gozo Contemporary adlı bir mekânda -yerel sanatçılar ve konuklar için buluşma işlevi gören- uluslararası sanatçıları, çalışmak ve kalmak üzere davet etmektedir. Buna karşın Arteles Creative Centre gibi büyük ölçekli rezidans programları da çalışmalarını sürdürmektedir. (PHAR, 2014).

Sanatçı Rezidanslarının Türleri

Sanatçı rezidansları ya sadece sanatsal gelişim odaklıdır ya da önceden belirlenmiş (tematik rezidanslar olarak adlandırılan) rezidanslar bir amaç ya da politika ile bağlantılıdır. Son 10 yılda tematik rezidanslarda ciddi bir artış gözlemlenmektedir. Bu tür programlar hem sanat sektörü içerisinde hem de sektör dışından gelen destekçiler tarafından oluşturulmaktadır. Sanat ve yaratıcılığın toplumsal değerinin giderek daha çok kabul görmesi, bu gelişmenin arkasındaki etkenlerden biridir.

Görsel sanatlar alanı hâlâ rezidansların çoğunluğunu oluştursa da, disiplinler arası ve sektörler arası rezidanslara yönelik güçlü bir eğilim söz konusudur. Bu eğilim, rezidansların kapsamını ve biçimlerini genişletmektedir. Başka sınıflamaların da mevcut olduğu bilgisi ile rezidanslar şu temel türleri barındırmaktadır:

Bir rezidans düzenlenirken, herkese uyan tek bir yaklaşımın olmadığı bilinmektedir. Örneğin, halihazırda mevcut bir yapı içerisinde bir sanatçı rezidansı sunmak isteyen kişi organizasyonun parçası olabilirken; aynı zamanda sanatçının kendisinin yöneteceği kolektif bir program da başlatılabilir. Müzisyenlere yönelik rezidansların formatı ve amacı değişse de, bazı ortak hususlar bulunabilir. Bunlar Art Connect (2025) önerilerinden hareketle:

1. *Müzikle ilişkili rezidansın hedefleri ve amaçlarını tanımlama,*
2. *Kimlere yönelik olduğunu belirleme (Kim?):* Ağırlanan sanatçılar açısından belirli bir ortak nokta olmalıdır. (Örn, rezidansın uluslararası müzisyenlere açık olup olmadığı, belirli bir yerdeki bir kuruluşla değişim programının olup olmadığı, yoksa bölgesel veya yerel sanatçılara odaklanılıp odaklanılmayacağı gibi). Ayrıca kariyerlerinin belirli bir aşamasındaki müzisyenler desteklenebilir. Yeni çıkan, kariyerinin ortasında olan, yerleşik veya bunların bir kombinasyonu olan veya belirli bir geçmişe sahip olan müzisyenler gibi. Belli bir alana odaklanan ya da disiplinlerarası ilişkileri ve deneyimleri desteklemek üzere çalışmalar yapılabilir. Yine rezidansın dönemi, yılda kişiye ev sahipliği yapacağı önemlidir. Sayıyı belirlemek, program sırasında sanatçılar arasındaki işbirliğini etkilemek noktasında dikkate alınmaktadır.
3. *İçeriğini belirleme (Ne?):* Müzisyen programının hedefleri ve odak noktası, sakinlere sunulacak hizmetle örtüşmelidir. Programı hangi

yollarla destekleneceği; müzisyenlerin kaldıkları süre boyunca yeni bir proje tamamlamaları için destek olunup olunmayacağı; bir konser ya da kamu etkinlik programının olup olmayacağı; müzik araştırmaları yapıyorlarsa onlara materyal ya da kaynaklara erişimin sağlanıp sağlanmayacağına; yalnızca mekan desteği sunup sunulmayacağına karar verilmelidir. Çevrimiçi rezidans hizmeti planlanıyorsa fon, proje desteği, alandaki akran-meslektaşlar, izleyiciler ve diğer profesyonellerle değişim, bir platform sağlama, atölyeler düzenleme, sunum fırsatları sunma gibi müzisyenlere nitelikli kaynaklar sunmanın farklı yolları düşünülmelidir.

4. *Mekanı belirleme (Nerede?)*: Konum ve sunulan olanaklar (örneğin; kırsal veya kentsel, kamu temelli veya özel) planlanan programın hedef ve amacıyla uyumlu olmalıdır. Halihazırda planlayıcının kendine ait bir alanı olabilir. Yoksa, diğer kuruluşlarla ortaklık kurmak mümkün olabilir. Bu, alana erişim sağlamanın veya sanatçılara sunulabilecek içeriği genişletilebilirken seçenek olarak, çevrimiçi bir rezidans sunmak da söz konusu olabilir. Fiziksel bir alan tercih edilecekse bir stüdyo/çalışma alanı (özel veya paylaşımlı) olup olmayacağı; konaklamanın olup olmadığı; müzisyenlerin erişebileceği özel atölyeler ve ekipmanların olup olmadığı; bir konser alanının olup olmadığı; aynı anda birden fazla konuk varsa varsa, ortak alanların olup olmayacağı son derece önemlidir. Müzik rezidansı eğer bir yerel topluluk ile çalışıyorsa programın bu topluluktaki rolü göz önünde bulundurulmalı; planlanan rezidansın topluluğu nasıl destekleyeceği /fayda sunacağı düşünülmeli; katılan müzik insanlarının uygulamalarını yaymak ve yeni dinleyici ya da seyircilerle etkileşim kurmalarını sağlamak üzere mevcut sanatçı çevresi ve yerel ağlardan nasıl yararlanılacağı düşünülmelidir.
5. *Süreci belirleme (Nezaman?)*: -Önceden planlanarak rezidans programının zaman çizelgesi yani, ikamet süresi, yılda kaç ikamet dönemi olacağı ve tarihlerin ne kadar esnek ve gerçekleştirilecek kuruluş için yıl içerisinde daha pratik olan belirli süre olup olmadığı önemlidir. Ayrıca başvuru sürecinin ne kadar süreceği ve başvuruların başvurularını göndermeleri için makul zamanın belirlenmesi; açık çağrının ne kadar önceden yayınlandığı ve açık kalacağı; değerlendirme ve seçim sürecinin süresi; seçim yapıldıktan ve müzisyenler bilgilendirildikten sonra, rezidans programının başlama tarihinin bildirim tarihi; müzisyenlere bir rezidans programına başlamadan önce planlama ve düzenlemeler yapıldığına, başarılı başvurulara bildirimde bulunma ile programın başlangıcı arasında yeterli zaman bırakıldığına emin olunmalıdır. Müzik alanında diğer alanlarda olduğu gibi yapılacak rezidansların planlanmasında programın hedeflerine nasıl ulaşılacağı oldukça önemlidir. Rezidansı

gerçekleştirmek için şu *koşullar ve hususlara* dikkat edilmektedir (Art Connect, 2025):³

- Organizasyon yapısı,
- Finansman,
- Erişilebilirlik,
- Seçim süreci,
- Beklentiler,
- Tanıtım ve ağ oluşturma.

Rezidansa katılacak müzisyenleri belirlemek üzere sanatçı rezidanslarının başvuru süreçlerinde genel çerçevede aşağıdaki veriler önemli bulunmaktadır ve hazırlanması önerilebilir (Philharmoni, 2025):

- Çevrimiçi video görüntü,
- Sanatçı olduğunu kanıtlayana sergi, proje, performans örneği linki (erişilebilirlik önemli bulunmaktadır),
- Web sitesi – sosyal medya hesapları,
- Sanatsal çalışma ve deneyimlerini ve rezidansa sunacağı katkıları ifade eden metin ya da ses/görüntü kaydı örneği gibi.

Tablo 2: Tür ve Örnekleri ile Sanatçı Rezidansları Tablosu

Sanatçı Rezidans Türleri	Tanımlar/Açıklama	Örnekler
Klasik rezidans modeli	Dünya genelinde ve Avrupa’da hükümetler ve fon sağlayıcılar, rezidans kurumlarına yatırım yapmaktadır. Bu kurumlar sanat dünyasında genellikle köklü ve güçlü bir itibara sahiptir. Ana faaliyetleri olan sanatçı rezidanslarının etrafında şekillenen halka açık programlar (sergiler, açık günler, toplantılar, kafeler) da sunmaktadırlar. Odak noktası, sanatçının gelişimi ya da sanat eserinin üretimidir. Bu tür rezidanslarda, sanatçının profiline uygun olacak şekilde davet edilen küratörler, programcılar ya da koleksiyonerlerle görüşmeler yapılabilir. Bu nedenle, klasik modeldeki rezidanslar, sanatsal ve yaratıcı karşılaşmaların merkezleridir.	-Iaspis – İsveç Görsel Sanatlar Komitesi Uluslararası Programı, Stockholm -Künstlerhaus Bethanien, Berlin, Almanya -Akademie Schloss Solitude, Stuttgart, Almanya -Rijksakademie, Amsterdam, Hollanda -HIAP – Helsinki International Artist Programme, Finlandiya

3 <https://www.magazine.artconnect.com/editorial/organizing-an-artist-residency-program> sayfasından erişilmiştir.

Sanat kurumları ve festivallerle bağlantılı rezidanslar	Bu tür rezidanslar, çağdaş sanat merkezleri ya da kurumlarının içinde yer alır ve bu sayede profesyonel yönetim, tanıtım, yerleşik bir izleyici kitlesi ve aktif bir sanat ortamından faydalanır. Bu tür programlarda genellikle, sanatçıların çalışmalarını sunma veya gelişim aşamasındaki işlerini tartışma ve geri bildirim alma fırsatları olur. Bazı tiyatrolar ya da orkestralar, sanatçılara daha uzun süreli “rezidans sanatçısı” (artist-in-residence) statüsü verir. Bu tür rezidanslar genellikle gelecekteki bir prodüksiyonla doğrudan ilişkilidir. Sanatçı, ev sahibi kurumun imkanlarını kullanabilir veya doğrudan sanatsal işbirliği içinde çalışabilir.	-A-I-R Laboratory / Çağdaş Sanat Merkezi (CCA), Ujazdowski Şatosu, Varşova, Polonya -Wiels, Brüksel, Belçika -Künstlerhaus Büchsenhausen, Innsbruck, Avusturya -Plataforma Revólver, Lizbon, Portekiz -Hotel MARCO, Vigo, İspanya -Toneelhuis, Anvers, Belçika -Mala Performerska Scena, Zagreb, Hırvatistan -İspanya Ulusal Dans Topluluğu
Sanatçı girişimiyle kurulan rezidans merkezleri	Sanat profesyonelleri tarafından kurulan bu tür rezidanslar, kurucuların önceliklerine dayanan belirli bir profile sahiptir. Bu tür yapılar, küçük ölçekli sanatçı inisiyatiflerinden başlayarak yerel sanat ortamının önemli bir parçası haline gelen yapılara kadar uzanabilir. Kurucuların ve çalışanların kişisel vizyonu ve öncelikleriyle şekillenen bu rezidanslar genellikle belirli bir sanat dalına veya belirli bir ağ yapısına odaklanır ve çok net bir kimlik taşır.	-Derida Dans Merkezi, Sofya, Bulgaristan -BLOK – Kentsel Festival, Hırvatistan
Araştırma tabanlı rezidanslar	Bu tür rezidanslarda sanatçılar, araştırma sürecini rezidans deneyiminin temel unsuru olarak kullanırlar. Sanatçılar, yürüttükleri araştırmalar sonucunda ortaya çıkan meseleleri ele alacak çözümler ya da alternatif yaklaşımlar da geliştirebilirler. <i>Araştırma tabanlı rezidanslar, tematik rezidanslardan esas olarak</i> sanatçının çalıştığı yer ve kişilerle kurduğu yakın ilişki yönüyle ayrılır. Burada sanatçı, genellikle mekâna veya topluluğa entegre bir biçimde, uzun soluklu ve yoğun bir bağ kurar.	-Jeanne van Heeswijk (Hollanda) -Benjamin Deboosere & Wouter De Raeye (Belçika) -DutchCulture TransArtists – “Undercover” Koleksiyonu

Tematik rezidanslar	Tematik rezidanslar, birçok farklı yaklaşımı kapsayabilir. Ancak bu tür rezidansları ortak kılan unsur, amacın yalnızca sanatsal gelişimle sınırlı olmamasıdır. Sanatçılardan, ortak bir tema etrafında katkıda bulunmaları beklenir. Bu temalar genellikle belirli bir kültürel mirası ya da bölgesel kimliği kutlamak veya sorgulamak gibi amaçlar etrafında şekillenir.	-Cape Farewell, Birleşik Krallık -Satellietgroep, Hollanda -Moving Landscape #2 – PepeNero, Puglia Bölgesi, İtalya
Üretim tabanlı rezidanslar	Bu tür rezidanslarda temel amaç, bir fikir ya da projenin geliştirilip somut olarak hayata geçirilmesidir. Ev sahibi kurum, altyapı, malzeme ve/veya teknik bilgi desteği sunar. Bu tür rezidanslar, siparişe dayalı işlere benzeyebilir; ancak burada yaratım süreci, nihai eserin bir parçasıdır. Disiplinlere özel birçok rezidans bu kategoriye girer.	-Amsterdam Grafisch Atelier (AGA), Hollanda, -Scottish Sculpture Workshop (SSW), Aberdeenshire, Birleşik Krallık, -Baltic Yazarlar ve Çevirmenler Merkezi, Visby, İsveç, -Uluslararası Yazarlar ve Çevirmenler Merkezi, Rodos Adası, Yunanistan
Disiplinlerarası ve sektörlerarası rezidanslar	Sanatçı rezidansları, farklı sanat dallarında, çeşitli medya türleriyle çalışan sanatçılara ev sahipliği yapabilir. Son yıllarda hem sanatçılar hem de ev sahibi kurumlar, sanat dünyası dışındaki sektörlerle iş birliği yapma olanaklarını daha sık keşfetmektedir. Bu tür iş birlikleri, sanatın diğer disiplinlerle kesiştiği yaratıcı alanları destekler.	-Nida Sanat Kolonisi (Nida Art Colony – NAC), Litvanya -Kulttuurikauppila Rezidans Programı, Ii, Finlandiya -Pollinaria, Abruzzo, İtalya -Prix Ars Electronica Collide@CERN

PHAR (2014)

Müzik alanında da rezidanslar, sahne performansları odaklı “concert residency” modellerinden başlayıp; akademik besteci pozisyonlarına, disiplinlerarası ve kurumsal yaklaşımlara doğru çeşitlenmiştir. Günümüzde klasik, çağdaş, performansa dayalı ve deneysel müzik üretimlerine destek veren karma programlar yaygınlaşmaktadır.

Müzik Odaklı Rezidans Türleri

Tarihte müzik ve müzisyenlere yönelik yapılandırılan sanatçı rezidansı örnekleri günümüz koşullarında uygulamaya konan programlardan oldukça farklı görünse de döneminin gerçek ekonomik, siyasi, eğitimsel ve sanatsal gerçekleri ve ihtiyaçlarını özünde barındırma özelliği taşıdığı söylenebilir.

Klasik dönem öncesi sanatçı rezidansı örnekleri: Bu dönemde gerçekleştirilen uygulamalar bilinen rezidans kavramından farklı olarak uzun dönemli bir çalışma sistemini -sürekli/sabit çalışan olma- kapsamaktadır. Çoğunlukla

bestecilere yöneliktir. Bu dönemde saray, dini kurumlar, ileri gelenlerin yaşadıkları mekanlar (malikane, konak, villa gibi), bestecilerin ihtiyaç ve bakımlarının sağlandığı ortamları ifade etmektedir (Chambers, 1970).

Sanayi Devrimi sonrası sanatçı rezidansı örnekleri: Bu süreçte müzisyenler daha bağımsız ve bireysle hareket etmeye başlar. Ancak kurumsal desteği almaya da devam ederler. Sanatçı kolonileri çerçevesinde Worpswede ve Pont-Aven gibi oluşumlarda müzisyen-yazar ve ressamlar birlikte üretim yaparlar.

Modern-kurumsal sanatçı rezidansı örnekleri: 1960'lar sonrası özellikle ABD, Avrupa sanatçılara özgü üniversite, kültür merkezleri, vakıflar bu programları başlatırlar. Özellikle güncel müzik, elektronik müzik ve deneysel müzik alanında özel programlar uygulanır. Bu programlarda besteleme, ses araştırmaları gerçekleştirilir.

21. yüzyılda kamusal müziğin önemi anlaşılacak müzisyenlerin sadece beste yapmaları değil halkla etkileşim hâlinde olma hedefleri ortaya çıkmış; müzik alanında sosyal adalet ve erişilebilirlik konuları ele alınmış; pandemi sürecinin etkisi ile çevrimiçi uygulamalara daha sık yer verilen müzisyen ve müzik odaklı rezidanslar gerçekleştirilmiş ve gerçekleştirilmeye devam etmektedir.

Tablo 3: Müzik Alanında Genel Tür ve Örnekleri ile Sanatçı Rezidansları Tablosu

Rezidans Türleri	Tanımlar/Açıklama	Örnekler	Fonksiyonları
Konser rezidansları	Tek mekanda gerçekleşen, turnelerden farklılık gösteren, turistik bir yerde yapılması halinde izleyici kitlenin sanatçının bulunduğu yere gelmek durumunda kaldığı ve sabit bir prodüksiyon (dekor, ışık, sahne, ses sistemi gibi)	-Liberace (1940-1970) -Elvis Presley (1969-1976) -Celine Dion (2003-2007, 2011-2019) -Adele (2022-2024)	Sanatçı için az seyahat, sabit program, yüksek gelir, yaratıcılık. Seyirci için ulaşılabilirlik ve nitelikli deneyim. Organizatör için şehre turizm katkısı, değer yaratma, sürekli gelir.
Sanatçı Kolonileri	Farklı disiplinlerden gelen sanatçıların belirlenen bir süre zarfından aynı alanda/mekanda konaklayarak etkileşim kurduğu program	-MacDowell Colony -Yaddo -Banff Centre	Sürece odaklanma. Gruptan beslenme. Paylaşım alanı. Yalnız kalma
Besteci temelli/akademik rezidanslar	Besteci/araştırmacı belli bir süre zarfında (yaklaşık 3 ay-2 yıl) herhangi bir üniversite, müzik okulu, sanat kurumu, kuruluş, orkestra tarafından davet edildiği; davet edilen kurumun bünyesinde beste yapılan, ders verilen, araştırma ve projelere katkı sunulan program	-Mozart Fellowship -Royal Philharmonic Orchestra -DAAD Berliner -Harvard University (Fromm Foundation)	Sanatçının yaratıcılık sürecine destek. Eğitimsel-kamusal fayda. Yeni eser üretimi. Genç müzisyenlere / araştırmacılara ilham.

Kurumsal rezidanslar	Sanatçının geçici olarak yerleştiği, teknik, konaklama ve burs desteği sunan program. Sanatçı kolonilerine göre sanatçı daha bağımlıdır.	-Banff Centre -Akbank Sanat -CERN -British Council	Üretimin görünür hale gelmesi. Bilim, teknoloji, sosyal bilimlerle kesişim ortamı. Ağ kurma, artan araştırma ve üretim
Çağdaş disiplinlerarası programlar	Disiplinlerarası katılımı destekleyen, belli bir temaya odaklanan, uluslararası nitelikli, süreç odaklı program	-Banff Centre -IKSV x Cité des Arts -V2_Lab for Unstable Media -Halka Sanat Projesi (Kadıköy / Şile)	Toplum, bilim, doğa, teknoloji ile anlamlı bağlar kurma. Yaratıcılık

Dünyada Müzik Alanında Gerçekleştirilen Örnek Rezidans Uygulamaları ve Araştırmalar

Philharmonia'nın *Artist in Residence* programı, her sezon klasik müzik geçmişi olmayan bir müzisyen bir sanatçı ile orkestra arasında, iki farklı sanat formunu keşfetmek ve bütünleştirmek ayrıca birbirlerinin sanatsal yaratıcılıklarını takdir etmek, desteklemek amacıyla gerçekleştirilen bir işbirliği örneğidir. Farklı sanat formları ile yeni eserlerin yaratılmasına katkı sağlamak için oluşturulan bu rezidans programı ilk kez 2021-2022 sezonunda vokalist, koreograf ve bestecilerden oluşan House of Absolute ile başlamıştır. *Philharmonia*, müzisyen ve aynı zamanda iklim kampanyacısı Ssega'yı 2022-2023 sezonunda rezidans sanatçısı olarak görevlendirmiş/atamış; Royal Festival Hall'da orkestra konseri ile rezidans tamamlanmıştır. 2023-2024 yılı rezidansında, sarod vitüözü ve şef Datta'nın kendi müziği ile dünyanın güncel ve acil görülen sorunlarını çağdaş ve geleneksel sanat formları ile entegre edilen çalışmalar gerçekleştirilmiştir. 2024-2025 sezonu rezidans sanatçısı Vidya Patel olarak belirlenmiştir. Rezidans amaç, Güney Asya ve küresel diasporayı yücelten bir çalışma yaratmak: izleyicilere müzik, dans, hikâye anlatımı ve set tasarımını içeren bir deneyim sunmaktır. Sanatçı, bu iş birliğiyle dinleyici/ izleyici ve sanatçılar arasındaki ilişkiyi sorgulamayı ve meydan okumayı, dans sanatçıları, müzisyenler, sahne tasarımı ve etrafımızdaki alan arasındaki bağlantıyı keşfetmeyi hedeflemektedir.



Görsel 2. Solda Ssaga ve Philharmonia Orkestrası ile; Sağda S. Datta, Artist in Residence 2023-2024

Arkansas Üniversitesi ve *Northwest Arkansas Jazz Topluluğu*, konuk müzisyenleri, performanslarını sergilemeye ve öğrencilerle çalışmaya teşvik eden bir sanatçı rezidansı başlatmıştır. Bu programda konuk sanatçıların öğrencilerle daha fazla zaman geçirdikleri, öğrencilerin onlarla prova yaparak, atölyeler düzenleyerek ve onları performansları sırasında izleyerek öğrenebildikleri gözlemlenmiştir. Sanatçı rezidans programı, üniversite ve ilgili topluluğunu caza daha fazla maruz kalmalarını sağlayabilmek için birlikte çalışmalarına yardımcı olmuştur. Bu maruz kalma sürecinin uzunluğuna göre caz müziğine duyuşsal olarak daha yakın olabilecekleri anlaşılmıştır. İlgili üniversitenin müzik bölümü ve caz topluluğunun temsilcilerinden oluşan bir komite, 1 hafta veya üzerinde belirlenmiş süre içerisinde katılımcıların konaklama masraflarını karşılayacak rezidans sanatçılarını seçmiştir. Rezidansın her akademik yılda 1 kez gerçekleşmesi planlanmıştır (Golden, 2024).

Müzisyen Jack Antonoff, 2021-2022 akademik yılı için *New York Üniversitesi'nin Clive Davis Müzik Enstitüsü'nde* (Minsker & Monroe, 2021), rezidans sanatçısı olarak atanmış; bu görevi ile enstitü öğrencilerine müzik endüstrisindeki kapsamlı deneyimlerini sunan, müzik prodüksiyonuna odaklanan ustalık sınıfları ve atölyeler gerçekleştirmiştir.

Pioneer Works (2025), müzisyenlere ve ses sanatçılarına profesyonel bir kayıt stüdyosunun özel kullanımını sunmaktadır. Residentlar/ikame sanatçılar, Music Residency başlığı altında bir ay boyunca ticari kısıtlamalardan uzak yeni çalışmalar yaratmak ve kaydetmek için bağımsız olarak veya şirket içi bir ses mühendisinin desteğiyle çalışabilmektedirler. Pioneer Works Sanatçıları açık bir çağrı yoluyla seçilmektedir. Bir sonraki açık çağrı 2026 rezidans sanatçıları için başvurular Ağustos 2025'e kadar devam etmektedir. Programın resmi sitesinde yakında zamanda gerçekleşecek olan -bir takvimi olan- ikame sanatçı etkinlikleri yer almakta, mezun ikame sanatçılar da dahil olmak üzere sanatçıların etkinlik duyurularına yer vererek görünürlüğü desteklenmektedir.

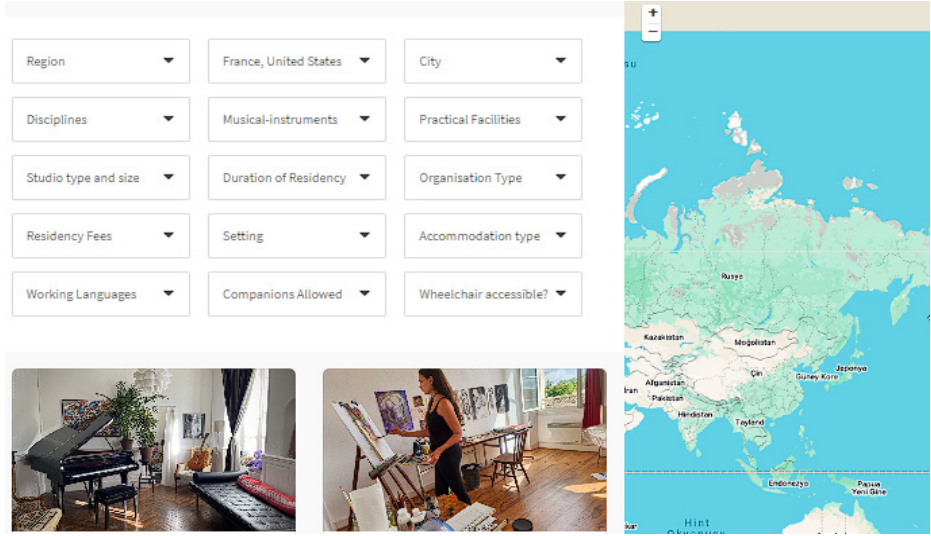
Res Artis, son 30 yıldır Sanatçı Rezidansı alanında güçlü bir uluslararası tanınırlığa sahip, son yıllarda da küresel üyeliği ile daha geniş kitlelere ve sektöre ulaşarak başarı kazanmış bir organizasyondur. Giderek daha fazla kuruluşun

kendilerini ‘sanatçı rezidansı’ olarak tanımladığı bir eğilim görüldüğünden bu duruma cevaben, Res Artis vizyonu, misyonunu ve değerlerini değiştirmenin yanı sıra sanatçı rezidansları/ikametgahları tanımını da yeniden formüle etmiştir. Sanatçı rezidansı alanının günümüzün hızlı tempolu küresel ve yenilikçi çağında hızla büyüdüğünü ve geliştiğini kabul ederek bu programların tanımının bir nebze esnek olması ve yeni gelişmelere, bağlamlara ve zamanlara duyarlı olması Res Artis için önemlidir. Alandaki bu esneklik ve gelişmeye rağmen Res Artis, aşağıdaki temel ilkelerin herhangi bir model ve ölçekte Sanatçı Rezidansı Programının tanımı ve başarısı için çok önemli olduğuna değinmektedir.

Sanatçı Rezidansları:

- Düzenlidir ve yeterli zaman, mekan ve kaynak sunar,
- Yaratıcılık sürecinin kolaylaştırıcılarıdır,
- ‘Bir yerde ikamet etme eylemi’ olarak sözlük anlamlarını yansıtır,
- Net karşılıklı sorumluluk, deney, değişim ve diyaloga dayanır,
- Yerel olanı küresel olana bağlayarak bağlamla etkileşim kurar,
- Sanat ekosistemi için hayati önem taşır,
- Farklı sanat disiplinleri ve sanat dışı sektörler arasında köprü mekanizmaları oluşturur,
- Kültürlerarası anlayış ve kapasite geliştirme araçlarıdır,
- Temel mesleki ve kişisel gelişim fırsatlarıdır,
- Küresel hareketlilik için katalizörlerdir,
- Bilinmeyenle karşılaşmalar,
- Anında ve devam eden sanatsal, sosyal ve ekonomik etkiyle profil yükseltmedir,
- Kültür politikasına ve kültürel diplomasiye önemli katkılarda bulunur.

İlgili organizasyonun resmi sitesi dünya çapında açık çağrıda olan tüm rezidansları ilgili sanatçılarla kolaylıkla buluşturmak üzere tasarlanmış, sanatçının özel gereksinim durumu da dikkate alınarak erişilebilirliğe de hassasiyet gösterilmiştir. Bu site ile merak duyduğu ve gelişmek istediği alanda sanatçı destek alabileceği her türlü programı dünya haritası üzerinden takip edebilmektedir. Yine çevrimiçi rezidanslar ve konferanslar hakkında kullanıcıları bilgilendirmektedir.



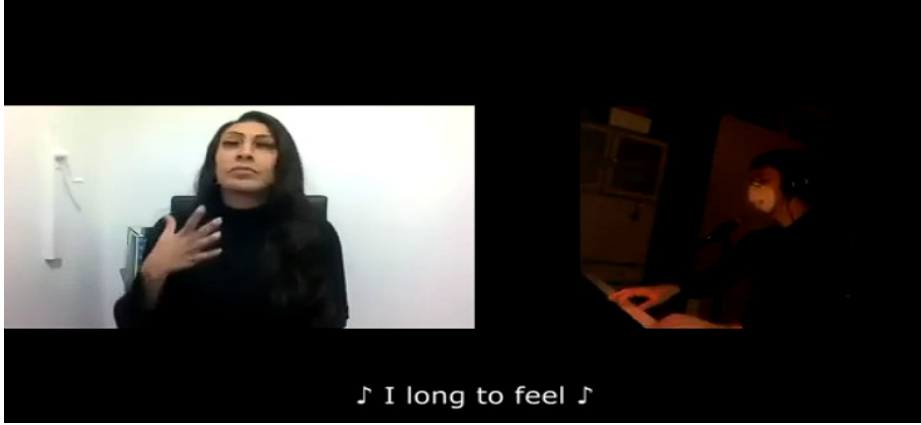
Görsel 3. Resartis'in İnternet Sitesi'ndeki Rezidans Bulma Arayüzü (2025)

2025 yılı itibarıyla müzik alanı itibarıyla Avrupa'da 10, (1 İzlanda, 1 Portekiz, 2 İspanya, 1 İtalya, 1 Almanya, 1 Estonya, 1 Yunanistan, 1 Gürcistan, 1 Rusya); Kanada'da 1; ABD'de 2, Kolombiya'da 1, Brezilya'da 3; Hindistan'da 1, Sri Lanka'da 1 program açık görünmekte; yalnızca müzik aletleri, müzik başlığı altında toplam 19 sanatçılar için hizmet vermektedir.

Drake Music, Youth Music tarafından finanse edilen Londra genel merkezli Birleşik Krallık çapında faaliyet gösteren, 20 yılı aşkın süredir erişilebilir müzik teknolojilerinin kullanımına öncülük eden, kapsayıcı ve ulusal bir sanat vakfıdır. Engellilik ve teknolojinin bir araya getirildiği bu kuruluş çok sayıda sanatçı rezidanslarına ev sahipliği yapmaktadır. Örneğin, sanatçı rezidanslarında engelli ve engelsiz müzisyenleri okul yaşamında buluşturacak bir hafta boyunca müfredat temelli bir temadan hareketle geleneksel çalgı ve teknolojilerinin kullanımına olanak tanınmıştır. Bu uygulamalarla öğrenciler için turneler düzenlenerek; ilgili turnelerde yeni besteler yapmalarına ve performans sergilemelerine destek olunmaktadır. Proje boyunca öğrenciler “engelli” rezidans sanatçılarından mentorluk desteği olarak müzik alanında başarılı olmaya yönelik motivasyonlarının artırılması amaçlanmıştır.

2017-2018 yıllarında Amsterdam Konservatuvarı'nda Drake Music eğitmenleri ile *My Music Ability* adlı dört günlük bir rezidans programı gerçekleştirilmiş, bu programda engelliler için erişilebilir müzik teknolojileri geliştirme atölyelerine, konferans ve performans sunumlarına ve öğrencilerle ortak doğaçlama oturumlarına yer verilmiştir. COVID-19 döneminde kısa süreli bir rezidans programı başlatılmış; engelli müzisyenleri dijital ortamda yaratıcı alanlar sağlanarak kendi programlarını belirlemelerine özgürlük tanınmış mobilite (hareket edebilme) ve erişilebilirlik desteği sunulmuştur. 2020 yılında

besteci, yazar, sanatçı Cutter, Drake Music'in üç yıl küratör sanatçılarından biri olmuş, "The Anxious Mansion" isimli online (Zoom üzerinden) performansta herkesin katılabileceği bir performans sergilemiştir. Ableton tabanlı atölyeler ile açık oturumlarda (public session yani sanatçının herkese açık etkinlikleri, izleyicilerle etkileşim/soru-cevap, sunum gibi) canlı performans gerçekleştirmiştir. Yine çevrim içi yayınlanan *Collective Artist Showcase 2024* adlı etkinlikte neo-soul, deneysel elektronik müzik ve vokal doğaçlama gibi farklı türlerde yeterlikleri olan engelli sanatçıların performanslarına yer verilmiştir. İngilizce işaret dili çevirisi ve canlı altyazılarla erişilebilirlik sağlanmıştır.



Görsel 4. Gareth Cutter - 'The Anxious Mansion' (YouTube)

Kone Vakfı tarafından yönetilen *Saari Residence*, Güneybatı Finlandiya'daki Mynämäki'de bulunan bir rezidanstır. Halen çalışmalarını sürdüren residency, görsel sanatlar, edebiyat, müzik, dans ve çeşitli akademik disiplinler dahil olmak üzere çeşitli alanlardan sanatçılar ve araştırmacılar için yaşam ve çalışma alanı sağlar. Katılımcılara bir stüdyo veya çalışma alanı, konaklama ve yaşam masraflarını karşılamak için bir burs sağlanır. Rezidans hem Fin hem de uluslararası başvuru sahiplerine açıktır ve katılımcılar rekabetçi bir başvuru süreciyle seçilir. Saari Residence'da sanatçılar ve araştırmacılar, huzurlu bir kırsal ortamda çalışmalarına odaklanabilirken aynı zamanda katılımcıları arasında fikir, diyalog ve iş birliği paylaşabilirler. (Kulttuurikaikille 2025) Saari Residence, pastoral konumu, çeşitli sanatçı topluluğu, ağ kurma fırsatları ve yıllar içinde birçok ünlü sanatçı ve araştırmacıya ev sahipliği yapması nedeniyle prestijli bir rezidans programı olarak kabul edilmektedir (Pashnjari, 2023: 22).

"Gömülü Estetik: Söylemsel Mücadele ve Toplumsal Yeniliğin Mekanları Olarak Sanatçı Rezidansları" (Lithgow & Wall, 2017), adlı çalışma rezidans sanatçı programlarının sosyal yenilik ve topluluk katılımı için birer platform

olarak nasıl hizmet edebileceğini ele almıştır. Söz konusu rezidansların, kurumsal normlara meydan okuma işleviyle birlikte mevcut güç yapılarını pekiştirme potansiyeline de sahip olan çift yönlü rolünü irdelemektedir. Çalışmada, sanatçının bu örnekte gerçekleştirdiği estetik müdahaleler, belediye memurunun ofisinde günlük yaratıcı uygulamalarını ofis ortamına taşıyarak, bağlamsal unsurların yeniden örgütlenmesini sağlamıştır. Bu müdahaleler, sanatçının kendisine tahsis edilen masa, oluşturduğu stüdyo alanı, katıldığı toplantılar ve kamusal etkinlikler gibi farklı mekânlarda yer alması sayesinde, kamu çalışanları ile halk arasında planlanmamış karşılaşmaların gerçekleşmesine olanak tanımıştır. Söz konusu karşılaşmalar kontrollü yapılar dışında gelişmiş ve çeşitli türlerde üretken çatışmalara yol açmıştır. Bu çatışmaların çıktıları arasında, yerel yönetim otoritesi ile kamusal alan arasındaki ilişkileri sorgulayan ve yorumlayan büyük ölçekli resim çalışmaları yer almakla birlikte, en dikkat çekici örnek, Belediye Binası'nda düzenlenen bir round dance (daire dansı) etkinliği olmuştur. Bu etkinlik, yerli halktan bireyleri belediye personeli, seçilmiş yerel yöneticiler ve çeşitli belediye birimleriyle bir araya getirmiştir. Etkinlik sırasında kullanılan mekân ve kaynaklar, gömülü sanatçı yerleşimi (embedded AiR) ve sanatçının yerli topluluklarla geliştirdiği iş birlikleri gerçekleşene kadar, belediyenin kurumsal yetki ve işleyiş çerçevesinde yer almayan bir uygulama niteliği taşımıştır. Bu tür üretken çatışmalar; yeni deneyimlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlayan kaynakların keşfini, bu deneyimlerin yaratım süreçlerini ve daha önce görünmez ya da bastırılmış olan yaşantıların görünür kılınmasını ifade etme özelliği taşımıştır. Ayrıca, kurum içi kaynakların beklenmedik ve yaratıcı biçimlerde kullanılmasına yönelik daha önce tanınmamış meşruiyetlerin oluşmasına da olanak sağladığı görülmüştür.

Pinto ve ark. (2020), “Sanatçı Rezidansları, Toplulukların Güçlendirilmesi ve Kültürel Mirasın Yenilenmesinde Zorluklar ve Fırsatlar” adlı makalede, Napoli Federico II Üniversitesi Mimarlık Bölümü (DiARC) tarafından, Creative Europe 2018 “Artists in Architecture: Re-activating Modern European Houses” programı kapsamında yürütülen bir araştırmanın bulgularını tartışmakta; yaratıcılık ve paylaşım kavramlarını yeni bir sosyal sürdürülebilirlik biçiminin araçları olarak ele almakta ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri incelemektedir. Metodolojisi, katılımcı yaklaşımlara dayalıdır ve sanatçı rezidanslarının (Artist Residencies) deneysel yaklaşımının, bir bölge ve o bölgede yaşayan topluluklar üzerinde tetikleyebileceği birliktelik, özen ve yaratıcılık düzeylerini yeniden inşa edebilme kapasitesine odaklanmaktadır. Çalışmada bu rezidansların toplumsal açıdan nasıl karşılandığı analiz dilerek sürdürülebilir açıdan kalkınma stratejileri ortaya konmuş; bu strateji ile topluluğun mevcut kültürel ve fiziksel mirasın koruyucusu rolünü üstlenmesini sağlarken, yerel girişimciliğin yenilikçi üretimlerle yeniden şekillenmesine de katkı sunduğu sonucu çıkarılmıştır.

Beard'ın (2023), *Sanatçı Rezidansları: Yaşlı Bakım Evlerinde Yaşayan Yetişkinlerle Nesiller Arası İlişkilerde Müzik Terapi Öğrencileri* adlı tez çalışması, Segall,'ın 2020 yılında Beard ve Paige ile Louisville Üniversitesi Müzik Terapisi programı ve Kentucky Presbiteryen Evleri (Presbyterian Homes of Kentucky) arasında yeni bir Sanatçı Rezidansı Programı başlatılması ile mümkün olmuş, yani sanatçı rezidansı programı Florida State University Müzik Okulu master tezine kaynak oluşturmuştur. Bu programla birlikte Beard ve Nagle bir Destekli Yaşam Tesisi olan Rose Anna Hughes Evi'ne taşınmış ve müzik ve yoldaşlık yoluyla “yaşlı komşularıyla” ilişkiler kurmaya başlamıştır. Beard ve Nagle o zamanlar müzik terapi son sınıf öğrencileri olmaları ve yaşlı yetişkinlerle pratik deneyimleri yaşamalarına rağmen, onlarla yaşama konusunda çok sınırlı deneyimleri olduğu ancak, sanatçı rezidansı programı ile yaşlı yetişkinlerin günlük yaşamlarında sadece yaşam düzenlemelerinden çok daha fazlasının olduğu araştırmacılar tarafından anlaşılmış; yalnızca bir fark yaratabildiklerini hissetmediklerini, aynı zamanda sakinlerin de yaşam deneyimlerini, bilgeliklerini, günlük neşelerini paylaşıp karşılıklı olarak faydalı bir dostluklar kurarak bu iyiliğe karşılık verdiklerini belirtmişlerdir.

Sound Thoughts, Words and Music (Constantinou, 2016) 6 saatlik bir radyo belgeselidir. Küresel müzik, ses sanatı ve radyo sanatına adanmış 7/24 dijital yayın platformu olan Resonance Extra'da (Resonance FM'in bir parçası) bir sanatçı rezidansında üretilmiştir. Belgeselin teması, sesin müzik olarak kabul edilip edilemeyeceğini araştırmak üzerinedir. Program basit bir soruyla başlar: Bir ormanda bir ağaç düşerse ve onu duyacak kimse yoksa, ses çıkarır mı? Geniş bir bakış açısı sağlamak için çeşitli 14 aktif uygulayıcının yani bestecilerin, icracıların, yazarların, yapımcıların, şairlerin ve düşünürlerin çalışmalarının yanı sıra şiir alıntıları, kaydedilmiş röportaj materyalleriyle birlikte sunulur. Programın yayınlanma süresi göz önüne alındığında, çeşitli uzunluklarda on iki bölüme ayrılmasına karar verilmiştir. Bir bölümde Constantinou' nun “Silent (Sessiz) Kontrapunt” adlı parçasının dünya prömiyeri yer almaktadır. Program bölüm zamanlamaları şu şekildedir: 18:00 - Uvertür. 18:37 – Sergi/Ekpozisyon 19:09 - İkinci Tema. 19:43 - Şiir, Tekno ve Destan. 20:16 - Tango. 20:50 - Bir Röportaj Dizisi. 21:11 - Dünya Prömiyeri “Sessiz Kontrapunt”. 21:32 - Kız Kardeşler. 22:03 - İki Profesör. 22:25 - Telyn. 23:20 – Rekapitülasyon/Özetler. 23:42 – Final.

Kelly ve Neidorf'un (2022), “Grup Tabanlı Müzik Eğitimi Rezidanslarında Sanatçıların Uyum Sağlama Yeteneklerinin Öğretimi” adlı sosyal hizmet ve müzik temelli etkinlerin önemi çerçevesinde oluşturulan çalışmaları, Uluslararası Gruplarla Sosyal Hizmet Derneği'nin (International Association for Social Work with Groups - IASWG) SPARC programı tarafından onaylanmış ve desteklenmiştir. İlgili çalışma grup temelli müzik eğitimi programlarının

(rezidanslarının) geliştirilmesi ve uygulanmasını incelemiş; Chicago merkezli bir müzik topluluğuna bağlı klasik müzik eğitimi almış öğretici sanatçılar (Teaching Artists - TAs), evsizlik ve barınma güvencesizliği yaşayan genç yetişkinlere hizmet veren bir ajansın drop-in merkezi ve geçici barınma programında bir dizi müzik eğitimi rezidansı gerçekleştirmiştir. Gözlem ve odak grup görüşmeleri gibi nitel yöntemler kullanılarak bu rezidansların gelişim ve uygulama süreçlerinden elde edilen bulgular kapsamında öğretici sanatçıların esnekliği, rol değişimine açıklığı ve katılımcıların ihtiyaçlarına uyum sağlama kapasitelerinin bu süreçte önemli ve bütünleyici bir rol oynadığını anlaşılmıştır. Bu çalışma, grupla sosyal hizmette müzik temelli etkinliklere ilişkin literatüre katkı sağlamış ve bu tür etkinliklerin nasıl kolaylaştırılıp yürütüldüğüne dair anlayışı oluşturmaya katkı sunmuştur.

Eğitim Boyutunda Etkileri

Amerika genelindeki okullarda, halk eğitim merkezlerinde ve sanat mekânlarında öğrencilerin profesyonel dansçılar rehberliğinde koreografiler yaratıp sahneledikleri, öğretmenlerin tiyatro aracılığıyla Amerikan tarihini öğrencilerle birlikte inceledikleri, genç opera sanatçılarının ustalık sınıflarına katıldıkları, geleceğin sahne yönetmenlerine dekor tasarımına yardım ettikleri ve ortaokul korolarının caz vokalistleriyle iş birliği içinde seslerini geliştirdikleri etkinlikler, sanatçıların öğrenciler ve öğretmenlerle birlikte öğrenme amaçlı bir araya geldiği özel bir uygulama biçimi olan “sanatçı rezidanslarının” örnekleridir. Formal eğitim kurumları olan okullarda gerçekleştirilecek sanatçı rezidanslarının nitelikli ve eğitim müfredatı ile ilişkili olması beklenmektedir. Hesap verilebilirlik baskısı altında eğitimciler ve yöneticilerin süreci nasıl değerlendirdikleri ve etkinliklerin içerik standartlarıyla ne kadar uyumlu olduğu konusunda yakından takip etmelidir. Bu koşulları sağlayan eğitimciler, daha fazla işbirliği yaparak sistemin önceliklerini yansıtan ve bu öncelikleri gerçekleştirme şansını artıran rezidans programları geliştirebilirler (Silverstein, 2003).

Eğitimsel boyutuyla sanatçı rezidansı programları, sanatçılarla öğrenciler (ve öğretmenleri) arasında okul ortamında kurulan doğrudan etkileşimlere dayanır. Sanat kurumları tarafından okul yöneticileri ve öğretmenlerle ortaklık içinde geliştirilir ve okulların sanat eğitim programlarını tamamlar ve güçlendirir. Rezidanslar tek bir ziyaretten haftalara veya aylara yayılmış bir dizi ziyarete kadar değişebilir. Ancak tüm rezidanslarda bazı temel ilkeler ortaktır. Sanatçı rezidansları programları, şu anki bildiğimiz haliyle 1960’larda başlamıştır. Bugün halen sanat kuruluşlarının eğitim programlarının önemli bir parçası olmaya devam etmektedir. Remer’in (2003) *“Artist-Educators In Context: A Brief History of Artists in K-12 American Public Schooling,”* adlı çalışmasında 1998-1999 eğitim yılı verilerine göre ilkokulların %38’inin en az, bir kez kısa süreli sanatçı rezidansı (1 haftada kısa süren) gerçekleştirdikleri; 22’sinin uzun

süreli rezidanslara ev sahipliği yaptıkları; liselerde %34 (kısa süreli) ve %18 (uzun süreli) oranlarında uygulandığı bilgisine ulaşılmaktadır. Remer (2003) aynı çalışmasında okullarda gerçekleştirilen sanatçı rezidanslarının şu temel özellikleri olması gerektiğini vurgular:

- Belirli hedeflerle ilişkili bir konuya veya temaya odaklanma,
- İyi tanımlanmış bir giriş, gelişme ve sonuç yapısına sahip olması,
- Öğrencilerin merak ve ilgilerini çekecek stratejiler geliştirme,
- Öğrencilere, performans sırasında nelere dikkat etmeleri ve neyi dinlemeleri gerektiği konusunda rehberlik sunma,
- Sanatla ilgili uzmanlık bilgisi gerektirmeyen, açık ve sade bir dil kullanma,
- Öğrencilerin izleyici olarak rollerini ve sorumluluklarını öğrenmelerine yardımcı olacak yönergeler sunma,
- Öğrencilerin sanatçılarla birebir etkileşim kurma fırsatları sunma,
- Öğrencileri hazırlamak ve öğretmenlerin sınıf içi öğrenmeyi genişletmesine yardımcı olmak amacıyla kullanılan destekleyici kaynak materyalleri (örneğin basılı materyaller, internet siteleri, CD'ler) sağlama.

Silverstein (2003), *Artist Residencies. Act of Achievement: The Role of Performing Art Centers in Education*” adlı çalışmasında performans rezidansları ya da öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik rezidanslar içinde ihtiyaçlarına uygun şekilde uyarlanabileceği düşünülen; sanat kuruluşu koordinatörleri, sanatçılar, öğretmenler ve okul idaresi için kontrol listesi derlenmiştir. Bu derleme:

1. Arts Residency Handbook for Teachers, Arts Residency Handbook for Artists, and Arts; Activities Handbook for Project Coordinators, 2002-2003,
2. Artist-in-Residence Grants, 2002-2003,
3. Residency Planning Guide,
4. Ohio State Arts Council's Arts in Education Handbook,
5. Resource Manual: Artists in the Schools and Communities,
6. An Artist in our Midst: Kentucky's Artists in Residence Programs and What Makes them Work, FY 2003-2004 kaynaklarından adapte edilerek düzenlenmiştir.

Tablo 4: Okul Ortamında Düzenlenen Sanatçı Rezidansı Tarafları İçin Derlediği Rezidans Kontrol Listesi

Sanat kuruluşu koordinatörleri için maddeler	Sanatçılar için maddeler	Öğretmenler için kontrol listesi maddeler	Okul İdaresi için maddeler
Rezidans sanatçısının seçimi	Rezidansın amaç ve kapsamını anlama	Gerçeklik kontrolünü sağlama ve beklentileri netleştirme	Varsayımları gözden geçirme (farklı altı yapıları dikkat etme,
Taahhütleri güvence altına alma (bütçe, yıllık plan, okul ortaklarını ve programları planlama, protokol oluşturma, okul kadrosunda değişiklikleri öngörme, okul içi koordinatörünü görev tanımını oluşturma)	Öğretmenlerle işbirliği yapma	Rezidans planlamasına destek olma	Okul müdürü ve sanat kurumu koordinatörü ile planlama yapma
Okul müdürü, rezidans koordinatörü ve diğer önemli kişilerle görüşme	Okulu tanıma; lojistik konuları takip etme		
Sanatçılarla rezidans amaçlarının doğru anlaşılabilirdiğini teyit etme	İletişim ve koordinasyon sağlama	İletişim ve koordinasyon sağlama	İletişim kurma: süreç boyunca ve öncesinde herkesi bilgilendirme
Rezidans içeriğine özen gösterme	Sürekli geri bildirim almaya açık olma	Öğrencilerin sanatçıyla geçirdiği zamanı verimli şekilde değerlendirme	
Etkili iletişimi düzenleme (rezidans başlığı, sanatçının adı, tarih-zaman çizelgesi oluşturma, ilgili kişilerin iletişim bilgilerini sağlama vb)	Rezidansı belgeleme (öğrenci çalışmalarını saklama, izinli fotoğraf, ses kaydı ve video alma, öğrenci günlükleri oluşturma ve saklama, rezidans çıktılarından tüm okul ve sınıfın yararlanmasını sağlama)	Rezidans sürecine etkin katılım sağlama	
Lojistik konuları takip etme (lojistik ihtiyaçları belirleme, sanatçılara zamanında ödeme yapma vb.)	Okulun kemikleşmiş uygulamalarına saygı gösterme	Öğrencilerin gelişimi hakkında sanatçıya geri bildirim verme	Taslak zaman çizelgeleri hazırlama ve lojistik düzenlemeler yapma

Görünür ve destekleyici olma			Sanatçının okuldaki temsilcisi/elçisi ve rehberi olma
Programı görünür kılama (rezidansın tanıtımını yapacak kişiyi belirleme, hikayesini anlatma, farklı kitleler için mesaj oluşturma vb.)		Rezidansı görünür kılama	
Sanatçı eğitimciler için mesleki gelişim fırsatı sunma (oryantasyon desteği vb.)		Öğretmenin bireysel ve mesleki eğitimini fırsata dönüştürecek durumlardan yararlanma	Rezidansın görünür olmasına destek olma
Programı değerlendirme sürecini planlama ve uygulama	Rezidansın değerlendirme sürecine katılma	Rezidansın değerlendirme sürecine katılma	Rezidansın ölçme ve değerlendirme sürecine katılma

(Silverstein, 2003)

Kurumsal Rezidanslara Bir Örnek: Köy Enstitülerinde Usta Öğretici Aşık Veysel

Sanatçının geçici olarak yerleştiği, teknik, konaklama ve gelir desteği sunan program ancak sanatçı kolonilerine göre sanatçıyı kurumsal yapı çerçevesinde konumlandıran kurumsal rezidanslara benzeyen bir örnek köy enstitülerinde gerçekleşmiştir. Aşık Veysel köy enstitülerinin kuruluşunun ardından öğretmen desteğinin yanında usta öğretici denilen eğitimcilerle de ihtiyaç duyulması sebebiyle bu kurumlarda görev almış (Akdoğan, 2016; Akt: Tural 2016) ve misafir edilmiştir. Köy enstitülerinde aldığı görev Veysel'in hayatına etki etmiş; kendisi için ekonomik anlamda gelir sağlarken dönemin entelektüelleriyle bir araya gelme şansı bulmuş, meslektaşları diğer aşıklara göre bilimsel bilgi ile tanışma fırsatı bularak bazı eserlerine fikir oluşturmuştur. Diğer yandan Veysel'den ders alan öğrenciler onun şiirlerini ezberlemiş, mezun olduklarında bu şiirleri kendi öğrencilerine öğretirken yaygınlaşmalarını sağlamışlardır. Ders vermesinin en önemli katkı ise kendisinden ders alan öğrencilerin müfredat hazırlama yetkisine ulaştıklarında onun şiirlerini ders kitapları içeriğine dahil ederek Türk çocuklarının sevgisini sunulması ve tanınmasıdır. Yine Halk Edebiyatı başlıklı konferansta önce Veysel gelenek icracısı olarak görev alırken daha sonra Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi akademisyenleri ile iletişim kurarak köy enstitüleri aydınları ile kurduğu etkileşim deneyimini de katlamış olur (Özkarabekir, 2022) .



Görsel 5. Aşık Veysel Ladik Akpınar Köy Enstitüsü'nde (LADER, 2013)

Köy Enstitüleri Üzerine Seçme Yazılar adlı bildiri kitabında (Şahin & Öztürk, 2021), Veysel, Arifiye, Gölköy, Hasanoğlu, Yıldızeli ve Ladik Köy Enstitüleri'nde, Posoflu Aşık Müdami ve Artvinli Hasan Çıtak Cılavuz Köy Enstitüsü'nde görev yapmıştır (Alper, 2004: 62; Karahaliloğlu, 2005: 68). Halkı bilinçlendirmeye çalışan Veysel onların enstitülerden faydalanmaya davet etmiştir. Aynı çalışmada bir şiirinde “Enstitü bir kovan misalidir. Her türlü çiçekten alır bal yapar. Yurdumuz içinde doğru bir yoldur. Memlekete kanat takar kol yapar” (Kara & Tören, 2011: 134) sözlerine rastlanmaktadır.



Görsel 6. Veysel Akpınar Öğretmen Lisesi Listesiden (LADER, 2013)

Tartışma

Elde edilen bulgular, sanatçı rezidanslarının müzik eğitimi alanında salt bireysel gelişim değil; aynı zamanda toplumsal katılım, mesleki kimlik kazanımı ve gelişim, ulusal ve uluslararası hareketlilik, yaratıcılık ve sosyal eğitim için kritik bir işlev taşıdığını göstermektedir. Rezidanslar, formel eğitimin sınırlarını aşan bir öğrenme alanı sunmakta; müzik eğitiminde dönüştürücü bir işlev yüklenmektedir. Ayrıca kapsayıcı yaklaşımlar aracılığıyla sosyal adaletin teşvik edilmesinde bir aracı rol üstlenmektedir.

Tarihsel açıdan bu sanatçı rezidansları çıkış noktasında elistist bir yaklaşımla ayrıcalıklı bireylere odaklansa da zamanla daha kapsayıcı ve erişilebilir bir yapıya evrildiği söylenebilir. Müzik eğitimi almış bireyler için bu tür programlar, geleneksel istihdam biçimlerinden farklı olarak alternatif kariyer yolları sunmaktadır. Burland ve ark (2022), konservatuvar mezunlarının çok farklı kariyer stratejilerine yöneldiklerini ve sanatçı rezidanslarının bu süreçte önemli bir geçiş alanı sunduğunu belirtmektedir. Bu bulgu, çalışmanın varsayımlarıyla örtüşmekte; sanatçı rezidanslarının, bireylerin yaratıcı üretimlerine süreklilik kazandırmakta ve bağımsız çalışma alanları inşa etmekte işlevsel olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de ve dünya genelinde müzisyen ve müzik eğitimcilerinin, gelir düzensizliği ve sosyal güvencesizlik (Hacısüleymanoğlu & Sağer, 2022) , istihdam belirsizliği (Burland vd., 2022; Brook & vd., 2020), konservatuvar mezunlarının eğitim alanında görev yaparken yaşadıkları zorluklar (Shaw, 2024; Shaw, 2021), mesleki tükenmişlik ve rol çatışmaları (Thielmann & vd, 2024; Blackwell, 2018) gibi sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Sanatçı rezidanslarının müzikte yalnızca performans alanlarını destekleyen programlar olmadıkları bilgisi ile aynı zamanda pedagojik birer alan olarak da değerlendirilmektedir. Bennett (2010), sanatçıların içinde bulundukları yaratıcı ortamların, öğrenme ve öğretme süreçlerini yeniden şekillendirdiğini savunmaktadır. Bu bağlamda rezidanslar, yalnızca bireysel gelişimi değil; aynı zamanda topluluk temelli öğrenmeyi, ortak üretimi ve kültürel aktarımı da teşvik etmektedir. Nitekim birçok rezidans programı, gençlerle, dezavantajlı gruplarla ya da yerel topluluklarla etkileşimi zorunlu tutarak sosyal fayda üretmeyi amaçlamaktadır. Bununla yanında, rezidans programlarının etkili olabilmesi için yapısal koşulların, finansal destek sağlayıcılarının ve katılımcıların ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi gerekmektedir. Türkiye’de bu tür yapıların henüz kurumsal bir anlayışla işlenmediği görülmektedir. Sürdürülebilirlik noktasında sanatçı rezidanslarının bağımsız sanat alanlarında veya bireysel girişimle yürütülmesi durumunda yeterince başarılı olamama riskini taşıdıkları söylenebilir. Bu durum, kamusal desteklerin artırılması ve *sanat politikalarının* bu doğrultuda yeniden düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda çalışma,

sanatçı rezidanslarının müzisyenlerin mesleki varoluşları için önemli bir alan sunduğunu vurgulamaktadır. Ancak bu alanların daha işlevsel ve kapsayıcı hâle gelebilmesi için uluslararası ve başta ulusal düzeyde olmak üzere stratejik planlamalara ve politika desteğine ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Günümüzde müzik rezidansı uygulamaları ve araştırmalarının şu temel noktalarda bulunduğu söylenebilir:

- Toplumsal katılım: Kamusal alanda herkes için müzik çalışmaları ve toplum temelli müzik çalışmaları
- Müzisyenlik ve performansı: Profesyonellerle yeni müzisyenlerin etkileşimine yönelik çalışmalar
- Yerel kültürler: Yerel müzik kültürünü tanıma ve kaydetme, araştırma
- Elektronik müzik ve teknoloji: Ses tasarımı, yapay zekânın müzik üzerine kullanım alanları
- Erişilebilirlik: Engelli ve tipik bireylere yönelik müzik uygulamaları
- Bestecilik: Çağdaş ve yeni müzik eserlerinin üretimi

“Sanatçı rezidansı” kavramı, yalnızca bir sanatçı destek programı değil; sanat üretiminde mekânın, zamanın, topluluğun ve kültürel bağlamın nasıl değiştiğini gösteren çok katmanlı bir uygulama alanıdır. Günümüzde sanat, eğitim, sosyal bilimler ve kültürel politika alanlarının kesiştiği önemli bir araştırma ve üretim konusudur.

Müzik temelli rezidansların ulusal ve uluslararası bağlar kurarak başka projelerin kapılarını aralayabilmeleri sağlanabilir. Fon ve konaklama destekli programlar takip edilerek geçici de olsa güvenli çalışma ve üretme ortamına ulaşılabilir. Proje bazlı olsa da rezidanslar özellikle müzisyenlere meddi destek sunabilir. Yukarı bahsedilen sorunlar sebebiyle müzisyen ya da eğitimcinin ihmal ettiği kimlik gelişimi ve mesleki doyumu bu rezidanslar aracılığı ile desteklenebilir.

Eğitim rezidansları ve kamusal temelli uygulamalar müzisyen mezunların eğitimsel yeterlikleri artırılabilir.

İstihdam sorunu yaşayan müzisyen ve eğitimciler rezidans deneyimleri sayesinde tek bir görev tanımı ve kimlik yerine çoklu ihtiyaçları gideren (üretici, öğretici, koordine edici) rolleri üstlenebilir.

Mesleki tükenmişliğin giderilmesi adına bölgelerinde kültür merkezlerinden bekledikleri etkileşim ve gelişimin dışında çevrimiçi ya da mobil rezidanslar ile buluşturulabilir.

Bu bilgiler çerçevesinde Türkiye’de sanatçı rezidansları ve özellikle müzik rezidanslarının detaylı tespiti, etki alanları, katılımcı deneyimleri ve ihtiyaç durumuna yönelik araştırmalara yön verilebilir.

Türkiye'deki rezidansların ulusal ve uluslararası düzeyde yaygınlaşması adına çeşitli ağlara entegre edilebilir (Res Artis gibi).

Yöresel/yerel sanatçıların ve taşrada görev yapan eğitimcilerin (öğretmen, öğretim elemanı vb.) yurtiçi ve dışındaki rezidansları takip edebilmeleri ve katılabilmeleri adına danışma noktaları oluşturulabilir.

Kırsal bölgelerde yaşayan gençler için çevrimiçi müzik rezidansları düzenlenebilir.

Müzik eğitimi veren yükseköğretim programlarında rezidans modülleri geliştirilerek eğitim programlarına dahil edilebilir.

Gerçekleşecek rezidanslara katılımın tam ve kapsayıcı olabilmesi için dezavantajlı gruplar, ihtiyaçları ve uzmanlık alanları öngörülerek erişilebilirlik ve evrensel tasarım ilkeleri kalıcı hâle getirilebilir.

Rezidansların yaygınlaşması ve sürdürülebilirliği adına, yerel ya da ulusal destekçilerle (sanayi, üniversite, STK'lar) iletişim ağı güçlendirilebilir.

Kaynaklar

- Akbank Sanat. (2025, May). Residency programs from a curatorial perspective. Retrieved from <https://www.akbanksanat.com/en/event/kuratoryal-acidan-rezidans-programlari-10-03-25>
- An Artist in Our Midst: Kentucky's Artists in Residence Programs and What Makes Them Work. (2003–2004). Frankfort, KY: Kentucky Arts Council.
- Arts at CERN (2025, May). About Arts at CERN Retrieved from <https://arts.cern/about-us/>
- Arts Residency Handbook for Teachers, Artists, and Project Coordinators. (2002–2003). New York: P.S. 107.
- Artist-in-Residence Grants. (2002–2003). Greenville, SC: The Peace Center for the Performing Arts.
- BANFF. (n.d.). History of BANFF Centre for arts and creativity. Retrieved from <https://www.banffcentre.ca/history>
- BBC. (2024, November 24). Adele doesn't know when she'll perform again after tearful Vegas goodbye. Retrieved from <https://www.bbc.com/news/articles/c0rgd0q2xjro>
- Beard, K. M. (2023). Artists in Residence: Music therapy students in intergenerational relationships with older adults residing in an assisted living facility (Master's thesis, Florida State University College of Music).
- Bennett, D. (2010). Creative and educational spaces: The musician in higher education.
- Blackwell, J. (2018). Music program alumni's perceptions of professional skills, abilities, and job satisfaction: A secondary analysis of the 2011, 2012, and 2013 Strategic National Arts Alumni Project (SNAAP) survey. *Journal of Research in Music Education*, 66(2), 190–209.
- British Council. (May, 2025). Call for applications - artists residency. Retrieved from <https://www.britishcouncil.org/society/new-narratives/opportunities/call-applications-artists-residency>
- Brook, S., Comunian, R., Jewell, S., & Lee, J. Y. (2020). More than a day job, a fair job: Music graduate employment in education. *Music Education Research*, 22(5), 541–554.
- Burland, K., Mellor, L., & Bates, C. (2022). Employability ecosystems in music: (Re) navigating a life in music.
- Celine Dion. (2019, June 9). Celine Dion says goodbye to her groundbreaking Las Vegas residency at The Colosseum at Caesars Palace. Retrieved from <https://www.celinedion.com/news-en/celine-dion-says-goodbye-to-her-groundbreaking-las-vegas-residency-at-the-colosseum-at-caesars-palace/>
- Chambers, D. (1970). *Patrons and artists in the Italian Renaissance*. Springer.
- Concert Residency. (2025, April, 10). In Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Concert_residency#:~:text=One%20of%20the%20most%20successful,for%20his%20residency%20are%20unavailable.
- Constantinou, S. (2016, March 6). Sound thoughts, words and music: artist in residence. Retrieved from <https://pure.northampton.ac.uk/en/publications/sound-thoughts-words-and-music-artist-in-residence>
- DAAD. (2025, May). The DAAD artists-in-Berlin program. Retrieved from <https://www.daad.de/en/studying-in-germany/scholarships/music-art/daad-artists-in-berlin/>
- Drake Music. (March, 2025). About Us. Retrieved from <https://www.drakemusic.org/about-us/>
- Drake Music. (March, 2025). Artist Residencies & mentoring. Retrieved from <https://www.drakemusic.org/pages-that-are-currently-not-live-on-the-site/artist-residencies/>
- Drake Music. (2021, September 13). Gareth Cutter - 'the anxious mansion'. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Uj2SfD5S6Q>
- Drake Music. (n.d.). Artist residencies. Retrieved May 5, 2025, from <https://www.drakemusic.org/>
- Ertürk, E. (2010). İstanbul müzik endüstrisi: Temel yapısal özellikler, eğilimler, sorunlar ve öneriler. İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı & Türkiye Bilimler Akademisi.
- European Agenda For Culture. (2014, Aralık). Policy Handbook on Artists' Residencies. Open Method of Coordination Working Group of EU Member States Experts. https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/policy/cultural-creative-industries/documents/artists-residencies_en.pdf
- Fromm Music Foundation. (2025, May). About. Retrieved from <https://frommfoundation.fas.harvard.edu/about>
- Gareth Cutter. (June, 2025). Drake Music artist in residence 2020. Retrieved from <https://garethcutter.com/drake-music-artist-in-residence-2020/>
- Hacısüleymanoğlu, G. E., & Sağer, T. (2022). Türkiye'de müzik sosyolojisinde önemli bir unsur olan düğünde çalan müzisyenlerin sosyo-ekonomik durumları ve pandeminin etkisi hakkında bir durum çalışması: Safranbolu örneği. *Rast Müzikoloji Dergisi*, 10(1), 59–77.

- Halka Sanat Projesi. (May, 2025). Halka sanat rezidans. Retrieved from <http://www.halkaartproject.net/rezidant.html?r=3>
- İKSV. (April, 2025). Cité Des Arts artist residency programme. Retrieved from <https://www.iksv.org/en/cite-des-arts-artist-residency-programme/about>
- International Film Festival Rotterdam. (2024, August 5). Call for residency: V2_ x IFFR. Retrieved from <https://iffr.com/en/blog-call-for-residency-v2-iff>
- Kelly, B. L., & Neidorf, J. (2022). Teaching artists' adaptability in group-based music education residencies. *Social Work with Groups*, 45(3–4), 228–243.
- Koordinatörü, İBB; Özkarabekir, C. (2022). Aşık Veysel, İBB Yayınlar.
- Kulttuuria kaikkille. (May, 2025). Retrieved from https://www.kulttuuriaikaikkille.fi/about_us
- Lader. (2024, November, 11). Aşık Veysel'in Akpınar Günleri. Retrieved from <https://www.lader.org.tr/asik-veyselin-muzik-ogretmenligi-akpinar.html>
- Lehman, K. (2017). Conceptualising the value of artist residencies: A research agenda. *Cultural Management: Science and Education*, 1(1), 9–18.
- Liberace. (2025, 8 March). In Wikipedia. <https://en.wikipedia.org/wiki/Liberace>
- Lithgow, M., & Wall, K. (2017). Embedded aesthetics: Artist-in-residencies as sites of discursive struggle and social innovation. *Seismopolite: Journal of Art and Politics*, 18.
- Macdowell. (n.d.). Arts, artists, and creative process. Retrieved from <https://www.macdowell.org/>
- Mindivanlı Akdoğan, E. (2016). Köy Enstitülerinde Eğitim Anlayışı ve Tarih ve Yurttaşlık Bilgisi Öğretimi (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özel, A. (2024). Günümüz Türk Akademisyen Seçkileri.
- Pashnjari, T. (2023). Artist residencies and their contribution to the journey of artistic expression [Bachelor's thesis, Degree Programme in Media and Arts Fine Art]. Theseus.fi.
- Philharmonia Orchestra. (n.d.). Artist in Residence. Retrieved March 15, 2025, Retrieved from <https://philharmonia.co.uk/what-we-do/learning-and-engagement/artist-in-residence/>
- Philharmonic Society. (2025, April). Royal Philharmonic Orchestra residency. Retrieved from <https://www.philharmonicsociety.org/orchestra-residency-2024>
- Pinto, M. R., Viola, S., Onesti, A., & Ciampa, F. (2020). Artists residencies, challenges and opportunities for communities' empowerment and heritage regeneration. *Sustainability*, 12(22), 9651.
- Pioneer Works. (June, 2025). Music residency. Retrieved from <https://pioneerworks.org/residency/music>
- Remer, J. (2003). Artist-educators in context: A brief history of artists in K–12 American public schooling. *Teaching Artist Journal*, 1(2), 71–72.
- Res Artis. (n.d.). Artistic Residence. March 15, 2025, Retrieved from <https://resartis.org/>
- Residency Planning Guide. (2000). North Carolina Arts Council.
- Resource Manual: Artists in the Schools and Communities. Montana Arts Council.
- Sağiroğlu, A. (2019). Müzisyen kimdir? Tarihsel evrim içinde performansçı kimliği ve günümüzdeki durumu. *X. Uluslararası Hisarlı Ahmet Sempozyumu*, 25–27 Nisan 2019.
- Shaw, L. (2021). From student to professional: Recent conservatoire graduates' experiences of instrumental teaching. *British Journal of Music Education*, 38(1), 13–30.
- Shaw, L. (2024). Preparing conservatoire students for the music education workforce: Conversations with alumni. *British Journal of Music Education*, 41(3), 292–304.
- Silverstein, L. B. (2003). Artist residencies. In *Acts of Achievement: The Role of Performing Art Centers in Education* (pp. 10–22).
- Something Curated. (2023, August 21). A history of the artist in residence. Retrieved from <https://somethingcurated.com/2023/08/21/a-history-of-the-artist-in-residence/>
- Şahin, M. A., & Öztürk, A. A. (2021). Türk Eğitim Tarihinde İlklerin Öncüsü Köy Enstitüleri. Köy Enstitüleri Üzerine Seçme Yazılar, 1.
- Şenel Özyayten, İ. (2023). Three examples of artist residence programs. *Sanat Dergisi*, ss. 154–176. <https://doi.org/10.29228/sanat.20>
- Türk Dil Kurumu (2025, March). Genel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tural, A. (2016). Türk eğitim tarihinde alternatif bir model: Köy Enstitüleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 16–21.
- University of Otago. (2025, April). The Mozart fellowship. Retrieved from <https://www.otago.ac.nz/humanities/about/otago-fellows/mozart-fellowship>
- Yaddo. (2017). Yaddo annual report 2017. <https://yaddo.org/apply/>