



**T.C.
BATMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
MÜZİKOLOJİ ANA BİLİM/ANA SANAT DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**GÜZEL SANATLAR LİSESİ MÜZİK BÖLÜMÜ TERCİHİNDE
ETKİLİ OLAN FAKTÖRLER (BATMAN İLİ ÖRNEĞİ)**

Demet KAYA ARSLAN

**Şubat-2025
BATMAN**

**T.C.
BATMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
MÜZİKOLOJİ ANA BİLİM/ANA SANAT DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**GÜZEL SANATLAR LİSESİ MÜZİK BÖLÜMÜ TERCİHİNDE
ETKİLİ OLAN FAKTÖRLER (BATMAN İLİ ÖRNEĞİ)**

Demet KAYA ARSLAN

**Danışman
Prof. Dr. Rohat CEBE**

Diğer Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Gönenç HONGUR

Dr. Öğr. Üyesi Yiğit KARABULUT

**Şubat- 2025
BATMAN**

T.C.
BATMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEZ KABUL VE ONAYI

Demet KAYA ARSLAN tarafından hazırlanan “Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Tercihinde Etkili Olan Faktörler (Batman İli Örneği)” adlı tez çalışması 19/02/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Batman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müzikoloji Ana Sanat Dalı’nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan

Prof. Dr. Gönenç HONGUR

Danışman

Prof. Dr. Rohat CEBE

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Yiğit KARABULUT

Yukarıdaki sonucu onaylarım.

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Murat ÖTER

ETİK BEYANI

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını beyan eder, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sorumluluğu kabullendiğimi bildiririm.

ETHICAL DECLARATION

I declare that all the information in this thesis has been obtained within the framework of ethical behavior and academic rules, and that the source of any statements and information that do not belong to me in this study prepared in accordance with the thesis writing rules has been fully cited, and I declare that I accept all kinds of legal responsibility in case of any contrary situation.

Demet KAYA ARSLAN
19.02.2025

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ
GÜZEL SANATLAR LİSESİ MÜZİK BÖLÜMÜ TERCİHİNDE ETKİLİ OLAN
FAKTÖRLER (BATMAN İLİ ÖRNEĞİ)

Demet Kaya ARSLAN

Batman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Müzikoloji Ana Bilim/Ana Sanat Dalı

Danışman:
Prof. Dr. Rohat CEBE

2025, 92 Sayfa

Bu çalışma, güzel sanatlar liseleri müzik bölümü tercihinde etken rol oynayan faktörleri incelemektedir. Çalışma, müzik bölümünde eğitim görenlerin, okul yönetimlerinin, ailelerin rolünü kavramayı ve söz konusu tercihlerin karar süreçlerine ne şekilde etki ettiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma sonucunda müzik bölümü tercihlerinde öğrencilerin kişisel ilgilerinin, yeteneklerinin ve müziğe olan arzusunun en belirleyici unsurlar olduğu görülmüştür. Aynı zamanda okulun sunmuş olduğu eğitim kalitesi, öğretim kadrosunun tecrübesi ve okulun imajı da tercihler üzerinde etken rol oynayan faktörler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte aile desteği ve okulun sosyo-kültürel olanakları da eğitim görenlerin okul seçiminde etken rol oynamaktadır. Çalışma, ayrıca eğitim görenlerin okul seçimlerinin, okulda sunulan kariyer olanakları ve mezuniyet sonrası rehberlik hizmetleri ile de yakından ilişkili olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu çalışma, güzel sanatlar liseleri müzik bölümü tercihinde etken rol oynayan faktörlerin anlaşılmasına katkı sunmakta ve müzik eğitimi alanındaki ilişkin geliştirilebilecek stratejilere yardımcı bulunmaktadır. Aynı zamanda eğitim görenlere daha etkili bir eğitim deneyimi sunabilmek adına okul yönetimlerinin alması gereken tedbirler ve eğitimde gerçekleştirilmesi gereken iyileştirmelere ilişkin önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Müzik, Öğrenci, Eğitim, Sanat Eğitimi, Çalgı Eğitimi

ABSTRACT

MASTER THESIS

FACTORS AFFECTING THE CHOICE OF FINE ARTS HIGH SCHOOL MUSIC DEPARTMENT (BATMAN PROVINCE EXAMPLE)

Demet KAYA ARSLAN

Batman University Graduate Education Institute

Musicology Department of Science/Department of Art

Advisor: Prof. Dr. Rohat CEBE

2025, 92 Pages

This study aims to examine the factors that play a role in the choice of music department in Fine Arts High Schools. The study aims to comprehend the role of music department students, school administrations and families and to reveal how these preferences affect decision-making processes. As a result of the study, it was seen that students' personal interests, talents and desire for music were the most determining factors in their music department preferences. At the same time, the quality of education offered by the school, the experience of the teaching staff and the image of the school are also among the factors that play an influential role on preferences. In addition, family support and the socio-cultural opportunities of the school also play a role in the school choice of the students. The study also reveals that the school choices of the students are closely related to the career opportunities and post-graduation guidance services offered at the school. This study contributes to the understanding of the factors that play a role in the choice of music department in High Schools of Fine Arts and helps to develop strategies in the field of music education. At the same time, suggestions are made regarding the measures that school administrations should take and the improvements that should be made in education in order to provide a more effective educational experience for the students.

Keywords: Music, Student, Education, Art Education, Instrument Education

ÖN SÖZ

Yetenek düzeyi ne olursa olsun müzik her insanın hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır. İnsan ve toplum yaşantısında bir eğitim objesi olarak kullanılan müzik, iyi ve doğru bir eğitim ile verimli ve faydalı olur. Bu bağlamda kişinin yaşamı boyunca okulda görmüş olduğu müzik eğitimi önemlidir. Okulda verilen müzik eğitiminin ebeveyn tarafından önemsenmesi çocukların müzik dersine gösterdikleri önemi ve değeri artırır. Bu gerekçe ile öğrencilerin Güzel Sanatlar Liselerini tercihlerinde etkili olan faktörlerle ilgili görüşleri alınmıştır.

Tez çalışmamda her daim rehberliğini ve kıymetli desteğini hissettiğim; bilgisi, sabrı ve ferasetiyle ile yanımda olan akademik anlamda yetişmemi sağlayan çok kıymetli Hocam Prof. Dr. Rohat CEBE'ye şükranlarımı arz ederim. Aynı zamanda yaptığım tüm çalışmalarda benden desteğini esirgemeyen Batman Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzikoloji Bölümünün birbirinden değerli Akademisyenlerine teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma süresince her daim yanımda olan, beni destekleyen Hayat Arkadaşım, Sevgili Eşime, çocuklarıma ve bana yardımcı olan tüm öğrencilerime minnet ve şükran duygularıyla...

Demet KAYA ARSLAN
BATMAN-2025

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	2
1.2. Alt Amaçlar.....	2
1.3. Araştırmanın Gerekçesi	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	3
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	5
2.1. Eğitim.....	5
2.2. Sanat Eğitimi.....	6
2.3. Güzel Sanatlar Eğitimi	8
2.4. Müzik Eğitimi	11
2.4.1. Genel müzik eğitimi.....	13
2.4.2. Özenen müzik eğitimi	14
2.5. Cumhuriyetten Günümüze Genel Müzik Eğitimi	19
2.6. Çalgı Eğitimi	21
2.7. Güzel Sanatlar Lisesi	28
2.8. Tarihsel Açıdan Güzel Sanatlar Liseleri	32
2.9. Güzel Sanatlar Lisesi Bölümleri	35
2.9.1. Müzik bölümü	36
2.9.2. Resim bölümü	36
2.9.3. Spor bölümü.....	37
2.10. Güzel Sanatlar Lisesinde Müzik Eğitimi	38
2.11. Mesleğin Hayattaki Yeri ve Önemi	39
2.12. Meslek Seçimi.....	40
2.13. Mesleki Gelişim Kuramları.....	40
2.14. Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler.....	43
2.15. İlgili Araştırmalar.....	44
2.15.1. Uluslararası çalışmalar	44
2.15.2. Ulusal çalışmalar	48

3. YÖNTEM.....	66
3.1. Araştırmanın Modeli	66
3.2. Evren ve Örneklem	66
3.2.1. Batman Güzel Sanatlar Lisesi	67
3.3. Veri Toplama Araçları	68
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	68
3.3.2. Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörler Ölçeği	68
3.4. Verilerin Analizi	68
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	70
4.1. Bulgular.....	70
4.2. Tartışma	77
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	80
5.1 Sonuçlar	80
5.2 Öneriler	81
KAYNAKLAR	83

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Yaş ve seviye aralığı.....	17
Tablo 3.1. Geçerlik ve Güvenirlik	69
Tablo 3.2. Normallik analizi	69
Tablo 4.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerinin Dağılımı.....	70
Tablo 4.2. Cinsiyete Göre Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Karşılaştırılması... 71	
Tablo 4.3. Anne Eğitim Durumuna Göre Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Karşılaştırılması	72
Tablo 4.4. Baba Eğitim Durumuna Göre Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Karşılaştırılması	72
Tablo 4.5. Aile Aylık Gelir Durumuna Göre Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Karşılaştırılması	73
Tablo 4.6. Kendine Ait Çalışma Odası Bulunma Durumuna Göre Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Karşılaştırılması	74
Tablo 4.7. Kardeş Sayısına Göre Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Karşılaştırılması	74
Tablo 4.8. OGS İçin Dershane veya Kursu Gitme Durumuna Göre Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Karşılaştırılması	75
Tablo 4.9. Liseden Sonra Üniversiteye Gitmek İsteme Durumuna Göre Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Karşılaştırılması.....	75
Tablo 4.10. Eğitim-Öğretim Masrafları İçin Burs veya Yardım Alma Durumuna Göre Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Karşılaştırılması	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Holland'ın Altıgen Modeli	41
Şekil 2.2. Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler	43

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AGSL	: Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
GSL	: Güzel Sanatlar Lisesi
LCM	: London College of Music
TDK	: Türk Dil Kurumu

1. GİRİŞ

Heykel, resim, şiir, tiyatro, mimari ve müzik gibi kişilerde hoşnutluk bırakan bütün sanatlar güzel sanatlar adı altında toplanmaktadır. Güzel sanatların hedefi güzel olanı açıklamak ve yorumlamaktır. Güzel sanatlar denildiğinde akıllara ilk olarak insanın ilk çağlardan günümüze kadar kendini ifade ettiği boya, kil ve çizgi aracılığı ile biçimler, anlatımlar ve desenler gibi farklı oluşumlar gelmektedir. Güzel sanatlar, bireylerin çevresinde gördüğü insan eliyle yapılan işlerden ziyade duygu ve akılla ifade edilen işler olarak ön plana çıkmaktadır. Güzel sanatlarla alakalı pek çok farklı bölüm bulunmaktadır. Özellikle güzel sanatlar liseleri ve fakülteleri bu bağlamda ele alınabilmektedir.

Güzel sanatlar liselerinin müzik bölümleri, bir üst birim olarak ön plana çıkan müzik öğretmenliği bölümlerine, güzel sanatlar fakültelerine, konservatuvarlara ve mesleki müzik eğitimi veren fakültelere öğrenci hazırlayan orta öğretim kurumlarıdır. Söz konusu kurumlar dört yıl eğitim sunmaktadır. Öğrencilerini ise yetenek sınavlarında başarı elde eden öğrencilerden seçmektedirler.

Sanat eğitiminde bireyin kalıcı olarak pozitif yönlü davranış değişikliği gerçekleştirmesi yönünde bir beklenti bulunmaktadır. Sanat eğitimi kişiye yaratıcılık, kültürel birikim, üretkenlik kazandırmaktadır. Böylece sanat eğitimi, kişinin kişisel duygu ve düşüncelerini aktarmasında etken rol oynayan bir eğitim alanı olmuştur. Sanat ile edinilen estetik anlayış ve bilgi birikim kişinin hayatında her zaman ön plana çıkmaktadır (Eke, 2012, s. 10).

Öğrenme ve öğretme sürecinde pek çok farklı duyu organı harekete geçmektedir. Müzik öğretiminde kişilerin gerek duyuşsal gerek devinişsel gerekse de bilişsel açıdan gelişerek davranışlarında pozitif yönlü ve kalıcı dönüşümler meydana getirmek hedeflenmektedir. Bununla birlikte kişinin zihinsel aktivitelerle gerçekleştirmiş olduğu öğrenmelerinde de müzik öğretiminin oldukça büyük bir etkisinin olduğu saptanmıştır (Şendurur ve Akgül Barış, 2002, s. 142).

Kişinin müzik öğretimindeki başarısı, öğrenme faaliyetini kontrol altında tutabilme yetisi ile direkt olarak bağlantılıdır. Her öğrencinin kendi öğrenme sürecinden sorumlu olmasından kaynaklı olarak öğrenmeyi hedeflediği gereçlere ilişkin oluşturduğu davranış önem arz etmektedir. Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin zorunlu

ders olan çalgı eğitimi dersini 4 yıl suresince alarak çalışma alışkanlıklarını daha ilk yıllarında kazanabilmelerinin başarılı olabilmeleri bakımından önem arz ettiğini ifade etmek mümkündür. Bu süreçte söz konusu alışkanlığın edinip edinilmediğini saptamak ve tedbirini almak enstrüman başarıları bakımından büyük bir yere sahiptir (Piji Küçük ve Turan Engin, 2021).

Güzel sanatlar liselerinin müzik bölümünden mezun olan öğrenciler, üniversitelerin eğitim fakültelerinde müzik ğretmenliği ve müzikoloji, güzel sanatlar fakültelerinde müzik teorisi, müzik bilimleri, özel ve devlet konservatuvar bölümleri gibi bölümlere başvuru yapabilmektedir. Bu çalışmada ağırlıklı olarak güzel sanatlar liselerinden söz edilmiştir. Özellikle güzel sanatlar lisesi müzik bölümü tercihi esnasında önem arz eden unsurlara değinilmiştir. Bu bakımdan yapılan çalışma, müzik bölümünde eğitim görenlerin, okul yönetimlerinin, ailelerin rolünü ve söz konusu tercihlerin karar süreçlerine nasıl etki ettiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Batman ilindeki Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümünü tercih eden öğrencilerin kararlarını etkileyen faktörleri belirlemektir. Öğrencilerin bireysel, sosyal, ekonomik, kültürel ve eğitimsel faktörlerin bu tercihler üzerindeki etkilerini ortaya koymak hedeflenmektedir. Ayrıca, bu tercihlerle öğrencilerin sanatsal yetenekleri ve gelecek planları arasındaki ilişki incelenmektedir.

1.2. Alt Amaçlar

Kız ve erkek öğrencilerin okul tercihinde etkili olan bireysel ve okula ait faktörler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek.

Anne ve baba eğitim düzeyinin okul tercihinde etkili olan faktörler üzerindeki etkisini incelemek.

Aile aylık gelir durumuna göre okul tercihinde etkili olan bireysel ve okula ait faktörler arasındaki farkları değerlendirmek.

Kendine ait çalışma odasına sahip olma durumunun okul tercihinde etkili olan faktörler üzerindeki etkisini analiz etmek.

Kardeş sayısının bireysel ve okula ait faktörler üzerindeki etkisini incelemek.

OGS için dersane veya kursa gitme durumunun okul tercihinde etkili olan faktörler üzerindeki etkisini araştırmak.

Liseden sonra üniversiteye gitmek isteyen, istemeyen ve kararsız olan öğrencilerin okul tercihinde etkili olan faktörler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek.

Eğitim-öğretim masrafları için burs veya yardım almanın okul tercihinde etkili olan bireysel ve okula ait faktörler üzerindeki etkisini değerlendirmek.

1.3. Araştırmanın Gerekçesi

Sanat eğitimi, bireyin hem duygusal hem de bilişsel gelişimine katkıda bulunarak yaratıcı bir birey ve toplum oluşturma'nın önemli bir parçasıdır. Ancak Güzel Sanatlar Liselerine olan talep ve bu liselerdeki bölümlerin tercih edilme nedenleri, eğitim politikaları ve bölgesel koşullar gibi etmenler doğrultusunda çeşitlilik göstermektedir. Batman ilinin yerel dinamikleri ve kültürel yapısı, bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu araştırma, bölgedeki sanat eğitimi politikalarının geliştirilmesine ve gençlerin eğitim tercihlerine yönelik daha etkili stratejiler geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma sadece Batman ilinde bulunan Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü öğrencileri ile sınırlıdır.
- Veriler, belirli bir dönem (örneğin 2024-2025 eğitim-öğretim yılı) içinde toplanmıştır.
- Katılımcıların beyanları esas alınmıştır; dolayısıyla beyanlarda öznel algılar etkili olabilir.
- Araştırma, müzik bölümü ile sınırlı olup diğer güzel sanatlar bölümleri (resim, tiyatro vb.) kapsamamaktadır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- Katılımcılar, araştırma anketine veya görüşmelerine dürüst ve doğru yanıtlar vermiştir.

- Batman ilindeki Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerin tercihlerine dair elde edilen bulgular, benzer sosyo-kültürel yapıya sahip diğer bölgeler için de genellenebilir bir yapı taşır.
- Sosyo-ekonomik ve kültürel faktörler, öğrencilerin tercihlerinde önemli bir rol oynamaktadır.
- Sanatsal beceri ve yetenek, öğrencilerin müzik bölümünü seçmesinde belirleyici bir etkidir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim

Birey, yaşamının ilk anlarından itibaren çevresiyle etkileşimde bulunarak çevresini ve dünyayı anlamayı öğrenir. Çevresel faktörler, bireyin bu süreçte çevresini kavrayıp benimsemesini ve buna uygun zihinsel yapılar oluşturmalarını büyük ölçüde etkiler. Bu çevresel faktörlerin en önemlileri arasında aile ve eğitimciler yer almaktadır. Ailelerin ve öğretmenlerin, bireylerin çevresini anlamasına, yaşamı yorumlamasına ve kendi yerini bulmasına rehberlik etme sorumluluğu bulunmaktadır. Bununla birlikte, birey doğup büyüdüğü ve yaşadığı çevrenin kültürel yapısıyla da sürekli bir etkileşim içerisinde. Bu kültürel ve toplumsal etkileşim, bireyde yeni davranışların oluşmasını sağlar ve yaşamını bu davranışlar doğrultusunda şekillendirir. Birey için bu süreç “toplumsallaşma” ve “kültürlenme” olarak tanımlanırken, toplum açısından “toplumsallaştırma” ve “kültürleme” olarak adlandırılır. Tüm bu süreçler, eğitimin doğal bir parçasıdır (Tekin, 1996, s.2).

Bireyin toplumun bir parçası haline gelmesi, toplumun kültürel değerlerini benimsemesi ve toplum içinde kendine bir yer edinmesi, eğitim sürecinin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir (Aşılıoğlu, 2017, s.12). Türk Dil Kurumu'na (2025) göre eğitim, “Çocukların ve gençlerin toplumsal yaşamda yerlerini alabilmeleri için gereken bilgi, beceri ve anlayışları kazanmalarına, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde ya da dışında, doğrudan ya da dolaylı olarak destek olma süreci” şeklinde tanımlanmıştır.

Demirel (2009, s.6), eğitimi bireyin kendi yaşantıları ve bilinçli kültürleme aracılığıyla istenilen davranış değişikliklerinin kazandırıldığı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Sönmez (2001, s.6), eğitimi, fiziksel uyarımın sonucunda beyinde belirli biyolojik ve kimyasal değişiklikler oluşturma süreci olarak açıklamaktadır. Benzer şekilde, Ertürk (1972, s.12), eğitimi bireyin kendi yaşantılarıyla ve bilinçli müdahaleler yoluyla istenilen davranış değişimlerini gerçekleştirme süreci olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan hareketle, eğitimin temel amacının bireyde davranış değişikliği sağlamak olduğu sonucuna varılabilir (Dönmez, 2018, s.6).

2.2. Sanat Eğitimi

İnsanlar, hayatlarının herhangi bir döneminde bilinçli ya da bilinçsiz olarak sanat ile bir ilişki kurmaktadır. Gündelik eylemleri gerçekleştirirken karşı karşıya gelinen sanat dolaylı ya da direkt olarak kişilerin yaşamlarını sanatsal açıdan etkisi altına almaktadır. Gündelik yaşamda bulunan vitrinler, süs objeleri, mimari tasarımlar, duvar resimleri, tesadüfi şekilde duyulan müzik kişilerin yaşamlarına sanatı katmaları üzerinde etken rol oynamaktadır. Gelişen durumlara farklı davranış ve yaklaşımlar sergileme biçimi sanatın bir aşaması olarak ön plana çıkmaktadır (Hicks, 2004, s. 291).

Sanatı özümsemek ve gerçekleştirmek için bireyin belirli bir yetisinin ve yeterliliğinin bulunması gereklilik göstermemektedir. Sanat, doğumdan ölüme kadar her yaş grubundan kişinin yaşamında bir ihtiyaçtır ve bu bağlamda gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bireysel ve sosyal hayatları açısından kişi için sanat önemli bir yere sahiptir (Şahin Ustaoglu, 2019, s. 43).

Kişinin fikirsel olarak ihtiyaç duyduğu şeylerden biri de cansız olan varlıklara ve etrafındaki olaylara estetik açıdan düzen ve anlam yükleme eğiliminde olmasıdır. Etrafında olan karışıklık ve düzenin bulunmayışı sebebiyle kişi, düzen olması gerektiğine inanarak bazı arayışlara yönelmektedir. Düzen ve tertip kişinin var olması ve bunu kavramasının ön şartıdır. Bütün bunların dışında ruhsal etkilerin, sosyal etkilerin, dışarıdan gelen baskıların belirli estetik niteliklere sahip bir ürünü olmaktadır (Artut, 2002, s. 89).

Kişinin bütünsel şekilde bedensel ve ruhsal öğretimi bir bütünlük içerisinde düşünce, estetik kaygılar ve bundan meydana gelen gözlemlerin iyileştirilebilmesi yetenek veya yaratıcılık gücünü olgunlaştırıp, sanatla alakalı olan değerlere belli bir tolerans ile yaklaşmasına olanak sunmaktadır. Bu açıdan modern sanat eğitimi kişiler için gereklilik göstermekle beraber kişinin becerilerini ve yaratıcılığını ortaya çıkararak estetikten oluşabilecek kaygı ve düşünceleri azaltıp söz konusu yönlerinin daha fazla gelişim göstermesine imkân tanımaktadır (Artut, 2002, s. 93).

Kişilerin yaşama etkin katılımları sanat öğretimi ile hedeflenmektedir. Bilim ve sanat beraberliği eğitime destekte bulunmaktadır. Özgün ve farklı olanı keşfetmek sanat ve bilimin hedefidir. Becerilerin, zekanın ve duyguların gelişimi sanata önem veren eğitimlerde görülmektedir. Duygu ve gelişim öğrenmede etkin duygu ve düşünce arasındaki ilişkinin üzerinde duran sanattır (Saban, 2014, s. 157).

Sanat öğretimi belirli dönüşümler oluşturma sürecinde kişinin kendi yaşamı bağlamında belirli sanatsal davranışlar kazandırmaktadır. Ayrıca belirli sanatsal davranışlar kazandırmakla birlikte yaşamındaki çeşitli dönüşümlere de sebebiyet vermektedir (Uçar, 1996, s. 183).

Geleneksel ve klasik öğretimin haricinde sanat öğretimi durmadan ilerlemeyi amaçlamaktadır. Kişilerin olaylara ve topluma karşı tutarlı bir duruş sergilemesini hedeflemektedir ve söz konusu hedefe ilişkin değerler üretmektedir. Sanatın devamlılık gösteren içeriği dışında yeni oluşumları ve fikirleri destekleyip uygulamasına ön ayak olma özelliği bulunmaktadır (Ünver, 2016, s. 859).

Öğretim planlaması geleceği gören, üretken ve çözümcü bir program olarak geliştirilmek istenmektedir. Bu nedenle sanat eğitimi, öğretimin içerisinde önemli bir yere sahiptir. Olaylara doğru yaklaşım, doğru algılama biçimi arasındaki bağlantıyı irdeleme noktasında da söz konusu sorgulara ilişkin doğru çözüm bulmada da sanat eğitiminin göz ardı edilemeyecek kadar büyük bir katkısı bulunmaktadır (Ünver, 2016, s. 861).

Sanat eğitimi bireyin kendisini anlaması ve nitelendirmesi ve tarihi süreci anlatmak bakımından önem arz etmektedir. Empati yapabilme ve kendini anlama yaşamsal şekilde devam edebilme noktasında sanat eğitimi en temel özelliğe sahiptir. Sanat öğretiminin içerisinde belirli planlar bağlamında uygulanan programlar kullanılmakta ve bu durum eğitim görenlerin toplum içerisinde kendilerini daha rahat açıklayabilmelerine olanak sunmaktadır (Anderson, 2003, s. 19).

Çocuklar üstünde de sanat öğretiminin pek çok katkısı vardır. Sanat eğitimi, kendini ifade etmenin yanında etrafındaki kişi ve olaylara karşı meydana gelen sorunlara çözümcü yaklaşması, eleştirel yaklaşabilmesi ve empati kurabilmesine olanak sunmaktadır (Gibson, 2003, s. 118). Sanat öğretiminin çocuklar üstündeki pozitif yönlü etkileri oldukça eski dönemlerde bilinse de çevresel unsurlar öğretmen ve aile gibi çocuğun gelişim sürecini ve hayal gücünü sınırlayabilmektedir. Çocuğa sunulan hazır materyallerin gelişim sürecini desteklemesinin yanında yeteneğini geri plana atan bir yaklaşımı da bulunmaktadır. Çocuğun sanatsal gelişiminin iyileştirilmesi adına serbest bırakılarak üretmesine izin verilmesi gerekmektedir (Tolstoy, 1995, s. 278).

Sanat öğretimin pek çok farklı kolu olmakla birlikte en önemli kollarından biri olarak da müzik eğitimi ön plana çıkmaktadır. Kısa ve sade tanımı ile müzik eğitimi, bireyin belli yaşantıları aracılığıyla müziksel davranışları meydana getirmeyi hedeflemektedir. Bireyin müziksel davranışlarında belli dönüşümler meydana getirmekte

ya da kişi kendi yaşamı aracılığıyla söz konusu davranışları kazanarak geliştirmektedir (Uçan, 2005, s. 27).

2.3. Güzel Sanatlar Eğitimi

Güzel sanatlar teriminin literatürde farklı isimlerle yer aldığı gözlemlenmektedir. Özsoy (2015), tasarım içeren, tekstil ve grafik gibi alanlarla güzel sanatların farklı kolları ile harmanlanarak verilen eğitimin ortaöğretim ve ilköğretimde “resim”, mesleki eğitimde ise “resim”, “grafik” ve “tekstil” isimleri ile yer alarak yalnızca isimlendirildikleri isimlerle alakalı bir içeriğe sahip olduğu izleniminin yanlış olduğunu ifade etmektedir. Özsoy’u destekler nitelikte Erdem (2016) güzel sanatlar terimi denilince akla ilk gelenin sadece uygulama içeren aktiviteler olduğundan söz etmiştir. Fakat söz konusu yanılmanın sanatsal gelişim bakımından son derece noksan kaldığından bahsetmiştir.

Aykut (2018) söz konusu ifadeyi destekler nitelikte güzel sanatların akla ilk gelen tanımını “mimarî”, “resim” ve “heykel” gibi alanlardan meydana gelirken zamanla bahsi geçen alanlara zanaat olarak bilinen moda, endüstri ve dijital sanatların da katılması ile genişlediğini belirtirken, bu alanların akla gelmesinin yanı sıra görsel sanatları iletişim stili ve kendini ifade şekli olarak en güçlü araç şeklinde nitelendirmiştir.

Gökay (2020) ise Aykut’un ifadelerini destekler nitelikte güzel sanatlar terimi için eski dönemlerde “sanat eğitimi”, “resim” gibi isimlendirmelere sahip olurken söz konusu isimler dar bir alanı içerdiğinden dolayı daha kapsamlı isimlendirmelere gereksinim duyularak güzel sanatlar şeklinde isimlendirildiğinden söz etmiştir. Günümüzde TDK (2024), güzel sanatları; müzik, edebiyat, heykel, tiyatro, resim, mimarlık gibi insanlarda estetik bir beğeni, hayranlık ve duygusal coşku uyandıran sanat dalları olarak tanımlamaktadır. Sanat eğitiminin tarihsel sürecine bakıldığında on sekizinci yüzyıl sonlarına kadar sistemli bir sanat öğretimden söz etmek mümkün değildir. Eski dönemlerde sanatçı, usta-çırak ilişkisi ve daha çok lonca sistemiyle gelen bir yetiştirme düzeni mevcuttu. Batı’nın kapitalizm sisteme geçişiyle ise lonca sistemi sona ermiştir. Söz konusu durumun sonuçlarından biri olarak örgün eğitime geçiş yapılmıştır. Bu bakımdan sanat eğitimi de örgün eğitim sistemine katılmıştır (Sözen ve Tanyeli, 2015’ten aktaran Altınyaprak, 2019, s. 99). Aktarılan bilgilerden hareketle güzel sanatlar eğitiminden söz etmeden önce “sanat” kelimesinin literatürdeki tanımları ele alınmalıdır.

Şişman (2006), eski dönemlerde sanatın farklı nitelemelerinin gerçekleştirildiği ve görüş birliğinin oluşturulmadığını ön plana atmıştır. Söz konusu durum, günümüzdeki sanat nitelemelerinin zenginleşmesini sağlasa da noksansız bir sanat tanımı yapmak mümkün görülmemektedir. Çünkü sanat, bireyin zihin haricinde var olan dünyada bireyin öznel değerlerine ve bilinçaltına dayanmaktadır. Şişman (2006), sanatın kesin bir tanımının yapılamayacağını savunsa da onu en basit haliyle estetik kaygılar taşıyan bir biçim oluşturma süreci olarak ifade etmiştir. Erinç (2011), sanatın tanımını, alıcısının ve uygulayıcısının sezgilerinden yola çıkarak algıladıkları uyum birliği ile hoşagiden şekil yaratma gayesi olarak ifade etmiştir. Bu tanımı destekler şekilde, Read'e (2014) göre sanat, en basit haliyle hoşagiden biçimler oluşturma amacını taşımaktadır. Bununla birlikte sanat ifadesi dar manasıyla daha çok "görsel" ya da "plastik" sanatlarla ilişkilendirilmekte fakat edebiyat, müzik ve mimari gibi bütün sanat alanlarını da içermektedir.

D'Alleva'ya (2015) göre sanat ifadesinin tam karşılığı bulunmamaktadır. Fakat günümüzde pek çok farklı insan sanat ifadesinin Rönesans ile yaşama dahil olduğunu kabul ederek Rönesans sonrası tanımını ele almaktadır. Söz konusu sanat tanımı; sanatı gerçekleştirmek adına özel eğitimlerden geçmiş bir kişinin yaratıcılığı ve ilhamı ile ortaya koyduğu mimari, resim veya heykel tasarımıdır. D'Alleva (2015), kavramsal olarak sanatın ifade edilmesinin son derece güç olduğundan ve söz konusu tanımın yetersiz kaldığından söz ederek sezgisel ve belirli bir yaratıcılık, işçilik süreci olan her şeyin sanat olduğu düşüncesini ön plana atmıştır. Winegard (2019) sanatı, özgürlüğe ve sanata erişmeyi hedefleyen, bir düşüncenin, duygunun, yaratıcılıktan yararlanılarak estetik kaygılar içeren formların nesnel ve özgün bir biçimde biriktirilip ortaya çıkarılması ve yaratılması şeklinde nitelendirmiştir. Görsel sanatların tabiatı ve içeriği zamanla gelişim göstermiş, söz konusu gelişmelerle alana video, fotoğrafçılık ve dijital sanat gibi teknolojinin yansımaları olan yeni ürünler de dahil olmuştur. Söz konusu ürünler içerisinde iç ve dış mimari tasarımlar, seramik, tekstil ve peyzajın yanı sıra diğer farklı uygulamalarla sanat gündelik yaşamın içerisine katılmıştır (Gökay, 2020, s. 56).

Sanat öğretimi ise en yalın biçimiyle kişinin sanatla eğitilmesidir. Görsel sanatların öğretimi ve eğitimini içermektedir. San (2017), sanat eğitiminin resmî kurumlarda mesleki eğitim veren ve sanatçı yetiştiren bir kavram olmasının yanında insan hayatının değerlerini saptaması, yaratıcılığı gerek sanatsal bağlamda gerekse de zihinsel

şekilde geliştirmesinin yanında sadece sanatçı yetiştiren değil ayrıca sanattan anlayan bir toplumun oluşmasını da içeren bir uygulama olduğundan söz etmiştir.

Katıracı'ya (2020) göre ise sanat eğitimi, kişinin sanat yolu ile eğitilmesi olmakla beraber görsel sanatlar eğitimi barındırmaktadır. Bununla beraber görsel sanatlar eğitimi, her kişiyi birer sanatçı şeklinde yetiştirmeyi değil, onlara sanat perspektifi kazandırarak sanattan anlayan ve bundan keyif alan bilinçli kişiler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Buyurgan ve Buyurgan (2020), güzel sanatlar öğretiminin her bir sanat kolunu grafik, resim, seramik, heykel gibi ve bunların birbirleriyle ilişkisini düşüncel uzanımda kültür, sanat, toplum ve öğretim bazında ele alan kurumsal çalışmalar olduğundan söz etmiştir. Yolcu (2021), sanat öğretiminin yaygın eğitim içerisinde kabul gören tanımının bireyin yaratıcılığını ve fikirlerini estetik seviyeye ve söz konusu seviyeyi anlatıma erişirme hedefiyle gerçekleştirilen eğitim eylemleri olduğunu ifade etmiştir.

Kişi, gündelik yaşamında karşı karşıya geldiği afiş, poster ya da tarihî yapılar ve doğa varlıklarına karşı farklı tepkiler vermektedir. Söz konusu durum kişinin algılaması ile doğrudan ilişkilidir. Kişi gündelik hayatında görmüş olduklarını fotoğraflamak, resmini çizmek ya da kendisine rahatsızlık veren durumları karikatürize ederek ifade etmek isteyebilmektedir. Söz konusu durumda kişinin estetik, tasarım ve sanatla olan bağlantısı ortaya çıkmaktadır. Kişileri her yönü ile eğitmenin ve yetiştirmenin, onları topluma kazandırmanın, yaratıcılıklarını ortaya çıkarmanın, beceri ve yetilerini geliştirmenin, kendi kültürü başta olmakla beraber başka toplum kültürlerini de tanımayı ve benimsemeyi sağlamanın en geçerli yolu ve metodu sanat eğitiminden geçmektedir (Özsoy ve Memur, 2019, s. 276). Bu durumda toplum yapılarının meydana gelmesinde görsel sanatlar öğretiminin önemli bir yeri bulunmaktadır. Görsel sanatlar dersi; eğitim görenin ortaya çıkardığı ürünler hususunda eleştirel düşünmesini sağlayan, özgün, sorgulamanın öne çıktığı, öğrencinin etkin katılımını sağlayan, aktif bir öğrenmeyi gerçekleştiren bir program olması ile bilinmektedir.

Sanat eğitimi ve görsel sanatlar eğitimi, kişinin diğer bütün eğitimleri gibi hayat boyunca süren eğitim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Sanat öğretimi için yaygın olan yalnızca yetiye sahip olanların aldığı “lüks” bir eğitim algısının yanlış olduğunu söylemek gerekmektedir. Sanat öğretimi, her kişi için ayrıca bir kişilik öğretimidir. Sanat aracılığıyla eğitim gören kişilerin estetik algılarının yanı sıra yaratıcı düşünme yetileri de son derece gelişme göstermektedir. Gelişme gösteren yönlerin birleşimi ile sanat öğretimi

gören kişiler genel bir ahlak eğitimi de almış olmaktadır. Bu sebeple bireyin gelişiminde anlamlı bir vazife gören sanat eğitiminin kesintiye uğramadan bir devamlılık içerisinde verilmesi gerekmektedir (Buyurgan ve Buyurgan, 2001’den aktaran; Fine ve Lampley, 2017, s. 7).

2.4. Müzik Eğitimi

Bireyler doğumundan ölümüne kadar müzik ile ilişki içerisinde olmaktadır. İnsan yaşamında önemli bir olgu olan müzik, kişide istendik ve kalıcı davranışların meydana gelmesi bakımından öğretim alanında önemli bir görev üstlenmektedir. Gerek eğitim alanı gerekse de eğitim aracı olarak yerini alan müzik, birey yaşamının içerisinde daima var olmuş ve süreğen şekilde gelişmiştir. Yöntem ve hedefine uygun şekilde devamlı olarak bir dönüşüme uğramıştır.

Sanat eğitiminin en önemli alanlarından biri olan müzik eğitimi, genel itibariyle insanlarda davranış farklılığı sürecini içeren ve kişileri ortak hislerle besleyen bir alan olmuştur. “Müzik eğitimi” kişiye kendi hayatı yoluyla belirli hedefler doğrultusunda belirli müziksel davranışlar edindirme veya kişinin müziksel davranışlarında kendi hayatı aracılığıyla müziksel davranışlar oluşturma sürecidir (Uçan, 1997, s. 107).

Müzik eğitimi ve hedeflerini eğitim görenin müziksel algılama yetisini çeşitlendirip, farklılaştırmak; belli şartlandırmaların ürünü olan tek yönlü müzik yapma, dinleme ve üretme alışkanlıklarından kurtarmak; müziğin çeşitli, çok yönlü tını niteliklerine, yapı taşlarına, kuruluş şekillerine ve etki alanlarına açmak; müzikle bağlarında daha yüksek seviyede eleştirme ve bilinçlilik gücü edindirmek; müzikle alakalı bir kitap veya kaynak seçiminde ve bir müzik eserini veya aktivitesini eleştirip değerlendirmesinde eğitim görene yardımda bulunacak kişisel müzik yetilerini geliştirmek; müzik aktivitelerine aktif katılımına olanak sunmak; müzik eğitiminin ilke ve hedefleri arasında yer almaktadır (Uçan, 2005, s. 15-16). Müzik öğretiminde kendisini bilen ve anlayabilen, potansiyelinin bilincinde olan ve üst seviye yetiler geliştirebilen kişiler yetiştirmek önem arz etmektedir. Anlaşıldığı üzere müzik öğretiminde farklı kazanımlar bulunmakla beraber müzik öğretimi kişilerin psiko-motor, bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerine yön vererek çevreyle sağlıklı bağlar kurmasına olanak sunmaktadır.

Müzik öğretiminde planlanan amaçların iyi bir şekilde belirlenmesi ve anlaşılır, uygulanabilir, açık ve erişilebilir olması gerekmektedir. Eğitim sürecinde her insanın iyi bir şekilde çözümlenmesi ve yapılan çözümler bağlamında amaçların uygulamaya konulması gerekmektedir. Ayrıca hedefine uygun şekilde geliştirilen amaçların devamı getirilebilir olması, pratik ve sosyal yaşamda uygulanabilir olması da önem arz etmektedir. Müzik öğretimi, kişiye pozitif yönlü yaklaşım ve davranışlar edindirerek, onları daha duyarlı ve yaratıcı olmaya iten bir süreci içermektedir. Müzik öğretimi ile müzik dinleme zevkine ve sanatsal yaratıcılığa erişmiş, estetik beğeniye sahip, sorumluluk alabilen, disiplinli ve planlı çalışma alışkanlıkları edinmiş bilinçli kişilerin yetişmesi amaçlanmaktadır. Müzik öğretiminin diğer önemli etkilerinden bir tanesi de yaşam boyu müzik ile iç içe olabilen ve müzikle ilişkilerini sürdürebilen bireyler yetiştirmektir.

Müziğin vermiş olduğu ince duygularla temizlenmiş bir hayal ve müzikle eğitilmiş bir zihin, gündelik faaliyetlerinde bireyleri kaba davranışlarından uzaklaştırmaktadır (Edman, 1966, s. 64). Duyuşsal ve ruhsal anlamda yaşama uyum sağlayabilen, toplumsal saygınlık elde etmiş kişiler kazandırmak ve müzikal manada bilinçli kişilerin yetişmesine olanak sunmak müzik öğretiminin önemli beklentilerini meydana getirmektedir.

Her bireyin müziği algılama ve yetenek seviyesi farklılık gösterebilmektedir. Türkiye’de müzik öğretimi kişilerin ilgi, beceri ve beklentilerine bağlı şekilde çeşitli alanlarda uygulanmaktadır. Bu bağlamda müzik öğretimi; özengen müzik eğitimi, genel müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi olmakla beraber üç temel başlık altında ele alınmıştır. Mesleki müzik eğitimi, müziğin belirli bir alanını meslek olarak seçmek isteyen, bu konuda ilgi duyan, seçim şansı bulunan ve belirli bir yetkinliğe sahip bireylere yöneliktir. Bu eğitim, mesleğin gerektirdiği müzikal yetkinlikleri, kültürel birikimi ve teknik bilgiyi kazandırmayı amaçlamaktadır (Uçan, 1990, s. 35-36).

Türkiye’de müzik eğitimi, müzik eğitimcisi ve müzisyen yetiştiren pek çok farklı kurumda, kurumun hedeflerine göre çeşitli programlarda yapılmaktadır. Söz konusu eğitim birimlerine müzikal beceri ve yetilerini ölçen sınava tabi tutularak öğrenci alımı gerçekleştirilmektedir. Belirli bir disiplin görüşüne göre yetiştirilmiş uzman bireyler tarafından müzik eğitimi Türkiye’de, Güzel sanatlar fakülteleri müzik bilimleri bölümleri, devlet konservatuvarları, eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik eğitimi ana bilim dalları müzik öğretmenliği, Anadolu güzel sanatlar liseleri gibi

kuruluş ve programlar tarafından yürütülmektedir. Söz konusu birimlerde profesyonel kişiler yetişmesine olanak sunan derinlemesine ve kapsamlı müzik öğretimi yapılmaktadır (Edman, 1966, s. 67).

2.4.1. Genel Müzik Eğitimi

Genel müzik eğitimi, herkesin genel kültür olarak almış olduğu belirli bilgiler olarak ön plana çıkmaktadır. Söz konusu eğitim, kişilere gerekli ortak müzik kültürünü edindirmeyi hedeflemektedir. Günümüzde genel müzik eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından organize edilen programlar bağlamında ilköğretim birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar öğretim kademelerinde programlı ve planlı biçimde gerçekleştirilmektedir. Organize edilen söz konusu programlar hedef davranışlar biçiminde 2017 tarihli Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından güncel hale getirilerek eğitim programlarında genel müzik eğitimi hususunda aşağıdaki bilgileri içermektedir (Uçan, 2005, s. 66):

Müzik Dersi Öğretim Programının hedefi 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Millî Eğitiminin Genel Hedefleri ve Temel İlkelerine uygun olacak biçimde eğitim görenlerin;

- Öz güven ve kişilik gelişimlerine yardımda bulunmak,
- Müzik aracılığıyla sorumluluk, sevgi ve paylaşım gibi pek çok farklı duyguyu geliştirmek,
- Müzikle sosyal ve kişisel ilişkilerinde gelişim göstermelerine olanak sunmak,
- Öğrencilerin müziksel bilgilerini ve algılarını geliştirmek,
- Müzik aracılığıyla zihinsel yetilerinin gelişimine olanak sunmak,
- Müzik aracılığıyla estetik algıyı geliştirmek,
- Yeteneğini ve hayal gücünü müzikle fark edip geliştirmek,
- Türkçeyi etkili, doğru ve güzel kullanmalarına yardımda bulunmak,
- Toplu ya da kişisel olarak çeşitli türlerde müzikleri dinleme, enstrümanla çalma ve söyleme aktivitelerine katılımlarını desteklemek,
- Milli, yerel, milletlerarası ve bölgesel müzik türlerine haiz olup çeşitli kültürlerle ait öğelerin zenginlik olduğunu düşünmesine olanak sunmak,
- Müzik bağlamında gerçekleştirilen çalışmalarda bilişim teknolojilerinden faydalanmalarına olanak sunmak,

- Tecrübe, duygu ve düşüncelerini müzik aracılığıyla ifade etmelerine olanak sunmak,
- İstiklal Marşı başta olmakla beraber her marşın ruhuna ve özüne uygun şekilde seslendirmelerine yardımda bulunmak,
- Milli beraberlik, birlik ve bütünlüğü pekiştirerek dünyayla da bütünleşmelerine olanak sunan müzik birikimi ve kültürüne haiz olmalarına olanak sunmak,
- Atatürk'ün Türk Müziğinin gelişmesine ilişkin fikirlerini edinmek gibi hedeflere erişmelerine olanak sunulmasıdır.

Müzik dersi; etkin katılımı sağlayan, dönüşüme öncülük eden, yeniliklere açık, süregelen bir şekilde geliştirilebilir bir örgüye haiz olduğundan derste belli başlı yetilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bunlar şu şekildedir (Say, 2010, s. 128):

- Müziği toplu veya kişisel bir şekilde yapabilme,
- Müziği tanıyabilme,
- Beden-müzik uyumunu yakalayabilme,
- Müziğin her insan için öğrenebilir olduğunu kavrayabilme,
- Kültürel çeşitlilik ve mirası geliştirebilme,
- Kendisini müzik aracılığıyla açıklayabilme,
- Müziği manevi ve millî değerlerle bağdaştırabilme,
- Müziği dinleme, söyleme ve ritimsel aktivitelerle müzik yapabilme,
- Müziğin bir bilim kolu şeklinde de çeşitli bilimlerle bağlantısını kurabilme,
- Müzik ile toplum arasındaki ilişkiyi kavrayabilme,
- Müzik aracılığıyla estetik, kültür ve tarih arasında ilişki kurabilme,
- Aktif müzik üreticisi olabilmedir.

2.4.2. Özengen Müzik Eğitimi

Özengen eğitim, toplumun her kesimine hitap eden, bireylere keyif ve mutluluk sunan bir müzik eğitimi türüdür. Bu eğitim, kişilerin meraklarını giderme amacıyla ilgi ve isteklerini karşılamayı hedefler. Özengen müzik eğitimi ise bireylerin toplumsal gelişimlerini desteklemek için müziği bir araç olarak kullanarak, karşılıksız bir şekilde doyum ve ruhsal haz ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlar. Bu bağlamda, özengen müzik eğitimi, belirli bir müzik alanına amatörcü ve gönüllü olarak ilgi duyan bireylerin dinamik

bir katılım sağlamalarına, haz almalarına ve bu deneyimi sürekli geliştirerek müziksel davranışlar edinmelerine yönelik bir süreçtir (Uçan, 1997, s. 31).

Türkiye’de özengen müzik eğitime akşam sanat okulları, halk eğitim birimleri ve özel sanat kursları gibi alanlar ön ayak olurken dünya çapında ise özengen müzik eğitimi bağlamında çalışmalarını devam ettiren programların olduğu gözlemlenmiştir;

- İngiltere, London College of Music.
- Avusturalya, Australian Music Examinations Board.
- Kanada, The Royal Conservatory of Music.

Yukarıdaki programların içerisinde yer alan London College of Music sertifika programının dünya çapında oldukça fazla kullanıldığından söz etmek mümkündür. Bu bağlamda oldukça önemli bir yere sahip olduğundan bahsedilebilmektedir.

- London College of Music

London College of Music (LCM), Londra’nın önde gelen sahne ve müzik sanatları enstitülerinden biri olarak dikkat çekmektedir. İlk olarak 1887 yılında bağımsız bir müzik okulu olarak kurulmuş ve 1991 yılında University of West London çatısı altına dahil edilmiştir. Günümüzde, İngiltere Eğitim ve İstihdam Bakanlığı tarafından onaylanan ve yasal akreditasyon sağlayan “Ofqual” aracılığıyla uluslararası sertifikalar sunmaktadır (University of West London, 2012, s. 256).

1887 yılından bu yana sertifika ve diploma programlarını sürdüren LCM, dünya genelinde 250’den fazla merkezde faaliyet göstermektedir. Türkiye’de de uzun süredir sınav merkezleri bulunan LCM, eğitimlerini yerel merkezlerde sürdürmek isteyen öğretmenler için imkânlar sağlamakta, sınavları ise İngiltere’den gelen West London Üniversitesi öğretim görevlileri gerçekleştirmektedir. Sınav sonuçları İngiltere’deki merkezi birimde değerlendirilerek onaylanmakta ve bu süreç sonucunda öğrencilere uluslararası geçerliliği olan sertifikalar verilmektedir. LCM’in benzer programlardan en büyük farkı, üniversite bünyesinde yürütülen tek sınav programı olmasıdır. LCM’in bağlı bulunduğu West London Üniversitesi ise İngiltere’nin en prestijli ve dünyaca tanınan üniversitelerinden biridir (University of West London, 2012, s. 258).

LCM, tiyatro, müzik ve iletişim alanlarında, İngiltere merkezli olmak üzere yurtiçi ve yurtdışında çeşitli düzeylerde sınavlar düzenlemektedir. Sertifika programlarına katılmak isteyenler için herhangi bir mesleki ön koşul bulunmamakta ve bu sınavlar her yaştan ve her düzeyden katılımcıya açıktır. Pek çok ülkede uygulanan LCM sınavları, belirli bilgi ve yetkinlik kriterlerine göre yapılandırılmış olup, seviyeler arasında aşamalı

bir ilerleme sunmaktadır (Altundağ, 2022, s. 97). Türkiye’den birçok öğrenci, LCM programlarının müfredatına göre hazırlık yaparak bu sınavlara katılmaktadır.

LCM müzik sınavları; arp, şan, org, akordeon, klavye, yaylı çalgılar, müzik tiyatrosu, gitar, vurmali çalgılar, ukulele, piyano, şeflik, tahta ve bakır üflemeli çalgılar, kompozisyon, caz, kilise müziği, geleneksel müzik, drama, radyo performansı, okul müziği, profesyonel başarı ve orkestra müziği gibi geniş bir yelpazede uluslararası sertifikasyon sağlamaktadır. Her program için West London Üniversitesi tarafından özel olarak geliştirilmiş müfredatlar ve öğretim yöntemleri uygulanmaktadır (University of West London, 2012, s. 108).

LCM sertifika programı sınav türleri:

- Erken Öğrenme ve Başlangıç Sınıfı
- Serbest Zaman oyunu
- Performans Diplomalari
- Resital Sınıfları
- Öğitmenlik Diplomalari
- Grade
- Performans Ödülleri

Türkiye’de gerçekleştirilen LCM müzik sınavları, zor hale gelerek ilerleyen başlangıç, sekiz aşamadan meydana gelen grade sınavları ve dört diploma sınavı olmakla beraber iki kategoriden meydana gelmektedir. İcra aşamalarının yanı sıra eğitim gören her aşamaya ilişkin işitme, teori ve deşifre gibi yan sınavlar da incelenmekte ve söz konusu aşamaların da kendine has puanlama sistemi bulunmaktadır. Eğitim görenler söz konusu aşamalar sonucunda beklenen başarı seviyelerinde olduğunu ispatlarsa bir üst düzeye geçme noktasında hak elde etmektedirler. Sınavlar İngilizce olarak gerçekleştirilmekte ve sekizinci grade sınav sırasında çevirmenler dahil edilmektedir (University of West London, 2012, s. 108).

a) Grade Sınavları

Grade sınavları, sekiz farklı seviyeden oluşmakta olup, her seviyede zorluk düzeyi kademeli olarak artmaktadır. Her bir seviye için West London Üniversitesi tarafından özel olarak hazırlanmış kitaplar kullanılarak eğitim süreci tamamlanmakta ve ardından sertifika sınavları yapılmaktadır. Adaylar, bu sınavlara sırasıyla katılmak zorunda değildir. Seviyelerini öğretmenleriyle birlikte değerlendirerek uygun olduklarını

düşündükleri aşamaya başvurabilirler. Sınavda başarılı olan adaylara, tamamladıkları seviyeyi belgeleyen bir sertifika verilmektedir.

Grade 1’den Grade 5’e kadar olan seviyelerde, adayların yaşı sınav başvurusu için bir engel teşkil etmez. Ancak, Grade 6 ile Grade 8 arasındaki seviyeler için, 12 yaşın altındaki öğrencilerin müziksel olgunluğa erişmeleri ve bu seviyelerdeki başarı kriterlerini karşılayabilmeleri daha zor olduğundan, belirli yaş ve sınıf önerileri bulunmaktadır. Bu öneriler, ilgili seviyeler için adayların daha verimli bir deneyim yaşamasını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir (Köprü Vizyon Müzik Kursu, 2023).

Tablo 2.1. Yaş ve seviye aralığı

Hedef yaş	LCM Seviyeleri
Dört-Yedi Yaş	Grade 1-3
Altı-Onüç Yaş	Grade 4-8
Sürekli Eğitim	Grade 1-8

Kaynak: (Köprü Vizyon Müzik Kursu, 2023)

b) Lcm Pre- Step Sınav Aşamaları

Pre-Step 1 ve Pre-Step 2 seviyeleri, Teknik Çalışma, Performans ve Tartışma bölümlerinden oluşan üç aşamalı bir yapıya sahiptir. Bu seviyelerde kullanılan kitaplar; teknik çalışmalar, List A, List B ve gamlar gibi bölümlerden meydana gelmektedir. Öğrenciler, teknik çalışmaların yanı sıra List A ve List B bölümlerinden kendi seçtikleri ikişer eserden sorumlu tutulmaktadır.

Etüt Çalışmaları: Bu bölümde, öğrencilerin kitapta yer alan etütlerden, sınav öncesinde çalıştıkları eserleri icra etmeleri beklenir. Pre-Step düzeyinde beş, Step düzeyinde ise dört etüt icra edilmesi gerekmektedir. Bu aşama, toplamda 25 puan üzerinden değerlendirilir.

List A: Bu aşamada öğrenciler, kitapta List A bölümünde yer alan eserler arasından seçtikleri iki eseri icra ederler. Bu performans, toplamda 20 puan üzerinden değerlendirilir.

List B: Öğrenciler, List B bölümünde yer alan eserlerden seçtikleri iki eseri icra eder. Bu aşama, 40 puan üzerinden değerlendirilerek toplam puan ağırlığının önemli bir kısmını oluşturur.

Tartışma:

- **Pre-Step 1 ve Pre-Step 2 Düzeyleri:** Öğrencilerden notaların dizek üzerindeki yerlerini tanıyarak isimlendirmeleri beklenir.
- **Step Düzeyi:** Bu seviyedeki öğrencilerden, icra ettikleri eserlerde bulunan müzikal ifadeleri, eser içindeki anahtarları, nota isimlerini ve değerlerini tanımlayıp yorumlamaları istenir.

Tartışma aşaması, toplamda 15 puan üzerinden değerlendirilir (Köprü Vizyon Müzik Kursu, 2023)

c) Grade (derece) Sınav Aşamaları

Grade sınavları sekiz aşamadan meydana gelmektedir. Sınavlar; teorik bilgi, performans ve işitsel sınav şeklinde üç kategoride irdelenmekle beraber beş aşamadan oluşmaktadır.

Kitaplar Gam, List A-B-C, Study bölümleri, Sözlü sınav bölümü, Deşifre bölümü ve İşitsel test bölümlerinden oluşmaktadır. Aynı zamanda kitaplarda eser, besteci ve dönemleriyle alakalı bilgiler sunulmaktadır.

List A-B-C: Bu aşamada adaylardan bir list bir eser icra edilmesi beklenmektedir.

Gam ve Etüt: Gam, Etüt ve Arpej bulundurmaktadır. Eğitim görenlerden istekleri gam, etüt ya da arpej bölümlerinden bir tanesi yapmaları beklenmektedir. Söz konusu aşamada on beş puan üzerinde değerlendirme yapılmaktadır.

Yukarıda belirtilen aşamalarda her eser için yirmi puan değerinde olmakla beraber A-B-C list altmış puan üzerinden ele alınmaktadır.

Tartışma: Bu aşamada da adaylar öncelikli olarak sınavda icra ettikleri eserler başta olmakla beraber sınavda vazife gören kişiyle kısa bir görüşme yapmaktadır.

Kitaplarda yer alan eser, besteci, teorik bilgiler, dönem ve örnek testlerle önceden öğretmenleri ile çalışmalar gerçekleştirmiş olmaları önem arz etmektedir. Aşamada yedi puan üzerinden değerlendirme yapılmaktadır.

Deşifre: Bu aşamada da adayların kitaplarda önceden çalıştıkları deşifre bölümünde yer alan ezgilerle zorluk düzeyleri yakın olan bir ezgiyi deşifre etmeleri beklenmektedir. Aşamada on puan üzerinden değerlendirme yapılmaktadır (Altundağ, 2022, ss. 41-43).

İşitme Testi: Bu aşamada adayların kitaplarda yer alan işitme testi bölümünde önceden çalıştıkları çalışmalar teste tabi tutulmaktadır. Aşamada sekiz puan üzerinden değerlendirme gerçekleştirilmektedir (University of West London, 2012, 151).

Sınava girenler sınav düzeylerine sırayla girmek zorunda değildir. Ancak bir kısım grade düzeylerinin teorik bölümleri bir sonraki grade geçmek adına zorunluluk göstermektedir. Grade beşten itibaren teorik içeriğin daha yoğun biçimde hazırlanmış olmasından kaynaklı olarak bu dereceden itibaren teorik aşamaların eğitim görenler bakımından önemle üzerinde durulması gerektiği yönünde tavsiyede bulunmaktadır (Altundağ, 2022, s. 45).

Derece atlamak isteyen adaylar için, LCM tarafından hazırlanmış ve bir önceki Grade seviyesinin teorik konularını içeren yazılı sınavlar uygulanmaktadır. Bu yazılı sınavlar, derece atlama sürecinde oldukça önemli bir role sahiptir. Teorik sınavlar, derecelerle uyumlu bir şekilde zorluk seviyeleri artarak hazırlanmakta ve bu sayede öğrencilerin dereceler arasında zorluk yaşamadan ilerlemesi ve müzik teorisi açısından yeterli donanımına sahip olması sağlanmaktadır. Öğrenciler, diğer aşamalara katılmadan doğrudan Grade 8 seviyesinde sınava girmeyi tercih ederlerse hem derece sınavında hem de teori sınavında başarılı olmaları durumunda diploma sınavlarına katılma hakkı elde edebilmektedirler. Belirlenen tarihlerde, West London Üniversitesi tarafından seçilen sınav görevlileri tarafından bu sınavlar gerçekleştirilmektedir. Sınavda başarı gösteren adaylar, sertifikalarının yanı sıra sınav sırasında öğretmenlerin yazdığı değerlendirmeleri de içeren bir rapor almaktadırlar (University of West London, 2012, s. 156).

LCM Grade 6 ila Grade 8 seviyeleri, İngiltere'nin eğitim sistemi çerçevesinde GCE-A-Level düzeyine denk sayılmaktadır. Bu sertifikalara sahip olan adaylar, İngiltere'de kolej mezunu olarak kabul edilmekte ve İngilizce dil şartını sağladıkları takdirde üniversite başvurusu yapabilmektedirler. LCM sertifika programları, uluslararası geçerliliğe sahip olup sosyal etkinliklerde ve akademik başvurularda geniş bir kullanım alanına sahiptir. Bu sertifikalar, dünya çapında birçok eğitim kurumunda denklik sağlamak ve öğrencilere önemli burs olanakları sunmaktadır (Altundağ, 2022, s. 51).

2.5. Cumhuriyetten Günümüze Genel Müzik Eğitimi

Cumhuriyetin ilan edilmesiyle birlikte sanata atfedilen değer artış göstermiştir. Devlet politikasının içine giren müzik bir “kültür-sanat politikası” olarak belliri bir

düşünce bağlamında kurgulanmıştır. Söz konusu kurgu da kültürel bir kimlik oluşturmuştur. Tümüyle irdelendiğinde Cumhuriyet döneminde sanata ve müziğe ilişkin pek çok farklı önemli gelişme olduğu görülmektedir. Müzik öğretimi bakımından en önemli nokta kendilerini müzik hususunda geliştirmeleri bakımından yurtdışına yollanan öğrenciler olmuştur. Yurt dışına yollanacak öğrenciler özenli bir şekilde seçilmiş ve becerilerini geliştirmeleri bakımından Cumhuriyet dönemi müzik öğretimi adına önemli bir yer tutmuşlardır. Bu kapsamda Viyana'ya yollanan öğrenciler arasında Ulvi Cemal Erkin, Hasan Ferit Alnar, Ekrem Zeki Ün, Necil Kazım Akses ve Cezmi Erinc yer almaktadır. Ahmet Adnan Saygun ise Paris'e yollanan isimler arasındadır (Şahin, 2008, s. 267).

Cumhuriyet dönemindeki müzik öğretimi ve müzikle alakalı girişimlerden bazıları şu şekildedir (Barış ve Ece, 2007, s. 5):

- Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun yürürlüğe girmesi ve artık müzik öğretiminin temeli olarak görülmesi,
- Halk Müziği Ezgilerinin düzenlenip nota haline getirilmesi ve yayınlanması,
- İstanbul'da yer alan Makam-ı Hilafet mızıkasının Ankara'da başka ve yeni bir yapıya çevrilmesi,
- Darülelhan'a Batı Müziği dahil edilerek konservatuar haline getirilmesi,
- Müzik öğretimi için yurt dışına becerikli öğrencilerin yollanması,
- Yurtdışına yollana öğrencilerin geri dönmesi ve yeni konservatuarda işe başlatılması,
- Yalnızca tek sesli değil çok sesli müziğin de yayılım göstermesi adına teori oluşturulup yayınlanması,
- Ankara Devlet Konservatuarının oluşturulması,
- Atatürk'ün modernleşme düşüncesinin Türk Müzik Kültürüne uyarlanması ve küresel olmasının sağlanması,
- Halk Evlerinin oluşturulması.

Temel öğretimde, 1948'e kadar olan süreçte yalnızca şehir ilkokul programlarında bulunan müzik dersi, 1948'den itibaren günümüze kadar olan süreçte köy ilkokul programlarında da yer edinmiştir. Müzik öğretimi ile köy ve şehir ilkokul programları arasındaki farklılığın onarılmasına gayret gösterilmiştir. Öğretimin diğer düzeyini oluşturan ortaokullarda ise müzik dersi Cumhuriyetin ilk dönemlerinden günümüze kadar zorunlu bir ders olarak yer almaya başlamıştır. 1974'ten günümüze kadar uygulanan

ortaokul programında, zorunlu müzik dersinin yanında, “Çalgı, Koro ve Çalgı Toplulukları” ismiyle seçmeli dersler de yerini almıştır (Uçan, 2005, s. 51).

1939’da Millî Eğitim Şûrası kararı ile söz konusu eğitim, 1949’un ardından ortaöğretim programına katılmıştır. Ders dışındaki sürelerde, öğretmenlerin öğrencilere plak ve radyoda değerli sanat eserleri dinletmesi ve bunun yanında öğretmenler tarafından öğrenciye kavrayabileceği biçimde kısa açıklama yapması ile ilk kez müzik dersinin de ders dışı eylemler gerçekleştirilmesi ile başlanmıştır (Barış ve Ece, 2007, s. 7).

1970’lerde müzik öğretimine blok flütün girmesi ile VII. Milli Eğitim Şurası’nın da kararı ile lise müfredatındaki müzik programlarının düzenlenme gereği gözler önüne serilmiştir. 1971’in ardından ortaokulların müzik müfredatına uygun olarak müzik kitabı hazırlanması kararlaştırılmıştır (Barış ve Ece, 2007, s. 8). Cumhuriyetten günümüze 91 adet müzik kitabı olmakla beraber bir kısmı okullarda kullanılmak üzere yayınlanan ders kitapları diğer kısmı ise yardımcı ders kitabı şeklinde basılmıştır. 91 eserin içerisinde 4493 okul müziği olmakla beraber 281 bestecinin müzikleri yer almaktadır (Ekşinozlugil, 2010, s. 197).

2.6. Çalgı Eğitimi

Çalgı eğitim, temel itibariyle çalgılara has tutuş-duruş ve ses üretme aşamalarından başlayarak ana hareket kurallarının öğretildiğini ve uygulamalar ile psikomotor yetilere evrildiği bir öğretim sürecidir. Söz konusu süreç sonucunda eğitim görenlerin çalgı çalma yetilerini geliştirerek icracılık düzeyine erişmeleri hedeflenmektedir. Çalgı eğitimi, kararlı bir çalışma sürecini gerektiren zorlu ve uzun bir süreçtir. Eğitim görenler, genel itibariyle birkaç yıl süresince temel müzik teorisi, solfej ve notasyon gibi hususların yanında çalgı metotları üstünde yoğunlaşarak eğitimlerini sürdürmektedirler. Söz konusu süreçte eğitim görenler sabır, düzenli çalışma, yoğun gayret ve disiplin gerektiren belli başlı güçlüklerle karşı karşıya kalmaktadır. Fakat söz konusu zorlu süreç sonucunda çalgılarında yeterli bir düzeye erişen öğrenciler müzik alanında başarıya erişme olanağını yakalayabilmekte ve seçmiş olduğu müzik kültürünün bir temsilcisi olma statüsünü elde edebilmektedir (Özmenteş, 2008, s. 157).

Çalgı eğitimi, mesleki müzik eğitimi içerisinde bulunmaktadır ve müzik eğitiminde oldukça önemli bir konumdadır. Tam anlamıyla bir eğitim süreci olmasının yanında müzik eğitiminin temel boyutları arasında yer alan hayal gücü, teori ve müzik

beğeni gibi alanları da kapsamaktadır (Özmenteş, 2005, s. 94). Başka bir ifade ile müzik öğretiminin en önemli uygulama alanı olarak ön plana çıkan çalgılar, müziğin temel işleyişinin ve kurallarının kavranıp uygulanabilmesinde vazgeçilmez bir araç olma özelliğini taşımaktadır. Çalgı öğretimi, eğitim görenlere çalgılarında belirli bir seviyeye erişmenin yanında teorik bilgilerini çalgıya aktarma, toplu icra, eşlik ve sahne etkinlikleri gibi arenalarda da yeti edindirmeyi hedeflemektedir. Bu yönüyle çalgı eğitimi müzik öğretiminin bütün boyutlarını içeren bir süreç olarak ön plana çıkmaktadır.

Çalgıların kullanılmaya başlandığı ilk zamanlardan itibaren çalgı eğitiminden söz etmek mümkündür. Oldukça eski dönemlerden beri usta-çırak ilişkisi bazında bir çalgı eğitiminin olduğundan bahsedilebilmektedir. Ustanın icraatlarını gözlemlemek ve onun yaptıklarını yapmaya çalışmak, yazının ve notanın olmadığı dönemlerden günümüz çağdaş eğitim tutumlarına kadar bir çalgıyı öğrenmenin değişmeyen bir metodu olarak ön plana çıkmıştır. Öğrenilmesi hedeflenen müzikal ve teknik yetilerin somut şekilde algılanıp faaliyete geçirilmesi, büyük oranda usta bir öğreticinin söz konusu davranışları uygulayarak göstermesi ve öğrencinin bunu taklit etmesi ile mümkün kılınmaktadır (Çilden, 2016, s. 2209).

Usta-çırak öğretiminde, eğitici çalınacak eseri model olarak sunar ve örneklerle açıklamalarda bulunur. Eğitim alan kişi ise ustasını dinleyerek, onu taklit ederek ve doğrulama için ustasının onayını bekleyerek öğrenme sürecine katılır. Bu süreçte yapılan hatalar, eğiticinin kendi geliştirdiği veya ustasından öğrendiği yöntemlerle düzeltilir. Geleneksel çalgı öğretiminde usta-çırak yöntemine dayalı olarak teknik eğitim ve repertuar öğrenimi arasında belirgin bir ayrım bulunmamaktadır. Bu nedenle, bu yöntem daha çok öğrenme sürecinden ziyade öğrenme çıktısına odaklanan, ürün merkezli bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yöntemin temel hedefi, öğretilecek eserin en basit şekilde aktarılmasıdır (Behar, 2019, s. 172).

Çalgı öğretimi, kurumsal bir kimlik kazanmadan önce ağırlıklı olarak usta-çırak sistemi ile yürütülmekteydi. Bu süreçte öğrenciler, ustalarının yanında günlük hayata eşlik ederek ve çeşitli etkinliklerde onlarla yer alarak çalgı çalmayı öğrenirdi. Usta icracılar, kendi bilgi ve yöntemlerinden yararlanarak öğrencilere rehberlik eder ve bu kişisel metotlarla eğitim verirdi. Bu sistem, genellikle bireysel ve öznel bir yapıda ilerlemekteydi. Çalgı icracılığı, sosyal ritüeller (şenlikler, düğünler, bayramlar vb.) çerçevesinde icra edilen bir meslek olmakla birlikte, kurumsal bir yapıya sahip olmaması

nedeniyle yalnızca dar bir çevrede meslek olarak benimsenmekteydi (Haşhaş, 2016, s. 37).

Ancak, müzik öğretiminin kurumsallaşması, çalgı icracılığının da bir meslek statüsü kazanmasına olanak tanımış ve bu alanda öğretim yaklaşımlarında önemli ilerlemeler sağlanmıştır. Özellikle 16. yüzyıldan itibaren Avrupa’da çalgı öğretimi konusunda kayda değer gelişmeler yaşanmıştır. Müzik öğretiminde notasyonun kullanılması, bu gelişmelerin temelini oluşturmuştur. Notasyona dayalı bir müzik eğitimi yaklaşımı, geleneksel usta-çırak yönteminin en büyük zorluklarından biri olarak değerlendirilmiştir. Geleneksel yöntemde, repertuar, teori ve icra üslubu eğitimi eş zamanlı olarak gerçekleştirilirken, bu süreçte gözlem ve taklit dışında hatırlatıcı bir araç bulunmamaktaydı. Öğrenciler, çalgıdaki teknik zorlukların yanı sıra ezberlenmesi gereken teorik kurallar ve eserlerle karşı karşıya kalıyordu. Ders dışında, öğrenciler yalnızca ezberledikleri bilgiler doğrultusunda çalışmalarını sürdürebiliyor ve yanlış ezberler süreci daha karmaşık hale getirebiliyordu (Behar, 2019, s. 46).

Yukarıda ifade edilenler kapsamında önem arz eden bir konunun üzerinde durulması gerekmektedir. Avrupa’da gelişim gösteren müzik öğretimi, geleneksel usta-çırak öğretimine bir seçenek sunmak yerine usta-çırak arasındaki etkileşimin, etkili bilgi aktarımının ve sistematığının geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bunu Avrupa’da oluşturulan ilk konservatuvarlarda gerçekleştirilen eğitim sürecinde gözlemlemek mümkündür. Örnek verilecek olursa Napoli’de oluşturulan ilk konservatuvarlarda müzik öğretimi farklı yetiler üzerine kurulmuştur. Başlangıç düzeyindeki eğitim görenler ritim tutma, solfej yapma, notaları tanıma, aralıkları seslendirme ve gerek solo gerekse de koro olarak şarkı seslendirme gibi temel yetilere ilişkin eğitimlere tabi tutulmuşlardır. Birinci adımı başarı ile bitiren öğrenciler çalgı eğitimi, şan eğitimi veya bestecilik alanlarından bir tanesine yönlendirilmekte ve devam eden süreçlerde kontrpuan ve partimento eğitimi almaktadır. Derslerde yararlanılan materyaller bizzat “maestri” tarafından kaleme alınmakta ve söz konusu materyallerin geneli el yazması koleksiyonlarda yer almaktadır. Aynı zamanda eğitim görenlerim müzik alıştırma yazıplarını yazıp silebilecekleri “cartella” ismi verilen cilalı levhalardan yararlanılmakta, özellikle yüz yüze gerçekleştirilen çalgı eğitimi derslerinde uygulama, alıştırma veya eser bölümleri söz konusu levhalara yazılmaktadır (Blasco, 2015, s. 16).

16. yüzyılda Napoli Konservatuvarı’nda müzik eğitimi, temel yetiler, ses eğitimi, çalgı eğitimi ve bestecilik gibi farklı alanlara ayrılarak yapılandırılmıştır. Çalgı

öğretiminde yaşanan olumlu gelişmeler, öncelikle sağlam bir notasyon sisteminin varlığı ve müzik eğitiminin kurumsal bir yapıya dönüşmesiyle mümkün olmuştur. Barok dönemde enstrümantal müziğin yükselişi genellikle virtüöz sayısının artışıyla ilişkilendirilse de, bu süreçte müzik eğitiminin kurumsallaşmasının önemine dikkat çekmek gerekmektedir.

Müziğin kurumsal bir çerçevede öğretilmesi, eğitimin farklı boyutlara ayrılmasına, eser notalarının çoğaltılarak daha geniş kitlelere ulaşmasına, eğitime yönelik materyallerin üretilmesine ve bu materyallerin ilgili kurumlarda saklanarak literatür oluşturulmasına olanak tanımıştır. Bu sayede, müzik eğitimi profesyonel bir düzeye ulaşmış ve sistematik bir hale gelmiştir (Arnold, 1965, s. 72).

Konservatuvar olarak ele alınabilecek ilk kurumlar, on altıncı yüzyılda Avrupa'nın birçok alanında hastaneler ve hayır kurumları olarak ortaya çıkmıştır. Doğumların oldukça az oranda gerçekleşmesi ve salgın hastalıkların ortaya çıkması gibi sebeplerle hayat beklentisinin düşük olduğu söz konusu dönemde, yetimhanelerde yaşamlarını sürdüren çocukların eğitilmesine ve topluma donanımlı kişiler olarak kazandırılmasına gereksinim duyulmuştur. Böylelikle hayır kurumlarına yapılan bağışlar ile yetimhaneler ve vakıflar eğitim kurumu haline getirilmiştir. Söz konusu okullara örnek verilecek olursa İtalya'da "Pietha ve Mendicanti" hastaneleri, "San Pietro a Majella", "Sant' Onofrio", "Santa Maria di Loreto" ve "Santa Maria della Pieta dei Turchini" gibi okullar, İngiltere'de "Christ's Hospital ve Dulwich College" gibi hastanelerden bahsedilebilmektedir. İlk yıllarda söz konusu kurumların temel çalışmaları arasında müzik eğitimi yer almamıştır. Bazı okulların eğitimci kadrosunda başlangıçtan beri müzik eğitimcisi bulunmuştur ancak söz konusu okullarda dönemin öncelikli gereksinimlerine göre bir öğretim gerçekleştirilmesi tercih edilmiştir (Arnold, 1965, s. 72).

Müzik öğretiminin yalnızca yüzeysel bir rolün ötesine geçtiğine dair ilk işaretler, 17. yüzyılda Napoli konservatuvarlarında görülmüştür (Arnold, 1965, s. 73). Oda orkestralarının daha geniş orkestralara dönüşmesi, mevcut müzisyenlerin bu talepleri karşılamakta yetersiz kalması ve büyük kentlerde müzik performanslarına artan ilgi, nitelikli müzisyenlere olan ihtiyacı artırmıştır. Bu durum, vakıf ve yetimhane yöneticilerinin müzik eğitimi bir gelir kaynağı olarak değerlendirmelerine yol açmış ve mevcut okullarını, pek çok farklı alanda eğitim sunan konservatuvarlara dönüştürmelerine neden olmuştur (Blasco, 2015, s. 14).

Bu dönemde kurulan konservatuvarlar, öğrencilerin yalnızca çalgı eğitiminde değil, barınma gibi temel ihtiyaçlarını da karşılayacak şekilde yapılandırılmıştır. Böylece müzik eğitimi, kapsamlı bir destek sistemiyle profesyonel bir kimlik kazanmış ve müzik alanında donanımlı bireyler yetiştirilmesine zemin hazırlamıştır (Arnold, 1965, s. 73).

On sekizinci yüzyıla gelindiğinde eğitimci kadrolarını daha da güçlü bir hale getirerek ününe ün katan konservatuvarlar ücretli öğrenci kabulüne başlayarak maddi kazançlarını daha da arttırmışlardır. Gelirlerin artış göstermesiyle beraber meşhur müzisyenlerin işe alınması daha mümkün bir hal almıştır. Bu bağlamda Avrupa'nın her yerinden ve Napoli'deki konservatuvarlardan becerikli eğitimci ve öğrenciler için ilgi çekici bir merkez halini almıştır (Blasco, 2015, s. 17).

Enstrümantal müziğe olan ilginin artmasıyla birlikte, kentlerdeki müzik topluluklarında yer alan bazı enstrümcılar bestecilik yetkinliklerini geliştirerek eser üretmeye başlamışlardır. Bu süreç, enstrümantal müziğin kompozisyon alanında önemli bir büyüme kaydetmesine ve vokal müzikten daha bağımsız bir yapıya bürünmesine olanak sağlamıştır. Örneğin, Avitrano'nun sonatları, Giulio Ruvo, Rocco Greco ve Francesco Supriano'nun solo çello eserleri, Gian Carlo Cailo'nun continuo ve keman için iki sonatı, enstrümantal müziğin erken örnekleri arasında yer almaktadır. Ayrıca, yerel kiliselerde dini müziğin yanı sıra enstrümantal müziğe de artan bir ilgi söz konusu olmuş ve Sarro, Mancini ve Scarlatti gibi besteciler kilise ortamında icra edilmek üzere sonatlar, senfoniler ve konçertolar bestelemişlerdir (Astarita, 2013, s. 376).

Enstrümantal müziğin gelişimi, çalgı eğitimine olan ilgiyi de artırmış ve bu alanda daha fazla materyal üretilmesine katkı sağlamıştır. 16. yüzyılda Avrupa'da temelleri atılan bu müzik eğitimi yaklaşımı, zamanla dünya genelinde yaygınlaşmış ve konservatuvarların sayısında belirgin bir artışa yol açmıştır. Porteli notasyon sistemine dayalı olarak gerçekleştirilen bu eğitim yöntemi, 500 yıllık bir süreçte evrensel ölçekte bir enstrümantal müzik ve çalgı eğitimi literatürünün oluşmasına zemin hazırlamıştır (Yurdagül, 2023, s. 113).

Porteli notasyon sisteminin dünya çapında benimsenmesi, müzik eğitimi ve kültürü üzerinde önemli etkiler yaratmıştır. Farklı kültürlerle ait müzik türlerinde çeşitli notasyon sistemleri geliştirilmiş olsa da, bu sistemlerin çoğu ya ihtiyaçları tam anlamıyla karşılayamamış ya da sınırlı bir çevrede kalıp unutulmaya yüz tutmuştur. Batı müziği eğitimi ve kültürünün hızla yayılmasıyla birlikte, pek çok müzik kültürü porteli notasyon sistemine geçiş yapmış ve bu sistem evrensel bir müzik dili haline gelmiştir. Türk müziği

tarihi buna örnek gösterilebilir; Türk müziği icracıları ve kuramcıları, müziği notaya alma yöntemleri geliştirmek ve bu yöntemleri uygulamak için yoğun çalışmalar gerçekleştirmiştir (Judetz, 1998, s. 17).

Yukarıda belirtilen çalışmalar kapsamında geliştirilen Hampartzum ve ebced notasyon sistemleriyle birçok eser kaydedilmiştir. Ancak Hampartzum notası dışındaki sistemler uygulamada yaygın bir kullanım alanı bulamamış ve sınırlı kalmıştır. Kullanım kolaylığı ve sadeliği nedeniyle Hampartzum notası yaklaşık yüz elli yıl boyunca yaygın bir şekilde kullanılmıştır (Behar, 2019, s. 48). Bununla birlikte, porteli notasyon sistemi, anlaşılır, işlevsel, açık, pratik ve farklı müzik türlerine kolayca uyarlanabilir olması gibi avantajları sayesinde zamanla diğer notasyon sistemlerinin yerini almıştır. Bu bağlamda, Türk müziğinde hem pratik hem de teorik açıdan yeterli bir sistemle birleşme süreci birkaç yüzyıla yayılarak 19. yüzyılın sonlarına doğru porteli notasyona geçilmesiyle tamamlanmıştır (Judetz, 1998, s. 18).

Enstrümantal müzik ve çalgı eğitimi, Türk müziğinde 19. yüzyılın ortalarından itibaren hızlı bir yükseliş göstermiştir. Bu yükseliş, büyük ölçüde notasyon sistemlerinin gelişimiyle ilişkilidir. Bu süreçte, ses eğitiminin çalgı eğitimine kıyasla daha kolay bir süreç olduğu söylenebilir. Çalgı eğitimi, ses eğitime oranla daha zahmetli, uzun ve karmaşık bir öğrenim süreci gerektirir. Çünkü ses eğitiminde kullanılan güfte, güfte mecmuaları, usul ve hece gibi hatırlatıcı unsurlar, çalgı eğitiminde bulunmamaktadır. Notasız çalgı eğitiminde öğrenciler, çalgının gerektirdiği teknik zorlukların üstesinden gelmenin yanı sıra geniş bir repertuarı ezberlemek zorundadır (Behar, 2019, s. 45).

Porteli notasyon sisteminin yaygınlaşmasıyla birlikte, bu sistemi icraya yardımcı olarak ilk kullananlar saz icracıları olmuştur. Bu durum, enstrümantal müziğin gelişimini hızlandırmış ve çalgı eğitimi alanında önemli ilerlemeler kaydedilmesini sağlamıştır.

Örneğin Tanburi Cemil Bey'in birinde saz ve peşrev semailerinin öbüründe de semâî, beste ve şarkıların yazılı olduğu iki tane Hampartzum nota defterini süregelen şekilde yanında "ihtiyat olarak" taşıdığı bilinmektedir. Herhalde Tanburi Cemil Bey söz konusu dönemde bu gereksinimi duyan tek icracı olmamıştır. XX. yüzyıl başlarından beri de sâzendenin öğreneceği eseri nota şeklinde öğrenmesi ve notasından bakarak çalması olağan hale gelmiştir. Bu bakımdan, XX. yüzyıl başının mühim nota yayıncılarından bir tanesi olarak ön plana çıkan Kutmanizâde Şamlı Selim ve İskender'in ilk yayınları arasında 'Nuhbe-i Elhan' ve 'Sâzende' ismini verdikleri, cebe sığabilecek kadar küçük ebatta ve yalnızca saz eseri barındıran nota kitapçıkları vardı (Behar, 2019, s. 48).

Yirminci yüzyılın ilk çeyreğinde Türk müziğinin pratik ve teorik manada fonksiyonel ve notasyon sistemine erişmesi, enstrümental müzik ve çalgı eğitiminin gelişimine katkı sunmuş ve söz konusu sürecin ardından Batı müzik eğitimi yaklaşımına karşı oldukça fazla ilgi ortaya çıkmıştır. Bunu yirminci yüzyılın başlarında kurulmuş ilk müzik eğitim kurumları olan “Darülfeyz-i Musiki”, “Darüttalim-i Musiki” ve “Musiki-yi Osmani Mektebi”nde görmek mümkündür. Söz konusu kurumlarda geleneksel meşk’in yanında nazariyat, nota ve solfej dersleri de ayrı birer ders olarak verilmiştir (Behar, 2019, s. 207).

Uygulanan söz konusu eğitim yaklaşımıyla on altıncı yüzyılda Avrupa’da oluşturulan ilk konservatuvarlarda gerçekleştirilen eğitim yaklaşımı içerisinde oldukça fazla benzerlik olduğu gözlemlenmektedir. Bahsi geçen kurumlarda yürütülen eğitim ön planda tutulduğunda Batı Müziği eğitim yaklaşımında görüldüğü gibi teori, nota ve solfej gibi dersleri baz alan derslerine dönüştürüldüğü bu bakımdan da müzik eğitiminin boyutlara ayrılarak yürütüldüğü gözlemlenmektedir. İlk müzik okullarından bir tanesi olma özelliğini taşıyan “Darülfeyz-i Musiki”nin tanıtımını yapan bir broşürde şu satırları görmek mümkündür:

...Halen haftada 4 gün meşk sürmektedir... Bu çalışmalarda 15 günlük bir devrede altı ile yedi eserin meşki tamamlanmakta ve müteakip devrede yeni bir program meydana çıkmaktadır. Meşk hem koro hem de sazlar adına öncelikle eğitici ve öğretici bir mana içermektedir... Meşkte kulak esas olmaktadır. Yardımcı olan ise notadır. Usûl bilgisi ise şarttır. Musiki ile alakalı pratik ve nazarî bilgiler, yarı ayrı hocalarca idare edilen edebiyat, solfej, nazariyat ve usûl dersleri ile kazandırılmaktadır (Behar, 2019, s. 207).

Yukarıdaki bilgilerden de anlaşılacağı üzere, Türk müziği eğitimi ve icrasında, 19. yüzyılın sonlarından itibaren müzik öğretiminde çok boyutlu yaklaşımların benimsenmesi ve öğretim materyallerinin kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte, müzik eğitimi profesyonel bir düzeye taşınmıştır. Bu dönemde, çalgı eğitimi için materyal üreten icracılar ortaya çıkmış ve çağdaş eğitim yaklaşımlarına olan ilgi giderek artmıştır. 20. yüzyılın başlarında, Batı müziği ile yoğun bir etkileşim yaşanmış ve Batı müziği çalgı eğitimi yöntemlerine benzer yaklaşımlar kullanılmaya başlanmıştır. 1900 yılında yayımlanan Hafız Mehmed’in *Ud Muallimi* adlı eseri, Türk müziği çalgı eğitimi adına yazılmış ve basılmış ilk materyal olarak kayda geçmiştir. Altmış sayfadan oluşan bu eser, temel nota bilgileri ve basit ud alıştırmalarından oluşmaktadır.

19. yüzyılın son çeyreğinden günümüze kadar, Neyzen Emin Dede, Mutlu Torun, Tanburi Cemil Bey, Ali Salâhî Bey, Ahmet Lutfî Taşçı, Çinuçen Tanrıkorur, İsmail

Şençalar ve Şerif Muhittin Targan gibi pek çok öncü icracı, çalgı eğitimi için materyal geliştirme çalışmalarında bulunmuş ve bu alanda önemli katkılar sağlamıştır (Paçacı, 2019, s. 224).

Ancak, 1924 yılında çıkarılan *Tevhîd-i Tedrîsât* Kanunu gereği, Türk müziği eğitimi veren mevcut kurumlar, kanunun belirlediği zorunlu kuralları karşılayamadıkları için eğitim faaliyetlerini sürdürememiştir (Behar, 2019, s. 206). Bu dönemin ardından, 1976 yılında "İstanbul Türk Musikisi Devlet Konservatuarı"nın kurulmasına kadar geçen süreçte, yalnızca TRT bünyesinde oluşturulan sanatçı yetiştirme kurumu dışında Türk müziği eğitimi adına kurumsal anlamda bir gelişme yaşanmamıştır. Bu nedenle, kurumsal imkânlardan yoksun olarak sürdürülen Türk müziği çalgı eğitimi, ilk yükseliş döneminin ardından uzun bir duraklama sürecine girmiştir (Şahin ve Duman, 2008, s. 261).

"İstanbul Türk Musikisi Devlet Konservatuarının" oluşturulmasından sonra başta "Ege Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuarı" olmakla beraber Anadolu'nun pek çok farklı kentinde Türk müziği öğretimi gerçekleştiren pek çok farklı kurum oluşturulmuştur (Sağır vd., 2020, s. 425). Söz konusu dönemden beri Türk müziğinin akademik anlamda gelişim göstermesiyle beraber çalgı eğitimiyle alakalı deneysel çalışmalar, araştırmalar, evrensel çalgı eğitimiyle alakalı araştırmalar ve materyal üretme faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Fakat söz konusu çalışmaların oldukça küçük bir kısmı materyal üretimiyle alakalı olmuştur. Söz konusu durumu Türk müziği çalgı eğitimine ilişkin çalışmalarda görmek olasıdır. Bu nedenle genel itibarıyla Türk müziği çalgı eğitimi adına nitelikli ve yeterli bir materyal havuzunun varlığından bahsetmek olası değildir. Sonuç itibarıyla Türk müziği çalgı eğitiminde materyal noksanlığı önemli bir problem olarak ön plana çıkmaktadır. Söz konusu noksanlığın ortadan kaldırılması adına icracı ve akademisyenlerin iş birliği içinde gerçekleştireceği çalışmalarla materyal havuzunun zenginleştirilmesi mümkündür. Böylelikle daha nitelikli bir çalgı eğitimi edinilerek ilerleyen dönemlerde enstrümantal Türk müziğinin evrensel prensiplere standartlara sağlanabilmektedir.

2.7. Güzel Sanatlar Lisesi

Motivasyon kelimesinin İngilizcesi olan "motivation", "motive" kelimesinden türemiştir. Söz konusu kelime de Latince "movere" yani "harekete geçmek" manasında

kullanılan bir eylemdir (Adair, 2006, s. 9). Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü'nde geçen motivasyon tanımı, kişinin davranışının şiddetini, yönünü ve önceliğini belirleyen içsel veya dışsal itici güçlerin etkisiyle harekete geçmesi, biçimindedir (Önen ve Tüzün, 2005, s. 20).

Güdülenmenin sebebi ya da seviyesi ister basit bir şekilde anlaşılabilir isterse de çok açık ve net belli olmasın canlıların davranışta bulunmalarının altında mutlak suretle bir güdü veya güdüler zincirinin olduğunu unutmamak gerekmektedir (Cüceloğlu, 2018, s. 250). Motivasyon, kişiyi amaca ya da davranışa yönlendiren, farklı iç ve dış unsurların işleyişiyle davranışların süregelen bir biçimde ilerlemesine olanak sunan bir sistemler bütünüdür (Aydın, 1999, s. 129).

Motivasyonla alakalı pek çok farklı nitelendirmenin yapıldığından söz etmek mümkündür. Bir tanıma göre motivasyon bireyleri belirli bir amaç doğrultusunda harekete geçiren içsel veya dışsal etkenlerdir. Aynı zamanda, kişinin hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırarak performansını yükselten bir teşvik unsuru olarak da işlev görür (Sergiovanni ve Starratt, 1993, s. 40).

Motivasyon bireyin davranışlarını tetikleme (harekete geçirme), sürdürme (devam ettirme) ve yönlendirme süreçlerini kapsayan bir olgudur. Bu üç unsur, bireyin karar alma mekanizmasını, hedeflerine ulaşma sürecini ve davranışlarını nasıl şekillendirdiğini anlamak açısından kritik öneme sahiptir (Gümüş ve Sezgin, 2012, s. 2).

Tanımlardan hareketle motivasyonun bireyi kendisinden veya etrafındakilerden kaynaklanan bir kuvvetle harekete geçirerek düşüncüyü davranışa çevirme süreci olduğundan söz edilebilmektedir. Motivasyon, bireyi tetikleyen bir kuvvetin meydana getirdiği etki ile net ve kararlı bir duruş içinde hedefe yöneltmekte ve bireyin enerjisini sürdürülebilir kılmaktadır. Kişilerin belirli bir vizyon meydana getirerek amaçlar saptaması, ihtimal dahilindeki engeller ve olumsuzluklarda geri adım atmak veya durmak duygusundan onları uzaklaştırmaktadır. Motivasyon kazanılmış bir sonuçtan ziyade davranışın sürekliliğinin sağlandığı bir süreci belirtmektedir (Akbaba, 2006, s. 347).

Motivasyon konulu araştırmalar pek çok farklı disiplinin dikkatini çekmektedir. Bu açıdan motivasyon hususunun incelendiği bir alan da eğitimidir. Eğitim sürecinde motivasyonun temel hedefi belirli bir amaç bağlamında hazırlanmış program ve planlar dahilinde kişilerin yüksek düzeyde performans sergileyebilmelerini sağlamak ve geliştirmektir. Yaşamına yön verebilen kişiler ele alındığında onlar yeterli motivasyona sahip olan ve söz konusu motivasyonu sürdürebilen kişiler olarak ön plana çıkmaktadır.

Günümüze kadar gerçekleştirilen çalışmalar başarılı bir öğretim politikasında yaklaşımlar, özgüven ve inançlar döngüsünde motivasyon unsurunun da bulunduğunu göstermektedir (Daniel, 2006, s. 32).

Motivasyon kavramı, öğretim sürecinde ele alındığında, öğretmenlerin içinde bulundukları eğitim kurumuna devam etmelerini, derslere aktif katılım göstermelerini, öğrenme davranışlarını gerçekleştirmelerini ve akademik sorumluluklarını yerine getirmelerini destekleyen bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Wentzel ve Wigfield, 2009, s. 331). Motivasyon, öğrenmenin daha kolay ve etkili bir şekilde gerçekleşmesi açısından büyük bir öneme sahiptir.

Bireylerin eğitime yönelik motivasyon seviyelerinin bilinmesi, eğitim sürecinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesi bakımından oldukça değerlidir. Çünkü her bireyin ihtiyaçları ve gereksinim düzeyleri farklılık göstermektedir. Bu nedenle, kullanılacak motivasyon araçlarının belirlenmesinde bireylerin sosyal, psikolojik ve kültürel yapılarındaki farklılıkların dikkate alınması büyük önem taşımaktadır.

Öğretim sürecinde önemli bir unsur olan öğretmenin eğitim görenlere doğru yol göstermesi, onlara rehberlik edebilmesi ve yarar sağlayabilmesi önem arz etmektedir. Eğitim verenin öğrencilerin motivasyonunu artırıcı bir dili yerinde ve uygun bir şekilde kullanması, beklenen davranışların meydana gelmesinde etken rol oynamaktadır. Çünkü iletişimle karşılıklı düşünce ve duygu alışverişi sağlanmakta ve ilişki kurulabilmektedir. Eğitimcinin konuşma dilinin cesaretlendirici ve teşvik edici olması gerekmektedir. Fakat çok şiddetli uyarım kaygı, ızdırap ve korku oluşturup duygusal ahengi bozarak öğrenmeyi önleyebileceği için motivasyonun düzeyli olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. (Varış, 1987, s. 10).

Herhangi bir öğrencinin yeterli düzeyde güdülenmemesi, söz konusu öğrencinin öğrenme için hazır olmaması anlamını taşımaktadır (Akbaba, 2006, s. 343). Diğer bir ifadeyle yeti, beceri ve bilgilerinin önemli bir kısmı motivasyonlarını azaltan unsurlar sebebiyle kişilerin performanslarına yansımamaktadır (Tunçer, 2013, s. 93). Motivasyon eksikliği hisseden her öğrenci yetersizlik hissine kapılarak vizyon sahibi ve hedefi olmadan hayatlarını denetimsiz bir akışta sürdürmektedirler.

Eğitim görenler, performanslarını negatif yönlü şekilde etkisi altına alacak heyecan ve endişe gibi pek çok farklı etmenle karşı karşıya kalmaktadır. Bu sebeple eğitimcinin öğrencilerin gereksinimleri bağlamında hazırlamış olduğu programla bireyi harekete geçirmesi ve çalışma isteği uyandıracak gerekli motivasyonu sunmaları

gereklilik göstermektedir. Eğitim görenlerin kişisel gelişimlerini desteklemek ve merak duygularını yitirmeden sürdürmelerini sağlamak, yeni taktikler geliştirebilme başarısı sağlayabilmeleri açısından önem arz etmektedir. Aynı zamanda eğitim görenler öğretmenlerini rol model olarak ele almaktadır. Onların etkisi altında kalmakta ve bu bağlamda hareketlerini şekillendirmektedirler. Bu bakımdan motive etmek isteyen bireylerin diğerlerine esin kaynağı olmadan önce kendilerinin motive olması gerekmektedir. Profesyonel tutum sergileyen ve mesleğine motive olmuş öğretmenler, başarılı ve üretken olma azminde profesyonel kişiler yetiştirmenin ön şartını meydana getirmektedir (Akbaba, 2006, s. 359).

Eğitim görenler okul ortamında başarı elde edince okulda eğitimsel ve sosyal olarak dengeyi kurabilen, hedefe odaklı, sosyal yetisi yüksek ve içsel motivasyonu fazla öğrenciler haline almaktadır (Pintrich ve De Groot, 1990, s. 33). Kişinin başarı elde edebilmesinde realist ve erişilebilir amaçlar koyması önem arz etmektedir. Böylelikle gerekli motivasyonu sağlayarak sınırlarını tanıyan ve üst seviye düşünebilme yetileri geliştiren kişiler olarak hayatlarını devam ettirebilmektedirler.

Maslow'un motivasyon teorilerine ilişkin yazılarında şu cümleler yer almaktadır:

“Bireyin tüm gereksinimleri karşılanırsa dahi, eğer kişi kendisine uygun olan şeyi yapmıyorsa, kısa bir müddet sonra yine huzursuzluk ve mutsuzluk meydana çıkmaktadır. Bireyin kendisi ile barış içerisinde olması adına şairin şiir yazması, müzisyenin müzik yapması ve ressamın resim çizmesi gerekmektedir. Bireyin gerçekleştirmesi gereken şeyler, gerçekleştirebildiği şeylerdir. Söz konusu gereksinim kendisini gerçekleştirme şeklinde açıklanmaktadır” (Maslow, 1954'ten akt., Adair, 2006, s. 39).

Yukarıdaki ifadeden de anlaşılacağı gibi birey sahip olduğu potansiyel bağlamında doyuma erişme arzusuyla bütün becerilerinden yararlanarak kendisini gerçekleştirmektedir.

Geleceğe ilişkin pozitif yönlü beklentileri bulunan kişilerin ayrıca hayattan almış oldukları doyum seviyelerinin arttığı ve hayatlarında da toplumun gelişimine ve refahına katkı sunacağı sorumlu davranışlar sergiledikleri belirtilmiştir (Yavuzer vd., 2005, s. 101). Kendisini gerçekleştirmek adına doğru eğitimi alan ve çeşitli olanaklara sahip olan kişilerin sahip olduğu motivasyon, toplumun yapısını ve ülkenin geleceğini de pozitif yönlü etkilemektedir.

2.8. Tarihsel Açıdan Güzel Sanatlar Liseleri

Cumhuriyetin ilk dönemlerinden beri meydana gelen yenilik hareketlerinden en önemli olanlarından biri de eğitim ve öğretim alanında olmuştur. Özellikle ilk dönemlerde oldukça fazla yenilik meydana gelmiştir. Eğitim ve öğretim uygulamalarındaki dönüşüm ve zenginliğin bir benzeri de sanat alanında meydana gelmiştir. Böylece sanatın en önemli ifadelerinden biri olan müzik alanında da yenilikler hız kazanmıştır. Musiki Muallim Mektebi, Cumhuriyet tarihinin ilk müzik eğitim birimi olma özelliğini taşımaktadır. Sanat, bir milletin yaşamsal unsurlarından biridir. Bu doğrultuda, müzik alanındaki gelişimin sağlanması, özellikle bu alanda eğitim verecek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesiyle mümkündür. Bu anlamda, Atatürk'ün sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından birinin kopacağını vurgulayan sözü rehber niteliğindedir. Musiki Muallim Mektebi ile ortaöğretim seviyesinde gereksinim duyulan eğitimci ihtiyacının giderilmesi amaçlanmıştır. Söz konusu kurumun zamanla yapısal dönüşüme uğramasıyla ortaöğretim seviyesine ilişkin olarak verilen eğitim lisans düzeyine taşınmıştır. Fakat eğitimin lisans düzeyine taşınmasıyla beraber ortaöğretim müzik alanından problemler meydana gelmeye başlamıştır. Altyapıda deneyim, bilgi ve yeti gibi noksanlıklar, lisans seviyesinde eğitim gören müzik alanı öğrencilerinde donanımsal noksanlıkların artmasına sebebiyet verebilmektedir (Ertürk, 2013, s. 55).

Zamanla artan söz konusu probleme hızlı bir şekilde çözüm bulunması gerekliliği doğmuştur. Müzik alanında öğretim faaliyetleri sunan kurumların problemlerini minimuma indirmek ve müzik eğitimini iyileştirerek modern düzeye taşımak için güzel sanatlar lisesinin oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu okulların kurulma amacı, güzel sanatlar alanında özel yetenek ve beceriye sahip öğrencileri erken dönemde belirleyerek, bu alanlarda eğitim almalarını sağlamaktır. Söz konusu hedefle ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde ayrı okulların kurulması veya yetiştirme tedbirlerinin alınması 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun otuz üçüncü maddesinde bildirilmiştir. Vizyonu ve misyonu bağlamında çalışmalarını gerçekleştiren güzel sanatlar lisesi; sanata ve sanat eğitimine yönelmiş, kararlı, bilgili ve kararlı bireyleri yetiştirmeyi, onları amaçlarına erdirmeyi hedeflemiştir. Her millette görüldüğü gibi dönemsel olarak farklılık gösteren siyasi iradeler de Türkiye'de sanat öğretimini gerekli görmüş ve her dönemde söz konusu birimlerde saptanan noksanlıklar ve aksaklıklara yönelik etkili çözüm yolları üretmeye çaba gösterilmiştir. Bu hususta toplumun kültürel ve sosyal beklentilerine bağlı şekilde

yenilikleri izleyen, modern eğitim sistemlerine entegre programları yasal düzenlemeler ile işler hale getirmişlerdir (MEB, 2024).

Yukarıda yer verilen açıklamalar bağlamında Türkiye’de güzel sanatlar lisesinin saptanan hedeflere en etkili ve verimli yoldan erişilmesi adına MEB tarafından dönemin gereklerine bağlı şekilde yasal düzenlemeleri ilgili yönetmeliklerle hayata geçirilmiştir. MEB’in yayınlamış olduğu yönetmeliklerin kronolojik sıraya göre listelenmiş şekli şöyledir:

- 1- 20642 sayı ve 21 Eylül 1990 tarihli Resmî Gazetede yayınlanan MEB AGSL Yönetmeliği,
- 2- 21613 sayı ve 20 Haziran 1983 tarihli Resmî Gazetede yayınlanmış olan AGSL Yönetmeliği,
- 3- 23792 sayı ve 20 Temmuz 1999 tarihli Resmî Gazetede yayınlanan MEB GSL Yönetmeliği,
- 4- 26378 sayı ve 16 Aralık 2006 tarihli Resmî Gazetede yayınlanan MEB AGSL Yönetmeliğinde Değişikliğe Gidilmesine Yönelik Yönetmelik,
- 5- 26557 sayı 19 Haziran 2007 tarihli Resmî Gazetede yayınlanan MEB AGSL Yönetmeliğinde Değişikliğe Gidilmesine Yönelik Yönetmelik,
- 6- 2008 yılına değin “Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri” adıyla faaliyet gösteren kurum, MEB’in 4 Aralık 2008 tarih ve 2008/81 sayılı “Ortaöğretimde Okul Çeşitliliğinin Azaltılması” konulu genelgesi ile “Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri” adıyla bir araya getirilmiştir.
- 7- MEB’in tekrardan yapılandırılması sürecinde eğitimsel örgünün iyileştirilebilmesi ve modern şartlara ulaştırılmasına yönelik Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün 14 Haziran 2013 tarih ve 83203306/201380 sayılı yazısı ile Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri’nin “Güzel Sanatlar Lisesi” ve “Spor Lisesi” şeklinde ayrılmasına karar verilmiştir.

Sanata büyük önem veren Atatürk, müziğin yaşamla iç içe olduğunu vurgulamıştır. Ona göre, müzik hayattan ayrı düşünülemez, çünkü yaşamın kendisi müziktir. Müziğin olmadığı bir hayat eksik ve ruhsuzdur. Bu düşünceleriyle Atatürk, hem sanata duyduğu ilgiyi ortaya koymuş hem de sanatın, özellikle müziğin, insan yaşamının vazgeçilmez bir parçası olduğunu ifade etmiştir. Bir milletin gelişmişliği yalnızca ekonomiyle değil ayrıca sanatı ve sanatsal eylemlerin yaşama ne düzeyde entegre edildiğiyle doğrudan bağlantılıdır. Aynı biçimde müziğin ve sanatın ne denli önemli

olduğuna ilişkin pek çok farklı görüş bulunmaktadır. Örneğin, Konfcys müziği, yer ile gök arasındaki uyum olarak tanımlamıştır. (Ertürk, 2013, s. 54).

Bireyin yaşamının her alanında müzik yer almaktadır. Bu bakımdan müzik ve yaşam bir arada ilerlemektedir. Bir ezgi, bir ritim ve bir uyumlu ses, yaşamın hep içerisindedir. Yaşamdan bağımsız olarak ele alınamayacak kadar önemli olan müziğin icrası ise iki faktörle temellenmektedir. Biri algı sesi, diğeri ise insan sesidir. Müziğin insan yaşamına ne şekilde etkide bulunduğunu ve katkı sunduğunu kavramak adına amatör de olsa bir çalgıyı almak etken rol oynamaktadır (Fenmen, 1991, s. 75). Bu sebeple çalgı eğitiminin insan yaşamında oldukça önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Güzel Sanatlar Lisesi'nin kurulmasından günümüze kadar yaylı algılar öncelikli olmakla beraber pek çok farklı çalgının öğrenilmesi adına etkin ortam sağlanmıştır. İlk zamanlarda çalgı eğitiminde Batı müziği algıları n plandayken günümüzde söz konusu durum dengeli bir hale getirilmiş ve ney, ud, kanun ve bağlama gibi Türk müziği algılarının eğitiminde de artış meydana gelmiştir. Okullarda öğretilen algılar Batı ve Türk müziği algıları şeklinde sınıflandırılmaktadır. Sınıflandırma içerisinde de ayırıştırma vurmalı, yaylı, tuşlu, üflemeli ve telli-tezeneli algılar yer almaktadır. algıları şu şekilde sıralamak mümkündür (zcan, 2017, s. 121):

- Batı ve Türk Müziği algıları

- 1- flemeli algılar

- Ney

- Flüt

- Kaval

- Klarnet

- 2- Yaylı algılar

- Kemençe

- Klasik Kemençe

- Keman

- Kemane

- Çello

- Kontrbas

- Viyola

- 3- Tuşlu algılar

- Piyano
- 4- Vurmalı Çalgılar
- Bendir
- Davul
- 5- Telli-Tezeneli Çalgılar
- Gitar
- Tar
- Bağlama
- Ud
- Tambur
- Kanun

2.9. Güzel Sanatlar Lisesi Bölümleri

Güzel sanatlar liselerinde spor, resim ve müzik bölümleri olmakla beraber toplamda üç bölüm bulunmaktadır. Bahsi geçen bölümlere öğrenci kabulü, 07.09.2013 tarihli ve 28758 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 20, 25 ve 39. maddeleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Bu düzenleme, güzel sanatlar liseleri, spor liseleri ile hafızlık, musiki, modern ve geleneksel görsel sanatlar ve spor programı uygulayan Anadolu imam hatip liselerinin 9. sınıflarına öğrenci alımına ilişkin usul ve esasları belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu kapsamda, güzel sanatlar liselerine öğrenci kabulü, yetenek sınavında başarılı olan öğrenciler arasından yapılmaktadır (MEB, 2024).

Yetenek sınavına katılım sergileyen öğrencilerin, ortaokul başarı puanının yüzde otuzu ve yetenek sınavı puanının yüzde yetmişini toplamak suretiyle edinilecek yerleştirme puanı merkezi olarak yüz puan üstünden hesaplanmaktadır. En yüksek yerleştirme puanından aşağı yönlü şekilde gerçekleştirilen sıralamaya göre bölümler bağlamında saptanan kontenjan kadar aday yerleştirilerek kaydolma hakkını elde etmektedir (Orhan, 2006, s. 75).

2.9.1. Müzik Bölümü

Müzik bölümünde eğitim görenler müziksel yaratma ve işitme, koro, piyano ve çalgı dersleri görmektedir. Alan derslerinin yanında kültür dersleri de verilmektedir. Çalgı dersinde, her öğrenciye uygun çello, keman, bağlama, viyola, gitar ve yan flüt eğitimi verilmektedir. Çalgı ve piyano dersleri öğrenci ve eğitimci ile yüz yüze gerçekleştirilmektedir. Eğitim görenler okul orkestrasında görev almakta ve toplu çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Söz konusu çalışmalar sonucunda yıl içerisinde ve yıl sonunda organizasyonlarda konserler verilmektedir (Aksu, 2014, s. 94). Güzel Sanatlar Liselerinin (GSL) müzik bölümünden mezun olan öğrenciler, üniversitelerin eğitim fakültelerinde müzik öğretmenliği ve müzikoloji, güzel sanatlar fakültelerinde müzik teorisi ve müzik bilimleri bölümleri ile özel ve devlet konservatuvarlarına başvurma imkânına sahiptir.

2.9.2. Resim Bölümü

Resim bölümünde eğitim gören öğrenciler, iki boyutlu sanat atölye, temel sanat eğitimi, desen, üç boyutlu sanat atölye, müze eğitimi, grafik tasarım, temel sanat eğitimi, çağdaş dünya sanatı tarihi, drama, estetik, Türk İslam sanatı tarihi, geleneksel Türk sanatları ebru, sanat eserleri analizi, geleneksel Türk sanatları minyatür, kültür ve imgesel resim derslerini almaktadırlar. Öğrenciler dört yıl süresince alanında yetkin eğitimcilerden atölye dersleri görmektedirler. Okul atölyelerinin yanında dış mekân ve önemli tarihi mekanlarda çalışma gerçekleştirme şansına sahiptirler. Öğrenciler dönem içerisinde okul ve okul dışında farklı yarışmalara, sergilere ve organizasyonlara hazırlanmaktadır (Alakuş ve Mercin, 2009, s. 63).

GSL Öğretim Programları 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun ikinci maddesinde belirtilen Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri, Türk Millî Eğitiminin genel hedefleri baz alınarak düzenlenmiştir (MEB, 2024).

Eğitim programına göre geçmiş uygarlıkların ortaya koyduğu sanatsal birikimleri bilmesi ve yorumlaması, sanatın ilke ve elemanlarını anlaması ve çalışmalarında uygulaması, sanatsal ve estetik duyarlılık edinmesi, araştırma ve gözlemler aracılığıyla algılarını geliştirmesi, geleneksel Türk sanatları arasında yer alan minyatür, hat, ebru, cilt, kat, tezhip ve halı-kilim sanatlarıyla alakalı belli bir bilgi birikimi edinmesi, sanat

eserlerine karşı daha hassas yaklaşması ve söz konusu eserlerin korunması gerektiğinin bilincinde olması genel hedefler arasında yer almaktadır (Özsoy, 2003, s. 89).

Programın öğrencilere edindirmeyi amaçladığı yetiler ise çözümleme, problem çözme, betimleme, yorumlama, eleştirel düşünme, estetik duyarlılık, kendisini ifade etme, analiz etme, Türkçeyi doğru ve etkili bir biçimde kullanma, yaratıcı düşünme yetileri, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma şeklindedir. GSL'nin resim bölümünde öğretim görenler, üniversitelerin eğitim fakültelerinde resim öğretmenliği, güzel sanatlar fakültelerinde grafik tasarım, çizgi film, resim, heykel, mühendislik ve fotoğrafçılık, mimarlık ve tasarım fakültelerinde çevre tasarım, iç mimarlık, endüstri ürünleri tasarımı bölümlerine başvurabilmektedirler (Yolcu, 2009, s. 42).

2.9.3. Spor Bölümü

Spor bölümünde eğitim görenler, spor anatomisi ve fizyolojisi, antrenman bilgisi, temel spor eğitimi, beden eğitimi ve spor tarihi, spor psikolojisi ve sosyolojisi, sporcu sağlığı, spor ve beslenme, genel jimnastik, eğitsel oyunlar, spor yönetimi ve organizasyonu, atletizm, bireysel sporlar, ritim eğitimi ve halk dansları, takım sporları, artistik jimnastik ve spor uygulamaları derslerini almaktadır. Eğitim görenler bireysel sporlar dersinde her sınıfta iki branş seçmekte ve üç yılın ardından altı branş öğrenmiş olmaktadır. Spor uygulamaları dersinde sınıflar birleştirilmemekte, çevre ve okul olanaklarına bağlı şekilde saptanan spor branşlarından okul grubu kurulmaktadır. Bütün öğrencilerin takım faaliyetlerine katılımı sağlanarak dersler yürütülmektedir (Ayaydın, 2011, s. 442).

Spor bölümünü başarı ile geçen öğrenciler, kulüp yöneticisi ve spor tesisi yöneticisi unvanlarında çalışabilmektedirler. Gençlik ve Spor Bakanlığı ile MEB arasında gerçekleştirilen iş birliği bağlamında spor lisesi mezunlarına birinci kademe antrenörlük belgesinin verilmesine yönelik bir karara varılmıştır. Bununla birlikte eğitim görenler üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun egzersiz ve spor bilimleri, antrenörlük eğitimi, rekreasyon yönetimi, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, spor bilimleri, spor yöneticiliği ve spor yönetimi bölümlerine başvuru yapabilmektedirler (Ayaydın, 2011, s. 444).

2.10. Güzel Sanatlar Lisesinde Müzik Eğitimi

Türkiye’deki konservatuvarlar ve Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri mesleki müzik öğretimi sunan kurumların başında yer almaktadır. Bununla birlikte temel müzik eğitimi, genel liselerde seçmeli olarak verilmektedir (Azeri, 2006, s. 111). Lisans seviyesinde mesleki müzik öğretimini ise konservatuvarlarla beraber güzel sanatlar fakülteleri ve eğitim fakülteleri vermektedir (Yalçın, 2017, s. 69).

Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştirme süreçleri, gerçekleştirilen düzenlemeler ile güzel sanatlar liselerinde görülen eğitimle başlamaktadır. Bunların ilki 1989 yılında İstanbul’da oluşturulan güzel sanatlar liselerinin eğitimini üstlenen üniversitelerin gereksinimini gidermek adına sanat alanında donanımlı kişilerin topluma aşılması hususunda büyük desteği olan kurumlardır (Güler vd., 2006, s. 5). Bu bağlamda Uçan (1996), güzel sanatlar liselerinin kurulduğu dönemde söz konusu okullardaki öğrenci ve öğretmenlerin öğretim programlarını geliştirmeleri gerektiğini vurgulamıştır Söz konusu süreçte ilköğretimden yükseköğretime kadar bütün öğretim kurumları ile etkili bir iş birliği oluşturulmasının önemini vurgulamıştır. Aynı zamanda güzel sanatlar liselerinin, özellikle müzik altyapısı bulunan öğrencilerin üniversitelere daha iyi hazırlanmasında önemli bir rol üstleneceğini belirtmiştir.

Güzel sanatlar lisesi, dönemin Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol’un girişimiyle 1989- 1990 yılları arasında sanat eğitiminin noksanlığını gidermek adına öncelikli olarak İstanbul’da açılmıştır. Burada açılan güzel sanatlar lisesi, resim ve müzik alanında öğrencilerin daha kaliteli bir eğitim görmesini amaçlamıştır. Mezuniyetin ardından ise söz konusu okullar öğrencilerin üniversitelerin ilgili bölümlerine geçişlerinde bir zemin hazırlamaktadır. İstanbul’un ardından İzmir, Ankara, Eskişehir ve Bursa gibi pek çok farklı ilde benzer okullar açılmıştır (Yiğit, 2014, s. 47).

Güzel sanatlar liseleri, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak güzel sanatlarla ilgili bölümleri bulunan üniversiteler ve sanat etkinliklerine uygun alanlarda kurulmaktadır. Söz konusu okullar, bir yılı hazırlık sınıf olmakla beraber toplamda dört yıl yatılı veya yatılı olmayan eğitim sunan karma okullar olarak ön plana çıkmaktadır. Güzel sanatlar liselerinin temel hedefi öğrencileri güzel sanatlara ilişkin yükseköğretim programlarına hazırlamak ve kişisel gelişimlerini desteklemektir. Özellikle müzik eğitimi alanındaki bölümlerde yetişen bireyler, sanat öğretimine önemli katkılar sunmaktadır (Sözen, 2022, s. 78). Bu okulların hedefleri arasında şunlar yer almaktadır (MEB, 2024):

- Öğrencilerin yeteneklerine ve kabiliyetlerine uygun eğitim vererek ilerlemelerini sağlamak,
- Özel yetenek sınavıyla öğrenci alımını gerçekleştiren okullara başvuru yeterliliklerini kazandırmak,
- Yabancı dil öğrenmelerine destekte bulunmak,
- Alanları ile alakalı araştırmalara yönlendirmek ve kendilerini geliştirmelerine imkân tanımak,
- Milli ve milletlerarası sanat eserlerini tanıyıp yorumlayabilme yetisini kazandırmak.

Müzik öğretmenlerinin öğrencilerin müzik öğretiminde hedeflerine ulaşmalarında ve amaçlarını gerçekleştirmelerinde önemli bir rolü bulunmaktadır. Söz konusu süreçte eğitimde en büyük yardımcı ve destek unsurunun ses olduğundan bahsedilebilmektedir. Müzik öğretimi, öğrencinin davranışlarını değiştirmek adına gerek sınıf içerisinde gerekse de sınıf dışında sesin aktif bir biçimde kullanılmasını gerektirmektedir. Sesin belirli ilkeler bağlamında geliştirilmesi ve eğitilmesi, müzik eğitimin yapı taşlarından birini oluşturmaktadır (Öztürk, 2003, s. 136).

2.11. Mesleğin Hayattaki Yeri ve Önemi

Meslek, sadece maddi kazanç elde etme aracı olarak değil kişinin özerklik, güvence ve bir gruba ait olma ve tanınma gibi duygularını kuvvetlendiren önemli bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Meslek aynı zamanda bireyin kişiliğini daha üst düzeye çıkarmasına, toplumda saygı görmesine ve kendisini faydalı bir kişi olarak hissetmesine katkı sunmaktadır (Kuzgun, 2006, s. 99).

Meslek, bireyin toplum içerisinde yer edinmesine olanak sunmaktadır. Bireyler meslekleri ile toplumda yer edinmekte ve bu bağlamda bir statü kazanmaktadır. Özellikle Türk toplumunda meslek seçimi oldukça önemlidir. İlkokuldan itibaren çocuklar ileride seçecekleri meslek için çalışmakta ve bu bağlamda geleceklerini inşa etmektedirler. Üniversite seçimlerinde ise bu durum oldukça önemli bir hale gelmektedir. Çocuklar üniversite seçimini yapmak adına uzun bir süre sınava hazırlanmakta ve bu doğrultuda bir üniversiteye yerleşmektedirler. Bu noktada ilgi alanlarını baz alarak bir seçim yapmaları oldukça önemlidir. Gelecekte icra edecekleri meslek için meşakkatli bir yoldan geçmektedirler. Üniversiteden mezun olduktan sonra ise yapabilecekleri işi bulmakta ve

toplumda kendilerine yer edinmektedirler. Toplum içinde yer edinebilmesi adına bir meslek sahibi olması oldukça önemlidir (Kuzgun, 2006, s. 101).

2.12. Meslek Seçimi

Bireyler yaşamsal süreç boyunca önemli kararlar almaktadır. Bunlardan bir tanesinin de meslek seçimi olduğundan söz etmek mümkündür. Meslek seçimi yalnızca bireyin istemiş olduğu çalışma kararından ibaret olmamaktadır. Meslek seçimi aynı zamanda bireyin yaşamak istediği yaşam stiline etki etmektedir. Meslek gelişiminin birey yaşamı süresince sürdüğüne inanılmaktadır. Yine de lise dönemlerinin mesleki kararlar alma noktasında oldukça büyük bir öneme sahip olduğundan söz etmek gerekmektedir. Lise dönemlerindeki gençlerden istenen şey meslek alanlarını belirlemeleri ve söz konusu alan bağlamında çalışmalarını gerçekleştirmeleridir (Hasan ve Çoban 2016, s. 153). Meslek seçimi, mesleki gelişim sürecinin en önemli aşamalarından biri olarak kabul edilmektedir. Her gencin belirli bir süreç içinde gelecekte yapacağı mesleği belirlemesi beklenmektedir (Kuzgun, 1986, s. 217).

“Meslek Lisesi Tercihi Sürecinin Keşifsel Olarak İncelenmesi” isimli çalışması ile ön plana çıkan Hepkul (2014), çalışmasında kendisini tanıyan kişinin potansiyeline uygun meslek seçmesinin onun meslek yaşamında ve gündelik yaşamda mutlu olabileceğini ve iyi bir kariyere sahip olabileceğini bildirmiştir.

2.13. Mesleki Gelişim Kuramları

Meslek gelişimi kuramları ile alakalı açıklamalar şu şekildedir:

- Özellik Faktör Kuramı

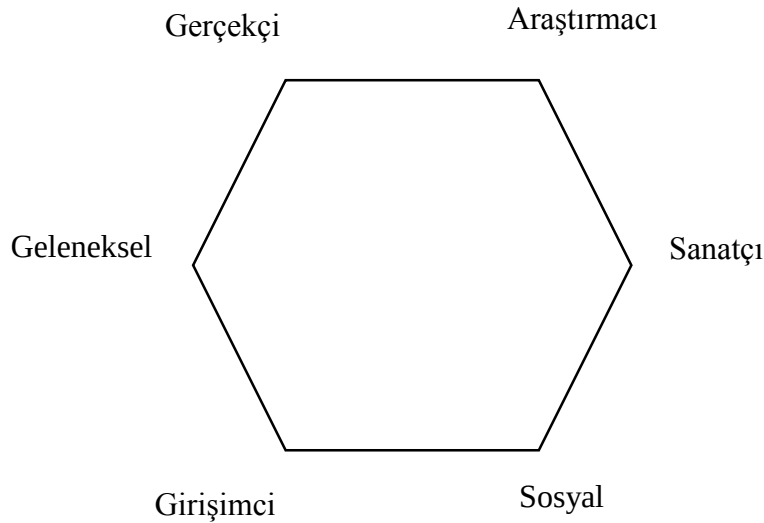
Parsons tarafından meslek alanlarına fayda sunacak bireyleri yetiştirme gereksinimi ile başlatılan en eski meslek rehberlik düşüncesidir. Arından Minnesota Üniversitesi öğretim üyeleri olan Darley, Williamson ve Peterson söz konusu düşüncüyü daha bir hale getirerek kuram oluşturmuşlardır (Kuzgun, 2009, s. 78).

Yeşilyaprak ise meslekte başarı elde edebilmek adına kişinin kendisini bilmesi ve kendisine uygun mesleği seçmesi bağlamındaki düşüncesini şu cümle ile açıklamıştır: Meslekte başarılı olmak, bireyin sahip olduğu kişilik özellikleri ile mesleğin gerektirdiği niteliklerin uyumlu bir şekilde örtüşmesine bağlıdır (Yeşilyaprak, 1995, s. 43).

- Holland'ın Tipoloji Kuramı

Tipoloji kuramı, meslek danışmanlığı alanında önemli bir yere sahiptir. Holland tarafından geliştirilen bu kuram, bireylerin kişilik özelliklerini farklı gruplara ayırarak, uygun çevre ile etkileşim kurduklarında başarı ve mutluluğa ulaşabileceklerini öne sürmektedir. Holland, bireylerin kişilik özelliklerini gruplandırırken aynı zamanda çevreyi de altı kategoriye ayırmıştır. Bu kategoriler; “Araştırmacı”, “Gelenekçi”, “Gerçekçi”, “Girişimci”, “Sosyal” ve “Sanatçı” kişilikler ve çevreler olarak tanımlanmıştır.

Kurama göre, bireyler bu altı kişilik tipinden birine uyum sağlamaktadır ve meslek seçimlerini de bu doğrultuda yapmaktadır. Bireyler, kendi kişilik özelliklerine uygun çevrelere ihtiyaç duyar ve bu çevrelerde daha başarılı ve tatmin edici bir yaşam sürebilirler. Bu nedenle, bir bireyin kişilik özelliklerinin ve çevresel yapısının bilinmesi, hem davranışlarının anlaşılması hem de meslek seçiminde doğru yönlendirme yapılması açısından önemli bir bilgi sunmaktadır (Kuzgun, 2009, s. 64).



Şekil 2.1. Holland'ın Altıgen Modeli (Holland 1997'den akt., Yeşilyaprak, 2012, s. 109)

- Psikanalitik Kuramlar

Psikanalist kuram, araştırmacılara göre bilinçdışı davranışlar olarak görülmektedir. Gerçeklik ve zevk ilkeleri söz konusu davranışları biçimlendirmektedir (Kuzgun, 2009, s. 118). “Psikalanalitik yaklaşımı özümseyen yazarların hepsi, meslek

seçiminin altında yatan bilinçaltı etkenlerin kişinin aile geçmiş ve bireysel geçmişiyile alakalı olduğunun üzerinde durmuşlardır” (Yeşilyaprak, 2012, s. 139).

- Roe’nun Kuramı (İhtiyaç Kuramı)

Hayatın erken dönemlerinde yaşanan deneyimlerin, bireylerin yetenekleri, tutumları ve ilgileri arasındaki ilişkileri nasıl şekillendirdiği ve bu durumun yaşam yönelimi ile karar verme süreçlerine nasıl yansıdığına dair çeşitli hipotezler öne sürölmüşür (Kuzgun, 2009, s. 126). Bu hipotezlere göre, çocukluk dönemindeki yaşantılar bireyin ihtiyaç örüntüsünü etkilerken, bu ihtiyaç örüntüsü de bireyin davranışlarının yönünü belirlemektedir (Yeşilyaprak, 1995, s. 83).

- Karar Kuramları

İnsan, gereksinimlerini karşılamak için sürekli olarak bir karar verme süreci içerisinde bulunmaktadır. Karar verme, bir ihtiyacı karşılamak için yalnızca tek bir hedefe odaklanmayan, karşılaşılan sorunları çözmek adına mevcut alternatiflerden birini seçme davranışı olarak tanımlanabilir (Kuzgun, 2006, s. 65).

a) Gelatt’ın Karar Modeli

Gelatt’a (1962) göre, birey karar verme sürecinde üç temel sisteme ihtiyaç duymaktadır:

1. **Değer Sistemi:** Olası sonuçların bireyler arasında tercih farklılıkları yaratması.
2. **Karar Sistemi:** Önceliklerin belirlenmesi ve bu doğrultuda hareket edilmesi.
3. **Yordalayıcı Sistem:** Seçeneklerin ve potansiyel faaliyetlerin olası sonuçlarını değerlendirme yetisi.

Bu modelde, bireyin seçeneklere olan ilgisi, karar verme yönünü belirleyen en önemli unsur olarak görölmektedir (akt., Kuzgun, 2009, s. 132).

b) Vroom’un Beklenti Kuramı

Vroom’a (1964) göre, birey bir seçeneğe yönelirken, o seçeneğe ulaşabilme beklentisini dikkate almaktadır. Eğer bir hedefe ulaşma olasılığı düşükse, birey bu hedefi seçenekler arasına dahil etmemektedir. Karar alma sürecinde, bireyler genellikle “en düşük olumsuz” ve “en yüksek olumlu” değerlere sahip, gerçekleşme olasılığı yüksek olan seçenekleri tercih etmektedir (akt., Kuzgun, 2006, s. 76).

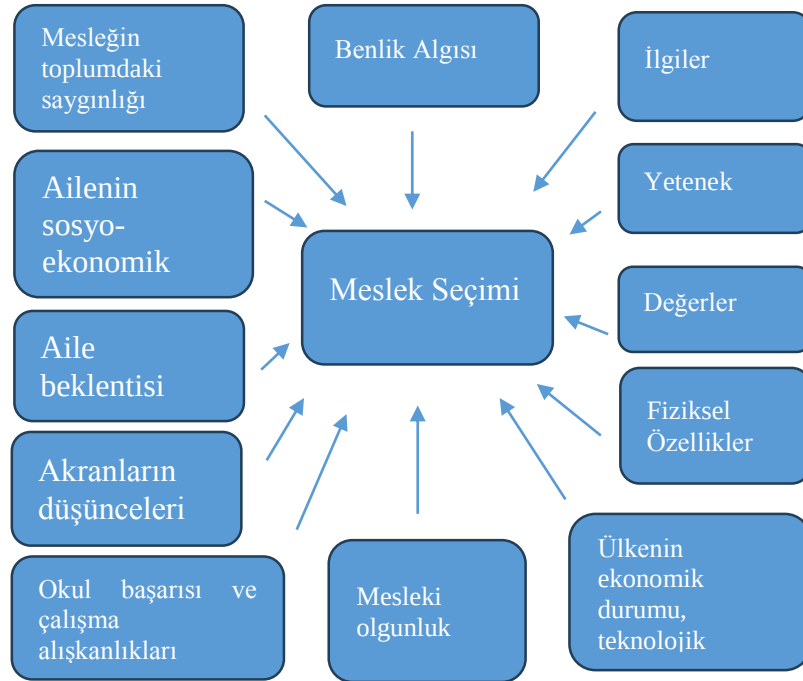
c) Hilton’un Karar Modeli

Hilton (1962), mevcut karar modellerinin bireylerin karar alma sorunlarını yeterince çözemediğini öne sürerek yeni bir model geliştirmiştir. Hilton'a göre, karar verme sürecinde bilişsel tutarsızlığın azaltılması kritik bir rol oynamaktadır. Birey, bilişsel uyumu sağlayarak daha etkili ve tutarlı kararlar alabilmektedir (akt., Kuzgun, 2009, s. 135).

2.14. Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler

Bireylerin meslek seçimine ilişkin kendilerinde olan ve halihazırda açığa çıkmayan birden fazla niteliği olabilmektedir. Söz konusu durum da bireylerin pek çok farklı mesleğe uygun olabileceği anlamını taşımaktadır (Hepkul, 2014, s. 37). Kişinin kendisine uygun mesleği seçerken etkilendiği ve dikkat ettiği belli başlı etmenler olabilmektedir. Kuzgun'a göre (2009) meslek seçiminde etken rol oynayan sosyal ve psikolojik etkenler vardır. İlgiler, yetenekler, psikolojik ihtiyaçlar, meslek değerleri, yetkinlik beklentisi, sosyo-ekonomik seviye ve cinsiyet insan hayatı süresince süren ve birbirleri ile etkileşim içerisinde olan etkenlerdir (Kuzgun, 2009, s. 184).

Çınar (2011)'ın ifadelerine göre meslek seçimini etkileyen faktörler Şekil 2.2'deki gibidir.



Şekil 2.2. Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler (Çınar, 2011, s. 4)

Kepçeoğlu (2004), Süper'in ifade ettiği meslek seçimini etkileyen etkenleri şu şekilde sıralamıştır:

- Sosyolojik Etkenler: Değerler, duyguları, aile ile olan bağları, bağlı olduğu arkadaş çevresinin baskıları ve beklentileri, ailenin sosyal seviyesi, yakın ilişki kurulan diğer kişiler,
- Biyolojik Etkenler: Kişinin fiziki nitelikleri, beden yapısı, cinsiyet, işitme ve görme durumu vb.,
- Ekonomik Etkenler: Ailenin ekonomik seviyesi, çevrenin veya ülkenin genel ekonomik hali, teknik ve otomasyon gelişmeler, bunların toplumun insan gereksinimi üstündeki etkileri,
- Şans ile İlgili Etkenler: Doğal afetler, işyerlerini ve işleri etkileyen beklenmedik durumlar, dış ve iç savaşlar vb.,
- Bireysel veya Psikolojik Etkenler: Kişinin gereksinimler, değerleri, duyguları, ilgileri ve becerileri,
- Siyasi Etkenler: İş bulma imkanları, mesleğe girme ihtimali, farklı eğitim ve yetiştirme olanakları vb. (Kepçeoğlu, 2004, s. 63).

2.15. İlgili Araştırmalar

2.15.1. Uluslararası Çalışmalar

Mei ve diğerleri (2015), çalışmalarında fiziksel aktivite içeren bir müzik müfredat faaliyeti olan *24 Seasons Drums* performansını, grup oluşturma vurgusuyla ele almışlardır. Haftalık eğitimler ilk olarak 2009 yılında iki aylık bir süre boyunca gerçekleştirilmiş, eğitim yöntemindeki değişimlerin değerlendirilmesi amacıyla 2014 yılında tekrar gözden geçirilmiştir. Eğitim sistemiyle ilgili veriler, öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır.

Öğretim sürecinin başlangıcında, katılımcılara Batı müziği teorisi ve nota sistemine dair temel bilgiler verilmiş, Çin şifre notasyonu yerine Batı notasyonu kullanılmıştır. Bu teorik derslerin her biri yaklaşık kırk beş dakika sürmüştür. Ardından, eğitim alan öğrenciler beden eğitimi faaliyetleri için sahaya çıkarak ısınma egzersizleri yapmışlardır. Katılımcılar, yetkinlik düzeylerine göre "ileri", "orta" ve "başlangıç" olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. İleri seviye grubundaki katılımcılar, basketbol sahasında

yapılan egzersizlerle ritim ve koreografi arasındaki koordinasyonu geliştirmeye odaklanmıştır.

24 Seasons Drums öğretiminde ezberci öğrenme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonunda, bu eğitim modelinin, katılımcılar arasındaki ilişkileri güçlendirdiği, takım oluşturmayı desteklediği, ritim ve hareket odaklı davul kalıplarının koordinasyonunu sağladığı ve dayanıklılık geliştirme stratejileri sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Burwell ve Shipton (2011), yaptığı çalışmasına göre yüksek öğrenim müziğinde, kişisel pratik, belki de eğitim verenlerin ya da araştırmacıların incelenmesine en az açık olan, yalnız ve eşsiz bir aktivite olmayı sürdürmektedir. Bu çalışma, yaş, yıl, enstrüman grupları ve sınav neticelerine değinerek eğitim görenlerin pratiğe yaklaşımlarındaki çeşitliliğin incelenmesidir. Veriler, sözel derecelendirme ölçeklerine sahip yüz bir maddelik bir anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırma ile öğrenme ve öğretme arasındaki arayüzün, öğrencilerin, kurumun ve eğitimcilerin süren çalışmalarında yansımayı desteklediği gözlemlenmektedir.

Scheib (2003) tarafından yapılan çalışma Wolfe, Kahn, Snoek ve Quinn ve Beehr tarafından gerçekleştirilen mesleki rol stresini nitelendirmesine dayanmaktadır. Bu çalışma altı rol stresörünün incelenmesini kapsamaktadır: rol belirsizliği, aşırı rol yüklenmesi, rol çatışması, yetilerden yeterli düzeyde yararlanılmaması, katılımsızlık ve kaynak noksanlığı. ABD'deki dört müzik öğretmeninden meydana gelen bir orta batı lisesinin müzik bölümü çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Veriler incelemelerden elde edilen saha notları, görüşmelerden alınan transkriptler ve belge analizi biçiminde toplanmıştır. Katılımsızlık ve rol belirsizliği problemleri katılımcılar arasında pek bir endişe yaratmasa da rol aşırı yüklenmesi, rol çatışmaları, yetilerin yeterli düzeyde kullanılmaması ve kaynak noksanlığıyla alakalı problemler önem arz etmektedir. Yorucu idari sorumlulukların yükü müzik öğretimi savunuculuğuna süregelen bir şekilde gereksinim duyulması, profesyonel ve bireysel roller arasındaki çatışmalar ve eğitim görenlerin gün geçtikleri yoğunlaşan programları sebebiyle zamanlama çatışmalarının meydana getirdiği gerginlik en mühim stres unsurları arasında yer almıştır.

Burland ve Pitts (2007), tarafından hazırlanan çalışma, 1. sınıf müzik öğrencilerinin akademik çalışma yetilerini geliştirmek ve üniversiteye başlama yetilerini ve tecrübelerini araştırmak adına tasarlanmış bir projeyi ele almaktadır. Sınıf içerisindeki görevler, anketler ve günlükleri yoluyla elde edilen bilgiler, eğitim görenlerin müzik

düzeyi, dersin ilk yarıyılında tecrübe ettikleri öğrenme stratejilerindeki ve müzikal kimliklerindeki dönüşümü ortaya koymaktadır. Akademik çalışma, iş yükü ve değerlendirme hususundaki kaygılar, öncesinde eğitim görenlerin müzikal katılımının temel kaynağı olan performansa odaklanmayı zorlamakta ve müzikal olarak başarılı olmanın ne anlama geldiğinin tekrardan nitelendirilmesini gerektirmektedir. Söz konusu bulgular, müzik icra edenlerin hayat boyu ilerlemesinin daha geniş çapta tartışılmasını ele almakta ve çalışma, yüksek öğrenimde ve ötesinde uygulama için belli başlı çıkarımlarla sonuçlanmaktadır.

Dibben (2006) tarafından yapılan çalışma yüksek öğrenimde öğrenci deneyimi bağlamında gerçekleştirilen çalışmalar büyük oranda eğitim görenlerin öğrenen şeklinde olan rolüne odaklanmıştır. Fakat, öğrenci deneyimi sadece öğrenme ve öğretmeye odaklanarak yakalanabilecek olandan daha geniş bir davranış ve inanç yelpazesini içermektedir. İngiltere’de bir üniversitenin müzik bölümündeki öğrenci deneyimini ele alan bir araştırma projesinin bulgularından yola çıkılmıştır. Ders haricinde müzik aktivelerinin varlığı, seminer ya da ders odasının resmi bağlamının haricinde eğitim görenler ve personeller arasında sosyal etkileşim olanağı ve Batı sanat müziğinin bir orta sınıf kültürü şeklinde algılanması ön planda tutulduğunda müzik özellikle dikkat çekici bir vaka çalışması sunmaktadır. Görüşme ve anket verilerinin çözümlenmesi, müzik performans etkinliklerinin ve özellikle bir müzik icracısı kimliğinin iyileştirilmesinin eğitim görenlerin başarı ve aidiyet deneyimindeki merkeziliğini meydana koymaktadır. Eğitim görenlerin sosyo-ekonomik geçmişinin etkisi de ön planda tutulmuştur.

Schippers (1996) tarafından yapılan çalışmada müzik eğitimindeki kültürel çeşitlilik konusu üzerinde durulmuştur. Çalışma Hollanda’da gerçekleşmiştir. Günümüzde Hollanda’da 15 milyonluk nüfusun yaklaşık 1 milyonu Hollanda kökenli değildir. Özellikle Fas, Türkiye ve Surinam’dan gelen yoğun nüfuslu illerde ve etrafında yaşamaktadır. Amsterdam’da ilkokullardaki çocukların büyük bölümü de Hollanda kökenli olmamaktadır. Benzer durumlar başka Avrupa ülkelerinin çoğunda da bulunmaktadır. Avrupa kültürü tanımı gereği çok kültürlü bir hal almış ve müzik öğretimi söz konusu durumla baş etmek adına cevaplar bulmak durumundadır. Hollanda’daki müzik öğretimi sistemi temel itibarıyla üç düzeyde ele alınabilmektedir: Eğitim görenlerin profesyonel müzisyenler olmakla beraber eğitildiği müzik konservatuvarları, müzik öğrenmek isteyen fakat profesyonel amaçları bulunmayanlar için müzik okulları ve çocuklara müzik ve müzik yapmanın genel kurallarının öğretildiği okullarda müzik

eğitimi. Son beş yıldı, yerel ve ulusal h k metler, azınlık sanatlarını söz konusu kurumlara entegre etmek adına oldukça fazla gayret göstermiş ve para harcamışlardır. Fakat ilk zamanlarda oldukça az etki oluşturmuşlardır. Ancak 1990’dan günümüze yeni bir faaliyet dalgası, cesaret verici neticelere ve Avrupa genelinde gayretler için olası esin kaynaklarına sebebiyet vermiştir.

Moore (2012), *Tristan Chords and Random Scores’: Exploring Undergraduate Students’ Experiences of Music In Higher Education Through the Lens of Bourdieu* adında bir çalışma kaleme almıştır. Bourdieu’dan alınan teorik bir  er eve kapsamında bu çalışma lisans  ğrencilerinin yüksek öğrenimdeki müzik tecrübeleriyle müzik geçmişleri ve önceki müzik eğitimi tecrübeleri arasındaki bağı incelemektir. Daha önemli olarak, bu çalışma müzik değerini çevreleyen görüşlerin yüksek öğrenimdeki  ğrenci deneyimini etkileyip etkilemediğini keşfetmeyi hedeflemektedir. İrlanda’daki bir yüksek öğrenim müzik bölümünde lisans seviyesindeki müzik öğrencileri baz alınarak çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmadan edinilen bulguların çıkarımları, ortaöğretim seviyesinde müfredat ve değerlendirmenin ve İrlanda yüksek öğreniminde müzik değeri ve müfredat içeriğinin tekrardan ele alınması tavsiye edilmektedir.

Weinstein (2009) tarafından yapılan çalışma, yöneticilerin kurumlarında geniş çaplı bir toplam kalite yönetimi programı uygulamanın yararlarını araştırmaları gerektiğini ileri sürmektedir. Toplam kalite yönetimi yaklaşımında somutlaştırılan temel teknikler, değerler ve araçlar, kalite yönetimi ve süreç iyileştirmeye ilişkin kanıtlanmış bir yaklaşım sunmaktadır. Çalışma, toplam kalite yönetimi ilkelerini ve bir kamu  niversitesinin orta ölçekli bir müzik bölümünün  ğretmen ve paydaşlarından meydana gelen bir takımın, söz konusu metodu  ğrenci alımı gibi zor bir probleme uygulama gayretlerini açıklamaktadır.

Ar stegui ve Fern ndez-Jim nez (2024) tarafından yürütülen çalışmada, İspanya’da gerek ilköğretim gerekse de ortaöğretim seviyesindeki müzik  ğretmenlerinin başlangıç eğitiminden sorumlu  niversite  ğretim üyelerine uygulanan bir anketin sonuçlarına yer verilmiştir. Söz konusu hedefle dereceye erişim, program değerlendirmesi ve tasarımı,  ğretim  yeleri, öğrenciler, eğitim şartları ve kaynakların kullanılabilirliği gibi hususlarda bilgi edinmek adına özel bir anket uygulaması yapılmıştır. Tanımlayıcı istatistiksel analiz aracılığıyla edinilen sonuçlar genel itibariyle programların “kabul edilebilir” olarak derecelendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda farklı demografik özellikler baz alınarak çıkarımsal bir araştırma yapılmış

ve oldukça az farklılığın olduğu görülmüştür. Söz konusu durum da programların homojen bir algısına dikkat çekmektedir. Çalışma, araştırmanın program geliştirmede üstlendiği zayıf rolün yanında kadın ve erkek öğretim üyeleri arasında yer alan ince fakat belirgin farklılıklar ve diğer hususlar hakkında neticelerin ne gösterdiğine ilişkin bir düşünceyle son bulmaktadır.

Byo (1999) tarafından yapılan araştırma, Ulusal Müzik Eğitimi Standartları'nın etkili bir biçimde öğretilmesi üzerinde etken rol oynayan unsurlar hakkındaki öğretmen algılarının incelenmesini baz almaktadır. Çalışmanın denekleri, Florida'daki ilkokullardan müzik uzmanları ve 4. sınıf öğretmenleri ya da genel öğretmenler olmuştur. Çalışmanın sonucunda, yedi maddeyle alakalı olarak, müzik uzmanlarının genel eğitimcilere oranla dokuz standardın uygulanmasına oldukça fazla yatkın olduğu görülmüştür. Belli başlı standartlar gerek genel öğretmenler gerekse de müzik öğretmenleri adına entegre edilebilirken, diğerlerinin sadece müzik öğretmenlerince uygulanması gerekmektedir. Müzik uzmanları, genel öğretmenlerinin yardımına daha az muhtaç olmaktadır. Fakat genel öğretmenlerin pek çok standardı başarı ile uygulamak adına müzik uzmanlarının yardımına ihtiyaç duymaktadırlar. Her iki grup da pek çok standardın gerektirmiş olduğu durumları etkili bir biçimde öğretmek adına kaynak ve zaman noksanlığı hususunda kaygılarını dile getirmişlerdir.

2.15.2. Ulusal Çalışmalar

Demirkol Yalçın (2019) tarafından yapılan araştırma, Güzel Sanatlar Liselerinde görev yapan müzik öğretmenlerinin müzik yazılım programlarına olan hakimiyet düzeylerini ve müzik teknolojilerinden ne ölçüde yararlandıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, öncelikle kapsamlı bir literatür taraması yapılmış, ardından katılımcıların müzik teknolojilerini kullanım durumlarını belirlemek için bir anket geliştirilmiştir. Bu anket, güzel sanatlar liselerinde görev yapan ve anketi dolduran 122 müzik öğretmenine uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin müzik teknolojilerini yüksek düzeyde kullanma isteği taşıdığı, ancak lisans eğitiminde verilen genel ve alana özgü teknoloji eğitimlerinin oldukça yetersiz olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, müzik derslerinde en çok faydalandıkları internet siteleri tespit edilmiş, katılımcıların yaklaşık dörtte birinin "nota yazım programlarını" kullandığı, ancak büyük çoğunluğunun "ses düzeltme

yazılımlarını" hiç kullanmadığı görülmüştür. Nota yazım programlarını kullanan öğretmenlerin bu programları kendi çabalarıyla öğrendikleri, yazılımların yabancı dilde olmasının öğrenim süreçlerini zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Katılımcıların neredeyse tamamının müzik alanında uzaktan eğitim almadığı, ancak mezuniyet sonrasında dönemsel olarak müzik alanında eğitim görmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Güven (2017) tarafından yapılan çalışmada güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin yalnızlık seviyeleri ile en sık dinledikleri müzik türü arasındaki ilişki ele alınmıştır. Aynı zamanda, yalnızlık seviyesi ve müzik türü tercihleri, bölüm, cinsiyet ve sınıf değişkenleri bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, Balıkesir Kadriye Kemal Gürel Güzel Sanatlar Lisesi'nde eğitim gören 182 müzik ve resim bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplamak adına UCLA yalnızlık ölçeği ve kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları, yalnızlık seviyesiyle eğitim görenlerin cinsiyetleri ve bölümleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gözler önüne sermiştir. Fakat eğitim görenlerin en fazla dinlemiş olduğu müzik türünün Türkçe pop, en az dinlediği müzik türünün ise klasik batı müziği olduğu görülmüştür. Dinlenen müzik türü ile yalnızlık seviyesi arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bununla beraber, eğitim görenlerin dinledikleri müzik türü ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Edinilen veriler ilgili literatür bağlamında yorumlanmıştır.

Şahan ve Ceyhan (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre Türkiye'de, sanatçı adaylarını yükseköğretime hazırlayan ve onların sanatsal yetilerini geliştiren mühim kurumlardan bir tanesi olan güzel sanatlar liseleri, eğitim görenlerin gelişim dönemi nitelikleri ve sanat alanına has deneyimleri dolayısıyla yalnızlık duygusunun daha yoğun hissedildiği alanlar bulunabilmektedir. Bu çalışmada güzel sanatlar lisesinde eğitim alan gençlerin yalnızlık seviyeleriyle kişilik nitelikleri ve yeterlik algıları arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Çalışma sonucunda, kişilik niteliklerinden dışa dönük ve duygusal dengesizlikle sosyal yeterliğin yalnızlığı anlamlı bir şekilde yordadığını ve değişkenlerin birlikte yalnızlığı yüzde 39,8 seviyesinde açıkladığını göstermektedir. Söz konusu bulgular ön planda tutulduğunda, dışa dönüklük ve sosyal yeterlik niteliklerinin iyileştirilmesinin yanında duygusal dengesizliğin azaltılmasının gençlerin yalnızlık duygusunun negatif yönlü etkileriyle daha fonksiyonel şekilde başa çıkmasına yardımcı olabileceğinden söz edilebilmektedir.

Öztürk (2023) tarafından yürütülen çalışmada "Beyer Op.101 Metodu'nun Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü öğrencilerinin piyano başlangıç eğitimi adına uygunluğu

ele alınmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü öğrencileri meydana getirmektedir. Araştırmada 9., 10., 11. ve 12. Sınıflarda okutulan piyano derslerinde söz konusu metodun kullanımına ilişkin bilgiler incelenmiştir. Özellikle ders kitaplarında bulunan parçaların nasıl çalıştırıldığı ve hangi eserlerin tercih edildiği araştırılmış; aynı zamanda metodun, bahsi geçen piyano kitaplarının dışında özerk bir araç olarak kullanılabilirliği değerlendirilmiştir. Çalışma 2020-2021 ve 2021-2022 eğitim-öğretim yıllarında yapılmış Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Güzel Sanatlar Liseleri'nde vazife gören otuz piyano öğretmenine odaklanılmıştır. Bu bağlamda, eğitim görenlerin "Beyer Op.101 Metodu"na ilişkin görüşleri anket ve görüşme metotları ile toplanmıştır. Edinilen veriler, eğitimcilerin genellikle metodun ders kitaplarında bulunan parçalarla çalışmaları desteklediğini, fakat dış kaynak olarak kullanımının sınırlı olduğu gözler önüne sermiştir. Aynı zamanda eğitimcilerin geneli, "Beyer Op.101 Metodu"nun teknik yetilerinin geliştirilmesi adına etkili olduğunu belirtmiştir. Bununla beraber, eğitim görenler açısından metodun başlangıç seviyesinde daha az motive edici bulunduğu ve özellikle eserlerin melodik yapılarının dikkat çekici olmadığı belirtilmiştir. Söz konusu durum, eğitim görenlerin piyano eğitimine daha geç başlaması ile ilişkilendirilmiştir.

Avcı (2019)'nin hazırladığı çalışmada, Türkiye'deki Güzel Sanatlar Liseleri müzik bölümlerinde uygulanan Çalgı Eğitimi Kanun Dersi Öğretim Programı, öğrenci görüşleri ve mevcut durum bakımından ele alınmıştır. Araştırma kapsamında söz konusu programın geliştirilmesine ilişkin öneriler sunulmuştur. Veriler, kaynak tarama, anket ve analiz teknikleri ile elde edilmiştir. İnceleme sürecinde sanat, eğitim, müzik eğitimi, çalgı eğitimi ve kanun eğitimi gibi farklı alanlardaki literatürden faydalanılmıştır. Bununla birlikte güzel sanatlar liseleri öğretim programları da kapsamlı bir biçimde ele alınmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu, 21 farklı güzel sanatlar lisesinden 99 öğrenci ve 19 öğretmen oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşleri, anketlerle toplanmış ve istatistiksel analizlerle yorumlanmıştır. Öğretim programının etkinliği, ders içerikleri, yararlanılan materyal ve metotlar bağlamında ele alınmıştır. Sonuçlar, hali hazırda bulunan programın daha işlevsel bir hal alması için farklı tavsiyelere temel oluşturmuştur.

Bölek ve Sakin (2024) tarafından yapılan çalışmada Güzel Sanatlar Liselerinde yararlanılan flüt ders kitaplarının içerik yapısı, söz konusu kitapların eğitim süreçlerindeki işlevselliğini ve öğretmenlerin söz konusu husustaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma bağlamında, flüt ders kitaplarının içeriği, kapsamı ve noksanlıkları detaylı bir biçimde incelenmiştir. Çalışmada, kitaplarda bulunan

konuların düzenleniş şekli, teknik egzersizlerin ve müzikal eserlerin uygunluğu, aynı zamanda söz konusu materyallerin eğitim görenlerin düzeyine hitap edip etmediği gibi unsurlar üzerinde durulmuştur. Veriler, güzel sanatlar liselerinde vazife gören 9 flüt öğretmeninden edinilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerle gerek yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş gerekse de çevrim içi anket metotlarından yararlanılmıştır. Edinilen bulgular, ders kitaplarının genel itibariyle içerik bakımından noksan olduğunu, özellikle teknik egzersizlerin öğrencilerin gereksinimlerini gidermekten uzak kaldığını ortaya koymuştur. Bazı öğretmenler, kitaplarda bulunan eserlerin zorluk seviyelerinin öğrencilerin düzeylerine uygun olmadığını, söz konusu durumun öğrencilerin motivasyonunu negatif yönlü etkilediğini belirtmiştir. Aynı zamanda kitaplarda kullanılan teknik çalışmaların çeşitliliğinin sınırlı olduğu ve müzikal ifadeyi geliştirecek içeriklere yeterince yer verilmediği belirtilmiştir. Sonuç itibariyle flüt ders kitaplarının içerik ve kapsam bakımından daha işlevsel hale getirilmesi gerektiğinin üzerinde durulmaktadır. Eğitim verenlerin görüşleri bağlamında, söz konusu materyallerin öğrencilerin müzikal ve teknik gelişimlerini destekleyecek biçimde tekrardan düzenlenmesi tavsiye edilmiştir. Bu bağlamda kitapların gerek teknik yeterlilikleri geliştiren gerekse de öğrencilerin seviyelerine uygun olan içeriklerle zenginleştirilmesi gerektiği sonucuna erişilmiştir.

Durak ve Yücetoker (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin iki dönem boyunca Batı müziği teori ve uygulama derslerini tamamladıktan sonra sahip oldukları bilgi düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yalnızca iki dönem Batı müziği teori ve uygulama dersleri almanın, öğrencilerin müziksel işitme, yazma ve görme becerileri açısından yetersiz kaldığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin mezun oldukları lise türü, ders sürelerini yeterli bulma düzeyleri ve üniversiteye başlamadan önce müziksel işitme, yazma ve okuma eğitimi alıp almadıkları gibi faktörlerin, Batı müziği teori ve uygulama dersleri başarı testi toplam puanları üzerinde anlamlı farklar yarattığı tespit edilmiştir. Çalışma, müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin Batı müziği teori ve uygulama derslerine ilişkin bilgi düzeylerini ölçmek için bir bilgi testi geliştirilmesi açısından önemli bir katkı sunmakta ve bu alandaki sınırlı araştırmalara değerli bir ek niteliği taşımaktadır.

Orhan (2006) tarafından yapılan çalışma ise Balıkesir, Konya, Ankara ve İzmir Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri öğrencileri üzerinde yürütülmüş ve

çalgı-piyano dersi eğitimcilerinin derslerde çalgıları etkin kullanmalarının ve konser aktivitelerine katılmalarının öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkileri istatistiksel olarak ortaya konmuştur. Araştırmada, Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin genel yapısına, çalgı eğitimine, çalgı öğretiminde motivasyon faktörlerine, genel anlamda motivasyona, gençlikte rol model almanın önemine, çalgı öğretiminde öğretmenin rolüne ve araştırma sonuçlarına ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Altun ve Uzuner (2017) tarafından yapılan çalışmada Güzel Sanatlar Lisesi'nde eğitim görenlerin üniversite kavramına ilişkin metaforik algılarının saptanması hedeflenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre, çalışmaya katılım sergileyen öğrenciler üniversite terimine ilişkin toplam 174 geçerli metafor üretmişlerdir. Katılım sergileyenlerin, üniversiteye ilişkin metaforik imgelerinin kariyer gelişiminin merkezi, gerçek yaşamın başlangıcı, olumsuz hislerin merkezi, özgürlüğün merkez, olumlu hislerin merkez ve dikkat çekici bir alan olarak üniversite olmakla beraber toplamda altı kategori altında toplandığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmadan edinilen neticelere bağlı olarak çalışmanın sonunda araştırmacılara, ailelere ve öğretmenlere ilişkin belli başlı tavsiyelere yer verilmiştir.

Sönmez (2014) tarafından yapılan çalışma, toplumun en mühim kültür varlığı olan dili, etkili, güzel ve doğru şekli ile kullanmaya ilişkini, müzik öğretimi veren güzel sanatlar liseleri kişisel ses eğitimi dersiyle kavratılma düzeyini ve gerekliliğini ele almak, incelemek adına gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada; kişisel ses eğitimi dersiyle öğrenciye etkili, doğru ve güzel konuşma yetisinin aşılanaileceğı, ancak ders saatinin yetersizliğinden kaynaklı çalışmaların tam manasıyla yapılamadığı, etkili, güzel ve doğru kavratmada eğitim verenin iyi rol model olması gerekliliğı neticesine erişilmiştir.

Topalak ve Yazıcı (2014) tarafından hazırlanan çalışmada güzel sanatlar lisesi müzik dersi eğitim programının istenilen seviyede meydana gelmediğı ve söz konusu uygulamalar esnasında müzik öğretmenlerinin farklı zorluk ve problemlerle yüz yüze geldiğı düşünülmüştür. Bu hedefle, meydana gelen sorunların saptanarak, GSL müzik öğretmenlerinin görüş ve fikirlerine erişilmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan edinilen veriler, müzik öğretmenlerinin müzik öğretim programı uygulama seviyesinde ciddi oranda erişemediklerini gözler önüne sermiştir.

Üzeren (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışma AGSL müzik bölümlerinde bireysel ses eğitimi dersine ilişkin öğrenci düşüncelerini belli uzanımları ile ele alıp meydana koymak ve ortaya konan veriler ile bireysel ses eğitimi dersinin işlenişinde

karşılaşılabilecek problemleri ortadan kaldırabilmek dersin hedefine erişmesi adına görüş ve önerilerle katkı sunabilmek hedefiyle gerçekleştirilmiştir.

Çuhadar (2016), Müzik ve Müzik Eğitimi isimli bir çalışma gerçekleştirmiştir. Hangi akademik disiplin incelenirse incelensin bahsi geçen alanda meydana gelen yeterlikler ile söz konusu yeterliklerin bir sonraki nesle ne şekilde aktarılacağı hususları birbirinin ayrılmaz parçalarıdır. Bu nedenle de müzik öğretimi ile müzik de birbirlerinin ayrılmaz parçaları olarak görülmektedir. Yapamayan ve bilmeyenin öğretemeyeceği görüşü egemendir. Müzik eğitimciliği tam da bu noktada önemli bir hal almaktadır. Bu noktada basit bir okul müziğinden dev gösterimlere değin uzanan bir bilgi birikiminin, eğitiminden ve icrasından bahsetmek gerekmektedir. Söz konusu husus son derece önemli olmakla beraber kişilerin müzik zevki bağlamında ele alınamayacak kadar profesyonel sorumluluklar ve donanımlar gerektirmektedir. Bu araştırma öncelikli olarak müzik ve müzik eğitiminin ne olduğu bağlamında ele alınmıştır. Söz konusu sorular bağlamında cevap arayışına girilmesinin ardından Genel müzik eğitimi ve profesyonel müzik eğitimi alanlarında dünya üstünde genel itibariyle uygulaması yapılan programlar, çalışma sınırları kapsamında ele alınmaya çalışılmıştır. Asya, Avrupa ve Amerika kıtalarının belirli sanat eğitimi birimlerinin içerisindeki bölümler ve öğretilen çalgılar genel itibariyle ele alınarak aralarındaki benzerlik ve farklılık gösteren taraflar saptanmaya çalışılmıştır. Çalışma süresince gerçekleştirilen incelemeler belirtmektedir ki birçok milletin profesyonel müzik öğretimi oldukça benzerlik içermektedir. Diğer yandan profesyonel müzik eğitiminde geleneksel çalgıların da dahil olduğu gözlemlenmiştir. Bahsi geçen durumun, söz konusu çalgıları senfonik düzeyde icra edebilen seviyelere çıkarabilme çabası olduğu varsayılmaktadır. Çünkü söz konusu çalgıların eğitimi de yine konservatuvarlarda verilmektedir. Müzik eğitimi esasında, bireyin müziksel hareketlerinde gelişim ve dönüşüm meydana getirmektedir. Söz konusu davranış farklılıkları “Profesyonel Müzik Öğretimi” ve “Genel Müzik Öğretimi” alan kişilerde, tabii olarak çeşitli uzanımlarda ve yoğunluklarda meydana gelmektedir. Bu çalışma ile konuyla ilgilenen araştırmacılar için panoramik bir durum saptaması yapmaya çaba gösterilmiştir.

Babacan (2009), Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Piyanoda Eşlik Dersi Sürecinde Caz Armonisinin Kullanılabilirliğinin Değerlendirilmesi isimli araştırmasında, caz müziği armonisinin, eğitim fakültelerinin güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dallarındaki eşlik dersi sürecinde kullanılabilirliği ve sağlayacağı

katkılar incelemiştir. Çalışma kapsamında, caz armonisi kullanan deney grubu öğrencileri ile standart armoni kullanan kontrol grubundaki öğrencilerin, verilen bir parçanın armonik çözümlemesine ilişkin bilgi düzeyleri ve eşlik performanslarındaki gelişmeler karşılaştırılmıştır. Araştırma, caz armonisinin eşlik derslerine entegre edilmesinin katkılarını değerlendiren önemli bir çalışma niteliği taşımaktadır.

Duranoğlu (2015) tarafından yapılan çalışma ise, Türkiye'deki konservatuvarlar ve müzik eğitimi anabilim dallarında görev yapan öğretim üyeleri ile bu kurumlarda öğrenim gören son sınıf lisans öğrencilerinin, çalgı eğitimi sırasında karşılaştıkları kas ve iskelet sistemi sorunlarının eğitim ve performans üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, bu alana katkı sunmak amacıyla gerçekleştirilmiş olup, nitel veriler literatür taramasıyla, nicel veriler ise katılımcılara uygulanan anket ve görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir. Veriler, yüzde ve frekans analizleriyle tablolar halinde yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları, çalgı eğitimi alan öğretim üyeleri ve öğrencilerin büyük bir kısmının çalgı eğitim süresince ağrı sorunları yaşadığını, ancak bu sorunlara yönelik yeterli önlemlerin alınmadığını ve bu durumun, bilinçsiz fiziksel davranışlar ve yanlış yaşam alışkanlıkları nedeniyle eğitim ve performanslarını olumsuz etkilediğini göstermiştir.

Yayla (1999) tarafından yapılan çalışma, Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi programlarında bulunan, Viyola Öğretimi derslerinde yararlanılan viyola yöntemlerinin desteğinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla viyola öğretmenlerinin müzik eğitimi alanlarındaki, viyola eğitimiyle alakalı temel konulardaki yaklaşım ve anlayışları, göstermiş oldukları ilgiler, verdikleri kararlar, viyola metotlarıyla ilgili faaliyetleri nasıl gördükleri incelenmiş ve ele alınmıştır. Müzik öğretimi bölümlerinde vazife gören, on iki viyola öğretmenine anket uygulaması yapılmış, bahsi geçen yol ile düşünceleri alınmış ve istatistiksel işlemlerle tablolastırılmıştır. Bu çalışmada edinilen bulgulara göre, Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi bölümlerinde vazife gören viyola öğretmenlerinin önemli ölçüsünün yararlandıkları viyola yöntemleri, viyola eğitiminin genel çerçevesi içerisinde, viyola dersi verenlerin seçimine göre farklılık gösterdiği, hali hazırda bulunan yöntemlerin birbirini destekleyerek kullanılması ile, viyola dersi verenlerinin saptanmış otuz beş viyola yönteminden yirmi tanesini kullandıkları ve bir viyola öğretmenin en çok on iki viyola yönteminden yararlandığı neticesine erişilmiştir. Viyola dersi verenler, yararlandıkları viyola yöntemlerinin viyola eğitimini genel

çerçevesi bağlamında viyola eğitiminin tüm kademelerine yönelik çalışmaları büyük oranda içerdiği görüşünce bir araya gelmektedirler.

Akbulut (2013), Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Bireysel Çalgı Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Sevilere Yönelik 3. ve 4. sınıf Öğrencilerinin Görüşleri Bağlamında Bir Değerlendirme isimli çalışmasında, tarihsel açıdan bakıldığında, her toplumda ve eğitimin tüm kademelerinde, eğitim faaliyetlerinin giderek daha bilimsel temellere dayandırılması bir zorunluluk haline geldiğini belirtmiştir. Söz konusu zorunluluk, sanat öğretimine dayalı bölümlerde, kişilerin yetilerinin meydana çıkarılması ve iyileştirilmesi bakımından yürütülen aktivitelerin bilimsel bir temelde değerlendirilip yürütülmesi gerekliliğini de ortaya koymaktadır. Fonetik sanatlar öğretiminin önemli kollarından bir tanesi olarak ön plana çıkan müzik öğretiminin anlamlı uzanımlarından bir tanesi de çalgı eğitimidir. Çalgı çalma, duyuşsal, psiko-motor ve bilişsel davranışların bir koordinasyonu olarak görülmektedir. Çalgı çalmanın tam manasıyla gerçekleşmesi, programlı ve planlı bir öğretim sürecini gerektirmektedir. Çalışmanın problemi; Mesleki müzik öğretimi veren birimlerden bir tanesi olan Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı programında bulunan kişisel çalgı dersi amaçlarının hangi seviyede meydana geldiği oluşturmaktadır. Araştırma, güncel durumun belirlenmesine yönelik betimsel bir çalışma olarak ön plana çıkmaktadır. 2011-2012 öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalları 3. ve 4. sınıflarında eğitim alan toplam 124 öğrenci çalışmanın örneklemini meydana getirmektedir. Veriler, araştırmacının geliştirmiş olduğu bir ölçekle edinilmiştir. Verilerin analiz edilmesinden edinilen bulgular, kişisel çalgı dersi amaçlarının etkili bir seviyede meydana geldiğini gözler önüne sermiştir.

Yüctoker (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin piyano eğitimindeki başarı durumlarını pozitif veya negatif yönlü şekilde etkileyen faktörlerin belirlenmesi hedefindedir. Bu çalışma, betimsel bir çalışma olmakla birlikte genel tarama modeli, kaynak tarama ve görüşme formundan faydalanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada gerek nitel araştırma metotları gerekse de genel tarama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışmada kaynak tarama ve anket gibi veri toplama araçları ile edinilen veriler listelenerek, nicel hale getirilmiştir. Bahsi geçen verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik teknik ve metotlara başvurulmuştur.

Bununla beraber merkezi dağılım ölçülerinden yüzdelik ve frekans ölçmelerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre piyano eğitim sürecinde karşılaşılan problemler, değerlendirmeye katılım gösteren piyano öğretim üyeleri ve öğrencilerinin düşünceleriyle vurgulanmış; sorunlara sebebiyet veren faktörler saptanmış ve hususa yönelik çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Gerçekleştirilen çalışmada piyano eğitiminin pozitif yönde ilerleme katettiği, verimli ve etkili gerçekleştirildiği ve piyano çalma yöntemlerinin eğitim görenlerce önemsenmiş olduğu gözlemlenmektedir. Söz konusu sonuçlar bağlamında piyano çalışma ihtimallerinin yeniden irdelenip, pozitif yönlü hale getirilmesi gereklilik göstermektedir.

Kulay (2019), gerçekleştirdiği çalışmada Türk halk müziği üflemeli çalgılarına yönelik yazılan metotları; fiziksel özellikler, temel müzik teorisi bilgileri, tanımlar, kurumsal bilgiler, hedef, amaç ve düzey bilgileri, ölçü ve usûl yapıları ile eserlerin makam, dizi ve ton yapıları açısından incelemiştir. Çalışma sonuçları, Türk halk müziği üflemeli çalgıların eğitimi için hazırlanmış yayınlarda çeşitli teknik, metodolojik, pedagojik ve estetik eksikliklerin bulunduğunu, ancak son yıllarda bu alandaki araştırmalarda nicelik ve nitelik açısından olumlu bir gelişme görüldüğünü ortaya koymuştur.

Kaya (2019) ise bağlama eğitimi için yazılmış egzersiz ve etüt içerikli kaynakları farklı değişkenler bakımından incelemiştir. Çalışmada elde edilen bulgular, bağlama için hazırlanan yayınların son dönemde arttığını göstermektedir. Ayrıca bu yayınların yazarlarının tamamının erkek olduğu, çoğunun eğitim fakültesi mezunu olduğu tespit edilmiştir. Yayınların içeriklerinin genellikle numaralandırma yöntemiyle düzenlendiği, basit ölçü yapılarındaki tonal ezgilere ağırlık verildiği ve çoğunun bozuk düzen bağlamaya göre hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kalkanoğlu (2020), başlangıç piyano eğitiminde nota okuma tutumlarına yönelik üç farklı metodu incelemiştir: “Çoklu ton yaklaşımı”, “Orta do yaklaşımı” ve “Aralıksal yaklaşım.” Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz kullanılarak elde edilen veriler, neden-sonuç ilişkisi bağlamında değerlendirilmiştir. Kalkanoğlu, her yöntemin belirli parçalarını ele alarak bu parçalar üzerinden analiz yapmıştır. Bulgulara göre, Orta do yaklaşımına dayalı metotlarda, pek çok farklı müzikal ve teknik becerinin ilk eserde öğretildiği ve değiştirici işaretlere yer verildiği görülmüştür. Aralıksal ve çoklu ton yaklaşımına dayalı metotlarda ise değiştirici işaretlere başlangıçta yer verilmediği, daha çok klavye hakimiyetine öncelik tanındığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şendurur ve Akgül Barış (2002), Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı isimli bir çalışma yapmışlardır. Bahsi geçen çalışma, müzik eğitiminin çocukların özellikle bilişsel başarıları bağlamındaki etkisini gözler önüne sererek, genelde düşünüldüğü gibi müziğin sadece hislere seslenmekle kalmayarak, hisler yoluyla mantığa seslendiği, ayrıca her yaştan çocuğun bilişsel öğrenmelerinde de anlamlı düzeyde etken rol oynadığını vurgulamak amacındadır. Söz konusu amaç ile yurt dışında konuyla ilişkili gerçekleştirilen çalışmalar ele alınmış, bahsi geçen çalışmalar doğrultusunda Ankara Rıfat Ege Binnaz Ege Anadolu Lisesi 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden toplam 26 öğrenci üzerinde küçük çaplı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada müzik eğitimi gören ve görmeyen iki gruptan meydana gelen öğrencilerin, yıl sonunda tüm derslerden aldıkları not ortalamaları kıyaslanmıştır.

Özen (2004)'in çalışmasına göre müzik öğretimi, insanların sosyal, psikomotor, kişilik ve duygusal gelişimine katkı sunmaktadır. Müzik öğretiminin bir uzantısı olarak ön plana çıkan çalgı eğitiminde de bu katkıdan bahsedilebilmektedir. Bu araştırmada müzik eğitimcilerinin özellikleri, çalgı eğitimine dair hedefler ve çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi metotları açıklanmaya çalışılmıştır.

Şahin (2008) yaptığı araştırmada Cumhuriyetin yapılanma prosesinde müzik öğretimi ele alınmıştır. Çalışmaya destekte bulunacak ve gelişimine olanak sunacak kaynaklar elde edilmiş ve betimsel bir çalışma meydana konulmuştur. Araştırmada öncelikli olarak dönemin nitelikleri, eğitimle ilişkilendirilerek belirtilmiştir. Bu nedenle müzik eğitimi müzik eğitimcisi yetiştiren birimlerde, genel eğitim birimlerinde ve sanatçı yetiştiren birimlerde olmakla beraber üç takımda ele alınmıştır. Cumhuriyet'in kurulmasıyla beraber modernlik, evrensellik ve ulusallık temeline dayalı dönüşümler, müzik öğretiminin hedefleri içine yerleştirilerek verilmeye çaba gösterilmiştir. Bu bağlamda biçimlenen çalışma, Cumhuriyetin ilk döneminin müzik öğretiminin betimlenmesiyle yürütülmüştür. Saptanan başlıklar altında, müzik öğretiminde meydana gelenler, gelişen durumlar, birimler ve birimlerin meydana gelmesinde bulunan kişiler ifade edilmiştir.

Çoban (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışma, müzik öğretmen adaylarının kişisel çalgı öğretimi dersinin dönem sonu sınavlarında öğretim üyelerinin incelenmesine ilişkin görüşlerini gözler önüne sermek adına gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan edinilen belli başlı bulgular şu şekildedir: Müzik öğretmen adayları, dönem sonu sınavlarının nesnel olmadığını ve sınavlara öğretim üyelerinin kendilerini yeterli düzeyde

önemsemediklerini belirtmektedirler. Söz konusu iki ifadeye de en fazla katılım sergileyen öğrenciler, ses eğitimi, en az katılım sergileyenler ise nefesli çalgı öğrencileri olmuştur.

Ömür (2011), Mantıksal Düzeyler ile Çalgı Eğitimi Arasındaki İlişki isimli bir çalışma yapmıştır. Müzik eğitimi aracılığıyla kişinin dengeli ve sağlıklı bir kişilik oluşturması, başarılı, mutlu ve huzurlu bir hayat sürmesi ve etrafındaki kişilerle etkili bir iletişim oluşturması beklenmektedir. Bu noktada kişinin kişisel değişimi ve gelişimi, kişisel inanç ve değerleri bağlamında odaklanmak ve düşünmek önem arz etmektedir. Söz konusu tarafların bireysel gelişim süreci üzerindeki etkileri ve sonuçlarının yakından izlenmesi ve müzik öğretiminin başlıca alanlarından bir tanesi olan çalgı öğretimi sürecinde bunu gerçekleştirmenin oldukça makul olduğunun üzerinde durulmaktadır. Söz konusu araştırmada beceri, çevre, davranış, kimlik ve inanç seviyelerini barındıran mantıksal seviyeler modeli ile çalgı eğitimi arasındaki bağlantı incelenmiştir.

Küçüköncü (2000), Sınıf Öğretmenliğinde Müzik Eğitimi isimli bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bir sanat ve bilim kolu olarak ön plana çıkan müzik, icra etme, besteleme ve dinleme uzanımları ile; sosyal, kişisel, kültürel, ekonomik ve eğitimsel fonksiyonlarıyla eski dönemlerden günümüze her insanı ve toplumu yakından ilgilendirmiştir. Türkiye’de müzik öğretimi okul öncesinden başlamakla beraber, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim programlarını da içerecek şekilde uygulanmaktadır. İlköğretim birimleri, örgün eğitimin temelini teşkil etmesi nedeniyle, müzik öğretiminin de başlangıç kademesi olarak görülmektedir. İstenilen nitelikteki müzik öğretimi yoluyla sağlanabilmektedir. İlköğretim birimlerindeki sınıf öğretmenleri, müzik eğitimi derslerinde verdikleri için, sınıf öğretmenliği alanlarındaki müzik eğitimi, eğitimcilerin niteliğini saptamaktadır. Bu çalışma sınıf öğretmenliği alanlarındaki müzik öğretiminin günümüze kadar ki görünümünü ortaya koymaktadır.

Özmenteş ve Taşkın (2011) tarafından yapılan çalışmanın hedefi Antalya’da farklı çalgı dallarında vazife gören çalgı öğretmenlerinin çalgı eğitiminin ders programlama, öğrenci nitelikleri, öğretim metotları ve ölçme-değerlendirme alanlarıyla alakalı görüşlerini saptamak, çalgı eğitimi verenlerin çalgı öğretimine olan tutumlarındaki benzer ve farklı taraflarını gözler önüne sermektir. Çalışmada 17 çalgı öğretmeni ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, çalgı eğitimi verenlerin ders programlama sırasında öğrenci seviyesini göz önünde bulundurdıkları görülmüştür. Derslerini programlamanın yararlarını ise zamanı verimli kullanma ve

hedeflere erişmede kolaylık sunma şeklinde saptamışlardır. Çalgı öğretiminde yararlandıkları eğitim yöntemlerini örnekleme, anlatım, tündengelim, tümevarım ve uygulama şeklinde belirtmişlerdir. Çalgı öğretmenleri çalgı öğretiminde ölçme ve değerlendirme hususunda ise eğitim görenin dönem içerisindeki durumunu dikkate aldıklarını ve öğrenci düzeyinin mevcut programa uygunluğunu ön planda tuttuklarının üzerinde durmuşlardır.

Girgin (2015) tarafından yapılan çalışma, müzik eğitimi alanlarındaki çalgı eğitiminde öğretmen adayları ve öğrencilerin isteklerini gözler önüne sermeyi hedeflemektedir. Bu sebeple çalışma on sekiz eğitim fakültesi müzik bölümü öğrencisi ve sekiz müzik bölümü öğretim üyesi ile yapılmıştır. Çalışma, tarama modelinde desenlenmiştir. Bununla birlikte elde edilen verilerin yapılandırılmış görüşme metoduyla edinildiğini söylemek mümkündür. Analiz kısmında ise, içerik analizinden yararlanılmıştır. Çalışmada, çalgı eğitiminde öğretim üyesi ve öğretmen adayı istekleri, isteklerindeki ortak noktalar ya da farklılıklar saptanmış ve söz konusu sonuçların nedenlerinin üzerinde durulmuş ve tavsiyelerde bulunulmuştur. Araştırmanın müzik araştırmacılarına, öğretmenlerine ve aynı zamanda yeni yaklaşım, metot ve kaynakların geliştirilmesini sağlayarak müzik öğretmeni adaylarına ilişkin çalgı eğitimindeki kalitenin artırılmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Çevik (2007), Müzik Öğretim Yöntemlerinden Orff Müzik Öğretisine Genel Bir Bakış isimli bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda müzik eğitimi üzerinde durmuştur. Eğitim, bireyleri, toplumları yetiştirme ve yönlendirme bağlamında mühim roller üstlenmektedir. Eğitim bir proses olarak görülmektedir. Eğitim verenin vazifesi, öğrencinin niteliklerine uygun biçimde eğitim stratejilerinden faydalanmaktır. Eğitim her alanda olduğu gibi müzik alanında da meydana gelmektedir. Eğitim kavramının nitelendirilmesinden hareket eden müzik eğitimi; “Kişilere kendi hayatı aracılığıyla yöntemli ve amaçlı şekilde belirli müziksel davranışları edindirme ya da kişilerin müziksel davranışlarını kendi hayatları aracılığıyla yöntemli ve amaçlı şekilde dönüştürme, değiştirme, geliştirme süreci” şeklinde nitelendirilmektedir. Müzik eğitimi dersinin hedefi, kişilere ya da çocuklara müziği sevdirmek, onların hayal güçlerinin gelişmesine imkân tanımak, çeşitli müzik aletlerini kullanmalarına olanak sunmak gerekmektedir. Duygu ve düşüncelerini ifade edecek müziksel yetilerinin gelişimi, pek çok sosyal davranış yetisi, belirli müzik beğenilerinin gelişimi, bilinçli bir müzik dinleyicisi olabilmeleri müzik ile mümkündür. Müzik eğitimi alanında çağdaş düzeye

erişebilmek adına çeşitli müzik öğretim metotlarından yararlanmak önem arz etmektedir. Bu çalışmada, müzik eğitim metotları özet bir şekilde anlatılarak “Orff Müzik Öğretim Metodu” üzerinde durulmuştur.

Aktürk ve Yıldız (2021)’in yapmış olduğu çalışmanın amacı, müzik eğitimi anabilim kollarında mandolinin kişisel çalgı eğitimi derslerinde kullanılmasına ilişkin öğretim üyelerinin düşüncelerini irdelemektir. Söz konusu betimsel çalışmada tarama modelinden faydalanılmıştır. 2020-2021 öğretim yılında Türkiye’deki üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı güzel sanatlar eğitimi bölümü, müzik eğitimi anabilim kollarında vazife gören öğretim üyeleri araştırmanın evrenini meydana getirmektedir. Örnekle grubu ele alındığında, geri dönen yanıtlara bağlı olarak yirmi üç üniversitede vazife gören 59 öğretim üyesi meydana getirmektedir. Verilerin toplanması adına öncelikli olarak konuyla alakalı literatür incelemesi gerçekleştirilmiş, ardından veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş 5 dereceli likert tipi sorular ile açık uçlu sorulardan meydana gelen anketten yararlanılmıştır. Sonuç itibarıyla öğretim üyeleri, mandolinin, müzik öğretmeni adaylarına mesleki yeterlilik sağlayabileceği, müzik öğretmenleri tarafından ders ortamlarında kullanılabileceği, bir çalgı şeklinde müzik derslerinde yararlanılması adına fonksiyonel olduğunu düşünürken, genel ve mesleki müzik öğretiminde yararlanılma imkanlarında ise noksanlıkların bulunduğunu düşünmektedirler.

Arapgırlıoğlu ve Karagöz (2011)’ün gerçekleştirdikleri çalışma eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği müzik eğitimi sürecinde ön plana çıkan genel problemlerin ele alınması ve söz konusu problemlere ilişkin çözüm önerileri geliştirilmesi için gerçekleştirilmiştir. İlköğretim birimleri, örgün öğretiminin başlangıcı olduğundan dolayı müzik eğitiminin de temeli olarak ele alınmaktadır. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin lisans sürecinde görmüş oldukları müzik eğitimi son derece önem arz etmektedir. Söz konusu araştırmada, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde eğitim görmeyi sürdüren dördüncü sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik düşünceleri ve yeterlik seviyeleri; söz konusu dersi veren öğretim üyelerinin de düşünceleri baz alınarak, araştırmacılarca geliştirilen “Sınıf Öğretmenliğinde Müzik Eğitiminin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Açısından Durumu ve Değerlendirilmesi” envanteri ile edinilmiştir. Edinilen veriler ele alınarak, gerçekleştirilen çalışma neticesinde önemli bulgulara erişilmiştir.

Akbulut (2006), Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Denetim Odaklarına İlişkin Algıları isimli bir çalışma yapmıştır. Denetim odağı, kişilerin kendi davranışları hususundaki düşünceleridir. Kişinin, durumların ve olayların kendi hareketlerinden kaynaklandığı doğrultusundaki görüşü içsel denetim, kendi hareketlerinden bağımsız şekilde geliştiğine dair görüşü ise dışsal denetim şeklinde nitelendirilmektedir. Günümüze kadar müzik eğitimi ve denetim odağı alanına dair herhangi bir çalışmanın literatürde yer almaması noksanlık şeklinde ele alınmaktadır. Çalışmada, müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin edindikleri, denetim odakları, aynı zamanda sınıf ve cinsiyet değişkenleri bakımından eğitim görenlerin denetim odaklarına ilişkin algılarının belirlenmesi hedeflenmiştir.

Baykal (2012) tarafından yapılan çalışmanın amacı, lisansüstü programlarda viyola ve keman eğitimi veren öğretim üyelerinin çalgı pedagojisi ders içeriğine yönelik düşüncelerini saptamaktır. Çalışmanın evrenini Türkiye'deki müzik birimlerinin lisansüstü programlarında viyola ve keman eğitimi veren öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise, erişilebilen viyola ve keman öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Çalışmadaki nicel veriler anket yoluyla, nitel veriler ise kaynak tarama yoluyla elde edilmiştir. Anket neticesinde erişilen verilerin çözümlenmesinde saptayıcı istatistik olan aritmetik ortalama değerlerinden faydalanılmıştır. Bununla birlikte korelasyon ve kare analizinden yararlanılmıştır. Çalışma bulguları neticesinde viyola ve keman öğretim üyelerinin düşünce farklılıkları ve benzerlikleri bulunmaktadır. Çalışmanın problemlerine ilişkin tavsiyelerde bulunulmuştur.

Önder (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Lisans öğrencilerinin, çalgı çalmaya ilişkin fiziksel problem yaşama hallerini, meydana gelen problemlerin farklı değişkenler bakımından çeşitlilik gösterip göstermediğini ve eğitim görenlerin başlarına gelen fiziksel problemlerin nedenlerine yönelik görüşlerini saptamak hedeflenmiştir. Çalışma grubunu; MAKÜ Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören yüz yirmi beş öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın hedefi bağlamında, araştırmacı tarafından yapılan anket çalışma grubuna uygulanmıştır. Çalışmada, eğitim görenlerin çalgı çalmaya ilişkin en fazla sırt, bel ve boyun bölgelerinde problem yaşadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma esnasında ve ardından meydana gelen fiziksel problemler arasında anlamlı bir bağlantı olduğu, fiziksel problem yaşama hali ile cinsiyet arasında önemli bir bağlantı olduğu saptanmıştır. Eğitim görenler çalışma öncesinde fiziksel ısınma yapmamanın söz

konusu problemlere neden olabilecek en anlamlı etken olabileceği bazında görüş bildirmişlerdir.

Soytok (2017) tarafından yapılan çalışmada, Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Bölümlerinde, içinde flütün olduğu oda müziği takımlarıyla oda müziği dersini yürüten öğretim üyelerinin düşünceleri baz alınarak, derste çeşitli çalgı takımlarının birleşmesinden kaynaklanan repertuvar problemleri ortaya konulmuştur. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılarak, içerisinde flütün yer aldığı takımlarla oda müziği dersini yürüten beş öğretim üyesiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Çalışmadan edinilen sonuçlar bağlamında repertuvar sorununa sebebiyet verdiği düşünülen hususlarda tavsiyeler verilmiştir.

Özer ve Demirbatır (2021) tarafından yapılan araştırmanın hedefi müzik eğitimiyle alakalı TR Dizin veri tabanında 2015-2020 yılları arasında yayınlanan çalışmaların dergi ismi ve yılı, konusu, yazar sayısı, yöntemi, çalışma grubu ve veri analiz metotları bağlamında eğilimlerini saptamaktır. Araştırmada karma metot tutumlarından keşfedici sıralı karma metot deseninden yararlanılmıştır. Araştırma neticesinde edinilen bulgular bağlamında, çalışmaların yıllara göre dağılımlarında 2017 yılının alanla ilgili çalışmaların en fazla yayımlandığı dönem şeklin de ön plana çıktığı görülmüştür. Çalışmalar konularına göre listelendiğinde ise çalgı eğitimiyle alakalı araştırmaların öne çıktığı gözlemlenmektedir. İçerik analizi ve betimsel istatistik neticeleri çalgı eğitimiyle alakalı daha çok çalışma olduğu belirtilmiştir. Ele alınan çalışmalarda mesleki müzik öğretimi gören lisans öğrencilerinin çalışma grubunu meydana getirdiği çalışmaların önemli ölçüde ön plana çıktığı görülmüştür.

Erten (2022), Çalgı Öğretiminde Öğretmen Profiliyle Eğitim Görenlerin Çalgı Dersine İlişkin Tükenmişlikleri ve Motivasyonları Arasındaki İlişki isimli bir çalışma gerçekleştirmiştir. Söz konusu çalışmada, çalgı eğitimi gören öğrencilerin çalgı dersine ilişkin tükenmişlikleri ve motivasyonları bağlamına öğretmenin etkisinin irdelenmesi ve eğitim görenlerin çalgı eğitimine ilişkin tükenmişliklerinin ve motivasyonlarının, çalışma adına saptanmış değişkenlerle bağlantısının saptanması hedeflenmiştir. Çalışma neticesinde; eğitim görenlerin çalgı eğitimine ilişkin tükenmişliklerinin ve motivasyonlarının; çalgı eğitimi alma süresi, ailede müzik aleti çalan kişi bulunma hali, ailenin ekonomik seviyesi, haftalık ders saati, sınıf seviyesi, cinsiyet, herhangi bir ek işte çalışma durumu, mezun olunan lise türüne bağlı olarak farklılık göstermediği, çalgı çalma

süresinde bağılı şekilde farklılık gösterdiği, eğitim görenlerin çalgı dersine ilişkin motivasyonları ile çalgı öğretmeni profili arasında orta düzeyde olumlu, eğitim görenlerin çalgı dersine ilişkin tükenmişlikleri ile çalgı öğretmeni profili arasında yüksek düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu neticelerine erişilmiştir.

Sever ve diğerleri (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışma, müzik ve müzik eğitiminin, online forum yazarlarının bakış açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmış ve veri kaynağı olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sonucunda, "müzik", "müzik eğitimi" ve "müzik dışı konular" olmak üzere üç ana tema belirlenmiştir. Forum yazarlarının düşünceleri; müzik teması altında müzik yazılımları ve kaynaklar, müzik eğitimi teması altında sınav, öğretim tartışmaları, öğretim programları ve deneyim paylaşımı, müzik dışı konular teması altında ise ölüm haberleri ve özel gün kutlamaları olarak kategorize edilmiştir.

Araştırmada, forum yazarlarının yoğun bir şekilde kitap, yazılım, ders, nota ve altyapı programları paylaşımı yaptıkları ve özellikle müzik eğitimi birimlerinin sınavlarına hazırlık amacıyla forumlarda etkileşime girdikleri tespit edilmiştir. Özellikle, özengen müzik öğretiminden mesleki müzik öğretimine geçiş için önemli bir yere sahip olan sınavların hazırlığı, içeriği ve sonuçlarına ilişkin bilgilendirici uygulamaların geliştirilmesi önerilmiştir. Ayrıca, gelecekte forumlarda yer alan metadataların, forum yazarlarının görüşleriyle kıyaslanacağı çalışmalar yapılması tavsiye edilmiştir.

Can ve Yungul (2015) ise, Müzik Eğitimi Kurumlarında Çalgı Eğitimi Gören Lisansüstü Öğrencilerin Uzaktan Eğitime İlişkin Düşüncelerinin Saptanması başlıklı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, lisansüstü düzeyde çalgı eğitimi gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, beşli Likert ölçeğine göre bir anket formu hazırlanmış ve uzman görüşleri alınarak formun içeriği gözden geçirilmiştir. Hazırlanan anketin pilot uygulaması yapılarak veri toplanmış ve elde edilen veriler, Cronbach Alfa testi ile analiz edilmiştir.

Anket formu, lisansüstü düzeyde çalgı eğitimi veren on farklı müzik eğitimi birimine gönderilmiş ve toplanan veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Bulgular, müzik eğitimi alanında uzaktan eğitimden faydalanılabileceğini göstermiştir. Bu bağlamda, çalışmada çeşitli önerilere yer verilmiş ve uzaktan eğitimin müzik eğitimi süreçlerine entegrasyonu üzerine gelecekte yapılacak çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Özçimen ve Burubatur (2012) tarafından yapılan çalışmaya göre müzik öğretiminin anlamlı bir uzanımı olarak ön plana çıkan çalgı öğretimi, çalgıyı çalabilme yetisine haiz olabilmek adına belli başlı davranışların sistematik şekilde edinilmesini hedeflemektedir. Çalgı çalabilmek adına gerekli olan istendik hareketler bireyin fiziksel koordinasyon, zamanlama ve yetilerinin gelişmesi bağlamında aşama kaydetmektedir. Söz konusu yeti ve davranışların edindirilip iyileştirilmesinde takip edilecek yolu saptayan çalgının teknik imkanlarına göre organize edilmiş çalgı yöntemleri, etüt ve antrenmanları oldukça büyük önem barındırmaktadır. Gerekli başlıca bilgiler, çalışma yöntemleri ve tekniklerin nakledildiği metotlar gerek öğrenme gerekse de edinilen davranışları iyileştirme imkânı veren etüt ve antrenmanlar, organize edildiği ya da hazırlandıkları dönemin müziksel niteliklerine göre çeşitlilik göstermektedirler. Bu çalışma, viyolonsel eğitim programı düzenleme ve iyileştirme faaliyetlerine katkı sunmak adına eğitim fakülteleri müzik eğitimi ana bilim kollarında viyolonsel öğretiminde en fazla yararlanılan metot, etüt ve antrenmanların saptanması için müzik eğitimi anabilim dallarında vazife gören eğitim üyelerine anket yapılmış, edinilen veriler çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmanın sonucunda metot etüt ve antrenmanlar arasında en fazla hangilerinin kullanıldığı saptanmış, halk ezgilerinde meydana gelmiş bir metodun gerekliliği ve noksanlığı üzerinde durulmuştur.

Ergün ve Kılıç (2024), Müzik Öğretiminde Özengen Çalgı Öğretimi Süreci: Keman Dersi Örneği isimli bir çalışma yapmışlardır. Evrenin ve insanlığın geleceğini tasarlamak adına eğitim kavramının anlamı her zaman onaylanmıştır. Bu sebeple süregelen biçimde yeni öğretim yöntemleri ve yaklaşımlar bağlamında çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Mevcut yaklaşım ve metotlar çeşitli eğitim kollarında başarının artış göstermesi adına yararlanılmaktadır. Söz konusu eğitim kollarından bir tanesi de sanat olarak ön plana çıkmaktadır. Eğlenme ve öğrenme sürecinin birlikte bulunduğu sanat öğretimi bağlamında pek çok farklı araştırma gerçekleştirilmiştir. Sanat kavramının insanlığın gelişim süreciyle alakalı etkileri üzerinde durulmuştur. Aynı zamanda sanat öğretiminin yararlarıyla alakalı da pek çok farklı çalışma bulunmaktadır. Sanat kollarından herhangi bir tanesi ile amatör bir şekilde ilgilenen kişilerin yaşamlarında değişkenlikler olduğu görülmektedir. Özellikle yaşı küçük olan çocukların, drama, müzik ve resim ile ilgilenmeleri ulusal öğretim politikası şeklinde örgün eğitimde yer edinmektedir. Müzik öğretiminin özel ilgi alanına girmesiyle de kişiler özengen çalgı öğretimi görmeye istek duymaktadırlar. Bir çalgı çalmanın pek çok farklı yararı

bulunması ve günümüzde çalgıya ulaşmanın daha kolay olmasından kaynaklı olarak söz konusu ilgede de artış olduğu görölmektedir. Bu alışma, müzik öğretiminde özengen çalgı eğitim sürecini odak noktasına almıştır. Aynı zamanda çalışma özengen çalgı öğretimi bağlamında, keman dersi üzerinde detaylı alan taramasını barındıran nitel bir araştırmadır. Çalışmada konu hususundaki durum değerlendirmesi gerçekleştirerek öğrenci ve öğretmenlere tavsiyeler sunmak hedeflenmiştir.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme ile veri toplama araçları ve veri analizi sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma ölçme araçları ile ölçülen sayısal verilere dayanan, istatistiksel veriler ile analiz edilen bir yöntemdir (Kavak, 2023). Nicel araştırmada olaylar nesnelleştirilerek gözlemlenebilmektedir. Bu araştırma yöntemi pozitivistlere dayanan tütümlengelim bir yaklaşımından oluşmaktadır. Pozitivistizm, gerçeklik ve duyguları birbirinden ayıran bir yaklaşımdır (Aslan, 2018). Veri toplama araçları kapalı uçlu, anket ve ölçeklerden oluşmaktadır. Bunun yanı sıra saha gözlemi de yapılabilmektedir. Örneklem nicel araştırmada evreni temsil etmektedir ve ona göre seçim yapılmaktadır. Bu doğrultuda örnekleme oluşturan katılımcılara doğru soruların sorulması önemlidir (Aslan, 2018).

Bu araştırmada nicel yaklaşıma dayalı tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ve şu anda devam eden durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma modelidir. Bu model araştırmayı değıştirmeden olduğu gibi yansıtmaktadır (Karasar, 2023, s.109). Tarama araştırmaları “ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkta” gibi sorulara cevaplar üretmektedir. Betimsel araştırma ise, bir olayı nicel verilerle araştıran ve betimleyen araştırma türüdür. Betimsel araştırmada tarama modeli kullanılmaktadır, ancak bununla sınırlı kalmamaktadır. (Balcı, 2001).

3.2. Evren ve Örneklem

Yapılan araştırmanın evrenini Batman Güzel Sanatlar Lisesi’nde öğrenim görmekte olan öğrenciler veya mezun olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle ulaşılan 200 kişi oluşturmıştır. Katılımcıların çalışmada kullanılan ölçeğı özgür bir ortamda, herhangi bir baskı ve

engelleme ya da yönlendirmeye maruz kalmadan gönüllü olarak cevaplaması sağlanmıştır.

3.2.1. Batman Güzel Sanatlar Lisesi

Batman TOBB Güzel Sanatlar Lisesi, 2015 yılında eğitim ve öğretime başlamıştır. Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) tarafından desteklenerek ismini bu kuruluştan almıştır. Okul, sanat ve estetik eğitimi üzerine odaklanarak öğrencilerine yaratıcı bir eğitim ortamı sunmaktadır. Okul bünyesinde 15 derslik, 9 müzik ve resim atölyesi bulunmaktadır. Ayrıca, bir müdür odası, 2 müdür yardımcısı odası, bir rehberlik odası ve bir öğretmen odası gibi idari alanlar mevcuttur. Okulun giriş kısmında Atatürk Köşesi, 15 Temmuz Şehitleri Köşesi yer almakta olup, okulun sosyal ve kültürel değerleri vurgulanmaktadır. Okulun kampüsü içinde öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere bir kantin ve 200 kişilik kız öğrenci yurdu bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, kapalı spor salonu sayesinde öğrenciler spor faaliyetlerine katılma imkanı bulmaktadır. Batman TOBB Güzel Sanatlar Lisesi, sanat eğitiminin yanı sıra öğrencilerin sosyal, kültürel ve fiziksel gelişimlerini destekleyen bir kurum olarak hizmet vermektedir (https://batmantobbguzel-sanatlarlisesi.meb.k12.tr/icerikler/tarihcemiz_13719556.html).



3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Demografik Bilgi Formu ve Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörler Ölçeği olmak üzere 2 bölümden oluşmaktadır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Veri toplama aracının birinci bölümünde araştırmacı tarafından oluşturulan ve öğrencilerin cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu, anne ve baba mesleği, ailenin aylık geliri, kardeş sayısı, ailede yaşayan kişi sayısı, ortaöğretime giriş sınavlarına hazırlık için dersane/kursa gitme durumu, liseden sonra üniversiteye gitme isteği, eğitim-öğretim masrafları için burs/yardım alma durumu bilgilerinden oluşan bilgi formu yer kullanılmıştır.

3.3.2. Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörler Ölçeği

Yapılan araştırmada Cengiz (2006) tarafından geliştirilen Okul Tercih Nedenleri Ölçeği kullanılmıştır. Uzman görüşlerine dayandırılarak oluşturulan 31 maddeden oluşan ölçekte bireysel faktörler ve okul ait faktörler olmak üzere iki alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin ilk 13 maddesi bireysel ve kalan 18 maddesi okul alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçek 5’li likert tipinde olup “1: Hiç etkili olmadı, 5: Tamamen etkili oldu” şeklinde puanlanmaktadır. Cengiz çalışmasında, ankette yer alan soruların uzmanların önerileri doğrultusunda geçerli ve güvenilir olduğunu bildirmiş, maddelerin birbirinden bağımsız olması nedeniyle geçerlilik ve güvenilir için faktör analizine gerek olmadığı da belirtilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın veri analizi için SPSS 27.0 (Statistical package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde güvenilirlik analizi, tanımlayıcı istatistiksel metotlar ve demografik veriler ile anket yargı ifadeleri arasındaki ilişkiyi ölçen parametrik testler kullanılmıştır. Betimsel istatistik metoduyla katılımcıların demografik bilgilerini içeren verilerin frekans, yüzde ve ortalama değerleri

hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin geçerlilik ve güvenirliğinin belirlenmesine yönelik Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan veri analizleri sonucunda anketin Cronbach alfa katsayısı 0.920 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa değerinin 0.70 ve üstü değerlerde olması ölçeğin güvenilir kabul edildiği anlamına gelmektedir (Tavşancıl, 2002). Dolayısıyla araştırmadan elde edilen Cronbach alfa katsayısının 0.70'ten büyük olması ölçeğin yüksek güvenirlikte olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları	
Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörler Ölçeği	0,920

Araştırmada kullanılacak parametrik ya da non-parametrik analiz yöntemleri için uygun seçimin belirlenmesine yönelik normallik testinin yapılması gerekmektedir. Normal dağılıma uygunluğun belirlenmesi için çarpıklık ve basıklık istatistik değerleri hesaplanmaktadır. Normal dağılımın yeterliliği çoğunlukla çarpıklık ve basıklık değerlerinin +3 ile -3 aralığında olduğu durumlarda kabul edilir (Groeneveld & Meeden, 1984; Hopkins & Weeks, 1990). Dolayısıyla bu araştırmada ölçekten alınan puanların normal dağıldığı kabul edilmiş ve analizlerde parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Analizlerde bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır.

Tablo 3.2. Normallik analizi

	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık
Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörler Ölçeği	2,3326	,66992	,877	,467
Bireysel Faktörler	2,3992	,63082	1,257	1,309
Okula Ait Faktörler	2,2844	,78089	,693	-,173

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgulara ve bu bulguların değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerinin Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kız	133	66,5
	Erkek	67	33,5
Anne Hayatta Olma Durumu	Sağ	199	99,5
	Ölü	1	,5
Baba Hayatta Olma Durumu	Sağ	200	100,0
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	21	10,5
	İlkokul	70	35,0
	Ortaokul	54	27,0
	Lise	30	15,0
	Yüksekokul veya Üniversite ve Üstü	25	12,5
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar değil	7	3,5
	İlkokul	45	22,5
	Ortaokul	42	21,0
	Lise	63	31,5
	Yüksekokul veya Üniversite ve Üstü	43	21,5
Aile Aylık Gelir Durumu	0-17.000 TL	38	19,0
	17.001-25.000 TL	26	13,0
	25.001-40.000 TL	70	35,0
	40.001-70.000 TL	62	31,0
	70.001+ TL	4	2,0
Kendine Ait Çalışma Odası Bulunma	Evet	91	45,5
	Hayır	109	54,5
Kardeş Sayısı	Yok	6	3,0
	1	11	5,5
	2	55	27,5
	3 ve üzeri	128	64,0
OGS İçin Dershane veya Kursu Gitme	Evet	50	25,0
	Hayır	108	54,0
	Kısmen	42	21,0
Liseden Sonra Üniversiteye Gitmek İsteme	Evet	142	71,0
	Hayır	8	4,0
	Kararsızım	50	25,0
Eğitim-Öğretim Masrafları İçin Burs veya Yardım Alma	Evet	12	6,0
	Hayır	188	94,0

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, katılımcıların demografik bilgilerinin dağılımı incelendiğinde, katılımcılardan 133 kişinin kız ve 67 kişinin ise erkek olduğu görülmektedir. 199 kişinin annesi sağ iken, 1 kişinin annesi ölmüştür. Katılımcıların hepsinin babası sağdır. Katılımcılardan 21’inin annesi okuryazar değilken, 70 kişinin annesi ilkokul, 54 kişinin ortaokul, 30 kişinin lise ve 25 kişinin yüksekokul veya üniversite ve üstü mezunudur. Katılımcılardan 7’sinin babası okuryazar değilken, 45 kişinin babası ilkokul, 42 kişinin ortaokul, 63 kişinin lise ve 43 kişinin yüksekokul veya üniversite ve üstü mezunudur. Aile aylık geliri 0-17.000 TL olan 38 kişi, 17.001-25.000 TL olan 26 kişi, 25.001-40.000 TL olan 70 kişi, 40.001-70.000 TL olan 62 kişi ve 70.001+ TL olan 4 kişi bulunmaktadır. 91 kişinin kendine ait çalışma odası bulunurken, 109 kişinin ise kendine ait çalışma odası yoktur. Katılımcılardan 6’sının kardeşi yokken, 11 kişinin 1 kardeşi, 55 kişinin 2 kardeşi, 128 kişinin 3 ve üzeri kardeşi vardır.

OGS için dersane veya kursa giden 50 kişi, gitmeyen 108 kişi ve kısmen giden 42 kişi bulunmaktadır. Liseden sonra üniversiteye gitmek isteyen 142 kişi, istemeyen 8 kişi ve kararsız olan 50 kişi bulunmaktadır. Eğitim-öğretim masrafları için burs veya yardım alan 12 kişi iken, burs veya yardım almayan 188 kişidir. Anne ve babanın sağ olma durumuna göre belirgin grupların olmaması nedeniyle okul tercihinde etkili olan faktörler karşılaştırma analizi yapılmamıştır.

Tablo 4.2. Cinsiyete Göre Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Karşılaştırılması

		N	Ortalama	SS	t	p
Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörler (Toplam)	Kız	133	2,3272	,69217	-,160	,873
	Erkek	67	2,3433	,62834		
Bireysel Faktörler	Kız	133	2,3852	,65522	-,442	,659
	Erkek	67	2,4271	,58311		
Okula Ait Faktörler	Kız	133	2,2853	,80140	,022	,983
	Erkek	67	2,2828	,74440		

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere, cinsiyete göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan bağımsız gruplar t testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Buna göre kız ve erkeklerin okul tercihinde etkili olan faktörlerin ortalaması benzerdir.

Tablo 4.3. Anne Eğitim Durumuna Göre Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Karşılaştırılması

		N	Ortalama	SS	F	p
Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörler (Toplam)	Okuryazar değil	21	2,3118	,82270	3,117	,016
	İlkokul	70	2,2207	,55124		
	Ortaokul	54	2,2473	,70607		
	Lise	30	2,4387	,50825		
	Yüksekokul veya Üniversite ve Üstü	25	2,7200	,80428		
	Total	200	2,3326	,66992		
Bireysel Faktörler	Okuryazar değil	21	2,6044	,78344	3,366	,011
	İlkokul	70	2,2396	,53527		
	Ortaokul	54	2,4231	,63814		
	Lise	30	2,3333	,45814		
	Yüksekokul veya Üniversite ve Üstü	25	2,7015	,77349		
	Total	200	2,3992	,63082		
Okula Ait Faktörler	Okuryazar değil	21	2,1005	,97888	4,005	,004
	İlkokul	70	2,2071	,65132		
	Ortaokul	54	2,1204	,79706		
	Lise	30	2,5148	,60682		
	Yüksekokul veya Üniversite ve Üstü	25	2,7333	,89796		
	Total	200	2,2844	,78089		

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere, anne eğitim durumuna göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Buna göre anne eğitim durumu yüksekokul veya üniversite ve üstü olan kişilerin okul tercihinde etkili olan faktörler (toplam), bireysel ve okula ait faktörler ortalaması daha yüksektir.

Tablo 4.4. Baba Eğitim Durumuna Göre Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Karşılaştırılması

		N	Ortalama	SS	F	p
Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörler (Toplam)	Okuryazar değil	7	2,5346	,56424	6,462	,000
	İlkokul	45	2,2136	,56270		
	Ortaokul	42	2,0791	,51634		
	Lise	63	2,2939	,60790		
	Yüksekokul veya Üniversite ve Üstü	43	2,7284	,83341		
	Total	200	2,3326	,66992		
Bireysel Faktörler	Okuryazar değil	7	3,0549	,73476	8,532	,000
	İlkokul	45	2,2068	,51126		
	Ortaokul	42	2,2216	,45972		
	Lise	63	2,3370	,49726		

	Yüksekokul veya Üniversite ve Üstü	43	2,7585	,82603		
	Total	200	2,3992	,63082		
Okula Ait Faktörler	Okuryazar değil	7	2,1587	,57416		
	İlkokul	45	2,2185	,71150		
	Ortaokul	42	1,9762	,59014		
	Lise	63	2,2628	,76716	5,347	,000
	Yüksekokul veya Üniversite ve Üstü	43	2,7067	,90416		
	Total	200	2,2844	,78089		

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere, baba eğitim durumuna göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Buna göre baba eğitim durumu yüksekokul veya üniversite ve üstü olan kişilerin okul tercihinde etkili olan faktörler (toplam) ve okula ait faktörler ortalaması daha yüksek iken, babası okuryazar olmayan kişilerin ise bireysel faktörler ortalaması daha yüksektir.

Tablo 4.5. Aile Aylık Gelir Durumuna Göre Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Karşılaştırılması

		N	Ortalama	SS	F	p
Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörler (Toplam)	0-17.000 TL	38	2,3294	,59985	1,718	,148
	17.001-25.000 TL	26	2,6216	,55360		
	25.001-40.000 TL	70	2,2627	,61177		
	40.001-70.000 TL	62	2,2742	,79050		
	70.001+ TL	4	2,6129	,67151		
	Total	200	2,3326	,66992		
Bireysel Faktörler	0-17.000 TL	38	2,3138	,60368	1,988	,098
	17.001-25.000 TL	26	2,6864	,55253		
	25.001-40.000 TL	70	2,3495	,47917		
	40.001-70.000 TL	62	2,3660	,78739		
	70.001+ TL	4	2,7308	,66023		
	Total	200	2,3992	,63082		
Okula Ait Faktörler	0-17.000 TL	38	2,3406	,76613	1,410	,232
	17.001-25.000 TL	26	2,5748	,63283		
	25.001-40.000 TL	70	2,2000	,78370		
	40.001-70.000 TL	62	2,2079	,83281		
	70.001+ TL	4	2,5278	,71218		
	Total	200	2,2844	,78089		

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere, aile aylık gelir durumuna göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizinde

istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Buna göre ailesi farklı aylık gelire sahip olan kişilerin okul tercihinde etkili olan faktörlerin ortalaması benzerdir.

Tablo 4.6. Kendine Ait Çalışma Odası Bulunma Durumuna Göre Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Karşılaştırılması

		N	Ortalama	SS	t	p
Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörler (Toplam)	Evet	91	2,5888	,69504	5,263	,000
	Hayır	109	2,1187	,56823		
Bireysel Faktörler	Evet	91	2,6247	,71352	4,875	,000
	Hayır	109	2,2110	,47997		
Okula Ait Faktörler	Evet	91	2,5629	,76749	4,862	,000
	Hayır	109	2,0520	,71615		

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere, kendine ait çalışma odası bulunma durumuna göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan bağımsız gruplar t testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Buna göre kendine ait çalışma odası bulunan kişilerin okul tercihinde etkili olan faktörler (toplam), okula ait faktörler ve bireysel faktörler ortalaması kendine ait çalışma odası bulunmayan kişilere kıyasla daha yüksektir.

Tablo 4.7. Kardeş Sayısına Göre Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Karşılaştırılması

		N	Ortalama	SS	F	p
Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörler (Toplam)	Yok	6	3,0538	,75917	11,090	,000
	1	11	2,9032	,73262		
	2	55	2,5425	,64743		
	3 ve üzeri	128	2,1595	,59833		
	Total	200	2,3326	,66992		
Bireysel Faktörler	Yok	6	2,8718	,62619	8,699	,000
	1	11	3,1608	,70623		
	2	55	2,4448	,67413		
	3 ve üzeri	128	2,2921	,54984		
	Total	200	2,3992	,63082		
Okula Ait Faktörler	Yok	6	3,1852	,90107	12,205	,000
	1	11	2,7172	,84454		
	2	55	2,6131	,70735		
	3 ve üzeri	128	2,0638	,71009		
	Total	200	2,2844	,78089		

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, kardeş sayısına göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Buna göre kardeşi olmayan kişilerin okul tercihinde etkili olan faktörler (toplam) ve okula ait faktörler ortalaması daha yüksek iken, 1 kardeşi bulunan kişilerin ise bireysel faktörler ortalaması daha yüksektir.

Tablo 4.8. OGS İçin Dershane veya Kursu Gitme Durumuna Göre Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Karşılaştırılması

		N	Ortalama	SS	F	p
Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörler (Toplam)	Evet	50	2,5561	,65420	13,648	,000
	Hayır	108	2,1183	,67296		
	Kısmen	42	2,6175	,46885		
	Total	200	2,3326	,66992		
Bireysel Faktörler	Evet	50	2,5585	,67613	3,719	,026
	Hayır	108	2,2906	,62593		
	Kısmen	42	2,4890	,54069		
	Total	200	2,3992	,63082		
Okula Ait Faktörler	Evet	50	2,5544	,72830	19,886	,000
	Hayır	108	1,9938	,74776		
	Kısmen	42	2,7103	,60778		
	Total	200	2,2844	,78089		

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, OGS için dershane veya kursa gitme durumuna göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Buna göre kısmen OGS için dershane veya kursa giden kişilerin okul tercihinde etkili olan faktörler (toplam) ve okula ait faktörler ortalaması daha yüksek iken, OGS için dershane veya kursa giden kişilerin ise bireysel faktörler ortalaması daha yüksektir.

Tablo 4.9. Liseden Sonra Üniversiteye Gitmek İsteme Durumuna Göre Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Karşılaştırılması

		N	Ortalama	SS	F	p
Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörler (Toplam)	Evet	142	2,3605	,65942	6,986	,001
	Hayır	8	3,0363	,88602		
	Kararsızım	50	2,1406	,58184		
	Total	200	2,3326	,66992		
Bireysel Faktörler	Evet	142	2,4740	,62765	9,201	,000
	Hayır	8	2,8750	,78116		
	Kararsızım	50	2,1108	,50720		

	Total	200	2,3992	,63082		
	Evet	142	2,2786	,76320		
	Hayır	8	3,1528	1,07265		
Okula Ait Faktörler	Kararsızım	50	2,1622	,70540	5,833	,003
	Total	200	2,2844	,78089		

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere, liseden sonra üniversiteye gitmek isteme durumuna göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Buna göre liseden sonra üniversiteye gitmek istemeyen kişilerin okul tercihinde etkili olan faktörler (toplam), okula ait faktörler ve bireysel faktörler ortalaması daha yüksektir.

Tablo 4.10. Eğitim-Öğretim Masrafları İçin Burs veya Yardım Alma Durumuna Göre Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörlerin Karşılaştırılması

		N	Ortalama	SS	t	p
Okul Tercihinde Etkili Olan Faktörler (Toplam)	Evet	12	3,0108	,94623	3,733	,000
	Hayır	188	2,2893	,62732		
Bireysel Faktörler	Evet	12	3,0064	,87427	3,537	,001
	Hayır	188	2,3605	,59442		
Okula Ait Faktörler	Evet	12	3,0139	1,08275	3,426	,001
	Hayır	188	2,2379	,73732		

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere, eğitim-öğretim masrafları için burs veya yardım alma durumuna göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan bağımsız gruplar t testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Buna göre eğitim-öğretim masrafları için burs veya yardım alan kişilerin okul tercihinde etkili olan faktörler (toplam), okula ait faktörler ve bireysel faktörler ortalaması kendine eğitim-öğretim masrafları için burs veya yardım almayan kişilere kıyasla daha yüksektir.

4.2. Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulguların ilgili literatürle karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Cinsiyete göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Kız ve erkeklerin okul tercihinde etkili olan faktörlerin ortalaması benzerdir. Elde ettiğimiz bulgulardan farklı olarak Cengiz (2006) tarafından yapılan araştırmada cinsiyete göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerde okul tercihinde etkili olan faktörlerin benzer düzeyde olmasının nedeninin, günümüz şartlarında kızların okul hayatının ve başarısının en az erkekler kadar önemsenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Anne eğitim durumuna göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitim durumu yüksekokul veya üniversite ve üstü olan kişilerin okul tercihinde etkili olan faktörler (toplam), bireysel ve okula ait faktörler ortalaması daha yüksektir. Elde ettiğimiz bulgularla benzer olarak Cengiz (2006) tarafından yapılan araştırmada anne eğitim durumuna göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Anne eğitim durumu yüksekokul veya üniversite ve üstü olan kişilerin okul tercihinde etkili olan faktörlerde önemli bir etken olmasının nedeninin, annelerin çocuklarının eğitim ve öğretim hayatıyla daha fazla ilgilendikleri düşünüldüğünde, annelerin kurum tercihinde daha seçici oldukları ve daha bilinçli davrandıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Baba eğitim durumuna göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Baba eğitim durumu yüksekokul veya üniversite ve üstü olan kişilerin okul tercihinde etkili olan faktörler (toplam) ve okula ait faktörler ortalaması daha yüksek iken, babası okuryazar olmayan kişilerin ise bireysel faktörler ortalaması daha yüksektir. Elde ettiğimiz bulgularla benzer olarak Cengiz (2006) tarafından yapılan araştırmada baba eğitim durumuna göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Baba eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencinin kurum tercihinin daha bilinçli yapıldığı söylenilebilir.

Aile aylık gelir durumuna göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Ailesi farklı aylık gelire sahip olan kişilerin okul tercihinde etkili olan faktörlerin ortalaması benzerdir. Elde ettiğimiz bulgulardan farklı olarak Cengiz (2006) tarafından yapılan araştırmada anne eğitim durumuna göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. İlgili literatürde bu farklılığın nedeninin kurumun şehir merkezine yakın olmasından kaynaklandığı bildirilmiştir. Ancak bulgularımız sonucu aylık gelire göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin farklılık göstermemesinin nedeninin, katılımcıların benzer sosyoekonomik şartlarda bulunmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kendine ait çalışma odası bulunma durumuna göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Kendine ait çalışma odası bulunan kişilerin okul tercihinde etkili olan faktörler (toplam), okula ait faktörler ve bireysel faktörler ortalaması kendine ait çalışma odası bulunmayan kişilere kıyasla daha yüksektir.

Kardeş sayısına göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Kardeşi olmayan kişilerin okul tercihinde etkili olan faktörler (toplam) ve okula ait faktörler ortalaması daha yüksek iken, 1 kardeşi bulunan kişilerin ise bireysel faktörler ortalaması daha yüksektir. Cengiz (2006) tarafından yapılan araştırmada hane halkı sayısına göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur.

OGS için dersane veya kursa gitme durumuna göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. OGS için dersane veya kursa giden kişilerin okul tercihinde etkili olan faktörler (toplam) ve okula ait faktörler ortalaması daha yüksek iken, OGS için dersane veya kursa giden kişilerin ise bireysel faktörler ortalaması daha yüksektir.

Liseden sonra üniversiteye gitmek isteme durumuna göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Liseden sonra üniversiteye gitmek istemeyen kişilerin okul tercihinde etkili olan faktörler (toplam), okula ait faktörler ve bireysel faktörler ortalaması daha yüksektir.

Eğitim-öğretim masrafları için burs veya yardım alma durumuna göre okul tercihinde etkili olan faktörlerin karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Eğitim-öğretim masrafları için burs veya yardım alan kişilerin okul tercihinde etkili olan faktörler (toplam), okula ait faktörler ve bireysel faktörler ortalaması kendine eğitim-öğretim masrafları için burs veya yardım almayan kişilere kıyasla daha yüksektir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı güzel sanatlar liseleri müzik bölümü tercihinde etkili olan unsurları incelemek ve söz konusu unsurların öğrencilerin karar süreçlerine ne şekilde etki ettiğini gözler önüne sermektir. Çalışma bağlamında elde edilen kaynaklar doğrultusunda müzik bölümü seçiminde en belirleyici unsur, öğrencilerin müziğe olan ilgisi ve doğal yetenekleri olmuştur. Öğrenciler, genel itibariyle müzikle ilgili olan arzularını ve yetilerini geliştirmenin bir yolu olarak bu bölümü tercih etmektedirler.

Eğitim kalitesi, başvuru okulun öğretim kadrosunun deneyimi ve okulun sunmuş olduğu altyapı tercihler üstünde oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Eğitim görenler, nitelikli öğretmenlerin yer aldığı ve müzik eğitime yatırım yapmış okulları tercih etmektedirler. Aynı zamanda okulların mezuniyet sonrasında da sunmuş oldukları imkanlar öğrencilerin tercihlerini biçimlendiren unsurlar arasında yer almaktadır. Kaliteli eğitim sunan okullar, genel itibariyle daha iyi eğitim olanakları ve mezuniyet sonrası kariyer yolları sunduğundan dolayı tercih edilme oranları daha yüksektir.

Ailelerin ve sosyal çevrenin desteği de bu noktada oldukça önemli bir yere sahip olmaktadır. Özellikle ailelerin, çocukların yeteneklerine olan güveni ve sanatsal olarak kariyer yapabileceğine ilişkin güveni öğrencilerin tercihlerini belirleyebilmektedir. Ayrıca okulun sunmuş olduğu kültürel ve sosyal olanaklar, eğitim görenlerin okul seçimi üzerinde etken rol oynamaktadır. Eğitim görenler, okulda bulunan müzikle alakalı etkinlikler, kulüpler ve pratik yapma olanağı gibi sosyal fırsatları ön planda tutmaktadır.

Sonuç itibariyle, güzel sanatlar liseleri müzik bölümü tercihinde etken rol oynayan unsurlar arasında eğitim görenlerin kişisel ilgi, okulun sunmuş olduğu eğitim imkanları, aile ve sosyal çevre desteği, öğretim kadrosunun niteliği ve okulun imajı gibi faktörler ön plana çıkmaktadır. Söz konusu unsurların birleşimi, eğitim görenlerin doğru okul seçimi yapmalarında etken rol üstlenmektedir. Bu çalışma, müzik eğitimi alanında daha etkili ve öğrencilerin gereksinimlerine yönelik programların geliştirilmesine ışık tutmakta ve ilerleyen dönemlerde yapılacak olan çalışmalara temel sunmaktadır.

5.2 Öneriler

Bu çalışmanın bulguları bağlamında güzel sanatlar liseleri müzik bölümü tercihinde etken rol üstlenen unsurlar göz önünde bulundurularak pek çok farklı öneri ön plana atılabilmektedir. Özellikle eğitim kalitesinin artırılmasının gerekliliğinden söz edilebilmektedir. Müzik bölümlerindeki eğitim kalitesinin daha iyi bir hale getirilmesi gerekmekte ve söz konusu durum önem arz etmektedir. Öğrencilerin gelişen müzik yetilerine ve sanat anlayışına uygun ders içerikleri ve etkinliklerin sunulması gerekmektedir. Bununla birlikte öğretim kadrosunun geliştirilmesi de oldukça önemlidir. Müzik bölümlerindeki öğretim kadrosunun nitelikleri, eğitim görenlerin öğretim denetimini direkt olarak etkilemektedir. Bu sebeple eğitimcilerin mesleki gelişimlerinin süregelen şekilde desteklenmesi, yeni müzik teknikleri hususunda eğitim almaları gerekmektedir.

Bir diğer öneri olarak altyapı ve donanım iyileştirmelerinin yapılmasından söz edilebilmektedir. Müzik bölümlerindeki teknolojik ve fiziksel altyapıların iyileştirilmesi, eğitim görenlere daha verimli bir eğitim alanı sunmaktadır. Okullarda kaliteli müzik aletleri ve dijital araçlar gibi olanakların artırılması, onların eğitim proseslerini daha verimli kılabilir. Aile ve sosyal çevre desteği de bu noktada oldukça önemli bir yere sahiptir. Eğitim görenlerin müzik eğitimi sürecinde aile desteği görmeleri son derece önemlidir. Bu bağlamda, ailelerin müzik eğitimi hususunda bilinçlendirilmesi, eğitim prosesine katılmaları adına aktiviteler düzenlenmesi yarar sunabilmektedir.

Bir diğer öneri olarak kariyer planlaması ve mezuniyet sonrası destekten konusundan söz edilebilmektedir. Güzel sanatlar liselerinin mezuniyet sonrası kariyer planlaması hususunda daha çok destek sunması gerekmektedir. Okulun, eğitim görenlere müzikle alakalı farklı kariyer olanaklarını tanıtarak onlara staj, iş deneyimi ve üniversite yerleştirme hususunda rehberlik etmesi gerekmektedir. Sosyal ve kültürel etkinlikler noktasında da önerilerde bulunulabilmektedir. Eğitim görenlerin, okul içerisinde ve dışında sosyal ve kültürel aktivitelere katılımını teşvik etmek, onların gerek müzik gerekse de kişisel gelişimleri üzerinde destek sunabilmektedir. Okulda organize edilecek olan konserler, yarışmalar, atölye çalışmaları ve milletlerarası müzik etkinlikleri gibi olanaklar, eğitim görenlerin sanatsal yönlerini kuvvetlendirebilir ve kariyerlerine ışık tutabilmektedir.

Sonuç itibariyle güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinin daha verimli ve etkili hale gelmesi adına ğretim programlarının zenginleştirilmesi, öğretmenlere destek verilmesi, altyapıların geliştirilmesi ve eğitim görenlere mezuniyet sonrası kariyer olanakları sunulması gerekmektedir. Söz konusu öneriler gerek ğrenci deneyimini iyileştirme gerekse de müzik eğitime olan ilgiyi artırarak bu alanda daha başarılı kişilerin yetişmesine olanak sunabilmektedir.

KAYNAKLAR

- Adair, J. (2006). *Etkili motivasyon*. (S. Uyan, Çev.). İstanbul: Babıali Kültür.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 343-361.
- Akbulut, E. (2006). Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Denetim Odaklarına İlişkin Algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 171-180.
- Akbulut, E. (2013). Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı Bireysel Çalgı dersi hedeflerinin gerçekleşme düzeylerine ilişkin 3. Ve 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri açısından bir değerlendirme. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*.
- Aksu, C. (2014). Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerine Başvuran Öğrenci Sayılarının İncelenmesi: Karamsar Bir Tablo. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 3(14), 87-100.
- Aktürk, Z., & Yıldız, G. (2021). Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Mandolinin Bireysel Çalgı Eğitimi Derslerinde Kullanılmasına Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (60), 245-272.
- Alakuş, A.O. ve Mercin, L. (2009). *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Altınyaprak, G. (2019). *Bilgisayar destekli sanat eğitiminin genel sanat eğitime katkıları*. Giresun: Giresun Üniversitesi.
- Altundağ, M. (2022). *Türkiye’de Özengen Müzik Eğitiminde London College Of Music Uluslararası Sertifika Programı ve Sınav Aşamalarının İşlevselliği*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Anderson, T. (2003). Art Education for Life. NSEAD. *The International Journal of Art Design Education: Oxford*. Jade, 22.1.
- Arapgırlıoğlu, H., & Karagöz, B. (2011). Sınıf Öğretmenliğinde Müzik Eğitimi Sürecinin Durumu ve Değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 6(1), 183-196.
- Arnold, D. (1965). Instruments and Instrumental Teaching in the Early Italian Conservatoires. *The Galpin Society Journal*, Vol. 18, 72-81.
- Aróstegui, J. L., & Fernández-Jiménez, A. (2024). Music education instructors’ perceptions about pre-service music teacher education in Spain. *International Journal of Music Education*, 42(4), 568-583.

- Artut, K. (2002). *Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için Sanat eğitimi: kuramları ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Aslan, Ş. (Ed.). (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Nicel, nitel ve karma tasarımlar için bir rehber*. Eğitim Yayınevi.
- Astarita, T. (2013). *A Companion to Early Modern Naples*. Koninklijke Brill NV ISBN 978 90-04-23670-7
- Aşılıoğlu, B. (2017). Eğitim İle İlgili Temel Kavramlar. Mehmet Arslan. Öğretim İlke.
- Avcı, D. (2019). *Türkiyedeki güzel sanatlar liseleri çalgı eğitimi kanun dersi öğretim programının uygulanaşına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Ayaydın, A. (2011). Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Öğretmenlerin Görüşleri. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute Cilt: 8 Sayı: 16, 435-453.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Ders Kitapları.
- Aykut, A. (2018). *Sanat nedir? A. Aykut (Ed.), Estetik paradigmalar ışığında sanat ve eğitim içinde* (s. 1-39). Ankara: Pegem.
- Azeri, S. ve Deniz, J. (2006). Mesleki müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin benlik algılarının incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 99-106.
- Babacan, M. D. (2009). *Müzik eğitimi anabilim dallarında piyanoda eşlik dersi sürecinde caz armonisinin kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi*.
- Bahtiyar, A. ve Can, B. (2016). An Investigation of Problem-Solving Skills of Preservice Science Teachers, *Educational Research and Reviews*, 11(23), 2108-2115.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barış, D. A., & Ece, A. S. (2007). *Cumhuriyetten Günümüze Toplumsal Kültürel Değişme Sürecinde Müzik ve Müzik Eğitimi*. 38. ICANAS, 10, 107.
- Baykal, Ç. (2012). *Lisansüstü programlarda keman ve viyola eğitimi veren öğretim elemanlarının çalgı pedagojisi ders içeriğine ilişkin görüşleri* (Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Behar, C. (2019). *Aşk Olmayınca Meşk Olmaz*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Blasco, S. (2015). *The Cello in Naples in the Early 18th Century: Teaching Methods and Performance Practice*, Royal Conservatoire The Hague.

- Bölek, A., & Sakin, A. Ş. (2024). Güzel Sanatlar Liseleri Flüt Ders Kitapları: Öğretmen Bakış Açıklarına Dayalı Bir İnceleme. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 211-240.
- Burland, K., & Pitts, S. (2007). Becoming a music student investigating the skills and attitudes of students beginning a music degree. *Arts and Humanities in Higher Education*, 6(3), 289-308.
- Burwell, K., & Shipton, M. (2011). Performance studies in practice: An investigation of students' approaches to practice in a university music department. *Music Education Research*, 13(3), 255-271.
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2001). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Dersal.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Byo, S. J. (1999). Classroom teachers' and music specialists' perceived ability to implement the national standards for music education. *Journal of research in music education*, 47(2), 111-123.
- Can, A. A., & Yungul, O. (2019). Müzik Eğitimi Kurumlarında Çalgı Eğitimi Alan Lisansüstü Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 45(45), 155-168.
- Cengiz, G. (2006). *Öğrencilerin orta öğretim kurumu tercihinde etkili olan bazı faktörlerin etki durumu (Adapazarı örneği)* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).
- Cüceloğlu, D. (2018). *Öğretmenim bir bakar mısın? Öğretmen'in gücü üzerine*. İstanbul: Final Kültür Sanat.
- Çevik, D. B. (2007). Müzik öğretim yöntemlerinden, orff müzik öğretisine genel bir bakış. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 95-100.
- Çilden, Ş. (2016). Çalgı eğitiminde usta-çırak yöntemi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (İpekyolu özel sayısı), 2208-2220.
- Çoban, S. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Dönem Sonu Sınavları ile İlgili Düşünceleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (31), 115-127.
- Çuhadar, C. H. (2016). Müzik ve Müzik Eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 217-230.
- D'Alleva, A. (2015). *Sanat tarihi nasıl yazılır*. İstanbul: Literatür.
- Daniel, J.J. (2006). *Effects of band and seating placement on the motivation and musical self-esteem of high school wind musicians*. Master Thesis, Bowling Green State University Graduate College.

- Demirel, Ö. (2009). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya. PegemA Yayınları
- Dibben, N. (2006). The socio-cultural and learning experiences of music students in a British university. *British Journal of Music Education*, 23(1), 91-116.
- Dinç Altun & Uzuner (2017), “Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Üniversite Kavramına Yönelik Metaforik Algıları”.
- Dönmez, A. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi (Sakarya İli Örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Durak, M., & Yücetoker, İ. (2023). Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Okuyan Öğrencilerin Batı Müziği Teori ve Uygulama Dersine Yönelik Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (96), 141-154.
- Duranoğlu, N. E. (2015). Çalgı eğitiminde görülen kas ve iskelet rahatsızlıkları ve performansa etkileri üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 87-97.
- Edman, I. (1966). *Sanat ve insan. (T. Oğuzkan, Çev.)*, İstanbul: MEB.
- Eke, Y. (2012). *Güzel sanatlar ve spor liseleri flüt eğitiminde kullanılan Köhler op:33 I-II-III no'lu etüt kitaplarının flüt konçertolarına uygunluğu [Yayımlanmamış doktora tezi]*. Gazi Üniversitesi.
- Ekşinozlugil, A. (2010). *Cumhuriyet Döneminden günümüze Ortaöğretim Kurumlarında müzik derslerinde okutulan müzik kitapları üzerine istatistik ve grafiksel incelemeler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdem, S. (2016). Güzel sanatlar eğitiminde sanat tarihinin yeri ve önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 304-307.
- Ergün, G., & Kılıç, S. T. (2024). Müzik Eğitiminde Özengen Çalgı Eğitimi Süreci: Keman Dersi Örneği. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(107), 963-968.
- Erinç, S. M. (2011). *Sanat Psikoloji'ne giriş*. Ankara: Ütopya.
- Erten, S. (2022). *Çalgı eğitiminde öğretmen profili ile öğrencilerin çalgı dersine yönelik motivasyonları ve tükenmişlikleri arasındaki ilişki* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Anı Yayıncılık.

- Fenmen, M. (1991). *Müzikçinin el kitabı*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- Fine, K., & Lampley, J. (2017). *Online education: A comparison of the perceptions of traditional versus online high school teachers regarding the visual Arts*. Academia, 1-15.
- Gibson, R. (2003). Learning to be an art educator: student teachers' attitudes to art and art education. *International Journal of Art and Design Education*, 22(1), 111-120.
- Girgin, D. (2015). Müzik Eğitimi Bölümlerindeki Çalgı Eğitiminde Öğretmen ve Öğrenci Perspektifinde Beklentiler. *Education Sciences*, 10(3), 169-183.
- Gökay, M. (2020). *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Anı.
- Groeneveld, R. A., & Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society Series D: The Statistician*, 33(4), 391-399.
- Güler, B., Berki, T., & Çilden, Ş. (2006). *Ülkemiz Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Kullanılan Viyolonsel Etüdleri Üzerine Bir İnceleme*.
- Gümüş, S. & Sezgin, B. (2012). *Motivasyonun örgütsel bağlılığa ve performansa etkisi*. İstanbul: Hiperlink.
- Güven, E. (2017). Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ile Dinledikleri Müzik Türü Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 16(3), 1247-1261.
- Hamamcı, Z. ve Çoban, A. E. (2016). Mesleki olgunluk ve mesleki kararsızlığın akılcı olmayan inançlarla ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 27(3), 31-42.
- Haşhaş, S. (2016). Bağlama Öğretimi/Öğreniminde Geçmişten Günümüze Usta-Çırak İlişkisi. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*. Cilt, 2 Sayı, 2, 35-41.
- Hepkul, A. (2014). Meslek lisesi tercihi sürecinin keşifsel olarak incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 41-52.
- Hicks, L. (2004). *Infinite and finite games*. Play and visual culture. *Studies in Art Education*, 45(4), 285- 297.
- Hopkins, K. D., & Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50(4), 717-729.
- Judetz, E. P. (1998). *Türk Musiki Kültürünün Anlamları*. Pan Yayıncılık.
- Kalkanoğlu, B. (2020). Başlangıç piyano öğretiminde nota okuma yaklaşımlarına ilişkin üç metot analizi örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 18(1), 415-436.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Karasar, N. (2023). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (38. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katıracı, M. D. (2020). *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Kavak, B. (2023) Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. BOLU
- Kaya, G. (2019). *Bağlama/saz için yazılmış etüt ve egzersiz içerikli eğitim/öğretim materyallerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kepçeoğlu, M. (2004). Psikolojik danışma ve rehberlik [Counselling and guidance].
- Köprü Vizyon Sanat Kursu, (2023). *LCM sınavları-genel bilgiler*. <https://kopruvizyon.com.tr/lcme-sistemi/lcm-sinavlari-genel-bilgiler/>
- Kulay, G. (2019). *Türk Halk Müziği üfleme çalgılarla ilgili eğitim/öğretim materyalleri üzerine bir içerik analizi çalışması (Yüksek Lisans Tezi)*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kuzgun, Y. (1986). Meslek seçiminde kararsızlık. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1), 217-223.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2009). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Küçüköncü, Y. (2000). Sınıf Öğretmenliğinde Müzik Eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 8-12.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Mei, S., Lee, J.L., Ying, F., & Saidon, Z.L. (2015). *Team building in the 24 seasons drums education: From physical exercise to music*. *Procedia Social Behavioural Science*. 74(2015), 2331-2334.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024), Güzel Sanatlar Lisesi ile ilgili Yönetmelik.
- Moore, G. (2012). ‘Tristan chords and random scores’: exploring undergraduate students' experiences of music in higher education through the lens of Bourdieu. *Music Education Research*, 14(1), 63-78.
- Orhan, Ş. (2006). Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Çalgı Eğitiminde Motivasyon. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (20).
- Ömür, Ö. (2011). Mantıksal Düzeyler ile Çalgı Eğitimi Arasındaki İlişki. *Journal Of Faculty Of Educational Sciences*, 44(2).

- Önder, G. C. (2013). *Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Öğrencilerinin Çalgı Çalmaya Bağlı Bedensel Sorun Yaşama Durumlarının Çeşitli Değişkenler Yönünden İncelenmesi (Makü Örneği)*. Fine Arts, 8(2), 326-337.
- Önen, L., & Tüzün, B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon.
- Özcan, A. Y. (2017). *Yaylı çalgının kökenleri*. Gece Kitaplığı
- Özçimen, A., & Burubatur, M. (2012). Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında Birinci Sınıf 1. ve 2. Yarıyıl Viyolonsel Eğitiminde En Çok Kullanılan Metot Etüt ve Egzersizler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (27), 185-194.
- Özen, N. (2004). Çalgı Eğitiminde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2).
- Özer, Z., & Demirbatır, R. E. (2021). Müzik Eğitimi ile İlgili Tr Dizin Veri Tabanında Yayınlanan Araştırmaların Eğilimlerinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 282-304.
- Özmenteş, G. (2005). *Dalcroze eurhythmics öğretiminin müziksel beceriler, müzik dersine ilişkin tutumlar ve müzik yeteneğine ilişkin özgüven üzerindeki etkileri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı Eğitiminde Öndüzenlemeli Öğrenme Taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 157-175.
- Özmenteş, S., & Taşkın, G. S. (2011). Çalgı öğretmenlerinin çalgı eğitimi yaklaşımlarının karşılaştırılması: Antalya ilinde nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 451-465.
- Özsoy, V. (2015). *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Özsoy, V., & Mamur, N. (2019). *Görsel sanatlar öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. Ankara: Pegem.
- Öztürk, D. S. (2023). *Güzel sanatlar liseleri müzik bölümü piyano derslerinde Beyer Op. 101 Metodunun kullanımına ilişkin değerlendirme* (Master's thesis, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi).
- Öztürk, F. G. (2003). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda ses eğitiminin önemi ve bireysel ses eğitimi dersi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1).
- Paçacı, İ. (2019). Müzik ve siyaset: Duygu ve düşüncenin etkileşimsel iş birliği. *İnsan ve İnsan*, 6(21), 691-712.
- Piji Küçük, D. & Turan Engin, D. (2021). Güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ve bireysel çalgı performanslarına yönelik özyeterlik inançları. *The Journal of Academic Social Science*, 9(113).

- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Read, H. (2014). *Sanatın anlamı*. İstanbul: Hayalperest.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme ve öğretme süreci, yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sağır, T., Zahal, O., Gürpınar, E. (2020). Cumhuriyetin Kuruluşundan İtibaren Türkiye'deki Müzik Kurumlarına Genel Bir Bakış. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*. Cilt, VI, Özel Sayı.
- San, İ. (2017). *Çocuk ve sanat*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Say, A. (2010) *Müzik Tarihi*, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
- Scheib, J. W. (2003). Role stress in the professional life of the school music teacher: A collective case study. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 124-136.
- Schippers, H. (1996). Teaching world music in the Netherlands: Towards a model for cultural diversity in music education. *International Journal of Music Education*, (1), 16-23.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1993). *Supervision a redefinition*. New York: McGraw Hill.
- Sever, G., Ayaz Töral, D., Özok, E., Sivri Özkaradığın, B. (2023). Çevrimiçi Forum Yazarlarının Bakış Açısından Türkiye’de Müzik ve Müzik Eğitiminin Görünümü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 124-143.
- Soytok, S. (2017). Müzik Eğitimi Anabilim Dallarındaki Flütlü Oda Müziği Gruplarında Karşılaşılan Sorunlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 78-93.
- Sönmez, A. (2014). *Güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinde bireysel ses eğitimi dersinin doğru güzel ve etkili konuşma becerisine etkisi* (Doctoral dissertation, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Sönmez, V. (2001). Program geliştirmede öğretmen elkitabı. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözen, İ. (2002). *Anadolu güzel sanatlar liselerinde bağlama eğitimi ve çok sesli yapılanma çalışmalarının bu sürece yansımaları*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şahan, M., & Ceyhan, E. (2019). Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ile Kişilik Özellikleri ve Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 818-851.

- Şahin Ustaoglu, H. (2019). *Disiplinlerarası sanatta temel sanat eğitiminin yeri ve önemi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Şahin, M. (2008). Cumhuriyetin yapılanma sürecinde müzik eğitimi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 7(16), 259-272.
- Şahin, M., Duman, R. (2008). Cumhuriyetin Yapılanma Sürecinde Müzik Eğitimi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*. Cilt: VII, Sayı: 16-17, Yıl: 2008/Bahar-Güz, 259-272.
- Şendurur, Y. & Akgül Barış, D. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 165-174.
- Şişman, A. (2006). *Sanata ve sanat kavramlarına giriş*. İstanbul: Literatür.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- TDK (2024). *Türkçe Sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Tekin, H. (1996). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (9. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tolstoy, L. (1995 [1897]). *What is Art?*. Trans. by Richard Pevear and Larissa Volokhonsky. London: Penguin.
- Topalak, Ş. İ., & Yazıcı, T. (2014). Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 2(3), 114-135.
- Tunçer, P. (2013). Öğütlerde performans değerlendirme ve motivasyon. *Sayıştay Dergisi* 1(88), 87-108.
- Uçan, A. (1990). Müzik eğitiminin niteliği, üç ana türü ve bazı temel sorunları. *Orkestra Dergisi*, 1(207), 25-49.
- Uçan, A. (1996). *İnsan ve müzik insan ve sanat eğitimi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Ankara.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi.
- Uçan, A. (2005). Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum. Ankara: Evrensel Müzik Evi.
- University of West London, (2012). *Music grades shllabus*. London College of Music.
- Ünver, E. (2016). Neden ve nasıl sanat eğitimi, *İdil Dergisi*, 5(23), 831-878.
- Üzeren, Ö. (2008). *Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinde bireysel ses eğitimi dersinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Varış, F. (1987). *Eğitim bilimine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Weinstein, L. (2009). The application of a Total Quality Management approach to support student recruitment in schools of music. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(4), 367-377.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2009). Introduction. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 1-9). Oxfordshire: Routledge.
- Winegard, E. (2019). *Dijital medya teknolojilerinin sanatın ve tasarımın yaygınlaşmasındaki yeri ve önemi* [Yüksek Lisan Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo, Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı, İstanbul].
- Yalçın, P. D. (2019). Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Öğretmenlerinin Müzik Teknolojilerinden Yararlanma Durumlarına İlişkin Görüşleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 6(1), 51-62.
- Yalçın, A. (2019). *Kırıkkale Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarına ilişkin bir inceleme 2004-2018* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Yayla, F. (1999). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi bölümü anaçalgı viyola eğitiminde kullanılan metotların incelenmesi* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi).
- Yeşilyaprak B. (1995). Mesleki gelişim kuramları üzerine bir eleştirel değerlendirme, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(2), 43-49.
- Yeşilyaprak, B. (2012). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yiğit, V. (2014). *Güzel sanatlar lisesi bireysel ses eğitimi dersi öğretim programının uygulamasında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri ile incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yolcu, E. (2021). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Yurdagül, H. Z. (2023). Batı Müziği Notasyon Sisteminde Yazılmış Eserlerin Aeu Nota Yazım Sistemine Aktarım Teknikleri. *Eurasian Journal of Music and Dance*, (23), 99-126.
- Yücetoker, İ. (2009). *Müzik eğitimi anabilim dalı piyano öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin mevcut piyano eğitiminin durumuna ilişkin görüşleri*.