

# MÜZİK SANATI VE EĞİTİMİNDE ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR-XI

EDİTÖRLER:

PROF. DR. BEGÜM ÖZ

DOÇ. BAHADIR ÇOKAMAY

**EĞİTİM**  
yayınevi

## Müzik Sanatı ve Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar-XI

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

**ISBN:** 978-625-385-603-8

**E-ISBN:** 978-625-385-706-6

1. Baskı, Aralık 2025

**Baskı Cilt:** Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd. Şti.

İvedik Org. San.1420. Cad. No: 58/1 Yenimahalle/ANKARA

Matbaa Sertifika No: 47479

## Kütüphane Kimlik Kartı

### Müzik Sanatı ve Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar-XI

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

VI+144 s., 160x240 mm

Kaynakça var, izin yok.

ISBN: 978-625-385-603-8

E-ISBN: 978-625-385-706-6

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  
E-Ticaret: +90 553 950 50 37

**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  
Kitabevi Hattı: +90 501 651 92 85

**EĞİTİM YAYINEVİ**  
**GRUBU**

**EĞİTİM**  
yayınevi

**SALON**  
kitapmatik

**Kitapmatik**  
İzmir

**kitapmatik**  
İstanbul

**EĞİTİM**  
kitabevi

## İÇİNDEKİLER

|            |   |
|------------|---|
| ÖNSÖZ..... | V |
|------------|---|

|                                                                                                                       |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| KLARNET EĞİTİMİNDE YENİLİKÇİ YAKLAŞIMLAR:<br>GENİŞLETİLMİŞ TEKNİKLERİN KULLANIMINA YÖNELİK<br>EĞİTİMCİ GÖRÜŞLERİ..... | 1 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|

Ali Taha Damar, Ajda Şenol Sakin

|                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| EFFECTIVENESS OF THE FLIPPED LEARNING MODEL IN<br>UPPER SECONDARY MUSIC INSTRUCTION ..... | 25 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|

Nur Didem Taşkıran, Ajda Şenol Sakin

|                                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| AYRILIP BİRLEŞME TEKNİĞİ KULLANIMININ TEMEL<br>MÜZİK YAZI VE ÖĞELERİNİN ÖĞRETİMİ ÜZERİNDEKİ<br>ETKİLERİNİN İNCELENMESİ ..... | 43 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

Cemre Bayat, Yalçın Yıldız

|                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN AKTİF ÖĞRENMEYE YÖNELİK<br>ALGILARININ İNCELENMESİ..... | 57 |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|

Tuna Eryılmaz, Yalçın Yıldız

|                                                                                                        |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| GÖÇ VE MÜZİK EĞİTİMİ KONUSUNDA YAPILAN<br>ULUSLARARASI ÇALIŞMALARIN EĞİLİMLERİNİN<br>BELİRLENMESİ..... | 83 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

Eda Nergiz

**HARMANLANMIŞ ÖĞRENME YAKLAŞIMI İLE PİYANO  
EĞİTİMİ ..... 105**  
Hamza Serdar Turan

**HALK EĞİTİMİ MERKEZLERİNDE VİYOLONSEL EĞİTİMİNE  
YÖNELİK KURS PROGRAMI ÖNERİSİ..... 121**  
Çiğdem Saylam Kırıcıoğlu

## ÖNSÖZ

Müzik eğitimi; bireyin estetik duyarlılığını geliştiren, yaratıcılığını besleyen, bilişsel, duyuşsal ve kültürel boyutlarıyla insan gelişimine bütüncül katkı sunan çok katmanlı bir alan olarak güncelliğini her dönemde korumaktadır. Günümüzde müzik eğitimi araştırmaları, yalnızca sanatsal aktarım süreçlerini değil; öğrenme kuramlarını, pedagojik dönüşümleri, teknolojik gelişmeleri ve toplumsal değişimleri de kapsayan geniş bir perspektif içinde ele alınmaktadır. Bu durum, alanın kuramsal temellerinin yeniden düşünülmesini ve uygulama sahalarıyla daha güçlü bağlar kurulmasını zorunlu kılmaktadır.

Elinizdeki Müzik Sanatı ve Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar – XI başlıklı bu ciltte yer alan çalışmalar; çalgı eğitimi, çağdaş öğretim modelleri, aktif ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımları, yaşam boyu öğrenme, kapsayıcı eğitim, kültürel çeşitlilik ve göç gibi müzik eğitiminin güncel ve giderek önem kazanan araştırma alanlarına odaklanmaktadır. Her bir bölüm, kendi araştırma problemi, yöntemi ve bulguları doğrultusunda bağımsız bir akademik bütünlük sunmakta; bununla birlikte kitap genelinde müzik eğitiminin dönüşen doğasına ilişkin ortak bir düşünsel zemin oluşturmaktadır. Eser bu yönüyle, hem ulusal hem de uluslararası literatürle ilişki kuran, eleştirel ve yenilikçi bir bakış açısını yansıtmaktadır.

Kitapta yer alan çalışmaların ortak paydası; müzik eğitiminin geleneksel yaklaşımlarla sınırlı kalamayacağı, çağın pedagojik, teknolojik ve toplumsal dinamikleri doğrultusunda sürekli olarak yeniden ele alınması gerektiği anlayışıdır. Bu yaklaşımın; müzik eğitimi alanında çalışan akademisyenler, araştırmacılar, öğretmenler ve lisansüstü öğrenciler için hem kuramsal bir referans çerçevesi hem de uygulamaya dönük güçlü bir kaynak sunacağına inanıyoruz. Bu eserin ortaya çıkmasında değerli katkıları sunan tüm yazarlarımıza, akademik üretim sürecini titizlikle yürüten araştırmacılarımıza ve serinin her aşamasında desteğini sürdüren Eğitim Yayınevi'ne içten teşekkür ederiz.

**Editörler**

**Prof. Dr. Begüm ÖZ**

**Doç. Bahadır ÇOKAMAY**



# KLARNET EĞİTİMİNDE YENİLİKÇİ YAKLAŞIMLAR: GENİŞLETİLMİŞ TEKNİKLERİN KULLANIMINA YÖNELİK EĞİTİMCİ GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>

Ali Taha Damar<sup>2</sup>, Ajda Şenol Sakin<sup>3</sup>

## GİRİŞ

19. yüzyılın sonlarından itibaren ortaya çıkan ve 20. yüzyılla birlikte hız kazanan yenilikçi sanat akımları, müziğin gelişiminde temel belirleyicilerden biri olmuştur (Karaçetin, 2013). Bu dönemde Empresyonizm, Fütürizm, Neo-klasisizm, Ekspresyonizm, Dadaizm, Atonalite, On iki ton tekniği, Serializm, Elektronik müzik, Puantilizm, Kavramsal sanat, Belirsizlik (Indeterminizm), Mikrotonalite ve Minimalizm gibi akımlar öne çıkmaktadır (Doğan, 2019).

Bu akımların arka planında sosyal, kültürel, sanatsal ve ekonomik dinamikler yer almakta; söz konusu değişim ve dönüşümler özellikle müzik alanında güçlü bir biçimde hissedilmektedir. Her yüzyıl, kendinden önceki dönemin izlerini taşısa da, sanatçıların estetik kaygıları ve düşünsel yönelimleri doğrultusunda farklılaşmış ve dönüşüme uğramıştır (Akansu, 2016). Sanat akımlarındaki hızlı gelişim ve 20. yüzyılın toplumsal olayları, bestecileri yeni arayışlara ve farklı deneyimlere yönlendirmiştir (Şenol Sakin, 2018).

Tarihin her döneminde değişimlerin yaşandığı bilinmektedir. Ancak modern çağ bestecileri tarafından, teknolojik gelişmelerin de etkisiyle, gelenekselden uzaklaşılarak dönemin bir yansıması olan “yeninin” inşa edildiği görülmektedir (Machlis, 1961). Söz konusu yeni müzik anlayışında, klasik Batı müziği kurallarının yukarıda belirtilen sanat ve düşünce akımları sonucunda yıkılmasıyla birlikte ses paletinin genişletildiği ve icra çeşitliliğinin artırıldığı anlaşılmaktadır (Ishii, 2005; Strange ve Strange, 2003).

20. yüzyılın ikinci yarısında bestecilerin ve icracıların ses paletlerine önemli sayıda yeni kaynak eklenmiştir. Tarihin hiçbir döneminde, bu ölçüde yeni performans imkânlarının geliştirilmesine tanıklık edilmemiştir. Dadaizm ekolünün gürültü orkestraları, Erik Satie’nin *Parade* eserinde daktilonun,

\* Bu çalışmada yapay zekâ destekli araçlardan, yalnızca metnin dilsel ve üslupsal açıdan iyileştirilmesi ile biçimsel tutarlılığın sağlanması amacıyla yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında bilgi ve belgelerin taranmasına ve analizine yönelik tüm süreçler, elde edilen bulguların seçimi ve raporlanması ile bilimsel yorum ve sonuçların tamamı yazar tarafından yürütülmüş ve kaleme alınmıştır. Ayrıca, kullanılan kaynakların tespiti, doğrudan alıntıların belirlenmesi ve metin içi atıfların doğruluğunun denetlenmesi yazarın sorumluluğunda gerçekleştirilmiştir.

1 Bu çalışma Ali Taha Damar’ın Doç. Dr. Ajda Şenol Sakin danışmanlığında hazırladığı “Genişletilmiş Klarnet Tekniklerinin Türkiye’deki Klarnet Eğitiminde ve Çağdaş Türk Müziğinde Kullanımına Yönelik Klarnet Eğitimcilerinin Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Müzik Öğretmeni, Cumhuriyet Ortaokulu, alitahadamar@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-4540-1820>

3 Doç. Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü. ajdasenol@uludag.edu.tr  
ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-1870-2329>

George Antheil'in *Ballet Mechanique*'inde uçak motorlarının kullanımı ve John Cage'in elektro-akustik müzik alanındaki deneysel çalışmaları, dönemin müzik dünyasına yeni ses kaynaklarının kazandırılmasına örnek olarak gösterilebilir. Elektro-akustik ve dijital teknolojilerin sağladığı imkânlarla birlikte neredeyse sınırsız ses kaynağı kullanıma sunulmuş ve bu durum, besteci, icracı ve dinleyiciye genişletilmiş bir tını paleti sağlamıştır. Ayrıca, söz konusu tekniklerin varlığı sayesinde, 19. yüzyılın geleneksel icra kaynakları üzerinde deneyler yapılmış, çeşitlendirilmiş ve geliştirilmiştir. Bu süreç sonucunda çağdaş sanatçılar ve besteciler tarafından çalgılardaki seslendirme teknikleri öylesine genişletilmiştir ki, 18. ve 19. yüzyılda kullanılan yöntemler artık yalnızca çalgının imkânlarının bir bölümünü temsil eder hale gelmiştir (Strange ve Strange, 2003).

Çeşitlendirilmiş ve geliştirilmiş genişletilmiş tekniklerin klarnet eserlerinde de kullanıldığı görülmektedir. Klarnetin, müzikteki ilerlemeleri ve yenilikçi arayışları yansıtmaya elverişli yapısı nedeniyle önemli sayıda genişletilmiş çalım tekniğinin geliştirilmesine imkân tanıyan bir çalgı olduğu belirtilmektedir (Lovelock, 2013). Lovelock (2013) tarafından, bu tekniklerin seslendirilmesinde icracılar arasında çeşitlilik bulunduğu; farklı seslendirme stillerine sahip klarnetçilerin genişletilmiş teknikleri uygularken yorumlarını icraya kattıkları için bu tekniklerin kişisel bir yansıma olarak farklı biçimlerde ortaya çıkabildiği ifade edilmiştir.

Genişletilmiş tekniklerin klarnet eserlerinde yer alması, müzik eğitimcileri ve icracılar açısından görece yeni bir olgu olarak değerlendirilmektedir (Meadows, 2019). Bununla birlikte mevcut klarnet repertuarı incelendiğinde, bu teknikleri içeren eserlerin çoğunlukla öğrenci icracılar tarafından seslendirilemediği, söz konusu eserlerin ileri ya da virtüöz seviyedeki klarnetçiler için yazıldığı ve bu nedenle genç ya da öğrenci düzeyindeki icracılar için zorlayıcı olduğu uluslararası literatürde belirtilmektedir (Karaçetin, 2013; Meadows, 2019; Özyay, 2022). Bu bulgular doğrultusunda, besteciler tarafından basit ve orta seviyelerdeki klarnet eserlerine de düzeye uygun genişletilmiş tekniklerin eklenmesinin gerekli olduğu önerilmektedir.

Genişletilmiş tekniklerin öğretilmesiyle, öğrencilere modern müziğin gelişen repertuarının gereksinimlerini karşılama becerisi kazandırılmaktadır (Ghahremani, 2016). Cherry (2009) tarafından, geleneksel olarak kabul edilen klasik teknikler ile genişletilmiş tekniklerin eğitim ve öğretimi arasında bir eşitsizlik bulunduğu ifade edilmiştir. Günümüz çalgı eğitiminde genişletilmiş tekniklerin zorunlu bir unsur haline geldiği vurgulanmış, ancak bu konuda çeşitli sorunların mevcut olduğuna dikkat çekilmiştir. Nitekim öğretici konumundaki eğitimcilerin gerekli donanımına sahip olmamaları sebebiyle, öğrenciler tarafından söz konusu tekniklerin yeterince uygulanmadığı belirtilmiştir. Bu doğrultuda Cherry (2009) tarafından, lisans düzeyinde müzik eğitimi veren



kurumlarda “öğrencilerin genişletilmiş tekniklerle hangi aşamada tanıştırılması gerektiği” ve “pedagojik açıdan hangi yöntemlerle öğretilmesi gerektiği” gibi sorulara odaklanan araştırmalar yürütülmüştür.

Uluslararası literatürde bu açılardan genişletilmiş tekniklerin ele alındığı çeşitli çalışmalara rastlanırken, Türkiye’de genişletilmiş klarnet tekniklerini konu edinen iki ayrıntılı araştırmaya ulaşılmıştır (Karaçetin, 2013; Özay, 2022). Ancak bu tekniklerin klarnet eğitiminde ve çağdaş Türk müziğinde ne düzeyde kullanıldığına dair öğretim elemanı görüşlerini ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca çağdaş Türk klarnet repertuarı incelendiğinde, özellikle son yıllarda bu teknikleri içeren eserlerin sayısının arttığı; buna karşılık söz konusu eserlerin seslendirilebilmesi için klarnet eğitimi verilen kurumlarda bu tekniklerin öğretimine yer verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu doğrultuda, ulusal ölçekte profesyonel müzik eğitimi veren kurumlarda klarnet eğitimi sırasında öğrencilerin genişletilmiş tekniklerin öğretimini alıp almadıkları, aldılarsa hangi düzeyde icra ettikleri ve eğitim süreçlerinde hangi eserlere yer verdiklerine ilişkin sorulara yanıt sağlayabilecek herhangi bir kaynağa ulaşılamamıştır. Dolayısıyla Türkiye’de klarnet eğitiminde genişletilmiş tekniklerin kullanımına yönelik bir araştırmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, söz konusu tekniklerin Türkiye’deki klarnet eğitimi ve çağdaş Türk müziğinde kullanımına yönelik bir çalışmanın yürütülmesini gerekli kılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın problem cümlesi, “Genişletilmiş klarnet tekniklerinin Türkiye’deki klarnet eğitiminde ve çağdaş Türk müziğinde kullanımına yönelik öğretim elemanı görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

İlgili problemin çözümüne yönelik olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaktadır.

Klarnet eğitimcilerinin;

1- Genişletilmiş klarnet tekniklerinin eğitimde kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?

2- Genişletilmiş klarnet tekniklerinin çağdaş Türk müziğinde kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?

Tez çalışması olarak gerçekleştirilen bu çalışmanın kitap bölümü olarak yayımlanmak istenmesinin temel nedeni, araştırma bulgularının yalnızca tez formatında sınırlı kalmayıp, daha geniş bir okuyucu kitlesine ulaştırılmak istenmesidir. Bu doğrultuda, Türkiye’de klarnet eğitiminde ve çağdaş Türk müziğinde genişletilmiş tekniklerin kullanımına ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin ortaya konulması, söz konusu tekniklerin eğitim süreçlerinde hangi düzeyde yer aldığı ve öğretim süreçlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Böylelikle öğrencilerin ve eğitimcilerin klarnet eğitiminde yenilikçi yöntemler

konusunda farkındalık kazanmaları, müfredat ve öğretim süreçlerinde bu tekniklere daha bilinçli bir şekilde yer verebilmeleri hedeflenmektedir.

### **Literatür Taraması**

Uluslararası ve ulusal literatürde genişletilmiş klarnet tekniklerine ilişkin çeşitli tez çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Gianini'nin (2022) doktora tezinde, genişletilmiş tekniklerin klarnet pedagojisine entegrasyon süreci incelenmiş, Weber ve Brahms eserleri üzerinden analizler yapılmış ve ünlü klarnet pedagoglarıyla görüşülerek uygulama kılavuzu niteliğinde bir kaynak sunulmuştur. Özay'ın (2022) yüksek lisans tezinde, 20. yüzyılda başlayan yeni tını arayışlarının tarihsel gelişimi ve klarnetteki yansımaları ele alınmış, genişletilmiş tekniklerin günümüzdeki kullanımına dair kapsamlı değerlendirmeler yapılmıştır. Smilev (2022), Tomislav Zografski'nin Five Pieces for Solo Clarinet, Op. 131/1 adlı eserinde genişletilmiş tekniklerin, özellikle multifoniklerin, Makedon halk müziği unsurlarıyla nasıl birleştirildiğini ortaya koymuştur.

Ruth'un (2019) doktora tezinde, klarnet performansında aynı anda şarkı söyleme tekniği üzerinde durulmuş, bu tekniğin icracılar için uygulanabilirliği ve besteciler için sunduğu olasılıklar tartışılmıştır. Meadows (2019), beş eşliksiz solo eser üzerinden öğrencilerin geleneksel ve geleneksel olmayan teknikleri öğrenebilecekleri bir çalışma programı geliştirmiştir. Galbreath (2019), William O. Smith'in Variants for Solo Clarinet eserinde kullanılan genişletilmiş teknikleri analiz ederek performans uygulamalarına yönelik önerilerde bulunmuştur. Dierickx'in (2018) çalışması ise Jörg Widmann'ın Fantasie for Clarinet Solo eserine odaklanmış, icracılar için performans rehberi sunmuş ve çağdaş tekniklere yönelik kapsamlı bir kılavuz oluşturmuştur.

Iles (2015) doktora tezinde basklarnetin değişen rolü incelenmiş, modern literatürde yer alan eserlerin seslendirilebilmesi için genişletilmiş tekniklerin öğrenilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Lovelock (2013), multifonik ve portamento tekniklerini araştırarak performans zorluklarını ve çözüm önerilerini tartışmıştır. Karaçetin'in (2013) sanatta yeterlilik tezinde, 20. yüzyıldaki sanat ve müzik akımlarının klarnet çalma tekniklerine etkileri, çağdaş Türk bestecilerinin görüşleriyle birlikte değerlendirilmiştir.

Danard (2011), Kanadalı bestecilerden sipariş edilen 12 solo eser aracılığıyla genişletilmiş tekniklerin pedagojik açıdan nasıl öğretilbileceğini ele almış ve öğrenciler için pratik bir rehber oluşturmuştur. Figueiredo (2009), Portekizli bestecilerin eserlerinde genişletilmiş tekniklerin kullanımını incelemiş ve icracılar için yol gösterici bir kaynak sunmuştur. Behm'in (1992) doktora tezinde, 1960–1987 arasında yazılmış altı eşliksiz solo klarnet eserinde kullanılan genişletilmiş teknikler incelenmiş ve bu tekniklerin literatürün gelişiminde önemli bir rol üstleneceği vurgulanmıştır.

Klarnet dışı bir örnek olarak Deats (2001), genişletilmiş korno tekniklerinin pedagojik açıdan ele alındığı çalışmada, söz konusu tekniklerin farkındalığının artırılması ve uygulama alanlarının genişletilmesi gerektiğini belirtmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel bir yaklaşım olan durum çalışması modeli benimsenmiştir. Creswell'e (2018) göre nitel araştırmalar, belirli bir olgunun ayrıntılı olarak incelenmesini ve anlamlandırılmasını hedeflemektedir. Durum çalışmaları ise güncel bir olgunun kendi bağlamı içerisinde derinlemesine araştırılmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda, genişletilmiş klarnet tekniklerinin Türkiye'deki klarnet eğitiminde ve çağdaş Türk müziğinde kullanımına yönelik öğretim elemanı görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla bu model tercih edilmiştir.

Merriam'a (2018) göre durum çalışmaları, araştırmacılara belirli bir olguya ilişkin ayrıntılı ve zengin veri elde etme imkânı sunmaktadır. Bu çalışmada da benzer biçimde öğretim elemanlarının deneyim ve görüşlerinden hareketle veriler toplanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmada, Türkiye'de mesleki müzik eğitimi veren güzel sanatlar liseleri, konservatuvarlar, güzel sanatlar fakültesi müzik bölümleri ve müzik eğitim ana bilim dallarında çalışan ve klarnet alanında eğitim veren eğitimciler ile görüşmelerin gerçekleştirilmesi, bu sayede tüm evrene ulaşılması planlanmıştır. Çalışmalar sonucunda 24 kurumda klarnet eğitimcisi saptanmıştır. Bu eğitimcilere telefon, e-mail ya da sosyal medya yoluyla ulaşılmaya çalışılmış, görüşme formu gönderilmiştir. Farklı kurumlarda görev yapan 18 eğitimci çalışmaya katılmayı gönüllülük esasıyla kabul etmiştir. Buna göre 18 klarnet eğitimcisi ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunu oluşturan klarnet eğitimcilerinin demografik bilgilerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1: Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri**

| Katılımcı | Kurum                                   | Unvan                   | Mesleki deneyim/yıl | Mezuniyet Derecesi | Cinsiyet |
|-----------|-----------------------------------------|-------------------------|---------------------|--------------------|----------|
| K1        | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi         | Dr. Öğr. Üyesi          | 5 - 9               | Doktora            | Erkek    |
| K2        | Gazi Üniversitesi                       | Misafir Öğretim Elemanı | 1 - 4               | Yüksek Lisans      | Kadın    |
| K3        | Balıkesir Üniversitesi                  | Misafir Öğretim Elemanı | 1 - 4               | Yüksek Lisans      | Erkek    |
| K4        | Orhan Şaik Gökyay Güzel Sanatlar Lisesi | Öğretmen                | 10 - 14             | Lisans             | Kadın    |

|     |                                           |                         |            |                  |       |
|-----|-------------------------------------------|-------------------------|------------|------------------|-------|
| K5  | Aşık Veysel Güzel Sanatlar Lisesi         | Öğretmen                | 10 - 14    | Yüksek Lisans    | Kadın |
| K6  | Yahya Kemal Beyatlı Güzel Sanatlar Lisesi | Öğretmen                | 10 - 14    | Yüksek Lisans    | Erkek |
| K7  | Bursa Uludağ Üniversitesi                 | Misafir Öğretim Elemanı | 20 ve üstü | Lisans           | Erkek |
| K8  | Trakya Üniversitesi                       | Dr. Öğr. Üyesi          | 10 - 14    | Doktora          | Erkek |
| K9  | Hasan Rıza Güzel Sanatlar Lisesi          | Öğretmen                | 20 ve üstü | Yüksek Lisans    | Erkek |
| K10 | Ankara Güzel Sanatlar Lisesi              | Öğretmen                | 10 - 14    | Yüksek Lisans    | Kadın |
| K11 | Maltepe Üniversitesi                      | Öğr. Gör.               | 20 ve üstü | Lisans           | Erkek |
| K12 | İşıl Saygın Güzel Sanatlar Lisesi         | Öğretmen                | 10 - 14    | Lisans           | Kadın |
| K13 | Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi   | Dr. Öğr. Üyesi          | 20 ve üstü | Sanatta Yeterlik | Kadın |
| K14 | Karabük Üniversitesi                      | Dr. Öğr. Üyesi          | 5 - 9      | Doktora          | Erkek |
| K15 | Dokuz Eylül Üniversitesi                  | Öğr. Gör. Dr.           | 20 ve üstü | Yüksek Lisans    | Kadın |
| K16 | Aydın Doğan Güzel Sanatlar Lisesi         | Öğretmen                | 20 ve üstü | Doktora          | Kadın |
| K17 | Dokuz Eylül Üniversitesi                  | Öğr. Gör. Dr.           | 20 ve üstü | Lisans           | Erkek |
| K18 | Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi       | Misafir Öğretim Elemanı | 1 - 4      | Yüksek Lisans    | Kadın |

Tablo 1’de çalışma grubunun 18 farklı üniversite ve güzel sanatlar liselerinde görev yapan klarnet eğitimcileri ile oluşturulduğu görülmektedir. Eğitimcilerin 7’si öğretmen, 6’sı doktor öğretim üyesi ve 4’ü misafir öğretim görevlisidir. Çalışma grubunun 9’u erkek ve 9’u kadın klarnet eğitimcisidir. Çalışma grubunu oluşturan eğitimcilerin 12’si üniversitede, 6’sı güzel sanatlar liselerinde görev yapmaktadır. Bunun yanı sıra 2 katılımcı yeni emekli olmuş öğretim elemanlarıdır. Araştırmada çalışma grubu katılımcıları K1, K2 şeklinde kodlanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Merriam’a (2018) göre görüşme, araştırmacı ile katılımcının birlikte yer aldığı ve belirlenen sorulara odaklanarak yürütülen etkileşimli bir aktarım sürecidir. Bu çalışmada, literatür taraması doğrultusunda yazarlar tarafından yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden planlanan soruların yanı sıra görüşme sırasında ek sorular sorulmasına da imkân tanıyarak konunun derinlemesine incelenmesini sağlamaktadır.

(Merriam, 2018). Görüşme formunun kapsam ve anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Bu süreçte klarnet eğitimi alanında görev yapan iki öğretim üyesinin görüşlerinden yararlanılmıştır.

Hazırlanan formda, öncelikle katılımcıların demografik bilgilerini belirlemeye yönelik altı soru yer almıştır. Ayrıca klarnet eğitiminde genişletilmiş tekniklerin kullanımına ilişkin ayrıntılı veriler elde edebilmek amacıyla on temel soru hazırlanmıştır. Bu sorular; eğitim sürecinde genişletilmiş tekniklere yer verilme durumu, bu tekniklerin hangi aşamalarda kullanılabileceği, öğrencilere ne zaman tanıtılması gerektiği, öğretim süreçlerinde karşılaşılan güçlükler, çağdaş Türk müziği repertuvarındaki yeri ve bu tekniklerin öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin görüşleri kapsamaktadır. Yüz yüze ya da çevrimiçi (senkron) görüşmeler sırasında, katılımcılardan daha ayrıntılı yanıtlar alınabilmesi için ek sorular da yöneltilmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Araştırmada veri toplama sürecinde öncelikli olarak yüz yüze görüşmeler tercih edilmiştir. Ancak bazı katılımcılar zaman ayıramadıkları için soruları yazılı olarak yanıtlamayı seçmiş, bu amaçla görüşme formu Google Formlar üzerinden de erişime açılmıştır. Böylece veriler yüz yüze görüşmelerin yanı sıra çevrimiçi video konferans, telekonferans ve yazılı formlar aracılığıyla toplanmıştır.

Çalışma için Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan gerekli izin alınmıştır (26 Kasım 2022 tarihli, 2022/44 sayılı oturum). Görüşmeler öncesinde sorular katılımcılarla paylaşılmış, izinleri alınarak ses kayıtları tutulmuştur. Daha sonra görüşmeler yazıya aktarılmış ve metinler katılımcılara teyit için yeniden gönderilmiştir. Araştırmada sekiz katılımcı soruları sözlü olarak yanıtlamış, on katılımcı ise yazılı form yoluyla katkı sağlamıştır.

Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve "MAXQDA" yazılımı kullanılarak tema ve kodlar oluşturulmuştur. İçerik analizi, Merriam'a (2018) göre verilerin kodlanması, kategorilere ayrılması, temaların geliştirilmesi ve sonuçların şekil, tablo veya tartışma biçiminde sunulmasını içermektedir.

Tutarlılığı sağlamak amacıyla veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı çözümlenmiş, sonrasında kodlamalar karşılaştırılmıştır. Çepni'nin (2009) önerdiği formülle hesaplanan tutarlık yüzdesi %76,06 bulunmuş, bu oranın %70'in üzerinde olması kodlama sürecinin güvenilirliğini ortaya koymuştur. Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliğin nicel çalışmalardaki gibi doğrudan sayısal verilerle değil, farklı ölçütlerle değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Başkale, 2016). Bu doğrultuda Guba ve Lincoln'un önerdiği inanırılık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik ölçütleri temel

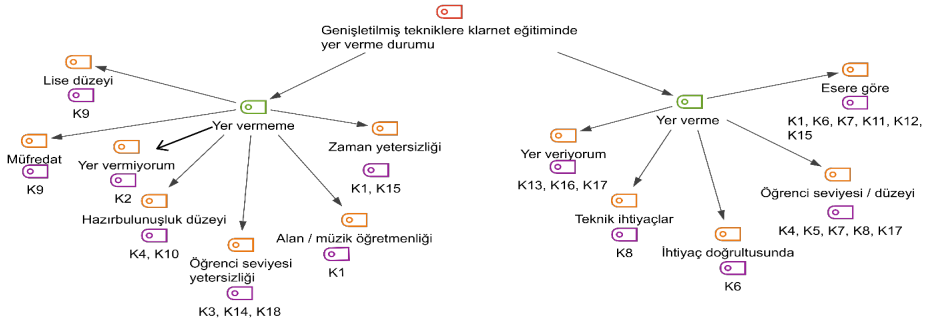
alınmıştır. Araştırmanın inanırılığını artırmak için uzman görüşü alınmış, katılımcı teyidi sağlanmış ve tema-kodlar uzman incelemesine sunulmuştur. Güvenilirlik için veri kaynaklarında çeşitlilik gözetilmiş ve analiz süreci birden fazla araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Onaylanabilirlik kapsamında ses kayıtları arşivlenmiş, yöntem, amaç ve süreç ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Aktarılabilirlik için ise katılımcıların seçimi ve özellikleri yöntem bölümünde ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde genişletilmiş klarnet tekniklerinin klarnet eğitiminde ve çağdaş Türk müziğinde kullanımına yönelik olarak katılımcılardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Klarnet eğitimcilerinin genişletilmiş klarnet tekniklerinin eğitimde kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna odaklanmaktadır. Bu kapsamda katılımcılarla görüşmeler yapılmış ve çeşitli sorular yöneltilmiştir. Öncelikle, klarnet eğitiminde genişletilmiş tekniklere yer verip vermedikleri sorulmuş, elde edilen yanıtlar doğrultusunda tema ve kodlar oluşturulmuştur. Bu bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.



**Şekil 1: Katılımcıların genişletilmiş klarnet tekniklerine eğitiminde yer verme durumuna yönelik görüşleri**

Şekil 1 incelendiğinde, katılımcıların genişletilmiş klarnet tekniklerine derslerinde yer verme ya da vermeme durumlarını ve buna ilişkin gerekçelerini gösteren kodlar görülmektedir. Katılımcıların büyük bölümü, bu teknikleri kullanma durumlarını genellikle eser seçimlerine (K1, K6, K7, K11, K12, K15) bağlı olarak belirlemekte, ayrıca öğrenci seviyesini dikkate alarak eğitim sürecine dâhil etmektedir. Bununla birlikte, bazı katılımcıların öğrenci seviyesinin yetersizliği nedeniyle bu tekniklere yer vermediği (K3, K14, K18) tespit edilmiştir. Ayrıca zamanın kısıtlılığı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, müfredatın içeriği ve özellikle lise ile müzik öğretmenliği programlarında

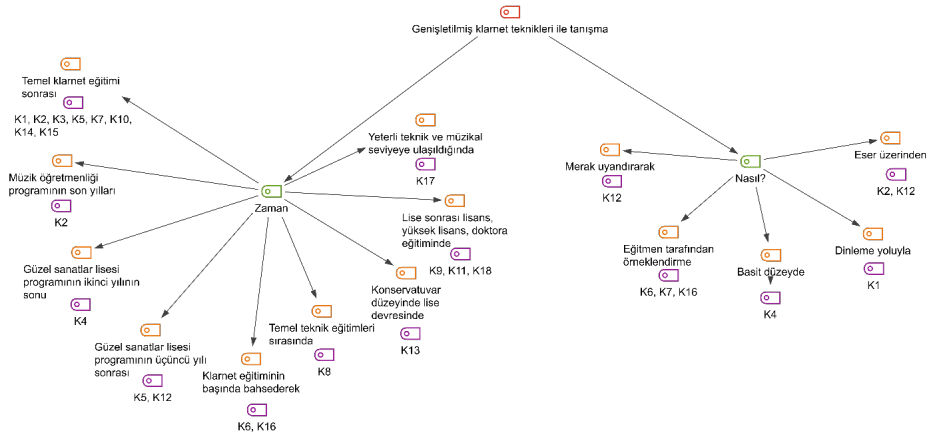
verilen eğitimin yapısı nedeniyle genişletilmiş tekniklerin derslerde ya hiç yer bulamadığı ya da sınırlı ölçüde ele alınabildiği belirtilmiştir.

Bazı katılımcıların “genişletilmiş tekniklere klarnet eğitiminde yer verme durumu” temasına yönelik görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Öğrencilerin en başta yapması gereken doğru duruş tutuş, ağızlık pozisyonu ve temel teknikleri oturtmak ve sonrasında legato, staccato gibi teknikleri başlangıç ve orta seviyedeki eserleri seslendirmek. Bunlar oturtulmadan genişletilmiş çalım tekniklerine geçemez. Bu sebeple derslerimde bu tekniklere **ihtiyaç olursa** örnek vermek gerekirse orkestra derslerinde bir caz eseri çalacak olurlarsa ve bu **eserde çağdaş teknik yer alırsa** o zaman bu duruma göre o teknikleri gösterebilirim” (K6).

“Eğitimde yeri gelene kadar genişletilmiş tekniklere yer vermiyorum, aktif klasik dönemde çok yer almadığı için daha çok da öğrenciler klasik dönem ağırlıklı kaldıkları için modern dönem çalmadıkları için eğitimde bu tekniklere **yer vermiyorum**” (K2).

Katılımcılara öğrencilerin genişletilmiş klarnet teknikleri ile nasıl ve ne zaman tanıştırılması gerektiği yönünde düşünceleri sorulmuştur. Elde edilen cevaplardan “Genişletilmiş klarnet teknikleri ile tanışma” teması ile “zaman” ve “nasıl?” alt temaları oluşturularak Şekil 2’de gösterilmiştir.



**Şekil 2: Katılımcıların genişletilmiş klarnet teknikleri ile tanışma temasına yönelik görüşleri**

Şekil 2 incelendiğinde, öğrencilerin genişletilmiş klarnet teknikleriyle tanışma zamanına ilişkin olarak katılımcıların çoğunun bu sürecin temel klarnet eğitiminin ardından başlaması gerektiğini düşündükleri görülmektedir (K1, K2, K3, K5, K7, K10, K14, K15). Bununla birlikte, hangi düzeyde başlanması gerektiği konusunda farklı görüşlerin bulunduğu da belirlenmiştir. Katılımcılar, genişletilmiş tekniklerin eğitimine çeşitli yollarla başlanabileceğini; eğitimcinin örneklendirmesiyle, eserler üzerinden, öğrencilerde merak uyandırarak,





olmadan çalma tekniğini zararlı ve zorlayıcı bulmuştur. Glissando tekniğini küçük aralıklarla çalıştırdığını, yalnızca ağızlıkla seslendirme tekniğini ortaokul düzeyinden itibaren kullandığını, vibrato tekniğine ise zaman ayıramadığını belirtmiştir.

K4, flutter tongue (kurbağa dili), glissando ve yalnızca ağızlıkla seslendirme tekniklerini ele almıştır. Görüşlerine göre flutter tongue 11.-12. sınıf düzeyinde, glissando ise 11. sınıfta seslendirilebilecek tekniklerdir. Ayrıca yalnızca ağızlıkla seslendirme, doğru, temiz ve dengeli ses çalışmaları için kullanılabilir. K4, flutter tongue (kurbağa dili), glissando ve yalnızca ağızlıkla seslendirme tekniklerini ele almıştır. Görüşlerine göre flutter tongue 11.-12. sınıf düzeyinde, glissando ise 11. sınıfta seslendirilebilecek tekniklerdir. Ayrıca yalnızca ağızlıkla seslendirme, doğru, temiz ve dengeli ses çalışmaları için kullanılabilir.

K5 ise birçok tekniği düzey ve kazanımlar açısından değerlendirmiş; bunun yanında özellikle alternatif parmak pozisyonları tekniğinde çalgıların çoğu zaman yetersiz kaldığını ifade etmiştir.

Bazı katılımcıların “Genişletilmiş Klarnet Teknikleri” temasına yönelik görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*“Glissando tekniğini genellikle 11. sınıf seviyesinde kullanıyorum. Çünkü öğrencilerin anca iki senede temel ton ve teknikleri oturuyor bu sebeple 11. sınıf da ancak kullanılabilir hale geliyor bu tekniği. Play only mouthpieces tekniğini başlangıçta çağdaş teknik olarak değil ama **doğru, temiz, düz bir ses elde etmek için** bu tekniği öğrencilerime uygulatıyorum. Flutter tongue/kurbağa dili tekniğinde dediğim gibi daha çok bireysel hıza göre hareket ettiğim için bu teknikleri öğrenci seviyelerine göre eğer seviyesi yeterli ise derslerimde yer veriyorum. Yine aynı şekilde bu tekniği yukarıda bahsettiğim gibi 11.- 12. sınıf seviyelerinde kullanabiliyorum”* (K4).

Katılımcıların genişletilmiş klarnet tekniklerini eğitim süreçlerinde nasıl kullandıklarını daha ayrıntılı ortaya koymak amacıyla, hangi teknikleri hangi düzeylerde uyguladıkları sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 2’de gösterilmiştir.

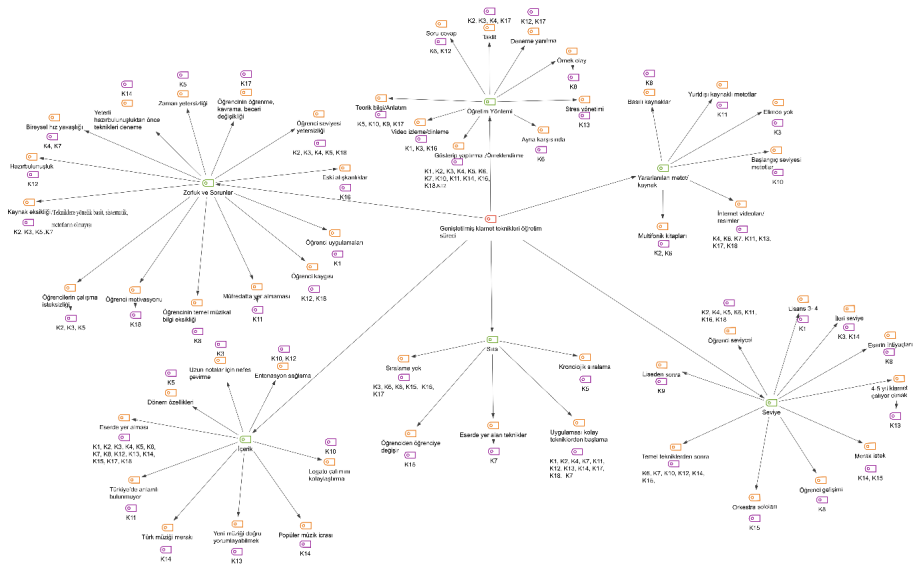
**Tablo 2: Katılımcıların genişletilmiş klarnet tekniklerini eğitim süreçlerinde kullanma düzeyleri**

| Teknikler                                  | Ortaokul | Lise                                     | Lisans                                          | Lisansüstü |
|--------------------------------------------|----------|------------------------------------------|-------------------------------------------------|------------|
| Slap Tongue (Tokat Dili)                   |          | K5, K8, K12, K13, K16                    | K2, K3, K7, K8, K11, K17                        | K15        |
| Flutter Tongue (Kurbağa dili)              |          | K2, K5, K11, K12, K13, K16, K17          | K3, K4, K7, K8, K14, K15, K17                   |            |
| Glissando / Portamento                     | K2, K11  | K5, K6, K7, K8, K11, K12, K13, K17       | K1, K2, K3, K4, K7, K8, K11, K14, K15, K17, K18 | K15        |
| Vibrato                                    |          | K2, K6, K8, K11, K12, K13, K14, K16, K17 | K1, K3, K4, K7, K8, K11, K17, K18               | K15        |
| Circular Breathing (Devamlı nefes çevirme) |          | K12, K13, K16                            | K3, K8, K11, K17                                | K13, K15   |

|                                                   |                        |                                         |                           |                  |
|---------------------------------------------------|------------------------|-----------------------------------------|---------------------------|------------------|
| Breath and Air Sounds (Nefes ve Hava Sesleri)     |                        | K5, K8, K11, K12, K13, K16              | K3, K7, K8, K11, K14, K17 | K15              |
| Multiphonics (Multifonikler)                      |                        | K2, K8, K12, K13, K16                   | K2, K3, K7, K8, K11, K17  | K15              |
| Muted Sounds (Sürdin)                             |                        | K8, K12, K13, K16                       | K8                        | K11, K15         |
| Hand Pops (El vuruşu)                             |                        | K2, K8, K12, K13, K16                   | K2, K3, K8                | K7, K11, K15     |
| Perküsif Sesler                                   |                        | K12, K13, K16                           | K2, K3, K8                | K7, K11, K15     |
| Vocal sounds / Hum and Play (Çalarken söyleme)    |                        | K8, K12, K16                            | K2, K3, K7, K8, K13       | K11, K15         |
| Key Clicks (Tuş Şingirtisi)                       |                        | K2, K8, K12, K13, K16                   | K2, K8, K11               | K15, K7          |
| Harmonics (Armonikler)                            |                        | K2, K8, K12, K13, K16,                  | K2, K8, K11 K15, K17      | K7, K11          |
| Mikrotonlar                                       |                        | K2, K12, K16                            | K2, K3, K8, K13, K14      | K7, K11, K15     |
| Ampfikasyon                                       |                        | K12, K16                                | K8, K14                   | K3, K11, K15     |
| Alternatif Parmak Pozisyonları                    | K5, K8, K11, K12, K17, | K4, K6, K7, K8, K10, K13, K14, K17, K16 | K2, K8, K17, K18          | K15              |
| Ekotonlar                                         |                        | K8, K12, K16                            | K8, K11, K13              | K2, K3, K15      |
| Mouthpiece alone (Sadece Ağızlıkla Seslendirme)   | K2, K5, K7, K11        | K11, K12, K16                           | K2, K7, K8, K11, K13, K18 | K11, K15         |
| Physical Movement (Fiziksel Hareket)              |                        | K8, K12, K13, K16,                      | K3, K7, K8, K11, K15, K17 | K11, K15         |
| Without Mouthpieces (Ağızlık olmadan seslendirme) |                        | K12, K16                                | K2, K8, K15               | K3, K7, K11, K13 |
| Double Tongue (Çift Dil)                          |                        | K6, K12                                 | K11                       | K13              |
| Teeth on Reed (Kamışa Dişle Baskı)                |                        | K12, K13                                | K11                       |                  |
| Lip Buzzing (Dudak Vızıltısı)                     |                        | K12, K13                                | K11                       |                  |
| Timbre Trills (Tını Trilleri)                     |                        | K12, K13                                |                           | K11              |
| Throat Tremolo (Boğaz Tremolosu)                  |                        | K12, K13                                | K11                       |                  |
| Smorzato                                          |                        | K12, K13                                | K11                       |                  |

Tablo 2 incelendiğinde, klarnet eğitimcilerinin en sık kullandıkları tekniklerin glissando/portamento (15 katılımcı), alternatif parmak pozisyonları (14 katılımcı) ve yalnızca ağızlıkla seslendirme (*play only mouthpieces*) (9 katılımcı) olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük bölümü bu üç tekniğin eğitimin her aşamasında kullanılabildiğini belirtmiştir. Buna karşılık teeth on reed (kamaşa dişle baskı), lip buzzing (dudak vızıltısı), timbre trills (tını trilleri), throat tremolo (boğaz tremolosu) ve smorzato tekniklerine yalnızca üç katılımcı (K11, K12 ve K13) tarafından yer verildiği ifade edilmiştir.

Katılımcılara, genişletilmiş klarnet tekniklerinin öğretim süreçlerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Yanıtlardan hareketle öğretim süreci içerik, sıralama, seviye, yöntem, kullanılan metot ve kaynaklar ile karşılaşılan zorluklar açısından değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda “Genişletilmiş klarnet teknikleri öğretim süreci” teması oluşturulmuş ve elde edilen kodlar Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4: Katılımcıların genişletilmiş klarnet teknikleri öğretim sürecine yönelik görüşleri

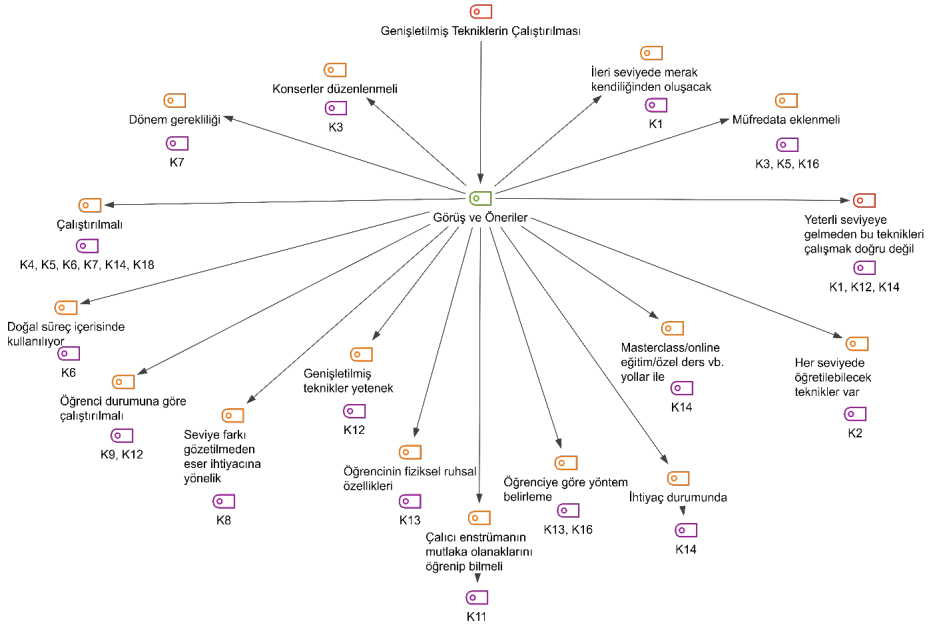
Şekil 4 seviye açısından incelendiğinde, katılımcıların genişletilmiş teknikleri öğrenci seviyesine göre planladıkları görülmektedir. Çoğunlukla temel tekniklerden sonra bu çalışmalara yer verildiği, tekniklerin genellikle ileri seviyede; lisans 3–4. sınıfta, lise sonrasında ya da en az 4–5 yıl klarnet çalmış öğrencilere öğretildiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra bazı katılımcılar, öğrencinin merakı, eserin gereklilikleri ya da orkestra sololarındaki ihtiyaçlara göre de seviye belirlediklerini vurgulamışlardır.

Öğretim yöntemleri açısından bakıldığında, katılımcıların çoğu (n=12) gösterip yaptırma/örneklendirme yöntemini kullandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca derslerde taklit, anlatım, video izleme ve dinleme, stres yönetimi ve deneme-yanılma yöntemlerinden de yararlandığı görülmektedir. Kaynak

ve metotlara ilişkin olarak katılımcıların çoğunun internet videoları ve görsellerinden faydalandığı, ayrıca multifoniklere yönelik metotlar, başlangıç kitapları ve yabancı kaynakların kullanıldığı belirlenmiştir. Bir katılımcı ise herhangi bir kaynağa sahip olmadığını ifade etmiştir.

Öğretim sürecinde karşılaşılan zorluklar arasında en sık dile getirilen unsur öğrenci seviyesinin yetersizliğidir. Bunun yanında kaynak eksikliği, öğrencilerin çalışma isteksizliği, bireysel öğrenme hızlarındaki farklılıklar, kaygı düzeyleri, zaman kısıtlılığı, uygun metotların bulunmaması, tekniklerin müfredatta yer almaması, motivasyon sorunları ve tekniklerin erken uygulanmasından doğan olumsuzluklar da katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Katılımcılara genişletilmiş klarnet tekniklerinin öğretimine yönelik görüş ve önerileri sorulmuş, elde edilen verilerden Şekil 5'te yer alan kodlar oluşturulmuştur.



**Şekil 5: Katılımcıların Genişletilmiş Klarnet Tekniklerinin Öğretimine Yönelik Görüş Ve Önerileri**

Şekil 5 incelendiğinde, genişletilmiş klarnet tekniklerinin eğitim sürecine dair katılımcıların farklı görüş ve önerileri sundukları görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı (K4, K5, K6, K7, K14, K18) bu tekniklerin mutlaka klarnet eğitimi sürecinde çalıştırılması gerektiğini savunmuştur. Buna karşılık bazı katılımcılar (K1, K12, K14), öğrenciler yeterli seviyeye ulaşmadan bu tekniklere başlanmasının uygun olmadığını özellikle vurgulamıştır.

Öneriler arasında genişletilmiş tekniklerin müfredata dâhil edilmesi, öğrenci seviyesine göre yöntem belirlenmesi, konserler ve masterclass etkinlikleriyle

desteklenmesi, ayrıca çevrimiçi eğitim ve özel ders gibi yollarla geliştirilmesi yer almaktadır. Bazı katılımcılar ise eserlerin gereklilikleri doğrultusunda seviye farkı gözetmeden bu tekniklerin öğretilmesi gerektiğini, her öğrencinin enstrümanın sunduğu olanakları bilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, bir katılımcı bu tekniklerin farklı bir yetenek gerektirdiğini ve her öğrencinin zorunlu olarak seslendirmeye yönlendirilmesinin doğru olmayacağını dile getirmiştir.

Tüm bunlara ek olarak, bazı katılımcılar ileri seviyede öğrencilerde merakın kendiliğinden gelişeceğini, her seviyede öğretilebilecek uygun tekniklerin bulunduğunu, bu tekniklerin doğal bir sürecin parçası olduğunu ve dönemin müzikal gereklilikleri arasında yer aldığını ifade etmişlerdir.

Bazı katılımcıların “Görüş ve Öneriler” temasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*“Bu teknikler **kesinlikle çalıştırılmalı**. Hani okullarda bununla alakalı eğitimin içinde olmalı hatta seslendirilmesi için programlar hazırlanmalı yani **konserler verilmeli...** Genişletilmiş klarnet tekniklerini kapsayan yaratıcı konserler verilmeli” (K3).*

*“**Öğrenci seviyesine** göre yol alınmalıdır. Her öğrenci eser içinde varsa bile yapması için zorlanmamalıdır çünkü bu teknikler bir **yetenek işidir**. Öğrencinin bu teknikleri yapamıyor olması klarnette başarısız olduğunu göstermez. Çoğu hatta efekt olarak kullanılır” (K12).*

### **İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular**

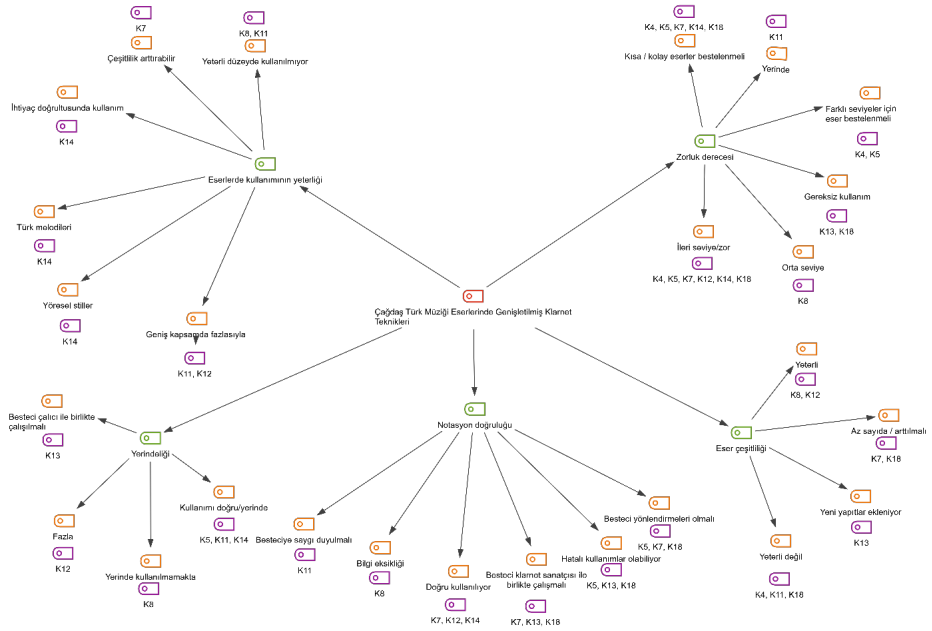
Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Klarnet eğitimcilerinin genişletilmiş klarnet tekniklerinin çağdaş Türk müziğinde kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin olarak elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli tema ve kodlara ulaşılmıştır. Bu kapsamda katılımcılara, çağdaş Türk klarnet repertuarında genişletilmiş teknikler içeren hangi eserlere klarnet eğitiminde yer verdikleri sorulmuştur. Böylece eğitimcilerin hem bu eserleri derslerde kullanma durumlarının hem de söz konusu eserlerin hangi öğretim düzeylerinde tercih edildiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sorunun yöneltildiği süreçte katılımcılara örnek olması için literatür taraması sonucunda oluşturulmuş bir repertuar listesi sunulmuş, bunun yanı sıra eklemek istedikleri farklı eserler için “diğer” seçeneği de verilmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda Tablo 3 oluşturulmuştur.

**Tablo 3: Katılımcıların Klarnet Eğitimde Kullandıkları Genişletilmiş Teknikleri İçeren Çağdaş Türk Klarnet Eserleri Ve Kullanılma Düzeyleri**

| Eserler / Düzey                                   | Ortaokul | Lise   | Lisans                    | Lisansüstü |
|---------------------------------------------------|----------|--------|---------------------------|------------|
| Necil Kazım Akses - <i>Allegro Feroce</i>         |          |        | K7, K8, K11, K12, K13     | K11        |
| Erberk Eryılmaz - <i>Miniatures set No.3</i>      |          |        | K7, K8, K11, K12, K13     | K8         |
| S. Uğraş Durmuş - <i>Uzun Hava</i>                |          | K8     | K7, K11, K12              | K13        |
| Meliha Doğuduyal - <i>Longing (Hasret)</i>        |          | K8     | K11, K12, K13             |            |
| Fazıl Say - <i>Sonata op.42</i>                   |          |        | K3, K7, K8, K11, K12, K13 |            |
| F. Orhun Orhon - <i>Klarnet için Müzik</i>        |          | K8     | K7, K11, K12              |            |
| İlke Karcıoğlu - <i>Klarnet için Varyasyonlar</i> |          | K8     | K7, K11, K12, K13,        |            |
| İlke Karcıoğlu - <i>(Si)den Kerem'e</i>           |          | K7, K8 | K7, K11, K12, K13         |            |
| İlke Karcıoğlu - <i>İstanbul'da Bir Sabah</i>     |          | K8     | K7, K11, K12, K13         |            |
| Önder Özkoç - <i>Rondo</i>                        |          | K8     | K12, K13                  | K11        |
| Özkan Manav - <i>Taksim</i>                       |          |        | K12                       | K11, K13   |
| Onur Türkmen - <i>Soru</i>                        |          |        | K12, K13                  | K11        |

Tablo 3 incelendiğinde soruyu yalnızca altı katılımcının yanıtladığı görülmektedir (K3, K7, K8, K11, K12, K13). Soruyu yanıtlamayan katılımcılar, çağdaş Türk klarnet repertuvarında yer alan ve önceki bölümde listelenen eserlerden haberdar olmadıklarını, bu nedenle söz konusu eserlere ilişkin bilgi sahibi olmadıklarını ve eğitim süreçlerine dâhil etmediklerini belirtmişlerdir. Eserlere yönelik görüş bildiren katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, bu repertuvara ait eserlerin hiçbirinin ortaokul düzeyinde kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Tablo 3'te görüldüğü üzere, en sık seslendirilen eserlerin büyük çoğunluğu lisans düzeyindeki öğrenciler tarafından çalışılabilecek nitelikte olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Eser kullanımına ilişkin bulguların ardından, katılımcılara genişletilmiş klarnet tekniklerinin çağdaş Türk müziği klarnet repertuvarındaki kullanımına yönelik görüşleri de sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar doğrultusunda “Çağdaş Türk müziği eserlerinde genişletilmiş klarnet tekniklerinin kullanımı” teması oluşturulmuş ve bu temaya ilişkin kodlar Şekil 6'da sunulmuştur.



**Şekil 6: Katılımcıların Çağdaş Türk Müziğinde Genişletilmiş Tekniklerin Kullanımına Yönelik Görüşleri**

Şekil 6 incelendiğinde, katılımcıların çağdaş Türk müziğinde genişletilmiş tekniklerin kullanımına ilişkin farklı görüşler bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı bu tekniklerin yeterince kullanılmadığını ve repertuvardaki eser çeşitliliğinin artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Buna karşın bazı katılımcılar, genişletilmiş tekniklerin fazlasıyla yer aldığı, yöresel stillerle ilişkilendirildiği ve hem bestecilerin hem de icracıların ihtiyaçları doğrultusunda kullanıldığı yönünde görüş belirtmiştir. Ayrıca tekniklerin çağdaş Türk müziği eserlerinde ne derece yerinde kullanıldığına ilişkin değerlendirmelerde, kullanımın doğru ve amacına uygun olduğunu ifade eden katılımcıların bulunduğu gibi, tekniklerin yer yer gereğinden fazla kullanıldığını veya yanlış konumlandırıldığını düşünen katılımcılar da olmuştur. Bunun yanı sıra, bazı katılımcılar bestecilerin bu tekniklere dair çalışmalarda icracılarla daha yakın iş birliği içinde olması gerektiğini özellikle vurgulamıştır.

Çağdaş Türk klarnet eserlerinde kullanılan genişletilmiş tekniklerin notasyonuna ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, tekniklerin çoğunlukla doğru biçimde notaya alındığını belirten katılımcılar bulunduğu gibi, zaman zaman hatalı kullanımların görülebileceğini ifade eden görüşler de dikkat çekmektedir. Ayrıca bestecilerin bu tekniklere ilişkin notasyonlarda icracıyı yönlendiren açıklamalara daha fazla yer vermesi gerektiği, notasyon sürecinde çalıcılarla iş birliği yapılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanında, bazı katılımcılar bu konuda genel bir bilgi eksikliği bulunduğu işaret ederken, diğerleri bestecinin yazım tercihine saygı duyulması gerektiğini belirtmiştir.

Şekil 6, eserlerin zorluk derecelerine ilişkin bulgular açısından incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun (K4, K5, K7, K12, K14, K18) çağdaş Türk klarnet eserlerini ileri seviye ve teknik açıdan zor olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bununla birlikte, başlangıç ve orta düzey klarnet öğrencilerine yönelik daha kısa ve kolay eserlerin bestelenmesi gerektiğini belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Eser çeşitliliğine ilişkin görüşlerde ise repertuvarın yetersiz olduğu ve çeşitliliğin artırılması gerektiğini dile getiren katılımcıların (K4, K7, K11, K18) yanı sıra, mevcut eserlerin yeterli olduğunu ve son yıllarda literatüre yeni çalışmaların eklendiğini ifade eden katılımcılar da vardır.

Bazı katılımcıların “Çağdaş Türk Müziği Eserlerinde Genişletilmiş Klarnet Teknikleri” temasına yönelik görüşleri şöyledir:

*“Zorluk seviyesi bakımında bu çağdaş Türk eserlerini uygulamak ve uygulatmak zor oluyor. Çünkü ileri seviye eserler ve bu eserleri seslendirebilmeleri için öğrencilerin ileri seviyede olmaları gerekiyor. Öğrencilere göre de onların seviyesine göre bile olsa veremiyoruz. Uygulamak çok zor uygulatmak daha da zor” (K4).*

*“Evet, gerçekten yerinde kullanımının doğru olduğunu düşünüyorum kullanış şekilleri müzikal anlamda güzeldi... Bazen teknik olarak çalgının müsait olmadığı şeyleri yazıyorlar mı evet yazıyorlar. İşte bu tarz durumlarda klarneti çok iyi tanıyan, çalmayı bilen, ses rengini, tuşesini, ses yüksekliği çok iyi bilmek gerekiyor. Besteci oraya o tekniği yazmış ama açıklamasını koymamış ve bu yüzden nasıl seslendireceğimiz noktasında bize besteci yol gösterse belki bu zorluklar aşılabılır” (K5).*

*“Tabi ki bu eserler seviye bakımından zor seviyeleri gözetiyor. Bu yüzden zorlar. Lisans ve lisansüstü seviyelere göredir birçoğu. Ama kolay ve uygulaması daha rahat, daha düşük seviyeleri gözetken eserler yazılabilir” (K7).*

*“Çağdaş Türk müziği klarnet repertuvarı genişletilmeli öncelikle. Bize daha yakın melodiler ile bu teknikleri yöresel stilleri duyuracak şekilde eserler olmalı” (K14).*

*“Bu tip teknikleri yerinde kullanılabilmesi için bestecinin yaptığı yazım sürecinde mutlaka çalıcıya danışarak hareket etmesi gerektiğine inanıyorum... Her zaman doğru kullanılmadığını düşünüyorum” (K13).*

## TARTIŞMA

Bu araştırmada klarnet eğitimcilerinin genişletilmiş klarnet tekniklerine ilişkin görüşleri, bu tekniklerin öğretim süreçlerindeki uygulama biçimleri ve çağdaş Türk müziği repertuvarındaki kullanımları değerlendirilmiştir. İlk alt probleme ilişkin bulgular, klarnet eğitimcilerinin genişletilmiş tekniklere eğitim süreçlerinde yer verme durumlarının büyük ölçüde eser gerekliliği, öğrenci seviyesi ve teknik ihtiyaçlarla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, literatürde yer alan Cherry (2009) ve Şenol Sakin (2018) gibi araştırmalarla



paralellik taşımaktadır; her iki çalışmada da genişletilmiş tekniklere çoğunlukla parçanın gerektirmesi durumunda yer verildiği ve sistematik teknik öğretimi için kaynakların sınırlı olduğu belirtilmiştir. Klarnet eğitimcileri de benzer şekilde genişletilmiş tekniklere yönelik etüt ve metodolojik materyallerin eksikliğini vurgulamış, dolayısıyla tekniklerin genellikle ileri düzey repertuar bağlamında öğretildiğini ifade etmişlerdir.

Eğitimcilerin genişletilmiş tekniklere yer vermeme gerekçeleri ise öğrenci seviyesinin yetersizliği, hazırbulunuşluk eksikliği, zaman kısıtı, müfredat eksiklikleri ve lise düzeyinde uygulama güçlükleri şeklinde belirlenmiştir. Bu bulgular Ersöz Yiğit (2020) ve Yiğit ve Nayir (2020) tarafından belirtilen, Türkiye’de müzik eğitimi programlarında genişletilmiş tekniklere yer verilmemesi sorunuyla örtüşmektedir. Uluslararası literatürde de benzer sonuçların mevcut olduğu görülmektedir: Knox (2019) yaylı çalgılar için, Kennedy (2016) ise tuba eğitimi için genişletilmiş tekniklerin müfredatlarda sistematik olarak yer almadığını vurgulamıştır. Bu benzerlikler, hem ulusal hem uluslararası ölçekte genişletilmiş tekniklerin eğitim programlarında yeterince temsil edilmediğini göstermektedir.

Katılımcıların çoğu genişletilmiş tekniklerin öğretimine temel klarnet eğitiminden sonra başlanması gerektiğini ifade etmiştir. Kurum türü ve öğrenci seviyesine göre bu zamanlama lise eğitiminin ikinci/üçüncü yıllarında veya konservatuvarlarda lise düzeyinde olabilmektedir. Bu görüş, Cherry’nin (2009) trompet öğrencileri için belirttiği “geleneksel tekniklerde sağlam temel gerekliliği” ile tutarlıdır. Ayrıca Meadows (2019) ve Dierickx (2018) gibi araştırmacılar da genişletilmiş tekniklerin çoğunlukla ileri seviye repertuar gerektirdiğini belirterek tekniklerin alt seviyeler için zorlayıcı olduğunu göstermektedir.

Genişletilmiş tekniklerin öğretiminde “nasıl öğretilceği”ne yönelik bulgular, eğitimcilerin çoğunlukla dinleme, eser üzerinden çalışma, basit tekniklerden başlama, örnekleme, merak uyandırma gibi yöntemler kullandıklarını ortaya koymuştur. Bazı tekniklere dair eğitimcilerin ayrıntılı açıklamaları, Meadows (2019)’un glissando tekniğini “intermediate+” seviyede sınıflandırması gibi literatür bulgularıyla desteklenmiştir. Mouthpiece alone tekniğinin başlangıç aşamasında kullanılması gerektiği yönündeki görüşler de Çelik (2008)’in üfleme çalgıların ağızlık/kamış ile başlatıldığına dair açıklamalarıyla örtüşmektedir.

Sıklıkla kullanılan genişletilmiş teknikler arasında glissando/portamento, alternatif parmak pozisyonları ve mouthpiece alone öne çıkmıştır. Flutter tongue (kurbağa dili) tekniği de birçok eğitimci tarafından kullanılmaktadır; “R” hecesini yuvarlayabilen öğrencilerin bu tekniği kolaylıkla uyguladığı yönündeki görüşler, Cherry (2009) ve Kennedy (2016) tarafından da desteklenmektedir.

Buna karşın smorzato, throat tremolo, timbre trills, lip buzzing, teeth on reed, double tongue, muted sound gibi teknikler çok az kullanılmaktadır. Bu durumun nedeni tekniklerin pratikte zorlayıcı olması ve repertuvarda sınırlı yer almasıdır.

Öğretim sürecinde kullanılan yöntemler açısından gösterip yaptırma tüm katılımcıların ortaklaştığı bir yöntem olarak öne çıkmış, bunun yanında taklit, anlatım, video/dinleme, deneme-yanılma gibi tekniklerin de kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durum Başak ve Bağcı (2021) ve Alemlioğlu (2022)'nin diğer çalgılar için ulaştıkları bulgularla uyumludur. Kaynak yetersizliği ise sürecin en belirgin sorunlarından biridir. Katılımcılar internet videoları, resimler, multifonik kitaplar, yabancı metotlar kullansa da Türkçe ve sistematik bir genişletilmiş teknik metodu bulunmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Cherry (2009), Deats (2001) ve Başak ve Bağcı (2021) da kendi çalgıları için metot eksikliğini vurgulamıştır.

Öğretim sürecine dair zorluklar incelendiğinde öğrenci kaygısı, motivasyon düşüklüğü, yanlış uygulamalar, eski alışkanlıklar, öğrenme hızının yavaşlığı, müfredat eksikliği ve zaman yetersizliği gibi faktörler belirlenmiştir. Buna rağmen katılımcıların çoğu genişletilmiş tekniklerin çalıştırılması gerektiği görüşündedir. Yalnızca temel teknikler tam olarak oturduktan sonra çalışılması gerektiği yönündeki vurgu, hem klarnet eğitimcilerinin hem de Cherry (2009) ve Başak ve Bağcı (2021) gibi araştırmacıların ortak görüşüdür. Bartolozzi (1982) genişletilmiş tekniklerin doğru notasyonla ve besteci-icracı iş birliğiyle çalışılması gerektiğini belirterek bu sürecin önemli bir bileşenine dikkat çekmiştir.

İkinci alt problem kapsamında çağdaş Türk klarnet repertuarındaki genişletilmiş teknik kullanımına ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların önemli bir bölümünün listelenen eserleri daha önce bilmediği görülmüştür. Bu durumun muhtemel nedenleri arasında ulusal metot eksikliği, batı müziği odaklı öğretim programları, nota-yayın eksikliği ve öğretim programlarının ulusal repertuvara yer vermemesi bulunmaktadır. Bu bulgu Ece (2002) ve Türkel ve Şen (2015) tarafından diğer çalgılar için elde edilen sonuçlarla tutarlıdır.

Çağdaş Türk klarnet repertuarında lisans düzeyinde en sık kullanılan eserler arasında Fazıl Say'ın Sonata Op. 42 ve Erberk Eryılmaz'ın Miniatures Set No. 3 adlı eseri öne çıkmaktadır. Ortaokul ve lise düzeyinde ise bu repertuarın kullanılmadığı belirlenmiştir; literatürdeki Meadows (2019), Dierickx (2018) ve Humbert (2020) gibi araştırmalar genişletilmiş teknik içeren eserlerin çoğunlukla yüksek teknik beceri gerektirdiğini belirterek bu bulguyu desteklemektedir.

Çağdaş Türk müziğinde genişletilmiş teknik kullanımının yeterliliğine ilişkin görüşler çeşitlilik göstermektedir. Bazı katılımcılar tekniklerin yerinde ve yeterli kullanıldığını belirtirken, bazıları kullanımın fazla olduğunu veya

yerinde olmadığını ifade etmiş, bir katılımcı ise repertuarın genişletilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, tekniklerin notasyonu konusunda hatalar bulunduğu, bestecinin açıklama eklemesi ve icracıyla iletişim içinde olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu görüş Bartolozzi'nin (1982) besteci–icracı iş birliğine yaptığı vurgu ile örtüşmektedir.

Çağdaş Türk klarnet repertuarının genellikle ileri seviye olduğu, özellikle arpejler, aksak ritimler, makam unsurları ve virtüözite gereksinimi nedeniyle öğrenciler için zorlayıcı olduğu belirlenmiştir. Bu durum Aydınoglu (2014) ve Artaç (2021) tarafından da tartışılmıştır. Türk müziği öğelerini çalıştıracak uygun müfredatın olmayışı da öğrencilerin zorlanmasına katkı sağlayan bir diğer etkidir.

Sonuç olarak araştırma, başlangıç ve orta düzeye uygun, genişletilmiş klarnet tekniklerini içeren, kısa ve kolay Türk eserlerine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Artaç (2021) da benzer şekilde çağdaş Türk ezgilerini içeren başlangıç metotlarının önemine dikkat çekmiştir. Bazı katılımcılar yeni eserlerin literatüre eklendiğini belirtse de genel görüş repertuarın ve metodolojik kaynakların yetersiz olduğudur. Bu nedenle çağdaş Türk müziği unsurlarını ve genişletilmiş teknikleri içeren kapsamlı bir müfredatın geliştirilmesinin kaçınılmaz olduğu söylenebilmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen tüm bulgular bir arada değerlendirildiğinde, genişletilmiş klarnet tekniklerinin eğitim sürecinde genellikle yalnızca eserde yer aldığı ölçüde kullanıldığı görülmüştür. Bu tekniklere ilişkin Türkçe bir öğretim kaynağının bulunmaması, eğitimciler açısından önemli bir güçlük olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca bazı klarnet eğitimcileri, öğrencilerinin seviyeleri veya görev yaptıkları kurumların düzeyleri nedeniyle bu tekniklere derslerinde yer vermediklerini belirtmiştir. Çağdaş Türk klarnet repertuarında genişletilmiş tekniklerin sınırlı sayıda kullanıldığı; bu teknikleri içeren eserlerin ise çoğunlukla ileri seviye icracılara yönelik olması sebebiyle öğrenciler tarafından seslendirilmesinin güç olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak, basılı nota erişiminin sınırlı olması da eğitimcilerin bu eserleri derslerine dâhil etmesini zorlaştıran bir diğer etken olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Genişletilmiş klarnet tekniklerinin Türkiye’de yaygınlaşabilmesi için eğitim programlarına sistemli biçimde dâhil edilmesi,
- Bu tekniklerin öğretimini kolaylaştırmak amacıyla basitten zora ilerleyen egzersizler içeren metotların hazırlanması,
- Başlangıç düzeyine uygun eserlerin bestelenmesi,

- Mevcut Türk klarnet eserlerine erişimi artırmak için nota yazım ve basım faaliyetlerinin yaygınlaştırılması,
- Klarnet öğrencilerini hedefleyen başlangıç ve orta seviye çağdaş Türk müziği eserleri ile etüt kitaplarının oluşturulması ve bunların müfredat programlarına dâhil edilerek eğitimde kullanımının artırılması,
- Genişletilmiş klarnet tekniklerine yönelik deneysel çalışmaların yapılması,
- Bu tekniklerin öğretime katkı sağlayacak yeni materyal ve kaynakların geliştirilmesine yönelik çalışmaların desteklenmesi önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Akansı, N. (2016). *20. yüzyıl müziğinde kullanılan özel efektlerin viyolada uygulama yöntemleri* (Tez no. 435946) [Yüksek Lisans Tezi] YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Alemlioğlu H. (2022). *Flütistlerin ve flüt eğitimcilerinin genişletilmiş flüt tekniklerine ilişkin görüşleri* (Tez no. 756187) [Yüksek Lisans Tezi] YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aydinoğlu, O. (2014). Piyano eğitiminde Türk eserlerinin seslendirilme durumunun çağdaş eser bağlamında değerlendirilmesi. *Porte Akademik: Journal of Music & Dance Studies*, (9), 80-92.
- Artaç, A. (2021). Konservatuvarların çalgı eğitimi müfredatlarında çağdaş Türk müziği eserlerinin yerinin incelenmesi. *Akademik Sanat*, (14), 51-80.
- Bartolozzi, B. (1982). *New sounds for woodwind*. Oxford University Press.
- Başak, N. B., ve Bağcı, H. (2021) 20. yüzyıl genişletilmiş keman çalma tekniklerinin eğitimde kullanım durumunun incelenmesi. *Konservatoryum*, 8(1), 63-83.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Behm, G. W. (1992) *A comprehensive performance project in clarinet literature with an essay on the use extended, or new, technique in selected unaccompanied clarinet solos published from 1960 through 1987* (Doctoral thesis). University of Southern Mississippi.
- Cherry, A. K. (2009). *Extended techniques in trumpet performance and pedagogy*. (Doctoral thesis), University of Cincinnati.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. M. Bütün, S. B. Demir), Siyasal Kitabevi.
- Çelik, A. (2008). *Klarnet sanat dalında eğitim süreci* (Tez no. 235746) [Yüksek Lisans Tezi] YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Danard, R. J. (2011). *Études in performing extended techniques: Twelve newly-commissioned canadian works for solo clarinet* (Doctoral thesis), University of Cincinnati.
- Deats, C. J. (2001). *Toward a pedagogy of extended techniques for horn derived from Vincent Persichetti's Parable for solo horn, opus 120* (Doctoral thesis), Texas Tech University.
- Dierickx, Z. D. (2018). *The clarinet works of Jörg Widmann: a performance guide to fantasie for clarinet solo with a survey of unaccompanied clarinet repertoire and guide to contemporary techniques*. (Doctoral thesis), The Ohio State University.
- Doğan, Ö. (2019). 20. yüzyıl müzik akımlarının çağdaş Türk bestecilerinin piyano eserlerin yansımaları. *The journal of academic social science*, 42(42), 260-272.
- Ece, A. S. (2002). Çağdaş Türk bestecilerinin viyola eserleri ve bu eserlerin mesleki müzik eğitimi veren kurumlardaki viyola eğitimcileri tarafından tanınma, eğitim amaçlı kullanıma ve kullanılmama durumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 93-107.
- Ersöz Yiğit, E. (2020). *Extended piyano teknikleri'nin incelenmesi ve piyano eğitiminde kullanımına ilişkin besteci görüşleri* (Tez no. 620148) [Yüksek Lisans Tezi] YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Figueiredo, V. C. (2009). *Music by contemporary Portuguese composers: A study of extended clarinet techniques in selected clarinet works*. (Doctoral thesis), University of California.
- Galbreath, J. (2019). *An examination and analysis of the extended techniques used in William O. Smith's variants for solo clarinet*. (Doctoral thesis), California State University.
- Ghahremani, C. L. (2016). *Contemporary strategies for fundamental development: Utilizing extended techniques to advance foundational trumpet methodology*. (Doctoral thesis), University of Miami.
- Gianini, L. N. (2022). *Integrating the extended clarinet: An exploratory process for incorporating extended techniques into traditional clarinet pedagogy* (Doctoral thesis), The University of North Carolina at Greensboro.
- Humberd, A. M. (2020). *A pedagogical approach for incorporating extended techniques into the undergraduate clarinet curriculum* (Doctoral thesis), The Florida State.
- Iles, J. B. (2015). *The changing role of the bass clarinet: Support for its integration into the modern clarinet studio*. (Doctoral thesis), University of Nevada.

- Ishii, R. (2005). *The development of extended piano techniques in twentieth-century American music*. (Doctoral thesis), The Florida State University.
- Karaçetin, B. (2013). *20. yüzyılda sanatta ve klasik batı müziğindeki akımlar sonucu klarnette gelişen modern çalım teknikleri*. (Tez no. 321901) [Yüksek Lisans Tezi] YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kennedy, S. M. (2016). *An approach to standardizing pedagogy for extended technique on tuba* (Doctoral thesis), Texas Tech University.
- Knox, G. (2019). *Stretching the string: embedding pedagogical strategies in extended techniques compositions for strings* (Doctoral thesis), Middlesex University.
- Lovelock, A. K. (2013). *Exploration of selected extended clarinet techniques: a portfolio of recorded performances and exegesis*. (Doctoral thesis), University of Adelaide.
- Machlis, J. (1961). *Introduction to contemporary music*. WW Norton.
- Meadows, O. L. (2019). *A program of study for 21 st. century clarinet techniques featuring five new compositions for unaccompanied clarinet*. (Doctoral thesis), Arizona State University.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma*. (çev. S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Özay, H. E. (2022). *20. yüzyılda yeni tını arayışları ile başlayan çalım tekniklerinin 21. yüzyılda klarinetteki gelişimi*. (Tez no. 713710) [Yüksek Lisans Tezi] YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ruth, J. L. (2019). *Humming and singing while playing in clarinet performance: an evidence based method for performers and resource for composers*. (Doctoral thesis), Arizona State University.
- Smilev, P. (2022). *Modernist techniques and macedonian folk elements in Tomislav Zografski's five pieces for solo clarinet, op. 131*. (Doctoral thesis), University of Kansas.
- Strange, P., & Strange, A. (2003). *The contemporary violin: Extended performance techniques*. Scarecrow Press.
- Şenol Sakin, A. (2018). Use of extended flute techniques in flute education in Turkey. *Higher Education Studies*, 8(1), 1-8.
- Türkel, L. ve Şen, Y. (2015). Türkiye’de müzik eğitimi veren kurumlarda, çağdaş Türk müziği flüt öğretimi uygulamalarına yönelik uzman görüşleri. *Sanat Eğitim Dergisi*, 3(2), 57- 81.
- Yiğit, E. E. ve Nayır, A. E. (2020). Extended piyano teknikleri ve notasyonunun incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(107), 205-228.

# EFFECTIVENESS OF THE FLIPPED LEARNING MODEL IN UPPER SECONDARY MUSIC INSTRUCTION<sup>1</sup>

Nur Didem Taşkıran<sup>2</sup>, Ajda Şenol Sakin<sup>3</sup>

## INTRODUCTION

Music, as a fundamental dimension of human experience, profoundly influences culture, identity, and education across all stages of life, serving as a crucial intersection between artistic creativity and scholarly exploration. This dual nature demands innovative instructional approaches and the integration of new learning models to meet contemporary pedagogical requirements.

Although the traditional teacher-centered approach remains widely used today, it is often criticized for its reliance on direct instruction and its tendency to position students as passive recipients of knowledge (Shar & Basnyat, 2024). In order to overcome the difficulties experienced in the traditional teacher-centered approach, alternative instructional approaches have been developed, enabling students to build foundational knowledge outside the classroom while making in-class time more interactive and effective. Blended learning models integrate online learning strategies with face-to-face instruction, combining the strengths of both modalities (Graham, 2006; Hrastinski, 2019). One such approach is the flipped learning model (FLM).

The Flipped Learning Model (FLM) restructures traditional pedagogy by relocating foundational content delivery—“remembering” and “understanding” per Bloom’s Taxonomy—to out-of-class multimedia resources, while dedicating in-class time to higher-order activities such as application, analysis, evaluation, and creation (Arshad & Imran, 2013; Stone, 2012). Grounded in constructivist principles and Self-Determination Theory, FLM enhances learner autonomy, motivation, and critical thinking through a dynamic blend of individual and collaborative tasks (Bishop & Verleger, 2013; Gonzalez-Gomez et al., 2016; Kim et al., 2021). The advent of digital and Web 2.0 technologies has systematized FLM’s implementation—building upon long-standing practices of

\* Bu çalışmada yapay zekâ destekli araçlardan, yalnızca metnin dilsel ve üslupsal açıdan iyileştirilmesi ile biçimsel tutarlılığın sağlanması amacıyla yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında bilgi ve belgelerin taranmasına ve analizine yönelik tüm süreçler, elde edilen bulguların seçimi ve raporlanması ile bilimsel yorum ve sonuçların tamamı yazar tarafından yürütülmüş ve kaleme alınmıştır. Ayrıca, kullanılan kaynakların tespiti, doğrudan alıntıların belirlenmesi ve metin içi atıfların doğruluğunun denetlenmesi yazarın sorumluluğunda gerçekleştirilmiştir.

1 This study was produced from Nur Didem Taşkıran’s master’s thesis titled “The Application of Flipped Classroom Model from Blended Learning Approaches in Secondary School Music Teaching” prepared under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Ajda Şenol Sakin.

2 Music teacher, Bursa BTSO Celal Sönmez Sports High School, nurdidemkopuz@hotmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-6932-2097>

3 Assoc. Prof. Bursa Uludağ University Faculty of Education Department of Fine Arts Education, ajdasenol@uludag.edu.tr ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-1870-2329>



pre-class preparation—to optimize time management, boost engagement, and align with evidence-based innovations in music education (Awidi & Paynter, 2019; Zainuddin & Halili, 2016).

In practice-based courses such as music, the use of the flipped learning model, a form of blended learning, is crucial for effective time management. The COVID-19 pandemic, which emerged in 2020, led to radical transformations in education, shifting instructional practices toward online-supported formats. During this period, there was a significant increase in the demand for technology-enhanced education, fundamentally altering the way learning was delivered (Zhu & Lui, 2020). The pandemic has clearly demonstrated the necessity of integrating technology more extensively into education (Bozkurt & Sharma, 2020).

Despite the challenges posed by the COVID-19 pandemic, this period has reshaped perceptions of remote education and contributed positively to technology-supported learning models. For instance, Davy, Ellen, and Samuel (2021) observed a growing trend toward online learning models in post-pandemic educational practices. Research on music education highlights that the FLM has provided music educators with innovative and alternative solutions. By facilitating teachers' adaptation to new learning approaches during the pandemic, the FLM has yielded positive outcomes, leading to its continued widespread use today (Dimitrakopoulou & Jimoyiannis, 2023; Kumar & Usmani, 2022; Shen & Chang, 2023).

In music education, the FLM is implemented in two main phases: out-of-class and in-class learning. During the out-of-class phase, students acquire theoretical knowledge (e.g., music notation, rhythmic patterns, note values) and grasp fundamental musical concepts through video content. The in-class phase focuses on transforming this theoretical knowledge into practice (e.g., instrument playing, solfège, music writing) while fostering higher-order musical skills such as interpretation, improvisation, and composition. This approach effectively integrates the two core dimensions of music education: theoretical and practical learning processes (XiaoLu & Zhu, 2020). Moreover, the FLM addresses the common issue of limited instructional time in music classes. By prioritizing hands-on practice and performance-based activities during class time, the model enhances the efficiency of in-class learning (Weiger, 2021).

### **Literature Review**

Literature on the Flipped Learning Model in music education has grown substantially over the past decade, particularly between 2013 and 2024. A significant portion of these studies has examined the application of the model in instrumental training—such as piano, guitar, flute, cello, and violin—as well as in music theory and music history courses (Lv & Zhao, 2019; Ozdamar



& Yavuz-Konokman, 2024; Shu, 2018; Şenol Sakin et al., 2024; Tuisku & Ruokonen, 2017; Wang, 2018; Zhu, 2020). These studies have demonstrated that the FLM yields effective results in instrumental education.

Empirical studies by Park and Lee (2022), Davy et al. (2021), Weiger (2021), Fu (2020), and Yıldız (2020) have consistently demonstrated that FLM outperforms traditional instructional methods, emphasizing its positive impact on student performance. Additionally, this model has been shown to enhance student motivation and, in the post-COVID-19 era, provide music educators with alternative and innovative solutions in response to the growing interest in online learning models.

A review of conference proceedings reveals that researchers such as Zhu (2020), Peng (2019), and Brownlow (2017) have emphasized that the FLM enhances students' engagement, facilitates learning, and positively impacts academic achievement. Additionally, these studies highlight the importance of carefully designing course content, stressing that video materials should be structured in a way that reflects the core educational objectives while maintaining student interest. Brownlow's (2017) study further demonstrated that students educated through the FLM achieved higher grades compared to those taught using traditional methods.

National and international studies on instrumental education indicate that the flipped learning model, a form of blended learning, facilitates learning in music courses, promotes collaboration and peer learning, and enhances the retention of acquired knowledge. Additionally, researchers such as Brownlow (2017), Doi (2016), Grant (2013), Sever and Sever (2018), Weiger (2021), and Xin (2018) emphasize that the FLM is a suitable approach for music education and music courses. These studies demonstrate that the model positively influences students' musical behaviors and that the materials used in instruction effectively contribute to student success. Furthermore, Grant (2013) suggests that further applications and research are needed to better understand the long-term effects of the FLM in music education.

More recently, Roig-Vila and Fabra-Brell (2024) examined the implementation of the FLM in Spanish compulsory secondary music education, highlighting its effectiveness in fostering student engagement and overcoming technological barriers. Their findings further reinforce the model's applicability in diverse educational settings. However, while their study primarily focuses on the general implementation of the model in secondary music education, the present research extends this framework by integrating both Western and Turkish music theories, offering a more comprehensive approach to culturally diverse music instruction.

The study's originality is reflected in the following aspects: (1) Teaching Western and Turkish Music Theories: This research provides an applied examination of how the FLM can be effectively utilized in teaching both Western music theory and Turkish music theory (Turkish Art Music and Turkish Folk Music). (2) Focus on Upper Secondary Education: While most studies in the literature concentrate on higher education, this research presents a comprehensive model for upper secondary-level music instruction. (3) Contributions to Diverse Musical Cultures: The study offers unique findings that can guide the technology-supported instruction of theoretical knowledge from different musical traditions. Through these aspects, this research addresses a critical gap in the literature by contributing to the development of general music education programs and the broader implementation of technology-supported instructional approaches.

This study aims to examine the impact of the flipped learning model, a blended learning approach, on students' academic achievement and their attainment of targeted learning outcomes in upper secondary music instruction. Additionally, the study seeks to evaluate achievement levels across different student groups. Accordingly, the research question is formulated as follows: "Does the FLM in upper secondary music instruction significantly enhance students' academic achievement and musical skills?"

The study seeks to address the following sub-problems to explore solutions to the research question:

Following the lessons conducted for the "Fundamentals of Music" unit at the 10th-grade upper secondary education level:

1. Is there a significant difference in achievement scores between the experimental and control groups in the administered knowledge test?
2. Is there a significant difference in achievement scores between the experimental and control groups regarding the learning outcome-based questions in the administered knowledge test?

## **METHOD**

### **Research Design**

This study employed a quantitative research approach, specifically utilizing a quasi-experimental design, to examine the impact of the FLM on student achievement and attainment of targeted learning outcomes in the "Fundamentals of Music" unit for upper secondary (10th-grade) students. The research adopted a static-group comparison design, also known as a post-test-only control group design. According to Stanley and Campbell (1963), this design involves the use of pre-existing groups without random assignment, allowing for post-intervention comparisons between experimental and control groups.

We conducted the study in a public high school, where one of the researchers also served as an instructor, obtaining necessary permissions for the research implementation. We carried out the experimental process during the spring semester of the 2022–2023 academic year, involving two pre-existing classes in which random assignment was not feasible. We designated two pre-existing classes as the experimental and control groups for this study. The experimental group received instruction through the flipped learning model, while the control group continued their education via traditional teaching methods. At the end of the intervention period, both groups completed an identical knowledge test as the post-test assessment.

Throughout the implementation phase of the research, we taught the topics covered in the “Fundamentals of Music” unit, which is part of the 10th-grade music curriculum, to the experimental group using the flipped learning model, whereas the control group received instruction through conventional teaching methods. Following an extensive review of relevant literature and a thorough examination of existing lesson plans, we developed detailed lesson content and supporting materials aligned with the predetermined learning objectives for the experimental study. The instructional sequence spanned eight weeks. At the conclusion of the process, we administered a knowledge test to evaluate the contribution of the FLM to students’ academic achievement.

### **Study Group**

The study group consisted of students from classes 10/B and 10/E at (anonymized for review). These students were enrolled in the general music education course taught by the researcher and voluntarily agreed to participate in the study after we obtained official permissions from the Ministry of National Education. The experimental group comprised a total of 21 students, of whom %33.33 were female and %66.67 were male. The control group included 26 students, with %46.15 female and %53.85 male participants. We deemed the sample size sufficient to ensure the reliability of the statistical analyses.

### **Data Collection Instrument**

We developed a knowledge test focusing on the “Fundamentals of Music” unit to evaluate the impact of the FLM on students’ academic achievement and their attainment of the intended learning outcomes in the music course. The test covered the following topics: “Simple Meter,” “Compound Meter,” “Aksak Meter,” and “Usuls (rhythmic patterns of Turkish Art Music).” We designed the test items to assess specific learning objectives, including “using the basic elements and notation of music,” “recognizing simple meters,” “recognizing compound meters,” and “identifying the rhythmic patterns (usuls) of Turkish music.”

During the development of the knowledge test, we carefully ensured diversity in question types and created an item pool comprising various question formats. We submitted the questions in this pool to ten expert music educators for evaluation regarding content validity, clarity, and alignment with the intended learning objectives. Based on the feedback provided by these experts, we revised and finalized the questions. To ensure alignment with the targeted learning outcomes, maintain diversity, and establish content validity, we prepared a specification table (blueprint) in accordance with the Revised Bloom's Taxonomy.

In developing the knowledge test, we first determined the objectives and scope of the test, then drafted and edited the test items. We subsequently conducted a pilot study to determine the statistical properties of the items and examine the relationships among them. The pilot administration of the knowledge test involved 143 students. We analyzed data from the pilot test using the "Test Analysis Program (TAP)" designed for achievement tests.

Following the analyses, we calculated the internal consistency coefficient of the 60-item knowledge test using the Kuder-Richardson Formula 20 (KR-20), resulting in a value of 0.815. According to Kuder and Richardson (1937), a KR-20 value of approximately 0.80 or higher is considered acceptable for tests containing more than 50 items, indicating a high level of internal consistency. Based on these results, we developed a final version of the knowledge test comprising 20 items that met the required psychometric criteria. The finalized test included multiple-choice, true/false, and matching question formats.

### **Instructional Materials and Experimental Procedure**

We selected the 10th-grade "Fundamentals of Music" unit—comprising Simple Meter, Compound Meter, Aksak Meter, and Usuls—based on expert consultation, and devised detailed lesson plans for both traditional instruction and the Flipped Learning Model. Over an eight-week period, the teacher-researcher implemented these parallel instructional programs with two elective music classes (10/E as the experimental group and 10/B as the control group) (anonymized for review). We obtained ethical approval from the (anonymized for review) Social and Humanities Research and Publication Ethics Committee (decision number and date: 11.25.2022/10). The study adhered to all standard ethical guidelines for human subjects, including the acquisition of written informed consent from all participants.

#### *Instructional Materials for the Out-Of-Class Phase*

In the out-of-class phase of the flipped learning model, we created instructional materials shared with students using several Web 2.0 tools, including Prezi, Wordwall, and Clipchamp. We uploaded all materials prepared with these tools to Padlet to ensure that students could access the content in

an organized, convenient, and systematic manner. We uploaded theoretical videos on meters, videos on completing meters, and rhythm reading videos to Padlet on a weekly basis and shared them with students online. The comments section under each video on Padlet facilitated interaction between the teacher and students, aligning well with the principles of the flipped learning model. Accordingly, we uploaded the weekly materials to the platform as scheduled and monitored students' engagement with the videos through their comments. Additionally, we provided students with opportunities to engage in discussions about the videos they had watched during the out-of-class learning phase via the comments section.

#### *In-class learning activities*

Following the individual learning process completed outside the classroom, we divided the students in the experimental group into small groups during the in-class sessions. At the beginning of each lesson, we allocated the first 15 minutes for peer discussions, during which students reflected on the video content they had studied in advance and discussed any unclear points or questions among themselves. After this peer discussion, we addressed any remaining questions through a whole-class discussion, providing an opportunity for brief revision and clarification of the topic. We considered this process significant as it supported peer learning, which is a key component of the flipped learning model. Subsequently, we implemented the other instructional activities outlined in the lesson plan.

Unlike the traditional teaching method, these activities did not focus on direct instruction but rather aimed at promoting active student participation and reinforcing previously learned content. The in-class sessions predominantly involved activities such as musical phrase analysis, performing rhythm patterns through clapping, rhythmic reading exercises, performing assigned homework tasks in class, and meter completion exercises. At the conclusion of these sessions, for evaluation purposes, we asked students to create rhythm patterns using flashcards and perform them aloud, mirroring the assessment approach used in the traditional method. In addition, we used an interactive matching game designed with the Wordwall application, based on the lesson topics, to assess students' understanding of the content.

#### *Control group implementation*

In the control group, we employed the traditional teaching method to deliver the music lessons. In this approach, we conducted the instruction, reinforcement, and assessment of the topics entirely within the classroom sessions. We adapted all materials prepared for the FLM for in-class use within the traditional instructional framework to ensure that students received the same content as the experimental group. However, since the explanation and exemplification of

topics in the traditional method consumed a significant portion of class time, less time remained for interactive activities. Due to these time constraints, we had to conduct classroom activities rapidly and could not accommodate students' requests to repeat the enjoyable activities.

### Data Collection and Analysis

We collected data for the study by administering the knowledge test to both the experimental and control groups following the eight-week instructional period. The researcher evaluated the test results. To analyze the data obtained from the knowledge test, we performed an independent samples t-test using the JASP software to determine whether there were significant differences in achievement levels between the experimental and control groups, as well as differences related to the specific learning objectives. Given the normality of the data and the independence of groups, we deemed an independent samples t-test appropriate for comparing the mean scores. The t-test is a widely used parametric statistical method for comparing the means of two independent groups (Kim, 2015). We set the significance level for the study at .05.

### RESULTS

This section presents the findings regarding the impact of the FLM on student achievement.

The results related to the first sub-research question—"Is there a significant difference in achievement scores between the experimental and control groups based on the administered knowledge test?"—are presented in Table 1.

**Table 1: Achievement Test Scores and t-Test Results for the Experimental and Control Groups**

| Group        | N  | M     | SD    | df | t     | p    | Cohen's d |
|--------------|----|-------|-------|----|-------|------|-----------|
| Experimental | 21 | 94.28 | 5.97  | 45 | 2.135 | .045 | 0.94      |
| Control      | 26 | 82.88 | 16.07 |    |       |      |           |

As shown in Table 1, the independent samples t-test results indicated a statistically significant difference in favor of the experimental group ( $p = .045$ ). The mean achievement score of the experimental group ( $M = 94.28$ ,  $SD = 5.97$ ) was higher than that of the control group ( $M = 82.88$ ,  $SD = 16.07$ ). Furthermore, the calculated Cohen's d value of 0.94 suggests a large effect size, indicating that the FLM had a substantial positive impact on student achievement.

As the first stage of the second sub-research question—"Is there a significant difference in achievement scores between the experimental and control groups on knowledge test items addressing the specific learning objective 'Utilizes basic elements and notation of music'?"—the results are presented in Table 2.

**Table 2: Achievement Test Results for the Objective “Utilizes Basic Elements and Notation of Music” for the Experimental and Control Groups**

| Group        | N  | M    | SD   | df | t    | p    | Cohen’s d |
|--------------|----|------|------|----|------|------|-----------|
| Experimental | 21 | 9.84 | 0.72 | 45 | 2.67 | .010 | 1.11      |
| Control      | 26 | 6.79 | 3.82 |    |      |      |           |

As shown in Table 2, the independent samples t-test results indicated a statistically significant difference in favor of the experimental group ( $p = .010$ ). The mean achievement score of the experimental group ( $M = 9.84$ ,  $SD = 0.72$ ) was higher than that of the control group ( $M = 6.79$ ,  $SD = 3.82$ ). Furthermore, the calculated Cohen’s d value of 1.11 indicates a very large effect size, suggesting that the FLM had a substantial positive impact on students’ ability to utilize basic elements and notation of music.

Table 3 displays the findings for the second component of Sub-research Question 2, which examines whether the experimental and control groups differ on items targeting the learning objective “Recognizes simple meters.”

**Table 3: Achievement Test Results for the Objective “Recognizes Simple Meters” for the Experimental and Control Groups**

| Group        | N  | M    | SD   | df | t    | p    | Cohen’s d |
|--------------|----|------|------|----|------|------|-----------|
| Experimental | 21 | 9.72 | 0.97 | 45 | 2.73 | .010 | 0.69      |
| Control      | 26 | 8.51 | 2.26 |    |      |      |           |

As shown in Table 3, the independent samples t-test results indicated a statistically significant difference in favor of the experimental group ( $p = .010$ ). The mean achievement score of the experimental group ( $M = 9.72$ ,  $SD = 0.97$ ) was higher than that of the control group ( $M = 8.51$ ,  $SD = 2.26$ ). Furthermore, the calculated Cohen’s d value of 0.69 indicates a moderate to large effect size, suggesting that the FLM had a positive impact on students’ ability to recognize simple meters.

For the third component of Sub-research Question 2—evaluating achievement on items targeting the learning objective “Recognizes Compound Meters”—the results are displayed in Table 4.

**Table 4: Achievement Test Results for the Objective “Recognizes Compound Meters” for the Experimental and Control Groups**

| Group        | N  | M    | SD   | df | t    | p    |
|--------------|----|------|------|----|------|------|
| Experimental | 21 | 9.42 | 1.43 | 45 | 0.43 | .660 |
| Control      | 26 | 8.84 | 1.51 |    |      |      |

As shown in Table 4, the independent samples t-test results indicated that there was no statistically significant difference between the experimental and control groups regarding this learning objective ( $p = .660$ ). Based on this result,



it can be concluded that the achievement scores of the experimental and control groups were very similar for the objective “Recognizes compound meters.”

For the final component of Sub-research Question 2—assessing the recognition of beats in Turkish music rhythmic patterns (usuls)—the results for both groups are summarized in Table 5.

**Table 5: Achievement Test Results for the Objective “Recognizes the Beats of Turkish Music Rhythmic Patterns (Usuls)” for the Experimental and Control Groups**

| Group        | N  | M    | SD   | df | t    | p    |
|--------------|----|------|------|----|------|------|
| Experimental | 21 | 8.66 | 2.03 | 45 | 1.67 | .110 |
| Control      | 26 | 8.07 | 2.15 |    |      |      |

As shown in Table 5, the independent samples t-test results indicated that there was no statistically significant difference between the experimental and control groups regarding this learning objective ( $p = .110$ ). Based on this result, it can be concluded that the achievement scores of the experimental and control groups were very similar for the objective “Recognizes the beats of Turkish music rhythmic patterns (usuls).”

Overall, the findings indicate that the FLM had a significant positive impact on general achievement and specific objectives such as utilizing musical notation and recognizing simple meters, whereas no significant differences were observed in objectives related to compound meters and Turkish rhythmic patterns (usuls).

## DISCUSSION

This study investigated the impact of the FLM on student achievement in upper secondary music education. The findings indicate that the model is more effective compared to traditional instructional methods, demonstrating its potential to enhance learning outcomes in the context of music instruction.

In relation to the first sub-research question, the study revealed that students in the experimental group, who received instruction through the flipped learning model, outperformed those in the control group taught via traditional methods. The calculated Cohen’s  $d$  value of 0.94 indicates a large effect size, underscoring the substantial impact of the FLM on student achievement in music instruction.

These findings are supported by numerous studies in the literature (Brownlow, 2017; Mason et al., 2013; Yıldız & Gürşen Otacıoğlu, 2017). These studies span various disciplines and consistently demonstrate the flipped learning model’s effectiveness in enhancing academic achievement. Within the field of music education, evidence indicates that the FLM outperforms traditional instruction in both music history (Brownlow, 2017) and instrumental training (Yıldız, 2020). Furthermore, existing literature contains studies attesting to Flipped Learning’s capacity to support active learning processes and foster an interactive environment in compulsory secondary music education (Roig-



Vila & Fabra-Brell, 2024). The model has also been shown to yield positive outcomes particularly in performance-based music courses.

However, several studies have reported no significant difference between the FLM and traditional instruction (Dixon & Wendt, 2021; Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014; Smallhorn, 2017). These studies attribute the limited effectiveness of the model to various factors, including technical issues, student resistance, inadequate video content, and poor internet access. Additionally, variables such as grade level, duration of implementation, and individual student characteristics have been found to influence the outcomes. In light of these findings, it can be concluded that the success of the FLM depends significantly on factors such as instructional level, the quality of video content, teacher-student interaction, and the length of the implementation period.

In relation to the second sub-research question, achievement scores were analyzed separately for each learning objective. For the objective “Utilizes basic elements and notation of music,” students in the experimental group outperformed those in the control group. The Cohen’s *d* value of 1.11 indicated a very large effect size, suggesting that the FLM had a substantial positive impact on students’ ability to apply foundational music writing and notation skills.

This particular learning objective aligns with the “Remembering” level of the Revised Bloom’s Taxonomy. In the flipped learning model, instructional content targeting lower-order cognitive skills—such as remembering—is delivered outside the classroom through educational videos (Hayırsever & Orhan, 2018). This structure may account for the high performance observed in this area. Furthermore, the integration of instructional videos and the ease of access to these materials likely contributed to the students’ success in achieving this objective.

Previous studies have highlighted that limited in-class time in music courses often restricts learning opportunities (Cüceoğlu Önder & Yıldız, 2017; Trainor, 2017). The FLM addresses this limitation by extending learning beyond the classroom and fostering increased interaction between students and teachers (Baepler et al., 2014). In the present study, the opportunity for prolonged student–teacher interaction appears to have contributed positively to students’ success in achieving the targeted learning outcome.

In the learning objective “Recognizes simple meters,” students in the experimental group also outperformed those in the control group. The calculated Cohen’s *d* value of 0.69 indicates a moderate to large effect of the FLM on this specific objective. Most of the items assessing this outcome (six out of seven) were categorized under the “Understanding” level of the Revised Bloom’s Taxonomy, while one item addressed the “Remembering” level. The ability

of the FLM to support both of these lower-order cognitive processes during the out-of-class phase (Hayırsever & Orhan, 2018) likely contributed to the improved performance. In particular, the opportunity to complete time-intensive activities outside of the classroom enabled students to engage more deeply with the content and facilitated their achievement of the learning objective.

The FLM facilitated students' ability not only to recall but also to comprehend simple meters. This effect was particularly evident in enabling students to complete activities such as meter completion and rhythmic reading—tasks that are often constrained by limited in-class time in traditional music instruction—during the out-of-class learning phase. The ability to rewatch video content and progress at their own pace significantly contributed to students' understanding of simple meters. Collectively, these findings suggest that the FLM constitutes an effective pedagogical approach for teaching simple meter in secondary music education.

Although the mean scores of the experimental group were higher for the objective “Recognizes compound meters,” no statistically significant difference was found between the groups. Among the items assessing this objective, two were aligned with the “Remembering” level and three with the “Understanding” level of the Revised Bloom’s Taxonomy. While the FLM is designed to support learning at these cognitive levels through out-of-class activities (Hayırsever & Orhan, 2018), the expected gains in student achievement were not fully realized in this case. Several factors may account for this outcome: (1) The complexity of the content – understanding and applying compound meters is inherently more demanding than working with simple meters; (2) Content overload – the consecutive instruction of similar compound meters across Western classical music, Turkish Art Music, and Turkish Folk Music led to cognitive overload and confusion among students; and (3) Insufficient reinforcement time – the instructional time allocated for compound meters was inadequate for students to fully grasp and consolidate their understanding of the concept.

Similar findings have also been reported in the literature. Çakır et al. (2019) emphasize that when teaching complex subjects, the FLM requires a more extended implementation period to be effective. In light of this, it can be inferred that the instruction of compound meters may yield more favorable outcomes if delivered over a longer duration with systematic repetition and reinforcement strategies integrated throughout the process.

Although the mean achievement scores for the experimental group were higher for the learning objective “Recognizes the beats of Turkish music rhythmic patterns (usuls),” no statistically significant difference was observed between the groups. All items related to this objective were categorized under the “Remembering” level of the Revised Bloom’s Taxonomy. To support

this objective during the out-of-class phase, the following measures were implemented: (1) development of both theoretical and applied instructional content, (2) assignment of homework tasks to reinforce learning, (3) allocation of a three-week instructional period, and (4) implementation of in-class reinforcement activities.

The lack of statistically significant differences observed in the objectives related to compound meters and Turkish music rhythmic patterns (usuls) may be attributed to the inherent complexity of these topics and students' limited prior knowledge. Despite the support measures implemented, several factors may have contributed to the lower-than-expected achievement levels: (1) Content density: The diversity and structural intricacy of Turkish usuls posed considerable challenges to students' comprehension. (2) Conceptual confusion: Observations revealed that students frequently conflated compound meters with Turkish usuls, leading to misunderstanding. (3) Student attitudes: As noted in the study by Kopar and Karaelma (2019), students often demonstrate limited interest in Turkish music, perceiving it as culturally distant, which may have negatively influenced their motivation and engagement. (4) Time constraints: Despite the allocation of a three-week period, the instructional time was insufficient to adequately address the practical aspects of the topic. These findings suggest that while the FLM offers structural advantages, it may not be sufficient on its own for teaching complex and culturally specific content such as Turkish rhythmic patterns. Instead, a more holistic instructional approach that incorporates extended practice time and actively addresses student attitudes is likely required. The effectiveness of the flipped learning model, particularly in facilitating learning at the "remembering" and "understanding" levels of cognitive processing, provides a compelling rationale for its broader adoption in music education.

## CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The findings of this study demonstrate that the FLM significantly enhances student achievement in upper secondary music education, as evidenced by a large effect size (Cohen's  $d = 0.94$ ). The model proved particularly effective for lower-order cognitive objectives, especially in the "Utilizes basic elements and notation of music" ( $d = 1.11$ ) and "Recognizes simple meters" ( $d = 0.69$ ) outcomes. These results highlight the benefits of shifting foundational learning to the out-of-class phase and enabling self-paced engagement with instructional content.

Conversely, no statistically significant differences were observed for more complex objectives such as recognizing compound meters and Turkish rhythmic patterns (usuls), likely due to cognitive overload, limited instructional time, and low student familiarity with culturally specific content. These findings

underscore the importance of extended implementation periods and culturally responsive pedagogy for complex musical concepts.

Overall, the study confirms the pedagogical value of the FLM in music education while emphasizing the need for careful instructional design that aligns with content complexity, student characteristics, and learning goals.

In light of the findings, it is recommended that general music education outcomes be aligned with the FLM and that undergraduate music teacher education programs be redesigned to integrate this model. Future research should extend beyond academic performance to examine the model's effects on motivation, social interaction, attention regulation, and learning pace. Studies should also include broader and more diverse samples, with consideration given to participants' age and educational context.

For practitioners, it is essential to provide students with a clear introduction to the FLM, ensure equitable access to digital resources, and actively involve students—particularly those showing initial resistance—in instructional planning. Instructional videos should be age-appropriate, preferably under 15 minutes, and supported by adequate technical preparation. Collaboration with families, school leadership, and support staff is also critical to effective implementation.

### **Limitations**

Several limitations should be considered when interpreting the findings of this study. First, the research was conducted at a single upper secondary school and involved only 10th-grade students. Therefore, the generalizability of the results to other educational contexts or grade levels is limited. Additionally, the scope of the study was confined to selected topics within the “Fundamentals of Music” unit—namely, simple meters, compound meters, and Turkish music rhythmic patterns (usuls)—and the instructional intervention was limited to an eight-week period. Due to institutional constraints, random assignment was not possible, and pre-existing classroom groups were used as the experimental and control groups. Furthermore, the study focused solely on the impact of the FLM on academic achievement, excluding other potentially influential variables such as student motivation, attitudes, and engagement. These limitations should be taken into account when interpreting the results and designing future research in this area.

## REFERENCES

- Arshad, K., & Imran, M. A. (2013). Increasing the interaction time in a lecture by integrating flipped classroom and just-in-time teaching concepts. *Journal of Learning and Teaching*, 4(7), 1–13. <https://doi.org/10.21100/compass.v4i7.84>
- Awidi, I. T., & Paynter, M. (2019). The impact of a flipped classroom approach on student learning experience. *Computers & Education*, 128, 269–283. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.013>
- Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78, 227–236. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.006>
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference Proceedings*, Atlanta, GA. <https://www.researchgate.net/publication/285935974>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Brownlow, A. (2017). A new approach to music history pedagogy using iPad technology and flipped learning. In L. Urkevich (Ed.), *College Music Symposium* (pp. 1–11). Missoula, MT: College Music Society Publisher.
- Cüceoğlu Önder, G., & Yıldız, E. (2017). Teachers' opinions about the realization of the attainments in the primary school 4th grade and the 5th grade music course teaching program of secondary school (Case of Çankırı province). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 98–113.
- Çakır, R., Adsay, C., & Uğur, Ö. A. (2019). The effect of flipped classroom model and web 2.0 software on computational thinking skills, activity experience and spatial thinking skills. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 15(3), 845–866. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.528764>
- Davy, T. K. N., Ellen, H. N. N., & Samuel, K. W. C. (2021). Engaging students in creative music making with musical instrument application in an online flipped classroom. *Education and Information Technologies*, 27(1), 45–64. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10568-2>
- Dimitrakopoulou, A., & Jimoyiannis, A. (2023). Teacher readiness to adopt the flipped learning model: Exploring Greek teachers' views and perceptions. In J. Flipe, A. Ghosh, R. Prates, & L. Zhou (Eds.), *Technology and innovation in learning, teaching and education: Third International Conference* (pp. 71–82). Springer Nature.
- Dixon, K., & Wendt, J. L. (2021). Science motivation and achievement among minority urban high school students: An examination of the flipped classroom model. *Journal of Science Education and Technology*, 30, 642–657. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10956-021-09909-0>
- Doi, C. (2016). Applying the flipped classroom methodology in a first-year undergraduate music research methods course. *Music Reference Services Quarterly*, 19(2), 114–135. <https://doi.org/10.1080/10588167.2016.1167427>
- Findlay-Thompson, S., & Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 63–71. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2331035](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2331035)
- Fu, J. (2020). Analysis on the piano teaching mode of flipped class in higher education. *Frontiers in Educational Research*, 3(14), 128–133. <https://francispress.com/uploads/papers/14fwlVIBkuLirc0mkNh0VsJjPeIVB3UHPhuscolQ.pdf>
- González-Gómez, D., Jeong, J. S., Airado Rodríguez, D., & Cañada-Cañada, F. (2016). Performance and perception in the flipped learning model: An initial approach to evaluate the effectiveness of a new teaching methodology in a general science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25, 450–459. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10956-016-9605-9>
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). Pfeiffer Publishing.

- Grant, C. (2013). First inversion: A rationale for implementing the 'flipped approach' in tertiary music courses. *Australian Journal of Music Education*, 1, 3–12. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.194668467340281>
- Hayırsever, F., & Orhan, A. (2018). A theoretical analysis of flipped learning. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(2), 572–596. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.431745>
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63, 564–569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>
- Kim, N. H., So, H.-J., & Joo, Y. J. (2021). Flipped learning design fidelity, self-regulated learning, satisfaction, and continuance intention in a university flipped learning course. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(4), 39–52. <https://doi.org/10.14742/ajet.6046>
- Kim, T. K. (2015). T test as a parametric statistic. *Korean Journal of Anesthesiology*, 68(6), 540–546. <https://doi.org/10.4097/kjae.2015.68.6.540>
- Kopar, S., & Karaelma, B. (2019). Examination of the attitudes of state Anatolian high school students in music courses to Turkish music subjects. *Asos Journal*, 7(87), 254–270. <https://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14657>
- Kuder, G. F., & Richardson, M. W. (1937). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, 2(3), 151–160.
- Kumar, S., & Usmani, A. (2022). The effectiveness of flipped classroom on 3rd year students of oral medicine subject to achieve the learning outcome: Flipped classroom on 3rd year students of oral medicine. *Pakistan Journal of Health Sciences*, 3(7), 103–107. <https://doi.org/10.54393/pjhs.v3i07.397>
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K–12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2>
- Lv, W., & Zhao, S. (2019). Exploring the diversified teaching of piano classes in colleges and universities. In W. Strielkowski (Ed.), *Advances in social science, education and humanities research* (pp. 706–709). Atlantis Press.
- Mason, G. S., Shuman, T. R., & Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE Transactions on Education*, 56(4), 430–435. <https://doi.org/10.1109/TE.2013.2249066>
- Ozdamar, F. D., & Yavuz-Konokman, G. (2024). Piano teaching within the framework of the flipped classroom model: Planning, implementation, and evaluation. *International Journal of Music Education*. <https://doi.org/10.1177/02557614241279>
- Park, J. H., & Lee, D. Y. (2022). A study on instructional design model of music education applying flipped learning in elementary school. *The Journal of the Convergence on Culture Technology*, 8(1), 307–312. <https://doi.org/10.17703/JCCT.2022.8.1.307>
- Roig-Vila, R., & Fabra-Brell, E. (2024). Flipped learning in the subject «Music» of E.S.O. within a rural environment: Impact on students and families. *International Journal of Music Education*, 42(2), 163–177. <https://doi.org/10.1177/02557614231179534>
- Sever, S., & Sever, G. (2018). A scale development study related to flipped learning in music lesson. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 105–117. <https://doi.org/10.30964/aubfd.405036>
- Shah, R. K., & Basnyat, S. (2024). Dear teachers, do you know? The era of teaching is over, only learning prevails. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 8(4), 527–541. <https://doi.org/10.55214/25768484.v8i4.1129>
- Shen, D., & Chang, C. S. (2023). Implementation of the flipped classroom approach for promoting college students deeper learning. *Educational Technology Research and Development*, 70, 1–25. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-023-10186-4>
- Shu, T. (2018). Application of MOOC-based flipped classroom in the teaching reform of piano course. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(5), 2494–2500. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.5.150>



- Smallhorn, M. (2017). The flipped classroom: A learning model to increase student engagement not academic achievement. *Student Success*, 8(2), 43–53. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.593366988343831>
- Stanley, J. C., & Campbell, D. T. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. R. McNally.
- Stone, B. B. (2012, May). Flip your classroom to increase active learning and student engagement. *28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning*, Madison, WI, United States.
- Şenol Sakin, A., Gül, G., & Uzunkavak, M. Ç. (2024). Proposal of a model for the teaching of aksak meter folk songs in flute education: The flipped learning model. *Eğitim ve Bilim*, 49(220), 213–238. <https://doi.org/10.15390/EB.2024.12931>
- Trainor, C. (2017). *Students' time with music in primary and elementary school contexts: A case study in Newfoundland and Labrador* (Doctoral dissertation, Memorial University of Newfoundland).
- Tuisku, V., & Ruokonen, I. (2017). Toward a blended learning model of teaching guitar as part of primary teacher training curriculum. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 20(3), 2520–2537. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.222>
- Wang, H. (2018). The application of flipped classroom in colleges and universities piano collective classes. *Creative Education*, 9, 1021–1026. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.97075>
- Weiger, E. A. (2021). Flipped lessons and the secondary-level performance-based music classroom: A review of literature and suggestions for practice. *Update: Applications of Research in Music Education*, 39(2), 44–53. <https://doi.org/10.1177/8755123320967087>
- XiaoLu, W., & Zhu, L. (2020, August). A probe into the reverse teaching mode in music education of comprehensive university--A case study of harmonics teaching. In *2020 4th International Seminar on Education, Management and Social Sciences (ISEMSS 2020)* (pp. 562–565). Atlantis Press.
- Xin, H. (2018). Feasibility analysis on the application of “flipped class” teaching mode to music teaching in colleges and universities. *Advances in Social Science Education and Humanities Research*, 204, 481–485. <https://doi.org/10.2991/essaeme-18.2018.90>
- Yıldız, Y. (2020). Examining the effect of flipped learning model in flute education on motivation and performance of students. *İlköğretim Online*, 19(4). <http://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.764248>
- Yıldız, Y., & Gürşen Otacıoğlu, A. S. (2017). The effects of flipped learning model on student success in flute education. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(6), 254–279.
- Zainuddin, Z., & Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 313–340. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274>
- Zhu, J. (2020). Reform of piano basic course teaching for college music performance major: Research on the application of flipped classroom in teaching. In B. Ye (Ed.), *Conference on Educational Science and Educational Skills (ESES2020)* (pp. 693–699). Scholar Publishing Group.
- Zhu, X., & Liu, J. (2020). Education in and after COVID-19: Immediate responses and long-term visions. *Postdigital Science and Education*, 2, 695–699. <https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-020-00126-3>





# AYRILIP BİRLEŞME TEKNİĞİ KULLANIMININ TEMEL MÜZİK YAZI VE ÖĞELERİNİN ÖĞRETİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Cemre Bayat<sup>1</sup>, Yalçın Yıldız<sup>2</sup>

## GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılda hızla gelişen teknoloji ve değişen yaşam koşulları var olan bilgi birikimini her geçen gün arttırmaktadır. Günümüzde yalnızca bilgiye sahip olmak değil, bu bilgiyi doğru ve etkili biçimde kullanabilmek ve bilgiyi birleştirerek yeni çözümler üretebilmek de büyük bir değer taşımaktadır. Çağın gerektirdiği becerileri edinebilmek, yeniliklere ve değişime ayak uydurabilmek adına bireyin yetiştirilmesindeki önemli unsurlardan biri olan eğitimde her geçen gün modern ve yenilikçi bir anlayış hâkim olmaktadır. Bu durum, yetiştirilecek bireylerin niteliklerinin değişmesini ve buna bağlı olarak eğitim yöntemlerinin yeniden şekillendirilmesini gerekli kılmıştır. Güncel eğitim anlayışı, öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin biçimde yer almalarını ve öğretmenin rehberliğinde, kendi analizleri aracılığıyla doğru sonuçlara ulaşmalarını hedeflemektedir.

Ülkemizde eğitim ve öğretim, dünyada olduğu gibi modern eğitimi destekleyen felsefe ve yaklaşımlar doğrultusunda planlanmaktadır (Ulubey ve Aykaç, 2017). Güncel öğretim programının dayandığı ilerlemeci eğitim felsefesi, öğretmeni merkeze alan ve edilgen bireyler yetiştiren geleneksel pasif öğretim anlayışına karşı çıkar; öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını ve öğretmenin bu süreçte rehberlik ederek uygun öğrenme ortamını sağlamasını savunur (Yayla, 2018). İlerlemeci eğitim felsefesinden hareketle oluşturulan yapılandırmacı yaklaşım; bilginin öğrenen bireyin zihninde kendi ön bilgileri doğrultusunda yeniden yapılandırıldığını dolayısıyla öznel olduğunu, bu öznel bilgiyi keşfetmede ve anlamlandırmada bireyin aktif katılımını, öğrenmenin bir bağlam ve etkileşim içerisinde gerçekleştiğini savunmaktadır. Bruner’e göre birey bilgiyi pasif olarak almaz; çevresiyle etkileşim içinde araştırma, inceleme, gözlem ve deney yaparak aktif biçimde anlam oluşturur (Bruner, 1966; Bruner, 1973). Bireyin zihninde oluşturduğu bu bilgi yapısını “şema” olarak adlandıran Piaget, bu şemaların çevreyle etkileşim sonucu sürekli değişip

\* Bu çalışmada yapay zekâ destekli araçlardan, yalnızca metnin dilsel ve üslupsal açıdan iyileştirilmesi ile biçimsel tutarlılığın sağlanması amacıyla yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında bilgi ve belgelerin taranmasına ve analizine yönelik tüm süreçler, elde edilen bulguların seçimi ve raporlanması ile bilimsel yorum ve sonuçların tamamı yazar tarafından yürütülmüş ve kaleme alınmıştır. Ayrıca, kullanılan kaynakların tespiti, doğrudan alıntılarının belirlenmesi ve metin içi atıfların doğruluğunun denetlenmesi yazarın sorumluluğunda gerçekleştirilmiştir.

1 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0009-0001-5082-7319, bayatcemre4@gmail.com.

2 Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-2798-8763, yyildiz@trabzon.edu.tr.

yeniden düzenlendiğini belirtmektedir (Piaget, 1952; Piaget, 1970). Vygotsky ise, bireylerin bilgiyi sosyal ve kültürel etkileşim içinde anlamlandırıldığını, bu süreçte öğrenme ile bilişsel gelişimin birbirini karşılıklı olarak besleyerek birlikte ilerlediğini vurgulamaktadır (Vygotsky, 1978). Yapılandırmacı öğrenmede öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin ilgileri saptanmalı, öğretmen tarafından uygun yöntem ve teknikler belirlenerek öğrencinin aktif olabileceği öğrenme ortamı sağlanmalı, grup etkileşimine olanak sağlanmalı ve ardından öğrenme sürecinin değerlendirilmesi yapılmalıdır (Brooks ve Brooks 1993). Öğrenme sürecinde pasif alıcı değil aktif katılımcı olarak bilgiyi yapılandıran öğrenen, gözlemlerini ve deneyimlerini mevcut bilgi birikimiyle ilişkilendirerek yeni anlamlar oluşturmaktadır. Aynı zamanda bireyin öznel deneyimleriyle sınırlı kalmayan bu süreç, sosyo-kültürel çevre ve çevredeki diğer bireylerin katkıları ile yeniden şekillenmekte ve anlamlandırılmaktadır (Aykan ve Tatar, 2017; İzci, 2008). Ortak anlamlandırılmaların inşasında ve öğrenmenin zenginleştirilmesinde grup etkileşimine dayalı işbirlikli öğrenme yöntemi sıkça kullanılmaktadır (Alkan, 2017). İşbirlikli öğrenme yöntemi, aktif öğrenme yaklaşımına dayanan bir öğrenme yöntemi olmasından dolayı öncelikle aktif öğrenme sürecini anlamamanın işbirlikli öğrenme sürecini uygulama noktasında kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

Aktif öğrenme; öğrenenin öğrenme süreci boyunca kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, bu süreçte öğrenenin aktif olarak kararlar aldığı, kendi kendisinin öğretmeni olduğu ve kendi öğrenmelerini kontrol ederek öz düzenlemeler yaptığı bir öğrenme biçimidir. Öz düzenleme yapabilen birey, kendi öğrenme sistematığını anlayabilir, buna uygun strateji geliştirebilir ve yaşam boyu öğrenme noktasında daha verimli davranabilir. Bununla birlikte öğrenme kişisel ve içsel bir süreç olduğundan dolayı çevre ile etkileşim ve iletişim halinde olmak bu süreci zenginleştirmektedir (Açıkgöz, 2003; Yıldız Demirtaş, 2017). Aktif öğrenmenin, öğrenme süreciyle bütünleştirilmesini kolaylaştıran birçok yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemlerden biri olan işbirlikli öğrenme yöntemi; aktif öğrenme yöntemlerinin temelini oluşturan okuma, yazma, dinleme, konuşma ve yansıtmanın kullanıldığı, öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilen, öğrenenin kendi öğrenme süreci hakkında karar alabildiği, bu süreçte zihinsel yeteneklerini kullanmasına olanak tanınan, temelinde sosyal iletişimi ve etkileşimi barındıran, öğrenenin birlikte hareket edebilme becerisini ve empati yeteneğini geliştiren öğrenme yöntemidir (Yıldız Demirtaş, 2017).

İşbirlikli öğrenme, küçük gruplar hâlinde gerçekleştirilen bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yöntemde öğrencilerin hem kendi öğrenmelerini hem de grup arkadaşlarının öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmaları beklenir; bu doğrultuda öğrenenlerin verilen materyalleri dikkatle incelemeleri ve tüm grup üyelerinin görevi aynı düzeyde yerine getirdiğinden emin olmaları esastır (Johnson ve

Johnson, 1989). Johnson ve Johnson'a (1998) göre öğrenme grupları dört türdedir: Sahte öğrenme gruplarında öğrenciler birlikte görünseler de işbirliği yapmazlar. Geleneksel öğrenme gruplarında üyeler zorunlu olarak bir aradadır ve harcanan çaba eşit değildir. İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrenciler ortak hedef doğrultusunda birlikte çalışırlar. Yüksek performanslı işbirlikli gruplar ise işbirliğinin en üst düzeyde olduğu ve grubun beklenenin üzerinde başarı gösterdiği gruplardır. Sahte öğrenme ve geleneksel öğrenme gruplarında üyeler, birbirleriyle rekabet halinde oldukları ve bireysel değerlendirileceklerini düşündükleri için birbirlerinden bilgi saklamakta ve birbirlerinin öğrenmelerine destek olmamaktadırlar. İki grupta da istenen başarıya ulaşılamadığı ve çalışmanın yapılandırılmadan uygulandığı ifade edilmektedir (Yıldız Demirtaş, 2017). Bu noktada bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olarak kabul edilebilmesi için grup üyelerinden beklenen hem kendilerinin hem de grup üyelerinin öğrenme düzeylerini en üst seviyeye çıkarma çabası içinde olmalarıdır (Açıkgöz, 1992).

Öğrenme sürecinin yapılandırılmasında ve yönetiminde öğretmenin rolü sürecin doğru ilerlemesi açısından önem taşımaktadır. Süreç başlangıcında öğretmen; hedef belirleme, gruplardaki öğrenci sayısına karar verme, grup üyelerinin rolleri belirleme, sınıf düzenini oluşturma ve kullanılacak materyalleri temin etme gibi öğretim öncesi kararlar alır. Ardından öğrencilere görevlerini, başarı ölçütlerini, bireysel sorumlulukları ve gruplardan beklentilerini açıklayarak öğrenciler arasındaki olumlu bağlılığı yapılandırır. Süreç esnasında; tüm öğrenme gruplarını izler ve ekip çalışmasını geliştirmek için gerekli yerlerde müdahalelerde bulunur. Sürecin sonunda ise erken bitiren grupların çalışmalarını kontrol eder, süreci değerlendirir ve öğrencileri çalışmalarından dolayı tebrik eder. Süreç sonunda değerlendirme yalnızca öğretmen tarafından yapılmaz, öğrencilerden de grup arkadaşlarıyla birlikte hangi davranışlarının olumlu hangi davranışlarının olumsuz etkide bulunduğunu tartışmaları ve öz değerlendirme yapmaları beklenir (Johnson ve Johnson 1998). İşbirlikli öğrenme yöntemi; konuya, dersin hedefine, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine, var olan imkânlarla göre şekillenmeli ve tek bir öğretim biçimini içermediğinden dolayı içinde barındırdığı tekniklerden uygun olan kullanılmalıdır (Yıldız Demirtaş, 2017). Giambatista Vico "*Bir kişi eğer bir şeyi açıklayabiliyorsa onu biliyordur*" (Yager, 1999) yorumuyla öğrenmenin en iyi yollarından birinin bilgiyi zihinde yapılandırıp aktarmak olduğunu belirtmiştir. Ayrılıp birleşme (jigsaw) tekniği, içinde hem öğrenmeyi hem de öğretmeyi barındırması sebebiyle iş birlikli öğrenme yöntemleri arasında önemli bir konumda yer almaktadır.

Bu çalışmada, ayrılıp birleşme tekniği kullanımının temel müzik yazı ve öğelerinin öğretimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu konunun seçilme nedeni, müzik eğitimi sürecinin temel öğelerini barındırması

(MEB, 2006; Afacan ve Şentürk, 2016) ve öğrenciler arasında dengeli şekilde dağıtılabilecek birçok alt başlık içermesidir (Özdemir, 2017; Sarrazin, 2016). Ayrıca temel müzik yazı ve öğeleri konusunun diğer kazanımlar için ön hazırlık niteliğinde olması da seçim ölçütleri içindedir (Afacan ve Şentürk, 2016; Özdemir, 2017; Sarrazin, 2016).

Müziksel bilgi ve kazandırılmak istenen davranışların bir bütün olarak işlenmesi, eğitimin kazanım ve içerik boyutlarının birbiriyle ilişkisi, işlevselliği ve uygulamadaki yansıması müzik eğitimi kapsamında belirlenen hedeflere ulaşmada ve müzik öğretimi sürecindeki bireylere nitelikli bir eğitim sunmada önem arz etmektedir (Güleryüz, 2011). Bu doğrultuda gerçekleştirilen literatür taramasında, ayrılıp birleşme tekniğinin temel müzik yazı ve öğelerinin öğretimi üzerindeki etkilerini doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu gerekçeler ve bilgiler ışığında çalışmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Ortaöğretim dönemi, öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin belirgin biçimde geliştiği ve müziksel kavramları daha bilinçli şekilde yapılandırabildikleri bir evredir (Inhelder ve Piaget, 2013; Tezcan Akmeahmet, 2017). Bu nedenle “Temel Müzik Yazı ve Öğeleri” gibi kuramsal içeriklerin doğru anlaşılması, ileride karşılaşacakları daha karmaşık müziksel yapılara sağlam bir temel oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrılıp birleşme tekniği öğrencilerin aktif katılımını, karşılıklı öğretmeyi ve işbirliği içinde anlam kurmayı teşvik ettiği için özellikle bilgi yoğun ve kavramsal derslerde etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Soundariya vd., 2021). Bu çalışmada seçilen örneklem grubunun aynı düzeyde, benzer müzikal altyapıya sahip olması, yöntemin uygulanabilirliği ve sonuçların güvenilirliği açısından elverişli bir ortam sunmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, ayrılıp birleşme tekniğinin ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin “Temel Müzik Yazı ve Öğeleri” ünitesine ilişkin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir.

### **YÖNTEM**

#### **Araştırma Deseni**

Bu çalışmada deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desende (ÖSKD), önceden belirlenen denek havuzundan basit seçkisiz (yansız) atama ile deney ve kontrol grupları oluşturulur. Her iki grubun da uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde etkisi ölçülmek istenen deneysel işlem deney grubuna uygulanırken kontrol grubuna uygulanmaz ardından grupların bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı veya eş formulu araç ile tekrar uygulanarak elde edilir. (Howitt ve Cramer, 2011). Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desenin tercih edilmesinde, ayrılıp birleşme tekniğinin

öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini nedensel düzeyde inceleme gerekliliği belirleyici olmuştur. Bu desen, gruplar arası başlangıç düzeylerinin denetlenmesine ve uygulama sonrası değişimin karşılaştırmalı olarak analiz edilmesine olanak tanımaktadır.

Çalışmada, ortaöğretim 9. sınıf müzik dersi kazanımlarından olan “Temel Müzik Yazı ve Öğeleri” öğretiminde, işbirlikli öğrenme yönteminin etkisini tespit etmek amacı ile bir deney ve bir kontrol grubu olacak şekilde ayrı iki sınıf belirlenmiştir. Konu öğretimi sürecinde deney grubu ile gerçekleştirilen uygulamada işbirlikli öğrenme yönteminin ayrılıp birleşme tekniği kullanılmıştır. Kontrol grubu konu öğretiminde ise geleneksel öğretim yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri işbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemi; bağımlı değişkeni ise öğrencilerin akademik başarısıdır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Yarıyılında, Rize ilinde bir lisede öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulama yapılan lisede öğrenim görmekte olan 26 öğrenci, deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Gruplar, basit seçkisiz atama yoluyla oluşturulmuş, deney ve kontrol gruplarında 13'er öğrenci yer almıştır. Deney ve kontrol gruplarının aynı okulda, aynı sınıf düzeyinde ve benzer sosyo-kültürel özelliklere sahip öğrencilerden oluşması, çevresel değişkenlerin etkisini sınırlayarak elde edilen bulguların iç geçerliğini desteklemektedir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Temel Müzik Yazı ve Öğeleri” ünitesi kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Geliştirilen başarı testi; lise öğrencilerinin temel müzik yazı ve öğelerine ilişkin kavramsal bilgi düzeylerinin ölçülmesi amaçlanmaktadır. Başarı testinde yer alan maddeler 2018 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından eğitim materyali olarak kabul edilen MEB Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki “Temel Müzik Yazı ve Öğeleri” ünitesi konu içeriğine uygun bir biçimde oluşturulmuştur. Testin içerik ve kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Müzik yazı ve öğeleri ünitesine yönelik başarı testi, çoktan seçmeli bir ölçme aracıdır. Testin geçerlik çalışmaları kapsamında öncelikle kapsam geçerliği incelenmiştir. İçerik geçerliği için dört alan uzmanından görüş alınıp ve her maddeye ilişkin I-CVI değerleri hesaplanmıştır. Uzmanların verdiği puanlar doğrultusunda ölçeğin genel geçerliğini göstermek amacıyla S-CVI/Ave ve S-CVI/UA değerleri de ayrıca belirlenmiştir. Maddelere ait I-CVI değerleri .75 ile 1.00 arasında değişmektedir. Ölçeğin ortalama kapsam

geçerliği  $S-CVI/Ave = .88$ 'dir. Tüm uzmanların aynı madde üzerinde uzlaştığı oranı gösteren  $S-CVI/UA = .52$  olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, Polit ve Beck'in (2006) ölçütleri dikkate alınarak ölçeğin kapsam geçerliğinin yeterli ve güçlü bir düzeyde olduğu söylenebilir. Testin görünüş geçerliği ise 10 öğrenciyle yapılan uygulama sonrası değerlendirilmiştir. Bu süreçte her madde öğrencilere sunulmuş ve maddelerin anlaşılabilirliği ve açıklığı konusunda yorum yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin %90'ı soruların açık ve anlaşılır olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, testin hedef kitle tarafından kolaylıkla anlaşılabilirliğini göstermektedir.

Güvenirlilik çalışmaları çerçevesinde, testin iç tutarlılığı KR-20 güvenirlik katsayısı ile ölçülmüştür. KR-20, yalnızca maddeleri doğru–yanlış (0–1) biçiminde puanlanan testler için uygun olan ve tek bir uygulamadan elde edilen puanlar üzerinden iç tutarlılık güvenirliğini kestiren bir katsayıdır (Allen ve Yen, 2002; DeVellis ve Thorpe, 2021). Araştırma dışında tutulan 60 öğrenciden elde edilen verilerle yapılan analiz sonucunda KR-20 değeri 0.78 olarak hesaplanmıştır. Byrne (2012) çalışmasında 0.70'in üzerindeki değerlerin test maddelerinin aynı yapıyı yeterli düzeyde ölçtüğüne işaret ettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, elde edilen 0.78'lik KR-20 değeri, testin iç tutarlılığının alan yazındaki ölçütlere göre kabul edilebilir ve güvenilir bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca her bir test maddesi için güçlük ve ayırt edicilik analizleri yapılmıştır. Maddelerin güçlük düzeyleri 0.3 ile 0.8 arasında, ayırt edicilik düzeyleri ise 0.29 ile 0.46 arasında değişmektedir. Madde ayırt edicilik katsayısı için “.20'nin altı zayıf, .20–.39 orta, .40 ve üzeri yüksek” sınıflandırması yapılır ve .20 ile .40 aralığında değerlendirilen maddelerin tekrar gözden geçirilmesi önerilir (Crocker ve Algina, 1986). İlgili veriler test maddelerinin öğrenci düzeylerini ayırt etmede orta seviyede etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle .40 değerinin altında kalan maddeler tekrar gözden geçirilmiş ve düzeltilmiştir. Yapılan madde analizleri sonucunda testin, öğrenci başarı düzeylerini ayırt edebilen ve öğretim sürecinde beklenen kazanımlarla uyumlu bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, çoktan seçmeli bu test hem içerik açısından öğretim programındaki kazanımları başarılı şekilde yansıtmakta hem de istatistiksel açıdan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak değerlendirilmektedir. Bu testin, lise düzeyindeki öğrencilerin temel müzik bilgilerini ölçmede etkili bir biçimde kullanılabileceği söylenebilir.

### **Veri Toplama Süreci**

Bu araştırma, etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirilmiş olup çalışma kapsamında uygulamanın gerçekleştirileceği kurumdan yazılı izin alınmıştır. Araştırmada kullanılan ayrılıp birleşme tekniğinin deney grubuna uygulanması, iki haftalık süreçte gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda tekniği uygulama

sürecinde “The Jigsaw Classroom” internet sitesinde yer alan adımlar temel alınarak planlanmıştır (The Jigsaw Classroom, t.y.). Adımlar şu şekildedir:

1. Cinsiyet, etnik köken ve yetenek bakımından farklılık gösteren, 4-6 kişiden oluşan birleşme grupları oluşturulur.
2. Her gruptan grubun en olgun öğrencisini lider olarak belirlenir.
3. Ünitadaki konular 4-6 parçaya bölünür.
4. Bölünen konuları öğrencilere dağıtılır ve her öğrencinin kendi konusuna erişiminin olduğundan emin olunur.
5. Öğrencilere konularını ezberlemelerine gerek olmadığı hatırlatarak kendi konularına hâkim olmaları adına çalışmaları için zaman verilir.
6. Aynı konuya sahip öğrencilerin bir araya gelerek uzman grupları oluşturması sağlanır. Uzman gruplardaki öğrencilere konuları üzerinde kendi aralarında tartışmaları ve asıl gruplarındaki öğrencilere yönelik sunum haline getirmeleri için zaman verilir.
7. Öğrencileri asıl gruplarına geri döndürülür.
8. Öğrencilerden kendi konularını gruplarına anlatmaları istenir. Konunun iyice anlaşılması adına grup üyeleri birbirlerine soru sormaları için cesaretlendirilir.
9. Gruplar arasındaki süreci gözlemleyin. Herhangi bir grup sorun yaşadığında uygun bir müdahale yapılır. Bu müdahaleyi ilk olarak grup liderinin yapması için fırsat verilir.
10. Süreç sonunda öğrencileri küçük bir sınavdan geçirilir.

Bu adımlar doğrultusunda deney grubuyla yürütülen uygulamada, Ayrılıp–Birleşme (Jigsaw) tekniğinin ilkeleri doğrultusunda öğrenciler akademik başarı düzeyleri, konuya ilişkin hazırbulunuşlukları, öğrenme hızları ve cinsiyetleri dikkate alınarak 4’er kişilik üç heterojen gruba ayrılmıştır. Her grupta yüksek, orta ve düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin bulunmasına özen gösterilmiş ve grup içi etkileşimi artırmak amacıyla sınıf oturma düzeni küme düzeninde yeniden oluşturulmuştur. Gruplar belirlendikten sonra bu öğrencilerin birlikte nasıl çalışacakları açıklanmış ve her grup için liderlik ve iletişim becerisi güçlü birer öğrenci grup lideri olarak seçilmiştir. İşlenecek konu, sınıftaki öğrenci sayısı ve grup yapısı göz önünde bulundurularak eşit alt başlıklara ayrılmış ve her alt konu gruplardaki farklı öğrencilere atanmıştır. Bu süreçte öğrencilere konularını ezberlemelerine gerek olmadığı hatırlatılarak kendi alt konularına hâkim olabilmeleri için bir ders saati boyunca sınıf içinde çalışma süresi verilmiş ve bir sonraki haftaya kadar hazırlık yapmalarına imkân tanınmıştır. Aynı alt konuyu alan öğrencilerin bir araya gelmesiyle uzman grupları oluşturulmuş, bu gruplarda öğrenciler konularını tartışarak anlamlandırmış ve birleşme gruplarında aktarabilecekleri öğretim stratejilerini birlikte



geliştirmiştir. Uzmanlık sürecinin tamamlanmasının ardından öğrenciler kendi ana gruplarına dönmüş ve uzmanlaştıkları alt konuyu grup arkadaşlarına öğretmiş, grup üyeleri arasında karşılıklı soru sorma ve açıklama yapma yoluyla öğrenme desteklenmiştir. Çalışma boyunca gruplar düzenli olarak gözlemlenmiş, gerektiği durumlarda önce grup liderlerinin çözüm üretmesi sağlanmış, ihtiyaç hâlinde öğretmen rehberlik etmiştir. Süreç, ünitenin tüm alt başlıkları öğrenciler tarafından gruplarına aktarılincaya kadar aynı şekilde sürdürülmüştür ve uygulamanın sonunda öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla kısa bir değerlendirme yapılmıştır. Ayrılık-Birleşme tekniğinde, grup üyelerinden herhangi birinin görevini yerine getirmemesi, diğer üyelerin öğrenme sürecini doğrudan olumsuz etkilediğinden, her öğrencinin sürece aktif ve eşit düzeyde katkı sunması kritik öneme sahiptir (Açıkgöz, 2004; Aronson, 2002; Doymuş ve Şimşek, 2005).

Kontrol grubundaki öğrencilere araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ardından ilgili ünite geleneksel yöntemle öğretilmiştir. Araştırmacı derse gelmeden önce ders planı hazırlamış, ders esnasında vereceği örnekleri ve uygulayacağı öğretim stratejilerini belirlemiştir. Ünitenin öğretimi esnasında anlatma, soru- cevap gibi çeşitli yöntem ve tekniklere başvurulmuş, ipucu, dönüt, pekiştireç ve düzeltme gibi unsurlar kullanılmıştır. Anlaşılmayan noktalar tekrar anlatılmış daha sonra da tahtada örnek uygulamalar yapılmıştır. Ünite sonunda kontrol grubuna da son test uygulanmıştır. Çalışma bitiminde gruplara son test uygulanmış tüm grup üyeleri bireysel olarak değerlendirilmiştir.

Bu süreçte öğrenciler, hem öğrenen hem de öğreten rollerini üstlenerek bilişsel yapılandırma, sosyal etkileşim ve akran öğretimi temelli bir öğrenme deneyimi yaşamışlardır.

### **Verilerin Analizi**

Çalışmada deney grubu ve kontrol grubu ön test puanları arasındaki farkı değerlendirmek amacıyla Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Uygulama sonrasında grupların son test puanları arasındaki farkın incelenmesinde de aynı testten yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun kendi içlerindeki ön test ve son test puanları arasındaki farkı belirlemek için her iki grup için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Tüm analizler, sosyal bilimler alanında yaygın olarak kullanılan bir istatistik programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan deneysel desen ve veri toplama aracı doğrultusunda analiz süreci nicel istatistiksel tekniklerle sınırlandırılmıştır. Bu yaklaşım, araştırma sorusunun ölçülebilir öğrenme çıktıları üzerinden yanıtlanmasını hedefleyen nicel paradigma ile uyumludur. Nicel araştırmalarda analiz sürecinin, araştırma sorusunun doğası ve ölçülen değişkenlerin yapısıyla tutarlı biçimde yapılandırılması, elde edilen bulguların geçerli ve yorumlanabilir olmasını sağlayan temel bir ölçüt olarak değerlendirilmektedir (Aytemur, 2022).



## BULGULAR

Araştırmada grupların başlangıç seviyesindeki düzeylerinin tespit edilmesi için her iki gruba da ön test uygulanmıştır. Ön test sonucunda uygulanan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

| Grup    | N  | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U      | z      | p    |
|---------|----|-----------------|--------------|--------|--------|------|
| Deney   | 13 | 13.38           | 174.00       | 83.000 | -0.077 | .960 |
| Kontrol | 13 | 13.62           | 177.00       |        |        |      |

Tablo 1’de görüldüğü üzere Mann-Whitney U analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $U = 83.00$ ,  $p = .960$ ). Bu sonuç, grupların başlangıçta birbirine denk olduğunu göstermektedir. Uygulama sonunda her iki gruba da öğrenci başarı testi uygulanmıştır. Grupların aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için uygulanan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

| Grup    | N  | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U  | z     | p    |
|---------|----|-----------------|--------------|----|-------|------|
| Deney   | 13 | 18.23           | 237.00       | 23 | -3.15 | .002 |
| Kontrol | 13 | 8.77            | 114.00       |    |       |      |

Tablo 2’de görüldüğü üzere yapılan uygulama sonunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir ( $U = 23.00$ ,  $p = .002$ ). Buna göre, deney grubu, kontrol grubuna kıyasla daha yüksek performans göstermiştir.

**Tablo 3. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

| Sıra Türü  | N  | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z      | p    |
|------------|----|-----------------|--------------|--------|------|
| Negatif    | 0  | 0.00            | 0.00         | -3.181 | .001 |
| Pozitif    | 13 | 7.00            | 91.00        |        |      |
| Eşit Değer | 0  |                 |              |        |      |

Tablo 3’te kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkı değerlendirmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir artış görülmüştür ( $z = -3.18$ ,  $p = .001$ ). Bu durum, kontrol grubunda uygulanan öğretimin başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

| Sıra Türü  | N  | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z      | p    |
|------------|----|-----------------|--------------|--------|------|
| Negatif    | 0  | 0.00            | 0.00         |        |      |
| Pozitif    | 13 | 7.00            | 91.00        | -3.182 | .001 |
| Eşit Değer | 0  |                 |              |        |      |

Tablo 4’te deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkı değerlendirmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $z = -3.18$ ,  $p = .001$ ). Bu durum, deney grubunda uygulanan öğretim yönteminin başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

### **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Araştırmanın bulguları, işbirlikli öğrenme yöntemi kapsamında ayrılıp–birleşme tekniğinin uygulandığı grupta, öğrencilerin başarılarındaki artışın, tekniğin kullanılmadığı gruba kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrılıp–birleşme tekniğinde öğrenciler yalnızca kendi öğrenmelerinden değil, aynı zamanda bağlı bulundukları grubun genel başarısından da sorumlu olduklarının bilinciyle hareket etmekte; bu nedenle hem öğrenme sürecine daha etkin katılmakta hem de akranlarına öğretmek kendi öğrenmelerini pekiştirmektedirler. Bu araştırma ile elde edilen veriler, söz konusu tekniğin öğrenme düzeyini artırıcı niteliğini somut biçimde desteklemektedir. Nitekim işbirlikli öğrenme yaklaşımına ilişkin alanyazında yer alan çalışmalar (Şirin ve Deniz, 2022; Gürpınar vd., 2015; Kurtuldu, 2019) da işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı üzerinde çoğunlukla olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir.

Gürpınar vd. (2015) tarafından “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” tekniğine dayalı işbirlikli öğrenme yaklaşımının çoksesli solfej başarısına etkisini inceleyen çalışmada, geleneksel yöntemle eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin daha çok bireysel çalışmaya yöneldikleri; bu durumun ise özellikle müzikal dinamiklerde belirgin aksaklıklar içeren çoksesli solfej performanslarına yol açtığı belirtilmektedir. Buna karşılık, işbirlikli öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin takım bilinciyle hareket ettikleri, birlikte çalışma kültürü geliştirdikleri ve çoksesli solfej gibi grup performansı gerektiren bir alanda daha dengeli ve başarılı sonuçlar ortaya koydukları gözlemlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, orkestra ve koro gibi grup performansına dayalı müzikal ortamlarda işbirlikli öğrenme yaklaşımının ve buna dayalı tekniklerin kullanılmasının öğrenme sürecine önemli katkılar sağlayabileceği söylenebilir. Gürpınar vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen ve işbirlikli öğrenmenin grup temelli müzikal performanslar üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışma, yöntemsel tasarımı ve ulaştığı bulgular açısından bu

araştırmanın sonuçlarıyla yüksek düzeyde örtüşmektedir. Benzer şekilde, Şirin ve Deniz'in (2022) Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersinde kullandıkları işbirlikli öğrenme yöntemlerinden “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” tekniğinin, ders kazanımlarının gerçekleşme durumu ve işbirlikli öğrenme sürecine ilişkin öğrenci görüşleri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada, söz konusu tekniğin öğrencilerin öğrenme düzeyine anlamlı katkı sağladığı saptanmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin süreç içerisinde olumlu bağımlılık geliştirdiklerini, öğrenmeye ilişkin sorumluluk üstlendiklerini, aralarındaki iletişimin güçlendiğini, öğrenmelerine nelerin katkı sunduğunu daha iyi fark ettiklerini ve kendilerini değerlendirme fırsatı bulduklarını göstermektedir. Şirin ve Deniz'in (2022) çalışması, işbirlikli öğrenme sürecinin öğrencilerde olumlu bağımlılık, sorumluluk paylaşımı ve etkili iletişim gibi temel ilkeleri desteklediğini ortaya koymakta; bu yönüyle ayrılıp–birleşme tekniği çerçevesinde yürütülen bu araştırmanın kuramsal ve yöntemsel zeminiyle uyum göstermektedir.

Kurtuldu (2019) ise ortaokul 6. sınıf müzik öğretim programındaki “Yurdumuzdaki Başlıca Müzik Türlerini Ayırt Eder” kazanımının öğretimine yönelik gerçekleştirdiği çalışmada, işbirlikli öğrenme yaklaşımı kapsamında “ayrılıp–birleşme” tekniğini kullanmış ve tekniğin uygulandığı grubun, tekniğin kullanılmadığı gruba göre daha yüksek başarı düzeyine ulaştığını ortaya koymuştur. Ayrıca, uygulama sonrasında öğrencilerin tekniğe ilişkin görüşlerinin büyük ölçüde olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı, bu bulgular doğrultusunda müzik öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme yöntemlerine öğretim programı içinde daha fazla yer vermelerini ve öğrenciler arası etkileşimi destekleyen bu tür yöntemleri öğretim planlarına dâhil etmelerini önermektedir. Söz konusu sonuçlar, işbirlikli öğrenmenin hem bilişsel öğrenme düzeyine hem de öğrenciler arası sosyal ve iletişimsel süreçlere olumlu katkılar sunduğuna işaret etmektedir.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulandığı sınıf ortamlarında, özellikle kalabalık sınıflarda her bir öğrenciye tek tek ulaşmanın doğurduğu güçlükler önemli ölçüde azalmaktadır. Öğrenciler, grup çalışması içinde hem öğrenen hem öğretken rolünü üstlenerek sürece aktif biçimde katılmakta, böylece bilgiyi pasif olarak alan bireyler olmaktan ziyade, bilgiyi yapılandıran ve aktaran konuma geçmektedir. Bu çalışmada da alt başlıklara ayrılabilen “Müzik Yazı ve Öğeleri” ünitesinin ayrılıp–birleşme tekniği doğrultusunda öğrencilere paylaştırılmasıyla, her öğrencinin kendi alt başlığı üzerinde daha yoğun şekilde odaklanması, ilgili konuda görece uzmanlaşması ve akranlarına aktarım yoluyla öğrenmesini pekiştirmesi sağlanmıştır. Uygulama sürecinin sonunda yapılan başarı testlerinden elde edilen bulgular, ayrılıp–birleşme tekniğinin müzik derslerinde kullanılmasının öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiler oluşturabildiğini göstermektedir.

Bu çerçevede, tekniğin etkili biçimde uygulanabilmesi için öncelikle müzik öğretmenlerinin ayrılıp–birleşme tekniğinin aşamalarına ve dayandığı ilkelerine hâkim olmaları, tekniğe uygun kazanımları dikkatle seçmeleri ve sınıf ortamını işbirliğine imkân verecek biçimde düzenlemeleri önem taşımaktadır. Özellikle grup büyüklüğünün, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin, sınıf içi etkileşim biçimlerinin ve süre yönetiminin titizlikle planlanması, hem bu araştırmanın sonuçları hem de alanyazındaki benzer çalışmaların bulguları dikkate alındığında, ayrılıp–birleşme tekniğinin başarıya ulaşmasında belirleyici faktörler olarak değerlendirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma, uygulama*. Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2004). *Aktif öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Afacan, Ş., & Şentürk, N. (2016). Okul öncesi ve sınıf eğitimi anabilim dallarına yönelik müzik okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(25), 228–247.
- Alkan, V. (2017). Yapılandırmacı öğrenme kuramı. İçinde B. Doğan & V. Alkan (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 205–243). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Allen, M. J., & Yen, W. M. (2002). *Introduction to measurement theory*. Waveland Press.
- Aronson, J. (Ed.). (2002). *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. Academic Press.
- Aykan, A., & Tatar, M. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 381–395. <https://doi.org/10.18506/anemon.287791>
- Aytemur, B. (2022). Müzik Araştırmalarında Nitel Veri Analizi. İçinde Ü. S. Şen, Y. Şen ve Ş. Ö. Akçay (Editörler), *Müzik Araştırmalarında Bilimsel Yöntem ve Yaklaşımlar* (ss. 233–261). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1973). *The relevance of education*. W. W. Norton.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203807644>
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston.
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications* (5th ed.). SAGE.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: I. İşbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59–83.
- Gülyüz, M. (2011). *Etkili öğrenme: Her şeyin başlangıcı kendiniz*. Kum Saati Yayınları.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *Introduction to research methods in psychology* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (2013). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315009674>
- İzci, F. (2008). *Biyoloji öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitime yönelik yaklaşımlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom* (2nd ed.). Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67–73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Kurtuldu, G. (2019). Ortaokul 6. sınıf “Yurdumuzdaki başlıca müzik türlerini ayırt eder” kazanımının işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile öğretilmesine dönük bir çalışma [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *İlköğretim müzik dersi (1–8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). *Ortaöğretim 9. sınıf müzik dersi öğretmen kılavuz kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Özdemir, O. (2017). Müziksel işitme okuma ve yazma dersi eğitimcilerinin teknoloji odaklı öğretim materyallerini kullanım durumu ve yeterlilikleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 33–49. <https://doi.org/10.5578/amrj.57292>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489–497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>
- Sağır, T., Gürpınar, E., & Zahal, O. (2015). İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı uygulamaların çoksesli solfej alan başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 195–212.
- Sarrazin, N. (2016). *Music and the child*. Open SUNY Textbooks.
- Soundariya, K., Senthilvelou, M., Teli, S. S., Deepika, V., Senthamil Selvi, K., & Mangani Mangalavalli, S. (2021). Jigsaw technique as an active learning strategy in Physiology for I MBBS students. *Biomedicine*, 41(3), 654–659. <https://doi.org/10.51248/v41i3.291>
- Sucuoğlu, H. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımları üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sutherland, P. (1992). *Cognitive development today: Piaget and his critics*. Paul Chapman Publishing.
- Şirin, C., & Deniz, J. (2022). Batı müziği teori ve uygulaması dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkililiği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1329–1355. <https://doi.org/10.24315/tred.979102>
- Tekin, H. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Mars Matbaası Yayınları.
- Tezcan Akmeahmet, K. (2017). İlkokul ve ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programında sanat tarihi öğretimi ile müze eğitimi ilişkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(214), 181–199.
- The Jigsaw Classroom. (n.d.). *Steps for using the jigsaw classroom*. <https://www.jigsaw.org/#steps>
- Ulubey, Ö., & Aykaç, N. (2017). Türkiye Cumhuriyetin ilanından 2005'e eğitim felsefelerinin ilköğretim programlarına yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1173–1202. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.335241>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yager, R. E., & Weld, J. D. (1999). Scope, sequence and coordination: The Iowa Project, a national reform effort in the USA. *International Journal of Science Education*, 21(2), 169–194. <https://doi.org/10.1080/095006999290778>
- Yayla, A. (2018). Eğitimin felsefi temelleri. İçinde H. B. Memduhoğlu & K. Yılmaz (Eds.), *Eğitime giriş* (s. 21–46). Pegem Akademi.
- Yıldız Demirtaş, V. (2017). Aktif öğrenme ve işbirlikli öğrenme yöntem ve teknikleri. İçinde B. Doğan & V. Alkan (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 245–286). Eğiten Kitap Yayıncılık.

# MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN AKTİF ÖĞRENMEYE YÖNELİK ALGILARININ İNCELENMESİ<sup>1</sup>

Tuna Eryılmaz<sup>2</sup>, Yalçın Yıldız<sup>3</sup>

## GİRİŞ

Eğitim kavramı, insanoğlunun yeryüzünde olmasından beri varlığını sürdüren bir kavramdır. Toplumsal yaşamın yapı taşlarından biri olan eğitim kavramı bağlamında; sürekli olarak gelişen ve değişen koşullara uygun bireylerin yetiştirilmesi ve üretilen bilgilerin bireylere ulaştırılması eğitim ile mümkün kılınmaktadır (Ayas vd., 2014). Günümüzde öğrenen bireyden, öğreticinin ders sürecinde verdiği bilgileri ezbere dayalı bir sistem çerçevesinde sınav sürecinde ezberletilmiş bilgileri olduğu gibi geri istemesi akademik başarısı yüksek bir birey olmak için yeterli görülmemektedir. Aynı zamanda bilginin tek kaynağının öğreten birey olması anlayışı her geçen süreçte yıkıldığı görülmektedir. Öğreten bireyden öğrenciye rehberlik çerçevesinde yaşantılarını aktif bir doğrultuda düzenlemeleri beklenmektedir. Çağın gerektirdiği insan profilinin yetiştirilmesinde geleneksel öğretim yöntemleri yetersiz kalmaktadır. Bu bağlamda öğrenme ortamlarının düzen- planlama konularında esas alınan geleneksel tutumların yetersizlik durumlarına büyük ölçüde dikkat çekilmektedir (Ağgül-Yalçın, 2010).

Öğrenmeye ve bilgiye duyulan ihtiyacın her geçen süre zarfında artması ile birlikte geliştirilen öğrenme teknik ve yöntemlerine daha çok ihtiyaç duyulmakta ve öğrenen birey ile öğretmenin ilişkisinin daha güçlü olduğu, öğrenen bireyin daha aktif bir profilde olduğu yöntemler tercih edilmektedir. Öğreten bireyin istenilen nitelikte öğrenci yetiştirebilmesi ancak etkili öğrenme ortamlarının- donanımlarının ve yöntemlerinin olduğu durumlara gereksinim duyulmaktadır. Süreç içerisinde artarak gelişen bilgilerin öğrenen birey tarafından özümsemesi ancak doğru öğrenme teknikleri ile mümkün kılınabilmekte ve anlamlı öğrenme gerçekleşebilmektedir. Günümüzde birçok öğrenme yöntemleri kullanılmakta, bunlardan en kalıcı izli olanlardan biri de aktif öğrenme yöntemidir. Öğrenmenin bir süreç içerdiği ve aktif öğrenme kavramının bu süreç içerisinde öğrenen bireye anlamlı bir şekilde fayda sağladığı ve son dönemlerde fazlasıyla ilgi duyulan bir öğrenme yöntemi olduğu bilinmektedir (Öztürk, 2014).

\* Bu araştırmada yapay zekâ destekli araçlardan, yalnızca metnin dilsel ve üslupsal açıdan iyileştirilmesi ile biçimsel tutarlılığın sağlanması amacıyla yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında bilgi ve belgelerin taranmasına ve analizine yönelik tüm süreçler, elde edilen bulguların seçimi ve raporlanması ile bilimsel yorum ve sonuçların tamamı yazar tarafından yürütülmüş ve kaleme alınmıştır. Ayrıca, kullanılan kaynakların tespiti, doğrudan alıntılarının belirlenmesi ve metin içi atıfların doğruluğunun denetlenmesi yazarın sorumluluğunda gerçekleştirilmiştir.

1 Bu çalışma Tuna ERYILMAZ'ın Yalçın Yıldız danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Öğr. Gör., Trabzon Üniversitesi, ORCID: 0009-0001-4753-6879, tuna\_eryilmaz21@trabzon.edu.tr

3 Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-2798-8763, yyildiz@trabzon.edu.tr.

Bu bilgilerden hareketle aktif öğrenmenin eğitim- öğretim alanında önemliliği ve gerekliliği dikkat çekmektedir. Öğrenen bireyin öğrenme sürecine aktif bir katılım göstererek kalıcı izli öğrenmeyi gerçekleştirmesi, yenilikçi- araştırmacı- problem çözücü bir anlayış çerçevesinde gerekli kazanımları edinmesi bu öğretim yönteminin etkili olduğu gerçeğini göstermektedir. Bu bağlamda öğrenen bireyin öğrenciye bu kazanımları edindirmesi için gerekli donanıma sahip olması ve aktif öğrenme algılarının ne düzeyde olduğunun tespiti bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

1. Bu çalışmada, müzik öğretmenlerinin aktif öğrenmeye yönelik algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.
2. Müzik öğretmenlerinin aktif öğrenmeye yönelik algıları ne düzeydedir?
3. Müzik öğretmenlerinin aktif öğrenmeye yönelik algıları yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Müzik öğretmenlerinin aktif öğrenmeye yönelik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Müzik öğretmenlerinin aktif öğrenmeye yönelik algıları meslekteki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
6. Müzik öğretmenlerinin aktif öğrenmeye yönelik algıları çalışmakta oldukları eğitim kademesine yönelik (ortaokul-lise) anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?
7. Müzik öğretmenlerinin aktif öğrenmeye yönelik algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

### **Kuramsal Çerçeve**

Tunçkılıç ve Yokuş'a (2022) göre eğitim, bireyleri ve toplumları en etkili şekilde yönlendirme ve biçimlendirme sürecine dayanmaktadır. Süreç içerisinde birey, seçmiş olduğu alanda yetkinleşme ve yeteneğini en üst düzeyde geliştirme olanaklarını eğitim ile gerçekleştirebilir.

Tarihsel süreç içerisinde farklı biçimlerde tanımlı yapılan eğitim kavramı dönemlere, kişilere, felsefelere ve ülkelere göre değişiklik göstermektedir. İnsanı olgunlaştırmanın en iyi yolu olması, sosyal olmayan nesli sosyalleştirmesi, ahlaki davranışlar kazanma sanatı gibi tanımlar eğitim kavramını açıklama konusunda farklı tanımların olduğunu desteklemektedir (Ayas vd., 2014). İnsanı kültürel hayata hazırlayan tüm sosyal süreçleri içeren eğitimin psikolojik, sosyolojik ve pedagojik yaklaşımlar tarafından birçok tanımlı yapılmaktadır. Psikolojik olarak “insan tabiatında bulunan gizli yeteneklerin geliştirilmesi”, sosyolojik olarak “çocukların ve gençlerin toplumsal hayata hazırlanma süreci”, pedagojik olarak “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik



değişme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1986).

Bireyi, daha önceden tespit edilmiş olan hedeflere ulaştırmak amacıyla davranış değişikliği oluşturmaya çalışan eğitim kavramı, nitelik ve değerler sistemine nasıl ulaşılacağını ve nasıl kazandırılacağını amaçlayan bir sistem çabasıdır (Küçükahmet vd., 2000). Genel anlamda eğitim, bireyi kültürel hayata hazırlayan sosyal süreçleri içermesi durumudur. Resmi ve düşünsel anlamda bireyin bilgi, değerler ve yetenekler doğrultusunda eğitildiği sosyal kurumlar olan okullarda yapılır (Gutek, 2021).

Eğitim süreci, kontrol edilen ve kontrol edilemeyen boyutları bağlamında sınıflandırılırsa; genel şekliyle formal eğitim ve informal eğitim olarak iki ana başlıkta incelemek mümkündür.

İnformal eğitim; günlük yaşantı sürecinde kendiliğinden oluşan bir eğitimidir. Planlı, amaçlı ve programlı olmanın aksine gelişigüzel bir şekilde hayatın içerisinde edinilen, karşılıklı etkileşim sonucunda oluşan ve gerçekleşen eğitim şekli olarak nitelendirilmektedir. Formal eğitim; okul olarak nitelendirilen ve gerekli kazanımları kazanmış bireylere sertifika veya diploma veren eğitim şekli olarak nitelendirilmektedir. Planlı ve programlı bir şekilde yapılarak ilgili resmi kurumun belirlediği faaliyetler kapsamında katılımcılarını eğiten ve gerekli kazanımların tamamlanması sonrasında diploma veya sertifika veren bir sistemdir (Özmen ve Ekiz, 2013). İnformal ve formal eğitimde toplumların gelişmişlik düzeyi, kişilerin toplam eğitim oranı baz alınarak artmakta ve azalmaktadır. İleri ve gelişmiş olan toplumlarda formal eğitim daha önde iken, gelişmemiş toplumlarda informal eğitim daha ön planda olduğu görülmektedir.

Formal eğitim kendi içerisinde örgün eğitim ve yaygın eğitim olarak iki alt başlığa ayrılmaktadır.

Örgün eğitim; okul olarak nitelendirilen alanlarda gerçekleştirilen, belirli yaş gruplarına hitap eden, ilköğretimden üniversiteye kadar kendi içerisinde kademeli bir şekilde milli eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek adına faaliyet gösteren formal eğitim şeklidir. Yaygın eğitim; okul dışı binalarda kurumlarca belli plan ve program doğrultusunda yapılan “halk eğitim merkezleri vb.”, belli bir yaş sınırı olmayan, gönüllülük esasına dayalı olarak yapılan, mezunlarına sertifika veya belge verilen formal eğitim şeklidir. Örgün ve yaygın eğitimin ortak noktası olarak; belli standartlara göre kurulmuş kurumlarda bir süreç içerisinde gerçekleştirilen, planlı ve programlı olmasıdır (Özmen ve Ekiz, 2013).

Yüzyıllar içinde kendini çoğaltarak, geliştirerek ve yenileyerek evrimleşen müzik, günümüze kadar varlığını sürdürmektedir. Yaşamın en eski kavramlarından biri olan müzik, olduğu ilk çağlardan bu yana bireyler ve toplumlar için tanımlama, anlatma, kendini ifade etme ve bireylerin birbirleri ile uzlaşma yolu olarak kullanılmakta ve bu bağlamda sahip olduğu ifade gücü

ile eşsiz niteliktedir (Angı, 2013). Duygu ve düşünceleri ifade etme sanatı olan müzik, bireyin doğada var olan sesleri taklit etmesi üzerine başlayarak günümüzdeki modern halini alması üzerine uzun bir sürece dayanmaktadır (Ayhan ve Kürün, 2016).

Müzik bir toplumun sosyal yaşantısından siyasi yapısına, dini inançlarından o toplumun genel veya yöresel geleneklerine göre şekil almaktadır. Belirli bir bölgeye veya yöreye ait sözlü veya sözsüz parçalar; o bölgenin veya yörenin ve hatta daha geniş açıdan bakıldığında o toplumun özelliklerini, düşünce tarzlarını, geleneklerini ve değerlerini ayna gibi yansıtmaktadır. Müzik yoluyla, toplumdaki insanlar en basit duygularından en derin ve yoğun duygularına kadar kendini müzik ile ifade edebilmekte; eski zamanlardan günümüze kulaktan kulağa, günümüz teknolojisi yardımıyla kayıtlar sayesinde bir nesilden diğerine aktarılabilir (Angı, 2013, s. 61-62).

İnsanoğlunun anlayabildiği ve anlayabileceği yegâne bir dil olan müzik, duygulara hitap ve etki eden, akıl ile kavranabilen bir sanat dalı ve bilimdir. Bu bağlamda birey ve toplumların duyuş ve biliş olarak durumunu belirlerken, değişim ve gelişimine de katkı sağlamakta olan organik bir yapıyı temsil etmektedir. Sesin en güzel şekli olan müzik, ortaya çıkışından beri sürekli bir gelişim içerisinde günümüze kadar gelerek, bireyin duygu, düşünce ve heyecanını anlatma olgusu içerisinde belli bir estetik anlayışla işlenmesi sürecini barındırmaktadır (Lazdauskas, 1996).

Müzik; insani hislerin bir çeşit ifadesini barındıran, zihin tarafından bu hisleri titreşim ve ses yoluyla aktarma sürecini nitelendirmektedir. Bütün sesler insanın zihninden çıkmaktadır ve tonların verimini simgeleyen müzik sanatı da bu seslerin fark ve uygunlukları arasında kurulan bir geçit durumundadır (Konfüçyüs, 1963). Oktar'a (2020) göre müzik kavramı, müziğin tüm dengelimi ve tümevarımını kullanarak yapılan müzikal tanımlama ve kanıtlama olgusu durumudur. Çelikkol'a (2007) göre insan çevresindeki diğer seslerden farklı özellikler barındıran müzik sesleri, estetik bir temel üzerine kurulmaktadır ve bu bağlamda her yapıt kendine özgü bir nitelik taşımaktadır. Polat (2005) çalışmasında, bireyin müzik kavramı ile etkileşimi üzerine değinerek müziği; törenlerden dine, savaştan eğitime, sanatsal etkinliklerden ticarete kadar insanoğlunun hayatı süresince her zaman var olan bir olgu niteliğinde olduğunu açıklamaktadır.

Bugün karmaşık bir sanat dalı olarak uzun yılların eğitimini emeğini gerektiren müzik sanatı, diğer sanat dalları arasında en ilkel ve en temel güdülerden kaynaklanmış olanıdır. İlk insanın doğa seslerini yansıtmaya, kendi sesini, rüzgârın, denizin, kuşun sesine benzetmesi, ezginin doğuşundaki ilk adımlar olmuştur. İlk olarak doğayı yansıtmak için sesini yükselten insanoğlu, daha sonra yalnızlığını unutmak, doğa güçlerine tapınmak için mırıldanmaya

başlamış, korkusunu yenmek için çılgınlık atmış ve ruhsal değişimine göre kimi neşeli kimi hüznü ezgiler yaratmıştır...İnsanoğlu kendi sesini kullanabilmeyi, nesneleri birbirine vurup ses yaratabilmeyi ve bir hayvan kemiğine üfleyip sesini gürleştirmeyi başardığında müzik de kendi yabansı tarihini yazmaya başlamıştır (Erol, 2001, s. 93-94).

Bireyin zihninde düşündüklerini sesler aracılığıyla anlatmaya olanak tanıyan bir dil olan müziğin anlaşılır olabilmesi için bir ahenk içinde kendine özgü anlam barındırması gerekmektedir. Bu anlam, bireyin hayat karşısındaki davranışlarını temsil etmektedir. Bu bağlamda müziksel anlatım, bireylerin sesler üzerinden duygu, düşünce ve isteklerini anlatması şeklinde karşımıza çıktığı görülmektedir (Say, 2001). Estetik bir varlık olarak düzenlenmiş ve birey tarafından biçimlendirilmiş sesler olarak nitelendirilen müzik, besteciden dinleyiciye bir icracı aracılığı ile ulaşan müzikal bir iletişim şeklinde tanımlanabilir (Godt, 2005).

Müzik kavramının insan yaşamındaki yeri ve önemi eski çağlardan bu yana hem etkili ve verimli bir eğitim yolu, hem kapsamlı şekilde eğitim boyutu, hem de kalıcı ve anlamlı bir eğitim alanı olarak meydana gelmektedir. Müzik eğitiminde belirgin bir hale dönüşen müzik içinde eğitim- müzik ile eğitim-müzik yoluyla eğitim kavramlarının ortaya çıkışının nedenini kendi içerisinde barındırmaktadır (Uçan, 1996).

Müzik eğitimi, öğrenen bireye müziksel davranış çerçevesinde bu davranışı kazandırma, geliştirme, oluşturma ve değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Uçan, 2005). Müzik eğitimi sürecinde, öğrenen bireyden hedeflenen amaçları uygun ve yeterli düzeyde yerine getirmesi beklenmektedir (Otacıoğlu, 2006). Müziğin öğrenildiği ve öğretildiği bir çalışma alanı olan müzik eğitimi, içerisinde barındırdığı tarih, teori, teknik yeterlilik ve genel müzik becerileri gibi birçok öğretim alanını kapsayan bir eğitim- öğretim alanıdır. Bireyin kişilik gelişimi ve sosyalleşmesine pozitif yönde etki eden müzik eğitimi aynı zamanda insanın müzik yoluyla çevresi ile ilişki kurabilmesi, müziği bilinçli bir şekilde üretmesi ve tüketmesi hususlarında oldukça etkindir (Özen, 2004).

Öğrenme kavramının en genel anlamı olarak; Öğrenen bireyin yaşantılar yoluyla davranışlarında meydana gelen kalıcı davranış değişikliği durumudur (Oral, 2017). Öğrenme, biyolojik- fizyolojik- psikolojik ve sosyal değişkenlerin etkileşimi çerçevesinde yaşam boyu devam eden süreçlerin ürünü şeklinde nitelendirilmektedir (Aydın, 2007). Öğrenme, insan davranışlarının ayrılmaz bir parçası olup yalnızca bilgi edinme süreciyle sınırlı değildir; bireyin davranışlarında, tutumlarında ve bilişsel yapısında görece kalıcı değişimleri içeren çok boyutlu bir süreçtir (Schunk, 2012; Woolfolk, 2019). Bilen (2006) bu kavram ile ilgili; öğrenen bireyin çevresindeki etkileşimler doğrultusunda ortaya çıkan kalıcı davranış değişikliği şeklinde nitelendirmektedir. Planlı ve düzenli etkinlikler bağlamında ortaya çıkan bu değişimler, öğrenen bireyin

davranışının istendik şekilde ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır.

Öğrenen bireyin bilgiyi nasıl öğrendiği konusu güncelliğini korurken, öğrenme kavramı ve kuramları çerçevesinde tartışmalar sürmektedir. Öğrenme kavramı doğrultusunda araştırmalar yapan konu alanı uzmanları bu kavram ile ilgili farklı şekillerde tanımlamalarda bulunmaktadırlar. Bakırcıoğlu'na (2006) göre öğrenme, yaşantı sonucu ya da yineleme yolu bağlamında davranışta oluşan sürekli değişiklik durumudur. Morgon'a (1991) göre bu tanım, tekrar ve yaşantı yolu çerçevesinde davranışta değişikliğin kalıcı olması durumudur.

Öğrenme, eylem- sonuç ilişkisi bağlamında öğrenilen bilginin içinde bulunduğu süreç ve bu ilişkiler kapsamında çevre etkisinin gelişme durumudur. Temel kuralı bir davranışın sonuçları doğrultusunda şekillenmesi olarak nitelendirilen öğrenme, ancak davranışlarda değişiklik meydana geldiği süreçte gerçekleşir. Öğrenen birey iyi bir dinleyici olmanın iletişim sürecini daha başarılı yaptığı konusunu bilse de, öğrenme kavramında bu durumu günlük yaşamının içerisinde alışkanlık halini almasından sonra gerçekleşecektir (Töremen, 2001).

Öğrenen bireyin öğrenme sürecindeki tutum ve davranışlarındaki değişiklikler kabul edilse de, öğrenme kavramını açıklama boyutunda farklı kuramların- yaklaşımların mevcut olduğu görülmektedir. Öğrenmenin ne şekilde ve şartlarda oluşacağı, nasıl meydana geldiği ve nasıl aktarılması gerektiği konularını bulmaya çalışan öğrenme kuramları üzerine farklı görüşler çerçevesinde geliştirilmektedir (Woolfolk, 2019). Bu farklı görüşler bağlamında öğrenme kuramları içerisinde birbirinden farklı şekilde öğrenme kuramı mevcuttur. Müzik eğitimi kapsamında olan başlıca öğrenme kuramları şu şekilde sıralanmaktadır.

Sunuş yoluyla öğrenme kuramı Ausubel tarafından geliştirilmiştir. Anlamlı öğrenme olarak da nitelendirilen bu öğrenme kuramında öğrenen bireye gerekli olan bilgiler son haliyle yazılı ya da anlatı olarak sunulmaktadır. Öğretmen merkezli bu sistemde öğrenen birey bilgileri ezberlemeden içselleştirerek anlamlı bir biçimde öğrenmelidir. Öğrenme sürecinde öğretmenin yapması gereken bilgiyi verirken öğrenenin anlamlı bir şekilde öğrenmesini sağlamaktır (Açıkgöz, 2003).

Ausubel sunuş yoluyla öğrenmenin ancak üç koşulda başarılı olacağı görüşündedir. Bunlar; öğrenme materyallerinin anlamlılığı- öğrenen bireyin bilişsel yapısı- öğrenen bireyin amacı şeklinde sıralanmaktadır. Sunuş yoluyla öğrenme sürecinde genel kavramların öğretilmesi ve sonrasında ayrıntılara ve örneklere geçilmesi durumunda öğrenen birey bilgiyi en etkili ve kalıcı biçimde alacaktır (Açıkgöz, 2003).

Ausubel sunuş yoluyla öğrenme kuramını dört başlık üzerinden açıklamaktadır.

1. Öğretmen ve öğrenen birey arasında olan iletişim büyük önem taşır. Öğretenin yaptığı ilk sunuş sonrasında öğrenen bireyin fikirleri ve tepkileri bu durumu takip eder
2. Verilecek örnekler büyük önem taşımakla birlikte bu örneklerin görsel-işitsel-kinestetik açıdan çeşitli olarak desteklenmelidir.
3. Öğrenen bireyin sunuş yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirmesi adına soyut bir düşünce içerisinde olması gerekmektedir. Bu gerçekleşme durumunun başarılı olması için beşinci sınıftan sonraki kademelerde uygulanması daha verimli olacaktır.
4. Tümdengelim yöntemine dayandığından dolayı bu öğrenme kuramında verilecek bilginin en engel olan boyutu ile başlanmalıdır (Erden ve Akman, 2004).

Buluş yoluyla öğrenme kuramı Jerome Bruner tarafından geliştirilmiştir. Bu öğrenme kuramında öğrenen birey, öğrenilen bilgilere yeni fikirler oluşturarak ve yeni kavramlar ekleyerek aktif bir sürece dahil olmaktadır. Bilgiyi bilişsel bir yapı içerisinde seçerek hipotezler oluşturur ve farklı çıkarımlarda bulunarak bilgiyi değişik formlarda analiz edip kararlar verir.

Bruner, buluş yoluyla öğrenme kuramını dört başlık çerçevesinde açıklamaktadır.

1. Öğrenen bireyin hazırbulunuşluğu; bilgiye ulaşma ve öğrenme arzusunu barındırır. Keşif doğrultusunda bilgiye ulaşmak için öğrenilecek bilgiye ihtiyacı olduğu durumlara sokularak yapılandırılmış metotlar ile destek verilmelidir.
2. Yapılandırılmış boyutta kolay öğrenilecek bilgiler; başarılı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yapılandırılmış ve önceden bilinen temel kavram ve ilkeler doğrultusunda tasarlanmasını gerektirir. Öğrenen bireyin seviyesine göre kolay ve kalıcı izler içermelidir.
3. Öğrenme sürecindeki kullanılan materyallerin etkin olarak ardışık şekilde kullanılması; bilgiyi kolaydan zora, basitten karmaşığa şeklinde sıralanmalı ve kullanılan materyaller bu doğrultuda sıralanmalıdır.
4. Öğrenme sürecinde pekiştireçlerin kullanılması; başarının sağlanmasında büyük önem taşıyan pekiştireç, güdüleme amacı doğrultusunda kullanılmasının yanı sıra temel hedefin öğrenen bireye kendi içinden gelerek öğrenme isteğini sağlamaktır (Ergün, 2006).

Bu görüşten hareketle buluş yoluyla öğrenme kuramının bilgiyi hipotezler çerçevesinde farklı çıkarımlar üzerine analiz ettiği, yapılandırılmış metotlar desteğinde kalıcı izler içererek basitten karmaşığa doğru sıralanması gerektiği söylenebilir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrenen bireyin çevresiyle etkileşimler doğrultusunda ortaya çıkan yorumlayıcı bir inşa süreci olarak tanımlanmakta ve bu süreç içerisinde bilişsel gelişim ve derin anlamaya odaklanmaktadır (Fosnot ve Perry, 2005'ten Aktaran Ocak, 2010). Yapılandırmacı anlayış çerçevesinde düzenlenen öğrenme ortamında öğrenen bireyin sorumluluk alması gerektiği ve bu bağlamda zihinsel yapılandırmaların öğrencinin kendisi tarafından gerçekleştirileceği nitelendirilmektedir. Bu kapsamda öğrenen birey, çevresi ile etkileşimini artırarak edindiği bilgiyi analiz etme ve yorumlayarak var olan bilgileri yenileme olanağı sunmaktadır (Yaşar, 1998'den Aktaran Arkün ve Aşkar, 2010).

Öğrenen bireye neden- sonuç ilişkisini öğretme, problem çözme, kendini yenilemeyi öğrenme, bilimsel düşünebilme gibi becerileri kazandırmayı amaç edinen bu öğrenme kuramında temel ilkeler aşağıda açıklanmaktadır.

- a) Öğrenenin düşüncelerini özgür bir şekilde ifade edebilmesi
- b) Bilgiyi araştırarak ve analiz ederek yorumlayabilmesi
- c) Keşif yapmaya istekli olması
- d) Edinilen bilgi sürecinde kendini test edebilmesi (Marlowe ve Page, 1998).

Edinilen bilgi kapsamında gerçek yaşam ile bağ kuran ve bu doğrultuda öğrenme olgusunun yaşam boyu sürdüğünü savunan yapılandırmacılığa göre birey, çevresi ile etkileşim sürecinde geçirdiği yaşantı durumlarından anlam çıkarırken öğrendiği bilgiyi yapılandırmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu doğrultuda öğrenen birey yaşadığı süre boyunca bilgiyi yapılandırma sürecini sürekli yaşamaktadır (Açıkgöz, 2003).

Geleneksel sınıf ortamı ile yapılandırmacı sınıf ortamının temel bileşenleri aşağıda karşılaştırmalı şekilde gösterilmektedir (Glickman vd., 2004'ten Aktaran Çınar vd., 2006).

**Tablo 1. Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıf Karşılaştırması**

|                           | <b>Geleneksel sınıf</b>                                                                                                                                   | <b>Yapılandırmacı sınıf</b>                                                                                                        |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Amaç</b>               | Bilginin aktarılması                                                                                                                                      | Bilginin yapılandırılması                                                                                                          |
| <b>Müfredat</b>           | İçerik merkezli<br>Katı, ardışık                                                                                                                          | Problem merkezli<br>Esnek, örüntülü                                                                                                |
| <b>Öğretim Odağı</b>      | Bilginin parçalara ayrılması<br>Yatay, yüzeysel                                                                                                           | Büyük fikirler<br>Derinlik                                                                                                         |
| <b>Planlama</b>           | Öğretmen tarafından yapılır                                                                                                                               | Öğretmen ve öğrenci tarafından yapılır                                                                                             |
| <b>Öğretim Yöntemleri</b> | Anlatım<br>Öğretmen doğru cevabı arayan sorular sorar<br>Ezberci<br>Öğretmen dönütüne göre öğrencinin alıştırma yapması<br>Bağımsız öğrenci alışırtmaları | Açık uçlu tartışma<br>Öğrenci kaynaklı sorular<br>Problem çözme<br>Araştırmacı<br>Aktif öğrenme<br>Bireysel ve grupla yapılandırma |

|                      |                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Değerlendirme</b> | Öğrenmeden bağımsız<br>Öğrenmeyi ölçmeyi ve<br>öğrencileri derecelendirmeyi<br>amaçlar<br>Özel sınav ve testler<br>Dışarıdan veya öğretmen<br>tarafından tasarlanır | Öğrenmeyle bağlantılı<br>Öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte<br>planlanır<br>Öğrencinin yapılandırma düzeyini<br>belirlemeye yönelik<br>Oluşturmacı<br>Ürün ve süreci birlikte değerlendirme<br>Bireyi, grubu değerlendirme |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Titiz'e (2001) göre öğrenen bireyin süreç içerisinde ve gelecekteki eğitimsel ihtiyaçlarını fark etmesine rehberlik edilmesi gerekmekte ve öğrenen bireyin zihinsel- fiziksel yeteneklerini ve öğrenme profilini keşfetmesine yardımcı olunmalıdır. Bu doğrultuda bilgi- beceri ve tutumlara yönelik davranışların öğrenen birey tarafından kazanılması esas alınmalıdır.

Yapılandırmacılığın bu ilkeleri ve özellikleri aktif öğrenme kavramını karşımıza çıkarmaktadır. Kuramsal temelleri yapılandırmacılığa dayanan aktif öğrenme kavramı, süreç içerisinde çoklu zekâ anlayışını da barındırması, öğrenen bireyin sahip olduğu yetenekleri keşfetmesine olanak sağlamaktadır.

### Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme, öğrenen bireyi öğrenme sürecine dahil ederek anlamlı öğrenme etkinlikleri yapmaları doğrultusunda öğrenenin öğrenme süreci içerisinde ne yaptığını düşünmesini gerektiren bir öğretim yöntemi biçimi olarak tanımlanmaktadır (Prince, 2004). Açıköz'e (2014) göre aktif öğrenme, öğrenen bireyin öğrenme sürecindeki sorumluluğu çerçevesinde öğrenme sürecinin işlevleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma olanaklarının sunulduğu, öğrenme esnasında öğrenen bireyin zihinsel yeteneklerini kullanmaya teşvik edici bir öğrenme süreci durumudur. Aktif öğrenme, öğrenen bireyin elde ettiği bilgiler doğrultusunda kendi zihinsel modellerini test ettiği, yeniden yapılandığı ve öğrenme sürecinde bilişsel olarak etkin rol üstlendiği bir öğrenme durumudur (Jonassen, 1996). Watkins, Carnell ve Lodge' ye (2007) göre aktif öğrenme, öğrenilen kavramı ifade edebilme durumuna girerek öğrenilmesi anlamını taşımaktadır. Bu durum öğrenen bireyin bilişsel süreçlerini düzenlemesini gerektirmektedir. Süreç içerisinde edinilen bilgi ve daha önce öğrenilen bilgiler harmanlanarak aktif bir şekilde inşa edilmelidir. Meyers ve Jones'a (1993) göre aktif öğrenme, bilginin geleneksel öğretim biçimlerinden farklı olarak sunulması ve yaparak- yaşayarak öğrenilmesi durumudur.

Aktif öğrenme, problem çözme, birlikte çalışmayı, kritik düşünmeyi, bilgiyi paylaşmayı öğretmenin yanı sıra bilgi, beceri ve yeteneklerin geliştirilme çerçevesinde olan bir kuramdır. İnsan beyni ve psikolojisi ile uyumlu bir öğrenme modeli olan aktif öğrenme, içerisinde birçok farklı çalışma modeli ve alışkanlıklarını yanıtlayan bir yöntemdir. Bu özellikleri çerçevesinde çok fazla ilgi görmektedir ve nedeni olarak; beynin çalışma prensiplerine uygunluğu,



öğrenme- öğretme anlayışındaki gelişmeler, geleneksel olarak sunulan eğitimin çağın gereksinim- ihtiyaçlarını karşılayamama durumuna dayandırılmaktadır (Saygı ve Bilen, 2016).

Aktif öğrenmede pasif olarak sunulanı dinlemek yerine öğrenen bireyin sentez- analiz- değerlendirme gibi davranışların sorumluluğunu alarak gerçekleştirmesi gerekmektedir (Ercan, 2004). Simons'a (1997) göre aktif öğrenme, öğrenen birey tarafından ya da öğretici ile işbirliği yapılarak alınan kararların çeşitlerini ve sayılarını ifade etmektedir. Birey öğrenme biçimlerini daha aktif hale getirmek için planlarını kendi yapmalı, sevdiği aktiviteleri ve öğrenme hedeflerini seçerek ilerleme durumunu test etmelidir. Bu doğrultuda hatalarını ve başarılarını tespit ederek gerekli kontrol ve revizelerini yapması çerçevesinde kalıcı bilgi edinebilir.

Birey, öğrenme sürecine duygusal, fiziksel, sosyal ve zihinsel doğrultuda aktif bir şekilde katılmalı ve öğrenilen bilginin ne ifade ettiği olgusuna kendisi karar vermelidir. Bilginin ezberlenmesi ve tek doğruya ulaşılması durumunda anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi olanaksızdır (Saban, 2013). Aktif öğrenmeyi en üst seviyede gerçekleştirebilmek için öğrenme ürünleri yerine süreç olgusuna yoğunlaşmak gerekmektedir. Aktif öğrenme içerisinde olan bir sınıf, geleneksel öğrenim olgularından farklı olarak; probleme dayalı, proje tabanlı etkinlikler çerçevesinde öğrencinin öğrenme ortamını oluşturmaya ve bu ortama katılmasına yardımcı olan dinamik etkileşime dönüştürmektedir (Silberman, 1996).

Aktif öğrenmede öğrenen birey, becerilerini üst düzeyde geliştirmesine yönelik etkili yöntemleri kapsamının yanı sıra birçok kazanımı da beraberinde getirmektedir. Tek bir uygulamanın yerine çoklu uygulamaları barındırması, öğrenme içerisinde çeşitliliği artırarak daha fazla bireyin bireysel öğrenme farklılıklarını karşılayabilmektedir. Günümüzdeki yapılandırıcı eğitim anlayışı çerçevesinde bütünleşmeyi ifade eden aktif öğrenmede, öğrenen bireyin kendini sorgulaması, bilgiye ulaşması, yapılandırması, yeni durum-konulara uyarlaması, öz düzenleme yapması ve bu doğrultuda sosyal iletişim becerilerini geliştirmesi amaçlanmaktadır (İl, 2018).

Beck'e (1997) göre aktif öğrenme sürecinde, öğrenen birey konuyu görür, tartışarak konu hakkında sorular sorar ve çıkarımlarda bulunur. Sınıf içerisinde diğer öğrenenler ile sözel bağlamda iletişime geçer ve konu ile ilgili çalışmalar tasarlayarak öğrenmeyi çeşitlendirir. Aktif öğrenme sürecinde, öğrenen ve öğrenen birey sürekli birbiri ile iletişim içerisinde. Öğrenilen-öğretilen bilgi kapsamında karşılaşılan problemler üzerine aktif bir şekilde düşünür ve çözümler üretirler. Öğreten ve öğrenen bireyler için fazlasıyla değerli olan öğrenme ortamı sağlanarak öğrenmeyi öğrenme durumu gerçekleşir. Bu doğrultuda her iki taraf ortak hareket eder ve yaratıcı düşünce ortaya çıkarılarak geliştirilir (Çizmeci, 2006).



Çizmecî'ye (2006) göre geleneksel bir yaklaşım çerçevesinde uygulanan öğrenme sürecinde bilginin aktarılması ve öğrenen bireyin bu bilgiyi edilgin boyutta alması düşüncesi yer almaktadır. Bu bağlamda bilginin öğretene tarafından belirlenerek, kontrolün tamamen öğretene bireyde olduğu bir ortam söz konusudur. Çizmecî (2006) çalışmasında, öğrenen bireyin edilgin bir rolde olduğu bu geleneksel öğrenme ortamında öğrenilen bilginin doğruluk payı ve sorgulamadan bilgiyi alma duygusu yaratıldığına değinmektedir. Söz konusu öğrenme biçiminde bireysel farklılıklar göz ardı edilerek öğrenen bireye bilgiyi kullanma fırsatı verilmeden öğretmen merkezli olmak üzere tek taraflı iletişimden bahsetmektedir.

Öğrenme ortamındaki aktif öğrenci ve pasif öğrenci davranışları karşılaştırmalı şekilde aşağıda görülmektedir (Nist ve Holschuh, 2000'den Aktaran Canakay, 2007).

**Tablo 2. Aktif ve Pasif Öğrenci Karşılaştırması**

|                          | <b>Pasif Öğrenci</b>                                                                                                      | <b>Aktif Öğrenci</b>                                                                                                                                    |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Okuma</b>             | Okur ancak okuduğunu anlayamayabilir ya da hatırlayamayabilir                                                             | Anlamak ve hatırlamak için okur                                                                                                                         |
| <b>Eleştirel Düşünme</b> | Okuduğu ve duyduğu bilgi hakkında düşünmez ve bilgiyi işlemez                                                             | Kitaplar, dersler ve arkadaşlarından edindiği yeni bilgiler ile önceden bildikleri arasında bağlantı kurar                                              |
| <b>Dinleme</b>           | Ders boyunca dikkatsizce dinler ve aldıkları notlar sistemsiz ya da eksiktir                                              | Ders boyunca dikkatle dinler ve sistemli biçimde not alır                                                                                               |
| <b>Zaman Yönetimi</b>    | Çok uzun bir süre çalışabilir ama zamanını verimli kullanamaz                                                             | Çalışma zamanını verimli kullanır                                                                                                                       |
| <b>Yardım Alma</b>       | Yardıma ihtiyaç duyduktan çok uzun bir süre sonra araştırmaya başlar                                                      | Yardıma ihtiyacı olduğunu fark eder ve vakit kaybetmeden araştırmaya başlar                                                                             |
| <b>Sorumluluk Alma</b>   | Performansı düşük olduğunda başkalarını suçlar, her ders için aynı şeyi yapar ve bu hatası yüzünden başarısızlıklar yaşar | Kendi öğrenmesi ile ilgili sorumluluklarının farkında olur ve düşük performanslarını analiz eder, buna bağlı olarak çalışma alışkanlıklarını değiştirir |
| <b>Soru Sorma</b>        | Derste duyduğu ve okuduğunun doğru olduğunu düşündüğünden dolayı soru sormaz                                              | Yeni bilgileri sorgular                                                                                                                                 |

Bilim ve teknolojinin hızlı bir biçimde değişim ve gelişime uğradığı günümüz toplumlarında etkileşim arttıkça güncellenen bilgi hızla yayılmaktadır. Yaşanan bu durum çerçevesinde öğrenen bireyin çevresiyle olan etkileşim çeşidi artarak toplum tarafından kabul gören bazı kavramlarda da değişiklik görülebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrenen bireyin bilgiyi ezberlemek yerine onu kullanma stratejisini öğrenmesi beklenir. Aktif öğrenme sürecin bu kısmında devreye girmektedir. Her geçen zamanda yenilenen bilgi çağında eğitim sisteminin öğrenci merkezli, analiz etme ve problem çözmeye

yönelik olması aktif öğrenmenin özelliklerini barındırdığından her öğrenme kademesinde aktif öğrenme programı uygulanmalıdır (Açıkgöz, 2003).

### **Aktif Öğrenmenin Özellikleri**

Öğrenmenin aktif ve kalıcı izli olması üzerine Vural (2004) aşağıdaki özelliklere değinmektedir.

1. Öğrenmenin aktif olduğu durumda öğrenen bireye daha çok sorumluluk verilir. Bu süreçte birey yeni fikirlere, problem çözmeye ve öğrenilen bilgiyi analiz ederek uygulamaya yatkın olur.
2. Öğrenme sürecinde öğrenenin fikri katılımı çok önemlidir. Öğretmen merkezli ve tek yönlü gösterim uzun süreli ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaz.
3. Öğrenen birey hareketli ve yüksek sesle düşünür. Öğrenmenin destekleyici, eğlendirici, çekici ve hızlı olması süreci kalıcı hale getirir.
4. Öğrenmeyi kalıcı hale getirmek için bilgiyi duymak, görmek, analiz etmek, sorgulamak ve tartışmayı gerektirir.
5. Öğrenen bireye süreci daha ilgi çekici hale getirerek tahminler yürütmelerini, öz değerlendirme yapmalarını ve fikir alışverişinde bulunmalarını sağlar.
6. Eleştirel düşünceye, yaratıcılığa ve üretkenliğe sahip yaşam boyu öğrenen bir araştırmacı kimlik kazandırır.
7. Öğrenmeye yönelik pozitif tutumlar, motivasyon, öz saygı gibi birçok değişken kapsamında anlamlı farklılıklar gösterir (Vural, 2004).

Aktif öğrenme çerçevesinde öğrenen birey kendine özgü öğrenme hedefleri seçerek bu hedefleri neden ve nasıl seçtiği konusunda bilinçlidir. Öğrenme sürecinde etkinliklerin programını ve seçimini yaparak olası hedef ve etkinlikleri araştırır. Aktif öğrenen birey özgüvenlidir veya gerektiğinde özgüvenini geliştirme arayışına girer. Öğrenme güdüsünü geliştirerek edindiği bilgiler arasında ilişki kurar ve yeni durumlara uygulayarak öğrenmenin başarılılığını test eder (Ünal, 1999).

### **Aktif Öğrenmenin Avantajları ve Sağladığı Yararlar**

Silberman (1996) yaptığı çalışmada, geleneksel şekilde öğretimin olduğu sınıf ortamlarında öğrenen bireyin bilgiyi alma sürecinde aktarılanların yaklaşık yarısını aldığını dile getirerek ders süreci içerisinde bilginin ilk on dakika %70'i, son on dakika %20'sinin kalıcı olduğundan bahsetmektedir. Bu bağlamda bilgiyi aktaranın farklı öğrenme stillerine sahip bireylere özgü farklı öğrenme stratejileri kullanmasını gerektirmektedir.

Yapılan araştırmalara göre aktif öğrenme motivasyonu artırmakta ve öğrenme sürecinde derse katılımı pozitif yönde etkileyerek, öğrenen bireylerin işbirliği içerisinde katılım sağlayarak öğrenme ortamında rekabeti azaltmaktadır. Aktif

öğrenme uygulamalarının içerisinde barındırdığı yüksek etkileşim sonucunda öğrenen bireyler dönüt alıp verme konusunda çok başarılı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrenen birey, öğrenme sürecindeki katkısının değerli olduğu bilincindedir (Meyers ve Jones, 1993). Aktif öğrenme, öğrenen bireyin yaşam içindeki deneyimi ile geçmiş zaman öğrenmelerini kıyaslama çerçevesinde ilişkilendirerek bilginin kalıcı olması sürecini uzatmayı sağlamaktadır. Değerlendirme ve analiz kapsamında üst düzey düşünme becerilerini artırmayı sağlayan aktif öğrenme sürecinde öğrenen bireye, bilgiyi yeni durumlara uyarlama konusunda olanak tanımaktadır (Bransford, 1979).

Aktif öğrenmede öğrenen birey süreç içerisinde üzerine düşen öğrenme sorumluluğunu en iyi şekilde yerine getirerek öğrenmenin farklı şekillerde gerçekleşmesine ortam hazırlar. Bu kapsamda öğrenmenin aktif olduğu süreçte çağdaş eğitim sisteminin demokratik ortamlar ile desteklenmesine olanak sağlamaktadır. Öğrenme ortamında kullanılan teknikler çok yönlü iletişimin kullanılmasına katkı sağladığından dolayı, aktif öğrenmenin öğrenen bireye üst seviyede ve geniş kapsamlı konuşma- dinleme becerisi kazandırmaktadır (İl, 2018).

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli ve örnekleme; verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma tekniklerinden biri olan tarama modelinden faydalanılmıştır. “Tarama, geçmişte gerçekleşmiş ve şimdiki süreçte varlığını devam ettiren bir durumu var olduğu şekli ile tespit etmeyi amaç edinen bir araştırma modelidir. Araştırmaya konu edilen olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır” (Karasar, 2022, s. 109). “Tarama modeli; olayların, nesnelerin, kurumların ve toplumların yapı ve özellikleri kapsamında tanımlamayı amaç edinen betimsel özellikli, nicel verilere ve bu verilerin istatistiksel analizine dayalı bir araştırma yöntemidir” (Özdemir, 2014, s. 95).

Tarama modelinde önemli olan, var olanı değiştirmeden gözlemlemektir. Çeşitli alanlardaki araştırmaların temelinde birer tarama modeli araştırma yatmaktadır. Tarama modellerinin tek başına uygulandığı araştırma yaklaşımları da mevcut olup, ilgili araştırma modelinin yer almadığı bir başka araştırmanın tek başına var olması düşünülemez. Tarama modelini uygulayan araştırmacı, doğrudan inceleme yapabileceği gibi, eski verilere- kayıtlara ve ilgili alandaki kişilere ulaşarak elde edilen verileri kendi gözlemleri doğrultusunda bir sistem çerçevesinde bütünleştirerek yorumlayabilir. Tarama modeli ile yapılan araştırmalarda var olan bilinse de çoğunlukla tekil bulgulardır. “Kavramlaştırma ve kuram geliştirme zorluklarının çok olduğu tarama modeli çalışmalar, deneme

modeli araştırmalara göre daha zorlu muhakeme ve çözümleme durumlarını gerektirmektedir” (Karasar, 2022, s. 109-111).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye’nin yedi bölgesinde görev yapan, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan okullardaki müzik öğretmenleri oluşturmaktadır. Uygun örnekleme zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinen bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2017).

**Tablo 3. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler**

| Değişken              | Grup          | n   | %    |
|-----------------------|---------------|-----|------|
| Cinsiyet              | Kadın         | 194 | 59.5 |
|                       | Erkek         | 132 | 40.5 |
|                       | Toplam        | 326 | 100  |
| Yaş                   | 25-28         | 47  | 14.4 |
|                       | 29-32         | 97  | 29.8 |
|                       | 33-36         | 114 | 35.0 |
|                       | 37 ve üzeri   | 68  | 20.9 |
|                       | Toplam        | 326 | 100  |
| Meslekteki Görev Yılı | 1-4 yıl       | 53  | 16.3 |
|                       | 5-8 yıl       | 152 | 46.6 |
|                       | 9-12 yıl      | 63  | 19.3 |
|                       | 13-16 yıl     | 29  | 8.9  |
|                       | 17 ve üstü    | 29  | 8.9  |
|                       | Toplam        | 326 | 100  |
| Çalıştığı Kurum       | Ortaokul      | 108 | 33.1 |
|                       | Lise          | 218 | 66.9 |
|                       | Toplam        | 326 | 100  |
| Öğrenim Düzeyi        | Lisans        | 237 | 72.7 |
|                       | Yüksek Lisans | 86  | 26.4 |
|                       | Doktora       | 3   | 0.9  |
|                       | Toplam        | 326 | 100  |

Çalışmaya katılan müzik öğretmeni sayısı 326 olup %59.5’i kadın, %40.5’i erkektir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %14.4’ü 25-28 yaş aralığında, %29.8’i 29-32 yaş aralığında, %35’i 33-36 yaş aralığında ve %20.9’u 37 ve üzeri yaşındadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %16.3’ü 1-4 yıl, %46.6’sı 5-8 yıl, %19.3’ü 9-12 yıl, %8.9’u 13-16 yıl, %8.9’u 17 yıl ve üzeri görev yapmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %33.1’i ortaokul, %66.9’u lise düzeyinde kurumlarda görev yapmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %72.7’si lisans, %26.4’ü yüksek lisans, %0.9’u doktora eğitim düzeyindedir.

### Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, verilerin toplanmasında Öztürk (2015) tarafından geliştirilen “Aktif Öğrenmeye Yönelik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek katılımcılara çevrimiçi form olarak iletilmiştir. Ölçek formunun yanıtlama süresi 2-3 dakika aralığındadır. Bu ölçeğin cevaplanma süreci tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Öztürk (2015) tarafından geliştirilen “Aktif Öğrenmeye Yönelik Algı Ölçeği” ve katılımcıların demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, meslekteki görev süresi, çalışılan kurum düzeyi) belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert tipi olup seçenekler “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Ara sıra”, “Genellikle”, “Her zaman” şeklinde sıralanmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde gerçekleştirilen analizlerde Cronbach Alpha katsayısı tek faktör için 0.96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam varyansın 58.22’sini karşıladığı bulunmuştur. Öleekten alınabilecek en düşük puan 18 iken alınabilecek en yüksek puan 90’dır. Veri toplama aracı üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan aslına uygun bir şekilde katılımcılara uygulanmıştır. Ölçeğin bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısının .927 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında ölçeğin müzik öğretmenlerinin aktif öğrenmeye yönelik algılarını ölçebilecek nitelikte, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma sonunda elde edilen verilerin istatistiksel analizi için *IBM SPSS 23* (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı ve *Microsoft Excel 2010* kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğunun test edilmesinde *Kolmogorov-Smirnov* sınaması yapılmıştır.

**Tablo 4. Aktif Öğrenme Algıları Ölçeği Dağılım İstatistikleri**

| Ölçek                         | Kolmogorov-Smirnov |     |      | Merkezi Eğilim Ölçüleri |       |      |      |       |           |          |
|-------------------------------|--------------------|-----|------|-------------------------|-------|------|------|-------|-----------|----------|
|                               | Statistic          | Sd  | p    | Madde Sayısı            | X     | S.S  | Min. | Maks. | Çarpıklık | Basıklık |
| Aktif Öğrenme Algıları Ölçeği | 0,188              | 326 | ,000 | 18                      | 72,91 | 9,53 | 52   | 90    | -0,697    | -0,184   |

Tablo 4’te aktif öğrenme algıları ölçeğine ait dağılım istatistikleri gösterilmiştir. Ölçekte 18 madde bulunmaktadır. Öleekten elde edilen en düşük puan 52, en yüksek puan 90 olup aritmetik ortalaması 72.91, standart sapması 9.53’dür. Normal dağılım varsayımının incelenmesinde kullanılan çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla -0.697 ve -0.184 olup bu değerler  $\pm 1.5$  aralığında

yer aldığı için normallik varsayımı sağlanmaktadır. Ölçeğe verilen yanıtların normal dağılım sergilemesi nedeniyle iki kategorili bağımsız değişkenlerin karşılaştırılmasında *Independent Samples t-testi*, ikiden çok kategorili bağımsız değişkenlerin karşılaştırılmasında *One-Way ANOVA testi*, gruplar arası karşılaştırmalar için *post-hoc* testleri, tutarlılığın test edilmesinde *Cronbach's Alpha* güvenilirlik analizi yapılmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizine ait bulgular sunulmuştur.

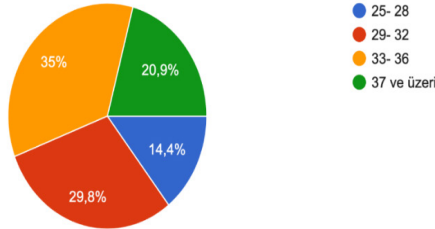
Öğretmenlerin aktif öğrenmeye yönelik algı düzeyleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5. Aktif Öğrenme Algıları Ortalama Puanı**

| Değişken             | X     | S.S  |
|----------------------|-------|------|
| Aktif Öğrenme Algısı | 72.91 | 9.53 |

Tabloya göre katılımcıların aktif öğrenme algıları ortalama puanı 72.91'dir. Bu durum öğretmenlerin algı düzeylerinin yükseğe yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre pasta grafiğindeki dağılımı Grafik 1'de, karşılaştırma sonuçları ise Tablo 6'da yer almaktadır.

Yaş aralığınız  
326 yanıt



**Grafik 1. Yaş Aralığı Dağılımı**

**Tablo 6. Yaş Gruplarına Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması**

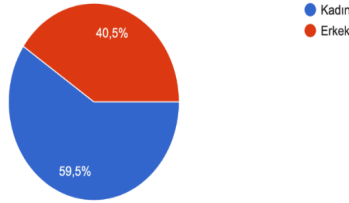
| Ölçek                         | Yaş         | n   | Ortalama $\pm$ S.S              | F     | df | p   |
|-------------------------------|-------------|-----|---------------------------------|-------|----|-----|
| Aktif Öğrenme Algıları Ölçeği | 25-28       | 47  | 78.32 $\pm$ 6.55 <sup>a</sup>   | 10.93 | 3  | .00 |
|                               | 29-32       | 97  | 74.60 $\pm$ 8.66 <sup>b</sup>   |       |    |     |
|                               | 33-36       | 114 | 71.24 $\pm$ 8.05 <sup>cd</sup>  |       |    |     |
|                               | 37 ve üzeri | 68  | 69.67 $\pm$ 12.37 <sup>cd</sup> |       |    |     |

F: One Way ANOVA test istatistiğidir.

<sup>a-b</sup>: Aynı harfe sahip gruplar arasında fark yoktur.

Tabloya göre 25-28 yaş grubundaki öğretmenlerin ölçek puan ortalaması 78.32; 29-32 yaş grubundakilerin puan ortalaması 74.6; 33-36 yaş grubundakilerin puan ortalaması 71.24; 37 ve üzeri yaş grubundakilerin puan ortalaması 69.67'dir. Yaş gruplarına göre ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $p:0,000<0,05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için yapılan post-hoc karşılaştırma sonuçlarına göre 25-28 yaş grubundakiler ile diğer grupların tamamı arasında fark vardır. Bu gruptakilerin ölçek puanı diğer gruplardan anlamlı şekilde yüksektir. 29-32 yaş grubundakilerle 33-36 ile 37 ve üzeri yaş grubundakiler arasındaki anlamlı bir puan farkı vardır ve bu fark 29-32 lehinedir. 33-36 ile 37 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin ölçek puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu bulgulardan hareketle 33-36 yaş grubu öğretmenlerin aktif öğrenme algı düzeylerinin diğer yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre pasta grafiğindeki dağılımı Grafik 2'de, karşılaştırma sonuçları ise Tablo 7'de yer almaktadır.

Cinsiyetiniz?  
326 yanıt



Grafik 2.Cinsiyet Dağılımı

Tablo 7. Cinsiyete Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

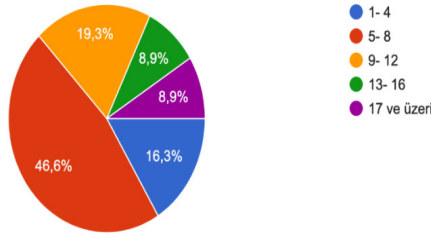
| Ölçek                         | Cinsiyet | n   | Ortalama± S.S | t     | df  | p   |
|-------------------------------|----------|-----|---------------|-------|-----|-----|
| Aktif Öğrenme Algıları Ölçeği | Kadın    | 194 | 70.61 ± 10.86 | -5.51 | 324 | .00 |
|                               | Erkek    | 132 | 76.29 ± 7.13  |       |     |     |

*p:0.05 önem düzeyinde test edilmiştir.*

*t:Two independent test istatistiğidir.*

Tablo incelendiğinde Aktif Öğrenme Algıları Ölçeğinde kadınların ortalama ölçek puan ortalaması (70.61) ile erkeklerin ortalama ölçek puanı (76.29) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p:0.00<0.05$ ). Erkek öğretmenlerin ölçek puanı kadın öğretmenlerin ölçek puanından anlamlı şekilde yüksektir. Bu bulgulardan hareketle erkek öğretmenlerin aktif öğrenme algı düzeylerinin kadın öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre pasta grafiğindeki dağılımı Grafik 3'te, karşılaştırma sonuçları ise Tablo 8'de yer almaktadır.

Meslekteki hizmet yılınız  
326 yanıt



**Grafik 3.Hizmet Yılı Dağılımı**

**Tablo 8. Hizmet Yıllarına Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması**

| Ölçek                                | Görev Yılı      | n   | Ortalama $\pm$ S.S             | F    | df | p   |
|--------------------------------------|-----------------|-----|--------------------------------|------|----|-----|
| <b>Aktif Öğrenme Algıları Ölçeği</b> | 1-4 yıl         | 53  | 77.55 $\pm$ 6.49 <sup>a</sup>  | 31.8 | 4  | .00 |
|                                      | 5-8 yıl         | 152 | 74.35 $\pm$ 8.33 <sup>a</sup>  |      |    |     |
|                                      | 9-12 yıl        | 63  | 62.95 $\pm$ 10.02 <sup>b</sup> |      |    |     |
|                                      | 13-16 yıl       | 29  | 73.72 $\pm$ 6.83 <sup>a</sup>  |      |    |     |
|                                      | 17 yıl ve üzeri | 29  | 77.72 $\pm$ 5.66 <sup>a</sup>  |      |    |     |

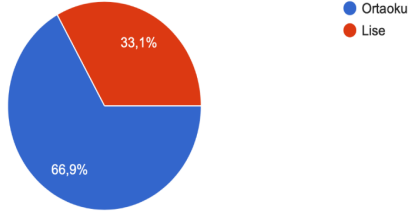
*F: One Way ANOVA test istatistiğidir.*

*<sup>a-b</sup>: Aynı harfe sahip gruplar arasında fark yoktur.*

Tabloya göre 1-4 yıl görev yapanların ölçek puan ortalaması 77.55; 5-8 yıl görev yapanların puan ortalaması 74.35; 9-12 yıl görev yapanların puan ortalaması 62.95; 13-16 yıl görev yapanların puan ortalaması 73.72; 17 yıl ve üzeri görev yapanların puan ortalaması 77.72'dir. Hizmet yıllarına göre ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $p:0.000<0.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için yapılan post-hoc karşılaştırma sonuçlarına göre 9-12 yıl grubunda olanlar ile diğer gruplarda olanların ölçek puanları arasında fark vardır. Bu gruptakilerin ölçek puanı diğer gruplardan anlamlı bir biçimde düşüktür. 9-12 grubu dışındaki grupların kendi aralarında ölçek puanı bakımından anlamlı bir fark yoktur. Bu bulgulardan hareketle 17 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin aktif öğrenme algı düzeylerinin diğer yıl gruplarında görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre pasta grafiğindeki dağılımı Grafik 4'te, karşılaştırma sonuçları ise Tablo 9'da yer almaktadır.



Çalıştığınız kademeniz  
326 yanıt



**Grafik 4.Çalışılan Kademe Dağılımı**

**Tablo 9. Çalışılan Kuruma Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması**

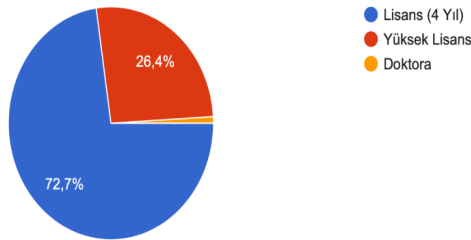
| Ölçek                         | Çalıştığı Kurum | n   | Ortalama± S.S | t     | df  | p   |
|-------------------------------|-----------------|-----|---------------|-------|-----|-----|
| Aktif Öğrenme Algıları Ölçeği | Ortaokul        | 108 | 72.67 ± 7.20  | -0.32 | 324 | .74 |
|                               | Lise            | 218 | 73.03 ± 10.51 |       |     |     |

*p:0.05 önem düzeyinde test edilmiştir.*

*t:Two independent test istatistiğidir.*

Tablo incelendiğinde Aktif Öğrenme Algıları Ölçeğinde ortaokulda çalışan öğretmenlerin ölçek puanı (72.67) ile lisede çalışan öğretmenlerin ölçek puan ortalaması (73.03) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ( $p:0.745 > 0.05$ ). Bu bulgulardan hareketle lise kademesinde çalışan öğretmenlerin aktif öğrenme algı düzeylerinin çalışılan kurum seviyesine göre farklılaşmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre pasta grafiğindeki dağılımı Grafik 5'te, karşılaştırma sonuçları ise Tablo 10'da yer almaktadır.

En son mezun olduğunuz yüksek öğretim basamağı.  
326 yanıt



**Grafik 5.Mezun Olunan Yükseköğretim Basamağı Dağılımı**

**Tablo 10. Öğrenim Durumuna Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması**

| Ölçek                         | Öğrenim Durumu | n   | Ortalama $\pm$ S.S             | F    | df | p    |
|-------------------------------|----------------|-----|--------------------------------|------|----|------|
| Aktif Öğrenme Alguları Ölçeği | Lisans         | 237 | 74.03 $\pm$ 9.52 <sup>a</sup>  | 6.25 | 2  | .002 |
|                               | Yüksek Lisans  | 86  | 69.85 $\pm$ 8.97 <sup>b</sup>  |      |    |      |
|                               | Doktora        | 3   | 72.67 $\pm$ 8.08 <sup>ab</sup> |      |    |      |

F: One Way ANOVA test istatistiğidir.

<sup>a-b</sup>: Aynı harfe sahip gruplar arasında fark yoktur.

Tabloya göre lisans mezunu öğretmenlerin ölçek puan ortalaması 74.03 olup yüksek lisans mezunlarının puan ortalaması 69.85 ve doktora mezunlarının puan ortalaması 72.67'dir. F test istatistiği sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $p:0,002<0.05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc karşılaştırmaları sonuçları harfler ile gösterilmiş olup aynı harfe sahip olmayan gruplar arasında fark olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu durumda Lisans ve yüksek lisans puan ortalamaları birbirinden farklı olup, bu farklılık puan ortalaması daha yüksek olan lisans mezunları lehinedir. Doktora mezunları ile diğerler grupların ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu bulgulardan hareketle lisans mezunu öğretmenlerin aktif öğrenme algı düzeylerinin yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir.

## TARTIŞMA

Bu bölümünde, müzik öğretmenlerinin aktif öğrenmeye yönelik algıları ile ilgili benzer çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları yapılan karşılaştırmalar sonucunda elde edilen bilgiler dâhilinde değerlendirilip, tartışılmıştır.

Bu çalışmada katılımcı müzik öğretmenlerinin aktif öğrenme algı düzeylerinin yükseğe yakın olduğu görülmektedir. Buna benzer olarak Özer'in (2023) yapmış olduğu çalışmada katılımcıların aktif öğrenme algılarının yükseğe yakın olduğu ve katılımcıların ders sürecinde geleneksel yaklaşım yerine aktif öğrenme ilkelerini tercih ettiği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Bu çalışmada genel ölçek ve alt boyut puanları cinsiyete göre farklılık gösterdiği, kadın öğretmenlerin ölçek puanı erkek öğretmenlerin ölçek puanından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Deniz (2015) araştırmasında bu çalışmada olduğu gibi öğretmenlerin cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Bu çalışmanın bulgularına bakıldığında Hizmet yıllarına göre ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. 5-8 yıl görev yapan öğretmenlerin aktif öğrenme algı düzeylerinin diğer yıl gruplarında görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmektedir. Demir ve Ersöz'ün (2014) yapmış olduğu çalışmada, bu bulgulara benzer olarak görev süresi daha

az olan öğretmenlerin aktif öğrenme yöntem ve teknik kullanma konusundaki görüşlerinin daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerde ölçek puanı lisansüstü mezunu olan öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksektir. Öztürk'ün (2014) araştırma grubu öğretmenlerinin aktif öğrenmeye ilişkin algı ölçeği puanları ile mezuniyet durumları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmada 29-32 yaş grubundakilerle 33-36 ile 37 ve üzeri yaş grubundakiler arasındaki anlamlı bir puan farkı vardır ve bu fark 29-32 lehine bir durum olduğu tespit edilmiştir. Öztürk (2014) tarafından yapılan çalışmada Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin aktif öğrenmeye ilişkin algı ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği saptanmıştır.

Bu çalışmanın bulgular bölümünde ortaokulda çalışan öğretmenlerin ölçek puanı ile lisede çalışan öğretmenlerin ölçek puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgularla benzerlik gösteren Büyükkız'ın (2021) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin aktif öğrenme etkinliklerini uygulama düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu tespit edilmiştir.

## SONUÇLAR

Bu bölümde, aktif öğrenmeye yönelik algı ölçeğinden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Araştırmanın sonucuna göre ölçekten elde edilen istatistik analizler değerlendirildiğinde katılımcı müzik öğretmenlerinin aktif öğrenme algılarının 72,91 aritmetik ortalama ile yükseğe yakın olduğu saptanmıştır.
2. Araştırmanın sonucuna göre 25-28 yaş grubunda bulunan katılımcılar ile diğer gruplarda bulunan katılımcıların tamamı arasında fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu gruptaki katılımcıların ölçek puanı diğer gruplarda bulunan katılımcılardan anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. 29-32 yaş grubunda bulunan katılımcılar ile 33-36 ile 37 ve üzeri yaş grubunda bulunan katılımcılar arasındaki anlamlı bir puan farkı olduğu ve bu fark 29-32 yaş grubunda bulunan katılımcıların lehine olduğu gözlemlenmiştir. 33-36 ile 37 ve üzeri yaş grubunda bulunan katılımcıların ölçek puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.
3. Araştırmanın sonucuna göre ölçekten elde edilen istatistik analizler değerlendirildiğinde müzik öğretmenlerinin aktif öğrenmeye ilişkin algı ölçeği puanları açısından cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenlerin ölçek puanı kadın öğretmenlerin ölçek puanından anlamlı şekilde yüksektir. Bu da erkek öğretmenlerin aktif öğrenmeye yönelik algı düzeylerinin kadınlara kıyasla yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4. Tüm gruplar değerlendirildiğinde hizmet yıllarına göre ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklılıkları tespit edebilmek adına yapılan post-hoc karşılaştırma sonuçlarına göre 9-12 yıl grubunda bulunan katılımcılar ile diğer gruplardaki katılımcıların ölçek puanları arasında fark vardır. Bu grupta bulunan katılımcıların ölçek puanı diğer gruplarda olan katılımcılardan anlamlı bir biçimde düşük olduğu saptanmıştır. 9-12 hizmet yılı grubu dışındaki grupların kendi aralarında ölçek puanı bakımından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.
5. Araştırmanın sonucuna göre ölçekten elde edilen istatistik analizler değerlendirildiğinde ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ölçek puanı ile lise kademesinde çalışan öğretmenlerin ölçek puan ortalaması arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.
6. Öğrenim düzeyine göre ölçek puanları incelendiğinde F test istatistiği sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Elde edilen istatistik analizler değerlendirildiğinde lisans ve yüksek lisans puan ortalamaları birbirinden farklı olduğu, bu farklılık puan ortalaması daha büyük olan lisans mezunları lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Doktora mezunları ile diğerler grupların ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

## ÖNERİLER

1. Müzik öğretmenlerinin eğitim öğretim süreçlerinde aktif öğrenmeye yönelik algılarını geliştirmek adına seminerler, hizmet içi eğitimler vb. gerçekleştirilmesi önerilir.
2. Müzik eğitimi ders kitaplarında aktif öğrenmeyi destekleyici materyallerin eklenmesi ve bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı ve Üniversiteler ile işbirliği yapılması önerilir.
3. Müzik eğitimi sürecinde aktif öğrenme çerçevesinde müzik öğretmenlerine ilgili makamlar tarafından olanaklar sağlanmalıdır.
4. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumların eğitim sürecinde ders içeriği çerçevesinde aktif öğrenme ile ilgili kuramsal boyuta taşınması ve amacına uygun şekilde yürütülmesi sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif öğrenme*. Biliş Yayınları.
- Ağgöl-Yalçın, F. (2010). *Ortaöğretim ve yüksek öğretim düzeyinde asit-baz konusunun öğretimi için yapılandırmacı yaklaşıma uygun aktif öğrenme etkinliklerinin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Angı, Ç. E. (2013). Müzik kavramı ve Türkiye’de dinlenen bazı müzik türleri. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 2(10), 59–81.
- Arkün, S., & Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 32–43.
- Ayas, A., Haluk, Ö., Çalık, M., Çimer, A., Ekiz, D., Yiğit, N., ..., & Akyıldız, S. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Ayhan, A., & Kürün, R. (2016, Ekim). Güncel müzik yazılımlarının okul şarkıları öğretiminde uygulanan yöntem ve tekniklere destek amaçlı kullanılmasına yönelik model önerileri [Konferans bildirisi]. *1. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu*, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Bakırcıoğlu, R. (2006). *Ansiklopedik psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Beck, J. B. (1997). *The effect of active learning methods with adult schizophrenic inpatients on attitudes toward neuroleptic medications* [Unpublished doctoral thesis]. Temple University.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Anı Yayıncılık.
- Bransford, J. D. (1979). *Human cognition: Learning, understanding, and remembering*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing. <https://doi.org/10.4324/9780203874790.ch10>
- Büyükkız, A. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin aktif öğrenmeye ilişkin farkındalıkları ve derslerde aktif öğrenmeyi uygulama durumları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyükoztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Canakay, E. U. (2007). *Aktif öğrenmenin müzik teorisi dersine ilişkin akademik başarı, tutum, özyeterlik algısı ve yüklemeler üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelikkol, Ö. (2007). *Kelime kazanımında müziğin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çınar, O., Teyfur, E., & Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47–64.
- Çizmeci, N. (2006). *Müzik eğitiminde aktif öğrenme tekniklerine dayalı ders programlarının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin müzik öğretimi, derse yönelik görüşleri ve tutumları üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, O., & Ersöz, Y. (2014). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin aktif eğitim anlayışı bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 1–11.
- Deniz, J. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14, 1–14.
- Ercan, O. (2004). Bir öğrenme süreci olarak aktif öğrenme. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, 54–55.
- Erden, M., & Akman, Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Arkadaş Yayınları.
- Ergün, M. (2021). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erol, L. (2001). *Neden klasik müzik: Klasik müziğe ilgi duyanlar için kılavuz kitap*. Yurtrenkleri Yayınevi.
- Ertürk, S. (1986). *Eğitimde program geliştirme*. Edge Akademi Yayınları.
- Godt, I. (2005). Music: A practical definition. *The Musical Times*, 146(1890), 83–88. <https://doi.org/10.2307/30044071>
- Gutek, G. L. (2021). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.). Ütopya Yayınevi.

- İl, İ. (2018). *Aktif öğrenme yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine (konuşma-dinleme) etkisi ve öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jonassen, D. H. (1996). *Computers in the classroom: Mindtools for critical thinking*. Prentice Hall.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (38. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Konfüçyüs. (1963). *Büyük bilgi ve müzik hakkında notlar* (M. N. Özerdim, Çev.). Milli Eğitim Basımevi.
- Küçükahmet, L., Değirmencioğlu, C., Er Uğuzman, T., Öksüzöğlu, A. F., Özdemir, İ. E., & Korkmaz, A. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Nobel Yayınları.
- Lazdauskas, H. (1996). Music makes the school go 'round. *Young Children*, 51(5), 22–23.
- Marlowe, B. A., & Page, M. L. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Corwin Press.
- Metin, M. (2014). Nicel veri toplama araçları. In M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 161–214). Pegem Akademi.
- Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*. Jossey-Bass.
- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye giriş* (S. Karakaş, Çev.). Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Ocak, G. (2010). Yapılandırıcı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 835–857.
- Oktar, C. O. H. (2020). *Müziğin metafiziği*. Perseus Yayınevi.
- Oral, B. (2017). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Otacıoğlu, S. G. (2006, Nisan). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda müzik eğitimi alan öğretmen adaylarının müzikal algı ve özgüvenleri ile okul ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişki [Konferans bildirisi]. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özdemir, E. (2014). Tarama yöntemi. In M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 77–97). Pegem Akademi.
- Özen, N. (2004). Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 57–63.
- Özer, Ş. K. (2023). *A study on investigating faculty members' perceptions and practices of active learning at a private university* [Yüksek lisans tezi]. Middle East Technical University. <https://hdl.handle.net/11511/105425>
- Özmen, H., & Ekiz, D. (2013). *Eğitime giriş*. Milli Eğitim Basımevi.
- Öztürk, H. İ. & Aydede Yalçın, M. N. (2015). Assessment of science and technology teachers' perceptions towards active learning. *International Journal of Academic Research*, 7(3), 12-21. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2015/7-3/A.2>
- Öztürk, H. İ. (2014). *Ortaokul fen ve teknoloji öğretmenlerinin aktif öğrenmeye ilişkin algı profillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Polat, P. G. (2005). *İlköğretim ikinci kademe müzik dersi müfredat programının amaçlarına ulaşma düzeyine ilişkin öğretmen görüş ve düşüncelerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Saban, A. (2013). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar* (6. bs.). Nobel Yayıncılık.
- Say, A. (2001). *Müzik öğretimi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Saygı, C., & Bilen, S. (2016). Aktif öğrenmenin müzik tarihi dersine ilişkin başarı, tutum ve özyeterlik üzerindeki etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 723–755. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.52273>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson.
- Silberman, M. (1996). *Active learning: 101 strategies to teach any subject*. Prentice Hall.

- Simons, P. R. J. (1997). Definitions and theories of active learning. In D. Stern & G. L. Huber (Eds.), *Active learning for students and teachers: Reports from eight countries* (pp. 19–39). Peter Lang.
- Titiz, M. T. (2001). *Ezbersiz eğitim yol haritası*. Pegem Yayıncılık.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tunçkılıç, M., & Yokuş, T. (2022). Müzik eğitimi anabilim dalında gitar eğitimi alan öğrencilerin gitar eserlerini ezberlemeye ilişkin tutum ve eğilimleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 62–81. <https://doi.org/10.30855/gjes.2022.08.01.005>
- Uçan, A. (1996). *İnsan ve müzik, insan ve sanat eğitimi* (2. bs.). Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi*. Evrensel Müzikevi Yayınları.
- Ünal, S. (1999). Aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenmek ve probleme dayalı öğrenme. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 373–378.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ*. Hayat Yayıncılık.
- Watkins, C., Carnell, E., & Lodge, C. (2007). *Effective learning in classrooms*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446211472>
- Woolfolk, A. (2019). *Educational psychology* (14th ed.). Pearson.





# GÖÇ VE MÜZİK EĞİTİMİ KONUSUNDA YAPILAN ULUSLARARASI ÇALIŞMALARIN EĞİLİMLERİNİN BELİRLENMESİ

Eda Nergiz<sup>1</sup>

## GİRİŞ

Son yıllarda dünya genelinde göç kavramı üzerinde artan dikkat olduğu görülmektedir. Göçmenlerin göç ettikleri ülkelerin sosyal yaşamına ve eğitim hayatına adapte olabilmeleri çeşitli çalışmalara konu olmaya devam etmektedir. Uyum sürecinin önemli noktalarından biri olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin de kültürel farklılıklar dikkate alınarak düzenlenmesi ve kapsayıcı eğitim anlayışına dönük alan çalışmalarının yapılması önemli görülmektedir.

Türk Dil Kurumu'nun "göç" tanımına bakıldığında "Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi" olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2025). Göçlerin iç ve dış göçler şeklinde sınıflandığı gibi (Sağlam, 2006: 34), ilkel göçler, zorunlu ve yönlendiren göçler, serbest göçler ve kitlesel göçler olmak üzere beş farklı göç türünden de söz edildiği görülmektedir (Petersen, 1958'den akt. Çağlayan, 2006).

"Eğitimin psikolojik temelleri düşünüldüğünde, göç hareketlerinin ortaya çıkardığı birtakım değişkenler günümüz okul sistemlerinde daha çok yer bulmaya başlamış; eğitsel kabul, algı, iletişim, tutum, inanç, empati, korku, saygı ve psiko-sosyal destek gibi kavramlara literatürde ve gündelik tartışmalarda daha çok rastlanır hâle gelmiştir" (Nguyen & Benet-Martínez, 2013'den akt. Sakız, 2016: 65). Göçün eğitim üzerindeki etkisi literatürde şöyle vurgulanmaktadır:

Göç olgusunun eğitim üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarda genellikle göçle gelen öğrencilerin yeni çevreye, okula, akranlarına ve öğretmenlerine uyum sağlamada sıkıntı yaşadıkları (Tezcan, 1985), akademik başarılarının olumsuz etkilendiği, kendilerini yabancı gördükleri, uyum sorunu yaşadıkları ve disiplinsiz davranışlar sergiledikleri, herkesin ona karşıymış gibi bir düşünceye kapıldıkları, göç nedeniyle ebeveyne karşı öfke duydukları (Uluocak, 2009) gibi bireysel düzeyde, orantısız nüfus artışı ile okullarda yaşanan fiziki yetersizlikler, derslik sıkıntıları, kalabalık sınıflar, öğretmen yetersizliği, dengesiz dağılım (Birinci, 2003) gibi kurumsal düzeyde olumsuz durumlara neden olabildiği, bu durumun ise genel olarak eğitimin niteliğini olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Tezcan, 1994'den akt. Özdere, 2023: 227).

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi, Devlet Konservatuarı, Müzik Bölümü, eda.nergiz@giresun.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0952-6191>.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinde çocuğa verilmesi gereken eğitimin amaçları arasında, çocuğun geldiği ülkenin ulusal değerlerine ve ailesinin kültürel kimliğine saygının geliştirilmesi gibi maddeler yer almaktadır (BMMYK, 1951: 8; Abay, 2019: 39). Bunun yanında temel eğitim hakkıyla ilgili devletin kendi vatandaşlarına yaptığı muamelenin aynısını yurt içindeki mültecilere uygulamak zorunda olduğu bilgisinin Cenevre Sözleşmesi'nin 22. Maddesinde olduğu görülmektedir (BMMYK, 1951: 8'den akt. Abay, 2019: 39-40). Göçmen öğrencilerin eğitim hayatlarında oluşabilecek potansiyel problemlerin en aza indirgenmesini sağlamak amacıyla farklı kültürel kimlikten çocuğun bir arada bulunduğu eğitim ortamının kapsayıcı eğitim anlayışıyla şekillendirilmesinin etkili eğitim için gerekli olduğu anlayışının ortaya çıktığı görülmektedir. “UNESCO (2020) raporunda kapsayıcı bir eğitim anlayışı ile yönetilen normal okulların, ayrımcı tutumlarla mücadele etmenin en etkili yolu olduğu; bunu, kucaklayıcı topluluklar oluşturarak, kapsayıcı bir toplum oluşturarak ve herkesin eğitime ulaşmasını sağlayarak gerçekleştirecekleri ifade edilmektedir” (UNESCO, 2020: 11'den akt. Özdere, 2023: 220). “Kapsayıcı eğitimin önemli bir faydası öğrencilerin akademik performansını geliştirme konusundadır. Kültürel farklılıklara sahip öğrencilere, bir arada nitelikli eğitim sağlamaya çalışan okullar, bireysel ihtiyaçlara cevap verebilmek için farklı öğretim yöntemleri geliştirmek zorunda olacaklarından, bütün öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu ilerleme beklenmektedir” (Şimşek vd., 2019: 179). Kapsayıcı eğitim anlayışının uygulanabilmesi için bu anlayışa sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi veya öğretmenlere bu anlayışa uyum sağlama becerilerinin kazandırılması gerektiği literatürde şöyle vurgulanmaktadır:

Geçici koruma altındaki çocukların sosyal uyumlarında etkin rolleri olan öğretmenlerin tüm görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri, eğitimlerine ve mesleki gelişimlerine bağlıdır. Öğretmenlerin kültürler arası iletişimdeki ana konulara ilişkin farkındalığı ve anlayışı öğrencilerin gelişimi için çok önemlidir ve onların bu alanlardaki yeterliliklerinin gelişimi, yalnızca politikalar veya materyaller yoluyla sağlanamaz. Bu nedenle öğretmenlerin heterojen ve çok kültürlü sınıflarda öğretime ilişkin metodolojik bilgi ve becerilerinin, etkili iletişim ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi için eğitimler düzenlenmesi önemlidir (Özdere, 2023: 234-235).

Öğretmenlerin çok kültürlü sınıf ortamlarında geliştirilmesi beklenen bilgi, beceri ve anlayışlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Arnesen, Allan ve Simonsen, 2009: 14):

- Çeşitli kültürel ifade biçimlerinin farkına varmak,
- Çalışmaları sırasında etnik merkezci tutumları ve kalıp yargıları tanımak,
- Öğrenciler arasında kültürel alışverişi teşvik etmek,
- Göçmen öğrencilerin menşe ülkesi ile ev sahibi ülke arasında var olan sosyal alışverişlerini öğrenmek,

- Göçün ekonomik, sosyal, politik ve tarihsel nedenleri ve etkilerinin farkına varmak,
- Göçmen çocukların okul hayatına katılımları ile ev sahibi ülkede yaşama, çalışma ve eğitim koşulları arasındaki ilişkinin farkına varmak (akt. Özdere, 2023: 234-235).

Sınıf içinde öğretmenlerin bu önemli görevlerinin yanı sıra kapsayıcı ve bütüncül okul anlayışı temel alınan kurumlarda sorumluluğun farklı paydaşları olduğu düşünülebilir. Barnes ve Mercer'in (1997) okulların bulundukları toplumun inanç ve geleneklerinden bağımsız olmadıkları göz önünde bulundurularak, bütünleştirici okul kültürlerinin okul sistemi içerisinde rolü bulunan herkesin katılımıyla mümkün olacağı düşüncesinde oldukları görülmektedir (akt. Sakız, 2016: 69). Söz konusu katılımın, fikirlerin görüşülüp tartışılabilir ve öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerin beraber çalışabilme imkânlarını içerebilecek yapıda olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Sıgıncı ve göçmen öğrencilerle beraber eğitim gören öğrencilerin de söz konusu paydaşlardan sayılabileceği düşünülebilir. Tüm bu paydaşların eğitim süreçlerinin en az kayıpla ve en verimli şekilde geçirilebilmesi için kapsayıcı eğitim anlayışına dönük öğretmenler ve idarecilerin yetiştirilmesi, bu anlayışa dönük hizmet içi eğitimlerle sürecin desteklenmesinin önemli olduğu görülmektedir.

Göçün sonucu olarak ortaya çıkan sosyal ve psikolojik sonuçların eğitim hayatını şekillendirdiği ve kapsayıcı eğitim gibi kavramların eğitim süreçlerinde ön plana çıktığı görülmektedir. Söz konusu kavramların ve çeşitli yaklaşımların alanyazında nasıl yer aldığının tespit edilmesi, yapılan araştırmalarda incelenen konuların türleri ve inceleme yöntemlerinin neler olduğunun görülmesi konuya ilgi duyan araştırmacılara yön gösterici olacaktır.

### **Alan Yazın ve Önem**

İlgili kaynaklar incelendiğinde yurt içinde müzik ve göç konusunu müzikolojik, sosyolojik ve etimolojik bağlamda ele alan çeşitli çalışmalara sık rastlanmaktadır. Göç ve müzik eğitime dönük çalışmalar sınırlıdır. Yurt içi kaynaklarda Türkiye'ye göç etmiş hem Türk kökenli hem farklı uyruktan göçmenlerin müzik kültürlerinin müzikolojik, sosyolojik ve sosyo-ekonomik bağlamlarda ele alındığı çalışmaların (Ateş, 2021; Demirbaş, 2015; Güler, 2014; Akbaba Bozok, 2017; Uluksar, 2020; Güven Ercan, 2013; Öztürk Çakal, 2022; Çıraklar, 2022; Ögüt, 2015; İduğ, 2022; Yücel, 2014; Özkul, 2019; Karahan, 2022; Mutluşahinoğlu, 2019; Öztürk, 2022; Üstün, 2018) bulunduğu ve kendi müzik kültürlerinin Türkiye'de uygulamaları ve geleneklerin devamının nasıl sağlandığı konularının araştırılmış olduğu görülmektedir. Ayrıca genel müzik eğitiminde geçici koruma statüsündeki Suriyeli göçmen öğrencilerin

karşılaştıkları problem ve çözüm önerilerine ilişkin çalışmanın mevcut olduğu (Aksoy, 2022) ve müzik eğitimi alanına ışık tuttuğu görülmektedir.

Uluslararası literatürde ise Çinli göçmen öğrencilerin kendi etnik kültürlerini Batı müzikal kültürüne entegre etme başarılarına, göçmen öğrencilerin genel ve özengen müzik eğitimine, müzikal aktivitelerin içinde bulundukları topluma entegrasyon sürecindeki katkılarına dönük çalışmaların sık yer aldığı (Qi ve Cesetti, 2019; Chou, 2017; Zhang, 2016; Lu, 2013), koro eğitimi açısından göçmen öğrencilerin incelendiği (Gül ve Arıcı, 2024), Amerika ve Avrupa'nın çeşitli bölgelerinde bulunan göçmen öğrencilerin genel ve akademik müzik eğitimlerinin, enstrüman eğitimlerinin, müzikal aktivitelerinin (Karlsen, 2012; Huang ve Thibodeaux, 2016), pandemi sürecindeki müzik dinleme kültürlerinin de (Wang ve Huang, 2023) araştırılmış olduğu görülmektedir. Yapılmış çalışmalarda idari personellerle, öğrencilerle görüşmeler yapıldığı, anketler uygulandığı, kimi çalışmada ise araştırmacı tarafından gözlem yapılarak verilerin elde edildiği görülmektedir.

Alanyazınların sistematik olarak ele alındığı çalışmalar, bilimsel literatürün ölçülmesine ve analizine izin vererek, konu alanının şimdiye kadarki gidişatının kavranmasında önemli rol oynamaktadır (Anglada-Tort ve Sanfilippo, 2019: 2). Akademik disiplinlerdeki alanyazının sınıflandırılarak araştırılması, yeni araştırmacılara araştırma sürecinin her basamağında yön gösterebileceği ve müzik eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Küçükoglu ve Ozan, 2013'den akt. Soycan, 2021: 2155).

Yurt içinde eğilim belirleme çalışmaları incelendiğinde, bestecileri (Toptaş, 2013a), Türkiye'de çok sesli müziği (Ece, 2007; Nergiz, 2024), piyano eğitimini (Erdoğan ve Tuncer Boon, 2023; Pala, 2023; Toptaş, 2022; Toptaş, 2013b; Özer ve Onuray Eğilmez, 2021), viyolonsel ve keman eğitimini (Arıca, 2017; Cömert ve Erim, 2018) konu alan yayınlar bulunmaktadır. Bunun yanında flüt eğitimini (Ataman, 2009; Soycan, 2021), gitar eğitimini (Yöndem, 2015; Alyörük, 2016; Öztutgan, 2016; Öztutgan, 2021), koro ve ses eğitimini (Apaydın, 2014; Babaç ve Köse, 2018; Köşreli, 2020) inceleyen çalışmaların da mevcut olduğu görülmektedir. Ayrıca müzik eğitimi yayınlarını (Özer ve Demirbatır, 2021), yaylı çalgılara yönelik araştırmaları (Kurtaslan, 2018; Demirbatır, 2001) bibliyografik olarak araştıran yayınlar mevcuttur. Kontrbas alanını (Birel ve Qader, 2017), viyola alanını (Özay, 2020; Sonsel, 2018), keman ve viyola alanını (Tebiş ve Okay, 2013) alanyazın sınıflaması olarak inceleyen yayınlar bulunmaktadır. Tüm bunların yanında orkestra ve oda müziğini (Efe ve Sonsel, 2019; Yıldırım Orhan ve Tunca, 2014), Türkiye'de müzik beğenisi üzerine yapılmış çalışmaları (Akçay ve Erden, 2020) inceleyen yayınlara rastlanmıştır. İncelenen alanyazın doğrultusunda müzik eğitimi ve kapsayıcı eğitim alanına ışık tutması açısından göç ve müzik eğitimine dönük araştırmaların incelendiği bibliyografik çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda

göç ve müzik eğitime yönelik yapılmış yayınların nasıl eğilim gösterdiğinin incelenmesinin müzik öğrencilerine ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Amaç ve Problem Durumu**

Bu çalışmanın amacı, göç ve müzik eğitimi ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların dergi adı ve yılı, yazar sayısı, konusu, yöntemi, çalışma grubu/örneklem özellikleri ve sayıları, veri toplama araçları ve verilerin analiz yöntemleri doğrultusunda sahip oldukları eğilimlerini belirlemektir.

Çalışmanın ana problemini “Göç ve müzik eğitimi konusunda Türkiye’de yapılan çalışmaların eğilimleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırma aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

1. Göç ve müzik eğitimi konusunda yapılan makalelerin dergilere göre dağılımı nasıldır?
2. Göç ve müzik eğitimi konusunda yapılan makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Göç ve müzik eğitimi konusunda yapılan makalelerin yazar sayılarına göre dağılımı nasıldır?
4. Göç ve müzik eğitimi konusunda yapılan çalışmalardaki konu alanları nelerdir?
5. Göç ve müzik eğitimi konusunda yapılan çalışmaların yöntemlere göre dağılımı nasıldır?
6. Göç ve müzik eğitimi konusunda yapılan çalışmaların örneklem/çalışma gruplarının özelliklerine ve sayılarına göre dağılımı nasıldır?
7. Göç ve müzik eğitimi konusunda yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
8. Göç ve müzik eğitimi konusunda yapılan çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

### **YÖNTEM**

Bu çalışma bibliyometrik bir çalışmadır. “Gelişmiş bibliyometrik analiz, ilk olarak, özellikle doğa bilimleri ve tıp alanlarında ve çeşitli mühendislik ve sosyal bilim alanlarında bilimsel çalışmanın uluslararası etkisini güvenilir, şeffaf ve nesnel bir şekilde atıf analizi ile değerlendirmek için güçlü bir yöntemdir” (Van Raan, 2014: 25). Çalışmada veriler, ilgili literatür ve Sözbilir vd. (2012) tarafından geliştirilen “Makale Sınıflama Formu” ile toplanmıştır. Söz konusu veri toplama aracı için gerekli izinler kişisel iletişim ile (e-posta) alınmıştır (KK-1).

Form, altı bölümden oluşmaktadır. Formun A bölümünde araştırmanın künyesi hakkında genel bilgilere yer verilmektedir. B bölümünde makalenin konusuna

yönelik bilgiler yer almaktadır. C bölümü araştırmanın yöntemine ve desenine yönelik bilgileri içermektedir. D bölümü veri toplama araçlarına yönelik bilgilere yer verirken E bölümünde örneklem grubu ve örneklem büyüklüğüne ilişkin bilgiler yer almaktadır. Son bölüm olan F bölümünde ise elde edilen verilerin analizinde kullanılan yöntemlere ve tekniklere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Çalışmada yer alan her bir araştırma sosyobilimsel alana ilişkin önceden belirlenen kategorilere göre sınıflandırılmıştır (Değirmenci ve Doğru, 2017: 125).

Formun A bölümü değiştirilmeden kullanılmış, B ve D bölümü müzik alanına uygun olarak değiştirilmiş, C, E ve F bölümlerinde ise müzik alanına yönelik bazı eklemeler yapılmıştır.

Veriler, doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 189). Doküman incelemelerinden elde edilen verilerin başka analizlere alt yapı oluşturabilmesi yanında, tek başına da bir veri seti oluşturabileceği ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 189).

Çalışma grubu Web of Science (WoS) veri tabanında bulunan çalışmalardan oluşturmaktadır. Söz konusu veri tabanında “Topic: ‘migration’ and Topic: ‘music education’”, “Topic: ‘immigrants’ and Topic: ‘music education’” ve “Topic: ‘refugee’ and Topic: ‘music education’” anahtar kelimeleri taranarak 37 çalışmaya ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmalar içinde amaç cümleleri ve anahtar kelimeleri dikkate alınarak göç ve müzik eğitimi konusuyla doğrudan ilişkili olduğu tespit edilen, İngilizce dilinde yayınlanan ve açık erişimli olan 21 çalışma tespit edilmiştir. Ayrıca ERIC veri tabanında “migration and music education”, “immigrants and music education”, “refugee and music education” anahtar kelimeleri çerçevesinde ulaşılan açık erişimli 12 çalışma içinde göç ve müzik eğitimi konusuyla doğrudan ilişkili olduğu tespit edilen, İngilizce dilinde yayınlanan, açık erişimli olan ve WoS’ta tespit edilmiş çalışmalardan farklı olan 4 çalışma da çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bu çalışmada WoS ve ERIC veri tabanlarında yer alan 25 yayın incelenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan yayınların künyeleri Ek 1’de yer almaktadır.

## BULGULAR

Birinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1. Göç ve Müzik Eğitimi Üzerine Yapılan Çalışmaların Yayımlandığı Dergilere Göre Dağılımı**

| Dergi Adı                                | Frekans (f) | Yüzdelik (%) |
|------------------------------------------|-------------|--------------|
| Music Education Research                 | 3           | %12          |
| International Journal of Music Education | 2           | %8           |
| Australian Journal of Music Education    | 2           | %8           |
| Journal of International Students        | 1           | %4           |

|                                         |           |            |
|-----------------------------------------|-----------|------------|
| Journal of Music Education              | 1         | %4         |
| Research Studies in Music Education     | 1         | %4         |
| Journal of Education and Future         | 1         | %4         |
| Australian Journal of Social Issues     | 1         | %4         |
| Journal of Intercultural Studies        | 1         | %4         |
| Musicae Scientiae                       | 1         | %4         |
| Frontiers in Psychology                 | 1         | %4         |
| SAGE Open                               | 1         | %4         |
| Ethnomusicology Forum                   | 1         | %4         |
| Musicological Annual                    | 1         | %4         |
| Asian Journal of University Education   | 1         | %4         |
| Texas Music Education Research          | 1         | %4         |
| London Review of Education              | 1         | %4         |
| Journal of Urban Culture Research       | 1         | %4         |
| Vivat Academia. Revista de Comunicación | 1         | %4         |
| Social Sciences                         | 1         | %4         |
| Contemporary Music Review               | 1         | %4         |
| <b>Toplam</b>                           | <b>25</b> | <b>100</b> |

Tablo 1'e göre birinci alt probleme ilişkin bulgular sonucunda *Music Education Research*, *International Journal of Music Education*, *Australian Journal of Music Education*, *Journal of International Students*, *Journal of Music Education*, *Research Studies in Music Education*, *Journal of Education and Future*, *Australian Journal of Social Issues*, *Journal of Intercultural Studies*, *Musicae Scientiae*, *Frontiers in Psychology*, *SAGE Open*, *Ethnomusicology Forum*, *Musicological Annual*, *Asian Journal of University Education*, *Texas Music Education Research*, *London Review of Education*, *Journal of Urban Culture Research*, *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, *Social Sciences*, *Contemporary Music Review* isimli 21 farklı dergi listelenmiştir. Birinci alt probleme göre *Music Education Research* isimli dergi göç ve müzik eğitimi konusu ile ilgili 3 yayın ile en yüksek orana (%12) sahiptir. Ardından *International Journal of Music Education* ve *Australian Journal of Music Education* isimli dergiler iki yayın (%8) ile ikinci ve üçüncü sırada yer almaktadır. Geri kalan 18 farklı dergi ise konuya ilişkin birer (1) yayına sahiptir.

**Tablo 2. Göç ve Müzik Eğitimi Üzerine Yapılan Çalışmaların Yayın Yıllarına Göre Dağılımı**

| Yayın Yılı | Frekans (f) | Yüzdelik (%) |
|------------|-------------|--------------|
| 2025       | 2           | %8           |
| 2024       | 5           | %20          |
| 2023       | 4           | %16          |
| 2022       | 2           | %8           |
| 2021       | 4           | %16          |
| 2020       | 1           | %4           |
| 2019       | 2           | %8           |



|               |           |            |
|---------------|-----------|------------|
| 2018          | 1         | %4         |
| 2017          | 1         | %4         |
| 2016          | 1         | %4         |
| 2012          | 1         | %4         |
| 2011          | 1         | %4         |
| <b>Toplam</b> | <b>25</b> | <b>100</b> |

Tablo 2’ye göre göç ve müzik eğitime dönük çalışmaların 2011 yılından bu yana listelendiği görülmektedir. Buna göre ilgili yayınların en fazla 2024 yılında (%20) yayımlandığı, ikinci sırada 4 yayın (%16) ile 2023 ve 2021 yıllarının yer aldığı görülmektedir. 2019, 2022 ve 2025 yılları iki (2) yayın (%8) ile üçüncü sırada yer almaktadır. 2020, 2018, 2017, 2016, 2012 ve 2011 yılları ise %4’lük oranla listede yer almaktadır. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

**Tablo 3. Göç ve Müzik Eğitimi Üzerine Yapılan Çalışmaların Yazar Sayısına Göre Dağılımı**

| Yazar Sayısı  | Frekans (f) | Yüzdelik (%) |
|---------------|-------------|--------------|
| Tek Yazarlı   | 10          | %40          |
| İki Yazarlı   | 9           | %36          |
| Üç yazarlı    | 1           | %4           |
| Dört yazarlı  | 3           | %12          |
| Altı yazarlı  | 2           | %8           |
| <b>Toplam</b> | <b>25</b>   | <b>100</b>   |

Tablo 3’e bakıldığında %40 (f=10) ile en fazla tek yazarlı yayının bulunduğu görülmekte, bunu %36 (f=9) ile iki yazarlı çalışmalar takip etmektedir. Dört yazarlı çalışma %12 (f=3) ile üçüncü, altı yazarlı çalışma %8 (f=2) ile dördüncü ve üç yazarlı çalışma ise %4 (f=1) ile son sıradadır. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular, incelenen yayınların anahtar kelimeleri, problem durumları ve amaç cümleleri dikkate alınarak elde edilmiş olup Tablo 4’te yer almaktadır.

**Tablo 4. Göç ve Müzik Eğitimi Üzerine Yapılan Çalışmaların Konu Alanlarına Göre Dağılımı**

| Konu Alanları                    | Frekans (f)/<br>Yüzdelik (%)                     | Toplam Frekans<br>(f)/ Yüzdelik (%) |
|----------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------------|
| Müzik<br>Topluluğu<br>Eğitimi    | Topluluk Müziği                                  | 2/ %6,66                            |
|                                  | Ortaokulda Koro Eğitimi                          | 1/ %3,33                            |
|                                  | Göçmen Yetişkinlerin Koro Eğitimi                | 1/ %3,33                            |
|                                  | Orkestra Eğitimi                                 | 1/ %3,33                            |
|                                  | Müzikal Kimlik/ Müzikal Aidiyet                  | 6/ %20                              |
| Sosyoloji<br>ve Müzik<br>Eğitimi | Toplumsal Tarihte Müzik Göçü                     | 1/ %3,33                            |
|                                  | Kent Kültürü/ Sosyal Hayata Adaptasyon           | 2/ %6,66                            |
|                                  | Sanat Temelli Kamusal Etkileşim                  | 1/ %3,33                            |
|                                  | Müzik Mesleğinde Kariyer Sorunları               | 1/ %3,33                            |
| Kapsayıcı<br>Eğitim              | Multikültürel Eğitim/ İnterültürel Müzik Eğitimi | 5/ %16,66                           |
|                                  | Katılımcı Müzik Eğitimi                          | 2/ %6,66                            |



|                    |                                       |           |            |
|--------------------|---------------------------------------|-----------|------------|
| Müzik ve Psikoloji | Göç Travması                          | 1/ %3,33  | 3/ %10     |
|                    | Göçmenlerin Psikolojik İyilik Halleri | 2/ %6,66  |            |
| -                  | Ebeveyn Tutumu                        | 1/ %3,33  | 1/ %3,33   |
| -                  | Popüler Müzik Eğitimi                 | 1/ %3,33  | 1/ %3,33   |
| -                  | Dijital Göç/ Dijital Göçmenlik        | 2/ %6,66  | 2/ %6,66   |
| <b>Toplam</b>      |                                       | <b>30</b> | <b>100</b> |

Tablo 4’te yer alan çalışmaların bir kısmında birden fazla konu alanı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda en sık incelenen araştırma alanının %36,66 (f=11) ile “Sosyoloji ve Müzik Eğitimi” olduğu görülmektedir. Bu alanda ise “Müzikal Kimlik/ Müzikal Aidiyet” konu başlığını taşıyan çalışmalar %20 (f=6) ile ilk sıradadır. İkinci en sık işlenen araştırma alanı ise %23,33 (f=7) ile “Kapsayıcı Eğitim”dir. Kapsayıcı eğitim içinde “Multikültürel Eğitim/ İnterkültürel Müzik Eğitimi” konu başlığı %16,66 (f=5) ile öne çıkmaktadır. Üçüncü sıradaki araştırma alanı %16,66 (f=5) ile müzik topluluğu eğitimidir. En sık işlenen konu başlığı %6,66 ile “Topluluk Müziği”dir (f=2). Müzik ve psikoloji %10 (f=3) ile dördüncü sırada yer almakta, öne çıkan konu başlığının %6,66 (f=2) ile “Göçmenlerin Psikolojik İyilik Halleri” olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra %6,66 (f=2) oranla “Dijital Göç/ Dijital Göçmenlik”, %3,33 (f=1) ile “Ebeveyn Tutumu” ve %3,33 (f=1) ile “Popüler Müzik Eğitimi” konu başlıklarının da alanyazında yer aldığı tespit edilmiştir. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

**Tablo 5. Göç ve Müzik Eğitimi Üzerine Yapılan Çalışmaların Yöntemlere Göre Dağılımı**

| Yöntem        | Desen                        | Frekans (f) | Yüzdelik (%) | Toplam Frekans (f)/ Yüzdelik (%) |
|---------------|------------------------------|-------------|--------------|----------------------------------|
| Nicel Yöntem  | Tarama                       | 2           | %8           | 2/ %8                            |
|               | Durum Çalışması (Örnek Olay) | 6           | %24          |                                  |
|               | Eylem Araştırması            | 1           | %4           |                                  |
| Nitel Yöntem  | Fenomenografik Araştırma     | 1           | %4           | 23/ %92                          |
|               | Anlatı Araştırmaları         | 1           | %4           |                                  |
|               | Etnografik Yöntem            | 8           | %32          |                                  |
|               | Belirtilmemiş                | 6           | %24          |                                  |
| <b>Toplam</b> |                              | <b>25</b>   | <b>100</b>   | <b>100</b>                       |

Tablo 5’te yer alan bazı çalışmalarda birden fazla yöntem belirttiği tespit edilmiştir. Göç ve müzik eğitimini ele alan çalışmaların nicel ve nitel yöntemler ekseninde şekillendiği, karma yöntemin yer almadığı görülmektedir. Tablo 5’e göre %32 (f=8) ile en yüksek yöntem Etnografik Yöntemdir. Söz konusu yöntem kapsamına alınan iki çalışmada (Sağlam, 2019; Beckles Willson, 2021) benimsenen yöntem “Etnomüzikolojik Araştırma Yöntemi” olarak ifade edilmiştir. Etnomüzikoloji, etnografik araştırma alanlarına odaklanan bir disiplin olarak ele alındığı için (Curran & Radhakrishnan, 2021: 105) “Etnografik

Yöntem” kategorisine dahil edilmiştir. İkinci sırada ise %24 (f=6) ile Durum Çalışması kategorisi yer almaktadır. Eylem Araştırması, Fenomenografik Araştırma ve Anlatı Araştırmalarının %4 (f=1) ile yer aldığı görülmektedir. Ayrıca nicel çalışma alanındaki çalışmaların %8’inin (f=2) Tarama Deseninde olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmaların %24’ünde (f=6) (Di Lorenzo Tillborg ve Ellefsen, 2021; Lehtinen-Schnabel, 2022; Skyllstad, 2018; Gande ve Kruse-Weber, 2017; Lin, 2024; Kelman, 2025) yer alan kimi çalışmada yöntem belirtilmemiş ve kimi çalışmada nitel yöntemin benimsendiği belirtilse de araştırma deseni açıkça yazılmamıştır. Bu çalışmalar, makale metinleri içindeki veri toplama araçları ve süreçlerine ilişkin bilgiler referans alınarak Nitel Yöntem kategorisinde yer almıştır. Altıncı alt probleme dönük veriler Tablo 6 ve Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 6. Göç ve Müzik Eğitimi Üzerine Yapılan Çalışmaların Çalışma Grubu/Örneklem Özelliklerine Göre Dağılımı**

| Çalışma Grubu/ Örneklem Özellikleri    |                                                            | Frekans (f)/<br>Yüzdelik (%) | Toplam<br>Frekans (f)/<br>Yüzdelik (%) |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------|------------------------------|----------------------------------------|
| Öğrenciler                             | İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğrencileri                      | 7/ %17,94                    | 12/ %30,7                              |
|                                        | Mesleki Müzik Eğitimi Alan Lisans Öğrencileri              | 4/ %10,25                    |                                        |
|                                        | Refakatsiz Göçmen Çocuklar (14-21 Yaş)                     | 1/ %2,56                     |                                        |
| Eğitmenler                             | Müzik Öğretmenleri                                         | 4/ %10,25                    | 8/ %20,5                               |
|                                        | Öğretmenler                                                | 3/ %7,69                     |                                        |
|                                        | Akademisyenler                                             | 1/ %2,56                     |                                        |
| İdari Personel                         | İlkokul ve Ortaokul Müdürü                                 | 2/ %5,12                     | 4/ 10, 25                              |
|                                        | İlkokul ve Ortaokul Müdür Yardımcısı                       | 2/ %5,12                     |                                        |
| Sahne Performansı Sergileyen Göçmenler | Müzik Topluluğu Üyeleri (Çalgı Topluluğu ve Koro)          | 3/ %7,69                     | 4/ %10,25                              |
|                                        | Orkestra Üyeleri                                           | 1/ %2,56                     |                                        |
| -                                      | Besteci ve icracılar                                       | 1/ %2,56                     | 1/ %2,56                               |
| -                                      | Etnomüzikologlar                                           | 1/ %2,56                     | 1/ %2,56                               |
| -                                      | Veliler                                                    | 1/ %2,56                     | 1/ %2,56                               |
| -                                      | Covid-19 Pandemisi Sürecinde Karantinada Bulunan Göçmenler | 1/ %2,56                     | 1/ %2,56                               |
| -                                      | Yetişkin Göçmenler                                         | 1/ %2,56                     | 1/ %2,56                               |
| -                                      | Konser dinleyicileri                                       | 1/ %2,56                     | 1/ %2,56                               |
| -                                      | Müzik Müzesi Ziyaretçileri                                 | 1/ %2,56                     | 1/ %2,56                               |
| -                                      | Alanyazın/ Doküman                                         | 3/ %7,6                      | 3/ %7,6                                |
| -                                      | Belirtilmemiş                                              | 1/ %2,56                     | 1/ % 2,5                               |
| <b>Toplam</b>                          |                                                            | <b>39</b>                    | <b>100</b>                             |

Tablo 6’da yer alan bazı çalışmaların birden fazla çalışma grubunu içerdiği görülmektedir. Buna göre en yoğun çalışma grubunu %30,7 (f=12) öğrenciler oluşturmakta, İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğrencileri %17,94 (f=7), Mesleki

Müzik Eğitimi Alan Lisans Öğrencileri %10,25 (f=4) ve Refakatsiz Göçmen Çocuklar (14-21 Yaş) %2,56 (f=1) oran ile tabloda bulunmaktadır. İkinci sırada yer alan çalışma grubu %20,5 (f=8) yüzdeyle öğretmenlerdir. Müzik Öğretmenleri %10,25 (f=4), Öğretmenler %7,69 (f=3) ve Akademisyenler %2,56 (f=1) oranındadır. Üçüncü sırada yer alan çalışma grubu %10,2 (f=4) ile idari personeldir. İlkokul ve Ortaokul Müdür- Müdür Yardımcısı %5,12'ser (f=2) oranla tabloda bulunmaktadır. Üçüncü sırada yer alan bir diğer çalışma grubu %10,2 (f=4) ile sahne performansı sergileyen göçmenlerdir. Müzik Topluluğu Üyeleri (Çalgı Topluluğu ve Koro) %7,69 (f=3) ve Orkestra Üyeleri %2,56 (f=1) oranla tabloda yer almaktadır. Konuya ilişkin doküman ve alanyazın kategorisi %7,6 (f=3) oranında dördüncü sıradadır. Besteci-icracılar, etnomüzikologlar, veliler, Covid-19 Pandemisi sürecinde karantinada bulunan göçmenler, yetişkin göçmenler, konser dinleyicileri ve müzik müzesi ziyaretçileri %2,56 (f=1) yüzdeye sahiptir. Ayrıca örneklem grubu belirtilmemiş 1 (%2,56) çalışmaya (Crooke vd., 2024) rastlanmıştır.

**Tablo 7. Göç ve Müzik Eğitimi Üzerine Yapılan Çalışmaların Çalışma Grubu/ Örneklem Sayılarına Göre Dağılımı**

| Çalışma Grubu/ Örneklem Sayıları | Frekans (f) | Yüzdelik (%) |
|----------------------------------|-------------|--------------|
| 1-10                             | 7           | %28          |
| 11-30                            | 9           | %36          |
| 31-100                           | 1           | %4           |
| 101-300                          | 3           | %12          |
| Belirtilmemiş                    | 5           | %20          |
| <b>Toplam</b>                    | <b>25</b>   | <b>100</b>   |

Tablo 7'de yer alan kimi çalışmanın birden fazla örneklem grubu bulunmaktadır. Buna göre en yüksek örneklem sayı aralığı %36 (f=9) ile "11-30" iken, ikinci sırada %28 (f=7) ile "1-10", üçüncü sırada %12 (f=3) ile "101-300" ve dördüncü sırada %4 (f=1) ile "31-100" yer almaktadır. 5 çalışmada (%20) örneklem sayısına yer verilmediği görülmektedir. Yedinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

**Tablo 8. Göç ve Müzik Eğitimi Üzerine Yapılan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı**

| Veri Toplama Araçları                            | Frekans (f) | Yüzdelik (%) |
|--------------------------------------------------|-------------|--------------|
| Görüşme (mülakat)                                | 19          | %43,18       |
| Gözlem                                           | 11          | %25          |
| Anket                                            | 4           | %9,09        |
| Video/ Ses/ Fotoğraf ve Müzik (Doküman) inceleme | 4           | %9,09        |
| Alanyazın                                        | 2           | %4,54        |
| Günlük tutma                                     | 2           | %4,54        |
| Belirtilmemiş                                    | 2           | %4,54        |
| <b>Toplam</b>                                    | <b>44</b>   | <b>100</b>   |

Tablo 8'e bakıldığında bazı çalışmaların birden fazla veri toplama aracı kullandığı görülmektedir. Buna göre en sık kullanılan veri toplama aracı % 43,18 (f=19) ile görüşmedir. İkinci sırada %25 (f=11) ile gözlem, üçüncü sırada %9,09 (f=4) yüzdeyle anket ve video/ses/fotoğraf ve müzik (doküman) inceleme yer almaktadır. Alanyazın ve günlük tutma araçları ise %4,54 (f=2) orana sahiptir. İki (2) çalışmada (%4,54) veri toplama aracı belirtilmemiştir (Crooke, Thompson, Fraser & Davidson, 2023; Lehtinen-Schnabel, 2022). Sekizinci alt probleme ilişkin veriler Tablo 9'da yer almaktadır.

**Tablo 9. Göç ve Müzik Eğitimi Üzerine Yapılan Çalışmaların Verilerin Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı**

| Verilerin Analiz Yöntemleri                        |                    |                                                                | Frekans (f)/<br>Yüzdelik (%)        | Toplam<br>Frekans (f)/<br>Yüzdelik (%) |            |
|----------------------------------------------------|--------------------|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------------|------------|
| Nicel Veri Analizi                                 | Kestirimsel        | Çapraz Tablolama (Cross-Tabulation) Analizi [ilişkisel tarama] | 1/ %3,57                            | 2/ %7,14                               |            |
|                                                    |                    | Betimsel                                                       | 1/ %3,57                            |                                        |            |
|                                                    | Nitel Veri Analizi | Nitel Analiz                                                   | İçerik Analizi                      | 5/ %17,85                              | 25/ %89,28 |
|                                                    |                    |                                                                | Tümevarım ve Tümden Gelim Yaklaşımı | 3/ %10,71                              |            |
|                                                    |                    |                                                                | Tematik Analiz                      | 5/ %17,85                              |            |
| Video/ Fotoğraf ve Müzik Analizi (Doküman Analizi) |                    |                                                                | 5/ %17,85                           |                                        |            |
| Fenomenolojik Analiz                               |                    |                                                                | 1/ %3,57                            |                                        |            |
| Yorumlayıcı Paradigma                              | 1/ %3,57           |                                                                |                                     |                                        |            |
| İkili Etnografi (Duoethnography)                   | 1/ %3,57           |                                                                |                                     |                                        |            |
| Diğer                                              | 4/ %14,28          |                                                                |                                     |                                        |            |
| Teoritik Analiz                                    |                    |                                                                | 1/ %3,57                            | 1/ %3,57                               |            |
| Toplam                                             |                    |                                                                | 28                                  | 100                                    |            |

Tablo 9'da yer alan çalışmaların bir kısmında birden fazla veri analiz yöntemi kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna göre göç ve müzik eğitimi araştıran konularda en sık nitel veri analiz yöntemlerinin %89,28 (f=25) oranla kullanıldığı görülmektedir. nitel veri analiz yöntemleri arasında % 17,85 (f=5) ile “İçerik Analizi”, “Tematik Analiz” ve “Video/ Fotoğraf ve Müzik Analizi (Doküman Analizi)”nin ön plana çıktığı, ardından %10,71 (f=5) ile “Tümevarım ve Tümden Gelim Yaklaşımı”nın geldiği görülmektedir. “Fenomenolojik Analiz”, “Yorumlayıcı Paradigma” ve “İkili Etnografi (Duoethnography)” analiz çeşitleri ise %3,57 (f=1) orana sahiptir. Tablo 9'da yer alan bazı çalışmaların (Saglam, 2019; Gande ve Kruse-Weber, 2017; Beckles Willson, 2021; Tonner, Odena, Dickson, Jaap, Pincock ve Potter, 2023) nitel veri toplama araçları kullanmasına rağmen verilerin analizleriyle ilgili net bilgiye metin içinde yer vermemiş olmaları, bulgularının da elde edilen verilerin yorumlanmasına dayanılarak oluşturulduğu görülmektedir. Bunun nedenleri arasında Saglam (2019) ve Gande ve Kruse-Weber (2017) gibi çalışmaların göçmenlerin müzik eğitimleri ve müzik pratiklerine dayanan çalışmalar olması ve proje detaylarının çok fazla aktarılmaması olarak yorumlanabilir. Nicel veri analiz yöntemlerine

bakıldığında ise %3,57 (f=1) kestirimsel ve betimsel nicel veri analizlerinin bulunduğu görülmektedir. Ayrıca “Teoritik Analiz”e yer verdiğini belirten bir (1) çalışmaya (%3,57) da rastlanmıştır.

## SONUÇ

Birinci alt probleme ilişkin bulgulara bakıldığında 21 farklı müzik dergisi içinden *Music Education Research* isimli dergi göç ve müzik eğitimi konusu ile ilgili 3 yayın ile en yüksek orana (%12) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ardından *International Journal of Music Education* ve *Australian Journal of Music Education* isimli dergiler iki yayın (%8) ile ikinci ve üçüncü sırada yer almaktadır. Geri kalan 18 farklı dergi ise son sıradadır (%4). İkinci alt probleme göre göç ve müzik eğitimine dönük çalışmaların en fazla 2024 (%20) yılında yayınlandığı, ikinci sırada 2023 (%16) ve 2021 (%16) yıllarının yer aldığı görülmektedir. 2019, 2022 ve 2025 yılları (%8) üçüncü sırada yer almaktadır. Üçüncü alt problem için elde edilen verilere bakıldığında ile en fazla tek yazarlı yayının (%40) bulunduğu görülmekte, bunu iki yazarlı (%36) ve dört yazarlı çalışmalar (%12) takip etmektedir.

Dördüncü alt problem sonucunda en sık incelenen araştırma alanının “Sosyoloji ve Müzik Eğitimi” (%36,66) olduğu görülmektedir. Bu alanda ise “Müzikal Kimlik/ Müzikal Aidiyet” konu başlığını taşıyan çalışmalar (%20) ilk sıradadır. İkinci en sık işlenen araştırma alanının “Kapsayıcı Eğitim” (%23,33) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kapsayıcı eğitim içinde “Multikültürel Eğitim/ İnterkültürel Müzik Eğitimi” konu başlığı (%16,66) öne çıkmaktadır. Üçüncü sıradaki araştırma alanı “Müzik Topluluğu Eğitimi”dir (%16,66). Bu alanda en sık işlenen konu başlığı “Topluluk Müziği”dir (%6,66). Müzik ve psikoloji (%10) alanı dördüncü sırada yer almaktadır. Söz konusu alanda “Göçmenlerin Psikolojik İyi Hali Halleri” (%6,66) konu başlığının öne çıktığı sonucu elde edilmiştir. Bunların yanı sıra “Dijital Göç/ Dijital Göçmenlik” (%6,66), “Ebeveyn Tutumu” (%3,33) ve “Popüler Müzik Eğitimi” (%3,33) konu başlıklarının da alanyazında yer aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Beşinci alt problem için elde edilen sonuçlara bakıldığında incelenen alanyazında karma yöntemin yer almadığı görülmektedir. Konuya ilişkin yapılan çalışmalarda en sık kullanılan yöntem Etnografik Yöntemdir (%32). İkinci sırada Durum Çalışması (%24) kategorisi yer almaktadır. Ayrıca Eylem Araştırması (%4), Fenomenografik Araştırma (%4) ve Anlatı Araştırmalarının (%4) kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Nicel çalışma alanındaki çalışmaların %8’inin Tarama Deseninde olduğu tespit edilmiştir. Altıncı alt problemde elde edilen sonuçlara bakıldığında en yoğun çalışma grubunu öğrenciler (%30,7) kategorisi oluşturmakta, bu kategoride ilköğretim, ortaokul ve lise öğrencileri (%17,94), mesleki müzik eğitimi alan lisans öğrencileri (%10,25) ve refakatsiz göçmen çocuklar (%2,56) yer almaktadır. İkinci sırada yer alan çalışma grubu

eğitmenlerdir (%20,5). Bu kategorinin içinde ise müzik öğretmenlerinin (%10,25), öğretmenlerin (%7,69) ve akademisyenlerin (%2,56) yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü sırada yer alan çalışma grubu idari personeldir (%10,2) ve sahne performansı sergileyen göçmenler (%10,2) olduğu ve bu alan içinde müzik topluluğu üyeleri (%7,69), orkestra üyelerinin (%2,56) yer aldığı tespit edilmiştir. Doküman ve alanyazın (%7,6) de bulunduğu görülmektedir. Besteci-icracılar, etnomüzikologlar, veliler, Covid-19 Pandemisi sürecinde karantinada bulunan göçmenler, yetişkin göçmenler, konser dinleyicileri ve müzik müzesi ziyaretçileri (%2,56) çalışma gruplarının bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneklem sayılarına bakıldığında ise en yüksek örneklem sayı aralığının “11-30” (%36) iken, ikinci sırada “1-10” aralığının (%28 ) yer aldığı sonucu elde edilmiştir.

Yedinci alt probleme dönük elde edilen bulgular sonucunda en sık kullanılan veri toplama aracı görüşme (% 43,18) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca gözlem (%25), anket (%9,09), video/ses/fotoğraf ve müzik (doküman) inceleme (%9,09), alanyazın ve günlük tutma (%4,54) gibi veri toplama araçlarının da konuya ilişkin çalışmalarda kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sekizinci alt probleme ilişkin verilere bakıldığında en sık nitel veri analiz yöntemlerinin (%89,28) kullanıldığı görülmektedir. Nitel veri analiz yöntemleri arasında % 17,85 ile “İçerik Analizi”, “Tematik Analiz” ve “Video/Fotoğraf ve Müzik Analizi (Doküman Analizi)”nin ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca “Tümevarım ve Tümden Gelim Yaklaşımı” (%10,71), “Fenomenolojik Analiz”, “Yorumlayıcı Paradigma” ve “İkili Etnografi (Duoethnography)” analiz çeşitleri ise %3,57 oranla listede yer almaktadır. Nicel veri analiz yöntemlerine bakıldığında ise kestirimsel ve betimsel (%3,57) veri analizlerinin bulunduğu görülmektedir.

Ulaşılan sonuçlara bakıldığında ön plana çıkan konu alanlarının Müzik Topluluğu Eğitimi, Sosyoloji ve Müzik Eğitimi, Kapsayıcı Eğitim ve Müzik ve Psikoloji olduğu görülmektedir. Söz konusu konu alanlarından kent kültürü ve sosyal hayata adaptasyon başlığı, ilgili araştırmalarda çözüm aranan ve incelenen bir sorun olarak karşılanmakta ve bu sorunun vurgulandığı alanyazın ile (Tezcan, 1985) örtüşmektedir. Benzer şekilde kapsayıcı eğitimin önemi, farklı kültürlerden bireylerin bir arada nitelikli eğitimini sağlaması açısından (Arnesen, Allan ve Simonsen, 2009: 14; Özdere, 2023: 220; Şimşek vd., 2019: 179) önemli görülmekte ve bu çalışmada ulaşılan sonuç çerçevesinde göç ve müzik eğitimine dönük çalışmalarda konu alanı olarak yer alması alanyazınla benzerlik göstermektedir. Göçmenlerin eğitim sürecinde yaşadıkları adaptasyon sıkıntısı ve çeşitli psikolojik zorluklar alanyazında vurgulanmış (Birinci, 2003; Nguyen ve Benet-Martínez, 2013; Tezcan, 1985; Uluocak, 2009), bu çalışmanın bulgularında ulaşılan göç travması ve göçmenlerin psikolojik iyilik halleri konu başlıkları alanyazınla örtüşmektedir. Konu alanlarında yer alan müzik topluluğu

eğitimi ve bu kapsamda ele alınan koro eğitiminin göçmen öğrencilerin müzik derslerinde yaşadıkları zorluklara, adaptasyonlarına ve müzik derslerine katılımlarına dönük çözüm getirebileceği alanyazındaki çalışmalarla (Aksoy, 2022: 451) paralellik taşımaktadır. Bu çalışmada ele alınan yayınlarda, düşük oranda olsa bile ortaya çıkan dijital göç ve dijital göçmenlik konu başlığı dikkat çekmekte; söz konusu bulgunun, dijitalleşmenin ve teknolojik gelişmelerin göçmen uyumu üzerindeki etkilerini inceleyen alanyazın ile (Şeker, 2024) örtüştüğü görülmektedir. Bunların yanında bu çalışmada elde edilen sonuçlar arasında göç ve müzik eğitimi inceleyen çalışmalarda örneklem çeşitleri arasında öğretmenler, veliler, ilkokul ve ortaokul müdürü ve müdür yardımcısı bulunduğu görülmektedir. Söz konusu çalışma grupları kapsayıcı eğitim anlayışında işbirliği yapılması gereken paydaşlar olarak vurgulanan ve önemli olduğu belirtilen alanyazın ile (Barnes ve Mercer, 1997'den akt. Sakız, 2016: 69) örtüşmektedir.

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda göç ve müzik eğitimi konusuna ilgi duyan araştırmacıların, uluslararası literatürün eğilimini tanıyabilecekleri, konuya ilişkin yoğunluk taşıyan başlıkları, yöntemleri, çalışma gruplarını, veri toplama araçlarının ve veri analiz yöntemlerini görerek kendi çalışmalarına yön verebilecekleri düşünülmektedir. Göç ve müzik eğitimi konu alan uluslararası 25 çalışmayla sınırlı olan bu araştırmanın, farklı veri tabanlarını dahil edilerek genişletilmesi ve geliştirilmesi önerilmektedir.



## KAYNAKÇA

- Abay, A. (2019). *Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitim durumlarının değerlendirilmesi: Kızıltepe örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbaba Bozok, B. (2017). *Göç, kimlik, müzik: karaağaçlı pomak topluluğunda Balkanlık tahayyülleri ve kültürel kimliğin müziksel inşası*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Akçay, Ş. Ö., & Erden, E. (2020). Türkiye’de müzik beğenisi üzerine yapılmış olan akademik çalışmaların bibliyografik yöntemle incelenmesi. *Sanat Dergisi*, (36), 117-134. Doi: <http://doi.org/10.47571/ataunigsfd.763079>
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aksoy, Y. (2022). Müzik öğretmenlerinin geçici koruma statüsündeki öğrencilerin müzik eğitimine yönelik görüşleri. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(26), 439-458.
- Alyörük, G. (2016). Türkiye’de gitar alanında yapılan lisansüstü tezler: Bir bibliyografya çalışması. *Balikesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 19(35), 55-79.
- Anglada-Tort, M., & Sanfilippo, K. R. M. (2019). Visualizing Music Psychology: A Bibliometric Analysis of Psychology of Music, Music Perception, and Musicae Scientiae from 1973 to 2017. *Music & Science*, 2. <https://doi.org/10.1177/2059204318811786>
- Apaydınlı, K. (2014). Türkiye’de koro alanında yazılmış lisansüstü tezler bir bakış. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 61-66.
- Arıca, E. (2017). Türkiye’de keman pedagojisi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 327-342. doi: 10.16986/HUJE.2016018529
- Ataman, Ö. G. (2009). Ülkemizde flüt ve flüt eğitimi alanlarında yapılan lisansüstü tezler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 341-352.
- Arnesen A L., Allan, J. & Simonsen, E. (Eds.). (2010). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity: A framework of teacher competences for engaging with diversity*. Council of Europe Publishing.
- Ateş, A. (2021). *Müziğin göçmenlerin bütünleşme sürecindeki katkıları: Hatay Narlıca Mahallesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Babaç, E. E. & Köse, H. S. (2018). Türkiye’de 2011-2018 yılları arasında koro alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin bazı parametreler bakımından incelenmesi. *Online Journal of Music Sciences*, 3(1), 32-55. <http://dx.doi.org/10.31811/ojomus.430359>
- Barnes, C., ve Mercer, G. (1997). *Doing disability research*. Leeds: The Disability Press.
- Birel, A. S., & Qader, H. M. (2017). Türkiye’de kontrbas konusunda yazılmış lisansüstü tezler üzerine durum tespiti. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of EducationFaculty)*, 14(1), 1416-1439. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2017.50>
- Birinci, N. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında milli eğitim üzerine bir bakış. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 44(4), 1.
- BMMYK. (1951). *Mültecilerin hukuki statüsüne ilişkin sözleşme*. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği. <http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1951-CenevreSozlesmesi-1.pdf>. (E. T.: 09.08.2025).
- Chou, C. (2017). *Potential for adapting music therapy improvisation within a Suzuki-based music lesson context for children of Chinese immigrants*. Unpublished Master of Arts. Canada: Concordia University.
- Cömert, M. & Erim, A. (2018). Viyolonsel eğitimiyle ilgili araştırma sonuçlarının alana katkısı ve uygulanabilirliği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 107-129. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-363890>
- Çağlayan, S. (2006). Göç kuramları, göç ve göçmen ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 67-91. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/217328>
- Çıraklar, E. (2022). *Manisa ili Yunusmare ilçesi Malta mahallesinde yaşayan Makedon göçmelerinin evlenme âdetleri ve müzik pratikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- Değirmenci, A., ve Doğru, M. (2017). Türkiye’de sosyobilimsel konularla ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir betimsel analiz çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 123-138. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/433312>
- Demirbaş, A. T. (2015). *Ahıska Türklerinde göç ve müzikal deneyimlerin etkileşimi: Bursa örneği*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirbatır, E. (2001). Yaylı çalgılar yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik tez bibliyografyası. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV(1), 143-150.
- Ece, A. S. (2007). Çoksesli Türk müziği bestecileri ile ilgili lisansüstü tez ve yayınlar antolojisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 148-164.
- Efe, M., & Sonsel, Ö. B. (2019). Orkestra alanında yazılmış yüksek lisans, sanatta yeterlik ve doktora tezlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(41), 193-204. <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.32641>
- Erdoğan, Ö. A., ve Tuncer Boon, E. (2023). Piyano düetleri ve piyano ensemble konusunda yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmaların incelenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 12(102), 217-233.
- Gül, G., & Arıcı, G. (2024). Contribution of choir practices to the integration process of immigrant students. *Journal of Education and Future*, 25, 91-102. <https://doi.org/10.31811/ojomus.1579994>
- Güler, B. (2014). *Makedon kültürel kimliğinin ifade aracı olarak İzmir-Selçuk Makedon göçmenlerinin müzik pratikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven Ercan, U. Z. (2013). *An anthropological study of rembetiko music culture in İstanbul at the end of the first decade of the 2000s*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Huang, H., & Thibodeaux, T. (2016). Teaching piano in china: building transcultural and transhistorical bridges through music education. *International Research in Higher Education*, 1(2), 25-33. <https://doi.org/10.5430/irhe.v1n2p25>
- İğuğ, G. (2022). *Aydın ili Kuşadası ilçesinde yaşayan Girit göçmenlerinde müzik yoluyla Giritli olmak*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karahan, M. (2022). *From Germany to pop charts in Turkey: An analysis of Turkish-German musicians' identity performances through Rnbesque music*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karlsen, S. (2012). Multiple repertoires of ways of being and acting in music: immigrant students' musical agency as an impetus for democracy. *Music Education Research*, 14(2), 131-148. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.685460>
- Kösreli, S. (2020). Türkiye’de ses eğitimi alanında yazılmış lisansüstü tezlere yönelik bir inceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3651-3668.
- Kurtaslan, Z. (2018). Türkiye’de yaylı çalgılarda yay teknikleri üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi. *Fine Arts (NWSAFA)*, 13(4), 57-70. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2018.13.4.D0215>
- Küçüköğlü, A., ve Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 27-47
- Lu, W-T. (2013). Confucius or Mozart? Community Cultural Wealth and Upward Mobility Among Children of Chinese Immigrants. *Qual Sociol*, 36, 303-321. DOI 10.1007/s11133-013-9251-y
- Mutluşahinoğlu, O. (2019). *Göçmen topluluklarda müzisyen davranışı: İzmir Çamdibi Bandosu (Tapani) örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nergiz, E. (2024). Çağdaş Türk Müziği Konusunda Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Eğilimlerinin Belirlenmesi. *Sanat ve Yorum*, (43), 14-25. <https://doi.org/10.47571/sanatyorum.1442242>
- Nguyen, A., Minh, T. D., & Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, (44), 122-159.
- Öğüt, E. H. (2015). *Music in transit: Musical practices of the Chaldean-Iraqi migrants in İstanbul*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özay, S. (2020). Türkiye’de viyola alanında yazılmış lisansüstü tezler. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(16), 6344-6361. <https://doi.org/10.26466/opus.784467>

- Özdere, M. (2023). Geçici koruma altındaki çocukların okula sosyal uyum sürecini etkileyen faktörler. Baltacı, Ö. (Ed.), *Eğitim Bilimleri Araştırmaları – II* (s. 219-256). Özgür Yayın Dağıtım Ltd. Şti. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub93>
- Özer, Z., & Onuray Eğilmez, H. (2021). Türkiye’de piyano eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin eğilimlerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 291-316. Doi: 10.7822/ omuefd.867774
- Özer, Z., ve Demirbatır, R. E. (2021). Müzik eğitimi ile ilgili Tr dizin veri tabanında yayınlanan araştırmaların eğilimlerinin belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 282-304. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.60703-796990>
- Özkul, M. K. (2019). *Musics of Harşit Valley, Northeastern Turkey*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztutgan, K. (2021). Türkiye’de gitar alanında yayınlanmış makalelerin analizi. *Ekev Akademi Dergisi*, 25(87), 307-320.
- Öztutgan, Z. (2016). Türkiye’de gitar alanında yapılan lisansüstü tezlerin analizi ve değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of EducationFaculty)*, XIII(1), 684-708.
- Öztürk Çakal, E. Ö. (2022). *Sahra-altı Afrikalı göçmenlerin İstanbul’daki müzik ve dans pratiklerinin ağ analizi yöntemi ile incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, S. (2022). *Sesin politikası ve göçmen kadınların vokal icraları: Rezonans küresi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Pala, A. (2024). Web of Science veri tabanına dayalı piyano üzerine yapılan makalelerin bibliyometrik değerlendirmesi. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 9(2), 145-161. <https://doi.org/10.22252/ijca.1390974>
- Petersen, W. (1958). A general typology of migration. *Amerikan Sociological Review*, 23.
- Qi, N., & Cesetti, D. 2019. Transformative music learning experiences: A Chinese immigrant in Northeastern Brazil and his love for Música Sertaneja. *Per Musi*, (39), 1-22. DOI 10.35699/2317-6377.2019.5324
- Sağlam, S. (2006). Türkiye’de İç Göç Olgusu ve Kentleşme. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD), (5), 33-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkiyat/issue/16667/330762>
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81. e-ISSN: 2054-7129.
- Soycan, M. (2021). Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında yapılan flüt konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi: İçerik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 2153-2187.
- Şeker, B. D. (2024). Dijitalleşme ve Göç: Teknolojik Dönüşümün Göçmen Uyumu Üzerindeki Etkileri. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Çalışmalar Dergisi*, 5(2), 479-498. <https://doi.org/10.62001/gsjsses.1533210>
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., ... Koçyiğit, E. (2019). Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkiye’de İlköğretim Programlarında Çokkültürlülüğün İzleri. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 177-197. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388>
- Tebiş, C., & Okay, H. H. (2013). Türkiye’de müzik sanatı ve eğitiminde keman ve viyola konulu lisansüstü tezlerin konu ve yöntem olarak incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(2), 11-20. ISSN: 2146 – 9466
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tezcan, M. (1994). Ülkemizde göç ve eğitim sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 62-191.
- Toptaş, B. (2013a). Uluslararası sanat müziği bestecileri üzerine yapılan lisansüstü çalışmalar. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 74-89.
- Toptaş, B. (2013b). Türkiye’de piyano üzerine yapılmış lisansüstü çalışmalar. *International Journal of Social Science*, 6(3), 715-728
- Toptaş, B. (2022). Piyano alanında Türk müziği uygulamaları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 145-161.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2025). “Göç”. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır. (E.T.: 13.05.2025).
- Uluksar, D. (2020). *Spatial analysis of musical diaspora culture*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Uluocak, G. P. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 36-40.
- UNESCO. (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. ISBN: 978-92-3-100396-7. <https://doi.org/10.54675/ASIM9654>. (E. T.: 09.08.2025).
- Üstün, Y. Ş. (2018). *Bulgaristan'dan 1989 yılında Yalova'ya göç eden Türklerin sosyo-kültürel yaşamı ve süreç içindeki değişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Van Raan, A. F. J. (2014). Advances in bibliometric analysis: research performance assessment and science mapping. W. Blockmans, L. Engwall, & D. Weaire (Eds.). *Bibliometrics: Use and abuse in the review of researcher performance* (p.17-28). Edition: Wenner-Gren International Series Vol. 87. Portland Press Ltd.
- Wang X and Huang W (2023) Determining the role of music attitude and its precursors in stimulating the psychological wellbeing of immigrants during COVID quarantine – a moderated mediation approach. *Frontiers in Psychology*, (14), 1-21. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1121180>
- Yıldırım Orhan, Ş., & Tunca, B. E. (2014). Türkiye’de oda müziği alanında yapılmış yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik tezleri. *Folklor ve Edebiyat*, 20(80), 207-220.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yöndem, S. (2015). An examination of graduate theses related with guitar in terms of methodology and content: A case of Turkey. *Educational Research and Reviews*, 10(19), 2631-2638. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.245>
- Yücel, H. (2014). *Almanya'ya giden Türk işçileri ve müzik yaşamı*. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi. İstanbul: Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zhang, J. (2016). *Chinese immigrants parents and children's perspectives and behaviors in extra-curriculum music learning*. Unpublished Master Thesis. University of Windsor, Windsor, Ontario, Canada. Electronic Theses and Dissertations. 5877. <https://scholar.uwindsor.ca/etd/5877>

### Ek 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Akademik Yayınlar

- Abdul Aziz, M. N., Harun, S. N., Baharom, M. K., & Kamaruddin, N. (2020). Preferred learning styles for digital native and digital immigrant visitors in the Malaysian music museum. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 16(3), 234-246. ISSN 2600-9749
- Beckles Willson, R. (2021). Migration, music and the mobile phone: a case study in technology and socio-economic justice in Sicily. *Ethnomusicology Forum*, 30(2), 226-245. <https://doi.org/10.1080/017411912.2021.1939088>
- Campion, R., & Dieckmann, S. S. (2024). Building bridges: Translating refugee narratives for public audiences with arts-based media. *Journal of Intercultural Studies*, 45(2), 208-227, DOI: 10.1080/07256868.2023.2229547
- Crooke, A. H. D., Thompson, W. F., Fraser, T., & Davidson, J. (2023). Music, social cohesion, and intercultural understanding: A conceptual framework for intercultural music engagement. *Musicae Scientiae*, 28(1), 18-38. <https://doi.org/10.1177/10298649231157099>
- Dawn, J. (2011). Cultural diversity in Australia: Promoting the teaching and learning of South African Music. *Australian Journal of Music Education*, (1), 42-56.
- Dawn, J. (2016). Promoting cultural diversity: African music in Australian teacher education. *Australian Journal of Music Education*, 50(2), 98-109.
- Dekker, K., Broerse, J., & Peters, N. (2024). Community music, identity and belonging among Dutchies in Australia: Comparing assimilation to multiculturalism. *Australian Journal of Social Issues*, 00, 1-15. DOI: 10.1002/ajs4.369
- Di Lorenzo Tillborg, A., & Ellefsen, L. W. (2021). Policy and leadership discourses in Sweden's Art and Music Schools: the inclusion of refugee children. *Music Education Research*, 23(3), 348-361. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1929138>
- Gande, A. & Kruse-Weber, S., (2017). Addressing new challenges for a community music project in the context of higher music education: A conceptual framework. *London Review of Education*, 15(3), 372-387. doi: <https://doi.org/10.18546/LRE.15.3.04>
- Garza, S. N., & Henninger, J. C. (2023). From moratorium to auditorium: A case study of the Latino undocumented student in secondary music education. *Texas Music Education Research*, 3-21.
- Gül, G., & Arıcı, G. (2024). Contribution of choir practices to the integration process of immigrant students. *Journal of Education and Future*, 25, 91-102. <https://doi.org/10.31811/ojomus.1579994>
- Karlsen, S. (2012). Multiple repertoires of ways of being and acting in music: immigrant students' musical agency as an impetus for democracy. *Music Education Research*, 14(2), 131-148. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.685460>
- Kelman, K. (2025). Chasing the dream: Emerging musicians' migration to London during the cost-of-living crisis. *Journal of International Students*, 15(4), 189-207 ISSN: 2162-3104, <https://doi.org/10.32674/sq1pfb89>
- KK-1: Prof. Dr. Mustafa Sözbilir, Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, 16.09.2025.
- Lehtinen-Schnabel, J. (2022). Novel opportunities for intercultural music education: Integrating singing and a language-aware approach in Learn-Finnish-by-Singing choirs. *Research Studies in Music Education*, 45(3), 478-496. <https://doi.org/10.1177/1321103X221136826>
- Lin, K. (2024). Trauma-sensitive teaching: Supporting refugee students through music education. *International Journal of Music Education*, 43(1), 120-131. <https://doi.org/10.1177/02557614241307698>
- Luo, T., & Liu, X. (2024). Shaping habitus and "Good" lifestyles: Music education of Chinese immigrant families in the UK. *SAGE Open*, 14(3). <https://doi.org/10.1177/21582440241271169>
- Moreno-Espinosa, P., Román-San-Miguel, A., Méndez-Ojeda, J. I., & Cu Acosta, P. R. (2021). Digital migration in the communication processes of information and communication technologies (ICT) and the media of social communication. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, 69-88. <http://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1361>
- Rinde, F. B., & Kenny, A. (2021). Music in the school life of newly arrived migrant children: potential paths to participation and belonging. *Music Education Research*, 23(5), 622-633. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1993165>
- Rinde, F. B. (2022). Inclusive socio-musical spaces for newly arrived migrant children in a Norwegian primary school: Teacher and school leader perspectives. *International Journal of Music Education*,

- 41(3), 428-442. <https://doi.org/10.1177/02557614221115878>
- Saglam, H. (2019). Music without borders: A research project about the new methodologies of music teaching in the Viennese primary and secondary schools. *Musicological Annual*, 55(2), 187-199. <https://doi.org/10.4312/mz.55.2.187-199>
- Skylstad, K. (2018). Managing urban cultural complexity: Perspectives on the place of the arts in conflict management (Reprint). *Journal of Urban Culture Research*, 16(1), 12-29. DOI: 10.58837/CHULA.JUCR.16.1.2
- Teles, Â., & Guerra, P. (2025). Breaking the Silence: A Narrative of the Survival of Afghan's Music. *Social Sciences*, 14(9), 549. <https://doi.org/10.3390/socsci14090549>
- Tonner, P., Odena, O., Dickson, J., Jaap, A., Pincock, D., & Potter, R. (2023). 'Wayfarers: Confronting the past through traditional music in schools'. *International Journal of Music Education*, 43(3), 534-547. <https://doi.org/10.1177/02557614231205307>
- Vougioukalou, S., Dow, R., Bradshaw, L., & Pallant, T. (2019). Wellbeing and Integration through Community Music: The Role of Improvisation in a Music Group of Refugees, Asylum Seekers and Local Community Members. *Contemporary Music Review*, 38(5), 533-548. <https://doi.org/10.1080/07494467.2019.1684075>
- Wang, X., & Huang, W. (2023). Determining the role of music attitude and its precursors in stimulating the psychological wellbeing of immigrants during COVID quarantine- A moderated mediation approach. *Frontiers in Psychology*, 14, 11-21. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1121180



# HARMANLANMIŞ ÖĞRENME YAKLAŞIMI İLE PİYANO EĞİTİMİ

Hamza Serdar Turan<sup>1</sup>

## GİRİŞ

Dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonu, özellikle yükseköğretimde yeni öğrenme modellerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Harmanlanmış öğrenme (blended learning) olarak adlandırılan yaklaşım geleneksel yüz yüze öğretimi çevrimiçi bileşenlerle birleştirerek esneklik, zengin içerik ve etkileşim olanakları sunmaktadır. Bu modelin esnek zaman ve mekan avantajı, öğrenenlerin kendi hızlarında çalışmasına ve öğretim materyallerine çevrimiçi olarak kolayca erişmesine olanak sunmaktadır. Aynı zamanda sınıf içi etkileşimi ve katılımı artırdığı da vurgulanmaktadır. Nitekim son yıllarda harmanlanmış öğrenme, eğitimde karşılaşılan zorluklara sürdürülebilir bir çözüm olarak yaygın biçimde kullanılmaktadır (Sareen ve Mandal, 2024).

Müzik eğitimi alanında da benzer bir dönüşüm göze çarpmaktadır. Pandemi dönemi ile hız kazanan çevrimiçi eğitime geçiş, müzik derslerinde teknoloji destekli yeni uygulamaları zorunlu kılmıştır. Örneğin bir müzik öğretmeninin COVID-19 sürecindeki deneyimini aktaran çalışmada, teknoloji kullanımı sayesinde öğrencilerin müzikal deneyimlerinin “daha önce mümkün olmayan yaratıcılıklara” erişecek şekilde zenginleştiği belirtilmiştir (Beirnes ve Randles, 2023). Bu tür bulgular, dijital pedagojinin yaratıcı sanat eğitimindeki potansiyelini ortaya koymaktadır.

Özellikle piyano eğitimine olan talebin yüksek olduğu ülkelerde dijital çağa uygun öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin Çin’de son yıllarda yaşanan “piyano çılgınlığı” bağlamında yapılan bir araştırma, okul ortamında piyano öğrenimine yönelik motivasyonun oldukça güçlü ve çeşitli olduğunu göstermiştir (Bai, 2021). Yoğun ilginin olduğu bu gibi ortamlarda geleneksel yöntemlerin yanında harmanlanmış ve yenilikçi modellerin devreye sokulması, öğrencilerin beklentilerini karşılamak ve kaliteli eğitimi sürdürülebilir kılmak için önemli hale gelmiştir.

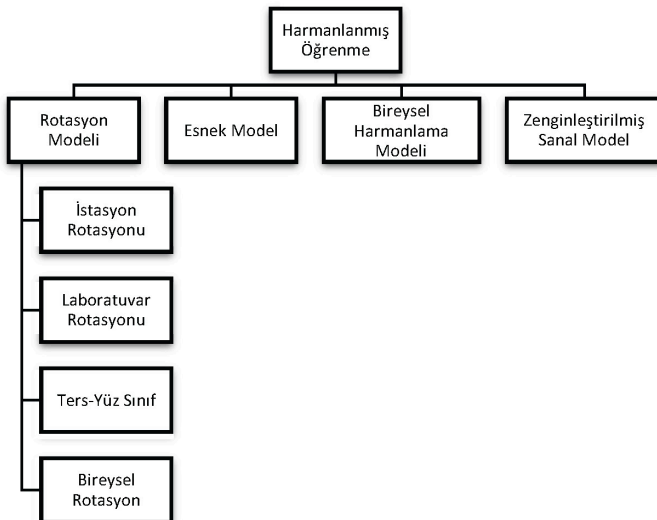
Bu çalışmada harmanlanmış öğrenme modellerinin piyano eğitiminde kullanımı ele alınmıştır. Harmanlanmış öğrenmenin kuramsal temelleri, müzik eğitiminde teknoloji destekli uygulama örnekleri ve piyano öğretimine ilişkin güncel araştırma bulguları incelenmiş, harmanlanmış modelin olası güçlü ve

<sup>1</sup> Arş. Gör. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, Kocaeli, serdar.turan@kocaeli.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-3573-9617

sınırlı yönleri değerlendirilmiştir. Son olarak, elde edilen bulgular ışığında piyano eğitiminde harmanlanmış öğrenmeye yönelik sonuçlar ve ileriye dönük öneriler sunulmuştur.

### Harmanlanmış Öğrenme

Harmanlanmış öğrenme, en basit tanımıyla yüz yüze (eşzamanlı) öğretim ile çevrimiçi öğrenme ortamlarının bilinçli bir biçimde bir araya getirilmesi anlamına gelmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem sınıf içinde öğretmen ve akranlarıyla etkileşim kurmasını hem de dijital platformlar üzerinden bireysel öğrenme deneyimleri yaşamasını sağlamaktadır (Alsancak Sırakaya, 2020; Çelik ve Yıldırım, 2020; Gülbahar vd., 2020; Kumtepe, 2019). Örneğin bir meta-analiz çalışması, harmanlanmış öğrenmenin geleneksel öğrenmeye kıyasla öğrenci başarıları üzerinde orta düzeyde pozitif bir etki yarattığını ortaya koymuştur (Strelan vd., 2020). Aynı çalışmada harmanlanmış modelin, disiplin fark etmeksizin uygulanabildiği ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında genel bir iyileşme sağladığı belirtilmektedir. Bu durum, harmanlanmış öğrenmenin genel eğitim bağlamında teorik olarak oldukça güçlü bir zemine oturduğunu göstermektedir. Öğrenenlerin daha etkin, öz-düzenlemeye dayalı ve sorumluluk alan bireyler olmalarını teşvik eden harmanlanmış öğrenme yaklaşımı, yapılandırmacı öğrenme teorisiyle de uyumlu görülmektedir. Sosyal yapılandırmacı görüş, bilgiyi öğrencilerin aktif katılım, işbirliği ve deneyimleriyle inşa ettiklerini vurgulamaktadır (Saleem vd., 2021). Harmanlanmış öğrenmenin öğrenme süreçlerine sağladığı olumlu katkılar, literatürdeki çalışmalarla desteklenmekte ve bu yaklaşımın eğitim uygulamalarında yer bulma biçimine göre farklı alt boyutlara ayrıldığı görülmektedir. Şekil 1’de harmanlanmış öğrenmenin bu alt boyutlarına ilişkin detaylı bir sınıflandırma sunulmaktadır:



Şekil 1. Harmanlanmış Öğrenme Modelleri (Horn & Staker, 2015)



Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının pek çok alt modeli bulunsa da ters-yüz sınıf modeli (flipped classroom) bu yaklaşımın en yaygın uygulamalarından biridir. Ters-yüz model, klasik anlamda derste yapılan bilgi aktarımı ile evde yapılan alıştırma etkinliklerinin yer değiştirmesini ifade etmektedir. Chen (2023), ters-yüz öğrenmenin harmanlanmış öğrenme yaklaşımının bir parçası olduğunu ve çevrimiçi ile yüz yüze çalışmaları birleştirdiğini belirtmektedir. Bu modele göre öğrenciler ders öncesinde çevrimiçi platformlar üzerinden konu anlatımlarını video ve e-belge gibi araçlarla önceden öğrenip ders zamanı ise öğretmen rehberliğinde tartışma, uygulama, proje çalışması gibi daha derinlemesine etkinliklerde yer almaktadır. Bu sayede derste pasif dinleyici olmanın ötesine geçilerek, öğrencilerin aktif katılımı ve uygulama yoluyla öğrenmesi sağlanır. Bu yaklaşımın müzik alanındaki yansımalarına dair Grant'ın (2013) erken dönem çalışması, ters-yüz sınıf uygulamasının devamlılık, derse katılım, öğrenme çıktıları ve kalıcılık gibi açılardan geleneksel yöntemlere kıyasla önemli avantajlar sağladığını vurgulamıştır. Güncel literatürde de ters-yüz modelin öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlayarak sınıf içi zamanı verimli kullanmaya olanak tanıdığı, öğretmenlerin ise öğrencilerin ihtiyaçlarına göre daha bireyselleştirilmiş rehberlik sunabildikleri belirtilmektedir (Ng vd., 2022). Bu kuramsal çerçeve, harmanlanmış öğrenmenin ve alt bileşenlerinin (ör. ters-yüz öğretim) piyano pedagojisine uyarlanması için sağlam bir temel oluşturmaktadır.

Harmanlanmış öğrenme modeli eğitimde esneklik ile etkileşimi bir araya getiren, öğrenci merkezli ve teknolojik pedagojik unsurlarla desteklenen bir yaklaşımdır. Gerek yapılandırmacı öğrenme kuramı gerekse ters-yüz sınıf gibi çağdaş yöntemler, harmanlanmış öğrenmenin etkililiğini açıklayan kuramsal dayanaklar sunmaktadır. Bu teorik çerçeve ışığında, müzik eğitimi ve özelde piyano öğretiminde harmanlanmış öğrenmenin nasıl uygulandığına ve hangi sonuçları doğurduğuna dair araştırmaları irdelemek yararlı olacaktır.

### **Müzik Eğitiminde Harmanlanmış Öğrenme**

Teknolojinin müzik eğitime dahil edildiği harmanlanmış uygulamalar, son yıllarda farklı düzey ve bağlamlarda giderek yaygınlaşmıştır. Özellikle yükseköğretimde verilen müzik dersleri, çevrimiçi kaynaklar ve platformlarla desteklenerek zenginleştirilmektedir. Tang ve arkadaşlarının (2025) üniversite düzeyindeki seçmeli müzik derslerinde çoklu ortam ve harmanlanmış öğrenme üzerine yaptıkları bir çalışma internet tabanlı kaynakların müzik öğrenme deneyimini güçlendirebileceğini göstermiştir. Bu çalışmada Teknoloji Kabul Modeli (TAM) kullanılarak öğrencilerin çevrimiçi müzik öğrenmeye yönelik tutumları ve devam etme niyetleri incelenmiş; sonuç olarak öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ortamını olumlu algıladığı ve uygun tasarlanması halinde bu modelin müzik eğitiminde yenilikçi fırsatlar sunduğu vurgulanmıştır.

Müzik teorisi veya seçmeli dersler gibi alanlarda çevrimiçi materyaller (videolar, dijital nota arşivleri, interaktif uygulamalar vb.) ile geleneksel öğretimin harmanlanması, öğrencilerin derse ilgisini ve katılımını artırabilmektedir.

Ortaöğretim düzeyinde müzik eğitiminde de harmanlanmış modellerin kullanımıyla ilgili örnekler yer almaktadır. Ng ve ark. (2022), Hong Kong'da ortaöğretim düzeyinde yaptıkları bir uygulamada, ters-yüz öğrenme modeli ile öğrencileri yaratıcı müzik yapmaya teşvik etmişlerdir. Bu çalışmada öğrenciler, ders öncesi izledikleri video içerikler sayesinde yerel bir müzik türü olan Shubailan hakkında bilgi edinmiş; ders sırasında ise mobil bir enstrüman uygulaması (MUYU) kullanarak iş birliği halinde bir müzik parçası oluşturmuşlardır. Altı derslik bu süreç sonunda, ters-yüz öğrenme modelinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, müzikal bilgi ve becerilerini geliştirdiği ve ders memnuniyetini yükselttiği tespit edilmiştir. Ayrıca çevrimiçi ortama uygun bu yenilikçi yaklaşımın öğrencilerin aktif katılımını artırdığı ve zorlu pandemi koşullarında bile anlamlı öğrenme deneyimleri sağladığı aktarılmıştır (Ng vd., 2022). Bu bulgu, harmanlanmış öğrenmenin yalnızca yükseköğretimde değil, ortaöğretim gibi seviyelerde de müzik dersi uygulamalarına başarıyla uyarlanabileceğini göstermektedir.

Harmanlanmış öğrenme modellerinin müzik eğitime katkısına dair bir başka önemli örnek ise COVID-19 döneminde öğretmen deneyimlerine ilişkindir. Beirnes ve Randles'ın (2023) nitel çalışmasında, bir müzik öğretmenin karantina sürecinde eş zamanlı çevrimiçi ve yüz yüze yürüttüğü dersler ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Bu öğretmenin anlatımlarından, teknolojinin öğrencilerin deneyimlerini zenginleştirmede bir araç olarak kullanıldığı ve öğrencilerin pandemi öncesinde mümkün olmayan türde yaratıcı etkinliklere yönlendirilebildiği anlaşılmaktadır. Çevrimiçi ortamda çeşitli müzik yazılımları ve dijital enstrümanlar kullanarak öğrencilerin kendi bestelerini yapmaları veya performanslarını kaydetmeleri sağlanmıştır. Öğretmen, bu sayede öğrencilerin müzikal yaratıcılıklarını daha özgün biçimde ortaya koyabildiklerini ve teknolojinin öğrenci merkezli eğitim sürecine katkı sağladığını belirtmiştir (Beirnes & Randles, 2023). Bu sonuç, harmanlanmış öğrenmeye pandemi örneğinde olduğu gibi ani bir geçiş yapılmak zorunda kalınsa bile uygun destek ve yaratıcılıkla sürecin verimli hale getirilebileceğini göstermektedir.

Öğretmenlerin bakış açısından bakıldığında ise harmanlanmış öğrenme uygulamalarının bazı zorluklarının da olduğu görülmektedir. Örneğin Akarsu (2021), Türkiye'de ortaokul müzik öğretmenleriyle yaptığı bir araştırmada, pandemi dönemindeki çevrimiçi ders deneyimlerini değerlendirmiştir. Öğretmenler çevrimiçi derslerde en çok etkileşim eksikliği, öğrencilerin derse motive olmasındaki güçlükler ve teknik sorunlar gibi konularda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler dijital platformların

sağladığı materyal çeşitliliği ve ev ortamında rahat öğrenme fırsatı gibi avantajları da vurgulamıştır. Söz konusu çalışma, harmanlanmış/çevrimiçi müzik eğitiminin faydalı olabilmesi için öğretmenlerin de yeterli donanım, altyapıya ve pedagojik desteğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır (Akarsu, 2021). Bu nedenle etkili harmanlanmış müzik eğitimi uygulamalarının yalnızca teknolojinin varlığına değil, aynı zamanda öğretim tasarımının kalitesine ve öğretmenlerin bu alandaki yeterliliklerine bağlı olduğu düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir (Bowen, 2009; Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu kapsamda, 2020–2025 yılları arasında yayımlanmış ve uluslararası indekslerde (Scopus, Web of Science, ERIC, ProQuest, SpringerLink, Taylor & Francis Online) yer alan çalışmalar taranmıştır. Tarama sürecinde “blended learning”, “flipped classroom”, “music education”, “piano education”, “digital pedagogy”, “online piano teaching” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilecek kaynakların seçiminde, müzik eğitimi bağlamında harmanlanmış öğrenmeye odaklanması ve özellikle piyano eğitimi ile ilişkili olması ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu bağlamda hakemli dergi makaleleri, kitap bölümleri ve lisansüstü tezler öncelikli olarak değerlendirilmiştir.

Seçilen kaynaklar doküman analizi yöntemiyle ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Bulgular, tematik içerik analizi yaklaşımıyla “kuramsal temeller”, “müzik eğitiminde uygulamalar”, “piyano eğitimi bulguları” ve “güçlü yönler ve sınırlılıklar” başlıkları altında sınıflandırılmıştır (Bowen, 2009; Creswell, 2013). Analiz sürecinde benzerlik ve farklılık gösteren bulgular karşılaştırmalı olarak ele alınmış; bu yöntem sayesinde harmanlanmış öğrenme yaklaşımının piyano eğitimi bağlamındaki yansımaları kapsamlı biçimde ortaya konmuştur.

Genel olarak bakıldığında müzik eğitiminde harmanlanmış öğrenme uygulamaları giderek çeşitlenmektedir. Müzik teorisi, performans, bestecilik gibi farklı alt alanlarda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin deneyimleri, iyi planlanmış bir harmanlanmış modelin öğrenme sürecini zenginleştirebileceğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, bulgularda harmanlanmış öğrenme modellerinin piyano eğitimine özgü bulguları ve yansımaları detaylı olarak ele alınmaktadır.

## BULGULAR

Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze öğretim ile çevrimiçi öğeleri bilinçli bir biçimde birleştirerek esneklik ve zengin içerik sunan bir yaklaşımdır ve eğitimde sürdürülebilir bir çözüm olarak kabul görmektedir (Sareen ve Mandal, 2024). Müzik eğitimi alanında da özellikle COVID-19 pandemisiyle hızlanan

dijital dönüşüm, öğretim uygulamalarına teknolojiyi dahil etme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bir müzik öğretmeninin pandemi dönemindeki deneyimini aktaran bir çalışmada, teknoloji kullanımı sayesinde öğrencilerin müzikal deneyimlerinin “daha önce mümkün olmayan” yaratıcılık boyutlarına ulaştığı vurgulanmıştır (Beirnes & Randles, 2023). Piyano eğitimi gibi geleneksel olarak bire bir etkileşime dayalı bir alanda da dijital çağa uygun harmanlanmış modellerin benimsenmesi kaçınılmaz hale gelmektedir. Özellikle piyano eğitiminin çok popüler olduğu bazı ülkelerde (örneğin Çin’de yaşanan “piyano çılgınlığı”), okul ortamında piyano öğrenen öğrencilerin motivasyonlarının son derece yüksek olduğu tespit edilmiş, bu da dijital teknolojilerle zenginleştirilmiş yenilikçi modellerin kaliteli eğitimi sürdürmek için son derece önemli olduğunu ortaya koymuştur (Bai, 2021).

Son yıllarda yapılan çeşitli araştırmalar, harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarının piyano eğitimine uyarlanmasını farklı boyutlarıyla incelemiştir. Çin’de üniversite düzeyinde gerçekleştirilen kapsamlı bir çalışmada modern dijital araçların (özellikle WeChat mesajlaşma uygulaması ve kitlesel çevrimiçi açık ders platformu MOOC) piyano eğitime etkisi incelenmiş; piyano öğrencilerinin tamamının derslerinde WeChat kullandığı ve bu platformun ücretsiz oluşu, esneklik sağlaması ve kullanım kolaylığı gibi avantajlarının en çok vurgulanan olumlu yönler olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada çevrimiçi piyano derslerinin bazı teknik sınırlılıkları olduğu da rapor edilmiştir: Öğrencilerin neredeyse yarısı çevrimiçi derslerin başında ses gecikmesi ve kalite sorunları yaşadığını belirtmiştir. Bu durum, piyano eğitiminde çevrimiçi bileşenlerin verimliliğinin kullanılan platformun teknik altyapısına bağlı olarak değişebileceğine işaret etmektedir (Ma & Ma, 2023). Dolayısıyla harmanlanmış bir piyano eğitim modeli tasarlanırken dijital araçların güçlü ve zayıf yönlerinin dikkatlice değerlendirilmesi gerektiği vurgulanabilir.

Harmanlanmış öğrenme kapsamında öne çıkan yaklaşımlardan biri de ters-yüz sınıf modeli (flipped classroom) olup piyano eğitiminde de başarıyla uygulanmaktadır. Müzik öğretmeni adaylarıyla yürütülen deneysel bir çalışmada, öğrenciler ders öncesinde çevrimiçi platformdan piyano parçalarının çalışma yöntemlerini gösteren videolar izlemiş, ders sırasında ise öğretmen rehberliğinde uygulama ve pekiştirme etkinlikleri yapmıştır. Sonuçlar, ters-yüz modeli temel alan bu piyano öğretiminin, ders içi işleyiş, öğrenci-öğretmen etkileşimi, materyal kullanımı, aktif katılım, geribildirim ile öğrencilerin çalma becerileri ve tutumları gibi açılardan geleneksel yöntemle kıyasla belirgin iyileşmeler sağladığını ortaya koymuştur (Özdamar ve Yavuz-Konokman, 2024). Benzer şekilde, Çin’de bir grup dans bölümü öğrencisiyle yürütülen piyano dersi uygulamasında da ters-yüz model başarıyla kullanılmıştır. Öğrenciler, temel teknikleri öğreten çevrimiçi video derslerini kendi hızlarında

tamamladıktan sonra yüz yüze derslere daha hazırlıklı gelmişler; bu sayede sınıf zamanı daha verimli kullanılmış, öğrencilerin kaygılarının azaldığı ve müzikal ifadeye odaklanabildikleri gözlemlenmiştir (Chen, 2023). Ters-yüz sınıf modeli sadece bireysel derslerde değil, grup piyano eğitiminde de etkili bulunmuştur. Öğretmenler çevrimiçi hazırlık sayesinde öğrencilerin zorlandıkları noktaları önceden tespit edip ders saatinde hedefe yönelik düzeltmeler yapabilmektedir.

Harmanlanmış öğrenme tasarımları daha da çeşitlenerek yeni kombinasyonlar ortaya çıkmaktadır. Çin’de üniversite düzeyinde yürütülen bir çalışmada, MOOC ile ters-yüz sınıf modelinin bir arada kullanıldığı karma bir yaklaşım denenmiş, sonuçta bu “MOOC + Flipped” modelinin geleneksel yöntemle kıyasla öğrencilerin bilgi ve performans kazanımları ile derse aktif katılımlarını anlamlı düzeyde artırdığı rapor edilmiştir (Zhu vd., 2024). Sınıf dışında MOOC’un zengin içeriklerinden kendi kendine yararlanan öğrencilerin, sınıf içindeki etkileşimli uygulamalara daha donanımlı katılım sağladığı görülmüştür. Bu örnekler, çevrimiçi hazırlık ile sınıf içi etkileşimli etkinliklerin harmanlandığı modellerin hem bireysel hem de grup piyano eğitiminde öğrenme deneyimini zenginleştirebileceğini göstermektedir.

Teknolojinin yenilikçi kullanımları da harmanlanmış piyano eğitimine önemli katkılar sunmaktadır. Örneğin akıllı piyano olarak adlandırılan yapay zekâ destekli bir sistem, küçük yaştaki çocuklara sensörler ve oyunlaştırılmış yazılımlar aracılığıyla piyano eğitimi vermek üzere kullanılmıştır. “Jingle Bells” parçasını öğrenen 4-6 yaş aralığındaki çocuklar, sensörlü ve dijital destekli piyano sayesinde doğru tuşa basma ve ritim takibi konusunda gerçek zamanlı geri bildirim almışlardır. Çalışmanın sonunda çocukların büyük çoğunluğunun derslerden keyif aldığı ve aktif öğrenme sergilediği, ebeveynlerin ise çocuklarının piyano öğrenimine karşı artan bir istek ve ilgi gösterdiğini belirttiği ifade edilmiştir (Li, 2022). Bu tür teknoloji destekli uygulamalar, harmanlanmış öğrenme kapsamında dijital araçların yalnızca ders organizasyonu için değil, bizzat etkileşimli içerik ve anlık geri bildirim mekanizması olarak da kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca çevrimiçi çoklu ortam içeriklerinin kullanımı öğrencilerin ufku genişleterek onların sınıf dışında da zengin öğrenme deneyimleri yaşamasını mümkün kılmaktadır. Örneğin çevrimiçi platformlar sayesinde öğrencilerin dünyaca ünlü piyanistlerin ustalık sınıfı videolarını izleyebilmesi, normalde sınıf ortamında erişilemeyecek düzeyde çok boyutlu bir öğrenme imkânı sunmaktadır (Tang vd., 2025). Harmanlanmış ortamların öğrencilere sağladığı bu özerklik ve çeşitlilik, öğrenenlerin içsel merak ve motivasyon duygularını canlandırarak derslere daha istekli katılımlarını da sağlamaktadır. Nitekim yapılan araştırmalarda, harmanlanmış veya ters-yüz modele dayalı çalgı derslerine katılan öğrencilerin motivasyon ve derse katılım düzeylerinin, geleneksel

yöntemle eğitim alan kontrollere kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğu gösterilmiştir (Yıldız, 2020; Yılmaz, 2021). Benzer şekilde piyano eğitimine yeni başlayan üniversite öğrencilerinde yapılan bir çalışmada içsel motivasyonu yüksek olanların karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden daha kolay gelebildikleri ve öğrenmede daha kalıcı ilerleme kaydettikleri tespit edilmiştir (Bondarenko & Nalivaiko, 2021). Bu bağlamda harmanlanmış öğrenme ortamlarının sunduğu bireyselleştirilmiş öğrenme imkânının, öğrencilerin motivasyonunu artırmada önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Yapılan güncel bir çalışma da harmanlanmış modelin piyano eğitiminde yaratabileceği farkı ortaya koymaktadır. Söz konusu araştırmada, bireysel rotasyon modeli adı verilen ve her öğrencinin kendi rotasyon takvimine göre yüz yüze ile çevrimiçi çalışmaları harmanlayan bir yaklaşım kullanılarak Balkan bestecilerinin solo piyano eserleri ders programına dahil edilmiştir. Bu çalışma, yüz yüze derslerin dışında teknoloji destekli bireysel çalışma imkânı sunmanın öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediğini göstermiş, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının geleneksel eğitime kıyasla öğrenci gelişimine anlamlı katkı sağlayabileceğini ortaya koymuştur (Turan, 2025).

Genel olarak ulusal ve uluslararası araştırmalardan elde edilen bulgular, iyi tasarlanmış harmanlanmış öğrenme modellerinin piyano eğitiminde esneklik, etkileşim ve bireysel öğrenme desteği sağlayarak öğrencilerin akademik başarılarını, beceri gelişimlerini, derse katılımlarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebildiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, dijital çağın imkânlarını pedagojik bir yaklaşımla bütünleştiren harmanlanmış modellerin, geleneksel piyano eğitime kıyasla pek çok avantaj sunabileceğini göstermektedir.

### **Harmanlanmış Öğrenmenin Güçlü Yönleri ve Sınırlılıkları**

Harmanlanmış öğrenme modellerinin piyano eğitiminde kullanılmasının çeşitli güçlü yönleri ve bazı sınırlılıkları mevcuttur. Literatür ışığında bu yönler aşağıda değerlendirilmiştir:

#### **Güçlü Yönler**

**Gelişmiş Öğrenme Çıktıları:** Birçok çalışma, harmanlanmış yaklaşımların öğrenme üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çekmektedir. Örneğin Strelan vd. (2020) kapsamlı bir meta-analizde ters-yüz sınıf modelinin öğrenci başarısını anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koymuştur. Piyano eğitimi özelinde de ters-yüz model uygulamalarının öğrencilerin teknik becerilerini ve müzikal performanslarını geliştirdiği deneysel olarak gösterilmiştir (Yıldız, 2020; Özdamar & Yavuz-Konokman, 2024). Akademik başarı, performans kalitesi ve bilgi düzeyi gibi açılardan harmanlanmış öğrenme uygulamalarının geleneksel yönteme kıyasla daha pozitif çıktılar sağladığı aktarılmaktadır.



**Motivasyon ve Katılım Artışı:** Harmanlanmış modeller, öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu artırıcı özellikler barındırmaktadır. Derslerin dijital araçlarla desteklenmesi, öğrenciler için ilgi çekici ve etkileşimli öğrenme ortamları da yaratmaktadır. Ng vd. (2022) çalışmasında çevrimiçi ters-yüz müzik derslerinin öğrencileri öğrenmeye teşvik ettiği ve onların derse katılım isteğini yükselttiği bulunmuştur. Benzer şekilde ters-yüz model uygulanan çalgı derslerinde öğrencilerin içsel motivasyonunun ve derse devam istekliliğinin arttığı, daha hevesli çalıştıkları aktarılmaktadır (Yılmaz, 2021; Bondarenko & Nalivaiko, 2021). Öğrencilerin özerklik duygusu kazanması (kendi kendine öğrenebilme) ve teknolojiyi kullanarak yaratıcılıklarını ortaya koyabilmeleri motivasyonu olumlu etkileyen faktörler arasındadır.

**Esneklik ve Bireyselleştirme:** Harmanlanmış öğrenme, öğrencilere zaman ve mekân esnekliği sağlayarak farklı öğrenme hızlarına ve stillerine uyum göstermektedir. Bu öğrenme yaklaşımı öğrenciye anlamadığı bir noktada çevrimiçi içeriği tekrar izleyerek kendi programına göre çalışma imkanı sunmaktadır. Ayrıca öğretmen dijital platform üzerinden her öğrenciye farklı ek materyal veya alıştırmaya atayabilir. Zhu vd. (2024)'ün harmanlanmış modelinde görüldüğü gibi, MOOC tabanlı içerikler sayesinde öğrenciler ihtiyaç duydukları alanlarda derinleşebilmekte ve ders dışı zamanlarını verimli değerlendirebilmektedir. Bu esneklik özellikle yetenek ve bilgi düzeyi farklılıklar gösteren piyano sınıflarında her öğrencinin kendi potansiyelini maksimum düzeyde gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır.

**Zengin Materyal ve Kaynak Kullanımı:** Dijital teknolojiler, müzik eğitimi için çok çeşitli materyallerin kullanılmasına imkân tanır. Video dersler, ses kayıtları, etkileşimli nota uygulamaları, sanal metronomlar, müzik teorisi oyunları gibi araçlar harmanlanmış modelde bir araya getirilerek öğrencilerin öğrenme deneyimi zenginleştirilir. Tang vd. (2025), internet kaynaklarının müzik derslerinde kullanımının öğrencilerin müzikal deneyimini ve kültürel birikimini genişlettiğini vurgulamıştır. Örneğin çevrimiçi platformda dünyaca ünlü piyanistlerin ustalık sınıfı videolarını izleyen bir öğrenci, normalde erişemeyeceği türde bir ilham ve bilgi edinebilir. Bu şekilde harmanlanmış öğrenme, kaynak çeşitliliği sayesinde geleneksel derslerde elde edilemeyecek bir deneyim sunar.

**Yaratıcılık ve Öz Yeterlik Gelişimi:** Harmanlanmış modelde öğrenciler sadece alıcı değil, aynı zamanda üretici konumuna geçmektedir. Ödev olarak çevrimiçi ortamda kendi müzik performanslarını kaydetmeleri, beste denemeleri yapmaları veya akranlarına öğretici videolar hazırlamaları istenebilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin müzikal yaratıcılıklarını ortaya koymalarına imkan tanımaktadır. Beirnes ve Randles (2023), teknoloji destekli harmanlanmış müzik derslerinin öğrencileri yeni yaratıcı deneyimlere teşvik

ettiğini ve onların özgüvenini artırdığını aktarmıştır. Öğrenciler teknolojiyi etkin kullanmayı öğrendikçe, dijital çağın bir gereği olan öz-yeterlik duyguları da güçlenmektedir. Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilen, neyi nasıl öğreneceğine karar verip uygulayabilen bireylerin yetişmesi, harmanlanmış öğrenmenin uzun vadeli kazanımları arasında yer almaktadır (Weiger, 2021).

### **Sınırlılıklar**

**Teknik Altyapı ve Erişim Sorunları:** Harmanlanmış öğrenmenin başarısı, büyük ölçüde teknolojik altyapının sağlamlığına bağlıdır. İnternet bağlantısı yavaş veya kesintili olan, gerekli cihazlara (bilgisayar, tablet, dijital piyano vb.) sahip olmayan öğrenciler, çevrimiçi bileşenlerden tam fayda sağlayamayabilir. Ma ve Ma'nın (2023) bulgularında öğrencilerin yaklaşık yarısının çevrimiçi piyano derslerinde ses/video gecikmeleri yaşadığını belirtmesi altyapının önemini vurgulamaktadır. Özellikle gerçek zamanlı müzik yapmayı gerektiren derslerde internet gecikmeleri ritim ve senkronizasyon problemleri yaratabilmektedir. Ayrıca her ev ortamı çevrimiçi ders için uygun olmayabilir (sessiz bir alanın olmaması, ailevi sorumluluklar vb.). Bu nedenle harmanlanmış modele geçerken dijital uçurumun azaltılması için kurumların gerekli donanım ve destekleri sağlaması kritik önem taşır.

**Öğretmen Yetişkinliği ve İş Yükü:** Harmanlanmış piyano öğretimi, geleneksel derslere kıyasla öğretmenlerden farklı ve çeşitli beceriler talep eder. Öğretmenin çevrimiçi içerik geliştirme, platform yönetimi gibi teknik konuları öğrenmesi, hem de yeni bir pedagojik yaklaşımı benimsemesi gerekir. Bu dönüşüm, yeterli hizmet içi eğitim ve zamana ihtiyaç duymaktadır. Aksi takdirde öğretmenler, artan iş yükü altında bunalabilir veya modeli etkili uygulamakta zorlanabilir. Sareen ve Mandal (2024) incelemesinde, harmanlanmış öğrenme önündeki engellerden birinin de öğretmen eğitimindeki eksiklikler olduğunu belirtilmiştir. Bir piyano öğretmenin ders videosu hazırlamak, çevrimiçi forumda moderasyon yapmak, teknolojik arızalarla başa çıkmak gibi gelenekselde olmayan sorumlulukları olacaktır. Bu ek iş yükü, kurumlardan gelen destekle hafifletilmezse öğretmen motivasyonu ve modelin sürdürülebilirliği olumsuz yönde etkilenebilir. Bu nedenle okulların öğretmenlere pedagojik ve teknik destek sunması, hatta harmanlanmış öğrenme asistanları istihdam etmesi düşünülebilir.

**Öğrenci Öz Disiplini ve Pasif Öğrenme Riski:** Harmanlanmış öğrenmede öğrencilerin bireysel çalışma ve zamanı yönetme sorumluluğu artar. Tüm öğrencilerin bu öz disiplini gösterememesi mümkündür. Bazı öğrenciler çevrimiçi materyalleri düzenli takip etmeyebilir veya erteleyebilir; bu da modelin etkililiğini düşürebilir. Sareen ve Mandal'ın (2024) vurguladığı pasif öğrenme alışkanlığı, öğrenciler yeterince güdülenmediğinde veya denetlenmediğinde harmanlanmış modelde de ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca bazı öğrenciler, yüz



yüze derslerde soru sormaya çekinmezken çevrimiçi platformda yalnızlık hissi yaşayabilmekte ve desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu noktada öğretmenin düzenli takibi ve öğrencilerle iletişimi sürdürmesi önemlidir. Aksi halde harmanlanmış model, iyi yönlendirilmeyen öğrenciler için yüz yüze derslerin yerini alan sıradan bir uzaktan eğitime dönüşme riski taşımaktadır.

**Etkileşim Kalitesi Sorunu:** Harmanlanmış model teorik olarak etkileşimi artırmayı hedeflese de yanlış tasarlandığında veya teknik sorunlar nedeniyle, hem öğrenci-öğretmen hem de öğrenci-öğrenci etkileşimi zarar görebilir. Örneğin, çevrimiçi oturumlarda göz teması kurulamaması veya beden dilinin aktarılamaması, müzik gibi duyuşsal alanlarda iletişimi zorlaştırabilir. Piyano dersinde öğretmenin anında müdahalesi (elin duruşunu düzeltmek gibi) gerekebilir; çevrimiçi ortamda bu tür dokunsal geribildirim mümkün değildir. Bu durum, özellikle başlangıç seviyesindeki öğrencilerde teknik hataların yerleşmesine yol açabilir. Ayrıca, her ne kadar forumlar ve sohbet odaları sağlansa da fiziksel bir arada olmanın sağladığı duygusal destek ve ortak müzik yapma hazzını tamamen karşılamak zor olabilir. Bu sınırlılığı aşmak için harmanlanmış model uygulanırken yüz yüze oturumların tamamen ortadan kaldırılmaması, belli aralıklarla mutlaka fiziksel buluşmaların olması önerilir. Özellikle müzik performanslarının canlı sergilenmesi ve dönüt alınması, öğrencinin sanatsal gelişimi için kritik olduğundan, çevrimiçi bileşenler bunun yerine geçecek şekilde değil, tamamlayıcı olacak şekilde planlanmalıdır.

**Değerlendirme ve Ölçme Zorlukları:** Harmanlanmış piyano eğitiminde öğrenci başarısının değerlendirilmesi de karmaşık hale gelebilir. Yüz yüze sınavların yanında çevrimiçi aktivitelerin de notlandırılması gerekebilir. Ancak çevrimiçi ortamda kimin gerçekten etkinlikleri yaptığı, kimlerin bir başkasından yardım aldığı tam kontrol edilemeyebilir. Performans sınavları çevrimiçi yapıldığında ses ve görüntü kalitesi veya hile yapılması gibi kaygılar doğabilir. Bu nedenle harmanlanmış modelde adaletli ve kapsayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri geliştirmek önemlidir. Rubrikler, süreç odaklı değerlendirme, kendini değerlendirme formları gibi yöntemlerle bu zorluk aşılmaya çalışılabilir.

Harmanlanmış öğrenme modelleri piyano eğitimine yenilikçi bir soluk getirme potansiyeline sahip olmakla birlikte, uygulamada dikkat edilmesi gereken noktalar mevcuttur. Güçlü yönler, modelin doğru planlanması halinde öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirip başarılarını artıracaklarını, sınırlılıklar ise bu geçişin ancak gerekli altyapı ve kültürel adaptasyonla mümkün olacağını göstermektedir.

Bir sonraki bölümde tartışılanlar ışığında harmanlanmış öğrenme ile piyano eğitiminin genel bir değerlendirmesi yapılarak geleceğe dönük öneriler sunulmaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzün dijital çağında, piyano eğitiminin harmanlanmış öğrenme modelleriyle zenginleştirilmesi kaçınılmaz ve aynı zamanda heyecan verici bir gelişmedir. Bu bölümde sunulan incelemeler, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının piyano eğitimi için önemli fırsatlar barındırdığını açıkça ortaya koymaktadır. Hem kuramsal temeller hem de pratik araştırma bulguları uygun şekilde tasarlanıp uygulandığında harmanlanmış modellerin piyano öğrencilerinin teknik becerilerini, müzikal bilgisini ve motivasyonunu artırabildiğini göstermiştir. Sonuç olarak şu önemli noktalar vurgulanabilir:

- Harmanlanmış model, geleneksel piyano eğitimi ile dijital pedagojinin güçlü yönlerini bir araya getirmektedir. Yüz yüze derslerin bire bir etkileşim ve duyuşsal geri bildirim avantajı, çevrimiçi ortamların esneklik ve zengin içerik avantajıyla birleştiğinde, ortaya bütüncül bir öğrenme deneyimi çıkmaktadır. Bu sayede öğrenci, piyanodaki duruşunu düzeltmekten müzikal yoruma, teorik bilgisini pekiştirmekten dünya çapındaki kaynaklara erişmeye kadar çok boyutlu bir eğitim almaktadır.
- Harmanlanmış öğrenme, öğrenci merkezli ve aktif öğrenmeyi teşvik eden bir yapıya sahiptir. Öğrencinin derse hazırlıklı gelmesi, sınıf içinde aktif olması ve kendi öğrenme sürecini kısmen kontrol etmesi, onu daha sorumlu ve ilgili hale getirmektedir. Bu da uzun vadede öğrencilerin öz disiplinini geliştirip yaşam boyu öğrenme becerilerini kuvvetlendirebilir. Harmanlanmış model ile eğitim alan öğrencilerin sadece dersteki anlık başarılarının değil, müziğe karşı tutumlarının ve öğrenmeye devam etme isteklerinin de olumlu etkilendiği görülmüştür (Tang vd., 2025).
- Bu model, piyano eğitiminde yıllardır dile getirilen bazı sorunlara çözüm olma potansiyeli taşımaktadır. Özellikle kalabalık sınıflarda her öğrenciye yeterli zaman ayıramaması, ders saatlerinin kısıtlı olması, öğrencilerin bireysel çalışmada motive olamaması gibi problemler, harmanlanmış modelin sağladığı ek öğrenme imkanlarıyla giderilebilir. Zhu vd. (2024)'ün çalışmasında harmanlanmış modelin üniversite piyano derslerindeki katılım ve başarı sorunlarına çare olduğu gösterilmiştir. Bireysel rotasyon modeline dayalı uygulamalar da benzer şekilde, kısıtlı zamanı daha verimli kullanmayı ve öğrenmeyi zamana yaymayı sağlamaktadır.
- Bununla birlikte harmanlanmış öğrenmenin başarısı için bazı koşulların yerine getirilmesi gerektiği açıktır. Okulların ve konservatuvarların teknolojik altyapı yatırımlarını yapması, her öğrencinin internet ve cihaz erişimine sahip olmasını temin etmesi önemlidir. Öğretmen eğitimi burada büyük bir öneme sahiptir. Piyano öğretmenlerine dijital materyal ve yaklaşımlar konusunda hizmet içi eğitimler verilmeli, iyi uygulama

örnekleri paylaşılarak modelin benimsenmesi kolaylaştırılmalıdır. Ayrıca harmanlanmış modeli uygulayan öğretmenlerin artan iş yükü göz önüne alınarak, onlara materyal geliştirme ve teknik destek konularında yardımcı olacak personel veya zaman imkânı sunulması önerilir.

- Harmanlanmış piyano eğitiminin değerlendirme boyutu da yeniden tasarlanmalıdır. Öğrencilerin çevrimiçi etkinliklere katılımı, öz-düzenleme becerileri ve süreç içerisindeki gelişimleri şeffaf ve adil bir şekilde ölçülmelidir. Sadece sonuç odaklı değil, süreç odaklı değerlendirme yöntemleri benimsenerek, öğrencinin öğrenme yolculuğunun her adımı değerlendirilmeye dahil edilmelidir.
- Geleceğe yönelik olarak harmanlanmış öğrenme ile piyano eğitimi konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Özellikle farklı yaş gruplarında (çocuk, ergen, yetişkin) ve farklı düzeylerde (başlangıç, orta, ileri) bu modelin etkilerinin incelenmesi, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Örneğin ilköğretim çağındaki çocukların çevrimiçi materyal etkileşimi ile üniversite öğrencilerinininki farklılık gösterebilir. Benzer şekilde ileri düzey virtüöze gerektiren konularda harmanlanmış modelin nasıl kullanılacağı araştırılmalıdır. Üniversitelerin müzik eğitimi bölümleri ile konservatuvarlar, pilot uygulamalar yaparak bu alandaki bilgi birikimine katkı sunabilir.
- Son olarak harmanlanmış piyano eğitiminin başarısı için öğrenci ve velilerin de bilgilendirilmesi ve sürece dahil edilmesi önemlidir. Velilerin özellikle küçük yaştaki öğrencilerin çevrimiçi çalışmalarını desteklemesi, evde uygun çalışma ortamını sağlaması gerekebilir. Bu nedenle, yeni modele geçerken tüm paydaşların (yönetim, öğretmen, öğrenci, veli) görüşleri alınmalı ve model tanıtım süreci iyi yönetilmelidir.

Sonuç olarak, harmanlanmış öğrenme modellerinin piyano eğitimine dahil edilmesi, geleneksel müzik pedagojisine çağın gereklerine uygun bir yön kazandırmaktadır. Bu yaklaşım, teknolojinin imkanlarını pedagojik prensiplerle harmanlayarak öğrencilere daha zengin, motive edici ve etkin bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Elbette bu geçiş sürecinde çözülmesi gereken bazı sorunlar ve atılması gereken adımlar vardır. Ancak ortaya konan araştırma bulguları ve başarılı örnekler, doğru stratejilerle harmanlanmış modelin piyano eğitiminde kalıcı ve pozitif bir dönüşüm sağlayabileceğine işaret etmektedir. Giderek dijitalleşen eğitim dünyasında bu tür modellerin müzik eğitiminin standart bir parçası haline gelmesi öngörülebilir. Böylece öğrencilerin müzikal yolculuklarında en iyi desteği alması ve müzik eğitiminin toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap vermesi mümkün olacaktır.

## KAYNAKLAR

- Akarsu, S. (2021). Investigating secondary school music teachers' views about online music lessons during the COVID-19 pandemic. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(2), 160–178. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.345.8>
- Alsancak Sırakaya, D. (2020). Harmanlanmış öğrenme ortamları ve uygulamaları. E. Kılıç Çakmak, S. Karataş (Ed.), *Çevrimiçi öğrenme: Farklı bakış açıları içinde* (s. 227–248). Pegem Akademi.
- Bai, B. (2021). Piano learning in the context of schooling during China's "piano craze" and beyond: Motivations and pathways. *Music Education Research*, 23(4), 512–526. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1929139>
- Beirnes, S., & Randles, C. (2023). A music teacher's blended teaching and learning experience during COVID-19: Autoethnography of resilience. *International Journal of Music Education*, 41(1), 69–83.
- Bondarenko, A., & Nalivaiko, O. (2021). Internal motivation of students as a priority component of learning to play the piano. *Educational Discourse*, 34(3), 83–95. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.36>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Chen, X. (2023). Applying the flipped teaching method in group piano lessons to the first-year dance-studies undergraduate students. *Art and Design Review*, 11(2), 140–149. DOI: 10.4236/adr.2023.112011
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Çelik, E., & Yıldırım, G. (2020). Harmanlanmış öğrenme. S. Karaman (Ed.), *Yükseköğretimde dijital dönüşüm içinde* (s. 208–227). Pegem Akademi.
- Grant, C. (2013). First inversion: A rationale for implementing the 'flipped approach' in tertiary music courses. *Australian Journal of Music Education*, (1), 3–12.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., & Afacan Adanır, G. (2020). *Harmanlanmış öğrenme*. Pegem Akademi.
- Horn, M. B., & Staker, H. (2015). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. Jossey-Bass.
- Kumtepe, A. T. (2019). *Yetişkin eğitiminde harmanlanmış öğrenme modeli*. Ekin Yayınevi.
- Li, W. (2022). Analysis of piano performance characteristics by deep learning and artificial intelligence and its application in piano teaching. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.751406>
- Ma, R. T., & Ma, R. (2023). Piano education online: Challenges and solutions. *Education and Information Technologies*, 28(2), 1359–1372. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11242-x>
- Ng, D. T. K., Ng, E. H. L., & Chu, S. K. W. (2022). Engaging students in creative music making with musical instrument application in an online flipped classroom. *Education and Information Technologies*, 27(1), 45–64.
- Özdamar, F. D., & Yavuz-Konokman, G. (2024). Piano teaching within the framework of the flipped classroom model: Planning, implementation, and evaluation. *International Journal of Music Education*. <https://doi.org/10.1177/02557614241279234>
- Saleem, A., Kausar, H., & Deebe, F. (2021). Social constructivism: A new paradigm in teaching and learning environment. *Perennial Journal of History*, 2(2), 403–421.
- Sareen, S., & Mandal, S. (2024). Challenges of blended learning in higher education across global north–south: A systematic and integrative literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 101011.
- Strelan, P., Osborn, A., & Palmer, E. (2020). The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. *Educational Research Review*, 30, 100314.
- Tang, P., Zhou, X., Zhou, Y., & Cheng, R. (2025). How do multimedia and blended learning enhance music elective courses? Examining the roles of learning attitudes, styles, and teaching presence. *PLoS ONE*, 20(6), e0326037. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0326037>

- Turan, H. S. (2025). *Balkan bestecilerinin solo piyano eserlerinin bireysel rotasyon modeli ile piyano eğitiminde kullanılabilirliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Y. (2020). *Flüt eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları motivasyonları ve performansları üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yılmaz, B. (2021). *Ters yüz öğrenme modeline dayalı gitar eğitimi ve eşlikleme dersinin motivasyona, tutuma ve eşliklemeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Weiger, E. A. (2021). Flipped lessons and the secondary-level performance-based music classroom: A review of literature and suggestions for practice. *Update: Applications of Research in Music Education*, 39(2), 44–53. <https://doi.org/10.1177/8755123320953629>
- Zhu, J., Zhao, H., Xu, H., & Fu, X. (2024). Research on the hybrid teaching mode combining MOOC and flipped classroom in piano courses in university. *Journal of Contemporary Educational Research*, 8(12), 80–89. DOI: 10.26689/jcer.v8i12.8807



# HALK EĞİTİMİ MERKEZLERİNDE VİYOLONSEL EĞİTİMİNE YÖNELİK KURS PROGRAMI ÖNERİSİ<sup>1</sup>

Çiğdem Saylam Kırcioğlu<sup>2</sup>

## GİRİŞ

Eğitim, 20. yüzyıldan itibaren önem kazanmış ve bilimsel gelişmelerle birlikte dinamik bir yapıya dönüşmüştür (Dinçer, 2003). Günümüzde her yaşta sürdürülebilir bir ihtiyaç olarak görülmekte ve bireylerin değişimlere uyum sağlamasına katkı sunmaktadır. Bu doğrultuda yetişkin eğitimi, yaygın eğitim ve sürekli öğrenme öne çıkan kavramlardır. OECD yetişkin eğitimini, zorunlu öğrenim çağının ötesinde bireylerin yaşamlarının herhangi bir dönemindeki öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik faaliyetler olarak tanımlamaktadır (Yazar ve Keskin, 2018).

Yaygın eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB, 2018) göre örgün eğitimin yanında veya dışında yürütülen faaliyetleri kapsarken; Avrupa Birliği Konseyi yaşam boyu öğrenmeyi bireyin bilgi, beceri ve yetkinliklerini hayat boyu geliştirmesi olarak tanımlar (Yazar ve Keskin, 2018). Tüm bu kavramlar eğitimin sürekliliğine vurgu yapmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme bireyin ihtiyaç duyduğu alanlarda öğrenme fırsatlarının sağlanmasıdır ve sanat eğitimi bunun önemli bir parçasıdır. Sanat aynı zamanda bir eğitim aracıdır (Bilirdönmez ve Karabulut, 2016). Müzik eğitimi ise belirli hedeflere dayalı olarak müziksel davranış kazandırma sürecidir (Uçan, 1997).

Müzik eğitimi genel, özengen ve mesleki olmak üzere üç amaca ayrılır. Özengen eğitim sanatı zevk için öğrenenlere; genel müzik eğitimi ise herkese yönelir. Özengen müzik eğitimi ilgi ve yetenek sahibi bireyleri kapsarken, mesleki müzik eğitimi müziği bir meslek olarak sürdürecekler yöneliktir (Uçan, 1997: 90).

Türkiye'de bireyler hem örgün hem yaygın eğitim aracılığıyla müzik eğitimi alma imkânına sahiptir. Bu süreçler MEB'e bağlı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmekte, halk eğitim merkezleri ve diğer kurumlarda çeşitli programlar uygulanmaktadır. Kurs süreçlerine ilişkin usuller MEB tarafından belirlenmiştir (Resmî Gazete, 2018). Yönetmeliklerde kurum görevleri, eğitim ortamları, eğitici nitelikleri, kayıt-kabul, ders süreleri, planlama ve değerlendirme ölçütleri ayrıntılı biçimde düzenlenmiştir (Resmî

<sup>1</sup> Bu çalışma "Halk Eğitimi Merkezi Müzik ve Gösteri Sanatları Alanı Viyolonsel Eğitime Yönelik Kurs Programı Önerisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Müzik Öğretmeni, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5166-5462, cigdemsaylam@gmail.com.

Gazete, 2018). Tüm kurs programlarının çerçeve programa uygun olarak hazırlanması zorunludur (MEB, 2016).

MEB (2020) tarafından yayımlanan faaliyet raporundaki anket, yöneticilerin yaygın eğitim programlarının niteliğinin artırılması gerekliliğini vurgulamıştır. Talim ve Terbiye Kurulu'nun 2016'da onayladığı çerçeve program kapsamında en çok ihtiyaç duyulan 1000 program belirlenmiş, güncel gereksinimlere uyum amacıyla sürekli revizyon yapılmıştır (MEB, 2020). Yetişkin eğitime yönelik araştırmalar da bu sürece katkı sağlamış; Aydemir (2019) yetişkinlerin çeşitli öğrenme taleplerini ortaya koymuştur.

Tüm bu bulgular, hayat boyu öğrenme programlarının dinamik bir yapıda olması ve düzenli olarak güncellenmesi gerektiğini göstermekte; program çeşitliliğinin bireylerin değişen gereksinimlerine yanıt vermede ve ulusal hedeflere katkı sunmada önemli olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

### **Problem Durumu**

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından halk eğitim merkezlerinde sunulan çalgı kurs programları, geleneksel Türk müziği ve Batı müziği çalgı eğitimlerini kapsamaktadır. Mevcut programlar incelendiğinde, Batı müziği çalgıları arasında keman, flüt, gitar, piyano ve ses eğitimi kurslarının bulunduğu; ayrıca beş kurs programının uzaktan eğitim yöntemiyle, eş zamansız olarak hazırlandığı görülmektedir. Bu çerçevede, çalgı eğitiminin planlı ve programlı bir süreç gerektirdiği göz önüne alındığında, halk eğitim merkezlerinde sunulan çalgı kurslarının çeşitliliği ve kapsamı önem arz etmektedir. Ancak, araştırmanın başlangıç aşamasında halk eğitim merkezlerinde viyolonsel eğitimi programının mevcut olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, 04.04.2022 tarihinde Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi'ne (CİMER) yapılan 2201590172 sayılı başvuru ve alınan yanıt ile teyit edilmiştir (EK-3). Söz konusu eksikliğin belirlenmesinin ardından, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından viyolonsel eğitimi çalgı programı yayınlanmıştır (MEB, 2022).

Ancak araştırma süreci devam ederken gerçekleşen bu durum karşısında daha önce incelenen programlar arasında viyolonsel eğitim programı yer almaması ve bu araştırmanın özellikle bu programın oluşturulmasını amaçlaması nedeniyle, hızlıca hazırlandığı düşünülen yeni program için de uzman görüşleri alınmış ve programın değerlendirilmesi yapılmıştır. Uzmanlardan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda, halk eğitim merkezlerinde nitelikli bir viyolonsel eğitiminin sağlanabilmesi için mevcut programın yeterlilikleri incelenmiş ve yeni bir programın hazırlanması gerekliliği ortaya konmuştur. Bu ihtiyacın giderilmesine yönelik olarak, uzman görüşlerine dayalı bir viyolonsel eğitimi kurs programı geliştirilmiştir.

Oluşturulan “Viyolonsel Eğitimi Kurs Programı”, eğitim sürecinin standartlaştırılmasını ve bilimsel temellere dayalı bir çerçevede



yapılandırılmasını hedeflemektedir. Bu doğrultuda yürütülen araştırmada, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- Halk Eğitimi Merkezi müzik ve gösteri sanatları alanında bakanlık tarafından sonradan eklenen viyolonsel kurs programının genel görünümü nasıldır?
- Oluşturulacak yaygın eğitim viyolonsel çalgı eğitimi kurs programı içeriğinde neler olmalıdır?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, Halk eğitimi merkezi müzik ve gösteri sanatları alanında viyolonsel çalgı eğitimi kurs programına yönelik nitelikli bir program önerisi oluşturmaktır.

### **Araştırmanın Önemi**

Çağdaş eğitim anlayışında birey, bedensel, duyuşsal ve bilişsel yönleriyle bir bütün olarak ele alınmalı ve her alanda dengeli bir şekilde eğitilmelidir (Uçan, 1995). Bu bağlamda, müzik eğitimi bireylere kendilerini ifade edebilme ve becerilerini geliştirme fırsatı sunmaktadır. Müzik eğitiminin temel bileşenlerinden biri olan çalgı eğitimi, yalnızca örgün eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda yaygın eğitim kapsamında da sunulmaktadır. Örgün eğitim sisteminde yer alan bireylerin yanı sıra, örgün eğitimin dışında kalan bireylerin de çalgı eğitimi alması, toplumsal ve bireysel sanat anlayışının gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu çerçevede, viyolonsel; teknik kapasitesi, geniş repertuarı ve müzikal ifade olanakları bakımından oldukça zengin bir çalgıdır (Demirbatır, 1996, aktaran Şen ve Özdemir, 2017). Evrensel ve geleneksel müzik repertuarlarında kullanılabilmesi ve çok sesli müzik topluluklarında yer alabilmesi nedeniyle, viyolonsel eğitimi kurs programının hazırlanmasında uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda geliştirilen Viyolonsel Eğitimi Kurs Programı'nın alandaki önemli bir eksikliği gidereceği öngörülmektedir. Ayrıca, bu programın yalnızca halk eğitim merkezleriyle sınırlı kalmayıp Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM), Gençlik Merkezleri ve farklı sanat eğitimi veren kurumlarda da uygulanabilir olması, viyolonsel eğitiminin yaygınlaştırılması ve bu alana nitelikli bir katkı sunması açısından büyük önem taşımaktadır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları ve Varsayımları**

Bu araştırma,

- Türkiye'de Marmara Bölgesinde bulunan yükseköğretim kurumlarındaki Bireysel Çalgı Eğitimi viyolonsel derslerini yürütmekte olan, 5 öğretim elemanı ile sınırlıdır.
- 2022-2023 eğitim öğretim yılı,

- Viyolonsel öğretim elemanının cevapladığı görüşme soruları ve anket soruları cevapları ile,
- Viyolonsel eğitimi programı/modülü oluşturmakla sınırlıdır.

Bu araştırmada;

- Belirlenen araştırma modelinin araştırmanın amacına ve konusuna uygun olduğu,
- Araştırmada veri toplamak için kullanılan veri toplama aracının ve veri toplama sürecinde kullanılan tekniklerin araştırma için gerekli bilgilere ulaşılmasını sağlayabilecek nitelikte olduğu,
- Araştırmada viyolonsel eğitimcilerinin görüşme ve anket sorularına doğru ve samimi yanıt verdikleri,
- Araştırmanın çalışma grubunun alanında uzman kişilerden oluştuğu,
- Veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

## YÖNTEM

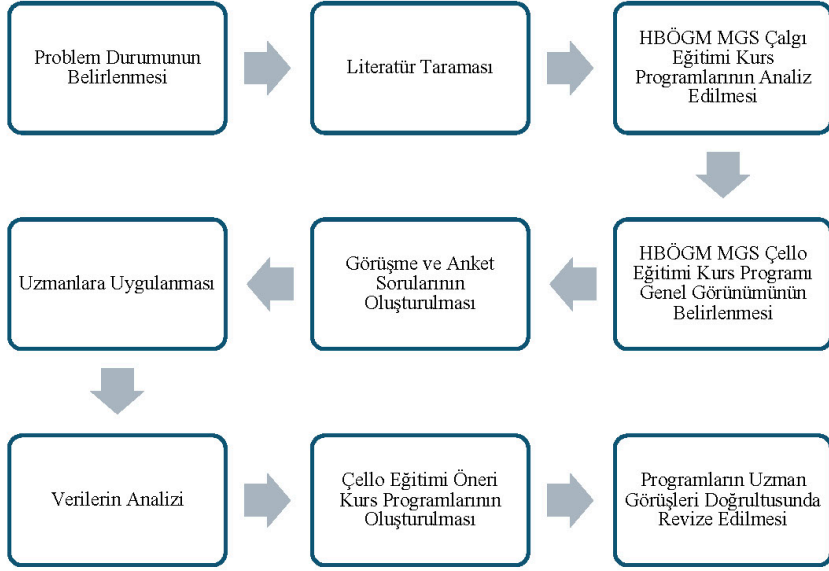
### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı temelinde yapılandırılmış olup, uzman görüşlerine dayalı program geliştirme niteliği taşıyan bir çalışmadır. Nitel araştırmalar; bireylerin deneyimlerini, algılarını ve görüşlerini doğal bağlamı içerisinde ele almayı amaçlayan, derinlemesine ve ayrıntılı veri elde etmeye olanak tanıyan araştırma yaklaşımlarıdır (Büyüköztürk, 2007; Karasar, 2002). Müzik eğitimi alanında yürütülen çalışmalarda, özellikle program geliştirme süreçlerinde nitel araştırma yaklaşımlarının tercih edilmesi; eğitim içeriklerinin, öğretim süreçlerinin ve uygulamaların bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesine imkân sağlamaktadır (Aytemur, 2022).

Araştırmanın amacı doğrultusunda bu çalışma, program geliştirme sürecinin “gereksinim saptama” aşamasını merkeze alan nitel bir betimsel araştırma olarak tasarlanmıştır. Gereksinim saptama, mevcut durum ile olması gereken durum arasındaki farkın ortaya konulmasını amaçlayan ve program geliştirme çalışmalarının temel basamaklarından biri olarak kabul edilen bir süreçtir (Karasar, 2002; Büyüköztürk, 2015). Bu bağlamda araştırmada, halk eğitimi merkezlerinde uygulanmakta olan mevcut viyolonsel eğitimi kurs programının yeterlilikleri incelenmiş; alan uzmanlarından elde edilen görüşler doğrultusunda programın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri belirlenmiştir.

Müzik araştırmalarında nitel desenlerin kullanımı; müziksel öğrenme süreçlerinin, eğitimci görüşlerinin ve pedagojik uygulamaların derinlemesine anlaşılmasına önemli katkılar sunmaktadır. Aytemur’a (2022) göre nitel araştırma yaklaşımları, müziksel olguların yalnızca ölçülebilir çıktılar üzerinden değil, bireylerin yaşantıları ve deneyimleri üzerinden ele alınmasına olanak tanımakta;

bu yönüyle müzik eğitimi araştırmalarında anlamlı ve bağlamsal sonuçlar elde edilmesini mümkün kılmaktadır. Bu doğrultuda araştırma, yalnızca mevcut durumu betimlemekle sınırlı kalmayıp; uygulamaya dönük, bilimsel temellere dayalı ve yaygın eğitim bağlamında kullanılabilir bir viyolonsel eğitimi kurs programı önerisi geliştirmeyi hedeflemektedir. Çalışmanın araştırma deseni Şekil 1’de gösterilmektedir.



**Şekil 1: Araştırmanın Deseni**

Bu doğrultuda, seçilen model ve tekniklerin, yaygın eğitim kapsamında önerilen viyolonsel eğitimi kurs programının ders içeriklerinin, çalışma konularının ve çalım tekniklerinin belirlenmesi açısından uygunluğu değerlendirilmektedir.

Araştırmada;

- Yaygın eğitimde kullanılan mevcut viyolonsel eğitimi içeriklerinin analizi yapılması,
- Halk eğitimi merkezlerinde uygulanabilecek bir kurs programı geliştirmek amacıyla örnek programlar oluşturulması,
- Görüşme ve anketlerle uzman görüşlerinin alınması,
- Viyolonsel eğitimi programının geliştirilmesine yönelik önerilerin değerlendirilmesi,
- Viyolonsel eğitimi kursunun öneri programının oluşturulması,
- Oluşturulan programın uzmanlar tarafından değerlendirilmesi,
- Son düzenlemelerin yapılması, aşamaları yer almaktadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Bölgesi'nde bulunan yükseköğretim kurumlarında görev yapan viyolonsel öğretim elemanları oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırma probleminin doğasına uygun olarak bilgi açısından zengin durumların seçilmesine olanak tanıyan bir örnekleme yaklaşımıdır (Baltacı, 2018).

Nitel araştırmalarda küçük ve odaklanmış örneklem gruplarıyla çalışılması, verilerin derinlemesine ve ayrıntılı biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2007). Bu doğrultuda araştırmaya Marmara Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Trakya Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalları ile Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı'nda görev yapan toplam 5 öğretim elemanı dâhil edilmiştir.

**Tablo 1: Görüşleri alınan öğretim üyesi dağılımı**

| Unvan                 | Frekans | Yüzde |
|-----------------------|---------|-------|
| Dr. Öğretim Üyesi     | 3       | 60    |
| Doç. Dr.              | 1       | 20    |
| Prof. Dr.             | 1       | 20    |
| Çalışılan Kurum       | Frekans | Yüzde |
| Eğitim Fakültesi      | 3       | 60    |
| Devlet Konservatuvarı | 2       | 40    |

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada, nitel veri toplama yöntemlerinden literatüre dayalı tarama, görüşme ve anket teknikleri kullanılmıştır. Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde, araştırmacı açık uçlu sorulardan oluşan bir mülakat rehberi hazırlar ve bu rehber doğrultusunda mülakatları gerçekleştirir. Sorular, genellikle tüm katılımcılara sistematik ve tutarlı bir biçimde yöneltilirken, katılımcılara gerektiğinde daha ayrıntılı bilgi sağlama esnekliği tanınmaktadır (Lune ve Berg, 2017, aktaran Boşnak, 2022).

Araştırma problemi ile doğrudan ya da dolaylı ilişkili akademik kaynaklar taranarak elde edilen bulgular doğrultusunda görüşme sorularının genel yapısı oluşturulmuştur. Daha sonra, uzman görüşleri doğrultusunda bu sorular

düzenlenmiş ve viyolonsel eğitimi alanındaki uzmanlara uygulanmıştır. Görüşmeler sonucunda alınan sesli notlar ve çevrim içi görüşme formu içerikleri, katılımcıların onayı doğrultusunda olduğu gibi yazıya aktarılmıştır

Buna ek olarak, “Oluşturulacak Yaygın Eğitim Viyolonsel Çalgı Eğitimi Kurs Programı İçeriği”ni belirlemek amacıyla anket soruları hazırlanmıştır. Literatür taraması yapılarak mevcut lisans programları ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) müfredatları incelenmiş, ayrıca program geliştirme alanındaki çalışmalar değerlendirilerek anketin ana temaları oluşturulmuştur. Anketin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında, iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Büyüköztürk’e (2015) göre kapsam geçerliğini sağlamak için başvuru alan temel yöntemlerden biri uzman görüşüne başvurmaktır.

### ***Görüşme Soruları***

Araştırmada, iki farklı görüşme formu kullanılmıştır. Bunlardan ilki, çalışmanın sonucunda oluşturulacak viyolonsel çalgı eğitimi programının belirlenmesine yönelik olarak tasarlanmıştır. İkinci görüşme formu ise, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) Müzik ve Gösteri Sanatları (MGSA) Viyolonsel Eğitimi Kurs Programı’nın genel yapısını, değişkenlerini ve programın gereksinimlerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Oluşturulacak viyolonsel çalgı eğitimi programının belirlenmesine yönelik görüşme soruları, araştırmanın amacı ve problemine yönelik olarak yapılandırılmış ve alan uzmanları tarafından gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Sorular, üç ana başlık altında toplanmıştır:

- Viyolonsel çalgı eğitiminin yaygın eğitimde uygulanabilirliğine ilişkin görüşler,
- Yaygın eğitimde kullanılabilecek viyolonsel çalgı eğitimi kurs programının uygulanmasına ilişkin görüşler,
- Yaygın eğitimde kullanılabilecek viyolonsel çalgı eğitimi kurs programında ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşler.

Bu başlıklar kapsamında, viyolonsel eğitimi kurs programının mevcut durumu, eksiklikleri ve önerilen geliştirmeler ele alınmıştır.

Diğer görüşme soruları Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) Müzik ve Gösteri Sanatları (MGSA) Viyolonsel Eğitimi Kurs Programının genel yapısını ve değişkenleri belirlemek üzere, programın dayanağı, programın giriş koşulları, eğiticilerin niteliği, programın amaçları, programın uygulanması ile ilgili açıklamalar, programın kredisi, program süresi ve içeriği, ölçme ve değerlendirme esasları, programın uygulanmasında kullanılacak öğretim araç ve gereçleri ve belgelendirme hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere hazırlanmıştır.

### ***Anket Sorularının Geliştirilmesi ve Geçerlik-Güvenirlik Süreci***

Araştırmanın bir diğer veri toplama aracı olan anket soruları, araştırma problemi ile doğrudan veya dolaylı ilişkili akademik kaynaklardan yararlanılarak titizlikle oluşturulmuştur. Bu bağlamda, ulaşılan dergiler, makaleler, tezler ve diğer yazılı kaynaklar detaylı bir literatür taramasına tabi tutulmuş ve anket sorularının genel yapısı bu incelemeler doğrultusunda şekillendirilmiştir.

Geliştirme süreci iki aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada, kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilerek mevcut lisans programları ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) müfredatları incelenmiş, program geliştirme alanında yapılan önceki araştırmalardan elde edilen veriler ışığında anketin ana temaları belirlenmiştir. İkinci aşamada, oluşturulan anket soruları içerik ve kapsam açısından değerlendirilmek üzere iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş, gelen geri bildirimler doğrultusunda sorular yeniden yapılandırılarak akademik açıdan güvenilirliği artırılmıştır.

Bu süreçte, Büyüköztürk'ün (2015) belirttiği üzere, kapsam geçerliğinin sağlanması için uzman görüşüne başvurulması kritik bir adım olarak değerlendirilmiş ve anketin içeriği bilimsel ölçütler çerçevesinde şekillendirilmiştir. Anketin nihai versiyonu, önerilen viyolonsel kurs programının geliştirilmesine yönelik sistematik bir veri kaynağı oluşturmayı amaçlamaktadır.

### ***Araştırmanın Güvenirliği***

Bu araştırmada, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği artırmak amacıyla veri üçgenlemesi (data triangulation) tekniğinden yararlanılmıştır. Üçgenleme, bir araştırma problemine ilişkin verilerin birden fazla veri kaynağı, veri toplama yöntemi veya araştırmacı perspektifi kullanılarak elde edilmesi ve karşılaştırılması yoluyla bulguların doğrulanmasını amaçlayan bir yaklaşımdır. Nitel araştırmalarda üçgenleme, elde edilen bulguların tek bir veri kaynağına dayalı öznel yorumlardan arındırılmasına ve araştırmanın güvenirliliğinin güçlendirilmesine katkı sağlamaktadır.

Bu çalışma kapsamında üçgenleme; literatüre dayalı doküman incelemesi, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve anket uygulaması olmak üzere üç farklı veri toplama aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Literatür taraması yoluyla elde edilen kuramsal ve program temelli bilgiler, alan uzmanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel verilerle karşılaştırılmış; anket aracılığıyla elde edilen veriler ise görüşme bulgularını destekleyici ve tamamlayıcı bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Böylece farklı veri kaynaklarından elde edilen bulgular arasında tutarlılık sağlanması amaçlanmıştır.

Aytemur (2022), müzik araştırmalarında nitel veri analizine ilişkin çalışmalarda, farklı veri toplama tekniklerinin birlikte kullanılmasının, araştırma bulgularının inandırıcılığını (credibility) ve güvenirliliğini

(dependability) artırdığını vurgulamaktadır. Yazara göre, müziksel olguların çok boyutlu yapısı nedeniyle tek bir veri toplama yöntemine dayalı araştırmalar sınırlı kalabilmekte; buna karşın görüşme, doküman incelemesi ve anket gibi yöntemlerin birlikte kullanıldığı çalışmalar, elde edilen sonuçların daha sağlam bir zemine oturmasını sağlamaktadır (Aytemur, 2022).

Bu doğrultuda, araştırmada kullanılan üçgenleme yaklaşımı sayesinde, halk eğitimi merkezlerine yönelik geliştirilen viyolonsel eğitimi kurs programına ilişkin bulguların farklı veri kaynakları üzerinden doğrulanması sağlanmış; çalışmanın güvenilirliği ve bilimsel tutarlılığı güçlendirilmiştir. Böylece araştırma, yalnızca uzman görüşlerine dayalı betimsel bir çalışma olmanın ötesine geçerek, çoklu veri kaynaklarıyla desteklenen, sistematik ve güvenilir bir program geliştirme süreci ortaya koymayı hedeflemiştir.

### **Verilerin Toplanması**

HBÖGM MGS Alanı Viyolonsel Eğitimi Kurs Programının genel yapısını, içeriğini ve program değişkenlerini değerlendirmek amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş, böylece programın temel gereksinimleri tespit edilmiştir.

Ardından, oluşturulacak viyolonsel çalgı eğitimi programına yönelik hazırlanan görüşme ve anket formları beş uzman viyolonsel öğretim elemanı tarafından yanıtlanmış ve elde edilen veriler doğrultusunda Viyolonsel Kurs Programı oluşturulmuştur. Son olarak, hazırlanan program tekrar bir uzman viyolonsel öğretim elemanı, bir öğretim programı uzmanı ve bir Türk dili uzmanının değerlendirmesine sunulmuş, gelen geribildirimler doğrultusunda nihai düzenlemeler yapılarak programa son hâli verilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenen temalar doğrultusunda düzenlenerek yorumlanmasını amaçlarken; içerik analizi, verilerde tekrar eden kavram ve örüntülerin ortaya çıkarılmasına olanak tanımaktadır (Aytemur, 2022; Büyüköztürk, 2007).

Analiz sürecinde görüşme ve açık uçlu anket sorularından elde edilen veriler yazılı hâle getirilmiş, anlamlı birimler oluşturacak şekilde kodlanmış ve bu kodlardan temalar türetilmiştir. Aytemur (2022), nitel veri analizinde kodlama ve tema oluşturma süreçlerinin, araştırma bulgularının geçerli biçimde yorumlanabilmesi açısından kritik olduğunu vurgulamaktadır.

### **Etik İlkeler**

Araştırma süreci, etik ilkelere uygun olarak yürütülmüş; katılımcılardan bilgilendirilmiş gönüllü onam alınmıştır. Araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu'nun 19.01.2023 tarih ve 01/08 sayılı kararı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

## ARAŞTIRMA BULGULARI

### Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Müzik ve Gösteri Alanı Viyolonsel (Çello) Eğitimi Kurs Programının Genel Durumuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın ilk aşamasında mevcut bir viyolonsel eğitim programının bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla CİMER'e 2201590172 sayılı başvuru yapılmış ve alınan yanıt doğrultusunda mevcut bir programın olmadığı teyit edilmiştir (EK-3).Araştırmanın sonraki aşamasında, tez sürecine denk gelen zaman diliminde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan E-74908354-101.04-57097688 sayılı kurs program onayı ile 08.09.2022 tarihinde yürürlüğe konulan Viyolonsel (Çello) Eğitimi Kurs Programının mevcut olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu kurs programı, viyolonsel öğretim elemanı uzmanları tarafından değerlendirilmiş olup, bu değerlendirmeye ilişkin bulgular ilgili bölümde sunulmuştur.

### Yaygın eğitimde kullanılan çello programının dayanağını hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

*“Güzel sanatlar lisesi öğretim programı, çello eğitimi konusunda genel bir temel sağlayabilir ancak yalnızca bu programa dayanarak çello eğitimini yeterli bulmak pek mümkün değildir. Çello eğitimi için daha spesifik ve detaylı bir programın olması daha faydalı olabilir. Bu programın yanı sıra öğrencilere bireysel dersler, ustalarla çalışma imkânı gibi ekstra destekler de sağlanmalıdır. Çello eğitimi için farklı kaynaklardan ve farklı yöntemlerden faydalanarak öğrencilerin daha kapsamlı bir eğitim alması önemlidir.” (K1)*

*“Yeterli olmadığı görüşündeyim. Çalgı çalmak erken yaşlarda başlayan bir süreç olmakla beraber, sistematik ve metodolojik olarak ilerlemeyi hedefleyen dinamik bir yapıdadır. Bu anlamda yalnızca lise seviyesi baz alınarak programın sınırlandırılması doğru olmayacaktır. Yaş/seviye dikkate alınarak planlanmalı ve eğitim sürecinin her kademesi göz önünde bulundurulmalıdır.” (K2)*

Bu görüşler doğrultusunda viyolonsel eğitimi gibi spesifik bir alanda, mevcut genel programların yeterli olmayabileceği ve daha detaylı, seviyeye uygun programların geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Özellikle, çello eğitiminin erken yaşlarda başlaması ve sistematik bir ilerleme gerektirmesi nedeniyle, programların yaş ve seviye dikkate alınarak planlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu süreçte, bireysel dersler, ustalarla çalışma imkânları gibi ek desteklerin sağlanması, öğrencilerin daha kapsamlı bir eğitim almasına katkı sağlayacağı ortaya konmuştur.



### **Yaygın eğitimde kullanılacak bu programın 7 yaş sınırı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?**

*“Bu programın 7 yaş sınırı olması, çocukların programı daha kolay anlayabileceği ve kullanabileceği anlamına gelir. Her çocuğun gelişim düzeyi farklı olduğu için, bazı 7 yaşındaki çocuklar için program belki biraz zor olabilir. Bu nedenle, programın kullanımı sırasında çocukların rehberlik ve destek alması önemli olabilir. Ayrıca, programın içeriğinin ve etkinliklerinin çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun olması da önemlidir. Bu şekilde, çocuklar hem eğlenerek öğrenir hem de programdan en iyi şekilde faydalanabilirler.” (K1)*

*“Çalgı özelinde, çocukların kas gelişimi düşünülerek yapılmış bir sınırlama olabilir fakat çocuğun gelişimi yeterli ise uygun boyutta çalgılar kullanılarak daha erken yaşta eğitime de başlanabilir.” (K2)*

Yaygın eğitimde kullanılacak çello programının 7 yaş sınırı, çocukların fiziksel ve bilişsel gelişimleri göz önünde bulundurulduğunda genellikle uygun bir başlangıç yaşı olarak kabul edildiği, çocuğun kas gelişimi ve enstrümanın boyutu dikkate alındığında, 7 yaş, çello eğitimine başlamak için ideal bir dönem olduğu düşünülmektedir.

### **Eğitmcilerin niteliği ile ilgili açıklamadaki görüşleriniz nelerdir?**

*“Sadece bir yıl süreyle çello eğitimi almış ve mahalli sanatçı olmuş bir kişinin eğitimci niteliğini karşıladığı söylenemez. Ancak, bu kişinin eğitimci olmak istemesi durumunda daha fazla eğitim alarak ve deneyim kazanarak eğitimci niteliğine sahip olabilir. Sadece bir yıl süreyle çello eğitimi almış ve mahalli sanatçı olmuş bir kişinin eğitimci niteliğini karşıladığı söylenemez. Ancak, bu kişinin eğitimci olmak istemesi durumunda daha fazla eğitim alarak ve deneyim kazanarak eğitimci niteliğine sahip olabilir.” (K1)*

*“1 yıllık bir eğitim çalgıdaki temel becerilerin kazanılması için bile yetersiz bir süredir. Program yaygın eğitim için hazırlanmış olsa dahi eğitimci, öğrencinin doğru şekilde ilerlemesini sağlayabilecek ve bu anlamda yetenekleri keşfederek mesleki eğitime yönlendirebilecek nitelikte olmalıdır. Bu bakımdan eğitimci alanında yetkin ve pedagojik formasyona sahip kişiler arasından seçilmelidir.” (K2)*

Eğitimci niteliği ile ilgili elde edilen görüşler doğrultusunda sadece bir yıl çello eğitimi almış bir kişinin eğitimci niteliğini karşılaması mümkün olmadığı, 1 yıl, çalgıdaki temel becerileri kazanmak için bile yeterli bir süre olmadığı düşünülmektedir. Eğitimci olmayı hedefleyen kişilerin daha fazla eğitim alarak ve deneyim kazanarak yeterliliklerini artırmaları gerekliliği ile, öğrencilerin doğru şekilde ilerlemesini sağlamalı ve onların yeteneklerini keşfederek mesleki eğitime yönlendirebilecek nitelikte olması düşünülmektedir. Eğitiminin alanında uzmanlık sahibi ve pedagojik formasyona sahip olmasının önemsendiği, Programın yaygın eğitim için hazırlanmış olsa dahi, eğitimcilerin öğrencilere rehberlik edebilecek yeterlilikte olması fikrinde birleşmiştir. Bu

bulgular, çello eğitimi veren kişilerin yalnızca temel bilgiye değil, derinlemesine bilgi ve pedagojik yeterliliğe sahip olmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır.

**Programın amacı yaygın eğitim programı açısından uygun mudur?**

*“Uygun.” (K1)*

*“Program amaçlarının doğru uygulanabilirse yaygın eğitim açısından yeterli olduğu görüşündeyim.” (K2)*

**Hazır bulunuşluk düzeyi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?**

*“Hazır bulunuşluk düzeyi önemli bir kişisel özelliktir ve bireyin başarısını etkileyebilir. Bu nedenle, bu yeteneği geliştirmek ve güçlendirmek herkes için önemli bir hedef olmalıdır.” (K1)*

*“Yaygın eğitim hedeflendiği için öğrenciye görelilik ilkesi göz önünde bulundurulabilir fakat profesyonel eğitimdeki gibi bir metodoloji izlenmese de temel becerileri kazandırmak amacıyla doğru teknik etütler tercih edilmelidir.” (K2)*

Hazır bulunuşluk bireyin başarısını doğrudan etkileyen önemli bir kişisel özelliktir. Bu yeteneğin geliştirilmesi ve güçlendirilmesi, eğitimde verimliliği artırmak için kritik bir hedeftir. Yaygın eğitimde öğrenciye görelilik ilkesi dikkate alınmalı, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Profesyonel bir metodoloji izlenmese bile, temel becerileri kazandırmak amacıyla doğru teknik etütler tercih edilmelidir. Yaygın eğitimde esnek bir yapı benimsenerek, bireylerin farklı hazır bulunuşluk düzeylerine uygun içerikler sunulmalıdır. Bu bulgular, hazır bulunuşluğun bireysel başarı üzerindeki etkisini ve yaygın eğitimde uygun tekniklerin kullanılmasının önemini vurgulamaktadır.

**Programda yer alan “Öğretmen programın kazanımları ile örtüşen farklı eserleri kursiyere verebilir. Bu durumda öğretmenin göz önünde bulundurması gereken en önemli hususlardan birisi, eserin teknik düzey olarak kursiyere uygunluğudur. Yanlış eser seçiminin kursiyerin başarısını olumsuz yönde etkileyeceği unutulmamalıdır. Programdaki kazanımların sıralanışı, dersin işleniş sırası olarak düşünülmelidir. Dolayısıyla seçilen eserlerin de kursiyerden beklenen kazanımlara uygun olması, öğretici özellikler taşıması gerekmektedir.” ifadesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?**

*“Eser seçimi konusunda öğretmenin kursiyerin seviyesine uygun eserleri seçmesi oldukça önemlidir. Kursiyerin teknik düzeyine uygun olmayan eserler seçilirse, öğrencinin motivasyonu düşebilir ve başarısızlık hissi yaşayabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin kursiyerlerinin yeteneklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak eser seçimi yapmaları önemlidir.” (K1)*

*“Belirttiğim gibi eğitimci profesyonel ve pedagojik anlamda güçlü nitelikte olmalıdır. Maddede belirtilen açıklamalara katılmakla birlikte bu açıklama “Eğitimcilerin Niteliği” başlığındaki 5. ve 6. maddelerle örtüşmemektedir.*

*Eğitimcinin her dönemden ve farklı seviyelerden eserleri tanınması, seslendirebilmesi, teknik donanımına sahip olması ve bu bağlamda öğrenciyi yönlendirebilmesi gerekmektedir ki bu durum da ancak mesleki müzik eğitimi almış kişilerce mümkündür.” (K2)*

Öğretmenin, kursiyerin teknik düzeyine ve ihtiyaçlarına uygun eserler seçmesi önemlidir. Uygun olmayan eser seçimi, öğrencinin motivasyonunu düşürebilir ve başarısızlık hissine yol açabilir. Eğitmeni, her dönemden ve farklı seviyelerden eserleri tanıyıp seslendirebilecek donanımına sahip olmalıdır. Bu yetkinlik, mesleki müzik eğitimi almış profesyonel eğitmenler tarafından sağlanabilir. Eğitmenin, öğrenciyi doğru teknik ve müzikal yaklaşımlarla yönlendirebilmesi, başarılı bir eğitim süreci için gereklidir. Eğitmenin sadece teknik bilgiye değil, aynı zamanda pedagojik formasyona sahip olması, öğrencinin ihtiyaçlarına uygun yönlendirme yapabilmesi açısından kritik önemdedir. Bu bulgular, eser seçiminin kursiyer başarısı üzerindeki etkisini ve nitelikli eğitmenlerin önemini vurgulamaktadır.

**“Kurs programında yer alan ‘kök değerler’ şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme ve öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem de diğer kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır.” Bu maddede yer alan değerler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?”**

*“Bu değerlerin öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir rol oynadığını düşünüyorum. Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi değerler, bireylerin karakter gelişimine katkı sağlar ve toplumda daha olumlu bir etki yaratır. Bu değerlerin öğrencilere öğretilmesi ve uygulanması, onların daha iyi birer insan ve vatandaş olmalarına yardımcı olacaktır. Bu değerlerin günlük hayatta uygulanması, bireyler arasındaki ilişkilerin daha sağlam ve güçlü olmasını sağlayacaktır. Bu nedenle, bu değerlerin önemi ve uygulanması üzerinde durulması gerektiğini düşünüyorum.” (K1)*

*“Katılıyorum, müzik disiplini içerisinde belirtilen tüm değerler önemlidir ayrıca iş birliği de maddeler arasında yer alabilir çünkü müzik bireysel olduğu kadar beraber icra etme sürecini de içerisinde barındırmaktadır.” (K2)*

Değerler eğitiminin öğrenme ve öğretme süreçlerindeki önemi vurgulanmaktadır. Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi değerlerin bireylerin karakter gelişimine katkı sağladığı ve toplumda olumlu etkiler yarattığı belirtilmektedir. Bu değerlerin öğrencilere öğretilmesi ve uygulanmasının, onların daha iyi bireyler ve vatandaşlar olmalarına yardımcı olacağı ifade edilmektedir. Bu nedenle, söz konusu değerlerin önemi ve uygulanması üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir. Bir diğer katılımcı ise, müzik disiplini içinde belirtilen tüm değerlerin önemli olduğunu ve ayrıca iş birliğinin de bu değerler

arasında yer alması gerektiğini belirtmektedir. Bu bulgular, müzik eğitiminin değerler eğitimiyle olan ilişkisini ve birlikte çalışma, iş birliği gibi değerlerin müzik disiplini içerisindeki önemini ortaya koymaktadır.

### **Programın süresi ve konular ile haftalık ders saati hakkındaki görüşleriniz nelerdir?**

*K1.(Görüş belirtmemiştir)*

*“Başlangıç düzeyi için uygundur fakat çalgı eğitimi sonu olmayan ve devamlılık gerektiren bir süreci kapsamaktadır. Bu nedenle farklı seviyelendirmelerle eğitim süreci devam etmelidir. Ayrıca günde 4 saatlik ders süreleri amatör eğitim alan kişiler için fazla olabilir bu nedenle haftalık 2 ders ve 2 saat olarak yapılan planlamalar öğrencinin çalgıyla geçirdiği süre ve eğitimci tarafından kontrol edilebilmesi için daha uygun olacaktır.” (K2)*

Çalgı eğitiminin sürekli ve aşamalı bir süreç olduğunu vurgulanarak, farklı seviyelendirmelerle eğitim sürecinin devam etmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, amatör öğrenciler için günde 4 saatlik ders süresinin fazla olabileceğini ifade ederek, haftada 2 gün ve günde 2 saatlik ders planlamalarının, öğrencinin çalgıyla geçirdiği süre ve eğitmenin kontrolü açısından daha uygun olacağını savunmaktadır.

### **İçerikte yer alan çellonun temelleri konu alanı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?**

*“Çello ve yayın tanıtımı, sağ ve sol elin kullanım açısından teknik özellikleri, tutuş duruş vs. Fotoğraflar kullanılabilir.” (K1)*

*“Yeterince anlaşılır şekilde açıklanmamıştır. Eğer yalnızca teorik bir eğitimse bu kadar süre ayırmak doğru olmayacaktır, süreci uygulama ile yürütmek gerekir. Fakat bu kısımda nota okuma ve yay kullanımı gibi uygulama boyutlarının da yer aldığını düşünmekteyim.” (K2)*

Katılımcıların görüşleri, çello eğitiminde tekniklerin öğretimi ve uygulama yöntemleri konusundaki farklı bakış açılarını yansıtmaktadır. Çello eğitiminde teorik bilginin yanı sıra uygulamalı eğitimin ve görsel materyallerin kullanımının önemini ortaya koymaktadır. Özellikle başlangıç aşamasında, doğru tutuş ve duruş tekniklerinin kazandırılması için görsel materyallerin ve uygulamalı çalışmaların birlikte kullanılması, öğrencilerin teknik becerilerini geliştirmede etkili olduğu görüşüne varılmıştır. Ayrıca, nota okuma ve yay teknikleri gibi konuların da uygulamalı olarak öğretilmesi, öğrencilerin müzikal gelişimlerine katkı sağlaması düşünülmektedir.

### **Hazırlanan kurs programında değerlendirme ile ilgili görüşleriniz nelerdir?**

*“Öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde yazılı, uygulamalı sınavlar veya ödev ve projeler gibi farklı yöntemler kullanılabilir.” (K1)*

*“Belirtilen maddeler teorik alanlar için daha uygundur. Müzik icra boyutuyla*

*ele alındığında ağırlıklı olarak uygulamalı bir eğitim sürecini kapsamaktadır dolayısıyla genel değerlendirme tablosundan ziyade uygulamalı alanlar için ayrıca değerlendirme kriterleri hazırlanmalıdır.” (K2)*

Öğrenci başarısının ölçümünde farklı değerlendirme yöntemleri kullanılabilir. Ancak, teorik alanlar için uygun olan yazılı sınavlar, ödevler ve projeler gibi yöntemler, müzik gibi icra gerektiren alanlarda yetersiz kalabilir. Bu nedenle, uygulamalı eğitim süreçleri için ayrı değerlendirme kriterleri geliştirilmelidir.

### **Yaygın Eğitim İçin Oluşturulacak Viyolonsel Çalgı Eğitimi Kurs Programı İçeriği ile İlgili Bulgular**

Bu bölümde, Yaygın Eğitim İçin Oluşturulacak Viyolonsel Çalgı Eğitimi Kurs Programı İçeriği kapsamında hazırlanan anket sorularının cevaplanmasıyla elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular, kurs programının içeriğinin şekillendirilmesi ve uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi açısından önemli veriler sunmaktadır.

#### ***Yaygın Eğitim Viyolonsel Çalgı Eğitimi Kurs Programı 1. Dönem İçeriğine Yönelik Bulgular***

Yaygın eğitimde kullanılabilecek viyolonsel çalgı eğitimi kurs programında kullanılacak 1. Dönem Kurs Programı içeriğinde “Viyolonselin tarihsel süreçteki değişimi ve gelişimi yer almalıdır” “Viyolonsel çalgısına ait evrensel eserler yer almalıdır” “Viyolonsel çalgısına ait barok dönem eserleri yer almalıdır.” “Viyolonsel çalgısına ait klasik dönem eserleri yer almalıdır.”, “Viyolonsel çalgısına ait romantik dönem eserleri yer almalıdır.” “Viyolonselin yapısal özellikleri tanıtılmalıdır.”, “Detache (Bağısız) yay tekniği yer almalıdır.”, “Legato (Bağlı) yay tekniği yer almalıdır.”, “Staccato yay tekniği yer almalıdır.”, “Sol el I. Konum do-sol-re-la teli çalışmaları bulunmalıdır.”, “Sol el IV. Konum do-sol-re-la teli çalışmaları bulunmalıdır.”, “I. konum dizilerden başlangıç dizisi do dizisi olmalıdır.”, “I. konum dizilerden başlangıç dizisi re dizisi olmalıdır.”, “I. konum dizilerden la dizisi yer almalıdır.”, “1 diyez 1 bemol içeren diziler yer almalıdır.”, “Konumlar arası geçiş ilk olarak 1. ve 4. konum arası olmalıdır.”, “Konumlar arası geçiş içeren etütler yer almalıdır.”, “Pozisyon geçişli en az iki oktav gam yer almalıdır.”, “Nüans bilgisi yer almalıdır.”, “Pizzicato tekniği yer almalıdır.”, “Klasik Batı Müziği eserleri yer almalıdır.”, “Evrensel müzik türleri eserleri yer almalıdır.”, “Orkestra eserleri yer almalıdır.” Seçeneklerine katılımcılar olumlu yönde cevap vermiştir. Böylelikle oluşturulacak kurs programı içeriğinde bu konuların yer alması bulgusuna ulaşılmıştır.

Öte yandan Sautille yay tekniği yer almalıdır. Akorlu çalma yer almalıdır. Çift ses çalma yer almalıdır. Sol el III. Konum do-sol-re-la teli çalışmaları bulunmalıdır. I. konum dizilerden başlangıç dizisi sol dizisi olmalıdır. 2 diyez 2 bemol içeren diziler yer almalıdır. 3 diyez 3 bemol içeren diziler yer almalıdır.

Konumlar arası geçiş içeren eserler yer almalıdır. Pozisyon geçişli en az iki oktav arpej yer almalıdır. Vibrato tekniği yer almalıdır. Ajilite becerileri (çalışmaları) yer almalıdır. Süslemeli çalma (çalışmaları) yer almalıdır. Flageolet çalma tekniği yer almalıdır. Türk Müziği eserleri yer almalıdır. Türk Pop Müziği eserleri yer almalıdır. Türk müziğinin temel tür, biçim ve özellikleri yer almalıdır. İfadelerine olumsuz yanıtlar verilmiştir.

### ***Yaygın Eğitim Viyolonsel Çalgı Eğitimi Kurs Programı 2. Dönem İçeriğine Yönelik Bulgular***

Yaygın eğitim viyolonsel çalgı eğitimi kurs programı içeriği ile ilgili önerilen 2. dönem bulguları incelendiğinde “Viyolonselin tarihsel süreçteki değişimi ve gelişimi yer almalıdır.”, ““Viyolonsel çalgısına ait evrensel eserler yer almalıdır.”, “Viyolonsel çalgısına ait barok dönem eserleri yer almalıdır.”, “Viyolonselin yapısal özellikleri tanıtılmalıdır.”, “Detache (Bağırsız)yay tekniği yer almalıdır.”, “Legato (Bağlı) yay tekniği yer almalıdır.”, “Staccato yay tekniği yer almalıdır.”, “Martele yay tekniği yer almalıdır.”, “Sol el I. Konum do-sol-re-la teli çalışmaları bulunmalıdır.”, “1 diyez 1 bemol içeren diziler yer almalıdır.”, “Sol el II. Konum do-sol-re-la teli çalışmaları bulunmalıdır.”, “Sol el IV. Konum do-sol-re-la teli çalışmaları bulunmalıdır.”, “I. konum dizilerden başlangıç dizisi do dizisi olmalıdır.”, “1 diyez 1 bemol içeren diziler yer almalıdır.”, “Başlangıç konumu 1. Konumda olmalıdır.”, “Başlangıç konumu 4. Konumda olmalıdır.”, “Konumlar arası geçiş ilk olarak 1. ve 4. konum arası olmalıdır.”, “Nüans bilgisi yer almalıdır.”, “Pizzicato tekniği yer almalıdır.”, “Klasik Batı Müziği eserleri yer almalıdır.”, “Evrensel müzik türleri eserleri yer almalıdır.” “Spiccato yay tekniği yer almalıdır. Çift ses çalma yer almalıdır. I. konum dizilerden başlangıç dizisi sol dizisi olmalıdır. I. konum dizilerden başlangıç dizisi re dizisi olmalıdır. I. konum dizilerden la dizisi yer almalıdır. Konumlar arası geçiş içeren etütler yer almalıdır. “Pozisyon geçişli en az iki oktav gam yer almalıdır. Pozisyon geçişli en az iki oktav arpej yer almalıdır. Türk Müziği eserleri yer almalıdır. Orkestra eserleri yer almalıdır. Seçeneklerine katılımcılar olumlu yönde cevap vermiştir. Böylelikle oluşturulacak kurs programı içeriğinde bu konuların yer alması bulgusuna ulaşılmıştır.

Öte yandan, Viyolonsel çalgısına ait klasik dönem eserleri yer almalıdır. Viyolonsel çalgısına ait romantik dönem eserleri yer almalıdır. Akorlu çalma yer almalıdır. Sol el III. Konum do-sol-re-la teli çalışmaları bulunmalıdır. 2 diyez 2 bemol içeren diziler yer almalıdır. 3 diyez 3 bemol içeren diziler yer almalıdır. Konumlar arası geçiş içeren eserler yer almalıdır. Vibrato tekniği yer almalıdır. Ajilite becerileri (çalışmaları) yer almalıdır. Süslemeli çalma (çalışmaları) yer almalıdır. Flageolet çalma tekniği yer almalıdır. Pus yedinci konum çalışmaları olmalıdır. Türk müziğinin temel tür, biçim ve özellikleri yer almalıdır. Seçeneklerine katılımcılar önerilen kurs programında bulunmaması yönünde görüş bildirmişlerdir.

### ***Yaygın Eğitim Viyolonsel Çalgı Eğitimi Kurs Programı 3. Dönem İçeriğine Yönelik Bulgular***

Viyolonselin tarihsel süreçteki değişimi ve gelişimi yer almalıdır. Viyolonsel çalgısına ait evrensel eserler yer almalıdır. Viyolonsel çalgısına ait barok dönem eserleri yer almalıdır. Viyolonsel çalgısına ait klasik dönem eserleri yer almalıdır. Viyolonsel çalgısına ait romantik dönem eserleri yer almalıdır. Viyolonselin yapısal özellikleri tanıtılmalıdır. Detache (Bağısız) yay tekniği yer almalıdır. Legato (Bağlı) yay tekniği yer almalıdır. Staccato yay tekniği yer almalıdır. Martele yay tekniği yer almalıdır. Spiccato yay tekniği yer almalıdır. Sautille yay tekniği yer almalıdır. Akorlu çalma yer almalıdır. Çift ses çalma yer almalıdır. Sol el I. Konum do-sol-re-la teli çalışmaları bulunmalıdır. Sol el II. Konum do-sol-re-la teli çalışmaları bulunmalıdır. Sol el III. Konum do-sol-re-la teli çalışmaları bulunmalıdır. Sol el IV. Konum do-sol-re-la teli çalışmaları bulunmalıdır. I. konum dizilerden başlangıç dizisi do dizisi olmalıdır. I. konum dizilerden başlangıç dizisi sol dizisi olmalıdır. I. konum dizilerden başlangıç dizisi re dizisi olmalıdır. I. konum dizilerden la dizisi yer almalıdır. 1 diyez 1 bemol içeren diziler yer almalıdır. 2 diyez 2 bemol içeren diziler yer almalıdır. 3 diyez 3 bemol içeren diziler yer almalıdır. Başlangıç konumu 1. Konumda olmalıdır. Başlangıç konumu 4. Konumda olmalıdır. Konumlar arası geçiş ilk olarak 1. ve 4. konum arası olmalıdır. Konumlar arası geçiş içeren etütler yer almalıdır. Konumlar arası geçiş içeren eserler yer almalıdır. Pozisyon geçişli en az iki oktav gam yer almalıdır. Pozisyon geçişli en az iki oktav arpej yer almalıdır. Vibrato tekniği yer almalıdır. Ajilite becerileri (çalışmaları) yer almalıdır. Nüans bilgisi yer almalıdır. Süslemeli çalma (çalışmaları) yer almalıdır. Pizzicato tekniği yer almalıdır. Flageolet çalma tekniği yer almalıdır. Türk Müziği eserleri yer almalıdır. Klasik Batı Müziği eserleri yer almalıdır. Evrensel müzik türleri eserleri yer almalıdır. Orkestra eserleri yer almalıdır. Seçeneklerine katılımcılar olumlu yönde cevap vermiştir. Böylelikle oluşturulacak kurs programı içeriğinde bu konuların yer alması bulgusuna ulaşılmıştır.

“Pus yedinci konum çalışmaları olmalıdır.”, “Türk Pop Müziği eserleri yer almalıdır.”, “Türk müziğinin temel tür, biçim ve özellikleri yer almalıdır.” seçeneklerine katılımcılar önerilen kurs programında bulunmaması yönünde görüş bildirmişlerdir.

### ***Yaygın Eğitim Viyolonsel Çalgı Eğitimi Kurs Programı 4. Dönem İçeriğine Yönelik Bulgular***

I. konum dizilerden başlangıç dizisi sol dizisi olmalıdır. I. konum dizilerden başlangıç dizisi re dizisi olmalıdır. I. konum dizilerden la dizisi yer almalıdır. 1 diyez 1 bemol içeren diziler yer almalıdır. 2 diyez 2 bemol içeren diziler yer almalıdır. 3 diyez 3 bemol içeren diziler yer almalıdır. Başlangıç konumu 1.



Konumda olmalıdır. Başlangıç konumu 4. Konumda olmalıdır. Konumlar arası geçiş ilk olarak 1. ve 4. konum arası olmalıdır. Konumlar arası geçiş içeren etütler yer almalıdır. Konumlar arası geçiş içeren eserler yer almalıdır. Pozisyon geçişli en az iki oktav gam yer almalıdır Pozisyon geçişli en az iki oktav arpej yer almalıdır. Vibrato tekniği yer almalıdır. Ajilite becerileri (çalışmaları) yer almalıdır. Nüans bilgisi yer almalıdır. Süslemeli çalma (çalışmaları) yer almalıdır. Pizzicato tekniği yer almalıdır. Flageolet çalma tekniği yer almalıdır. Türk Müziği eserleri yer almalıdır. Klasik Batı Müziği eserleri yer almalıdır. Türk Pop Müziği eserleri yer almalıdır. Evrensel müzik türleri eserleri yer almalıdır. Orkestra eserleri yer almalıdır. Seçeneklerine katılımcılar olumlu yönde cevap vermiştir. Oluşturulacak kurs programı içeriğinde bu konuların yer alması bulgusuna ulaşılmıştır.

Sautille yay tekniği yer almalıdır. Pus yedinci konum çalışmaları olmalıdır. Türk müziğinin temel tür, biçim ve özellikleri yer almalıdır. Seçeneklerine katılımcılar önerilen kurs programında bulunmaması yönünde görüş bildirmişlerdir.

### **Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Müzik ve Gösteri Sanatları Alanında Viyolonsel Kurs Programının Genel Durumuna İlişkin Sonuçlar**

Halk Eğitimi Merkezi çello kurs programı, yaygın eğitimin temel ilkeleri doğrultusunda uzman görüşlerine dayanarak şu sonuçlara ulaşılmıştır. Sadece güzel sanatlar lisesi öğretim programına dayandırılması, çello eğitiminin derinliği ve çeşitliliği açısından yetersizdir. Programın, farklı yaş gruplarına ve seviyelere yönelik daha belirgin ve genişletilmiş içeriklerle desteklenmesi gerektiği açıktır. Programın 7 yaş sınırı genel olarak kabul edilebilir olsa da bireysel farklılıklar göz önüne alınarak, çocukların gelişim seviyelerine göre esneklik sağlanması önerilmektedir. Daha erken yaşlarda eğitime başlanabilmesi için uygun çalgılar ve yöntemler kullanılabilir. Eğitimcilerin yalnızca bir yıllık çello eğitimi almış ve mahalli sanatçı olmuş kişilerden seçilmesi yeterli bulunmamıştır. Eğitimcilerin profesyonel müzik eğitimi almış, alanında yetkin ve pedagojik formasyona sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Programın amaçlarının yaygın eğitim açısından uygun olduğu, ancak uygulama sırasında öğretim süreçlerinin etkili yönetilmesi gerektiği belirtilmiştir. “Kök değerler” olarak tanımlanan adalet, dostluk, dürüstlük gibi değerler, programın disiplinler arası katkısını artırmakla birlikte, iş birliği gibi ek değerlerle desteklenebileceği görüşü sunulmuştur. Değerlendirme yöntemleri teorik açıdan yeterli bulunmakla birlikte, çello eğitiminin ağırlıklı olarak uygulamalı bir süreç olduğu göz önünde bulundurularak, performans ve beceri ölçümlerine yönelik değerlendirme kriterlerinin eklenmesi gerekmektedir. Haftalık ders saatlerinin amatör öğrenciler için optimize edilmesi ve seviye bazlı bir yapı oluşturularak, programın devamlılık arz etmesi gerektiği ifade edilmiştir.



Ayrıca, içeriklerin açıklanması sırasında teorik bilgilerin uygulama ile dengeli şekilde sunulmasının önemli düşünülmüştür.

Genel olarak, çello kurs programı müzik eğitime katkı sunma açısından önemli olduğu görülmektedir ancak daha etkili sonuçlar için kapsamlı bir şekilde yenilenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Programın altyapısı, eğitimci nitelikleri ve öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılığı artırılarak yaygın eğitim hedeflerine daha güçlü bir şekilde hizmet edebilir sonucuna ulaşılmıştır.

### **Oluşturulacak Yaygın Eğitim Viyolonsel Çalgı Eğitimi Kurs Programı İçeriği ile İlgili Sonuçlar**

#### ***Yaygın Eğitim Viyolonsel Çalgı Eğitimi Kurs Programı İçeriği İçin Önerilen 1. Dönem Sonuçları***

Yaygın eğitimde kullanılacak viyolonsel çalgı eğitimi kurs programının 1. Dönem içeriği, katılımcıların olumlu geri bildirimleri doğrultusunda belirlenmiştir. Bu kurs programı, viyolonsel eğitiminin kapsamlı ve derinlemesine bir anlayışını sunmayı hedeflemektedir. Programda yer alacak konular şunlardır:

- Viyolonselin Tarihsel Süreçteki Değişimi ve Gelişimi: Viyolonselin tarih boyunca geçirdiği evrim ve bu süreçteki önemli değişikliklerin incelenmesi,
- Viyolonsel Çalgısına Ait Evrensel Eserler: Katılımcılar, viyolonsel için yazılmış evrensel çapta tanınmış eserlerin öğrenilmesi ve çalınması, Viyolonselin farklı müzik türlerindeki kullanımı ve bu türlere ait eserler üzerinde durulması.
- Barok Dönem Eserleri: Barok dönemin viyolonsel repertuarı tanıtılması ve bu dönemden seçilmiş eserler üzerinde çalışılması
- Klasik Dönem Eserleri: Klasik dönem müzikleri ve bu döneme ait viyolonsel eserleri üzerinde durulması.
- Romantik Dönem Eserleri: Romantik dönemin karakteristik viyolonsel eserleri incelenmesi ve çalışılması.
- Viyolonselin Yapısal Özellikleri: Viyolonselin fiziksel yapısı, bileşenleri ve bu yapıların nasıl bir işlevi olduğu detaylı olarak anlatılması.
- Yay Teknikleri: Detache (Bağısız) Yay Tekniği, Legato (Bağlı) Yay Tekniği, Staccato Yay Tekniği, Pizzicato yay tekniği.
- Sol El Çalışmaları: I. Konum Do-Sol-Re-La Teli Çalışmaları, IV. Konum Do-Sol-Re-La Teli Çalışmaları, I. Konum Diziler: Do, Re, La Dizileri, 1 Diyez ve 1 Bemol İçeren Diziler, Konumlar Arası Geçiş: İlk olarak 1. ve 4. Konum Arası, Konumlar Arası Geçiş İçeren Etütler, Pozisyon Geçişli En Az İki Oktav Gam.

- Nüans Bilgisi: Müzikal ifadelerin detayları ve nüans bilgisi üzerinde durulması.
- Orkestra Eserleri: Orkestrada viyolonsel rolü ve orkestra repertuarından seçilmiş eserler çalışılması sonucuna varılmıştır.

Literatür incelendiğinde, başlangıç çello eğitiminde olması gereken alanların birçok araştırmada paralellik gösterdiği görülmektedir. Basit'in (2023) araştırmasında, ilköğretim kademesinde amatör viyolonsel eğitimi alan öğrencilerin en çok “pozisyon geçişleri, anahtarlar ve akor çalma” konularında güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Lise kademesinde amatör viyolonsel eğitimi alan öğrenciler ise en çok “ritmik öğeler, yay teknikleri (bağlı çalma, ayrı çalma, portato, staccato, martele, sotiye, spiccato, ricochet gibi) ve pozisyon geçişleri” konularında zorluk yaşamaktadırlar. Çalgı eğitiminde başlangıcın önemi konusunda eğitimciler arasında fikir birliği olmasına rağmen, uygulamada farklılıklar gözlemlenmektedir. Katılımcıların bildirimleri doğrultusunda, bu kapsamlı ve geniş içerikli kurs programı, viyolonsel eğitimi konusunda derinlemesine bilgi ve beceri kazandırmayı hedeflemektedir.

Tileklioğlu (2023), “Suzuki Çello Okulu 1” Metodunun Teknik ve Müzikal Analizi adlı çalışmasında, sağ el tekniğine göre incelenen 17 eserin tamamında détaché, legato, staccato ve bağlı staccato tekniklerinin kullanıldığını ve bu tekniklerin eserlerde kademeli olarak zorlaştığını belirtmiştir. Bu durum, oluşturulacak çello eğitimi kurs programında sağ el tekniklerinin belirlenmesi açısından paralellik göstermekte ve müfredatın aşamalı bir yapı içinde planlanmasının önemini vurgulamaktadır.

### ***Yaygın Eğitim Viyolonsel Çalgı Eğitimi Kurs Programı İçeriği İçin Önerilen 2. Dönem Sonuçları***

Yapılan araştırma ve değerlendirmeler sonucunda yaygın eğitim viyolonsel çalgı eğitimi kurs programının içeriğine dair katılımcıların olumlu ve olumsuz görüşleri belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda kurs programının içeriğinin şekillendirilmesi gerekmektedir. Olumlu görüşler, viyolonsel tarihsel gelişimi, evrensel ve barok dönem eserleri, çeşitli yay teknikleri ve sol el pozisyon çalışmaları gibi konuları içermektedir. Ayrıca, başlangıç konumları ve diziler, nüans bilgisi, pizzicato tekniği ve klasik Batı müziği eserleri gibi konuların da programda ter alması sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan klasik ve romantik dönem eserleri, akorlu çalma, sol el III. konum çalışmaları, daha karmaşık diziler ve vibrato tekniği gibi konuların bu dönemde yer almaması sonucuna ulaşılmıştır. Oluşturulacak kurs programı içeriğinin belirlenmesinde önemli bir yol gösterici olarak kullanılacaktır. Katılımcıların olumlu görüş bildirdiği konular, kurs programının temel taşlarını oluşturacak ve eğitimin ana içeriğini belirleyecektir. Buna karşılık, katılımcıların olumsuz görüş bildirdiği konular ise programın dışında bırakılacak veya daha az ağırlık verilecektir. Bu

şekilde, katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerine uygun, etkili ve kapsamlı bir viyolonsel eğitimi sunulması hedeflenmektedir.

### ***Yaygın Eğitim Viyolonsel Çalgı Eğitimi Kurs Programı İçeriği İçin Önerilen 3. Dönem Sonuçları***

Yapılan araştırma ve değerlendirmeler sonucunda, yaygın eğitim kapsamında önerilen viyolonsel çalgı eğitimi kurs programının içeriğine dair katılımcıların görüşleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, kurs programının içeriğinin katılımcı ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda şekillendirilmesi gerekmektedir.

Bu dönem için katılımcıların olumsuz görüş bildirdiği konuların sayısının daha az olduğu tespit edilmiştir. Özellikle pus yedinci konum çalışmaları, Türk pop müziği eserleri ve Türk müziğinin temel tür, biçim ve özellikleri gibi konuların, önerilen kurs programında yer almaması gerektiği yönünde ortak bir görüş oluşmuştur. Basit (2023) tarafından gerçekleştirilen Viyolonsel Eğitime Yönelik Öğrenci İhtiyacı Çerçevesinde Popüler Müzik Eksenine Dayalı Materyal Hazırlama ve Öğretmen Görüşleri adlı çalışmada, lisansüstü ve lisans düzeyinde amatör viyolonsel eğitimi alan öğrencilerin, viyolonsel çalma ve çalışma sürecinde en çok entonasyon, pozisyon geçişleri ve pus pozisyonları konularında güçlük yaşadığı belirlenmiştir. Öte yandan, lise düzeyinde mesleki viyolonsel eğitimi alan öğrenciler, viyolonsel çalma ve çalışma sürecinde en çok pozisyon geçişleri, akor çalma ve entonasyon konularında zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, bu aşamada alınan görüşler ile paralellik göstermekte olup, viyolonsel eğitiminde karşılaşılan teknik zorlukların belirlenmesi açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Bu değerlendirmeler ışığında hazırlanan kurs programı, katılımcıların beklentilerini karşılayacak şekilde yapılandırılmış olup, viyolonsel eğitimi için kapsamlı ve dengeli bir müfredat sunmayı hedeflemektedir. Olumlu görüşlerin programda öncelikli olarak ele alınması, eğitim sürecinin daha verimli ilerlemesini sağlayarak katılımcı memnuniyetini artıracaktır. Öte yandan, olumsuz görüşlerin dikkate alınması, kurs programının gereksiz veya katılımcılar tarafından tercih edilmeyen içeriklerden arındırılmasını sağlayarak, programın daha işlevsel hâle getirilmesine katkıda bulunacaktır.

Bu şekilde oluşturulan program, hedeflenen eğitim amaçlarına ulaşılmasını sağlayarak, katılımcıların viyolonsel çalma becerilerini geliştirmeye ve müziksel yetkinliklerini artırmaya yönelik kapsamlı bir öğrenme süreci sunacaktır.

### ***Yaygın Eğitim Viyolonsel Çalgı Eğitimi Kurs Programı İçeriği İçin Önerilen 4. Dönem Sonuçları***

Yaygın Eğitim Viyolonsel Çalgı Eğitimi Kurs Programı kapsamında önerilen 4. döneme ilişkin yapılan değerlendirmelerde, yalnızca iki konunun programda yer almaması hususunda olumsuz görüşler bildirilmiştir. Söz

konusu eksiklikler şu şekildedir: Pus ve yedinci konum çalışmaları ve Türk müziğinin temel tür, biçim ve özellikleri. Bu konuların kurs programında bulunmamasına yönelik eleştirilerin yanı sıra, çalgı eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin evrensel kaynaklara dayalı olması gerektiğine dair güçlü bir kanaatin mevcut olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, Saraç (1992) tarafından yapılan araştırmada, viyolonsel eğitimcilerinin büyük çoğunluğunun viyolonsel öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin evrensel kaynaklara dayalı olduğunu ve bu sebeple uygulamada geçerli ve etkin olduğu yönündeki görüşleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Uğraş ve Gök (2018) tarafından gerçekleştirilen Güzel Sanatlar Lisesi Çello Dersi Öğretim Programına Dayalı Kullanılan Kitapların Türk Müziği Kazanımları Açısından Değerlendirilmesi adlı çalışmada, öğretmenlerin neredeyse tamamının makam dizilerini ve makamsal eserleri öğretirken tampere ses sistemini kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Bilindiği üzere, incelenen çello öğretim programı ve öğretim kitapları tampere sistemde yazılmıştır. Bu durum, ilgili araştırmalarla paralellik gösteren bir sonuç olarak değerlendirilmekte olup, viyolonsel eğitimi kapsamında kullanılan pedagojik yaklaşımların batı müziği temelli teknik ve sistemlerle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca Basit'e (2023) ait Viyolonsel Eğitime Yönelik Öğrenci İhtiyacı Çerçevesinde Popüler Müzik Eksenine Dayalı Materyal Hazırlama ve Öğretmen Görüşleri çalışmasında hazırlanmış popüler müziklerin, viyolonsel eğitiminde kullanılması ile ilgili olumlu düşüncelerin çoğunlukta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## ÖNERİLER

1. Her yaştan bireye viyolonsel eğitimi sunmak amacıyla, halk eğitim merkezlerinde ve diğer yaygın eğitim kurumlarında viyolonsel kursları açılmalıdır. Bu kurslar, farklı yaş gruplarına ve seviyelere uygun olarak düzenlenmelidir.
2. Viyolonsel eğitime erken yaşta başlanmasını teşvik etmek için okullarda ve yaygın eğitim merkezlerinde çocuklar için viyolonsel kursları açılmalı ve ebeveynler bu konuda bilinçlendirilmelidir.
3. Viyolonsel eğitimi için gerekli materyallerin ve kaynakların erişilebilir hale getirilmesi sağlanmalıdır. Eğitim materyalleri ve kaynaklar dijital platformlarda erişime açılmalı ve öğrencilere ücretsiz veya düşük maliyetli olarak sunulmalıdır.
4. Viyolonsel eğitimi, öğrencilerin saygı, sabır, dinleme, topluluk disiplini ve sorumluluk gibi toplumsal ve bireysel öğretileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu öğretiler, eğitim programlarında vurgulanmalıdır.
5. Müzik eğitimi alanında öğretmenlik yapacak bireylerin hem müzik eğitimi lisans programlarından hem de pedagojik formasyon programlarından mezun olmaları sağlanmalıdır.

6. Müzik eğitiminde, öğrencilerin teknik ve müzikal gelişimlerini desteklemek amacıyla, müziksel işitme, okuma ve yazma becerilerinin performansa dönük sınavlarla ölçülmesi, sözlü değerlendirmenin öne çıkarılması, bireysel farklılıklara göre kurs programlarının tasarlanması ve grup etüt derslerinin müzik kültürü ve tarihi üzerine odaklanması sağlanmalıdır.
7. Performans değerlendirme yöntemleri, üst düzey bilişsel becerilere (analiz, sentez, değerlendirme) odaklanmalı ve hem bireysel olarak hem de geniş gruplara uygulanabilir olmalıdır.
8. Ayrıca, düzenli geri bildirim mekanizmaları ile programın etkinliği değerlendirilerek gerekli güncellemeler yapılmalıdır. Bu şekilde, programın hem teorik hem de pratik açıdan en yüksek verimlilikte uygulanması sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Avrupa Birliği Konseyi. (2002). 27 Haziran 2002 Tarihli Yaşam Boyu Öğrenme Konulu Konsey Kararı (2002/C 163/01). Avrupa Toplulukları Resmî Gazetesi, C 163, 1–3.
- Aydemir, H. (2019). Yaşam Boyu Öğrenme Kapsamında 50 Yaş Üzeri Bireylerde Sanat Eğitimi: Türkiye–Amerika Örneği. Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Aydemir, H. ve Gökay, M. (2023). Yetişkin Eğitimi İhtiyaç Analizi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 13(3), 3119–3142.
- Aytemur, B. (2022). Müzik Araştırmalarında Nitel Veri Analizi. İçinde Ü. S. Şen, Y. Şen ve Ş. Ö. Akçay (Editörler), Müzik Araştırmalarında Bilimsel Yöntem ve Yaklaşımlar (ss. 233–261). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), 231–274.
- Basit, A. C. (2023). Viyolonsel Eğitimine Yönelik Öğrenci İhtiyacı Çerçevesinde Popüler Müzik Eksenine Dayalı Materyal Hazırlama ve Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bilirdönmez, K. ve Karabulut, N. (2016). Sanat Eğitimi Süreç ve Kuramları. EKEV Akademi Dergisi, 65, 343–356.
- Boşnak, B. (2022). Sivil Toplum Çalışmalarında Yarı Yapılandırılmış Mülakatlar: Sahadan Örnekler. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 51, 239–255.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin Toplumsal Değişme Sürecindeki Gücü. Ege Eğitim Dergisi, 3(1), 102–112.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016a). Yaygın Eğitim Kurumları Çerçeve Kurs Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016b). Yetişkin Eğitimi: 2016 Haber Bülteninde Yapılan Ana Revizyona İlişkin Metodolojik Doküman. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020a). 2019 Yılı Birim Faaliyet Raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020b). Öğretim Programlarını Değerlendirme Raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Saraç, A. G. (1992). Türkiye’de Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümlerinde Viyolonsel Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Öğrenciye Yansımaları. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Şen, Ç. ve Özdemir, M. A. (2017). Viyolonsel Eğitimi Sürecinde Dizgeli Öğretim Modelinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Journal of Human Sciences, 14(4), 3009–3029.
- Tileklioğlu, M. (2023). “Suzuki Çello Okulu 1” Metodunun Teknik ve Müzikal Analizi. Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Uçan, A. (1995). Türkiye’de Güzel Sanatlar Fakültelerinin Yeniden Planlanması ve Eğitim Programlarının Yeniden Düzenlenmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uçan, A. (1997). Müzik Eğitimi: Temel Kavramlar – İlkeler – Yaklaşımlar ve Türkiye’de Cumhuriyetin İlk Altmış Yılındaki Durum. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uğraş, F. ve Gök, M. (2019). Güzel Sanatlar Lisesi Çello Dersi Öğretim Programında Yer Alan Türk Müziği Kazanımlarının Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(1), 1308–1337.
- Yazar, T. ve Keskin, İ. (2018). Millî Eğitim Şuvalarında Yaşam Boyu Öğrenme, Halk Eğitimi, Yetişkin Eğitimi ve Yaygın Eğitim ile İlgili Kararların Değerlendirilmesi. HAYEF: Journal of Education, 15(1), 63–83.