



T.C

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK MÜZİĞİ TEORİ VE
UYGULAMA DERSLERİNDEKİ BAŞARI VE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

Burak ERTEKİN

Malatya-2025

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK MÜZİĞİ TEORİ VE
UYGULAMA DERSLERİNDEKİ BAŞARI VE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

Burak ERTEKİN

Danışman: Prof. Dr. Engin GÜRPINAR

Malatya-2025

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN
TÜRK MÜZİĞİ TEORİ VE UYGULAMA DERSLERİNDEKİ
BAŞARI VE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
PROF. DR. ENGİN GÜRPINAR

HAZIRLAYAN
BURAK ERTEKİN

Jürimiz tarafından 20/06/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği /oyçokluğu** ile başarılı bulunarak Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı **Doktora** Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

1.Prof. Dr. Ahmet Suat KARAHAN

.....

2.Prof. Dr. Onur ZAHAL

.....

3.Dr. Öğr. Üyesi Metin KIRBAÇ

.....

4.Prof. Dr. Engin GÜRPINAR

.....

5.Doç. Dr. Ferdi KARAÖNÇEL

.....

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20... tarih ve 20.../..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Eyüp İZCİ

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Engin GÜRPINAR'ın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım *Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Türk Müziği Teori ve Uygulama Derslerindeki Başarı ve Tutumları Arasındaki İlişki* başlıklı bu araştırmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşmeksizin tarafımdan yazıldığını ve faydalandığım kaynakların metin içinde ve kaynakçada usule uygun biçimde gösterdiğimi belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Burak ERTEKİN



ÖNSÖZ

Araştırmanın her aşamasında kıymetli vakitlerini ayırarak, engin bilgi birikimi, akademik rehberliği ve sürekli desteğiyle araştırmama yön veren; asistanlığını yapmaktan büyük bir onur ve mutluluk duyduğum değerli danışmanım Prof. Dr. Sayın Engin GÜRPINAR hocama,

Araştırmanın tez izleme sürecinde içeriksel ve yapısal gelişimine değerli katkılarda bulunan; akademik rehberlikleri ve özverili destekleriyle süreci daha nitelikli hâle getiren, Prof. Dr. Sayın Onur ZAHAL ve Dr. Öğr. Üyesi Sayın Metin KIRBAÇ hocalarıma,

Verilerin çözümlenmesi, analizi ve istatistiksel değerlendirmelerin gerçekleştirilmesindeki rehberliği ve desteği için değerli yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Sayın Onur ZAHAL hocama,

Bu çalışmanın oluşum sürecine bilimsel bir bakış kazandırarak, her aşamada esirgemedikleri kıymetli görüş, bilgi ve tecrübeleriyle yön veren ve akademik katkılarıyla çalışmayı derinleştiren; Prof. Dr. Sayın Ersan ÇİFTCİ, Prof. Dr. Sayın Ahmet Suat KARAHAN, Prof. Dr. Sayın Onur ZAHAL, Dr. Öğr. Üyesi Sayın Metin KIRBAÇ ve Doç. Dr. Sayın Kübra Dilek TANKIZ hocalarıma,

Araştırmayı uzman görüşleri ile destekleyen Prof. Dr. Sayın Ali Ayhan, Doç. Dr. Sayın Ozan EROY, Doç. Dr. Sayın M. Kâmil İNANICI ve Dr. Öğr. Üyesi Sayın Ş. Orçun AKGÜN, Dr. Öğr. Üyesi Emre AKGÜN ve Dr. Öğr. Üyesi E. Can DÖNMEZ hocalarıma,

Akademik yolculuğum boyunca bilgi, birikim ve rehberlikleriyle daima yanımda olan; düşünsel gelişimime sabır ve nezaketle katkıda bulunan muhterem büyüklerim; Prof. Dr. Sayın Ahmet Suat KARAHAN ve Prof. Dr. Sayın Ersan ÇİFTCİ hocalarıma,

Sonsuz sevgileri, koşulsuz destekleri ve varlıklarıyla her zaman yanımda olan; attığım her adımda beni cesaretlendiren ve bugün ulaştığım noktaya gelmemde en büyük paya sahip olan kıymetli anneme, babama, kız kardeşime ve hayat arkadaşıma,

Saygı, sevgi ve en içten teşekkürlerimi sunarım...

Burak ERTEKİN

ÖZET

GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK MÜZİĞİ TEORİ VE UYGULAMA DERSLERİNDEKİ BAŞARI VE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

ERTEKİN, Burak
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Engin GÜRPINAR
Haziran-2025, xiv+157 sayfa

Güzel Sanatlar Liselerinde (GSL), 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan müfredat değişikliği ile birlikte, Türk Sanat Müziği (TSM) ve Türk Halk Müziği (THM) dersleri programda daha çok yer kaplayan ve öne çıkarılan dersler olmuştur. Bu çalışmada, Güzel Sanatlar Liselerinde yürütülen Türk Sanat Müziği ve Türk Halk Müziği derslerini dört yıl boyunca kademeli olarak almış olan 12. Sınıf öğrencilerinin başarı düzeyleri, söz konusu derslere yönelik tutumları ve bunlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bu derslere karşı geliştirdikleri tutumların akademik başarı üzerindeki yordayıcı etkisinin araştırılması da çalışmanın temel hedeflerinden birini teşkil etmektedir.

Araştırma deseni olarak; kesitsel tarama, yordayıcı korelasyonel ve nedensel karşılaştırma desenleri kullanılmıştır. Öğrencilerin TSM ve THM başarılarının düzeyi ve nasıl dağıldığını tespit etme yönünden tarama çalışması, Türk Müziği derslerine yönelik tutumun TSM ve THM başarısını nasıl yordadığına bakıldığında yordayıcı korelasyon, TSM, THM başarıları ve tutumun farklılık gösterip göstermediği incelenmek için ise, herhangi bir müdahale olmadan bir durumun incelenmesi için kullanılan nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır. Bu doğrultuda, derslere ilişkin başarı düzeylerinin ölçülebilmesi için Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulama (TSMTU) ve Türk Halk Müziği Teori ve Uygulama (THMTU) ders kitapları kapsamında çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır. Bu testlerde TSMTU için 19 madde 2 Faktör, THMTU için ise 17 madde, 2 Faktör yapısı tespit edilmiştir. Elde edilen veriler ile ana uygulamanın yapılabilmesi için, SEGE'ye göre 6 bölge, her bölgeden random seçki ile 3 farklı şehirde bulunan GSL müzik bölümleri 12. Sınıfta öğrenim gören toplam 18 ilde $n = 409$ öğrenciye, Türk Sanat

Müziği Başarı Testi (TSMBT) ve Türk Halk Müziği Başarı Testi (THMBT) faktörlerine ilişkin madde soruları ile Daştan (2019)'ın araştırmasında, *GSL Öğrencilerinin Türk Müziği Derslerine Yönelik Tutumlarını Belirlemek*” amacıyla geliştirdiği 5’li likert Türk Müziği Derslerine Karşı Tutum Ölçeği (TMDTÖ) öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, GSL öğrencilerinin TSMBT ve THMBT sonuçları incelenmiş; öğrencilerin her iki testte de genel olarak orta düzeyde başarı gösterdikleri belirlenmiştir. THMBT puanlarının, TSMBT puanlarından biraz daha yüksek olduğu görülmüştür. TMDTÖ sonuçlarına göre öğrencilerin tutumlarının da orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Tutumun, her iki test başarısını küçük etki düzeyinde anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre her iki testin puanlarında anlamlı düzeyde normallikten sapma olduğu tespit edilmiştir. Bölgesel analizlerde; TSMBT puanlarının en yüksek olduğu bölge 4. bölge, en düşük olduğu bölge ise 6. bölge olarak belirlenmiştir. THMBT puanlarında ise 2. bölge, diğer bölgelerden anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır. TSMBT faktörlerinde 4. bölge öğrencileri 6. bölge öğrencilerinden, THMBT faktörlerinde ise 2. bölge öğrencileri 3. bölgeden daha başarılıdır. TMDTÖ puanlarında ise 1. bölge öğrencilerinin, 3. ve 6. bölge öğrencilerine göre daha yüksek tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin THMBT başarılarının TSMBT başarılarından daha yüksek olduğu, tutumun ders başarılarını sınırlı düzeyde etkilediği ve bölgesel farklılıkların anlamlı olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Müzik Eğitimi, Güzel Sanatlar Lisesi, Türk Müziği Eğitimi.

ABSTRACT

THE INTERRELATIONSHIP BETWEEN ACHIEVEMENT AND ATTITUDINAL DISPOSITIONS OF FINE ARTS HIGH SCHOOL STUDENTS IN TURKISH MUSIC THEORY AND PRACTICE INSTRUCTION

ERTEKİN, Burak

Ph.D., İnönü University, Institute of Educational Sciences
Department of Music Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Engin GÜRPINAR

June 2025, xiv+157 pages

With the curriculum reform implemented in Fine Arts High Schools (FAHS) as of the 2016–2017 academic year, Turkish Classical Music (TCM) and Turkish Folk Music (TFM) courses have gained more prominence and occupied a larger place within the program. This study examines the academic achievement levels and attitudes toward these courses among 12th-grade students who have taken Turkish Classical and Turkish Folk Music courses progressively over four years. Furthermore, one of the main objectives of the study is to investigate the predictive effect of students' attitudes toward these courses on their academic achievement.

The research employed a combination of cross-sectional survey, predictive correlational, and causal-comparative research designs. A survey model was used to determine the level and distribution of student achievement in TCM and TFM. The predictive correlational design was used to explore how students' attitudes toward Turkish Music courses predict their success in TCM and TFM, while the causal-comparative design was applied to examine whether there were significant differences in achievement and attitudes without any intervention.

In this context, multiple-choice tests were prepared to assess achievement in the courses, based on the Turkish Classical Music Theory and Practice (TCMTP) and Turkish Folk Music Theory and Practice (TFMTP) textbooks. The TCMTP test comprised 19 items and two factors, while the FTMTP test included 17 items and two factors. For the main application, a total of 409 12th-grade students enrolled in the music departments of FAHS located in 18 provinces—randomly selected from six regions based on the Socio-Economic Development Index (SEGE)—participated in the study. The Turkish Classical

Music Achievement Test (TCMAT) and Turkish Folk Music Achievement Test (TFMAT) were administered, along with the Attitude Scale Toward Turkish Music Courses (ASTTMC), a 5-point Likert scale developed by Daştan (2019) to measure FAHS students' attitudes toward Turkish Music courses.

The results revealed that students demonstrated moderate achievement levels in both TCMAT and TFMAT, with slightly higher scores in TFMAT. According to ASTTMC results, students' attitudes were also found to be at a moderate level. Attitude was found to be a statistically significant, albeit weak, predictor of performance in both tests. Based on the Kolmogorov-Smirnov test, it was determined that the distribution of scores for both tests deviated significantly from normality. In regional analyses, the 4th region had the highest TCMAT scores, while the 6th region had the lowest. For TFMAT, the 2nd Region scored significantly higher than the others. Regarding test factors, students from the 4th region outperformed those from the 6th region in TCMAT, while those from the 2nd region outperformed the 3rd region in TFMAT. In terms of attitude scores, students from the 1st Region showed significantly higher levels of positive attitudes compared to those from the 3rd and 6th regions.

In conclusion, students' achievement in TFMAT was higher than in TCMAT, attitudes were found to have a limited effect on academic performance, and regional differences were statistically significant.

Keywords: Education, Music Education, Fine Arts High School, Turkish Music Education.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.3. Alt Problemler.....	2
1.4. Araştırmanın Amacı	2
1.5. Araştırmanın Önemi.....	2
1.6. Araştırmanın Sayıltıları.....	3
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.8. Tanımlar	4

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler.....	6
2.1.1. Eğitim.....	6
2.1.2. Sanat Eğitimi.....	7
2.1.3. Müzik Eğitimi	7
2.1.4. Genel Müzik Eğitimi	9
2.1.5. Özengen Müzik Eğitimi.....	10
2.1.6. Mesleki Müzik Eğitimi	11
2.1.7. Cumhuriyet Dönemi Müzik Eğitimi Kurumları	12
2.1.7.1. İstanbul Belediye Konservatuvarı.....	15

2.1.7.2. Ankara Devlet Konservatuvarı.....	15
2.1.7.3. Köy Enstitüleri	16
2.1.7.4. Ankara Devlet Opera ve Balesi.....	16
2.1.7.5. TRT Çok Sesli Korusu	16
2.1.7.6. Türk Musiki Devlet Konservatuvarı	17
2.1.7.7. Ege Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi.....	17
2.1.8. Güzel Sanatlar Lisesi	17
2.1.9. Geleneksel Türk Sanat ve Halk Müziğine Genel Bir Bakış	22
2.1.9.1. Saray’da Geleneksel Türk Sanat Müziği	24
2.1.9.2. Mehterhane ’de Geleneksel Türk Müziği	24
2.1.9.3. Cami ve Tekke Müziği.....	25
2.1.9.4. Enderun’da Geleneksel Türk Sanat Müziği	25
2.1.9.5. Özel Meşkhaneler’de Geleneksel Türk Sanat Müziği	25
2.1.9.6. Geleneksel Türk Sanat Müziğinin Tarihsel Gelişimi	26
2.1.9.7. Cumhuriyet Döneminde Geleneksel Türk Sanat Müziği Eğitimi.....	27
2.1.9.8. Geleneksel Türk Sanat Müziği’nin Ses Sistemi ve Yapısı	28
2.1.10. Geleneksel Türk Halk Müziği.....	28
2.1.10.1. Geleneksel Türk Halk Müziği’nin Tarihsel Gelişimi.....	30
2.1.10.2. Geleneksel Türk Halk Müziğinde Tür	31
2.1.10.3. Uzun Havalar	31
2.1.10.4. Kırık Havalar	32
2.1.10.5. Geleneksel Türk Halk Müziğinde Ses Sistemi ve Yapısı.....	32
2.1.11. Tutum	33
2.1.11.1. Tutumun Oluşturma Süreci	35
2.1.12. Tutum Ölçekleri	36
2.1.12.1. Bogardus Sosyal Mesafe Ölçeği	36
2.1.12.2. Thurstone Ölçekler.....	36
2.1.12.3. Guttman Ölçekler.....	37
2.1.12.4. Likert Tipi Ölçekler	37
2.1.12.5. Okula Yönelik Tutum Ölçeği.....	37
2.1.13. Tutumun Ölçülmesi.....	37
2.2. İlgili Araştırmalar.....	38
2.2.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	38
2.2.1.1. Türk Sanat Müziği ile İlgili Çalışmalar	38

2.2.1.2. Türk Halk Müziği ile İlgili Çalışmalar	42
2.2.1.3. Türk Müziği Derslerine Karşı Tutum ile İlgili Çalışmalar	43
2.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	45

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni.....	53
3.2. Evren ve Örneklem	53
3.3. Veri Toplama Araçları	55
3.3.1. Türk Müziği Dersleri Tutum Ölçeği (TMDTÖ)	55
3.3.2. Başarı Testleri	55
3.3.2.1. Türk Sanat Müziği Başarı Testi (TSMBT)	56
3.3.2.1.1. TSMBT'nin Kapsam Geçerliği.....	56
3.3.2.1.2. TSMBT'nin Yapı Geçerliği.....	57
3.3.2.1.2.1. TSMBT'nin TAP Analizi	57
3.3.2.1.2.2. Alt ve Üst Grupların t-Testi Analizi	59
3.3.2.1.2.3. TSMBT'nin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA).....	61
3.3.2.1.2.4. TSMBT'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)	63
3.3.2.1.3. TSMBT'nin Güvenirliği	64
3.3.2.2. Türk Halk Müziği Başarı Testi (THMBT).....	64
3.3.2.2.1. THMBT'nin Yapı Geçerliği	65
3.3.2.2.1.1. THMBT'nin TAP Analizi Sonuçları	65
3.3.2.2.1.2. Alt ve Üst Grupların t-Testi Analizi	67
3.3.2.2.1.3. THMBT'nin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)	69
3.3.2.2.2. THMBT'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).....	70
3.3.2.2.3. THMBT'nin Güvenirliği.....	71
3.4. Verilerin Analizi	71

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Testlerin Tanımlayıcı Değerleri	73
4.2. Türk Müziği Derslerine Yönelik Tutumun Ders Başarısını Yordama Gücü.....	74
4.2.1. Tutumun TSMBT'yi Yordama Gücü	74
4.2.2. Tutumun THMBT'yi Yordama Gücü.....	77

4.3. Sosyo-Gelişmişlik ile TSMBT, THMBT ve TMDTÖ Arasındaki İlişki.....	80
4.4. TSMBT Seçeneklerinin Dağılımı	83
4.4.1. Perde, Aralık, Usûl (m1-m10).....	83
4.4.1.1. Makam Yapısı ve Bestekar (m11-m19)	91
4.4.2. THMBT Seçeneklerinin Dağılımı.....	98

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	112
5.2. Öneriler	117
KAYNAKLAR.....	119
EKLER	138
Ek-1. Etik Kurul İzin Yazısı.....	138
Ek-2. Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Araştırma İzin Yazısı	139
Ek-3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Belgesi	140
Ek-4. Araştırma Kapsamında Uygulama Yapılacak İller	141
Ek-5. Araştırma Kapsamında Uygulama Yapılacak Okullar	142
Ek-6. Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulama Başarı Testi Soruları	143
Ek-7. Türk Sanat Müziği Başarı Testi Uygulanabilirliğine İlişkin Uzman İmzaları	147
Ek-8. Türk Halk Müziği Teori ve Uygulama Başarı Testi Soruları	148
Ek-9. Türk Halk Müziği Başarı Testi Uygulanabilirliğine İlişkin Uzman İmzaları .	151
Ek-10. Türk Müziği Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği	152
Ek-11. Türk Müziği Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği İzin Yazısı	153
Ek-12. 9. Sınıf Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulama Ders Materyali.....	154
Ek-13. 10. Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulama Ders Materyali.....	155
Ek-14. 11. Türk Halk Müziği Teori ve Uygulama Ders Materyali.....	156
Ek-15. 12. Türk Halk Müziği Teori ve Uygulama Ders Materyali.....	157

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin İl ve Bölgeye Göre Dağılımı.....	54
Tablo 2. TSM Başarı Testinin Pilot Uygulamasına İlişkin Tap Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 3. Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Katsayılarının Ölçümleme Aralıkları	58
Tablo 4. TSMBT Deneme Formunun Madde Analizi Sonuçları	58
Tablo 5. TSMBT Alt ve Üst Gruplar İçin t-testi Analizi Sonuçları	60
Tablo 6. TSMBT Öz Değer ve Varyans Oranları	62
Tablo 7. TSMBT Faktör Yük Değerleri.....	63
Tablo 8. DFA Uyum İyiliği İndeksleri	64
Tablo 9. KR-20 Katsayısı	64
Tablo 10. THMBT'nin Pilot Uygulamasına İlişkin Tap Analizi Sonuçları	65
Tablo 11. THMBT Deneme Formunun Madde Analizi Sonuçları	66
Tablo 12. THMBT Alt ve Üst Gruplar İçin t-testi Analizi Sonuçları	67
Tablo 13. THMBT Öz Değer ve Varyans Oranları	69
Tablo 14. THMBT Faktör Yük Değerleri.....	70
Tablo 15. DFA Uyum iyiliği indeksleri.....	71
Tablo 16. KR-20 Katsayısı	71
Tablo 17. Testlerin Tanımlayıcı Değerleri	73
Tablo 18. TMDTÖ Tanımlayıcı Değerleri.....	74
Tablo 19. TSMBT'nin TMDTÖ'ye Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	77
Tablo 20. THMBT'nin TMDTÖ'ye Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	80
Tablo 21. Sosyo-Gelişmişliğe Göre TSMBT, THMBT ve TMDTÖ'nün ANOVA sonuçları.....	82
Tablo 22. TSMBT m2 Seçeneklerinin Dağılımı.....	84
Tablo 23. TSMBT m3 Seçeneklerinin Dağılımı.....	85
Tablo 24. TSMBT m7 Seçeneklerinin Dağılımı.....	88
Tablo 25. TSMBT m8 Seçeneklerinin Dağılımı.....	89

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. TMTÖ ve TSMBT'nin Saçılma Diyagramı	75
Şekil 2. TMDTÖ-TSMBT Residual Histogramı	75
Şekil 3. TMDTÖ-TSMBT Residual Çizgi Grafiği.....	76
Şekil 4. Eş varyanslılığa İlişkin Saçılma Diyagramı	76
Şekil 5. TMDTÖ ve THMBT'nin Saçılma Diyagramı	78
Şekil 6. TMDTÖ-THMBT Residual Histogramı	78
Şekil 7. TMDTÖ-THMBT Residual Çizgi Grafiği	79
Şekil 8. TMDTÖ ve THMBT'nin Saçılma Diyagramı	79
Şekil 9. TSMBT m1 Seçeneklerinin Dağılımı	83
Şekil 10. TSMBT m4 Seçeneklerinin Dağılımı	86
Şekil 11. TSMBT m5 Seçeneklerinin Dağılımı	86
Şekil 12. TSMBT m6 Seçeneklerinin Dağılımı	87
Şekil 13. TSMBT m9 Seçeneklerinin Dağılımı	90
Şekil 14. TSMBT m10 Seçeneklerinin Dağılımı	90
Şekil 15. TSMBT m11 Seçeneklerinin Dağılımı	91
Şekil 16. TSMBT m12 Seçeneklerinin Dağılımı	92
Şekil 17. TSMBT m13 Seçeneklerinin Dağılımı	93
Şekil 18. TSMBT m14 Seçeneklerinin Dağılımı	94
Şekil 19. TSMBT m15 Seçeneklerinin Dağılımı	94
Şekil 20. TSMBT m16 Seçeneklerinin Dağılımı	95
Şekil 21. TSMBT m17 Seçeneklerinin Dağılımı	96
Şekil 22. TSMBT m18 Seçeneklerinin Dağılımı	97
Şekil 23. TSMBT m19 Seçeneklerinin Dağılımı	98
Şekil 24. THMBT m1 Seçeneklerinin Dağılımı.....	99
Şekil 25. THMBT m2 Seçeneklerinin Dağılımı.....	99
Şekil 26. THMBT m3 Seçeneklerinin Dağılımı.....	100
Şekil 27. THMBT M4 Seçeneklerinin Dağılımı	101
Şekil 28. THMBT m5 Seçeneklerinin Dağılımı.....	101
Şekil 29. THMBT m6 Seçeneklerinin Dağılımı.....	102
Şekil 30. THMBT m7 Seçeneklerinin Dağılımı.....	103
Şekil 31. THMBT m8 Seçeneklerinin Dağılımı.....	104
Şekil 32. THMBT m9 Seçeneklerinin Dağılımı.....	104

Şekil 33. THMBT M10 Seçeneklerinin Dağılımı	105
Şekil 34. THMBT m11 Seçeneklerinin Dağılımı.....	106
Şekil 35. THMBT m12 Seçeneklerinin Dağılımı.....	107
Şekil 36. THMBT m13 Seçeneklerinin Dağılımı.....	108
Şekil 37. THMBT m14 Seçeneklerinin Dağılımı.....	108
Şekil 38. THMBT m15 Seçeneklerinin Dağılımı.....	109
Şekil 39. THMBT m16 Seçeneklerinin Dağılımı.....	110
Şekil 40. THMBT m17 Seçeneklerinin Dağılımı.....	110



KISALTMALAR

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi.
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi.
GSL	: Güzel Sanatlar Lisesi.
KGİ	: Kapsam Geçerliği İndeksi.
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin.
KR-20	: Kuder Richardson.
SEGE	: İllerin Sosyo-Gelişmişlik Sıralaması.
TAP	: Test Analiz Programı.
THM	: Türk Halk Müziği.
THMBT	: Türk Halk Müziği Teori Başarı Testi.
THMTU	: Türk Halk Müziği Teori Uygulama.
TMDTÖ	: Türk Müziği Dersleri Tutum Ölçeği.
TSM	: Türk Sanat Müziği.
TSMTBT	: Türk Sanat Müziği Teori Başarı Testi.
TSMTU	: Türk Sanat Müziği Teori Uygulama.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Mesleki müzik eğitiminin önemli eğitim kademelerinden biri olan Güzel Sanatlar Liseleri, dönemin Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol'un önderliğinde, akademisyen ve öğretmenlerin birlikte istişarelerde bulunduğu bir grupla, 1989 yılında ortaöğretim kurumları çatısı altında faaliyette bulunan Balta Limanı Behçet Kemal Çağlar Lisesi bünyesinde Türk Beşlerinin önemli temsilcilerinden devlet nişanesiyle ödüllendirilmiş, Ahmet Adnan Saygun'un kurdele kesmesiyle, ikişer müzik ve resim şubesiyle, toplamda 96 öğrenciyle eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Güzel Sanatlar Liseleri kuruluşundan itibaren birtakım eğitim programı değişikliklerine tabi tutulmuş, bu değişikliklerde hep Klasik Batı Müziği'nin ağırlıklı olduğu programlar esas alınmıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılı ile birlikte majör bir değişiklik ile, ağırlıklı olarak Türk Sanat ve Türk Halk Müziği ağırlıklı bir programa geçilmiştir.

Bu değişiklikle birlikte, GSL eğitim programlarında Türk müziği ders sayısı, içeriği ve haftalık ders saatinin artırılmasıyla, Türk Müziği Eğitimi dersleri yani TSM ve THM dersleri ile bu derslerin öğrenciler tarafından çok iyi bir şekilde öğrenilip özümsemişi amaçlanmıştır.

Güzel Sanatlar Liselerinin öğretim programında 2016-2017 eğitim öğretim yılıyla birlikte önemli bir yer tutan bu dersleri alan öğrencilerin bu derslerle alakalı bilgi düzeyleri ve bu derslere karşı tutumlarının ne olduğu son derece dikkat çekici bir soru olduğundan yola çıkılarak, Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü 12.sınıf öğrencilerin Türk Müziği Teori ve Uygulama dersleriyle ilgili başarı düzeyi, derslere karşı tutumları ve tutumun başarıyı yordama gücünün nasıl olduğu bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü 12.sınıf öğrencilerin Türk Müziği Teori ve Uygulama dersleriyle ilgili başarı düzeyleri, derslere karşı tutumları ve tutumun başarıyı yordama gücü nasıldır?

1.3. Alt Problemler

1. GSL öğrencilerinin, TSM ve THM ders başarıları ne düzeydedir?
2. GSL öğrencilerinin, Türk Müziği dersleriyle ilgili tutumları nasıldır?
3. GSL öğrencilerinin; Türk Müziği derslerine ilişkin tutumları, ders başarılarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?
4. GSL öğrencilerinin; Türk Müziği ders başarıları, sosyo-gelişmişliğe göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. GSL öğrencilerinin; Türk Müziği tutumları, sosyo-ekonomik gelişmişliğe göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Türk Sanat ve Türk Halk Müziği dersleri, 2016-2017 eğitim öğretim yılıyla birlikte Güzel Sanatlar Lisesi eğitim programında ağırlıklı olarak yer alan ve Türk müziği eğitim programının ana gövdesini teşkil eden temel derslerdir. Bu araştırmada, Güzel Sanatlar Lisesinde okutulan Türk Sanat ve Türk Halk Müziği derslerini alan 12. sınıf öğrencilerinin bu derslere ilişkin başarı düzeylerinin ölçülmesi ve bu derslerle alakalı tutumları ve bu tutumların başarıyı yordama gücü düzeyi belirlenerek bütün bu bilgilerin tasnif edilip yorumlanması amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Güzel Sanatlar Lisesi eğitim programının çok önemli bir ayağını teşkil eden Türk Sanat Müziği ve Türk Halk Müziği derslerini alan öğrencilerin, bu derslere ilişkin başarı düzeyleri hakkında fikir verecek olan ve alanında ilk defa oluşturulan bir bilgi testi kullanılarak Türkiye genelinde yapılan bu çalışma; aynı zamanda bu öğrencilerin Türk Müziğinin en önemli derslerinden biri olan bu derslerle ilgili tutumları ve bu tutumun

başarıyı yordama gücü düzeyinin ne olduğuna ışık tutacak olması bakımından önem teşkil etmektedir.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

- Kullanılacak ölçme araçları geçerli ve güvenilirlerdir.
- Araştırmaya katılacak deneklerin ölçme araçlarına samimi cevap verecekleri kabul edilmiştir.
- Araştırmanın literatür muhteviyatında faaliyette olan materyallerden alınacak veriler geçerli ve güvenilirlerdir.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma belirli sınırlılıklar çerçevesinde yürütölmüş olup, elde edilen bulgular bu çerçevede değeriendirilmelidir:

- Araştırma yalnızca Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağılı Güzel Sanatlar Liseleri (GSL) ile sınırlılıdır. Çalışma kapsamında incelenen okullar, Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endeksi (SEGE) 2017 verileri doğrutusunda belirlenen altı bölgeden rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu durum, araştırma bulgularının farklı lise türlerine veya SEGE kapsamı dışında kalan bölgelere genellenebilirliğini sınırlamaktadır.
- Araştırmanın örnekleme, SEGE'ye göre tesadüfi seçilen 6 bölge, 18 GSL'nde öğrenim gören yalnızca 12. sınıf öğrencileriyle sınırlılıdır. Bu bağlamda, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin, öğretmenlerin veya diğeri paydaşların görüş ve deneyimleri araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir. Dolayısıyla, elde edilen sonuçlar yalnızca ilgili örneklem grubunu temsil etmektedir.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; Türk Sanat Müziğı Başarı Testi (TSMBT), Türk Halk Müziğı Başarı Testi (THMBT) ve Daştan (2019) tarafından geliştirilen Türk Müziğı Derslerine Yönelik Tutum Ölçeğı'dir (TMDTÖ). Bu araçların, katılımcıların öznel beyanlarına dayalı olması, yanıtların nesnelliğini kısmen sınırlandırabilmektedir.

- Bunun yanı sıra, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı GSL'nde yürütülecek araştırmalarda uygulama sürecinin herhangi bir aksaklığa uğramaması adına, izin başvurularının uygulama tarihinden en az bir eğitim-öğretim dönemi önce tamamlanması büyük önem taşımaktadır. Böylece sürecin planlanan takvim doğrultusunda yürütülmesi ve araştırma sürecinde karşılaşılabilecek olası bürokratik gecikmelerin önüne geçilmesi mümkün olacaktır.
- Araştırmanın uygulama süreci, 2024 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde, Millî Eğitim Bakanlığı'nın gerekli resmi izinleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, benzer araştırmaların, katılımcı sayısını ve veri toplama sürecinin verimliliğini artırmak amacıyla eğitim-öğretim yılının birinci döneminde yürütülmesi önerilmektedir. Ayrıca, zamana ve koşullara bağlı olarak değişen dinamikler, ilerleyen yıllarda yapılacak benzer çalışmalarda farklı sonuçların ortaya çıkmasına neden olabilir.
- Araştırmada tercih edilen yöntemsel yaklaşımlar ve analiz süreçleri, elde edilen bulguların kapsamını ve geçerliliğini doğrudan etkilemektedir. Kullanılan yöntemler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, yalnızca mevcut araştırma tasarımının sınırları içinde değerlendirilebilir. Farklı araştırma yöntemleri, veri toplama araçları veya analiz tekniklerinin tercih edilmesi durumunda, ulaşılan sonuçlarda anlamlı farklılıkların ortaya çıkabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

1.8. Tanımlar

Eğitim: Ertürk (1994) Eğitimi, bir bireyin tutumlarını kendi yaşam tecrübesiyle kasti ve istendik evirme süreci olarak açıklarken Fidan (1994) ise bu durumun tarihsel perspektifini irdeleyerek “eğitim insanlığın kökeni kadar eski araştırma sahasıdır” ifadesinde bulunmuştur.

Program: “Bir eylemin yapılmasına ilişkin süresi, fiziksel çerçevesi, kişi ve safhalarının seyriyle alakalı, belirli bir durumun inceleme yöntemi veya yapısına istinaden hazırlanmış plan veya ileri bir süre zarfında fiili olarak hareket edilecek eylemin safhalarını, muhteviyatın görsel belgelerle ifade eden içerik” olarak ifade etmişlerdir (Alaylıoğlu ve Oğuzkan 1976).

Müzik Programı: “Genel olarak kapsamlı ve geniş kitlelere müzik eğitimini hedefleyen müzik eğitim programı, müzik eğitimiyle ilgili öğretileri veya davranış evrimini sağlamaya yönelik tüm planlama ve faaliyetleri içeriğinde barındıran program” olarak ifade etmiştir (Uçan, 2005).

Türk Sanat Müziği: Temel yapısını 24 gayri müsavî aralıktan oluşan Arel-Ezgi-Uzdilek sisteminden alan, makam denilen ses ve dizi kalıplarına bağlı, nesilden nesile nakli meşuk usulü öğrenme metoduyla gerçekleştirilen saray musikisi ve son zamanlarda da Türk makam müziği olarak da adlandırılan müzik türüdür.

Türk Halk Müziği: Kendi muhteşimiyatına has çalgı, icra, seslendirme tavırları, tür ve form yapısıyla zengin dağarıyla ulusal nitelikleri kapsayan, halk biliminin alt dallarıyla da nitelikli bir yapı üzerine, yöresel ezgilerin harmanlanmasıyla icrası yapılan bir müzik türüdür (Emnalar, 1998).

Tutum: Tutum, bireyin kendisinde ya da çevresindeki olan bir obje, toplumsal bir durum ya da fiille alakalı tecrübe, malumat, his ve motivasyon haline göre güdülediği zihin, his ve tutuma karşı gösterdiği etki yönelimidir (İnceoğlu, 2010).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Eğitim

Eğitim insanlık tarihi kadar köklü bir tarihe sahip olan bir kavramdır. Bu kavram, tarihsel süreç içerisinde perspektif bir bakışla ele alındığında; ilk çağlarda avlanma, hayatta kalabilmek gibi elzem hayati faaliyetlerin idamesinin aktarım yöntemi olarak ifade edilirken, toplumların gelişimiyle matematik, edebiyat, sanat gibi bütün alanların aktarım aracı olarak günümüze bir gelişim içerisinde gelmiştir. Genel bir ifadeyle; bir bireyin yaşamının tamamını kapsayan gelişimsel bir eğitim süreci olarak tanımlanabilir. Geçmişten günümüze yapılan tanımlamalarda “eğitim nedir, nasıl bir süreçtir?” sorusuna cevap aranarak ifade edilmeye çalışılmıştır.

Eğitim, “bir bireyin kendi yaşam tecrübesi içerisinde kendi istemiyle kazandığı tecrübesini kalıcı olarak istendik bir şekilde değiştirme sürecidir” olarak ifade etmiştir (Ertürk 1994). Eroğlu (1998) ise eğitimi, “bireyin sahip olduğu niteliklerini geliştirme süreci içerisinde daha üretken ve verimli olmasını sağlayan, hayatı ve kendi sürecini irdeleyen; bilgi, yetenek, ahlaki, zanaat, kültür vb. alanlarda etkin olmasını sağlayan, bir insanın birey olma sürecine yardım eden bilim ve sanat alanı” olarak açıklamıştır.

Eğitim ve yetiştirilme döngüsünü dikkat çeken Tanilli (1988), “bireyin insani olarak akıl, duygu ve yeteneklerini geliştirerek yaşamsal amaçlara yönlendirmektir. Bir çocuğun sadece zeki ve her şeyi irdeleyen bir birey olmasından önce doğumla gelmiş olan yeteneklerinin geliştirildiği, yeni becerilerin kazandırıldığı ve yaşamsal döngü içerisinde karşılaştığı problemleri çözebilen, uyum sağlayan bir birey yetiştirmektir. Kısacası insan var etmektir eğitim” ifadesiyle açıklamıştır.

Eğitim, bireye kendisinde var olanı göstererek, kendisini bulma ve tanımına yardımcı olma sürecidir. Bundan dolayı bireyler eğitimi değerli görüp, aramaktadırlar.

Çağın gereksinimi olan her alanda gelişim için alınması gereken bir olgudur (Başaran, 1996). Kavcar (1982) ise eğitimi, "her yaştaki bireyin, sosyal hayata ve bulunduğu çağa uygun davranış değişikliği durumu" olarak nitelemiştir. Eğitim sözcüğünün birçok kez tanımı tarih boyunca yerli ve yabancı literatürde yapılmıştır. Genel olarak tanımlara bakıldığında bir bireye bir plan doğrultusunda istendik davranışları kazandırma süreci olarak tanımlanır. Bu plan bir bireyin doğum sürecinden başlayıp ölüm süresine kadar devam eden, diğer bir ifadeyle yaşam süresi olarak tanımlanan süre zarfında formal ve informal eğitim adı altında birbirine elzem safhalarla bağlı olarak devam eden eğitim yaşantısı olarak tanımlanabilir.

2.1.2. Sanat Eğitimi

Eğitimin ana dallarından birisi olan sanat eğitimi; ileri seviye kalkınmakta olan ülkelerde disiplinli ve sistematik ilerleyişle gelişen eğitim türlerinden biridir. "Sanat eğitimi bir bireye becerilerini ilerletme zemini hazırlayarak; araştırma ve incelemeye yönlendirerek, üretken bir tutum kazandırmayı hedefleyen; çağdaş bir toplumun oluşumunda estetik bakış açısına sahip, üretken bireylerin oluşmasında eğitim alanında önem teşkil eden dallarından biridir" (Çaşka, 2008).

Buyurgan (2018) sanat eğitimini, "özgünlüğün ön plana alındığı, fikirlerin geliştirildiği, her bireyin kişisel ilerleyişi ve yönelişleri doğrultusunda yönlendirildiği alanlardan biri" olarak ifade etmiştir.

Sanat eğitimi, insanlar için ilgili olduğu alan için uzmanlığı koşul olarak sunmadan, insanın estetik kavramını, özgünlük becerisini ve özgünlüğe bakış açısını ilerletme gayesindedir (Artut, 2013).

Yaygın ve örgün eğitim sahasında sanat eğitiminin ifadesi şu şekildedir: "Bireyin ya da bireylerin fikirlerini, hislerini, eğilimlerini, beceri ve özgünlüğünü estetik bir seviyeye, bu seviyeyi de ifade becerisine ulaştırmak için icra edilen eğitim aktiviteleridir" (Yolcu, 2021).

2.1.3. Müzik Eğitimi

Müzik eğitimi, esas olarak müzikal tutumun kazanılması, kazanılan tutumun evolüsyonu, geliştirilmesi ve tatbik sürecidir. Bu eylemde, bireyin kendi müzikal yaşantısı (çocuk/genç, öğrenci) başlangıç noktası sayılır, başlangıç noktasından istendik

hedeflere göre planlı, düzenli ve sistematik bir metotla istenilen hedefe ulaşılır. Müzik eğitimiyle birey ve toplum, aşikâr olarak da müzik çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin daha tertipli, tesirli, sağlıklı ve faydalı olması beklenmektedir (Uçan, 2018). Başka bir tanımda yaşam süresi içinde insanın yaşamında ehemmiyetli bir yeri olan müzik, insanların eğitim, öğrenme ve gelişim gibi bir döngüye zemin sağlayan, ehil bir toplum oluştururken duygu ve fikirlerin aktarılabilirdiği elzem bir öğretim materyali olarak ilk çağlardan beri kullanılmaktadır (Küçükkaplan, 2013).

Müzik eğitimi, “Öğrencilerin müzikal yaşam sürecine destek olarak ifade etmiş, bu eğitimi alan öğrenci v ya bireyin müziğin değerini bilme, müzikal olarak yaratım, beğenme ve müzikal duygu ve düşüncelerini anlamlı bir forma çevirme gibi tavır kazanır” (Bowman, 2002) olarak tanımlarken Uluçay (2018), müzik eğitimi, bir öğrenim aracının yanı sıra bireyin/öğrencinin okul, aile ve çevresiyle kuracağı ikili ilişkileri olumlu yönde etkileyerek geliştiren elzem bir araç olarak görür.

Çek asıllı eğitimci Comenius “eğitimin temel yapı taşlarından biri olarak ifade ettiği müziği, eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde okul öncesiyle birlikte başlatılması gerektiğini irdilemiştir. Okul öncesi yaş grubunda bulunan bireylere ninniler öğretilmesinin elzem olduğunu anne ve öğretmenlere öğütlemiştir. Müziğin otoriter etkisine değinerek erdemli, zeki ve öğretiyi kazandırdığını ifade etmiştir (Türkmen, 2017). Fiske (1999) ise “Müzik eğitime tabi tutulan bireylerin, sadece bu alanda değil; farklı alanlarda da başarılı olduklarını, bireyin kişisel, fiziksel ve psikolojik alanlarında, bireysel olarak tabi olduğu müzik eğitiminin olumlu neticelerinin ortaya çıktığını ifade etmektedir.

Müzik toplumda eğitici yönü bilinmeyen bir olgu olmuştur. Müzik dinlerken veya icrasında insanın işitsel organları ve psikomotor hareketleri olması gereken seyirden daha hızlı çalışır. Bilim insanları araştırmalarında müziğin hasarlı beyin aktivitesini tedavi ettiğini keşfetmişlerdir. Yapılan çalışmada; insan beyninin sol lopunun konuşma aktivitesiyle, sağ lopunun ise müzik aktivitesiyle geliştiği, her iki loppu birlikte kullanılması ise insanlara konuşma, şarkı icra gibi becerileri kazandırdığı görüşüne ulaşılmıştır. Bu durum nörolojik bir aktivitedir. Bilim insanları müziğin eğlence yönün yanı sıra eğitim ve tedavi aracı olduğu fikrinde hemfikirdirler (Williams, 2008). Özgül’e (2014) göre müzik, birey ve toplum/toplumlar içinde ve dışında oluşan ilişki ve etkileşimi organize ederek, toplumsa birlikteliği, aynı payda da buluşmayı, iş birliği ve uyumu

sağalmaktadır. Tanımlar doğrultusunda müzik sadece duygu ve düşüncelerin müzikal ifadesi değil, bireylerin iletişim kurma araçlarından biri, toplumun kültürel öğelerini nesilden nesile taşıyan, farklı kültürlerde bulunan insanlara aktarma imkanı veren ve etkileşimde bulunmayı sağlayan elzem bir öge iken diğer yandan da bireylerin kişisel ve özellikle fiziksel gelişiminde erken dönemden itibaren bir enstrüman icrasında bulunan bireylerde psikomotor hareketleri geliştiren bir yapıyla, psikolojik ve bazı hastalıkların tedavi sürecinde, toplumun her bireyini dolaylı ya da direkt etkileyen bir olgudur.

Müzik eğitiminin amacı bireysel sevgi, mesuliyet ve üreticiliğin gelişimini sağlamak, bireylere müziği sevdirmek, dinleme hazzı ve beğeni yeteğini geliştirmektir. (Öz, 2001). Lamont 'un (1998) yürüttüğü çalışmada, “müzik eğitiminin bilhassa okuma ve matematik başarısına pozitif doğrultuda tesirinin olduğu ortaya çıkmıştır”. Caron’a göre ise “Müzikle eğitim öncelikle duyarlılığı harekete geçirme, işitsel algıları yükseltme, bireylerdeki yeteneği ilerletme, kısacası bireyi geliştirme gayesinde olmalıdır” (Yavuzer, 1993). Müzik eğitimi bireye istendik davranışları planlı olarak kazandırma amacının yanı sıra bireyi yaşadığı toplumda kendi duygu ve düşüncelerini ifade eden, topluma faydalı görev ve sorumlulukları üstlenip icra eden bir birey yetiştirme yönü de vardır.

Uçan müzik eğitimi üç ana başlık altında belirlemiştir (2005: 30).

- Genel Müzik Eğitimi
- Özengen Müzik Eğitimi
- Mesleki Müzik Eğitimi

2.1.4. Genel Müzik Eğitimi

“Genel müzik eğitimi en temel olarak müzik kültürünü edinmek gayesiyle yürütülen, her seviyede, her evrede, her bireye mahsus olan müzik eğitimidir. Genel müzik eğitimi her aşamadaki, bireyler için gereklidir, zorunlu ya da mecburi olmak durumundadır. Bunun sebebi müziğin her aşamada bireylere kazandırılması temel olan asgari-ortak genel kültürünün elzem, ayrılmaz bir bütünü olmasıdır. Genel müzik eğitimi ilköğretim okullarının birinci basamağında sınıf öğretmenleri, ikinci basamağında ise müzik öğretmenleri aracılığıyla yürütülür ve mecburidir. Ortaöğretim okullarında yine müzik öğretmenleri aracılığıyla yürütülen genel müzik eğitimi ve lisans düzeyinde öğretim elemanları-üyeleri aracılığıyla yürütülen genel müzik eğitimi mecburi değildir” (Uçan, 2005).

Alkar (2008) genel müzik eğitimini toplumsal yönden araştırdığında toplumun hoşnut ve estetik değerlere sahip olduğunun sonucuna varmıştır. Birey ilerde hangi meslek grubunun çalışanı olursa olsun eğitim yaşamının ilk evresinden başlayarak temel müzik eğitimini almalıdır. Bireyler aldıkları genel müzik eğitimiyle bu alanda çalışma yapmak isteyebilir veya edindiği bilgi ve tecrübeyi yeterli bulmayıp kendini geliştirmek isteyebilir. Bu aşamada bireyler daha sonraki aşamalar için yönlendirilir. Genel müzik eğitiminin önemi bireye temel müzik eğitimini aldırarak, isteği ve yeteneği yönünde müziği idrak eden, özümseyen bireyler yetiştirmektir.

2.1.5. Özengen Müzik Eğitimi

“Müziğe ya da müziğin belirli bir alanına amatörce alakalı, istekli ve eğilimli bireylere özgü olan ve aktif bir müzikal iştirak, beğeni ve doyum sağlayarak sürdürmek ve ilerletmek için gereken müzikal tavrı kazandırmayı hedefleyen müzik eğitimidir”. Özengen müzik eğitimi mecburi olmayan bir müzik eğitimi türüdür. Bireylerin alaka, arzu ve beceri hususlarına bağlı olarak fırsat ve imkanlar dahilinde yapılır (Uçan, 2005).

Müziğin herhangi bir branşına alaka gösteren, genel ve mesleki müzik eğitimi haricinde müziği amatörce yapmaya çalışan veya alakalı olduğu müzik branşında kendini geliştirme ve amatör olarak çalışmalarını yürüten veya ilgi alanına giren müzik branşında kendini geliştirmek, seçtiği dalda ilerlemek ve bu alakayı beceri, tutum olarak uygulamak isteyen bireylere tatbik edilen eğitim, özengen müzik eğitimidir. Bu eğitim çeşidi herhangi bir zorunluluğu olmadan, bireylerin seçimine tabi bir eğitimidir. Bireyler ilgi, beceri ve alaka hissettikleri branşlara yönelip özengen müzik eğitimi kapsamında eğitim alabilirler (Karan, 2011).

Bireyler eğitim yaşamları süresinde müzik eğitimini farklı mekanlarda ve zaman diliminde ihtisas edebilirler. Okul yaşantısında ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde eğitsel kol, seçmeli ders gibi derslerle geliştirilebilmektedir. Bunun yanı sıra okul öğrenim sürelerine ek olarak bu süreler dışında kulüp faaliyetleri ve kurslarıyla yürütülebilir. Bireyin arzusuna bağlı olarak koro faaliyetleri, koro yarışmaları, yılsonu konserleri ve müzik yarışmaları özengen müzik eğitimi içerisinde bulunan etkinliklerdir. Örgün eğitimin yanı sıra yaygın eğitim çatısı altında da özengen müzik eğitimi yapılmaktadır. Yaygın eğitim bünyesinde her alanı bulundurduğu için her yaş grubu

bireye de hitap etmektedir. Bu eğitimin hedefi bireylerin kişisel dikkatini ve isteklerini öne çıkarıp becerilerine göre bir yol izlemektir (İkiz, 2010).

Uçan' a(2005) göre “Özengen müzik eğitimi, ilköğretim ve ortaöğretim müesseslerinde seçmeli yapılan eğitsel kol faaliyetleri, sosyal kulüpler, ses ve icra grupları, bireysel ve toplu müzik kursları talep doğrultusunda yapılan müzik faaliyetleri yapılabildiği gibi, müzikle ilgili resmi, kişisel ve gönüllü müesseselerin ve bireylerin amatör müzik eğitimine başlamak isteyenlere yönelik hazırladıkları kurslar, özel dersler, bireysel ve toplu etkinlikler, konserler, festivaller, yarışmalar şöenler vb. etkinlikler aracılığıyla da yürütülebilir” olarak açıklar.

2.1.6. Mesleki Müzik Eğitimi

Müzik alanının tamamını, bir branşını veya dalını, o bütün, branş veya dal ile ilgili bir işi meslek olarak yapan veya yapmayı düşünen, müziğe belli seviyede yetenekli bireylere yönelik olan ve branşın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müzikal tutumları ve tecrübeyi kazandırmayı planlayan müzik eğitimi türüdür. Mesleki müzik eğitimi yaygın olarak örgün eğitim kurumlarında verilir. Genel olarak ilköğretimin son safhalarındaki yönlendirmeler doğrultusunda ortaöğretimde belirginleşir ve yükseköğretimde mutlak formunu alır (Uçan, 2005).

Mesleki müzik eğitimi kendi içinde branşlaşır. Bireylerin algılama ve becerilerine göre yönlendirmeye tercih ettiği dalda ihtisas yapma yoluna gidilmektedir. Müzik öğretmenliği, enstrüman yapımcılığı, seslendirme, bestecilik, müzik araştırmacılığı, askeri bandoculuk, dinsel müzik eğitimi günümüzde en çok tanınan alt branşlarıdır.

“Mesleki müzik eğitiminin muhteviyatı; enstrüman eğitimi, müziksel hassasiyet eğitimi, müziksel duyuş eğitimi, müzik bilgisi eğitimi, dağarcık eğitimi, şan eğitimi, üreticilik eğitimi, beğeni eğitimi, müzikal karakter eğitimi, müzikal eylem ve ritim eğitimi, müzikal haberleşme ve etkileşim eğitimi ve müzikal icra ve faydalanma eğitimi olmak üzere alt başlıklara bölünebilmektedir” (Kardeş, 2013). Ülkemizde bazı kurumlar mesleki müzik eğitimi vermektedirler. Bu kurumların başında “ortaöğretim düzeyinde güzel sanatlar liseleri, lisans düzeyinde ise konservatuvarlar, güzel sanatlar fakülteleri, eğitim fakültelerinde bulunan müzik bölümleri” bulunmaktadır (Bilici, 2014).

2.1.7. Cumhuriyet Dönemi Müzik Eğitimi Kurumları

Müzik eğitimi ülkemizde cumhuriyet öncesi ve sonrası olarak ayrılmaktadır. Fakat bu iki dönem birbirleriyle önemli bir noktada ortak paydada buluşup cumhuriyet dönemi müzik eğitiminin zeminini oluşturmuştur. Cumhuriyet öncesi döneme bakıldığında sırasıyla Enderun Mektebi, Mehterhane-i Hümayun, Muzika-i Hümayun isimleri adı altında müzik eğitimi veren mektepler kurulmuş, bu eğitim kurumlarından bazıları kapatılmış, açık olanlar ise cumhuriyetin ilanından sonra da isim değişikliği yapılarak devam ettirilip cumhuriyet dönemi müzik eğitiminin temelini oluşturacak kurumların alt yapısını oluşturmuştur. Bu bağlamda Cumhuriyet dönemi eğitim kurumları bakıldığında:

Cumhuriyetin kabulüyle Muzika-i Humayun için ilk yenilik 1 Kasım 1922’de saltanatın lav edilmesiyle gerçekleştiğini ve adının “Makam- ı Hilafet Mızıkası” olarak revizyon yapıldığını beyan etmektedir. “Makam-ı Hilafet Mızıkası” 27 Nisan 1924’te Ankara’da Riyaset-i Cumhur Musiki Heyeti adını alır ve üç gruptan oluşur: Riyaset-i Cumhur Filarmonik Orkestrası, Riyaset-i Cumhur Bandosu, Riyaset-i Cumhur Fasil Heyeti (Uçan, 2002).

Riyaset-i Cumhur Filarmonik Orkestrasının günümüz Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrasının kökenini kurduğunu ifade etmektedir. Riyaset-i Cumhur Bandosu Milli Eğitim Bakanlığına bünyesine alınmış, 1963 yılından itibaren Kara Kuvvetleri Armoni Mızıkasına atfedilmiştir. Riyaset-i Cumhur Fasil Heyeti ise Atatürk’ün vefatıyla vazifesi sona erdirilmiştir Akkaş, (2015).

Diğer bir eğitim kurumu ise Darülelhan 1914 yılında dönemin İstanbul Belediye Başkanı Cemil Topuzlu tarafından musiki ve tiyatro alanlarında halka musiki konserleri, tiyatro gösterileri sunması amacıyla aslen Fransız olan tiyatro sanatçısı ve Paris Odeon Tiyatrosunun müdürü Andre ANTOİNE bir anlaşma yapılarak İstanbul Belediye’sine bağlı Şehzadebaşı’ndaki “Letafet” apartmanında icra ve temsillere başlaması planlanmıştır. Okulun ismini Şeyh Kemal’in oğlu Ali Ekrem Bolayır vermiş, musiki bölümünün müdürlük grevini ise Ali Rıfat Çağatay üstlenmiştir. Okulun resmi olarak açılmasına kısa bir süre kala I. Dünya Harbi başlayınca ülkesine dönen Antoine’dan dolayı okul resmi olarak açılmamış, fakat çatısı altında Batı ve Türk musiki bölümü olarak açılması planlanan bölümlerden sadece Türk Musikisi bölümü A. R. Çağatay, Zati Arıca, Tanburi Cemil Bey, H. Saadetin Arel, Suphi Ezgi, Leoan Hancıyan, Zeki Üngör ve

diğer yabancı eğitimcilerin desteğiyle devam ettirilip 1916 yılının ocak ayında ilk temsilini sergilemesi sağlanmıştır olarak açıklarken (Özalp, 2000), Ak (2018) ise Darüelhan'ın kuruluşunu 1914 yılında Maarif Nezareti'nin isteğiyle devlet konservatuarı olarak açıldığını açıklamış, Nacakcı ve Canbay'a (2013) göre de Darüelhan'ın açılışı tam olarak Osmanlı Devletinin de içinde olduğu I. Dünya Savaşı yılları 1917 yılıdır.

Darüelhan'ın kuruluş süreci, Osmanlı Devleti'nin Almanya ile geliştirdiği kültürel ilişkiler çerçevesinde şekillenmiştir. Mızıka'yı Hümayun'un Berlin'de verdiği konserde Türk müziği örneklerinin icra edilememesi, Alman dinleyicilerin ilgisini karşılayamamış ve bu durum İstanbul müzik eğitimi camiayasın da dikkat çekmiştir. Vuku bulan bu gelişmeler ile Türk müziğinin kurumsal düzeyde öğretilmesi gerektiği yönünde bir farkındalık oluşmuş, bu durumun çözümü olarak da Maarif Nezareti'ne bağlı bir müzik okulunun kurulması kararlaştırılmıştır (Koçu, 1942).

İslam Ansiklopedisinde "Darüelhan" maddesinde açıklandığı üzere, "Şark ve Garp" musikisi olarak iki bölüm üzerine eğitim yapılması planlanmış bir okuldur (Özcan, 1995). Özalp (2000) Darüelhan'ın diğer adıyla "Nağmelerin ya da Seslerin Evi" kuruluşu I. Dünya Harbi zamanına denk gelmiş, gelişim ve ilerleyişi bundan etkilenmiştir. Okulun çatısı altında kız ve erkek öğrenciler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Okul tüm öğrenciler için bir yıl hazırlıkla başlayacak daha sonra Batı ve Türk musikisi bölümleri olarak ayrılacaktır. Batı musikisi eğitiminde; Kompozisyon, Şan, Piyano, Alto, Viyolonsel, Flüt ve diğer Orkestra enstrümanları eğitimi, Türk musikisi eğitiminde ise Şark (Türk), Ud, Kanun ve teganni (Şan) branşları bulunmaktaydı ve okulun eğitim süresi hazırlık artı iki yıl süreli olarak açıklamıştır.

Darüelhan 1924 yılından itibaren "Darüelhan Mecmuası" adı altında yayın ve araştırmalara yer veren bir dergiyle eski musiki eserleri olan Teşvihler, İlahiler, Duraklar, Ayinler, Bektaşî Nefesleri gibi 180 klasik eserin yayınlanmasını sağlamıştır. Ayrıca Halk musikisinde derleme çalışmalarına Türk musikisi bölümünde yer verirken Batı musikisi bölümü ise daha çok konserlere ev sahipliği yapmıştır. Bu olumlu çalışmalar devam ederken nedeni bilinmeyen bir sebeple maarif vekili Mustafa Necati Bey'in emriyle Türk musiki bölümü kapatılıp 22 Ocak 1927'de "İstanbul Belediye Konservatuarı" adı altında yeni bir okul açılmıştır. Fakat burada Türk musiki öğretimine yer verilmemiştir (Özalp, 2000).

Cumhuriyetin ilanıyla özellikle mekteplerin muhteviyatında bulunan müzik eğitimi için muallim yetiştirmek için kurulmuş olan Musuk-i Muallim Mektebidir. Ankara’da müzik öğretmeni yetiştirme amacıyla kurulmuştur. Eğitimin muhteviyatı yoğun olarak Batı müziği esasına dayalıdır.

Cumhuriyetin ilanının hemen kısa bir süre sonra ilk radikal safhalardan biri olarak, bu durumla ilgili gerekli çalışmaları yapıp 1 Eylül 1924’te Musiki Muallim Mektebini kurulmuştur. Bu okul 1 Kasım 1924 tarihinde eğitim-öğretime başlamıştır.” (Uçan, 1994). “Eğitim süresi, ‘ilk üç sınıf kademesi ders muhteviyatı, bir yılı uygulama’ olarak tanımlanmış, daha sonra bir yıllık hazırlık şubesiyle eğitim süresi 5 yıla çıkarılmıştır. Okul’a, ilk safhada ilkokulu tamamlayan 13-17 yaşları arasındaki talebeleri alırken 1931’de yayımlanan talimatnameyle üst yaş sınırı 14’e düşürülmüş ve eğitim-öğretim muhteviyatı ve kapsamı 6 yıla çıkarılmıştır (Ünal, 1988). Okulun kurucu yöneticiliğini Osman Zeki (Üngör) yüklenmiş, eğitim-öğretim elamanlarını ise Riyaseti Cumhur Filarmonik Orkestrasından kurmuştur (Altunya, 2006; Altunya ve Öztürk, 1998).

1925 tarihli talimatnameyle şekillenen Musiki Muallim Mektebi eğitim programı, müzik eğitiminin kuramsal ve uygulamalı yönlerini dengeli biçimde bütünleştiren bir yapıdadır. Musiki tarihi, nazariyatı, armoni, kompozisyon, şan gibi derslerle mesleki uzmanlık alanları; Kültürel ve entelektüel donanımları için ise beşerî derslerin yanı sıra yabancı dil dersleri uygulanmıştır. Disiplinler arası yaklaşım ile müzik eğitimcisi olma yönlerinin yanında çağın toplumsal ve düşünsel gereksinimlerini karşılayabilecek, nitelikli bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bütüncül bir eğitim programı anlayışını kapsamaktadır (Musiki Muallim Mektebi, 1341).

Her talebe keman, piyano, flüt ve viyolonsel enstrümanlarından birini icra etmek zorunda. Talebelerin yararlanacağı taşınabilir enstrümanlar, kaynak ve diğer ders materyalleri ücretsiz verilmiştir. Talebelere öğrenmeleri amacıyla sağlanan enstrümanları birinci sınıfın sonunda talebeye zimmetlenerek envanter dizinine kaydedilirdi. Üçüncü sınıfın bitiminde enstrümanın onarımı okul tarafından yapılmış, sonrasında ise mesuliyet talebeye bırakılmıştır. Enstrümanın çalınması ya da kaybı gibi hususlarda yenisini tedarik etmeleri gerekmekteydi (Musiki Muallim Mektebi, 1341; Musiki Muallim Mektebi ve Resmî Gazete, 1931).

Böylece Musiki Muallim Mektebi akademik olarak nitelendirilen üç kuruluştan birisidir. 1936’da Temsil Şubesi Ankara Devlet Konservatuvarı çatısı altında faaliyete

geçmiştir. 1935-37 yılları arasında müzik eğitimi problemleri ve ülkemizde konservatuvarı kurma amacıyla iştirak etmesi istenen Paul Hindemith, Müzik Öğretmen Okulu, Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsünün bir yabancı uzman eğitimcinin liderliğinde icra ettirilmesinin elzem olduğunu irdelenmiş, bunun üzerine bölüm 1937-38 tarihinde ismi geçen kuruma aktarılmıştır. Müzik Öğretmen Okulunun son iki şube talebeleri de eğitim-öğrenimlerini bu yeni kurumda yatılı olarak devam ettirmişlerdir. P. Hindemith'in üzerinde önemle durduğu durum olan bir yabancı uzman eğitimci konusunda ise davet edilen Prof. Edvard Zuchmayer bölümün ilk bölüm başkanı ve yöneticisi olarak görevi üstlenmiştir (Altunya 1995).

2.1.7.1. İstanbul Belediye Konservatuvarı

1917-1921 yılları arasında faal olup kapatılan Darülelhan 1923'te "Doğu" (Türk) ve "Batı" (Avrupa) müziği yönelimleriyle yeniden faaliyete başlamış, 1927'de ise "geleneksel Türk müziği" eğitimi sonlandırılınca yalnızca Batı müziği eğitimi veren bir okul olmuştur. Sonrasında revize bir planlamayla Millî Eğitim Bakanlığı'ndan alınarak İstanbul Belediyesine bağlanarak İstanbul Belediye Konservatuvarı adını aldığını ifade etmiştir (Uçan 2000). Nacakcı ve Canbay (2013), Darülelhan'ın 1925'te İstanbul Valisi Haydar Bey'in de desteğiyle Musa Süreyya Bey'in öncülüğünde Belediye çatısı altında, yönetmeliği revize bir sistemle yalnızca Batı müziği bölümü, batı müziği eğitim programı ağırlıklı bir konservatuvar alt yapısıyla faaliyete alınmıştır.

Kapatılmış olan Türk müziği bölümü öğretim kadrosu, Konservatuvar müdürlüğüne bağlı bir şekilde "Türk Musikisi İcra Heyeti" ve "Tasnif Heyeti" olarak görevlendirilmiştir. Daha sonra 1931'de Avusturyalı bir uzmanın hazırlamış olduğu raporlar doğrultusunda okulda revizeler yapılmış, 1943'te Türk müziği alanı yeniden açılmış, Batı müziği alanı yeniden revize edilerek tiyatro ve bale bölümleri eklenerek İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ismini alarak 1986'da YÖK'e bağlanmıştır (Uçan, 2000).

2.1.7.2. Ankara Devlet Konservatuvarı

Ulusal müziği iletme, yaygınlaştırma ve sahne sanatlarının çeşitli alanlarında elman yetiştirmeye yönelik olarak 1936'da Musiki Muallim Mektebi çatısı altında kurulmuş, 1940 yılında çıkarılan Devlet Konservatuvarı yasasıyla müzik ve temsil dallarına ayrılmış olarak açıklarken (Nacakcı ve Canbay, 2013), Uçan (2000) ise, Ankara

Devlet Konservatuvarın kuruluşuna ilişkin olarak “Milli müziği icra, iletme ve yayılması” ve “sahne sanatlarının her alanında yetkin elamanları yetiştirme” yönünde iletelen kurumsallaştırmaya doğru yapılan faaliyetler sonucunda “Akademi” ifadesi yerine “Konservatuvar” fikrini almasıyla 1936’da Musiki Muallim Mektebine bağılı olarak açıldığını ifade etmiştir.

Ankara Devlet konservatuvarı bünyesinde faaliyete giren müzik alanı eğitim program muhteviyatı, yönetmelik ve faaliyet alanı; besteleme ve orkestra yönetimi, piyano, org, arp, yaylı enstrümanlar, üflemeli, vurmali enstrümanlar ile güfte icra branşlarından oluşmuştur. 1941’de yayınlanan yönergeyle ilkokulun bitirilmesiyle ilk sınıfı hazırlık, üç sınıfı ortaöğretim, sonraki altı sınıfı ise yüksek öğretim planlanmıştır. Üniversiter sistemin devreye alınmasıyla da Hacettepe Üniversitesi çatısı altında eğitim-öğretim programları uygulanmıştır (Nacakcı & Canbay, 2013).

2.1.7.3. Köy Enstitüleri

1940 yıllarında sınıf öğretmeni açığını karşılayabilme durumuna istinaden yayımlanan bir kanunla kurulan Köy Enstitüleri bünyesinde açılan Güzel Sanatlar müzik bölümüyle koro diğeri bir ifadeyle acapella seslendirme eğitime başlanmış, 1942’den 1947’ye kadar faal olan Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü Güzel Sanatlar müzik bölümü bünyesinde ise müzik öğretmeni açığını kapatmak için müzik öğretmeni yetiştirme eğitimi faaliyetlerinde bulunmuşlardır (Nacakcı & Canbay, 2013).

2.1.7.4. Ankara Devlet Opera ve Balesi

Ankara Konservatuvarının mezun vermesi sonucunda opera ve tiyatro alanlarında Ankara Devlet Opera ve Balesinin kurulması elzem bir durum almıştır 1948’de. Daha sonra 1960’larda Devlet Balesi, 1970’ de ise Opera ve Bale, Devlet Tiyatrolarından ayrılmış, Kültür ve Turizm Bakanlığına bağılı Devlet Opera ve Bale Genel Müdürlüğü olmuştur (Nacakcı & Canbay, 2013).

2.1.7.5. TRT Çok Sesli Korosu

Çok sesli koronun ulusal yapıda yaygınlık kazanması için Prof. Hikmet Şimşek ve bestekar Muammer Sun ’un gayretleriyle TRT Ankara Radyosu çatısı altında 1970’te kurularak faaliyetlerine başlamış, Şef Prof. Hikmet Şimşek’in yönetimindeki bu çok sesli

koro, ülkemizin ilk nitelikli "A-capella" korusu olduğunu ifade etmiştir (Nacakcı & Canbay, 2013).

2.1.7.6. Türk Musiki Devlet Konservatuvarı

Nacakcı & Canbay (2013) 1975 yılı 15382 sayılı Resmî Gazete 'de yayınlanan kararla Türk Musikisi Devlet Konservatuvarını, "İstanbul Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı" adıyla kurulmuş olduğunu, 1976'da eğitime başlayıp, 1982'de YÖK çatısı altına alınmış olarak ifade ederken, Uçan ise (2000) Türk Musikisi alanında elzem olarak giderilmesi gereken ihtiyacı karşılamak için açıldığını ifade etmiştir.

İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı'nın ilk eğitim programına; enstrüman, ses eğitimi ve temel bilimler alanlarıyla başlamış, bugün ise çalgı eğitimi alanında; 4 Ana Sanat Dalında 18 enstrüman icra eğitimi, Temel Bilimler alanında; Müzik Kuramı, Müzik Teknolojileri alanında; Enstrüman Yapımı, Seslendirme Kayıt Yazılımları, Şan Eğitimi Bölümü'nde; Türk Sanat ve Halk Müziği, Türk Halk Oyunları Programları, Müzikoloji ve Besteleme Bölümlerinde ise tek program sürdürülmektedir (Nacakcı & Canbay, 2013).

2.1.7.7. Ege Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi

1976 yılında Ege Üniversitesine bağlı olarak açılan Müzik Bilimleri Bölümü, alanın ihtiyacı olan Müzik araştırmacısı, tasnifleme ve bilimsel olarak çalışmalar sunacak olan akademik bir birim olarak açıklarken (Nacakcı & Canbay, 2013), Uçan (2000) ise Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümünü; Üniversite sisteminin güzel sanatların tüm dal ve branşlarını bir çatı altında birbirinden ayrı olmayan bir bakış açısının göstergesi olarak ifade etmiştir Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimlerinin kuruluşunu. 1982'de Dokuz Eylül üniversitesine bağlanmıştır (Nacakcı & Canbay, 2013).

2.1.8. Güzel Sanatlar Lisesi

GSL mesleki müzik eğitimi alanında ilköğretim 8. Sınıf mezunların doğuştan gelen yeteneklerini ortaöğretim düzeyinde geliştirip bir sonraki öğrenim basamağı olan Yüksek öğretim programında bulunan müzik eğitimi temelini hazırladığı bir yerdir. Bu okulda öğrenciler müzik teori derslerinin yanı sıra uygulamalı olarak da müziksel işitme, okuma ve yazma, çalgı icrası, şan eğitimi, koro ve sahne performanslarıyla müziksel olarak gelişim sürecini sağlamaktadır. Müzik eğitiminde Güzel sanatlar lisesinin geçmişine bakıldığında cumhuriyetin ilanından sonra öncelikle yüksek öğretim

kapsamında önemli adımlar atılarak müzik eğitimi ulusal yapıdan çağdaşlaşma çalışmalarıyla evrensele ulaştırılmış, fakat ortaöğretim düzeyinde ise bu süreç 1989 yılına kadar ötelenmiştir. Bu süreci Uçan (1998) Ülkemizde Cumhuriyet tarihinde mesleki eğitiminin “düzenleme, yönlendirme” safhası ilk kez Cumhuriyet’in ilanını takiben Atatürk’ün önerileriyle 01/09/1924’te Ankara’da faaliyete başlayan Musiki Muallim Mektebi’nin hazırlık sınıfı, 1930’da MMM’in ağırlıklı müzik eğitimi olan Ortaokul’a, akabinde 1936-37 Ankara Konservatuarı müzik ağırlıklı ilköğretim ikinci kademe ve liselere, 1985’te Öğretmen Liseleri müzik branşlarına, binnetice olarak da 1989 yılı başlangıcıyla Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri müzik bölümüne gelinmiştir diye açıklamıştır.

Güzel Sanatlar Liseleri 16 Ekim 1989’da dönemin Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol’un başkanlığında, Prof. Dr. Erol Eti, Prof. Dr. Mustafa Asher, Prof. Dr. Mürşide İçmeli gibi akademisyen ve öğretmenlerden oluşan bir komisyon tarafından kurulmuştur. Ortaöğretim bünyesinde faaliyete Balta Limanı Behçet Kemal Çağlar Lisesi çatısı altında resim ve müzik bölümleri olarak açılmıştır. Okulun açılışını dönemin Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol, Türk Beşlerinin önemli sanatçı ve eğitimcilerinden olan Devlet Sanatçısı unvanına almış Ahmet Adnan Saygun’dan istirhamda bulunmuştur. Okul eğitim-öğretim yılına ikişer sınıf müzik ve resimden 96 öğrenciyle başlamıştır. Ağustos 1990 yılından itibaren Eren Köy Kız Lise ’si yatakhane binası okula tahsis edilmiş, yönetmelik üzerinde yapılan çalışmalar ile kabul edilen yönergeye istinaden 1991-92 eğitim-öğretim yılından itibaren müzik ve resim bölümlerine 24 kişilik sınıflar oluşturularak öğrenci yetiştirme süreci başlatılmıştır (Gsl “2025”).

GSL müzik bölümlerinin; ülkenin içinde bulunduğu ihtiyaçları, beklentileri ve müzik alanının nitelikleri ile yaşadığımız çağın gereksinimlerini esas alan bir modeldir. Bundan dolayı bu okullar, öğrencilerin kendi kabiliyetleri doğrultusunda eğitim-öğretimle kendilerini geliştirme maksadıyla açılmıştır. GSL müzik bölümleri; Yurdumuzdaki müzik yaşantısının geleneksel ve evrensel yapılarıyla ele alınıp iletilemesinde vazife alacak yetkin birey yetiştirilmesinde faal bir rolü bulunmaktadır (Uçan 1995).

Köse (2006), ise güzel sanatlar lisesinin kuruluşuna, icra alanına istinaden “Mesleki ve askeri olmayan müzik eğitimi çatısı altında barındıran Güzel Sanatlar Liselerinin ilki, Milli Eğitim Temel Kanununun 33. Maddesine bağlı olarak 1989-1990

eğitim-öğretim yılında, milli eğitim bakanı Avni Akyol'un imzasıyla İstanbul'da, "İstanbul Avni Akyol Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi" adıyla kurulup açıldığını, işleyişine ilişkin olarak da "öğrenim süreleri 1 yılı hazırlık toplamda 4 yıl iken, ortaöğretim programlarının revize edilmesiyle Talim ve Terbiye Kurulu'nun 07/06/2005, 184 sayılı kararına binaen hazırlık sınıfı kaldırılarak eğitim-öğretim süresi 4 yıl olduğunu açıklamıştır.

Güzel sanatlar liselerinin ilk yönetmeliği, Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün 7.9.1990, 26031 sayılı öneri yazılarına binaen; Kurulun 4.9.1989, 111 sayılı kararıyla yürürlüğe giren Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi resim ve müzik bölümü ders programı çizelgelerinin revizesi yapılarak hazırlık, I-II -III sınıfların haftalık ders çizelgeleri hazırlanırken aynı zamanda da Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Yönetmeliğinin düzenlendiği kurulda, heyet okulun hedefini;

"...Anadolu güzel sanatlar liseleri, güzel sanatlara yönelik programlar uygulayan yüksek öğrenim kurumlarının bulundukları yerler tercih edilmek suretiyle, güzel sanatlar faaliyetlerine elverişli yörelerde açılır. Anadolu güzel sanatlar liselerinin öğrenim süresi, orta okul üzerine bir yılı hazırlık olmak üzere toplam dört yıldır. Okul yatılıdır. Ancak, velinin isteği, okul idaresinin kararı ile öğrenci gündüzlü olarak öğrenimine devam edebilir. Bu okullarda karma eğitim yapılır", olarak açıklar (Tebliğler Dergisi, 1990).

Bu yönergeyle Anadolu Güzel Sanatlar Lisesine kaydedilecek öğrencilerin eğitiminde ilk olarak:

- Güzel sanatlar bölümlerinde kabiliyetli öğrencilerin üreten, yapıcı ve yorumcu becerililerini geliştirmek.
- Öğrencilerin inceleyen ve geliştiren faaliyetlere yönlendirmek, yetenekleri doğrultusunda tarafsız, doğru ve tutumlu yorumlar ve icraatlar gerçekleştirecek yaratıcı bireyler yetiştirmek.
- Öğrencilerin milli, evrensel, tarihsel ve yeni sanat eserlerini aşına olan ve kavramalarına yardımcı olmaktır, diye açıklamışlardır.

Anadolu Güzel Sanatlar Lisesine kabul yönetmeliğinde:

- Orta okul kademesi son sınıf öğrencisi ve ders kesiminde orta okul mezunu olması,

- Orta okul kademesi ikinci sınıf yıl sonu başarı notu ortalamasının 5, gireceği alanlarla ilgili dersin yıl sonu başarı ortalamasının ise 7 olması,
- Okulun sınıf öğretmenler kurulunca aday seçilmiş olması gerekir şeklinde açıklar.

Yönergede, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinin yetenek sınavı muhteviyatını ise şu şeklide belirtmişlerdir:

- Yetenek sınavı, başvurduğu dalda, dalla ilgili 3 öğretmen aracılığıyla yapılır,
- Yetenek sınavı sonucu puanla belirlenir,
- En yüksek nottan aşağı doğru sıralanır, bakanlık talimatıyla belirlenen not ve kontenjan sayısına göre yerleştirmeleri yapılır (MEB, 1990).

Güzel sanatlar liselerinde mezuniyet notu en az 3.00 olan, 7. ve 8. Sınıfların yılsonu aritmetik ortalaması en az 4.00 olan öğrenciler yetenek sınavlarına girebilirler (Tebliğler dergisi, 1998). Bu madde 2009, 27260 sayılı tebliğler dergisinde revize edilmiş, ilköğretim 8. Sınıfı bitiren yetenekli öğrencilerin diploma notu mecburi olmaktan çıkarılmış, bakanlığın yayımladığı yönergelere bağlı olarak, yurt genelinde aynı zaman ve tarihte öğrencilerin yetenek sınavı yapılmıştır. Sınav yeterliliği sağlayan öğrenciler bu okulda okumaya hak kazanmışlardır.

Kurulduğu yıldan itibaren sistemli bir ilerleyişle içerik muhteviyatı, programları ve yönetmeliklerinde değişimler yapılmaktadır. MEB (2008)'e göre, Güzel sanatlar liselerinin hedefleri:

Öğrencilerin;

- Güzel sanatlar dallarında ilgi ve kabiliyetlerini ilerletecek eğitim-öğretim almalarını,
- Özel beceri alt yapısına sahip olarak lisans programlarının gerektirdiği sınav yeterliğine sahip olmaları, ilgilendiği alanda saha araştırmacılığına yönelmeleri,
- Kabiliyetlerine istinaden yorumlama, icrada bulunmaları, bu bilgi ve birikimle özgün ve üreten bireyler olarak yetişmelerini,
- Ulusal ve evrensel sanat yapıtlarını bilen ve irdelemelerini sağlamaktır.

Güzel sanatlar liseleri daha sonra yapılan revizelerle 2006 yılında “...anadolu ibaresi kaldırılmış...Güzel Sanatlar Lisesi olmuş, 2009 yılında ise Güzel Sanatlar ve Spor

Liseleri adını almış ve 2013 yılına gelindiğinde ise yeniden yapılan düzenlemeyle Spor lisesinden ayrılarak Güzel Sanatlar Lisesi adını almıştır” (Yiğit, 2014).

Çağın zorunlu olarak getirdiği ileriye dönük güncel olma safhasında Güzel sanatlar liselerine öğrenci seçimi, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’nün 18.05.2015 tarihli genelgesine bağlı olarak, ilköğretim ve imam-hatip 8.sınıftan mezun adaylara özel yetenek sınavı uygulanarak yapılmaktadır. Adayların yeterliliğinin ölçülmesinde ise, yetenek sınavının % 70’i, yüzlük not sistemine çevrilen ortaöğretim yerleştirme puanının %30’ u ile 100 puan üzerinden yapılır. Yeterlilik sınavı sonucu puanlar 100 üzerinden aşağı doğru sıralanır. Baraj olarak belirlenen 50 puanın altı başarısız kabul edilmiştir (MEB, 2015).

29/06/2016, 44-45-46 sayılı kurul kararlarında, Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Alanı Batı Müziği, Güzel Sanatlar Türk Halk Müziği Alanı, Güzel Sanatlar Lisesi Türk Sanat Müziği alanı olarak 3’ e ayrılmıştır (MEB, 2016). Bu bölümlerden bir tanesi bulunan ilin müzik kültürüne uygun olarak eğitim-öğretim faaliyetine başlayacaktır. Fakat bu durum, 01/09/2016, 29818 sayılı ve revize edilerek 08/03/2023 yılında yayımlanan yönetmeliğe göre bu üç bölüm gerekli fiziki ve alt yapıyı sağlarsa 3 bölümde okulun bünyesinde açılabilir olarak güncellenmiştir (TTKB, 2023). Kurulduğu günden itibaren güzel sanatlar lisesi yurdumuzun her bölgesinde aktif olarak faaliyete başlamıştır. Bugün yurt genelinde bakanlık verilerine göre 104 okul bulunmaktadır.

Geçmişten günümüze kademeli olarak sağlam bir temel üzerinde güzel sanatlar liseleri belirli yıllarda yönetmelik, yönerge ve müfredat muhteviyatında köklü değişimlere gidilerek günümüze, çağın gerektirdiği gereksinimleri karşılayarak ulaşmıştır. 1990-1991 ile 2016-2017 eğitim-öğretim yılları arasındaki zaman zarfında bünyesinde batı müziği form ve uygulamalarının ağırlıklı olarak uygulandığı bir öğretim muhteviyatına sahipken, 2016-2017 yılı itibariyle büyük bir değişimle daha önceki kullanmış olduğu müfredat içeriğinde ders ve saatleri düşük olan Türk müziği teori, uygulama dersleri içerik bakımından zenginleştirilerek, ders saatleri olarak da arttırılarak Batı müziği dersleri ve saatleriyle eşit duruma getirilmiştir. Böylelikle Güzel sanatlar liseleri her iki alanda da ulusal ve evrensel olarak müziğe hâkim, icra yapabilen ve yorumlayan bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır. Çatısı altında yetiştirdiği bireylere öğrenim süreleri boyunca ulusal, uluslararası müzik eserlerini bireysel veya toplu olarak icra edebilme imkânı sağlar. Bu sayede ham maddesi ulusal kültür, örf ve adetlerin

üzerine kurulmuş olan eserleri evrenselleştirmeyi, evrensel olanı ise ulusal dilde yorumlamayı öğretmektir. Buradan mezun olan bireyler bir sonraki öğrenim basamağı olan yüksek öğretime bağlı olan Lisans programlarında bulunan Müzik Eğitimi ve Müzik bölümlerine hazır olarak giderler.

2.1.9. Geleneksel Türk Sanat ve Halk Müziğine Genel Bir Bakış

Geleneksel Türk sanat müziği ve halk müziği Türklerin dünya üzerinde var oluşundan itibaren bulunduğu her bölgenin tüm öğelerinden etkilenerek günümüze ulaşmıştır. İçerik olarak çok zengin bir yapıya sahip olan bu alanlar İslamiyet öncesi ve sonrası dönemde var olan müzik kültürünün zemininde kuşaktan kuşağa aktarılmıştır. Bu süreci Ak (2018), Türk soyunun 2500 yıllık zaman diliminde ulaştığı sahanın büyüklüğüyle uyumlu bir Coğrafyadır. Günümüzde Türk soyu bulunmayan ülkeler de dahi bu musikinin izleri ve etkileri vardır. Bugün ülkemizde, Yakutistan olarak bilinen Kuzey Buz denizi kıyılarıyla, Dobruca, Deliorman sahil kesimi Tuna kıyıları, oradan da Himalayaların biraz kuzeyinde olan Güney Türkistan olarak bilinen Volga kıyılarına kadar uzanan bir coğrafyada varlığını gösterdiğini açıklamıştır.

“Bir ucu Çin’de bir ucu da Fas’ta” olan 25 yüzyıllık Türk müziğinin neredeyse 500 yıllık bir kısmını oluşturan Türk Müziği, Osmanlı saray veya halk ozanları, halk icracıları, askeri, dini, klasik ve folklorik gibi biçimlerde üretildiği, toplumun her kısmında icra edilen bir sanat olduğu kaynaklarda mevcuttur. Bu bilgilere dayandırılarak Türk müziğine “Osmanlı Müziği” olarak atfedilmemesi bununla alakalıdır. Türk tarihinin en kapsamlı evresi olan Osmanlı dönemi Türk bilim, sanat ve siyasetinin her alanında yükselen yapısıyla 600 sene hüküm sürmüş bu nedenle de Osmanlı Medeniyetinin bırakılamaz bir bölümünü oluşturan Osmanlı Müziği, Geleneksel Türk Müziği için de elzem bir yere sahiptir (Tanrıokur, 2016).

Tarihi zaman diliminde yaşamlarını sürdürdükleri geniş coğrafik bölgeler nedeniyle, örf, adet ve kültürel bakımından farklı kesimlerle etkileşimde olan Türkler; kendilerine has olan müzik kültürel yapısını İslamiyet öncesi, Orta Asya ve Anadolu; İslamiyet dönemi Osmanlı ve Batı müzik kültürlerinin birbirine etkisiyle Cumhuriyet’e ulaşmıştır. Osmanlı dönemi XV. yy.’da kökeni Orta çağ İslam alemine, hatta daha da eski olan Greklere yaslandırılan ilk Türk dilinde nazari müzik araştırmalarının yapılması, XVII. Yy.’da başlayan Geleneksel Türk Sanat Müziği’nde Osmanlı ve İstanbul’a özgü

yeni bir biçimin varlığı ve XVIII. Yy. itibariyle Batı tesirinin etkisi Geleneksel Türk Sanat Müziği muhteviyatına aksetmesi çokça irdelenen bir olgudur. Teorik, terminolojik ve icra dallarında hissedilir bir biçimde yansıyan bu etki, Geleneksel Türk Sanat Müziği'nin kültürel yapısının varlığını ortaya çıkarmaktadır (Levendoğlu, 2005).

Behar (2003) Geleneksel Türk sanat müziğini, genel bir tanı olarak, küçük bir topluluğun düşüncesi dışında geçmişe ait olduğunu görmektedir. Tarihi akış içerisinde incelendiğinde Türk milletinin izinin olduğu coğrafya ve çevresinden etkilendiği görülmüş, bu durumdan dolayı da müzik kültürünün etkilenerek bugünüme ulaştığı görülmektedir (Can, 2001).

Osmanlı döneminde yaygınlaşarak ilerleyen Geleneksel Türk sanat müziği 20. Yy'a doğru kazanmış olduğu alakayı kaybetmiş ve etkisi altında bıraktığı diğer toplumlarda kendi müzik biçimlerini yeniden düzenleyerek Geleneksel Türk müziğine gösterdikleri ilgiyi azaltmışlardır (Can, 2001).

Osmanlı döneminde Geleneksel Türk Müziğinin gelişip çeşitlenmesine ortam hazırlayan yer olan İstanbul insanlarının kültür renkliliği bu durumun en büyük unsurudur. Bu kültür renkliliği her kültürden sanatçıyı buraya çekerek yeni başyapıtlar vermesi sağlanmış, böylelikle müzik alan yazınında yeni eser formlarının gelişimine katkı sağlayarak diğer coğrafi kültürlerde yayılmasına zemin sağlamıştır (Aksoy,1999). Geleneksel Türk sanat müziği Osmanlı devleti varlığı süresinde eğitim ve icra sahasında bir yapı kurulmuştur. Bu yapı içerisinde var olan dini ve din dışı olan kurumların Geleneksel Türk sanat müziği formunun kullanılmasıyla bu alanda müzik kurumlarının açılma gereksinimi oluşmuş, buna bağlı olarak da saray, mehterhane, Mevlevihane, Enderun ve şahsi meşkhaneler vb. müzik eğitimi ve icrasını bünyesinde barından kurumların varlığı görülmektedir (Behar, 2003).

Gazimihal'in 1939'da yayımladığı "Türkiye-Avrupa Musiki Münasebetleri" kitabına göre yurdumuzda geleneksel müziklerimizin tasfiye sebebi olarak ilk İstanbul'da 'alla Turca-alla Fransa' ifadelerinin kullanımı ve bunların 'alaturka-alafranga' ifadelerine çevrilmesine dayanmaktadır. Sultan III. Selim zamanına kadar Osmanlı saray müziğinde 'edvar müziği' bulunmaktaydı. 'Musiki İlmî' ve 'İlm-Ül Edvar' tabiri olarak tanımlanan ve Sultan II. Mahmut döneminde İtalyan müzikçilerce 'Alla Turca' olarak atfedilen sözcük, daha sonra 'Alaturka' olarak çevrilmiştir. Bu eski müzik, zamanla 'Şark

Musikisi' (doğu müziği) olarak adlandırılmıştır. O tarihte basında 'Musiki-i Osmani' adıyla kullanımı görülürken daha sonra adları değiştirilerek 'Enderun Müziği', 'Divan Müziği', 'Osmanlı Müziği' olarak kullanılmıştır. Kırsal kesim ve köylerde bulunan müziğe ise 'Halk Müziği' adlandırılması yapılmıştır (akt. Uçan, 2005).

Ülkemizin Müzik kültüründe geleneksel müziğin fark edilmesi ve adlandırma çabalarına yönelik çalışmalara 19. Yy.'ın ikinci çeyreğinde "müzikte modernleşme" adıyla başladığı varsayılmaktadır. O zamanda Batı Avrupa Sanat müziği olarak nitelendirilen ya da bugün güncel olarak geniş bir kitlece kullanılan Uluslararası Sanat Müziği'nin 1826 yılında Osmanlı İmparatorluğunu etkisi altına alıp yayılmasına kadar geçen sürede yurdumuzda sadece "sanat müziği" vardı. Bunun yanında ise kırsal kesimde günümüzde "halk müziği" olarak tanımlanan "yöresel ve bölgesel" müzikler bulunmaktaydı. Batı Avrupa Sanat müziği Osmanlı Saray müziğini etkisi altına almadan önceki süre zarfında Türkiye'de müziği köylü ve kentli ayrımını nitelendirecek bir ayrıma gidilmemiştir. Ülkemizde "geleneksel müzik" ayrımı ve adlandırma hareketinin kökeni Batı Avrupa Sanat Müziği'nin Osmanlı sarayını etkilemesi ve bu durumu imparatorluk olarak benimsemesiyle sürecin başladığı düşünülmektedir (Uçan, 2005).

Geleneksel sanat müziğinin icra edildiği sahaları incelediğimizde sırasıyla:

2.1.9.1. Saray'da Geleneksel Türk Sanat Müziği

Geleneksel Türk Sanat müziğine önem verildiği, icrası için farklı çalışmalara teşvik edildiği, birlikte icranın yapıldığı alanlardan biri de Osmanlı İmparatorluğu saraylarıdır. Sarayda icracıları isteklendirme için çeşitli davetlere çağılarak ustalıklarını icra etmeleri istenmiş ve kendi ustalıklarını ilerletebilmeleri için farklı imkanlar sağlanmıştır (Pekin ve Ersu ,2018).

2.1.9.2. Mehterhane 'de Geleneksel Türk Müziği

Sözcük manası büyük, ulu anlamına gelen Mehter, Osmanlı devletinde müzik icrasında bulunan topluluğa atfedilen bir niteliktir. Osmanlı devlet işlerinin görüldüğü kurullarda, ezan vakitlerinde ve muhtelif merasimlerde ilk defa icraya başlamıştır (Şahiner,1987). Mehterhanelerde kat diye nitelendirilen terimsel ifadeler kullanılmıştır. Kat'ın anlamı ise mehterhanenin envanterinde bulunan enstrüman sayısını belirtmek

içindir. Padişah’a has olan mehterhane sayıca en fazla olan icra topluluğudur. Bu mehterhane 12 kattan oluşmuş, icra edildiği kata göre de isimleri değişmektedir (Mehteran, 2018).

2.1.9.3. Cami ve Tekke Müziği

Cami müziği, herhangi bir enstrümana ihtiyaç olmadan icra edilir. Belirli bir makama ait dizi ve seyri içerisinde dini sözcüklerle icra edilen bir türdür. Tek icracı olabileceği gibi icra edilen yerdeki topluluk tarafından da icra edilebilir. Toplu icralarda esere bir önder seçilir, eserin ve icranın yapısına dikkat edilerek seslendirilir (Özer, 1995).

Tekke müziğinin icrasının cami müziği icrasından farkı tekke icrasında enstrüman eşliğinin olmasıdır. Tekke müziği icrasında dini biçimin olmasının yanı sıra dini olmayan da biçiminin kullanılmasıdır (Özer, 1995).

2.1.9.4. Enderun’da Geleneksel Türk Sanat Müziği

Kuruluş gayesi saraya hizmet ettirilmesi için yetiştirilecek olan nitelikli elemanların bulunduğu yerdir. Ülkenin farklı bölgelerinde seçilerek oluşturulmuştur. Enderun’ da eğitilen bireyler aynı zamanda çeri yani asker olarak yetiştirilmektedir. Enderun eğitim kapsamında alınan müzik eğitimi ağırlıklı olarak dini formu kapsamaktadır (Ak, 2018). Enderun’da müzik eğitimi kapsamında yetiştirilen bireyleri meşk yöntemi diğer ismiyle Usta-Çırak denilen sistemle eğitilip kabiliyetli olanların ortaya çıkartıldığı bir metot kullanılmıştır (Özalp, 2000).

2.1.9.5. Özel Meşkhaneler’de Geleneksel Türk Sanat Müziği

Osmanlı döneminde müzik eğitiminde bire bir eğitim diğer bir ifadeyle “özel ders” alma durumu yayılmıştır. Daha sonra Mevlevihane ve Enderunların sonlandırılmasıyla müzik eğitimi hususunda alternatif bir yol bulamayan insanlar özel derse veya dernek ve kurs adı altında açılan bu yerlere yönelmeye başlamışlardır (Cemil, 2002).

Bu sürede müzik eğitimi hususunda yeni bir oluşum safhasına başlanmış, batı müziği notalama sistemi kullanılmak istenmiş fakat geleneksel Türk müziği notalama

yöntemine teori ve icra yönünden problemler çıkınca yeniden eski usul olarak adlandırılan Usta-Çırak ya da Meşk usulü yöntemine dönmüştür (Kösemihal, 1939).

2.1.9.6. Geleneksel Türk Sanat Müziğinin Tarihsel Gelişimi

Geleneksel Türk müziği, Türk tarihinde Türklerin bulunduğu her coğrafik bölgenin kültüründe var olan örf, adet ve geleneklerinden beslenerek günümüze nesilden nesile çok zengin bir içerik aktarımıyla ulaşmıştır. Bu aktarım sırasında sözleri ve ezgileri toplumun her kesimine hitap etmiş olan ezgi ve sözlerle; icra edildiği yörenin, bölgenin tarihini, savaşlarını, dini inanışlarını nerdeyse toplumun etkilendiği, etkilediği her ögeyi içine alarak insanlık tarihi kadar köklü ve sağlam bir yapıya sahip olmuştur. Ögel (1987) bu durumu Geleneksel Türk Müziğinin tarihi evrelerini keşfetmek için Türk tarihin köklü geçmişine inmek gerektiğini belirtmiştir. İlk Türk toplumundan günümüze müzik sadece eğlence aracı olarak görülmemiş aynı zamanda toplumun kültür ve yaşam biçimi hakkında bilgi sunmuş, bu ögelere de değinmiştir. Ak (2018), ise Geleneksel Türk Müziğinin kapsamlı tarihini kavrayabilmek için sadece bu coğrafik alana değil ulaştığı diğer coğrafik alanların incelenmesi gerektiğini belirtmiş, Türklerin müzikle alakasının ilk çağlardan itibaren var olduğu tarihi kaynaklarla tespit edilmiş, bu alakanın günümüz geleneksel Türk müziğinin zeminin oluşmasında önemli bir rol oynadığını açıklar. Bu duruma istinaden olan gelişim incelendiğinde; müzik Hun imparatorluğu için din, şölen, eğlence ayrıca da imparatorluk bünyesinde faal bir şekilde kullanılmaktadır (Uçan, 2000). Göktür devletinde müziğe bakıldığında Ses perdelerin genişletilmesinden dolayı da ezgilerin uzatılmasını görebiliriz (Budak, 2006). Uygurlar döneminde ise müziğin sınıfsal olarak ayrıldığını, bundan dolayı da saray ve halk nitelendirmesi yapıldığı ve çeşitli müzik icraları oluştuğunu örnek olarak verilebiliriz (Uçan, 2000). Geleneksel Türk müziği İslamiyet öncesi ve sonrası etkileri de içerisinde barındırmaktadır. Bu durum destekleyen çıkarımı Uçan (2000), Karahanlılar dönemi için dini musikin ön plana alındığı, cami ve tekke müziğinin ilk örneklerinin verildiğini açıklar.

Cami ve Tekke müziğinin örneklerinin ortaya çıkması Geleneksel Türk müziğinin en önemli durumu hatta bütün nazariyat bilgilerinin bu durum üzerine kurulup günümüze gelen Makamsal müziği temellerini Budak Gazneliler dönemi olduğunu belirtmiş, yakın coğrafik alanda olan Fars ve Arap kültüründen derinlemesine etkilendiği, bu kültürde olan kültür çeşitliliğinin bizim kültürümüze de geçtiğini belirtmiştir (Akt. Budak, 2006). Uçan

Türk Müziğinin makamsal karakteristik özelliklerini kazandığı dönemi Selçuklu dönemi olduğunu belirtmiş, ayrıca Budak bu dönem de makamsal yapıları dini müziklerin olduğundan bahsetmiş ve makamsal müziğin diğer önemli bir temsilcisi olan tekke müziğinde değinmiş, Mevlâna ve Yunus Emre gibi teke müziğinin mühim iki temsilcinin bu dönem de olduğunu açıklamıştır (2006). Bu durum Osmanlı devletinde geleneksel Türk Müziği'nin mühim bir yere sahip olduğunu, çeşitli kurumlarda müzik eğitime verilen ehemmiyetin yükseltilmesiyle daha da ilerletildiği görülmüştür. Bazı Osmanlı padişahlarının geleneksel Türk müziğine olan alakasından ötürü birçok eser bu dönem de ortaya çıkmıştır (Uçan, 2000).

2.1.9.7. Cumhuriyet Döneminde Geleneksel Türk Sanat Müziği Eğitimi

Geleneksel Türk sanat müziğinin gelişimiyle ilgili faaliyetler Cumhuriyet'in ilanıyla daha da hızlanmıştır. Geleneksel Türk sanat müziği eğitimiyle alakalı farklı kurumlar kurularak bu manada modern fikirlere önem verilmiştir. Birinci dünya harbinin bitimiyle kurulan Üsküdar Musiki Cemiyeti meşk programlarıyla haftada 4 gün etkinlik yapmış, bilhassa da usul bilgisine ehemmiyet göstermiştir. Geleneksel Türk sanat müziği için nazariyat bilgilerinin yanı sıra uygulamalı dersler işlenerek müziğin gelişimine ve ilerletilmesine destek olmuştur (Behar, 2003). Cemiyet olarak çalışmaya başlayıp musiki okuluna çevrilen diğer bir kuruluşta Musiki-yi Osmani Mektebi'dir (Özalp, 2000). Behar bu kurumda nazariyat, solfej, usul, nota ve çalgı eğitimlerinin meşk usulüyle verildiği bir yol izlenmektedir diye açıklar (2003). Günümüze doğru gelen yıllarda musiki eğitime zemin sunan Türk Musiki Konservatuarı, İzmir Musiki Cemiyeti, Ankara Anadolu Musiki Cemiyeti, Darü'l Musiki Mektebi, Darüşşafaka Lisesi, İstanbul Türk Musikisi Konservatuarı, Ankara Musiki Muallim Mektebi ve Ankara Devlet Konservatuarı vb. okullar kurulmaya devam etmiştir. Süre zarfında bu kurumlarda geleneksel Türk sanat müziği eğitimi verilmiştir (Özalp, 2000).

Geleneksel Türk sanat müziği çevresindeki diğer müzik gelenekleriyle etkileşimde bulunmasına rağmen kendine has özelliklerini kazanmış ve var olan diğer kültürlerle de yayılıp makamsal yapıya sahip bir müzik geleneğidir. Geleneksel Türk sanat müziği pek çok üslup ve biçimsel farklılıklara sahip olarak iki ana dala ayırmıştır. Osmanlı saray müziği olarak ithaf edilen Türk Sanat Müziği ilkidir (Signell, 1986). Kırsal bölgelerle nitelendirilen Türk Halk Müziği ise ikici dalıdır (Altun, 2021).

2.1.9.8. Geleneksel Türk Sanat Müziği'nin Ses Sistemi ve Yapısı

Makam, Arapça bir kelime olarak "kıyam", "kama" sözcüğünden türemiştir. Bu iki kelime "Doğrulma, dikilme, ayağa kalkma anlamına gelir". İlk olarak Meragi 'de makam sözcüğüyle karşılaşmış Abdülbaki Nasır Dede ve Dimitrie Kantemiroğlu tanımını yapmaya çalışmış, günümüze doğru Rauf Yekta, "makam, bir teşekkül tarzıdır, kendisini teşkil eden çeşitli ilinti ve aralıkların dizilişiyle vasfını belli eden musiki skalası" Suphi Ezgi ise "Diziler bir dördü ile beşliden vuku bulmuş, tam duruşla güçlü nağmenin malik ve münferit dizilerine onlarla ifa edilen ezgilere uyulmasına makamdır" olarak ifade etmişlerdir (Özgür & Aydoğan, 2015).

H. S. Arel ve A. Töre makamı bir durak ile güçlünün civarında seslerle alakalı bir arada seslerin genel hali ya da belirli aralıklarla teşekkül olan belli cinsler üzerinde, belli sahalardan başlayarak; belli alanda, belli yönde gezinen, belli perdelerde asma karar veya belli bir perdede karar veren ezgi olarak tanımlanmıştır (Özgür & Aydoğan, 2015).

Karadeniz (2013) makamı, Türk müziğinde belirli aralıklarla birbirine uyan seslerin oluşturduğu bir dizi içerisinde kendine has bir seyir kuralı ile musiki cümlelerin meydana geldiği çeşni olarak tanımlar.

Özkan ise makamı, bir dizide durak ve güçlü arasındaki alakayı belirtecek şekilde ezgiler ortaya çıkararak gezinmektir (2000).

Makamlar yapı ve özelliklerine göre 3 gruba ayrılırlar. Bunlar:

- Basit Makamlar,
- Şedd Makamlar (Göçürülmüş Makamlar),
- Mürekkeb Makamlar (Bileşik Makamlar)'dır (Özkan, 2018).

2.1.10. Geleneksel Türk Halk Müziği

Halk müziğinin günümüze kadar birçok kez tanımı yapılmıştır. Bu tanımlara bakıldığında; Özbek (2014) halk müziğini; "Halkın estetik görüşünü gösteren, diğer yandan da halkın sevdiği ve kanıksadığı, genellikle dinlediği müzik olan Halk müziği seziş ve içten gelen dürtüyle doğaçtan; toplumun alışkanlıkları doğrultusunda bir müzik

olduğu için ulusal nitelik taşır” şeklinde tanımlarken, Büyükyıldız (2015) ise “halk müziğini, halkın yaygın duygu ve düşüncelerini ifade eden, halk içinde her zaman diliminde olan halk ozanları, sanatçıları aracılığıyla söylenmiş, bestelenmiş kuşaktan kuşağa yorumlamalarla dilden dile, telden tele ulaşarak günümüze gelen geleneksel, toplumun kendine has, ulusal müziği olarak tanımlar. Titon (1999) ise halk müziğini; gelenekselliği, sözlü aktarımı ve bölgesel-etnik bir temele dayalı olması, küçük gruplar arasında sıkça icra edilen, çoğunlukla gündelik yaşamdaki yüz yüze etkileşimi vurgulayan müzik türlerini kapsamaktadır” olarak açıklamıştır.

Bu tanımlar doğrultusunda Halk müziği tarih dönemleri içerisinde gelişerek toplumun değerleri üzerinde gerekli temelleri oluşturarak halkın duygu ve düşüncelerini ifade eden bir yapı olarak tanımlanabilir.

Emnalar (1998) Geleneksel Türk Halk Müziği, toplumun yaşadığı olaylar, durumlar ve duygular karşısında halkın iç dünyasını yansıtan bir sanat biçimidir. Halk ozanları veya sanatçılar, bu duyguları ve tepkileri müzik aracılığıyla dile getirir. Bu müzik türü, kendine has çalgıları, özgün icra teknikleri, söyleme üslupları, çeşitli formları ve zengin bir birikimiyle dikkat çeker. Aynı zamanda, halk kültürünün diğer unsurlarıyla sıkı bir bağ içindedir. Yörelere özgü ezgilerin harmanlanmasıyla şekillenen bu müzik, toplumun kültürel mirasını ve kimliğini taşıyan önemli bir sanat dalı olarak açıklarken, Akçalı (2012) GTHM’yi tarih içinde yöreden yöreye, kuşaktan kuşağa, ustadan çırağa geçerek günümüze kadar ulaşan halk müziği ezgileri olarak tanımlamış, Hoşsu (1997) ise Geleneksel Türk Halk müziği adı altında nitelediğimiz halk melodilerini, Türk toplumunun, folklorik bir sistem içerisinde hislenme, fikir ve her türlü durum karşısında etkilerin ezgilerle ifadesidir. Türk kültürünün bir parçası olan Geleneksel Türk Halk Müziği, nesilden nesile aktarımı, baba-oğul, usta-çırak ilişkisi üzerinde sanat kültürlenmesi denilen aşamayla oluşur” şeklinde açıklamıştır.

Türk halk müziği, yapı ve işlev bakımından iki temel biçimde değerlendirilmektedir. Sözlü biçimi, halk kültürünün sözlü anlatım geleneğini yansıtan türkülere dayanırken; sözsüz biçimi, başta halk dansları olmak üzere çeşitli ritüel ve eğlencelerde icra edilen ezgisel formları içermektedir (Arseven, 2000).

2.1.10.1. Geleneksel Türk Halk Müziği'nin Tarihsel Gelişimi

Orta Asya bozkır medeniyetiyle başlayan, Anadolu'nun zengin ve köklü kültürünün ortak alanında gelişen Türk Halk Müziği, bu coğrafyada yaşamsal iz bırakan kesimlerin müzik kültürlerinin ortak bir ürünüdür. Tarihi sürecin kesin kanıtı olarak görülen yazıtların M.Ö. 4000'lerde başlamasıyla ortaya çıkan bilgiye göre hayvancılık ve avcılık ile geçinen Orta Asya Türkleri göçebe oldukları için gittikleri yerlerin kültürleriyle etkileşime girmişlerdir. Bu geçiş zarfında doğal yapısı değişen ve gelişen müzik, diğer Anadolu Uygarlıkları Lidya, Frigya, Hitit, Bizans, Selçuklu ve Osmanlı sanatlarıyla harmanlanarak bugüne ulaşmış olduğunu ifade etmişlerdir (Nacakcı ve Canbay 2013). Emnalar (1998) ise Türk Halk müziğinin tarihini Orta Asya'da Türk kavimlerinin göç ettikleri yöredeki toplumlarla etkileşim içinde olarak Anadolu'ya gelerek diğer uygarlıklarla günümüze ulaşan binlerce yıllık Türk Halk müziğinin alt yapısının oluşmasını sağladığını açıklamıştır.

Halk müziğinin evrilme sürecini Kaygısız (2000), İslamiyet öncesi dönemde Orta Asya'da yerleşik düzene tabi olmayan toplumların inanış şekli olan Şamanizm ve müziğinin etkisini, İslamiyet'in kabulüyle de Karahan ve İran Selçukluların benimsediği Fars kültürünün Anadolu'ya taşındığına, kültürün eğilimi olarak da Mevlevilerde "raks" Bektaşilerde "şeşta" çalgı icrasıyla yapıldığını ifade etmiştir.

Geleneksel Türk halk müziğinin keskin çizgilerle Osmanlı İmparatorluğu döneminde saray da klasik formlu Türk müziği, yaygın olarak halkın bulunduğu kesim için halk müziği olduğunu ifade etmiş, 16. ve 17. Yüzyıllarda ise saraya aşık ve ozanların çağırılmasıyla halk müziğinin saray eşrafi tarafından kabul görmeye başladığını belirtmiştir (Uçan, 1994).

Anadolu'nun kırsal kesiminde nesilden nesile notasyonu bulunmadan seslendirilmiş eserlerin derleme çalışmaları Cumhuriyet'in kabulüyle muazzam bir ehemmiyet almıştır. 1926 yılı derleme faaliyetleri aracılığıyla kulaktan aktarılan eserler kayıt altına alınıp, kaydedilmesi sağlanmıştır (Sezgin, 2010). Uçan (1998), Geleneksel Türk Halk müziği repertuvar arşivlerinin oluşumu safhasında Muzaffer Sarısözen gibi saygın derleme ustalarının faaliyetlerini açıklarken, Behar (2003) ise Ankara Devlet Konservatuvarının açılmasıyla halk müziği çalışmalarının kurumsal bir çatı altında nitelik kazandığını ifade etmiştir.

Cumhuriyet’le birlikte geleneksel yapısından taviz vermeyen halk müziği, modern çalgı icrası ve aranje çalışmalarıyla bütünleşmiştir. Radyo frekans dalgalarının güçlenmesiyle de geniş kitlelere hitap etmesi sağlanmıştı (Stokes, 1992). Bunu yanı sıra Geleneksel Türk Halk müziği, batı formu teknikleriyle harmanlanarak, modern bir sentez sağlanmıştır. Bilhassa da bu modernite 1950 sonrası, halk müziği icra toplulukları ve TRT’nin halk müziği programlarıyla dikkatleri üzerine çekmiştir (Öztürk, 2005).

2.1.10.2. Geleneksel Türk Halk Müziğinde Tür

GTHM’ de tür kavramının tanımını olarak; farklı icra yöntemlerini içinde barındırarak, diğer müzik tür ve formlarından farkını ortaya çıkarmaktadır (Haşhaş, 2020). Demir (2013) ise, tür ifadesinin sadece GTHM için değil, diğer alanlarında araştırma objesi olması gerektiğini irdelemiştir.

Türlerin tasnifiyle ilgili olarak Eke (2016), Anadolu coğrafi bölgelerinin kendine has olan ezgilerinin sözlü ve sözsüz başlıkları altında tasniflendiğini irdeleyerek, sözlü eserlerin TRT repertuvarında bulunduğunu, genel olarak “Türkü” ifadesi olarak tanımlandığını fakat kendi içeriğinde sözlü olanları; Deyiş, Zeybek, Halay, Semah, Karşılama, Maya v.b., sözü olmayanları ise “Zeybek, Güvende ve Bar vb.” isimlerle tanımlandığını belirtmiştir.

GTHM’ de tür ya da diğer bir ifadeyle çeşitlerinin tanımlanması öncü eğitimcilerin ifadelerine göre farklı adlandırmalarla nazariyata aktarılmıştır. Örneğin Ekici Usullü olanlar ve Serbest ritimli olanlar olarak ifade etmiştir (Demir, 2013).

Özbek (1981) ise nağmelerine, işlediği konuya ve içinde barındıkları form yapısına bağlı adlandırıldığına dikkat çekerek, ezgi yapılarına bağlı olarak uzun ve kırık havalar diye nitelendirmiştir.

2.1.10.3. Uzun Havalar

Ölçü ve ritim yapısı bakımından serbest, icra edilirken belirli bir seyir ve diziye göre icrası yapılan ezgilerdir (Özbek, 1998). Uzun havaların icra biçimlerine ve yörelerine göre örneklenecek olunursa, Müstezat, Arguvan havaları, Bozlak havaları, Mayalar, Yol havaları vb. söylenebilir (Emnalar, 1998).

2.1.10.4. Kırık Havalar

Uzun havalardan farklı olarak belirli bir ezgisel ve ritmik yapısı olan ölçüsü belli melodi kalıpları olduğu söylenebilir. Kırık havalarda belirlenen usulde icra yapılır (Hoşsu, 1997). Kırık havaları oyunlu ve oyunsuz olmak üzere iki farklı yapıda görülebilir. Oyunlu türlerde halay, zeybek, kasap havaları vb. türler bulunmaktayken, Oyunsuz türler de ise ninni, güzelleme, destan, kahramanlık vb. türleri görülmektedir (Tatyüz, 2001).

2.1.10.5. Geleneksel Türk Halk Müziğinde Ses Sistemi ve Yapısı

Emnalar (1998) ayak kavramını, Türk halk müziğinde bulunan ezgilerde, kendine özgü karakteristik sesleri bünyesinde bulunduran dizi grupları olarak açıklar. Karabulut (1995) ise geleneksel halk müziğinde ayak kavramının öncelikle halk şiirlerinde olduğunu daha sonra aşıklar, ozanlar aracılığıyla geleneksel halk müziğinin bir parçası haline geldiğini ifade etmiştir.

Ayak kavramı kafiye olarak tanımlanan halk edebiyatı teriminin karşılığı olarak ifade edilmiştir. Halk edebiyatında tarihi dönemsel gelişiminde bir tanımlama kargaşası olmuş ve kimi halk edebiyatçıları ayak kavramı tanımını yerine makam tanımını tercih etmişlerdir. Halk edebiyatında mısralar arasındaki anlam uyumunu vezin ve kafiyeyle oluşturulurken, âşıklar ses benzerliğinin yeterli olacağını ifade etmişlerdir. Âşıklar duyuya bıraktığı izlenimin korunması önemli olduğu için önceleri kafiye durumuna önem verilmemiştir. Tür ve yapı bakımından zengin içerikli halk şiirlerinde birbirine karıştırılan türkü, koşma, semai vb. türler melodi yapısıyla birbirinden ayrılmaktadır (Günay, 2005).

Geleneksel Türk halk müziğinde ayak kavramı ezgisel dizi gibi düşünülse de birlikte kullanıldığı yöresel tavır ve ağız olarak ifade edilen okuma formu ayak kavramında ezgisel niteliklerin baskın ve belirleyici de olabileceğinin göstergesidir. Örneğin Kerem ayağı, Divan ayağı, Müstezat ayağı, Misket ayağı, Garip ayağı vb. Geleneksel Türk halk müziğinde kullanılan bazı ayak isimleridir (Kaynar, 1996).

Batı müziğinde ritim olarak tanımlanan tartım kavramı GTHM’ de “Usul” olarak ifade edilir. Usul ifadesi incelendiğinde geleneksel Türk halk müziğini kırık ve uzun havalar olmak üzere iki ana forma ayırabiliriz. Bu usuller ana, birleşik ve karma usuller

başlığı altında üç gruba ayrılmaktadır (Sarısözen, 1962). Usul kendi içeriğinde ritim, tartım ve düzum olarak birlikte bir işleyişe sahip olan bir durumdur.

Ritim; “bir notaya, dizede bekleme ya da nota niteliklerinin, kalıpların sistemli olarak yapılmasından meydana gelen, dizem veya nota uyumluluğudur” (Cihanoğlu, 2010). Bu durumu tartım olarak nitelendiren Emnalar (1998) ise “müziğin vuruşunu belirleyen birim vuruşların düzenli kalıbı” olarak ifade etmiştir.

Tartım ya da ritim kalıplarının ezgisel hareket içerisinde yapının seyri özellikleriyle bölünmesi ya da birleştirilmesiyle düzumün oluştuğunu açıklamıştır Emnalar (1998). Özkan (2011)’ a göre düzum, kısmi bir seyri olabildiği gibi tamamını da olabilen usul olarak açıklarken, Hoşsu (1997) ise bu duruma ilişkin kuvvetli ve hafif birimlerin, stabil ve periyodik bir döngü içerisinde tatbiki olarak ifade edilmiştir.

GTHM’ de usuller; basit usuller olarak (2, 3, 4 birim vuruşlu), birleşik olarak (5, 6, 7, 8, 9 birim vuruşlu) ve karma (10 ve daha fazla birim vuruşlu) olarak üç önemli çeşittir (Haşhaş, 2017).

Güzel Sanatlar Lisesi müfredat revizeleriyle 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren Geleneksel Türk sanat ve halk müziği muhteviyatı, Türk sanat ve halk müziği teori uygulama dersleri içerisine sınıf temelli olarak yerleştirilmiştir. Haftalık ders çizelgesinde 9.ve 10.sınıflarda haftalık ders saati 2 saat olarak Türk sanat müziği teori ve uygulama, 11. ve 12. Sınıflarda ise haftalık ders saati 2 saat olarak Türk halk müziği teori ve uygulama dersi olarak açıklanırken (MEB, 2016), 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ise 9.sınıflardan itibaren uygulanmak üzere Müzik bölümü, Türk Sanat Müziği ve Halk müziği bölümlerinde haftalık ders çizelgesinde Türk müziği teori ve uygulama dersi adı altında haftada 2 saat olarak müfredata yerleştirilerek uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2023).

2.1.11. Tutum

Latince kökeniyle günümüze iştirak etmiş olan “tutum” ifade manası “eyleme hazır” olmaktır. 19. Yy’ dan itibaren bilim dünyasında araştırılma konusu olmuştur. Alport tutumu, bireylerin obje ya da olaylara karşı reaksiyonları yönlendiren uyarıcı olan ve tecrübeyle içselleştirilen akılsal ve nevrotik bir hazırlık” hali olarak tanımlamıştır (1935). Smith (1968) ise tutumu, bireye tanımlanan ve bireyin nesneye karşı his, fikir ve

hareketlerini tasarlayan bir yönelimdir. Farklı bir bakış açısıyla ele alan Eagly & Chaiken (1993), tutum için bireyin karşılaştığı herhangi bir duruma ya da nesneye ilişkin olarak mutlu olma veya mutsuz olma eylemini gösteren psikolojik bir yönelimdir.

Tutum, bir obje, olgu ya da bireylere tepki olarak öğrenilmiş pozitif veya negatif tepki gösterme eğilimidir (Tezbaşaran, 2008). Diğer bir tanımla tutum, istek doğrultusunda ya da olmayarak bir birey, durum ya da düşünceye tepki için öğrenilmiştir. Tutum, bireyin çevresiyle iletişimini kolaylaştırıcı bir görev üstlenmektedir. Davranışların şekillenmesinde etkisi olduğu düşünülmüştür. Tutum direkt olarak gözlemlenebilen bir durum değildir. Lakin davranışlar incelenerek tutumlar hakkında düşünce sahibi olunabilir. Örneğin bir bireyin bir bireye, durma ya da objeye karşı sevgi, nefret gibi davranışlarını şekillendiren bir görev üstlenebilmektedir (Tufan & Güdek, 2008).

Tutum, Thurstone & Allport'a göre; tutum psikolojik olarak bir objeye karşı negatif ya da pozitif olan, tecrübeler akabinde bireylerin davranışlarına yön veren, bilişsel ve duygusal hazırlık olarak ifade edilirken (akt. Fishbein, 1967), Smith (1968) ise tutumu; herhangi bir bireye karşı bireyin psikolojik olarak nesne ile duyguları ve fikirleri ile belirmiş olduğu hal ve davranışların toplamı olarak açıklarken Tutumu Oppenheim (1992) uyaran bir olaya, duruma karşı bireyin verdiği davranıştır. Genel olarak tutum, negatif ya da pozitif olur. Tutum pozitif ise durumu kabullenme, hoşnut olma ve karşıyla iletişim sağlayabilme durumuyken, negatif olma durumunda objeye, fikre olumsuz tavır gösterme kabul etmeme durumu olarak açıklanmıştır (Demirhan & Altay, 2001).

Tutum ölçme aracı olarak öznel ve kişiseldir. Kelime ifadesine bakıldığında tesadüf olarak bir bireyin obje veya bir hususa olumlu ya da olumsuz tepki yönelimidir. Tutum bir bireyi kendisi ya da çevresindeki oluşan durum ya da olaya yönelik tecrübe, bilgi ve duygusal yapısına dayanarak harekete geçirdiği zihinsel, tepkisel ve duygusal hareketinin gerçekleşmesidir (İnceoğlu, 2010).

İnceoğlu (2010)' una göre tutumlar zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere 3 başlığa ayrılmıştır.

Bunlar:

- **Zihinsel Öge**

Zihinsel öge bireyin düşünme faaliyetiyle alakalı olup, düşünme ya da zihinsel hareketlerin sistematik hale getirilmesi ve kategorileştirilmesiyle alakalıdır. Kategorileştirme süreci bireyin çeşitli olaylara, nesnelere ve bireylerle ilgili algılamalarını etkilerken diğer taraftan da çeşitli uyarıcılara karşı tutumlarının farklı olmasını sağlar (İnceoğlu, 2010).

- **Duygusal Öge**

Çevresiyle alakalı veri, duyuş, tecrübelerin kategorileştirmesinin yanı sıra, pozitif ya da negatif durumlara karşı arzu edilen ya da edilmeyen amaçlarla bağlantı söz konusudur. Bu olgu, tutumun duygusal etkisini gösterir (İnceoğlu, 2010).

- **Davranışsal Öge**

Davranışsal öge, bireyin dikkatini etkileyen bir uyarı kümesinde tutum ya da davranışa gösterdiği tepki yönelimidir. Bu fiil, söz veya davranış faaliyetiyle yapılabilir. Söz konusu tutum objesiyle doğrudan etkisi olmayan huy ve normlarının etkisinin göstergesidir (İnceoğlu, 2010).

Tutumlar tahavvül edebilir ya da değiştirilebilir. Bundan dolayı pozitif bir tutum negatife, negatif bir tutum ise pozitifte dönüşebilir. Tutumlar, fikir ve hareketlerin temelini oluşturur (Canakay, 2006).

2.1.11.1. Tutumun Oluşturma Süreci

Tutumun oluşma evresinde çeşitli etkenler vardır. (Oskamp, 1977), bu evriliş sürecine ilişkin tutma yön veren etkenleri; aile, toplum ve bireysel tecrübe olarak nitelendirmiştir. Bunlar:

- **Aile Etkisi:** Çocuğun anne ve babasının bir duruma ilişkin direktifleri, dönütleri çocuğun kurguladığı tutumu etkilemekte, fiziksel ve mantıksal gelişimi yeterli seviye ulaşana kadar aile tarafından yönetilmektedir

- Çevre Etkisi: Çocuğun ergenlik çağıyla paralel olarak aile fertlerinin tutum üzerindeki yaptırımı zayıflamakta, bu süre zarfında çocuğun akraba, akran ve sosyal çevre etkisi tutumunu etkilemektedir.
- Kişisel Deneyimlerin Etkisi: Kendi tecrübelerine karşı geliştirilen tutumları etkiler. Anlık durumlarda bireyin bu sürece pozitif ya da negatif tavır geliştirme sürecidir.

2.1.12. Tutum Ölçekleri

2.1.12.1. Bogardus Sosyal Mesafe Ölçeği

Tutum ya da davranışları ölçüm tekniği olarak 1924 yılında Emily Bogardusun çalışmalarıyla geliştirilen ilk ölçektir. Etnik, sosyal statüleri birbirinden farklı olan veya çeşitli ırk grubu üyelerinin bulunduğu üyelere karşı yedi dereceli bir puanlama ile ölçüm yapılan bir tekniktir. Her açıdan farklı özelliklere sahip topluluk üyelerinin karşılaştırılmasına yönelik ölçüm yapılır. Örneğin ölçülen grupların arası puan farkı 1.0 ise sosyal mesafenin düşük olduğu, bu oran 5.0 ise sosyal mesafenin yüksek olması gibi bir durum tespiti yapılmıştır (Geisinger, 2010). Tavşancıl (2019) ise bu durumu, farklı ırk, dinsel veya kültürel grupların bir durumu kabul etme ya da etmeme veya tepkilerinin ölçülmesi olarak ifade etmiştir.

2.1.12.2. Thurstone Ölçekler

1928 yılında Thurstone tarafından geliştirilen ölçek dört safhalı bir metot yolunu izlemektedir. Diğer bir ifadeyle birbirine denk uzaklıkları ölçüm sistemi olarak da bilinir. Bu yöntemin ilk safhasında incelenecek obje ya da nesne için, tüm yönelimleriyle hitap edecek maddelerin kurgulanmasıdır. İkinci safha olarak maddelerin ölçümü için bir bilirkişi grubu kurmaktır. Üçüncü safha da bilirkişi olarak nitelendirilen üyelerin nihai değerlendirme puanlarını istatistiksel veriye dönüştürme eylemini gerçekleştirir. Son safha da ise katılma ya da katılmama maddelerinin bulunduğu ölçeği uygulanacak kitleye uygulamaktır (Rosenberg & Silva, 2018). Turgut & Baykul (1992) ise bu ölçüm tekniğini ikili karşılaştırma diğer bir ifadeyle olumlu ya da olumsuz yönleri eşit bir konumda olan bir obje ya da durumun ölçümünü yorumlama olarak ifade etmişlerdir.

2.1.12.3. Guttman Ölçekler

İkinci Dünya Savaşı'nın olduğu zaman zarfında Guttman ve Arkadaşlarının savaşın önemli bölgelerinde yer alan askerlerin üst olarak gördüğü rütbe görevinde olan bireylerin davranışlarını ortaya çıkarmak isteğiyle kurgulanan bir ölçüm tekniğidir (Sherif ve Sherif, 1969). Ölçüm yönteminin en elzem yönelimlerinden biri, Thurstone ve Likert ölçüm yöntemlerinin sağlayamadığı “tek kapsamlılık” hipotezini hızlı ve basit bir yönelimle sağlamasıdır (Özgüven, 2011). Kline (2000) ise bu tekniğe hitaben sadece elde edilmek istenen değişkenlere ilişkin kullanılabilecek bir teknik olduğunu açıklamıştır.

2.1.12.4. Likert Tipi Ölçekler

Likert tipi maddeler, incelenen husus üzerine tutum ya da fikir beyan eden bir tanım ve bu tanıma katılma seviyesini gösteren şıkları kapsar. Likert tipi maddelerde katılma oranını göstermek için iki zıt uç doğrultusunda birden fazla şık verilir. Bu şıkları ifadesi “yüksekten düşüğe” ya da “iyiden kötüye” yönelimli bir sıralama içerisinde verilir. Testin analiz sürecinde bu şıklar basamaklarına göre birer sayısal ifadeyle eşleştirilerek sınıflandırılır, incelenen hususun nitel verisi nicel veriye aktarılarak analizi yapılması sağlanır. Testlerden alınan bulgular tutum puanlarına bakılarak testin istatistiksel verileri olan aritmetik ortalama, standart kayma ve testin güvenilirliği gibi elzem hesaplamalar ortaya çıkarılır (Turan, Şimşek, & Aslan, 2015).

2.1.12.5. Okula Yönelik Tutum Ölçeği

Okula yönelik bir hipotezin ölçümüne yönelik olarak Alıcı tarafından geliştirilen bir ölçme yöntemi olan bu teknik, öğrencilerin var olan bir nesne ya da duruma ilişkin eğilimlerini, duygu ya da fikirlerini betimleme aracıdır. Ölçüm şıkları “Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum” olarak ifade edilir. Bu ifade biçimine ise “5’li Likert” ölçeği olarak adlandırılmıştır. Faktör analizi çıktıları; tek faktörlü, üç tamamlayıcı olan, 20 maddelik bir ölçüm yöntemidir (Alıcı, 2013).

2.1.13. Tutumun Ölçülmesi

Tutum ölçmede çalışma objesine yönelik maddeler oluşturulmalıdır. Kurgulanan bu maddelere, ölçüm yapılması planlanan gruptaki bireylerin reel hislerini tanımlayacak

tepkiyi vermeleri istenir. Bu maddeler dizinine ölçek denir. Tutum ölçekleri bireyin içsel yönelimini gösteren anketlerdir. Test sonucu, bireyin hissiyat artışını, test edilen objenin geçerlilik-güvenirliliğini göstermektedir (Tavşancıl, 2006).

Karasar'a (2007) göre, bakış ve davranışın ilişkisel süreci defalarca test edilmiş, geçerliliği kabul görmüş vakaların dışında, davranışı test etme sürecini "çok sorulu" bir yöntemle yapılması gerektiğini ön görmektedir. Test edilmiş örnekleri Likert ve Thurston'dur. Davranışı test etme sürecine ilişkin olarak; Thurstone, Guttman, Bogardus gibi testler üzerinde çalışılmış, fakat davranışın testi için Likert test süreci en yaygın olarak kullanılanı olmuştur.

Tutum ölçekleri hazırlanırken kullanılan maddelerin yarısı olumlu, diğer yarısı ise olumsuzdur. Yansızlık kuralına göre sıralanır. Karşılarına, altlarına ya da ayrı bir matbuya işaretleme seçenekleri hazır olarak hazırlanır. Likert'te her madde eşit kabul edilir. Tutum, tek bir puanla hesaplanırken, bireyin ayrı maddelere farklı sayı olarak puan alması, değerlendirmeyi değiştirmez (Karasar, 2007).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

2.2.1.1. Türk Sanat Müziği ile İlgili Çalışmalar

Güenal (2024), GSL müzik bölümü öğrencilerinin TSMTU dersine yönelik öz beceri algılarını inceleyen bir yüksek lisans tezi gerçekleştirmiştir. Araştırmada, 9. ve 10. sınıf TSMTU derslerinin kazanımları temel alınarak bir öz yeterlik ölçeği geliştirilmiş ve 11. ve 12. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Pilot çalışma için 107, asıl çalışma için 103 olmak üzere toplam 210 öğrenciye ulaşılmıştır. Geliştirilen ölçek, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hazırlanmış ve SPSS analizi sonucunda 18 madde ve 4 kapsamda (makam ve makamsal yapı öğeleri, usul, koma dizini, dörtlü-beşliler) oluşan güvenli ve geçerli bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin en yüksek öz beceri algısı "makam ve makamsal yapıyı oluşturan öğeler" ile "koma dizini" kapsamında en düşük algı ise "usul" ve "dörtlü-beşliler" kapsamında tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından, erkek öğrencilerin "dörtlü-beşliler" kapsamında kızlara göre daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Sınıf düzeyi, kişisel çalgı veya dinlenen müzik türlerine

göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, TSMTU derslerinin çalgı eğitimi ve TSM koro/topluluk çalışmaları gibi uygulamalı derslerle ilişkilendirilmesinin, öğrencilerin öz yeterlik algısını artırabileceği vurgulanmıştır.

Tükü (2024), "Güzel Sanatlar Liseleri Geleneksel Türk Müziği Koro Eğitimine Yönelik Uzman Görüşleri" başlıklı çalışmasında, GSL Müzik Bölümü'nde verilen GTM koro eğitimi derslerine ilişkin uzman dönütlerini incelemeyi hedeflemiştir. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmada, Kültür ve Turizm Bakanlığı devlet koroları ve TRT Ankara Radyosu korolarında görev yapmış ya da halen çalışan koro şefleriyle görüşmeler yapılmış, elde edilen veriler Nvivo programı kullanılarak içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Araştırma, Türk Halk Müziği ve Klasik Türk Müziği korolarında hedeflenen davranışların gerçekleştirilmesi için geleneksel yöntemlere ek olarak yeni yaklaşımlar önermektedir. Bu kapsamda, eserlerin Türk müziği üslubuna uygun seslendirilmesini sağlamak amacıyla davranışsal, teknik ve eser öğretimi boyutlarında alternatif yöntemler sunulmuştur. Çalışma, koristlerin solunum, artikülasyon, üslup ve fonasyon gibi konularda uyum sağlamanın koro homojenliği için kritik olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, makamsal ses ısıtma egzersizleri, eserlerin koro müziğine uyarlanarak basitleştirilmesi ve nota üzerine icra söylemlerinin aktarılması gibi önerilerle üslup geliştirmeye yönelik pratik çözümler öne sürülmüştür.

Kervancıoğlu (2022), doktora tezinde, güzel sanatlar liselerinde BMTU, TSMTU ve THMTU derslerinin etkililiği, ders yürütücü öğretmen görüşlerine dayanarak incelenmiştir. Araştırma, bu derslerde yaşanan sorunları ve uygulanabilirlik durumunu ortaya koymak amacıyla karma yöntem kullanılarak tasarlanmıştır. Nicel boyutta, 92 GSL ders yürütücü öğretmene anket uygulanırken; nitel boyutta, 10 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, ders yürütücü öğretmenlerin ağırlıklı olarak batı müziği eğitimi veren müzik öğretmenliği mezunu olduklarını, buna istinaden de Batı müziği konularını daha rahat işlerken, Türk müziği konularında zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin BMTU dersinde daha başarılı olduğu, TSMTU ve THMTU derslerinde ise hazırbulunuşluklarının olmadığı vurgulanmıştır. Ayrıca, ders saatlerinin yetersiz olduğu ve öğretmenlerin lisans düzeyinde branşlaşarak yetiştirilmesi gerektiğini irdelenmiştir. Bu derslerin öğretim programlarının revize edilmesi, ders yürütücü öğretmenlerin ise hizmet içi eğitim kurslarıyla derslerin gereksinimi olan bilgilerin kazandırılması gerekmektedir.

Şentürk (2022), doktora tezinde, müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziklerine dair bilgi düzeyleri ve öz yeterlik algıları incelenmiştir. Araştırma, YÖK'e bağlı Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören son sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada, geleneksel Türk müziklerine ilişkin bilgi düzeyini ölçmek amacıyla bir test geliştirilmiş ve öz yeterlik algılarını değerlendirmek için bir ölçek kullanılmıştır. Veri analizinde tanımlayıcı istatistikler, Pearson Korelasyon katsayısı, ilişkili gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi gibi yöntemlere başvurulmuştur. Araştırma bulgularında, öğrencilerin Türk müziğine yönelik öz yeterlik algılarının ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, GTHM bilgi düzeylerinin orta, GTSM bilgi düzeylerinin ise düşük seviyede kaldığı tespit edilmiştir.

Tükü ve Töreyn (2020), "Güzel Sanatlar Liselerindeki Geleneksel Türk Müziği Koro Eğitiminin İncelenmesi" başlıklı çalışmalarında, GSL'nde verilen GTM koro, şan, koro tutumları ve eser öğretim aşama sürecini incelemeyi hedeflemişlerdir. Bu doğrultuda, Ankara' da bulunan GSL'nde THM ve TSM koro dersleri üzerine odaklanılmıştır. Araştırma, betimsel yöntemle yürütülerek nitel veri analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, koro eğitiminde ses eğitiminin yetersiz kaldığı, eserlerin homojen bir şekilde icra edilebilmesi için solunum, artikülasyon, üslup ve yorumlama gibi tekniklerin daha derinlemesine ele alınması gerektiği ortaya konmuştur. Çalışma, bu alanda iyileştirmeler yapılması yönünde öneriler sunmaktadır.

Gökçe ve Özdemir (2020), makale çalışmasında, Güzel Sanatlar Liselerindeki TSMTU dersinin muhteviyatı ve icrasına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektedir. Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilen 16 MİÖY branşı ders yürütücüsü yapılan bu betimsel taramada, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış görüşme matbuları kullanılmıştır. Bulguların yorumlanmasıyla, ders kitabının içeriği yetersiz, makamlar tampere sisteme uyarlanmış olarak aktarılmış, kazanımlar süre zarfında aktarılamamış ve sınıf düzeyi üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Çalışma, dersin uygulanabilirliğini ve kazanımlarını artırmaya yönelik öneriler sunmaktadır.

Daştan (2019), yüksek lisans tezinde, GSL müzik bölümü öğrencilerinin Türk ve Batı müziği derslerine karşı davranışlarını incelenmiştir. Araştırma, öğrencilerin bu iki müzik türüne olan ilgi ve yaklaşımlarını belirlemeyi ve hangisine daha fazla eğilim gösterdiklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Nitel bir çalışma olarak tasarlanan araştırmada, nicel verilere dayalı betimsel (Survey) tarama modeli kullanılmış, veri toplama aracı

olarak da literatür taramasına dayalı bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler Batı müziği derslerine daha olumlu bir tutum sergilerken, dinleme alışkanlıklarında ise Türk müziğini daha fazla tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra Türk ve Batı müziği derslerine yönelik davranışları arasında anlamlı bir alaka ve farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bulgular yorumlandığında, öğrencilerin eğitimde Batı müziğine daha yatkın olmalarına rağmen, kişisel dinleme tercihlerinde Türk müziğine daha fazla ilgi gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Bilir (2018), yüksek lisans tezinde, GSL çello dersi öğretim programında kullanılan materyallerin Türk müziği kazanımları açısından değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Betimsel bir çalışma olan bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu maddeleri araştırmacı tarafından hazırlanarak veriler toplanmış, formun güvenilirliği ve geçerliliğini güçlendirmek için iki farklı GSL ve ders yürütücülerine uygulanmıştır. Araştırma bulgularında, çello kaynak materyallerinin muhtevasında var olan makam dizilerinin işleniş sırasının uygun olduğu, ancak öğrencilerin komalı sesleri icra ve eserleri göçürmede zorlandıkları durumları tespit edilmiştir. Kaynak olarak kullanılan materyallere öğrenci düzeyine uygun, yeni Türk müziği eser ve etütlerin kazandırılması gerektiği önerilerinde bulunmuşlardır.

Hasar (2016), yüksek lisans tezinde, MİÖY dersinde GTM solfej eğitiminin durumu incelenmiştir. Araştırma, 2016 yılından itibaren YÖK'e bağlı eğitim fakülteleri ders muhtevasını ve 26 eğitim fakültesi müzik eğitimi MİÖY dersi içeriğini analiz ederek, bu dersin müzik öğretmenliği lisans programına uygunluğunu değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada, MİÖY dersini yürüten 14 öğretim elemanına 26 maddelik bir anket uygulanmış ve elde edilen veriler istatistik programlarıyla analizi edilmiştir. Bulgular, YÖK'ün belirlediği ders muhtevasının eğitim fakültelerinde tam olarak uygulanmadığını, GTM solfej eğitimine yönelik birçok unsurun programa dahil edilmediğini ve öğretim elemanlarının ders için kullandıkları yöntemlerin tutarsız olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, MİÖY dersinin mevcut programının eksikliklerini ve uygulamada yaşanan farklılıkları net bir şekilde göstermektedir.

Sağır, Gürpınar ve Zahal (2013), tarafından gerçekleştirilen araştırmada, hareketli do solfej metodu ile Geleneksel Türk Sanat Müziği (GTSM) solfej çalışmaları arasındaki ilişkiler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışma, GTSM solfej eğitiminde standart bir metodun eksikliğine ve hareketli do solfej metodu ile GTSM solfej

uygulamaları arasında benzerliklerin bulunmasına odaklanmıştır. İki yaklaşım arasındaki bağlantılar, farklı bakış açılarıyla ele alınarak detaylı bir analiz sunulmuştur. Bu inceleme, GTSM solfej eğitiminde yeni metodolojik yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlamayı hedeflemiştir.

2.2.1.2. Türk Halk Müziği ile İlgili Çalışmalar

Çoban (2019), yüksek lisans tezinde, THM ezgilerinden yararlanılarak batı müziği tarzında yeni piyano eserleri bestelenmesi ve bu eserlerin GSL piyano müfredatına kazandırılması hedeflenmiştir. Araştırmada, 2018-2019 öğretim yılında GSL piyano ders kitaplarında yer alan eserler, piyano tekniği açısından analiz edilmiş ve geliştirilen ölçek modeliyle değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programında analiz edilerek eserlerin kendine has yapılarını, kazanım ve amaçları oransal bir yapıyla belirlenmiştir. Çalışma sonucunda, MEB bünyesinde bulunan GSL piyano dersi öğretim muhteviyatının her sınıf safhasına yönelik beşer adet yeni piyano eseri önerilmiştir. Araştırma, bu eserlerin müfredata entegrasyonu ile ilgili önerilerle sonuçlandırılmıştır.

Aykurt (2019), yüksek lisans tezinde, THM perdelerini seslendirmede müzik eğitimi anabilim dalında eğitim alan öğrencilerin karşılaştığı zorlukları ele alınmıştır. Çalışmada, öğrencilerin THM’de seslendirmede güçlük çekilen perdelerin hangileri olduğu tespit edilmek istenmiştir. Öğrencilerden alan uzmanları tarafından onaylanan 6 THM Türkü ezgisini solfej ve seslendirmeleri istenmiş, 16 perde üzerinden uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan SPSS analizleriyle, özellikle Mib gibi mikrotonal seslerin seslendirilmesinde zorluklar olduğu görülmüştür. Ayrıca, lise eğitiminde THM eğitimi gören öğrencilerin daha başarılı olduğu, son sınıf ve üçüncü sınıf öğrencilerin ise daha fazla dinleme eğilimleriyle bir ve ikinci sınıf öğrencilerine göre daha iyi performans sergilediği tespit edilmiştir. Bu minvalde, güzel sanatlar liselerinde THM derslerinin artırılması, bireysel çalgı eğitiminde THM eserlerine daha çok yer verilmesi, eserlerin orijinal formlarıyla seslendirilmesi ve eğitimin her kademesinde THM’ne daha fazla ağırlık verilmesi önerilmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin mikrotonal sesleri daha iyi anlamasına ve THM’ni daha etkili bir şekilde icra etmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Gereken ve Ahmethan (2017), "Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Türk Halk Müziği Kavramına İlişkin Algıları" başlıklı çalışmada, GSL’nde müzik eğitimi alan öğrencilerin Türk halk müziğine dair algılarını metaforlarla

incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin zihinsel imgelerini görselleştirmek için yarı yapılandırılmış görüşme matbusu kullanılmıştır. 75 güvenilir ve birbirinden farklı metafor elde edilmiştir. Bu metaforlar, 8 farklı temada sınıflandırılmıştır. Bulgulara bakıldığında, Türk halk müziğinin özellikle duyguları ifade ve temsil etme konusunda oldukça etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenciler halk müziği teorisinin karmaşık olduğunu, Türk halk müziğinin birleştirici özelliğinin diğer kategorilere kıyasla daha zayıf kaldığını belirtmişlerdir. Bu bulgulara istinaden, Türk halk müziğinin öğrenciler üzerinde güçlü bir duygusal etki bırakırken, teorik yönünün anlaşılmasının daha zor olduğunu ve toplumsal birleştirici rolünün sınırlı algılandığını ortaya çıkarmıştır.

Karaduman (2014) “Geleneksel Türk Halk Müziğinde Makâm Kavramının Kullanılmasına Edvâr Geleneği Açısından Bir Yaklaşım” başlıklı araştırmasında, GTHM ezgilerinin karakterinin makamsal ifadeyle ortaya konulduğu vurgulanmaktadır. Araştırmada, makam anlayışındaki değişimleri yansıtmamanın farklı yöntemlerinden söz edilmiş ve makam kavramının çeşitli ifade biçimlerine yer verilmiştir. Çalışmanın sonucunda, GTHM’deki ezgilerin makamsal açıdan incelenmesinin, alanda karşılaşılan sorunların çözümüne önemli bir katkı sağlayacağı öne sürülmüştür. Bu yaklaşım, müziğin teorik ve pratik boyutlarını birleştirerek daha derin bir analiz imkânı sunmaktadır.

Kınık (2011) çalışmasında, Türk Halk Müziği (THM) ve türkülerin toplumsal iletişimdeki rolü incelenmiştir. Araştırmada, THM’nin toplumun duygu ve düşüncelerini aktarmada etkili bir araç olduğu vurgulanmıştır. Türküler, kültürel değerlerin ve geleneklerin korunmasında önemli bir işlev görürken, unutulmaya yüz tutan bu değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında da köprü görevi üstlenmektedir. Çalışmada, türkülerde yer alan mesajlar, sözcükler ve bilgiler örneklerle açıklanarak, bu müzik türünün toplumsal hafızanın canlı tutulmasındaki gücüne dikkat çekilmiştir. Dolaylı anlatım tekniğiyle, türkülerin yalnızca bir müzik formu değil, aynı zamanda kültürel kimliğin ve kolektif bilincin taşıyıcısı olduğu ortaya konulmuştur.

2.2.1.3. Türk Müziği Derslerine Karşı Tutum ile İlgili Çalışmalar

Kaya (2022), "Müzik Öğretmeni Adaylarının Geleneksel Türk Müziği Derslerine Yönelik Tutumları" başlıklı yüksek lisans tezinde, Balıkesir Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 88 müzik öğretmeni adayının GTHM ve GTSM derslerine ilişkin tutumları incelenmiştir. Betimsel tarama modeline dayanan araştırmada nicel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, teste

tabi tutulan öğrencilerin iki alana da yönelik tutumlarının genel ortalaması orta düzeyde kalmıştır. Sınıf, eğitim programı ve kadın-erkek parametreleri açısından tutumlarda mantıklı bir farklılık tespit edilmemiş olmakla birlikte, kadın öğretmen adaylarının her iki alana karşı tutumlarının erkek adaylara kıyasla daha olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Mezun olunan lise türüne göre GTHM derslerine yönelik tutumlarda mantıklı bir farklılık bulunmazken, GTSM derslerine ilişkin tutumların GSL mezunları içerisinde mantıklı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, GTHM alanına ilişkin tutumlarla adayların dinledikleri müzik çeşitleriyle alakalı mantıklı bir ilişki tespit edilmiş, ancak bu durumun hangi müzik çeşidinden ötürü olduğu net olarak ifade edilememiştir. Buna istinaden, GTSM derslerine ilişkin tutumlar ile dinlenen müzik çeşitleri arasında anlamlı bir yapı gözlemlenmemiştir. Bu dönütlerin eğilimiyle, müzik öğretmeni adaylarının geleneksel müzik derslerine yönelik tutumlarının çeşitli faktörlerden etkilendiğini, ancak bu etkilerin sınırlı düzeyde kaldığını ortaya koymaktadır.

Akbel (2021), "Öğrencilerin Türk Müziği Makamlarına ve Usullerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları" başlıklı çalışmada, Türk Müziği Nazariyatı dersleri alan lisans öğrencilerinin makam ve usul bilgileri ile bu bilgileri uygulama becerilerine dair öz yeterlik algılarını ve dinleyerek makam tespiti yapabilme yeterliliklerini incelemiştir. Araştırma, öğrencilerin kendilerini makam ve usul konularında ne kadar yeterli gördüklerini ve dinleme yoluyla makam tespiti yapabilme becerilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Tarama deseninde tasarlanan çalışmada, araştırmacının geliştirdiği ölçek ve dinleme testi kullanılarak 104 katılımcıdan veri toplanmıştır. Nicel veriler SPSS paket programla, nitel veriler ise içerik betimleme analiz yöntemiyle tasvir edilmiştir. Bulgularda, katılımcıların en zayıf oldukları noktaların "büyük usuller" ve "dinleyerek makam ve makam geçkilerini tespit etme", en güçlü algıların ise "icra" alanında olduğu tespit edilmiştir. Bulguların minvalinde, öğrencilerin teorik bilgi ve dinleme becerilerinde kendilerini daha az yeterli hissettiklerini, ancak performans (icra) konusunda daha özgüvenli olduklarını ortaya koymaktadır.

Bayrakçı ve Şen (2019), tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmada, Güzel Sanatlar fakültelerinde müzik eğitimi alan öğrencilerin GTM derslerine yönelik tutumları ve öz-yeterlik algıları incelenmiştir. Nicel veriler üzerine betimsel bir yaklaşımın benimsendiği çalışmada, ilişkili tarama yöntemiyle likert ölçekler kullanılarak veriler toplanmıştır. Atatürk Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş-i Veli Üniversitesi ve Cumhuriyet Üniversitesi'ndeki Güzel

Sanatlar fakültelerinde 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 213 öğrencinin katıldığı çalışmada, öğrencilerin Geleneksel Türk müziği derslerine karşı olumlu bir tutum sergiledikleri ve öz-yeterlik idraklarının en üst puanda olduğu tespit edilmiştir. Müzikal davranışlarının öz-yeterliği etkilediği görülürken, kadın-erkek durumları ve sınıf seviyeleri davranış ve öz benlikleri doğrultusunda anlamlı bir fark olmadığı kanısını oluşturmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin GTM'ne ilişkin ilgi ve yetkinliklerinin demografik faktörlerden bağımsız olarak geliştiğine işaret etmektedir.

Şen (2011), doktora tezinde, müzik öğretmenliği anabilim dalı son sınıf öğrencilerinin GTHM ve GTSM derslerine karşı tutumlarını ayrıntılı olarak incelenmiştir. Çalışmanın evrenini 23 müzik eğitimi bilim dalı, örneklemi ise 22 müzik eğitimi bilim dalında öğrenim gören öğrencilerden oluşmuştur. Analiz bulguları irdelendiğinde, öğrencilerin her iki müzik türüne yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu ve bu tutumlar arasında belirgin bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin tutumlarının eğitim aldıkları lise çeşidi, kadın-erkek türleri, lisans programları, icra enstrümanı, dinledikleri müzik tarzı, yaşadıkları coğrafi bölge ve ebeveynlerinin eğitim seviyesi gibi faktörlere bağlı olarak önemli ölçüde değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma, GTM eğitimine yönelik tutumların daha derinlemesine incelenmesi ve bu alanda yeni çalışmalar yapılması gerektiğini irdelemektedir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Lofdalh (2023), doktora tezinde, “Yaylı çalgılar öğrencilerinin müzikal başarılarını yordayan temel değişkenleri” incelemiştir. Araştırmada, bağımsız değişkenler olarak cesaret, (grit), sosyoekonomik durum, ırk, cinsiyet ve özel ders alma durumu ele alınmış; araştırma grubunu lise ve lisans düzeyinden toplam 60 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılardan demografik bilgiler ve Grit-S Ölçeği verileri toplanmış; müzikal başarı ise ASTA'nın (2009) repertuar listesine dayalı 11 basamaklı bir ölçekle değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, deneyim yılı, özel ders alma süresi ve sosyoekonomik durumun müzikal başarıyla anlamlı ve pozitif ilişkili olduğu, buna karşın cesaret, cinsiyet ve ırk değişkenlerinin anlamlı bir etkisinin bulunmadığı saptanmıştır. Çoklu regresyon analizi ise deneyim yılı, özel ders yılı, sosyoekonomik durum ve cinsiyet değişkenlerinden oluşan modelin müzikal başarıyı anlamlı düzeyde yordadığını ve modelin toplam varyansın %53'ünü açıkladığını göstermiştir. Bulgular, özellikle

deneyim süresi, bireysel eğitim ve sosyoekonomik koşulların müzikal başarıda belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Iqbal, Farida ve Win (2023), tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Jambi Şehri 2 No'lu Lisesi'nde öğrenim gören 10. sınıf öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları içeren çok boyutlu tutumlarının akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğrenci tutumlarının öğrenme sürecindeki belirleyici rolüne ve akademik başarının bu tutumların bir yansıması olduğu varsayımına dayanan araştırmada, nicel yöntem kullanılmış ve veri toplama aracı olarak anket uygulanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 60 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada, normallik ve doğrusallık varsayımlarının sağlanmasının ardından Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrenci tutumları ile akademik başarı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuş ($p = 0.042 < 0.05$) ve tutumların akademik başarı üzerinde etkili bir faktör olduğunu desteklemiştir. Araştırma ayrıca, öğrenci tutumlarının çok boyutlu yapısını ölçmeye yönelik geliştirilen özgün ölçek aracılığıyla literatüre metodolojik katkı sağlamaktadır. Özellikle matematik, fen bilimleri ve dil derslerinde tutumların başarıya olan etkisinin daha belirgin olduğu bulgusu, eğitim süreçlerinde tutum geliştirme odaklı uygulamaların önemini vurgulamaktadır.

Uyigue (2023), tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Benin Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisansüstü programlarına kayıtlı öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumları ile istatistik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 100 öğrenciye, Schau (2003) tarafından geliştirilen ve araştırma bağlamına uyarlanan “İstatistiğe Yönelik Tutum Anketi” (SATS-36 pre) uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda, tüm ölçek için .88, alt boyutlar olan duygu, bilişsel yeterlik, değer, zorluk, ilgi ve çaba boyutları için sırasıyla .82, .87, .79, .77, .78 ve .76 güvenirlik katsayıları elde edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ise ara sınav ve dönem sonu sınav notları dikkate alınarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, genel tutumun akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisinin bulunmadığını, ancak değer, zorluk algısı ve ilgi boyutlarının başarıyı anlamlı düzeyde etkilediğini ortaya koymuştur. Çalışma, özellikle istatistik dersine yönelik olumlu tutum geliştirme programlarının başarıyı artırmada etkili olabileceğini vurgulamaktadır.

Shi (2022), doktora tezinde, “Müzik eğitiminin ortaokul öğrencilerinin devamsızlık oranları ve matematik ile İngilizce dil sanatlarındaki akademik başarıları

üzerindeki etkisi”ni incelemiştir. Araştırmada, Amerika Birleşik Devletleri’nin Missouri eyaletinin kuzeydoğusundaki büyük bir okul bölgesinde ortaokul düzeyinde verilen müzik eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları ve devamsızlık oranları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, 2017-2018, 2018-2019 ve 2020-2021 eğitim-öğretim yıllarında aynı okulda öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrenciler, müzik eğitimine (bando, koro, orkestra) katılım durumlarına göre gruplandırılmış; ayrıca müzik öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla anket uygulanmıştır. Elde edilen nicel veriler, t-testi, varyans analizi (ANOVA) ve Ki-kare testleri ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, müzik eğitimi alan öğrencilerin İngilizce Dil Sanatları ve Matematik derslerindeki akademik başarılarının, müzik eğitimi almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Devamsızlık oranlarında ise müzik eğitimi lehine bir eğilim görülmüş, ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bulgular, müzik eğitiminin özellikle akademik başarı üzerinde önemli etkileri olduğunu ve bu durumun eğitim politikalarında dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Franceschi ve Reić Ercegovac (2022), tarafından gerçekleştirilen araştırmada, kişilik özellikleri ve motivasyonel faktörlerin akademik piyano başarısı üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, söz konusu değişkenlerin akademik piyano başarısını doğrudan anlamlı düzeyde açıklamadığını ortaya koyarken, özellikle vicdanlılık ve duygusal istikrar kişilik özelliklerinin halka açık performanslar ve piyano yarışmalarındaki başarı üzerinde anlamlı etkisinin bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca özdeşleşmiş motivasyonun, bireylerin bu tür performanslardaki başarılarını anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Psikolojik ihtiyaçlar, motivasyon ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin detaylı şekilde incelendiği çalışmada, entelektüellik, uyumluluk ve içsel motivasyonun bireylerin ilişkilene ve özerklik ihtiyaçlarının doyumunu anlamlı şekilde etkilediği saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar, müzik eğitiminde motivasyonel süreçlerin ve kişilik temelli yaklaşımların önemine dikkat çekmekte ve piyano performansının geliştirilmesine yönelik pedagojik uygulamalar için yol gösterici öneriler sunmaktadır.

Van Rooij, Fokkens-Bruinsma ve Jansen (2021), tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Hollanda’daki bir üniversitede öğrenim gören 839 doktora öğrencisinin katılımıyla, danışmanlık kalitesi, psikososyal etmenler ve doktora projelerinin özelliklerinin; öğrenci memnuniyeti, akademik ilerleme ve programı bırakma eğilimleri

üzerindeki etkileri çok boyutlu bir yaklaşımla incelenmiştir. Regresyon analizleri sonucunda, algılanan iş yükünün memnuniyet ve akademik ilerleme ile negatif, bırakma eğilimi ile ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir. Buna karşın, danışman-öğrenci ilişkisinin kalitesi, aidiyet duygusu, projede sahip olunan özgürlük düzeyi ve öğrencinin danışmanın araştırma alanıyla olan akademik uyumu gibi faktörlerin, memnuniyeti artırıcı ve bırakma eğilimini azaltıcı etkiler gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışmanın bulguları, doktora sürecinde iş yükünün azaltılması ve danışman-öğrenci uyumunun güçlendirilmesinin, hem öğrencilerin programı tamamlama oranlarının artırılmasında hem de genel memnuniyet düzeyinin iyileştirilmesinde önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Perić ve Radić'in (2021), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenimine yönelik tutumlarını inceleyerek, farklı kampüslerde öğrenim gören öğrenciler arasındaki tutum farklılıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Rochester Teknoloji Enstitüsü'nün (RIT) ABD ana kampüsü ve Hırvatistan'daki RIT Croatia kampüsünde öğrenim gören toplam 93 öğrenciyle yürütülen çalışmada, katılımcıların büyük çoğunluğunun yabancı dil öğrenimine karşı olumlu bir tutum sergilediği ve sürece yüksek düzeyde ilgi gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, iki kampüs arasında yalnızca sınırlı düzeyde tutum farklılıkları olduğunu, ancak tüm öğrencilerin yabancı dil bilmenin günümüz dünyasındaki önemini farkında olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, kültürel ve coğrafi farklılıklara rağmen öğrencilerin benzer tutumlar geliştirdiğini ve bu durumun, üniversitelerde yabancı dil öğretiminin desteklenmesi açısından önemli bir gösterge olduğunu ortaya koymaktadır.

Mao, Cai, He, Chen ve Fan (2021), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, fen bilimlerine yönelik tutum ile fen başarısı arasındaki ilişki üç düzeyli meta-analiz yöntemiyle kapsamlı biçimde incelenmiştir. Literatürde bu ilişkiye dair farklı ve çelişkili sonuçların bulunması nedeniyle çalışma, metodolojik faktörlerin bu tutarsızlıktaki rolünü de değerlendirmiştir. Toplam 37 çalışmadan elde edilen 132 etki büyüklüğü ve 1.042.537 katılımcıya ait verilerin analizine dayanan bulgular, fen bilimlerine yönelik tutum ile fen başarısı arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir ($r = 0.248$, $p < .001$). Ayrıca, tutumun boyutları açısından değerlendirildiğinde, öz yeterlik boyutunun diğer boyutlara (ilgi, fenin toplumsal önemi ve karma tutum) kıyasla daha güçlü bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, standartlaştırılmamış ölçme araçları kullanılan çalışmalarda, standartlaştırılmış ölçme

araçlarına göre daha yüksek ilişki düzeyine ulaşıldığı saptanmıştır. Çalışma, fen eğitimi araştırmalarında metodolojik değişkenlerin dikkate alınmasının, sonuçların güvenilirliği ve karşılaştırılabilirliği açısından kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Díez-Palomar, García-Carrión, Hargreaves ve Vieites (2020), tarafından gerçekleştirilen araştırmada, etkileşimli gruplar (Interactive Groups-IG) ve diyalojik edebi toplantıların (Dialogic Literary Gatherings - DLG) öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Önceki araştırmalar, öğrenci tutumları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koysa da, bu çalışma IG ve DLG uygulamalarının tutum gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen öncü bir nitelik taşımaktadır. Nicel yöntemle yürütülen araştırmada geçerliliği kanıtlanmış tutum testleri kullanılmıştır. Bulgular, hem IG hem de DLG uygulamalarının öğrencilerin olumlu tutumlarını desteklediğini göstermiştir. Özellikle sosyal bağlamın belirleyici olduğu; grup çalışması, karşılıklı destek ve dağılmış biliş (distributed cognition) unsurlarının tutum gelişiminde en yüksek korelasyona sahip olduğu saptanmıştır. IG uygulamalarında grup çalışmasına yönelik olumlu tutumların öne çıktığı, DLG uygulamalarında ise öz-imaj ve özgüven boyutlarının daha belirgin geliştiği görülmüştür. Sonuçlar, yapılandırılmış sosyal öğrenme ortamlarının, öğrenci tutumlarının geliştirilmesinde etkili olduğunu ve öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını bu doğrultuda öğrenci merkezli biçimde planlamalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Zelenak (2019), tarafından gerçekleştirilen araştırmada, müzik performansında başarıyı yordamada öz yeterliğin dört temel kaynağının etkisi incelenmiştir. İlişkisel tarama modeline dayanan çalışmada, öz yeterlik bileşenlerinin başarıya katkısı ile bu ilişkinin çalgı türü, yaş ve cinsiyet gibi demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Çalışma grubunu, seçkin müzik topluluklarına başvuran 73 ortaokul ve lise düzeyindeki bando ve yaylı çalgılar öğrencisi oluşturmuştur. Öz yeterlik düzeyleri Müzik Performansı Öz Yeterlik Ölçeği, başarı ise seçme (audition) puanlarıyla ölçülmüştür. Bulgular, öz yeterlik bileşenlerinden enaktif başa çıkma deneyiminin en güçlü ilişkiye sahip olduğunu; başarıyı yordamada ise sözel ve sosyal iknanın en etkili faktör olduğunu göstermiştir. Çalgı türü, yaş, cinsiyet ve topluluk üyeliği süresine göre öz yeterlik ve başarı arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Çalışma, müzik performansı başarısının artırılmasında sosyal çevreden alınan sözel ve sosyal geri bildirimin sistematik biçimde güçlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Bronson (2016), doktora tezinde, “8-13 Yaş arasındaki genç piyano öğrencilerinde performans başarısının yordayıcıları” incelemiştir. Araştırmada, 8-13 yaş aralığındaki çocuk piyano öğrencilerinin performans başarılarını yordayan faktörler incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin canlı performans sonrası gerçekleştirdikleri hatırlamaya dayalı öz değerlendirme, video izleyerek yapılan öz değerlendirme, yaş, cinsiyet ve piyano eğitimi süresi değişkenleri ele alınmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nin Iowa ve Oklahoma eyaletlerinde eğitim alan toplam 184 çocuk piyano öğrencisi rastgele şekilde hatırlama (n=92) ve video (n=92) gruplarına ayrılmıştır. Öğrencilerin performansları, 2015-2016 akademik yılı boyunca Bronson Piyano Performans Başarı Rubriği (BPPAR) kullanılarak uzman jüri üyeleri tarafından değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları hem hatırlama hem de video gruplarında öz değerlendirme puanlarının performans başarısını anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur ($p < .001$). Buna ek olarak, video grubunda cinsiyet değişkeninin de performans başarısı üzerinde anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Bulgular, çocuk yaş grubundaki müzik eğitiminde öz değerlendirme ve video kaydı temelli uygulamaların etkili olduğunu ve bu yöntemlerin bireysel müzik eğitim programlarına sistematik biçimde dahil edilmesinin yararlı olacağını göstermektedir.

Kpolovie, Joe ve Okoto (2014), tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgisi ve okula karşı tutumlarının akademik başarı üzerindeki bireysel ve ortak etkilerini belirlemek amacıyla çoklu yordama (multiple prediction) deseni kullanılmıştır. Çalışma, Nijerya'nın Bayelsa Eyaleti'nde 2013 Mayıs-Haziran döneminde gerçekleştirilen Ortaöğretim Bitirme Sınavı'na (SSCE) katılan toplam 14.459 öğrenciden tabakalı rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 518 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, önerilen sıfır hipotezlerinin test edilmesi amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış ve analiz sürecinde SPSS yazılımı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenmeye yönelik ilgileri ve okula karşı tutumları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğunu ve bu iki değişkenin birlikte akademik başarıdaki toplam varyansın %21,60'ını açıkladığını ortaya koymuştur. Çalışma, öğrencilerin öğrenme ilgisinin ve okula karşı olumlu tutumlarının, akademik başarıyı artırmada önemli bir rol oynadığını göstermekte ve eğitim ortamlarında bu faktörleri geliştirmeye yönelik bilinçli müdahalelerin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Jaquez (2012), yüksek lisans tezinde, “Enstrümantal müzik katılımının üniversite düzeyindeki havacılık uçuş kursundaki başarıya yordayıcı olarak etkisi”ni incelemiştir. Araştırmada, müzik enstrümanı çalma deneyiminin üniversite düzeyinde verilen uçuş eğitimi başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırmada, katılımcıların müzik geçmişleri ve enstrüman çalma deneyimlerini belirlemek amacıyla anket uygulanmış, elde edilen veriler Federal Havacılık İdaresi’nin (FAA) FAR Part 141 standartları doğrultusunda yürütülen özel pilotaj eğitimi sürecine ilişkin akademik ve pratik başarı kayıtlarıyla karşılaştırılmıştır. Farklı düzeylerde müzik deneyimine sahip öğrencilerin uçuş başarıları çeşitli istatistiksel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, genel başarı düzeyi açısından müzik geçmişi ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bununla birlikte, müzik enstrümanı çalma deneyimi olan öğrencilerin özel pilotluk eğitimini daha az uçuş saatiyle tamamlama eğiliminde oldukları ve özellikle piyano çalan öğrencilerin kurs tamamlama sürecinde belirgin bir avantaja sahip oldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, müzik eğitiminin motor beceriler ve öğrenme süreçleri üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğine işaret etmekte, ancak bu ilişkinin daha geniş örneklemle ve farklı eğitim kademelerinde detaylı biçimde incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

Norzaini ve Rohaty (2010), tarafından gerçekleştirilen araştırmada, kişilik özellikleri ve motivasyon türlerinin piyano öğrencilerinin performansı ve temel psikolojik ihtiyaç doyumu üzerindeki etkileri ile başarı motivasyonu, tutum ve akademik başarı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma, Hırvatistan’daki dört müzik akademisinden 92 piyano öğrencisi ve bir üniversitenin farklı fakültelerinde öğrenim gören 1484 öğrenciden oluşan iki ayrı örneklem grubunu kapsamaktadır. İlk örneklemde Büyük Beşli Kişilik Modeli ve öz-belirleme kuramı çerçevesinde kişilik özellikleri, motivasyon türleri ve temel psikolojik ihtiyaç doyumu değerlendirilmiş; performans kriteri olarak akademik yıl içindeki piyano başarısı, yarışma sonuçları ve halka açık performanslar kullanılmıştır. İkinci örneklemde başarı motivasyonu, öğrenmeye yönelik tutum ve akademik başarı arasındaki ilişkiler betimsel ilişkisel araştırma deseniyle incelenmiştir. Bulgular, öğrenmeye yönelik tutum ile başarı motivasyonu ($r = 0.53, p < .001$) ve akademik başarı ($r = 0.16, p < .001$) arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu; ancak başarı motivasyonu ile akademik başarı arasında negatif ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur ($r = -0.038, p > .05$). Çalışma, öğrenci başarısının

anlaşılmasında psikolojik faktörlerin dikkate alınmasının ve eğitim uygulamalarının buna göre şekillendirilmesinin önemine dikkat çekmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; desen, evren ve örneklem, veri toplama araçları, başarı testlerinin geliştirilmesi ve veri analizi sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırmada; kesitsel tarama, yordayıcı korelasyonel ve nedensel karşılaştırma desenleri kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, belirli bir konu hakkında katılımcıların görüşleri hakkında bilgi toplandığı desenlerdir (Fraenkel vd., 2012). Bu çalışmada, öğrencilerin TSM ve THM başarılarının ne düzeyde olduğu ve maddelere verdikleri cevapların nasıl dağıldığı araştırılmıştır. Çalışma bu yönüyle tarama desenindedir. Yordayıcı korelasyonel desenlerde ise bir değişkenin diğer değişkeni yordama gücü araştırılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu araştırmada Türk Müziği derslerine yönelik tutumun TSM ve THM başarısını nasıl yordadığı analiz edildiğinden yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır. Diğer taraftan sosyo-gelişmişlik düzeyi kapsamında bölgelere göre öğrencilerin TSM, THM başarıları ve tutumun farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada bu gerekçe ile müdahale olmadan ortaya çıkmış bir durumun sebeplerinin araştırıldığı bir nicel yaklaşım olan nedensel karşılaştırma deseni de (Gay vd.,2012) uygulanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki Güzel Sanatlar Liselerinin (GSL), müzik bölümlerinin 12. Sınıf öğrencilerinin TSMBT ve THMBT başarı düzeyleri ile ders tutumları arasındaki ilişki oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken maksimum çeşitlilik tekniği uygulanmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, kendi içinde birbirine benzeyen farklı özelliklerin mümkün olduğunca geniş bir perspektifle ele alındığı bir örnekleme tekniğidir (Patton, 2014; Büyüköztürk vd., 2015). Bu araştırmada ise maksimum çeşitlilik için sosyo-gelişmişlik değişkeni temel alınmıştır. Türkiye Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü'nün illerin ve bölgelerin sosyo-gelişmişlik sıralamasının sunulduğu SEGE

raporuna göre Türkiye'deki 81 il, sosyo-gelişmişlik bakımından altı bölgede sınıflandırılmıştır (T.C. Sanayi ve Kalkınma Bakanlığı, 2017). Bu çalışmada her bölgeden random seçki ile üçer il seçilerek 18 farklı il belirlenmiştir. Böylelikle maksimum çeşitlilik örnekleme yapılarak sosyo-gelişmişliğe göre altı bölge kapsamında 18 farklı ilden seçilen GSL'lerin, müzik bölümlerinin 12. Sınıf öğrencileri örneklemini oluşturmuştur ($N=409$, Tablo 1).

Tablo 1.
Öğrencilerin İl ve Bölgeye Göre Dağılımı

Sosyo-Gelişmişlik Endeksine Göre Bölgeler ^a													
İl ^b		1. Bölge		2. Bölge		3. Bölge		4. Bölge		5. Bölge		6. Bölge	
		(n = 83, %20.3)		(n = 61, %14.9)		(n = 75, %18.3)		(n = 47, %11.5)		(n = 67, %16.4)		(n = 76, %18.6)	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1.	İstanbul	26	6.4										
2.	Ankara	32	7.8										
3.	İzmir	25	6.1										
4.	Denizli			27	6.6								
5.	Kayseri			18	4.4								
6.	Çanakkale			16	3.9								
7.	Mersin					22	5.4						
8.	Antep					23	5.6						
9.	Adana					30	7.3						
10.	Elâzığ							23	5.6				
11.	Aksaray							9	2.2				
12.	Çorum							15	3.7				
13.	Ordu									25	6.1		
14.	Osmaniye									19	4.6		
15.	Erzurum									23	5.6		
16.	Diyarbakır											18	4.4
17.	Şanlıurfa											27	6.6
18.	Van											31	7.6

Note. $N = 409$.

^a SEGE Raporunun sosyo-gelişmişlik endeksine göre demografi, istihdam, eğitim, sağlık, rekabetçi ve yenilikçi kapasite, mali, erişilebilirlik ve yaşam kalitesi değişkenlerine göre oluşturulan 6 bölgenin (T.C. Sanayi ve Kalkınma Bakanlığı, 2017) dağılımı.

^b 6 bölge için seçilen 18 il sırasıyla sunulmuştur (*Her bölge için sadece üç il seçilmiştir*).

Öğrencilerin bölgelere göre genel olarak dengeli bir dağılım gösterdikleri gözlenmekle beraber 4. Bölgedeki (%11.5) öğrencilerin diğer gruplara göre daha düşük bir dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Diğer bölgelerdeki öğrenciler ise sırasıyla 1. Bölge, %20.3; 2. Bölge, %14.9; 3. Bölge, %18.3; 5. Bölge, %16.4; 6. Bölge, %18.6 oranları ile dağılım göstermişlerdir.

Çalışmada, başarı testlerinin geliştirilmesi amacıyla deneme formları oluşturulmuştur. Bu sebeple yine maksimum çeşitleme ile başka GSL'lerden farklı bir örneklem grubu belirlenmiştir. Örneklem grubu; Ankara, Bolu, Trabzon, Malatya, Giresun ve Adıyaman illerindeki GSL'lerin 12.sınıf öğrencilerin oluşmuştur ($N=149$). Bu örneklemde elde edilen veriler sadece başarı testlerinin geliştirilmesi için analiz edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Türk Müziği Dersleri Tutum Ölçeği (TMDTÖ), Türk Sanat Müziği Başarı Testi (TSMBT) ve Türk Halk Müziği Başarı Testi (THMBT) olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarına ilişkin bilgiler başlıklar halinde sunulmuştur.

3.3.1. Türk Müziği Dersleri Tutum Ölçeği (TMDTÖ)

Daştan (2019) araştırmasında, GSL öğrencilerinin Türk Müziği derslerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla TMDTÖ'yü geliştirmiştir. Bu amaçla Erzurum, Aksaray, Ankara, Mersin, Gaziantep ve İzmir olmak üzere 6 ilden birer GSL seçilmiş ve bu liselerden 412 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. 26 soruluk deneme formunun kapsam geçerliği, 12 alan uzmanının görüşleri doğrultusunda elde edilen KGO (Kapsam Geçerlik Oranı), KGÖ (Kapsam Geçerlik Ölçütü) ve KGİ (Kapsam Geçerlik İndeksi) değerleri ile incelenmiştir. Analizler neticesinde KGO'su, KGÖ'den düşük olan 6 madde çıkarılmıştır. Yapı geçerliği analizlerinde ise maddelere faktör analizi yapılmasında sakınca olmadığı belirlenmiştir ($KMO = .97 > .60$, $\chi^2_{(190)} = 6691.74$, $p < .05$). Faktör yükü (11.84), varyans (%59.19), birikinti grafiği ve döndürülmüş madde matrislerine bakıldığında ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olmasına karar verilmiştir. Nihai form 20 maddeden oluşmuştur. Ayrıca ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu bulunmuştur ($\alpha = .96$).

3.3.2. Başarı Testleri

GSL son sınıf öğrencilerinin, Türk Sanat Müziğine (TSM) ve Türk Halk Müziğine (THM) ilişkin bilgilerini ölçmek amacıyla başarı testleri geliştirilmiştir. Bu süreçte testlerin geçerlik (kapsam geçerliği ve yapı geçerliği) ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Bu testlerin geliştirilme sürecine ve analiz sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

3.3.2.1. Türk Sanat Müziği Başarı Testi (TSMBT)

3.3.2.1.1. TSMBT'nin Kapsam Geçerliği

Öncelikle, TSM ile ilgili alanyazın incelenmiştir. Bu inceleme neticesinde 62 sorudan oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra kapsam geçerliği analiz edilmiştir. Kapsam geçerliği; bir testin ölçülmek istenen konunun ne derecede temsil edildiğine işaret eder. Diğer bir ifadeyle test maddelerinin, ölçülmek istenen tüm kazanımları, davranışları, bilgileri ne düzeyde kapsadığını açıklar (Wilson vd., 2012; Basham & Sedlacek, 2009). Buradan hareketle ilk olarak Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB, 2016) GSL ders kitaplarındaki kazanımlar incelenmiştir. Bu kazanımlara uygun bir biçimde Bloom'un bilişsel alan taksonomisi temel alınarak sorular ve belirtke tablosu oluşturulmuştur ($n = 62$). Buna göre bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve değerlendirme olmak üzere 5 bilişsel basamakta sorular yer almaktadır. Sentez, analiz neticesinde ortaya çıkan bilgi parçacıklarından yeni ve özgün bir ürün oluşturma süreci olduğundan (Beyreli & Sönmez, 2017) bu basamakta soru yer almamaktadır.

Her bir maddenin amacına ne kadar hizmet ettiği, kazanımları ne düzeyde kapsadığının belirlenmesi için uzman görüşleri alınarak bir pilot çalışma yapılmasına ihtiyaç vardır (Büyüköztürk, 2005; Basham & Sedlacek, 2009; Allen ve Yen, 2002). Bu sebeple, sorular ($n = 62$); TSM alanında uzman 6 akademisyenin görüşlerine sunulmuştur. Davis (1992) tekniği uygulanarak, maddelerin ve tüm testin kapsam geçerliği indeksleri (KGİ) hesaplanmıştır. Bu yaklaşıma göre uzman görüşleri 4'lü olarak derecelendirilmektedir.

- (a) Uygun
- (b) Madde gözden geçirilmeli
- (c) Madde ciddi olarak gözden geçirilmeli
- (d) Uygun değil

Bu derecelendirmede yer alan (a) ve (b) seçeneğini işaretleyen uzman sayısı, toplam uzman sayısına bölünerek KGİ elde edilmekte, .80'nin altındaki maddeler kabul edilmektedir (Davis, 1992). Böylelikle .80'nin altında değerlere sahip olan 12 madde testten çıkarılarak tüm testin KGİ değeri .91 olarak bulunmuş ve nihai deneme formu oluşturulmuştur ($n = 50$). Bu deneme formu ile 6 farklı ilde öğrenim gören öğrencilere pilot uygulama yapılmıştır ($n = 149$).

3.3.2.1.2. TSMBT'nin Yapı Geçerliği

TSMBT'nin yapı geçerliğini kontrol etmek için madde analizi ve faktör analizi yapılmıştır. Öncelikle normallik analizi yapılmış, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 aralığında (George & Mallery, 2024) olduğu bulunmuş ve normallik varsayımının karşılandığı belirlenmiştir. Madde analizi için betimsel istatistikler, madde güçlük ve ayırt edicilik katsayıları ile üst ve alt grupların *t*-testi sonuçlarına bakılmıştır. Analizler; Excel, TAP 14.7.4 ve SPSS 27.0 programları kullanılmıştır. Pilot uygulama verileri Excel'e girilirken doğru cevaplar "1", yanlış cevaplar "2" olarak kodlanmıştır. Üst ve alt gruplarda Excel ile belirlenmiş ardından TAP ve SPSS programları ile analizler yapılmıştır. TAP analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

3.3.2.1.2.1. TSMBT'nin TAP Analizi

Tablo 2.

TSM Başarı Testinin Pilot Uygulamasına İlişkin Tap Analizi Sonuçları

Madde Sayısı	50
Katılımcı Sayısı	149
Ortalama	25.2
Medyan	27
Standart Sapma	10.39
Varyans	108.03
Minimum	3
Maksimum	43
Çarpıklık	-.34
Basıklık	-1.13
Ortalama Madde Güçlük	.50
Ortalama Madde Ayırt Edicilik	.50

Pilot uygulamanın TAP analizi sonuçlarına göre, testin ortalama madde güçlüğü (p_j), başarı testlerinde beklenen ve ideal değer (Turgut ve Baykul, 2010; Çepni vd.; Tan, 2010) olarak ifade edilen .50 düzeyinde olduğu görülmüştür. Testin ortalama ayırt edicilik katsayısının da (r_{jx}) .50 olduğu görülmüştür. Böylelikle ayırt ediciliğin .40'tan büyük olması sebebiyle testin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Madde güçlük ve ayırt edicilik katsayılarının yorumlanmasında temel alınan aralıklara Tablo 3'te yer verilmiştir (Hasançebi vd., 2020).

Tablo 3.

Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Katsayılarının Ölçümleme Aralıkları

p_i	Ölçümleme	r_{jx}	Ölçümleme
.70-1	Çok kolay	$\geq .40$	Çok iyi
.50-.69	Kolay	.30-.39	İyi ama yine de geliştirilebilir
.30-.49	Orta güçlükte	.20-.29	Kullanılabilir fakat düzeltilmeli
$\leq .29$	Zor	$\leq .19$	Testten çıkarılmalı

Tüm teste ilişkin analizler yapıldıktan sonra deneme formunda yer alan her aday maddenin madde güçlük, ayırt edicilik katsayıları, üst ve alt grup ayırt edicilik oranları ve nokta çift serili korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca Nokta çift serili korelasyon katsayılarının .20'den büyük olup olmadığı (McGahee & Ball, 2009) kontrol edilmiştir. Ölçümleme aralıkları göz önüne alınarak uygunluğu kontrol edilen maddelerin analiz sonuçları Tablo 4'te yer almıştır.

Tablo 4.

TSMBT Deneme Formunun Madde Analizi Sonuçları

Madde No	p_j	r_{jx}	D _{üst}	D _{alt}	r_{pbi}	Sonuç ^a
m1	.64	.49	.91	.42	.40	Çok iyi
m2	.72	.51	.95	.44	.46	Çok iyi
m3	.70	.67	1.00	.33	.58	Çok iyi
m4	.67	.65	.95	.30	.51	Çok iyi
m5	.72	.65	.98	.33	.59	Çok iyi
m6	.62	.61	.93	.33	.49	Çok iyi
m7	.65	.65	.89	.23	.55	Çok iyi
m8	.69	.61	.95	.35	.49	Çok iyi
m9	.58	.77	.93	.16	.63	Çok iyi
m10^b	.06	-.12	.02	.14	-.18	Çıkarılmalı
m11	.68	.68	.95	.28	.61	Çok iyi
m12	.71	.61	.95	.35	.49	Çok iyi
m13	.67	.51	.89	.37	.42	Çok iyi
m14	.74	.67	1.00	.33	.58	Çok iyi
m15	.67	.77	.98	.21	.65	Çok iyi
m16	.61	.77	.93	.16	.62	Çok iyi
m17	.44	.50	.66	.16	.38	Çok iyi
m18	.61	.75	.95	.21	.60	Çok iyi
m19^b	.44	.15	.43	.28	.19	Çıkarılmalı
m20	.65	.81	1.00	.19	.74	Çok iyi
m21	.63	.72	.98	.26	.63	Çok iyi
m22^b	.24	.06	.25	.19	.10	Çıkarılmalı
m23^b	.26	.02	.27	.26	.00	Çıkarılmalı
m24	.70	.79	1.00	.21	.73	Çok iyi
m25	.66	.84	1.00	.16	.77	Çok iyi
m26^b	.27	.11	.25	.14	.19	Çok iyi
m27	.66	.74	.98	.23	.64	Çok iyi
m28	.42	.61	.77	.16	.49	Çok iyi
m29	.66	.58	.98	.40	.53	Çok iyi
m30	.58	.72	.98	.26	.60	Çok iyi
m31	.53	.86	1.00	.14	.67	Çok iyi
m32	.44	.65	.84	.19	.52	Çok iyi
m33	.50	.66	.82	.16	.56	Çok iyi
m34	.49	.68	.89	.21	.55	Çok iyi
m35	.54	.68	.86	.19	.52	Çok iyi

Tablo 4.

TSMBT Deneme Formunun Madde Analizi Sonuçları (devamı)

Madde No	p_j	r_{jx}	$D_{üst}$	D_{alt}	r_{pbi}	Sonuç ^a
m36^b	.13	.07	.18	.12	.10	Çıkarılmalı
m37 ^c	.24	.20	.30	.09	.26	Düzeltilmeli
m38^b	.15	.13	.25	.12	.17	Çıkarılmalı
m39^b	.34	.13	.39	.26	.15	Çıkarılmalı
m40	.59	.36	.64	.28	.35	İyi
m41	.54	.63	.89	.26	.50	Çok iyi
m42	.39	.24	.50	.26	.28	Çok iyi
m43	.33	.20	.45	.26	.22	Düzeltilmeli
m44^b	.37	.06	.36	.30	.12	Çıkarılmalı
m45	.64	.70	.95	.26	.60	Çok iyi
m46	.30	.36	.48	.12	.32	İyi
m47	.46	.52	.68	.16	.52	Çok iyi
m48^b	.07	-.05	.02	.07	-.13	Çıkarılmalı
m49	.33	.41	.48	.07	.42	Çok iyi
m50	.45	.68	.80	.12	.53	Çok iyi

Note. p_j = madde gücü, r_{jx} = madde ayırt ediciliği; $D_{üst}$ = soruyu doğru cevaplayan üst gruptaki öğrenci yüzdesi, D_{alt} = soruyu yanlış cevaplayan üst gruptaki öğrenci yüzdesi, r_{pbi} = nokta çift serili korelasyon katsayısı

^a Ölçümleme referans aralıklarına göre maddenin değerlendirilmesi

^b Testten çıkarılmasına karar verilen maddeler

^c Düzeltilip, geliştirilmesine karar verilen maddeler

Madde analizi sonuçları, madde ayırt edicilik ve nokta çift serili korelasyon katsayıları .20'nin altında kalan 10, 19, 22, 23, 26, 36, 38, 39, 44 ve 48. maddelerin testten çıkarılması gerektiğini ortaya koymuştur. Diğer taraftan, madde ayırt edicilik ve nokta çift serili korelasyon katsayıları .20 ile .30 arasında olan 37 ve 43. Maddeler uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilerek tekrar teste konmuştur. Böylelikle testten 10 madde çıkarılmış ve deneme formu 40 maddeye düşürülmüştür.

3.3.2.1.2.2. Alt ve Üst Grupların *t*-Testi Analizi

Soruların ayırt ediciliğinin için tespit edilmesi için ayrıca bağımsız gruplar *t*-testi analizi yapılmıştır. Alt ve üst grupların ortalamalarının, *t*-testi analizi ile karşılaştırılması ayırt ediciliğin belirlenmesinde kullanılan yaklaşımlardan biridir (Başol, 2019). Buna göre alt ve üst gruplar %27'lik dilimler ile belirlenerek oluşturulmuş ve iki grubun ortalamaları karşılaştırılmıştır (Tablo 5). Analiz sonucunda 31 ve 35. Maddeler dışındaki bütün maddelerde, üst grup lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. 31 ve 35. Maddeler testten çıkarılmış ve deneme formu 38 maddeye düşürülmüştür.

Tablo 5.
TSMBT Alt ve Üst Gruplar İçin t-testi Analizi Sonuçları

Madde	Grup	M	s	F	t	sd	p
m1	Üst	.93	.27	76	5.90	59.81	.000
	Alt	.40	.50				
m2	Üst	1	.00	585	8.06	39	.000
	Alt	.38	.49				
m3	Üst	1	.00	279.37	9	39	.000
	Alt	.33	.47				
m4	Üst	.98	.16	151.54	7.77	47.26	.000
	Alt	.35	.48				
m5	Üst	1	.00	117.00	10.82	39	.000
	Alt	.25	.44				
m6	Üst	.95	.22	45.64	8.48	56.59	.000
	Alt	.28	.45				
m7	Üst	.93	.27	22.44	8.32	64.39	.000
	Alt	.25	.44				
m8	Üst	.98	.16	229.54	6.98	46.84	.000
	Alt	.40	.50				
m9	Üst	.98	.16	27.07	12.16	51.80	.000
	Alt	.18	.38				
m10	Üst	.98	.16	60.27	9.84	48.97	.000
	Alt	.25	.44				
m11	Üst	.95	.22	70.52	7.56	55.13	.000
	Alt	.33	.48				
m12	Üst	.95	.22	85.74	7.15	54.61	.000
	Alt	.35	.48				
m13	Üst	1	.00	204.75	9.54	39	.000
	Alt	.30	.46				
m14	Üst	.98	.16	46.96	10.51	49.69	.000
	Alt	.23	.42				
m15	Üst	.98	.16	27.07	12.16	51.80	.000
	Alt	.18	.38				
m16	Üst	.70	.46	11.05	5.91	73.60	.000
	Alt	.15	.36				
m17	Üst	.98	.16	36.05	11.27	50.61	.000
	Alt	.20	.41				
m18	Üst	1	.00	40.59	14.87	39	.000
	Alt	.15	.36				
m19	Üst	.98	.16	60.27	9.84	48.97	.000
	Alt	.25	.44				
m20	Üst	.98	.16	60.27	9.84	48.97	.000
	Alt	.25	.44				
m21	Üst	1	.00	30.33	16.52	39	.000
	Alt	.13	.00				
m22	Üst	.98	.16	46.96	10.51	49.69	.000
	Alt	.23	.43				
m23*	Üst	.88	.33	.41	9.30	78	.000
	Alt	.15	.36				
m24	Üst	1	.00	394.33	8.51	39	.000
	Alt	.35	.48				
m25	Üst	1	.00	69.33	12.49	39	.000
	Alt	.20	.41				
m26	Üst	.98	.16	13.50	14.52	55.56	.000
	Alt	.13	.33				
m27	Üst	.90	.30	3.89	9.35	74.02	.000
	Alt	.18	.38				
m28	Üst	.90	.30	3.89	9.35	74.02	.000
	Alt	.18	.38				
m29	Üst	.93	.22	27.53	9.61	58.78	.000
	Alt	.23	.42				

Tablo 5.

TSMBT Alt ve Üst Gruplar İçin t-testi Analizi Sonuçları (devamı)

Madde	Grup	M	s	F	t	sd	p
m30	Üst	.90	.30	3.89	9.35	78	.000
	Alt	.18	.38				
m31^a	Üst	.23	.42	10.06	1.52	70.79	.133
	Alt	.10	.30				
m32	Üst	.55	.50	8.43	2.57	77.11	.012
	Alt	.28	.45				
m33	Üst	.96	.22	27.53	9.61	58.78	.000
	Alt	.23	.42				
m34	Üst	.48	.51	12.57	2.13	76.47	.037
	Alt	.25	.44				
m35^a	Üst	.45	.50	8.43	1.64	77.11	.106
	Alt	.28	.45				
m36	Üst	1	.00	53.31	13.56	39	.000
	Alt	.18	.38				
m37	Üst	.40	.50	52.23	3.26	64.64	.002
	Alt	.10	.30				
m38	Üst	.68	.47	14.74	5.57	72.89	.000
	Alt	.15	.36				
m39	Üst	.40	.50	52.23	3.26	64.64	.002
	Alt	.10	.30				
m40	Üst	.85	.36	.41	9.30	78	.000
	Alt	.13	.33				

Note. N=80. ^a Ortalamalar arasında anlamlı farklılık bulunmayan maddeler.

3.3.2.1.2.3. TSMBT'nin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

Açıklayıcı faktör analizi (AFA), Maddeler arasında tespit edilmiş bir ilişki olmadığı durumlarda faktörlerin sayısı ve yapısını keşfetmek için kullanılır (Stevens, 1996; Bandalos & Finney, 2010). TSMBT deneme formunun AFA'sı, tetrakorik korelasyona dayalı bir biçimde verilerin *.dat* dosyasına dönüştürülmesiyle *Factor 12.06.07* (Lorenzo-Seva & Van Ginkel, 2025) programı kullanılarak yapılmıştır. İki kategori olarak gruplandırılmış ve normal dağılım gösteren değişkenlerin faktör yapısının belirlenmesi için tetrakorik korelasyon matrisi kullanılmaktadır (Baykul ve Güzeller, 2014; Hambleton ve Swaminathan, 1985).

Öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's değerleri incelenmek istenmiştir. Fakat factor programı ile yapılan analiz neticesinde, değişkenler arasında çok yüksek korelasyonlar (örneğin, .87 gibi) veya çok düşük varyans (neredeyse sabit değerler) olduğu uyarısı verilmiştir (Lorenzo-Seva & Van Ginkel, 2025). Bu sebeple yüksek korelasyon gösteren 1, 2, 14, 18, 20, 31, 33, 35, 36 ve 37. Maddeler testten çıkarılmış, deneme formunun madde sayısı 28'e düşürülmüştür. Testin bu haliyle KMO değeri .89 bulunmuş ve Bartlett's test değerinin ise anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .001$). KMO değerinin .06'dan büyük olması ve Bartlett's testinin anlamlı çıkması, faktör

analizinin yapılabileceğini işaret etmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu aşamadan sonra faktör yükü .32'un altında olan (Çokluk vd., 2016) ve aralarındaki faktör yükü farkının .10'nun altında olup (Osborne ve Costello, 2009) binişiklik bulunan 9, 11, 16, 18, 21, 22, 25, 27, 45. maddeler dışlanmıştır. Böylelikle TSMBT 19 maddeden oluşmuştur. Tablo 6'da özdeğer ve varyans oranları verilmiştir.

Tablo 6.
TSMBT Öz Değer ve Varyans Oranları

Bileşen	Özdeğer	Varyans Oranı	Kümülatif Varyans Oranı
1	8.651	.455	.455
2	1.788	.094	.549
3	1.113	.058	
4	.994	.052	
5	.963	.050	
6	.917	.048	
7	.806	.042	
8	.709	.037	
9	.565	.030	
10	.529	.028	
11	.481	.025	
12	.388	.020	
13	.333	.017	
14	.260	.014	
15	.186	.010	
16	.126	.007	
17	.103	.005	
18	.084	.004	
19	.002	.000	

Yapılan AFA analizi sonucunda açıklanan toplam varyansın değerinin .55 olduğu görülmüştür. Açıklanan toplam varyansın .50'den büyük olması analizin geçerli olduğuna işaret etmiştir (Beavers vd., 2013). Maddelerin iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Ayrıca faktörlerin öz değerleri kullanılarak yamaç-birikinti grafiği oluşturulmuştur (Cattell, 1978). Grafik üzerinde de bu yapıya işaret eden bir görünüm ortaya çıkmıştır. Her ne kadar Factor programı tek faktörlü bir yapıyı önerse de soru içerikleri ve faktör yapıları incelendiğinde TSMBT'nin iki faktörlü bir yapıda olmasına karar verilmiştir.

Tablo 7.
TSMBT Faktör Yük Değerleri

Faktörler	Madde No	1. Faktör	2. Faktör
Faktör-1 <i>Perde-Aralık, Usul</i> (10 madde)	3	.95	
	4	.55	
	5	.67	
	6	.51	
	7	.52	
	8	.52	
	12	.70	
	13	.68	
	14	.65	
	17	.65	
Faktör-2 <i>Makam ve Bestekâr</i> (9 madde)	28		.49
	29		.62
	30		.76
	31		.93
	32		.67
	33		.76
	34		.69
	35		.60
	41		.63

Note. Direct Oblimin döndürme tekniği uygulanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, başarı testinde yer alan soruların, (a) *Perde-Aralık, Usul* ve (b) *Makam ve Bestekâr* olmak üzere iki faktörde toplandığı görülmüştür. *Perde-Aralık, Usul* (Faktör-1) faktöründeki maddeler; .51 ile .95, *Makam ve Bestekâr* faktöründeki maddeler ise .49 ile .93 arasında değişmektedir. Soruların içeriklerine bakıldığında, içinde bulundukları faktörler ile tutarlı ve uyumlu oldukları görülmüştür.

3.3.2.1.2.4. TSMBT'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

TSMBT'nin doğrulayıcı faktör analizi (DFA), *Factor 12.06.07* programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. (Lorenzo-Seva & Van Ginkel, 2025). DFA'da, χ^2/sd değerinin beşin altında olması kabul edilebilir bir uyuma işaret etmektedir. Analiz neticesinde ki-kare değeri ($\chi^2 = 133.19$), serbestlik derecesine ($df = 134$) bölündüğünde .99 değeri bulunmuştur. χ^2/sd değeri, ≤ 2 'nin altında olduğundan, değer mükemmel uyum göstermiştir (Wheaton vd., 1977). RMSEA değerinin ise .001 olduğu görülmüştür. Böylelikle bu değer .05'ten küçük olduğu için mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir (Browne & Cudeck, 1993; Schumacker & Lomax, 2010). Diğer taraftan NNFI (1.00), CFI (.99), GFI (.97) ve AGFI (.97) değerlerinin de mükemmel uyum gösterdiği saptanmıştır. Böylelikle AFA ile önerilen modelin yapısı doğrulanmıştır (Tablo 8).

Tablo 8.
DFA Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum ölçüsü	Mükemmel uyum ^a	Kabul edilebilir uyum ^a	Gözlenen değer ^b	Uyum durumu
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	.99	Mükemmel
p	$.05 \leq p \leq 1$	$.01 \leq p \leq .05$	.99	Mükemmel
$RMSEA$	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.001	Mükemmel
$NNFI$	$.97 \leq NNFI \leq 1$	$.95 \leq NNFI \leq 0.97$	1	Mükemmel
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1$	$.95 \leq CFI \leq .97$	.99	Mükemmel
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.97	Mükemmel
$AGFI$	$.90 \leq AGFI \leq 1$	$.80 \leq AGFI \leq .90$	.97	Mükemmel

Note. RMSEA= Yaklaşık hataların ortalama karekökü, NNFI = Normlaştırılmamış uyum indeksi, CFI = Karşılaştırmalı uyum indeksi, GFI = İyilik uyum indeksi, AGFI = Düzeltilmiş iyilik uyum indeksi

^a Koroğlu vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada verilen aralıklar referans alınmıştır.

^b TSMBT'nin DFA ile saptanan uyum değerleri.

3.3.2.1.3. TSMBT'nin Güvenirliği

Güvenirlik, ölçülmek istenen özelliklerin hatalardan arınık bir biçimde ölçülebilmesidir (Baykul, 2000). İç tutarlılık ise ölçme aracını oluşturan maddelerin aynı yapıyı ölçüp ölçmediğini, birbirleriyle ne kadar tutarlı ve uyumlu olduğunu gösterir (Revelle, 1979) Testin iç tutarlılığının belirlenmesi için başarı testlerinde sıklıkla kullanılan Kuder-Richardson-20 (KR-20) güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır (Cronbach, 1951). Analiz neticesinde KR-20 değeri .92 olarak bulunmuştur. Bu değer .70 ve üstü olması, ölçme aracının güvenilir olduğu şeklinde yorumlanır (Tekin, 2010). Buradan hareketle TSMBT'nin güvenilir bir test olduğu söylenebilir (Tablo 9).

Tablo 9.
KR-20 Katsayısı

KR-20	KR-20 Standartlaştırılmış Maddelelere Dayalı	N ^a
.92	.92	19

^a Soru sayısı

3.3.2.2. Türk Halk Müziği Başarı Testi (THMBT)

TSMBT'nin geliştirilmesi sürecindeki uygulanan prosedür, THMBT için takip edilmiştir. İlk olarak THM ile ilgili literatür araştırılmıştır. Bu araştırma sonrasında 59 soruyu kapsayan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Sonrasında kapsam geçerliği incelenmiştir. TSMBT'nin geliştirilme sürecinde olduğu gibi öncelikle MEB'in (2016) GSL ders kitaplarındaki kazanımlar araştırılmıştır. Bloom'un bilişsel alan taksonomisine ve bu kazanımlara göre sorular ve belirtke tablosu hazırlanmıştır ($n = 59$). Taksonomide

sentez dışındaki bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve değerlendirme bilişsel basamaklarında sorular oluşturulmuştur.

Uzman değerlendirmesi için sorular, THM alanında 6 akademisyenin görüşlerine sunulmuştur. Davis (1992) tekniği ile kapsam geçerliği indeksleri (KGİ) saptanmıştır. .80'nin altında değerlere sahip olan 9 madde testten dışlanmıştır. Bütün testin KGİ değeri .93 olarak hesaplanmıştır. Nihai deneme formu böylelikle 50 sorudan oluşmuştur. Sonrasında bu form, TSMBT'nin geliştirilme sürecinde olduğu gibi 6 farklı ilde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır ($n = 149$).

3.3.2.2.1. THMBT'nin Yapı Geçerliği

THMBT'nin yapı geçerliğini için madde ve faktör analizleri yapılmıştır. İlk olarak normallik incelenmiş, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 aralığında olduğu, böylelikle verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Madde analizi için betimsel istatistikler, madde güçlük ve ayırt edicilik katsayıları ile üst ve alt grupların t -testi sonuçlarına bakılmıştır. Analizlerin uygulanması sürecinde Excel, TAP 14.7.4 ve SPSS 27.0 programları kullanılmıştır. Veriler, Excel'e işlenirken doğru cevaplar "1", yanlış cevaplar "2" olarak kodlanmıştır. %27'lik dilimler ile Üst ve alt gruplar oluşturulmuş ardından TAP ve SPSS programları ile analizler yapılmıştır. TAP analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

3.3.2.2.1.1. THMBT'nin TAP Analizi Sonuçları

Tablo 10.

THMBT'nin Pilot Uygulamasına İlişkin Tap Analizi Sonuçları

Madde Sayısı	50
Katılımcı Sayısı	149
Ortalama	28.97
Medyan	31
Standart Sapma	8.57
Varyans	73.44
Minimum	5
Maksimum	43
Çarpıklık	-.51
Basıklık	-.84
Ortalama Madde Güçlük	.58
Ortalama Madde Ayırt Edicilik	.42

TAP analizi sonuçlarına göre, testin ortalama madde güçlüğü (p_j), .58 olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle testin orta güçlükten biraz daha kolay denilebilecek bir düzeyde olduğu söylenebilir. Testin ortalama ayırt edicilik katsayısının ise (r_{jx}) .42 olduğu görülmüştür. Buradan hareketle testin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca her aday maddenin madde güçlük, ayırt edicilik katsayıları, üst ve alt grup ayırt edicilik oranları ve nokta çift serili korelasyon katsayıları saptanmıştır. Ölçümleme aralıklarına göre kontrol edilen maddelerin analiz sonuçları Tablo 11’de yer almıştır.

Tablo 11.

THMBT Deneme Formunun Madde Analizi Sonuçları

Madde No	p_j	r_{jx}	$D_{üst}$	D_{alt}	r_{pbi}	Sonuç ^a
m1 ^c	.89	.29	1.00	.71	.44	Düzeltilmeli
m2^b	.26	-.24	.20	.44	-.19	Çıkartılmalı
m3^b	.44	-.10	.27	.37	-.02	Çıkartılmalı
m4	.58	.56	.83	.27	.45	Çok iyi
m5	.85	.39	1.00	.61	.44	İyi
m6	.62	.51	.90	.39	.38	Çok iyi
m7^b	.15	-.20	.05	.24	-.23	Çıkartılmalı
m8^b	.29	-.22	.12	.34	-.16	Çıkartılmalı
m9^b	.21	.05	.27	.22	.05	Çıkartılmalı
m10^b	.38	.02	.34	.32	.04	Çıkartılmalı
m11	.78	.59	1.00	.41	.55	Çok iyi
m12	.82	.41	1.00	.59	.42	Çok iyi
m13	.44	.68	.88	.20	.50	Çok iyi
m14^b	.19	.22	.29	.07	.18	Çıkartılmalı
m15^b	.30	.05	.34	.29	.03	Çıkartılmalı
m16	.62	.83	.98	.15	.71	Çok iyi
m17^b	.32	.22	.46	.24	.19	Çıkartılmalı
m18^b	.26	-.15	.10	.24	-.10	Çıkartılmalı
m19	.70	.41	.95	.54	.31	Çok iyi
m20	.71	.68	.98	.29	.62	Çok iyi
m21	.66	.68	.98	.29	.54	Çok iyi
m22	.75	.56	.98	.41	.52	Çok iyi
m23	.64	.56	.98	.41	.48	Çok iyi
m24	.70	.71	.98	.27	.63	Çok iyi
m25	.64	.54	.90	.37	.41	Çok iyi
m26	.72	.46	.95	.49	.46	Çok iyi
m27	.60	.66	1.00	.34	.57	Çok iyi
m28	.68	.76	1.00	.24	.67	Çok iyi
m29^b	.36	.24	.54	.29	.17	Çıkartılmalı
m30	.79	.59	1.00	.41	.65	Çok iyi
m31^b	.34	.05	.29	.24	.03	Çıkartılmalı
m32^b	.51	.24	.63	.39	.19	Çıkartılmalı
m33	.82	.49	1.00	.51	.57	Çok iyi
m34	.77	.54	.98	.44	.54	Çok iyi
m35	.68	.61	1.00	.39	.55	Çok iyi
m36	.67	.78	.98	.20	.66	Çok iyi
m37	.72	.71	1.00	.29	.66	Çok iyi
m38	.61	.59	.90	.32	.47	Çok iyi
m39	.70	.73	1.00	.27	.69	Çok iyi
m40	.58	.44	.83	.39	.39	Çok iyi
m41	.58	.59	.85	.27	.44	Çok iyi
m42^b	.36	-.37	.12^d	.49	-.29	Çıkartılmalı
m43	.71	.61	.95	.34	.60	Çok iyi
m44	.52	.80	.98	.17	.67	Çok iyi
m45	.78	.61	1.00	.39	.58	Çok iyi

Tablo 11.

THMBT Deneme Formunun Madde Analizi Sonuçları (devamı)

Madde No	p_j	r_{jx}	$D_{üst}$	D_{alt}	r_{pbi}	Sonuç ^a
m46	.77	.54	.95	.41	.56	Çok iyi
m47	.62	.32	.80	.49	.28	Çok iyi
m48	.61	.61	.93	.32	.50	Çok iyi
m49	.60	.56	.90	.34	.52	Çok iyi
m50	.66	.61	.93	.32	.52	Çok iyi

Note. $N = 149$. p_j = madde güçlüğü; r_{jx} = madde ayırt ediciliği; $D_{üst}$ = soruyu doğru cevaplayan üst gruptaki öğrenci yüzdesi, D_{alt} = soruyu yanlış cevaplayan üst gruptaki öğrenci yüzdesi, r_{pbi} = nokta çift serili korelasyon katsayısı

^a Ölçümleme referans aralıklarına göre maddenin değerlendirilmesi

^b Testten çıkartılmasına karar verilen maddeler

^c Düzeltip, geliştirilmesine karar verilen maddeler

^d Üst gruptan öğrencilerin sadece %12'sinin doğru cevap verdiği ve oranın %20'nin altında kaldığı görüldüğünden maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir.

Madde analizi sonuçlarına göre madde ayırt edicilik katsayıları .20'nin altında kalan 3, 9, 10, 15, 18 ve 31. maddeler testten çıkarılmıştır. Diğer taraftan ayırt ediciliği .20'in üstünde olup, nokta çift serili korelasyon değeri .20'nin altında olan 2, 3, 8, 14, 17, 29 ve 32. maddelerin de dışlanmasına karar verilmiştir. Ayrıca 7. Maddenin çok zor olması ($p_j = .15$) ve üst grupta cevap verenlerin oranının çok düşük ($D_{üst} = .05$) olması sebebiyle testten çıkarılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Madde ayırt edicilik katsayısı .29 olan 1. madde ise uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilerek tekrar teste konmuştur. Böylelikle testten 14 madde çıkarılmış ve deneme formu 36 maddeye düşürülmüştür.

3.3.2.2.1.2. Alt ve Üst Grupların *t*-Testi Analizi

Ayırt ediciliğinin için belirlenmesi için bağımsız gruplar *t*-testi analizi uygulanmıştır. Alt ve üst gruplar %27'lik dilimler ile belirlenerek oluşturulmuştur. Sonrasında iki grubun ortalamaları karşılaştırılmıştır. Analiz sonucunda dışındaki bütün maddelerde, üst grup lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir (Tablo 12).

Tablo 12.

THMBT Alt ve Üst Gruplar İçin t-testi Analizi Sonuçları

Madde	Grup	M	s	F	t	sd	p
m1	Üst	1	.00	204.75	4.09	39	.000
	Alt	.70	.46				
m2	Üst	.90	.30	14.20	7.71	69.42	.000
	Alt	.25	.44				
m3	Üst	1	.00	936	5.10	39	.000
	Alt	.60	.50				
m4	Üst	.98	.16	274.59	6.63	46	.000
	Alt	.43	.50				
m5	Üst	1	.00	15561	6.57	39	.000
	Alt	.48	.51				
m6	Üst	1	.00	394.33	4.58	39	.000
	Alt	.65	.48				
m7	Üst	.95	.22	35.82	9.02	57.57	.000
	Alt	.25	.44				

Tablo 12.

THMBT Alt ve Üst Gruplar İçin t-testi Analizi Sonuçları (devamı)

<i>Madde</i>	<i>Grup</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
m8	Üst	.98	.16	36.05	11.27	50.61	.000
	Alt	.20	.41				
m9	Üst	.98	.16	349.11	5.37	46.55	.000
	Alt	.53	.51				
m10	Üst	.98	.16	96.68	8.71	47.93	.000
	Alt	.30	.46				
m11	Üst	.98	.16	151.54	7.78	47.26	.000
	Alt	.35	.48				
m12	Üst	1	.00	394.33	8.51	39	.000
	Alt	.35	.48				
m13	Üst	.98	.16	187.73	7.37	47.03	.000
	Alt	.38	.49				
m14	Üst	.95	.22	85.74	7.15	54.61	.000
	Alt	.35	.48				
m15	Üst	1	.00	936	7.65	39	.000
	Alt	.40	.50				
m16	Üst	1	.00	1694.33	7.26	39	.000
	Alt	.43	.50				
m17	Üst	1	.00	279.37	9	39	.000
	Alt	.33	.47				
m18	Üst	1	.00	89.93	11.59	39	.000
	Alt	.23	.43				
m19	Üst	.98	.16	151.54	7.77	47.26	.000
	Alt	.35	.48				
m20	Üst	1	.00	15561	6.57	39	.000
	Alt	.48	.51				
m21	Üst	1	.00	1694.33	7.26	39	.000
	Alt	.43	.50				
m22	Üst	1	.00	394.33	8.51	39	.000
	Alt	.35	.48				
m23*	Üst	1	.00	69.33	12.49	39	.000
	Alt	.20	.40				
m24	Üst	1	.00	89.93	11.59	39	.000
	Alt	.23	.43				
m25	Üst	.98	.16	151.54	7.77	47.26	.000
	Alt	.35	.48				
m26	Üst	1	.00	53.31	13.56	39	.000
	Alt	.18	.38				
m27	Üst	.93	.27	76.04	5.90	59.81	.000
	Alt	.40	.50				
m28	Üst	.95	.22	35.82	9.02	57.57	.000
	Alt	.25	.44				
m29	Üst	.98	.16	187.73	7.37	47.03	.000
	Alt	.38	.49				
m30	Üst	1	.00	69.33	12.49	39	.000
	Alt	.20	.40				
m31	Üst	1	.00	936	7.65	39	.000
	Alt	.40	.50				
m32	Üst	1	.00	936	7.65	39	.000
	Alt	.40	.50				
m33	Üst	.88	.33	50.14	3.91	67.64	.000
	Alt	.50	.51				
m34	Üst	1	.00	279.37	9	39	.000
	Alt	.33	.47				
m35	Üst	.95	.22	57.15	8	55.78	.000
	Alt	.30	.46				
m36*	Üst	.98	.16	60.27	9.84	48.97	.000
	Alt	.25	.44				

3.3.2.2.1.3. THMBT'nin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

THMBT deneme formunun AFA'sı, tetrakorik korelasyona temel alınarak *Factor 12.06.07* programı aracılığı ile yapılmıştır. İlk olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's değerleri incelenmek istenmiştir. Fakat TSMBT'nin AFA işleminde olduğu gibi factor programı ile yapılan analiz neticesinde, değişkenler arasında çok yüksek korelasyonlar (örneğin, .84 gibi) veya çok düşük varyans (neredeyse sabit değerler) olduğu uyarısı verilmiştir (Lorenzo-Seva & Van Ginkel, 2025). Bu sebeple yüksek korelasyon gösteren 6, 12, 13, 19, 21, 23, 25, 38, 40, 44, 47. Maddeler testten çıkarılmış, deneme formunun madde sayısı 25'e düşürülmüştür. Testin bu haliyle KMO değeri .88 bulunmuş ve Bartlett's test değerinin ise anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < .001$). KMO değerinin .06'dan büyük olmasından ve Bartlett's testinin anlamlı çıkmasından dolayı mevcut formun faktör analizinin yapılabileceğine karar verilmiştir. Sonrasında faktör yükü .32'un altında olan ve aralarındaki faktör yükü farkının .10'nun altında olmasıyla binişiklik bulunan 1, 11, 16, 41, 45, 46, 49 ve 50. maddeler dışlanmıştır. Böylelikle THMBT 17 maddeden oluşmuştur. Tablo 13'te özdeğer ve varyans oranları sunulmuştur.

Tablo 13.
THMBT Öz Değer ve Varyans Oranları

Bileşen	Özdeğer	Varyans Oranı	Kümülatif Varyans Oranı
1	8.621	.521	.521
2	1.506	.089	.610
3	1.078	.063	
4	.887	.052	
5	.827	.049	
6	.574	.034	
7	.562	.033	
8	.529	.031	
9	.512	.030	
10	.399	.023	
11	.364	.021	
12	.317	.019	
13	.227	.013	
14	.144	.008	
15	.123	.007	
16	.087	.005	
17	.000	.000	

AFA analizi sonucunda açıklanan toplam varyansın değerinin .61 olduğu görülmüştür. Açıklanan toplam varyansın .50'den yüksek olması, analizin geçerli olduğuna işaret etmiştir (Beavers vd., 2013). Maddelerin iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra öz değerler kullanılarak yamaç-birikinti üzerinden faktör

yapısı incelenmiştir. Grafik üzerinde de bu yapıya işaret eden bir görünüm ortaya çıkmıştır. Her ne kadar Factor programı tek faktörlü bir yapıyı önerse de soru içerikleri ve faktör yapıları incelendiğinde THMBT'nin iki faktörlü bir yapıda olmasında karar kılınmıştır.

Tablo 141.
THMBT Faktör Yük Değerleri

<i>Faktörler</i>	<i>Madde No</i>	<i>1. Faktör</i>	<i>2. Faktör</i>
Faktör-1 <i>Tür, Usul, Ses Sistemi</i> (11 madde)	4	.45	
	5	.42	
	20	.68	
	22	.48	
	24	.77	
	28	.83	
	30	.96	
	33	.81	
	34	.75	
	37	.65	
	39	.57	
Faktör-2 <i>Çalgı, Derlemeci, İcracı</i> (6 madde)	26		.85
	27		.55
	35		.71
	36		.62
	43		.62
	48		.72

Note. Direct Oblimin döndürme tekniği uygulanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, başarı testinde yer alan soruların, (a) *Tür, Usul, Ses Sistemi* ve (b) *Çalgı, Derlemeci, İcracı* olmak üzere iki faktörde toplandığı görülmüştür. *Tür, Usul, Ses Sistemi* (Faktör-1) faktöründeki maddeler; .42 ile .96, *Makam ve Bestekâr* faktöründeki maddeler ise .55 ile .85 arasında değişmektedir. Soruların içeriklerine bakıldığında, içinde bulundukları faktörler ile tutarlı ve uyumlu oldukları görülmüştür.

3.3.2.2. THMBT'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

THMBT'nin doğrulayıcı faktör analizi (DFA), *Factor 12.06.07* programı kullanılarak yapılmıştır. Analiz neticesindeki ki-kare değeri ($\chi^2 = 87.82$), serbestlik derecesine ($df = 103$) bölündüğünde .85 değeri bulunmuştur. χ^2/sd değeri, ≤ 2 'nin altında olduğundan, değer mükemmel uyum göstermiştir, RMSEA değerinin ise .001 olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, değer .05'ten küçük olduğu için mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. Diğer taraftan NNFI (1.00), CFI (.99), GFI (.99) ve AGFI (.98)

değerlerinin de mükemmel uyum gösterdiği saptanmıştır. Böylelikle AFA ile önerilen modelin yapısı doğrulanmıştır (Tablo 15).

Tablo 15.

DFA Uyum iyiliği indeksleri

Uyum ölçüsü	Mükemmel uyum ^a	Kabul edilebilir uyum ^a	Gözlenen değer ^b	Uyum durumu
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	.85	Mükemmel
p	$.05 \leq p \leq 1$	$.01 \leq p \leq .05$	.98	Mükemmel
$RMSEA$	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.001	Mükemmel
$NNFI$	$.97 \leq NNFI \leq 1$	$.95 \leq NNFI \leq .97$	1	Mükemmel
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1$	$.95 \leq CFI \leq .97$	.99	Mükemmel
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.99	Mükemmel
$AGFI$	$.90 \leq AGFI \leq 1$	$.80 \leq AGFI \leq .90$	.98	Mükemmel

Note. RMSEA= Yaklaşık hataların ortalama karekökü, NNFI = Normlaştırılmamış uyum indeksi, CFI = Karşılaştırmalı uyum indeksi, GFI = İyilik uyum indeksi, AGFI = Düzeltilmiş iyilik uyum indeksi

^a Koroğlu vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada verilen aralıklar referans alınmıştır.

^b THMBT'nin DFA ile saptanan uyum değerleri.

3.3.2.2.3. THMBT'nin Güvenirliği

Testin iç tutarlılığının belirlenmesi için başarı testlerinde sıklıkla kullanılan Kuder-Richardson-20 (KR-20) güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analiz neticesinde KR-20 değeri .92 olarak bulunmuştur. Bu değer .70 ve üstü olması, ölçme aracının güvenilir olduğu şeklinde yorumlanır. Buradan hareketle THMBT'nin güvenilir bir test olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 16).

Tablo 16.

KR-20 Katsayısı

KR-20	KR-20 Standartlaştırılmış Maddelere Dayalı	N ^a
.88	.88	17

^a Soru sayısı

3.4. Verilerin Analizi

Başarı testlerinin geliştirilme sürecinde uzman tarafından *Excel 2023*, *TAP 14.7.4*, *Factor 12.06.07*, *SPSS 27.0* programları kullanılmıştır. Öncelikle, her iki test için belirtke tabloları hazırlanmış ve MEB kazanımları ile eşleştirilmiş maddelerden soru havuzları oluşturulmuştur. Bu sorular her test için 6 uzmanın görüşlerine sunulmuş ve KGİ değerleri .80'nin altında olan maddeler testlerden çıkarılmıştır (Davis, 1992). Pilot

uygulama ile 149 öğrenciye başarı testlerinin deneme formları uygulanmıştır. Cevap kağıtları okunmuş, doğru cevaplar “1”, yanlış ve boş cevaplar “0” olarak Excel’e kodlanmıştır. Sonrasında normallik analizleri, tanımlayıcı istatistik ve çarpıklık-basıklık değerleri ile incelenmiştir. Çarpıklık-basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olduğu ve böylelikle normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür (George & Mallery, 2024).

Yapı geçerliği için Excel’den TAP programına aktarılan verilerin; madde güçlük (p_j), ayırt edicilik (r_{jx}), nokta çift serili korelasyon (r_{pbi}) ve alt (D_{alt}) ve üst ($D_{üst}$) grupların doğru cevaplama değerleri incelenmiştir. Ayrıca SPSS ile %27’lik alt (D_{alt} , $n = 40$) ve %27’lik üst ($D_{üst}$, $n = 40$) gruplar oluşturulmuştur. Bu grupların ortalamaları, bağımsız gruplar t -testi ile karşılaştırılarak ayırt edicilik analiz edilmiştir. Faktör analizi için tetrakorik korelasyon (Hambleton ve Swaminathan, 1985) matrisine dayalı AFA ve DFA yapılmıştır. Bu analizler verilerin dat dosyalarına dönüştürülmesi ile Factor (Lorenzo-Seva & Van Ginkel, 2025) programı kullanılarak yapılmıştır. Testlerin güvenilirliği ise KR-20 katsayıları hesaplanarak incelenmiştir.

Öğrencilerin test maddelerine verdikleri cevapların yüzde değerleri grafikler ile görselleştirilmiştir. Türk Müziği derslerine yönelik tutumlarının (TMDTÖ), TSMBT’yi ve THMBT’yi yordama gücü ise her test için ayrı olarak analiz edilmiştir. Bu işlemler için yordayan değişken ile çıktı değişken arasındaki ilişkinin çözümlenmesinde kullanılan basit doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır (Field, 2017). Sosyo-gelişmişliğe göre TMDTÖ ortalamaları, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey testleri yapılarak karşılaştırılmıştır. Regresyon analizleri için etki büyüklüğünün hesaplanmasında f^2 değerleri, .02 (küçük) $\leq$.15 (orta) $\leq$.35 (büyük) kriterine göre yorumlanmıştır (Selya, 2012; Cohen, 1988). ANOVA için ise η^2 değerleri, .01 (küçük) $\leq$.06 (orta) $\leq$.14 (büyük) ölçütüne göre değerlendirilmiştir (Olejnik & Algina, 2000; Cohen, 1988).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Testlerin Tanımlayıcı Değerleri

Tablo 17.

Testlerin Tanımlayıcı Değerleri

Test (N = 409)	Faktör	M	SD	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
TSMBT ^a (19 madde)	TSMBT Tüm Test	48.34	22.09	5	95	.30	.69
	Faktör-1 ^a (10 madde)	28.36	13.68	.00	50.0	.06	.99
	Faktör-2 ^a (9 madde)	19.98	12.11	.00	45.00	.47	.62
THMBT ^b (17 Madde)	THMBT Tüm Test	50.78	22.49	.00	85.00	.38	.98
	Faktör-1 ^b (11 madde)	31.71	14.97	.00	55	.29	.99
	Faktör-2 ^b (6 madde)	19.07	9.21	.00	30	.53	.84

*Bütün maddeler için doğru cevap 5 puandır. Yanlış ve boş bırakılan maddeler puanlanmamıştır.

^aTSMBT = Türk Sanat Müziği Başarı Testi. Faktör 1 = Perde-Aralık, Usul. Faktör 2 = Makam ve Bestekâr.

^bTHMBT = Türk Halk Müziği Başarı Testi. Faktör 1 = Tür, Usul, Ses Sistemi. Faktör 2 = Çalgı, Derlemeci, İcracı.

Öğrencilerin her iki testten de orta düzeyde başarı gösterdikleri söylenebilir. Bununla birlikte testlerden alınabilecek ortalama puanlara göre THMBT ($M = 50.78$, $SD = 22.09$) puanlarının, TSMBT ($M = 48.34$, $SD = 22.09$) puanlarına göre biraz daha yüksek olduğu görülmüştür. TSMBT’den alınabilecek maksimum puanın 95 olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin TSMBT puanlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin; Perde, Aralık ve Usuller faktöründen orta düzeyin biraz üzerinde başarı gösterdikleri görülmüştür ($M=28.36$, $SD = 13.68$). TSMBT’nin bir diğer faktörü olan Makam ve Bestekâr ise öğrencilerin başarı düzeyinin ortalamanın biraz altında olduğu tespit edilmiştir ($M=19.98$, $SD = 12.11$).

THMBT’den alınabilecek maksimum puan 85’tir. Böylelikle öğrencilerin THMBT başarılarının orta düzeyin biraz üzerinde olduğu görülmüştür. THMBT faktör

puanlarına bakıldığında ise Tür, Usul, Ses Sistemi ($M = 31.71$, $SD = 14.97$) faktöründe ortalamanın üzerinde olduğu görülürken, THMBT'nin bir diğer faktörü olan Çalgı, Derlemeci, Sanatçı ($M = 19.07$, $SD = 9.21$) ise öğrencilerin başarı düzeylerinin ortalamanın biraz altında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 18.

TMDTÖ Tanımlayıcı Değerleri

Test ($N = 409$)	M	SD	$Min.$	$Max.$	Çarpıklık	$Basıklık$
TMDTÖ (20 madde)	3.22	.68	1.20	4.85	.06	.99

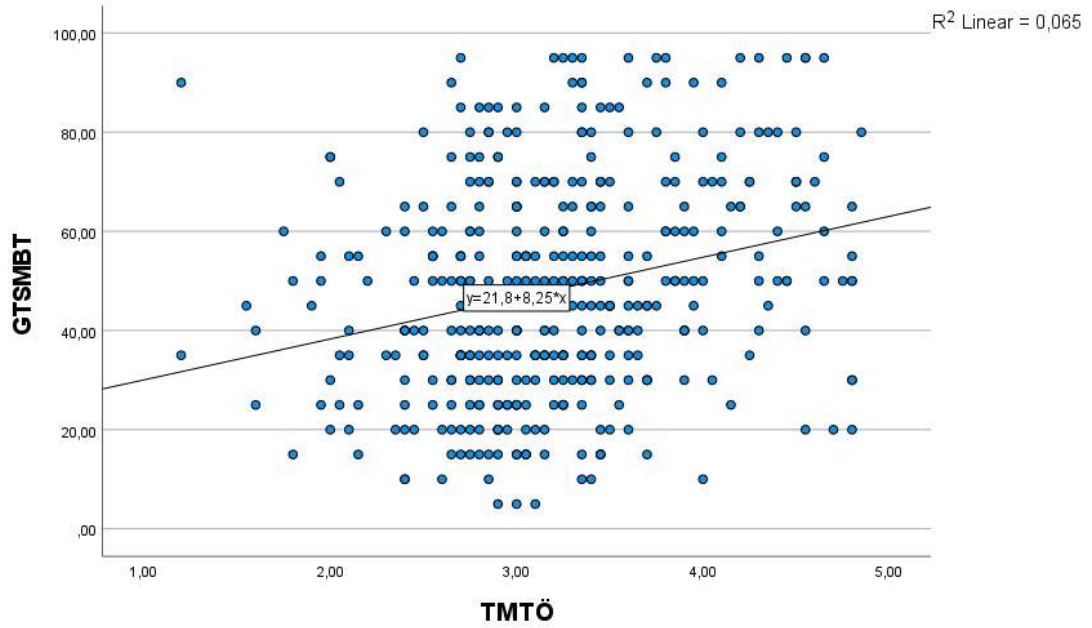
Öğrencilerin Türk Müziği derslerine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür ($M = 3.22$, $SD = .68$). Dört yıl boyunca TSM ve THM dersleri alan güzel sanatlar liseleri öğrencilerinin kendi kültürlerinin müziklerine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olmaması dikkat çekicidir.

4.2. Türk Müziği Derslerine Yönelik Tutumun Ders Başarısını Yordama Gücü

Bu alt başlıkta Türk Müziği derslerine yönelik tutumun, Türk Müziği ders başarısını (TSMBT ve THMBT) anlamlı düzeyde yordama gücü analiz edilmiştir. Her test için basit doğrusal regresyon yapılmıştır. Öncelikle basit doğrusal regresyonun ön koşulları sınanmıştır. Bunlar; ölçme düzeyleri, eş varyanslılık (homoscedasticity), uç değerler (outliers), doğrusallık (linearity), hataların birbirinden bağımsız olması (residual independence), normallik (normallik), hataların normal dağılımı (normality of residuals) olarak belirlenmiştir (Field, 2017).

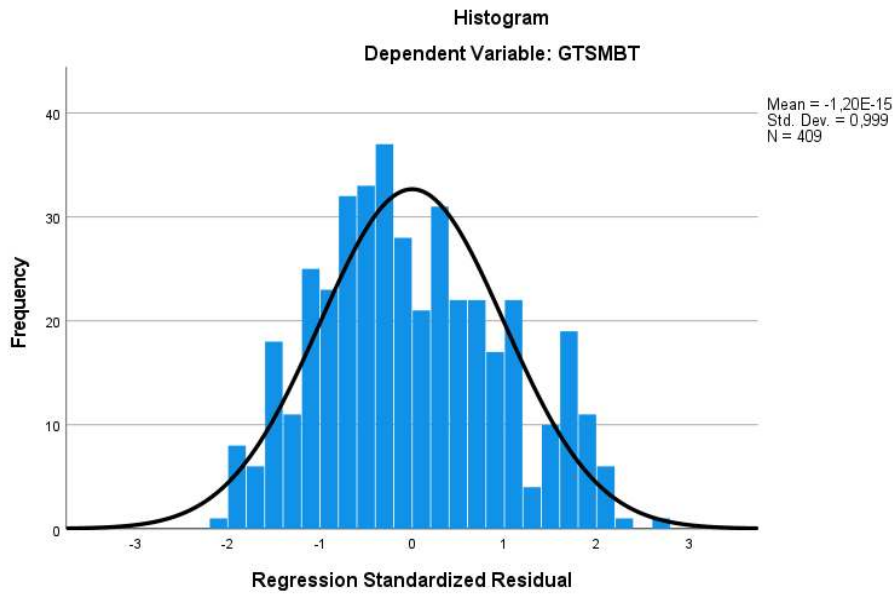
4.2.1. Tutumun TSMBT'yi Yordama Gücü

Öncelikle TSMBT ve TMTÖ'nün normal dağılım özellikleri analiz edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre her iki formdan elde edilen puanlarda normallikten anlamlı düzeyde sapmalar bulunduğu tespit edilmiştir ($p < .001$). Fakat puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu görülmüştür. Böylelikle normallik değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğuna (George & Mallery, 2024; Tabachnick & Fidell, 2013) karar verilmiştir. Tutum ve TSMBT değişkenlerinin saçılma diyagramı incelenerek doğrusallık incelenmiştir (Şekil 1).



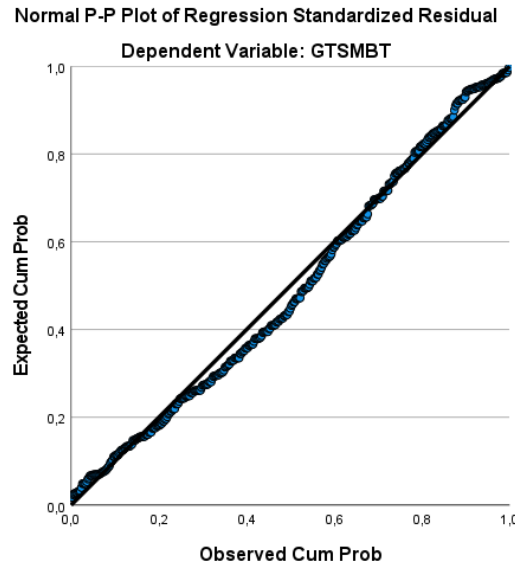
Şekil 1. TMTÖ ve TSMBT'nin Saçılma Diyagramı

Saçılma diyagramına incelendiğinde TMTÖ ve TSMBT arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür (R^2 Linear = .065). Residual (kalıntı) istatistikleri incelendiğinde ise standart residual değerlerinin (min. = -2.10, max. = 2.74) ± 3.29 , Cook's distance değerlerinin (min. = -.00, max. = .09) ± 1 aralığında olduğu görülmüştür. Böylelikle uç değer olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca residual değerlerinin normal dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir (çarpıklık = .29, basıklık = .59). Şekil 2 ve Şekil 3'te bu değerlerin dağılım özellikleri sunulmuştur.



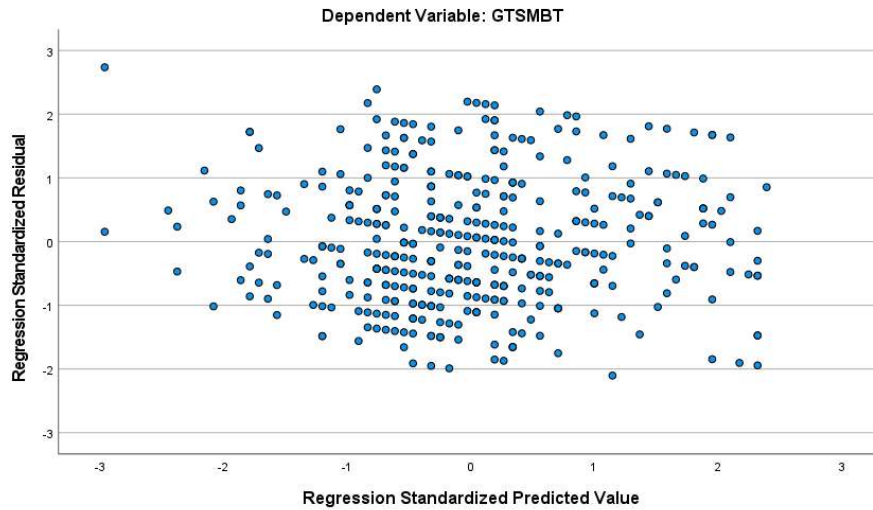
Şekil 2. TMDTÖ-TSMBT Residual Histogramı

Şekil 2'deki dağılım eğrisine bakıldığında residual değerlerinin normal dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir.



Şekil 3. TMDTÖ-TSMBT Residual Çizgi Grafiği

Residual değerlerinin çizgiye paralel bir uzanım gösterdikleri belirlenmiştir (Şekil 3). Değişkenlerin eş varyanslılığı (homoscedasticity) ise Şekil 4'teki saçılma diyagramında görülmektedir.



Şekil 4. Eş varyanslılığa İlişkin Saçılma Diyagramı

Ayrıca eş varyanslılığı (homoscedasticity) analiz etmek için Bruesch-Pagan Testi yapılmıştır. Buna göre veride homoskedastisite olduğu belirlenmiştir ($F = .11$, $p = .74$). Regresyon analizi için bir diğer ön koşul olan residual değerlerinin bağımsızlığı (residual independence) için Durbin-Watson katsayısı hesaplanmıştır. Diğer bir ifadeyle

otokorelasyon test edilmiştir. Buna göre değerler arasında otokorelasyon bulunmadığı görülmüştür (DW = 2.06). Böylelikle belirlenmesi için regresyon analizinin bütün koşulları sağlanmış ve analiz sonuçları sunulmuştur (Tablo 19).

Tablo 19.

TSMBT'nin TMDTÖ'ye Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SE	β	t	95% CI		p	f^2
					LL	UL		
Sabit	21.8	5.09		4.28	11.80	31.80	<.001	
Tutum ^a	8.25	1.55	.26	5.33	5.21	11.29	<.001	.07
$R^2 = .07$								

Note. N = 409. CI = confidence interval; LL = lower limit; UL = upper limit.

^a Türk Müziği Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği puanları (TMDTÖ)

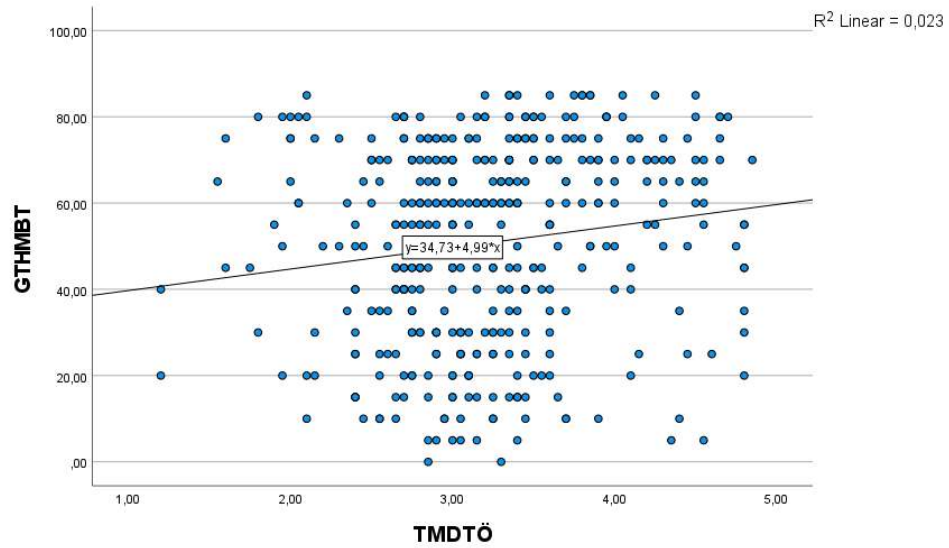
Türk Müziği derslerine yönelik tutumun, Türk Sanat Müziği başarı testini ne şekilde yordadığını ortaya koymak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda TMDTÖ'nün, TSMBT'nin küçük etki düzeyi ($f^2 = .07$) ile anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($B = 8.25$, $p < .001$, 95% CI [5.21, 11.29]). TMDTÖ, TSMBT'deki değişimin sadece %7'sini açıklamaktadır ($R^2 = .07$, $F_{(1-407)} = 28.41$, $p < .001$). Regresyon analizi sonucuna göre, TSMBT'yi yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\hat{y} = 21.8 + 8.25x$$

$$TSMBT = 21.8 + (8.25 \times TMDTÖ)$$

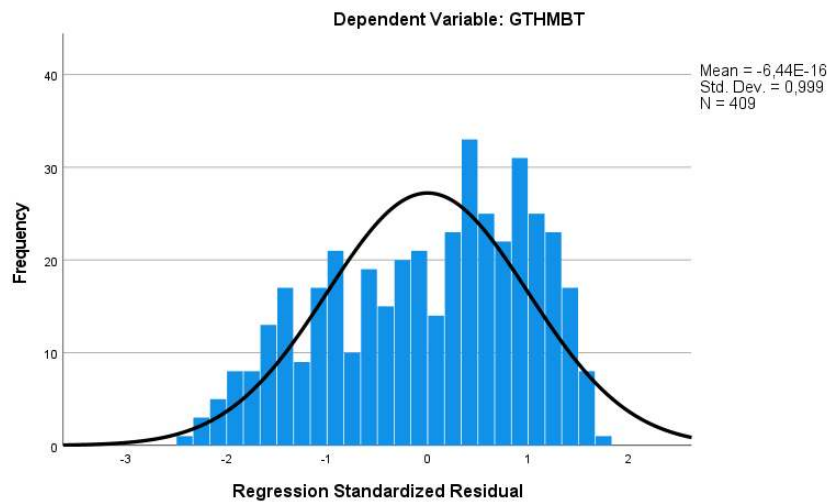
4.2.2. Tutumun THMBT'yi Yordama Gücü

Daha önceki analizlerde TMDTÖ'nün normal dağılım özellikleri analiz edilmiş ve bu formdan elde edilen puanların normallik varsayımını karşıladıkları görülmüştür. Buradan hareketle sadece THMBT'nin normallik analizleri yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları neticesinde THMBT puanlarında normallikten anlamlı düzeyde sapmalar bulunduğu belirlenmiştir ($p < .001$). Fakat çarpıklık (.38) ve basıklık (.98) değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve bu sebepler normallik değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu (George & Mallery, 2024; Tabachnick & Fidell, 2013) tespit edilmiştir. Tutum ve THMBT değişkenlerinin saçılma diyagramı ile doğrusallık incelenmiştir (Şekil 5).



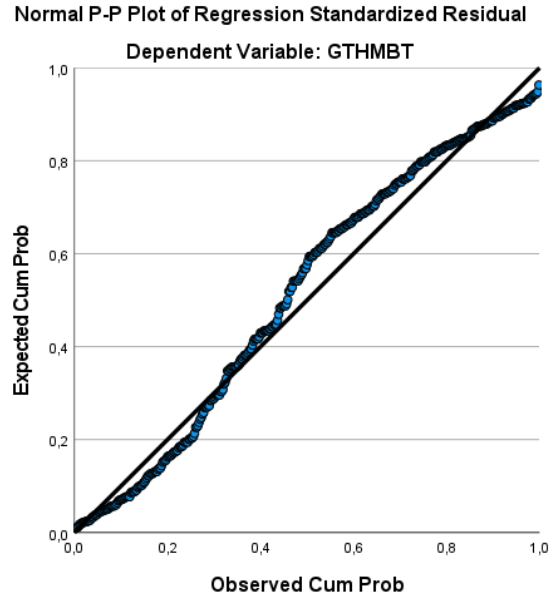
Şekil 5. TMDTÖ ve THMBT'nin Saçılma Diyagramı

Saçılma diyagramında TMDTÖ ve THMBT arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür (R^2 Linear = .023). Bir sonraki aşamada uç değerlerin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Standart residual değerlerinin (min = -2.36, max = 1.79) ± 3.29 ve Cook's distance değerlerinin (min = .00, max = .03) ± 1 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle uç değer olmadığı saptanmıştır. Regresyon analizinin bir diğer ön koşulu olan residual değerlerinin normalliği incelenmiş, değerlerin normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir (çarpıklık = .39, basıklık = .89). Ayrıca Şekil 6 ve Şekil 7'de bu değerlerin dağılım özellikleri verilmiştir.



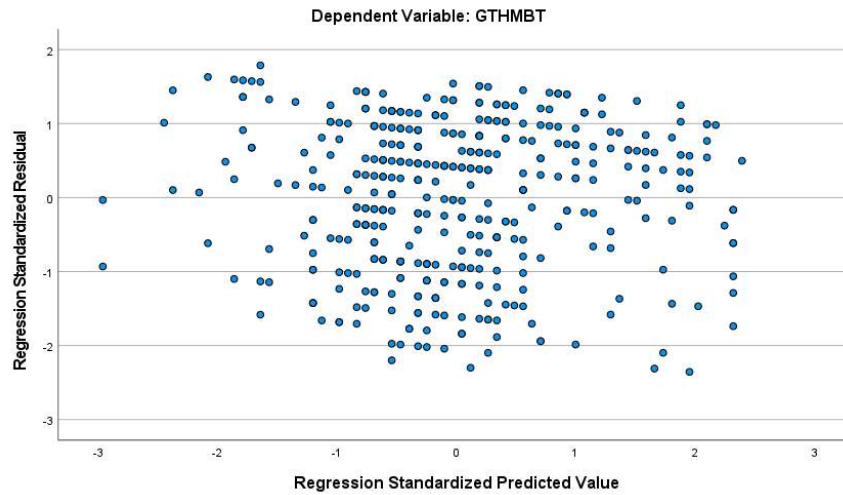
Şekil 6. TMDTÖ-THMBT Residual Histogramı

Şekil 6'daki normal dağılım eğrisine bakıldığında residual değerlerinin normal dağıldığı görülmektedir.



Şekil 7. TMDTÖ-THMBT Residual Çizgi Grafiği

Şekil 7’de değerlerin çizgiye paralel bir dağılım gösterdikleri belirlenmiştir. Homoskedastisite, Bruesch-Pagan Testi yapılarak analiz edilmiştir. Buna göre veride homoskedastisite olduğu belirlenmiştir ($F = .21$, $p = .65$). Değişkenlerin homoskedastik olduğuna ilişkin dağılım Şekil 8’deki saçılma diyagramında görülmektedir.



Şekil 8. TMDTÖ ve THMBT’nin Saçılma Diyagramı

Regresyon analizinin bir diğer koşullarından bir olan residual değerlerinin bağımsızlığı, diğer bir ifadeyle otokorelasyon incelenmiştir. Buna göre değerler arasında otokorelasyon bulunmadığı görülmüştür ($DW = 1.90$). Böylelikle regresyon analizinin bütün koşulları sağlanmıştır.

Tablo 20.

THMBT'nin TMDTÖ'ye Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SE	β	t	95% CI		p	f^2
					LL	UL		
Sabit	34.73	5.32		6.53	27.28	45.18	<.001	.02
Tutum ^a	4.99	1.62	.15	3.09	1.81	8.17	.002	
$R^2 = .02$								

Note. N = 409. CI = confidence interval; LL = lower limit; UL = upper limit.

^a Türk Müziği Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği puanları (TMDTÖ)

Türk Müziği derslerine yönelik tutumun, Türk Halk Müziği başarı testini ne şekilde yordadığını ortaya koymak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda TMDTÖ'nün, THMBT'nin küçük etki düzeyi ($f^2 = .02$) ile anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($B = 4.99$, $p < .01$, 95% CI [1.81, 8.17]). TMDTÖ, THMBT'deki değişimin sadece %2'sini açıklamaktadır ($R^2 = .02$, $F_{(1-407)} = 9.52$, $p < .001$).

Regresyon analizi sonucuna göre, THMBT'yi yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\hat{y} = 34.73 + 4.99x$$

$$THMBT = 34.73 + (4.99 \times TMDTÖ)$$

4.3. Sosyo-Gelişmişlik ile TSMBT, THMBT ve TMDTÖ Arasındaki İlişki

GSL öğrencilerinin sosyo-gelişmişlik düzeylerine göre TSMBT, THMBT ve TMDTÖ puanlarındaki farklılık tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre sosyo-gelişmişlik düzeyi esas alınarak sınıflandırılan bölge düzeyine göre öğrencilerin TSMBT, THMBT, bu iki testin bütün faktörlerinde ve TMDTÖ'de anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p < .001$, $p < .05$). Bölge düzeyine göre TSMBT puanlarında ortanın altında bir etki büyüklüğü ($\eta^2 = .03$) ile anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{(5-403)} = 2.56$, $p < .05$). 1. ($M = 50.71$, $SD = 24.34$), 2. ($M = 52.79$, $SD = 18.47$) ve 4. ($M = 52.92$, $SD = 24.34$) bölgelerdeki öğrencilerin TSMBT puanlarının, 3. Bölgelerdekilerden ($M = 42.93$, $SD = 21.64$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan 6. Bölgelerdekilerin ($M = 44.33$, $SD = 20.44$) puanlarının, 2. ve 4. Bölgelerdekilere göre puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.

TSMBT'nin faktörleri incelendiğinde ise Perde-Aralık, Usül (Faktör-1) puanları ($F_{(5-403)} = 2.38$, $p < .05$, $\eta^2 = .02$) ve Makam Yapısı ve Bestekâr (Faktör – 2) puanları ($F_{(5-403)} = 2.38$, $p < .05$, $\eta^2 = .02$) ve Makam Yapısı ve Bestekâr (Faktör – 2) puanları ($F_{(5-403)} = 2.38$, $p < .05$, $\eta^2 = .02$)

$-403) = 3.02, p < .05, \eta^2 = .04$) bölgeye göre anlamlı farklılıklar göstermişlerdir. 1., 2. ve 4. bölgelerdekilerin Perde, Aralık ve Usul (Faktör-1) başarılarının, 6. Bölgedekilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Makam Yapısı ve Bestekâr'a (Faktör -2) ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında 1. ve 2. Bölgelerdeki öğrencilerin 3. Bölgedekilerden anlamlı düzeyde daha başarılı oldukları saptanmıştır. Her iki faktör için anlamlı farklılıkların küçük etki büyüklükleri vardır.

Öğrencilerin THMBT ortalamaları, bölgeye göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F_{(5-403)} = 11.55, p < .001$). Etki büyüklüğü incelendiğinde ise TSMBT'deki düzeyin aksine farklılıkların yüksek düzeye yakın olduğu bulunmuştur ($\eta^2 = .13$). 2. Bölgedeki öğrencilerin THMBT puanlarının ($M = 64.75, SD = 14.84$) diğer bütün bölgelerdeki öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan 2. Bölgedeki öğrencilere ilaveten 1. ($M = 54.46, SD = 23.43$) ve 5. ($M = 53.36, SD = 22.05$) Bölgedeki öğrencilerin, 3. ($M = 39.40, SD = 20.25$) Bölgedeki öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür.

THMBT'nin faktörlerine bakıldığında Tür, Usul, Ses Sistemi (Faktör-1) puanlarında ($F_{(5-403)} = 10.29, p < .001, \eta^2 = .11$) ve Çalgı, Derlemeci, Sanatçı (Faktör-2) puanlarında ($F_{(5-403)} = 9.74, p < .001, \eta^2 = .11$) bölgeye göre anlamlı farklılıklar bulunduğu ortaya çıkmıştır. Tür, Usul, Ses Sistemi faktöründe 4. Bölge dışındaki bütün bölgelerdeki öğrencilerin, 3. Bölgedeki öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür. Ayrıca 2. Bölgedekilerin, 4. ve 6. bölgelerdekilerden daha yüksek puanlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin TMDTÖ puanlarının bölgeye göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır ($F_{(5-403)} = 4.61, p < .001$). Bu farklılığın orta büyüklüğe yakın olduğu görülmüştür ($\eta^2 = .05$). 1. Bölgedeki öğrencilerin ($M = 3.45, SD = .71$) Türk Müziği derslerine yönelik tutumlarının, 3. ($M = 3.05, SD = .61$) ve 6. ($M = 3.02, SD = .56$) Bölgelerdeki öğrencilerin tutumlarından daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 21.
Sosyo-Gelişmişliğe Göre TSMBT, THMBT ve TMDTÖ'nün ANOVA sonuçları

Test	Sosyo-Gelişmişlik Endeksine Göre Bölgeler													
	1. Bölge (n = 83)		2. Bölge (n = 61)		3. Bölge (n = 75)		4. Bölge (n = 47)		5. Bölge (n = 67)		6. Bölge (n = 76)		F	η^2
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
TSMBT ^a	50.71	24.34	52.79	18.47	42.93	21.64	52.92	22.64	48.56	22.27	44.33	20.44	2.56*	.03
Faktör 1 ^a	29.11	13.91	30.98	12.31	27.60	14.39	31.46	14.51	28.18	13.09	24.33	13.08	2.38*	.02
Faktör 2 ^a	21.61	12.59	21.80	10.88	15.33	12.23	21.46	13.41	20.38	12.13	20	10.59	.011*	.04
THMBT ^b	54.46	23.43	64.75	14.84	39.40	20.25	44.48	21.47	53.86	22.05	48	22.71	11.55***	.13
Faktör 1 ^b	34.11	15.87	39.75	11.12	23.80	13.04	27.71	14.25	34.17	14.72	30.80	14.93	10.29***	.11
Faktör 2 ^b	20.36	9.21	25	5.85	15.60	9.33	16.77	8.84	19.70	8.68	17.20	9.56	9.74***	.11
TMDTÖ ^c	3.45	.71	3.32	.66	3.05	.61	3.21	.56	3.26	.84	3.02	.56	4.61***	.05

*** $p < .001$. $N = 409$.

^aTSMBT = Türk Sanat Müziği Başarı Testi. *Faktör 1* = Perde-Aralık, Usul. *Faktör 2* = Makam Yapısı ve Bestekâr.

^bTHMBT = Türk Halk Müziği Başarı Testi. *Faktör 1* = Tür, Usul, Ses Sistemi. *Faktör 2* = Çalgı, Derlemeci, Sanatçı

^cTMDTÖ = Türk Müziği Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği

4.4. TSMBT Seçeneklerinin Dağılımı

TSMB, sırasıyla; “Perde, Aralık ve Usül” ile “Makam Yapısı ve Bestekar” faktörlerinden oluşmuştur. Öğrencilerin, test maddelerinin hangi seçeneklerini tercih ettikleri analiz edilmiştir.

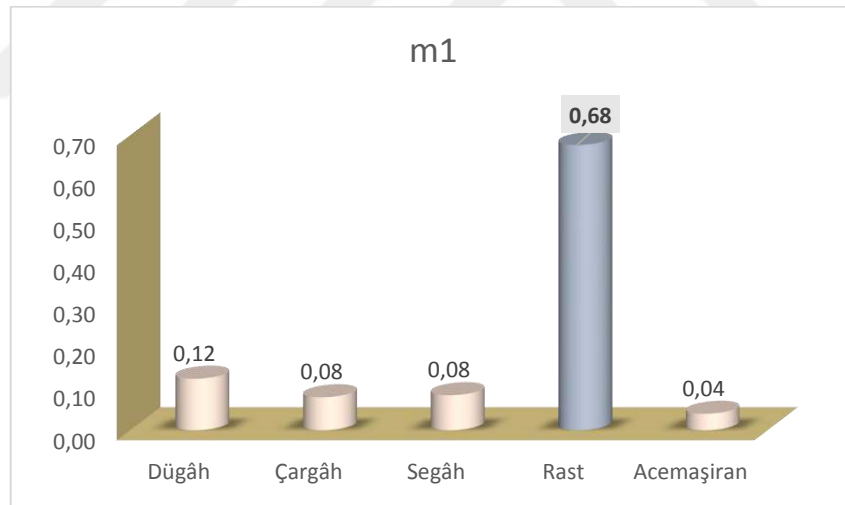
4.4.1. Perde, Aralık, Usül (m1-m10)

Perde, aralık ve usül faktörü; m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8, m9 ve m10 olmak üzere on maddeden oluşmaktadır. TSMBT’de yer alan ilk soru (m1) aşağıda sunulmuştur.

1.  Türk Makam Müziğinde porte üzerinde gösterilen perdenin adı aşağıdakilerden hangisidir? (D)

A) Dügâh B) Çargâh C) Segâh D) Rast E) Acemaşiran

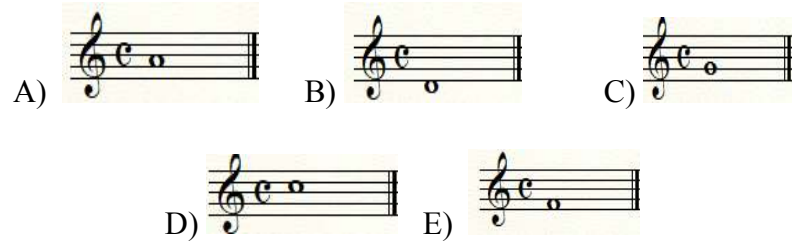
Şekil 9’da öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı sunulmuştur.



Şekil 9. TSMBT m1 Seçeneklerinin Dağılımı

Bu maddeye verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin %68’nin “Rast” seçeneğini inceledikleri görülmüştür. Böylelikle öğrencilerin önemli bir bölümünün rast perdesini tanıdıkları ve doğru cevabı verdikleri tespit edilmiştir. Diğer seçeneklerin dağılımlarının birbirlerine yakın olduğu, en güçlü çeldiricinin ise dügâh yani la perdesi olduğu saptanmıştır. TSMBT’nin ikinci sorusu (m2) aşağıda yer almaktadır.

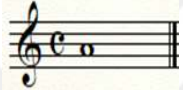
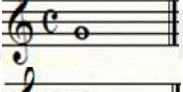
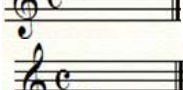
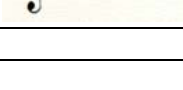
2. Türk makam müziğinde aşağıda porte üzerinde gösterilen notalardan hangisi Yegâh perdesine aittir? (B)



Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Tablo 22’de verilmiştir.

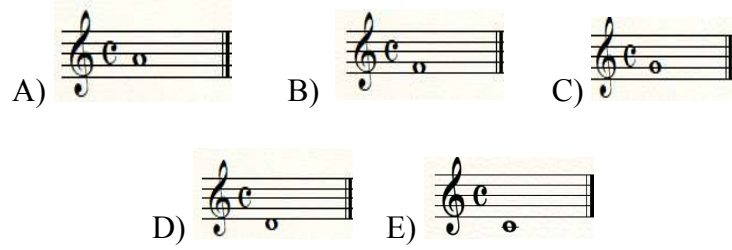
Tablo 22.

TSMBT m2 Seçeneklerinin Dağılımı

		m2	
		f	%
A)		34	8.3
B)		260	63.6
C)		43	10.5
D)		32	7.8
E)		40	9.8
		409	100.0

Öğrencilerin %64’ü, re notasına ait “Yegâh” perdesine ilişkin bu soruyu doğru cevaplandırmışlardır. Diğer seçeneklerin dağılım içerisindeki oranları birbirlerine yakın olmakla beraber sol perdesi yani rast perdesinin en güçlü çeldirici olduğu görülmüştür. TSMBT’de yer alan üçüncü soru (m3) aşağıda verilmiştir.

3. Türk makam müziğinde aşağıda porte üzerinde gösterilen notalardan hangisi Kaba Çargâh perdesine aittir? (E)



Tablo 23'te öğrencilerin bu maddede tercih ettikleri seçeneklerin dağılımı sunulmuştur.

Tablo 23.
TSMBT m3 Seçeneklerinin Dağılımı

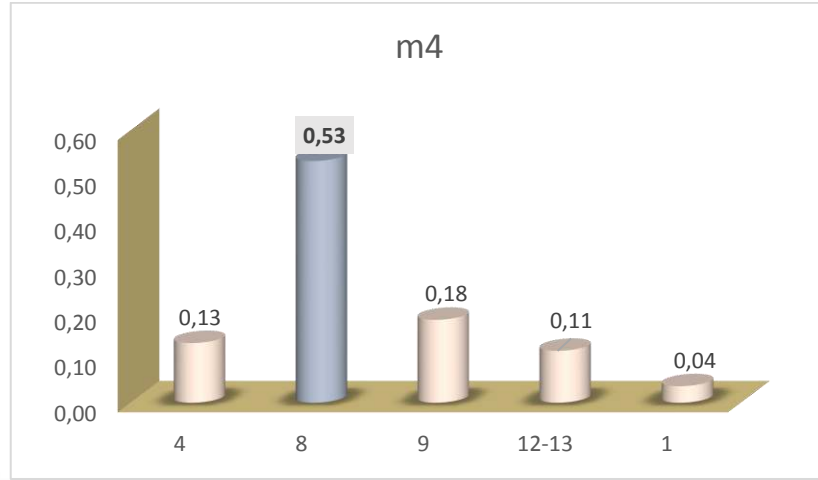
		m3	
		f	%
A)		23	5.6
B)		28	6.8
C)		38	9.3
D)		42	10.3
E)		278	68.0
		409	100.0

Katılımcıların %68'inin, do notasının "Kaba Çargâh" perdesine ait olduğunu bildiği görülmüştür. Diğer seçeneklerin işaretlenme oranı düşük oranlardadır. En güçlü çeldiricinin ise yegâh perdesi olduğu tespit edilmiştir. TSMBT'de yer alan dördüncü soru (m4) aşağıdaki gibidir.

4. $\sharp$ yanda Türk Makam Müziğinde Büyük Mücennep olarak bilinen koma aralığının değeri aşağıdakilerden hangisidir? (B)

- A) 4 B) 8 C) 9 D) 12-13 E) 1

Öğrencilerin bu maddede tercih ettikleri seçeneklerin dağılımı Şekil 10'da sunulmuştur.



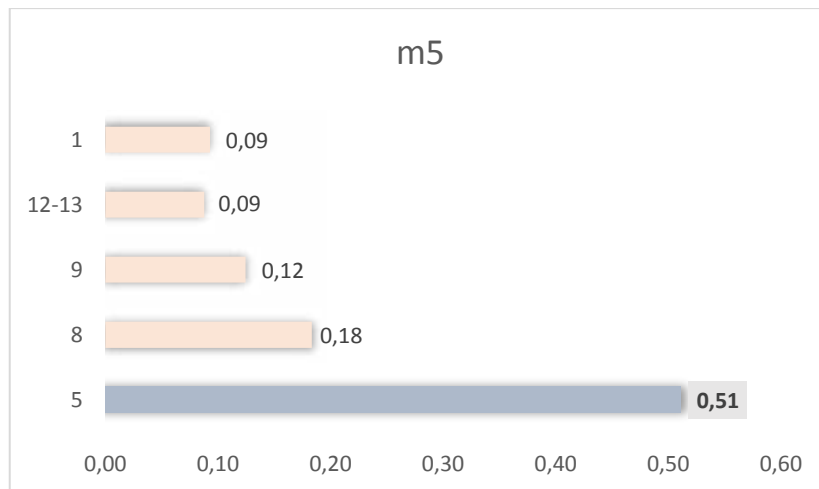
Şekil 10. TSMBT m4 Seçeneklerinin Dağılımı

Öğrencilerin %53'ünün, büyük mücennep koma aralığının “8” değerinde olduğunu işaretledikleri tespit edilmiştir. %18 oran ile dağılımdaki ikinci seçeneğin “9” olduğu saptanmıştır. TSMBT'nin beşinci sorusu (m5) aşağıda sunulmuştur.

5. ^b yanda Türk Makam Müziğinde Küçük Mücennep olarak bilinen koma aralığının değeri aşağıdakilerden hangisidir? (A)

- A) 5 B) 8 C) 9 D) 12-13 E) 1

Şekil 11'de öğrencilerin bu maddede tercih ettikleri seçeneklerin dağılımı sunulmuştur.



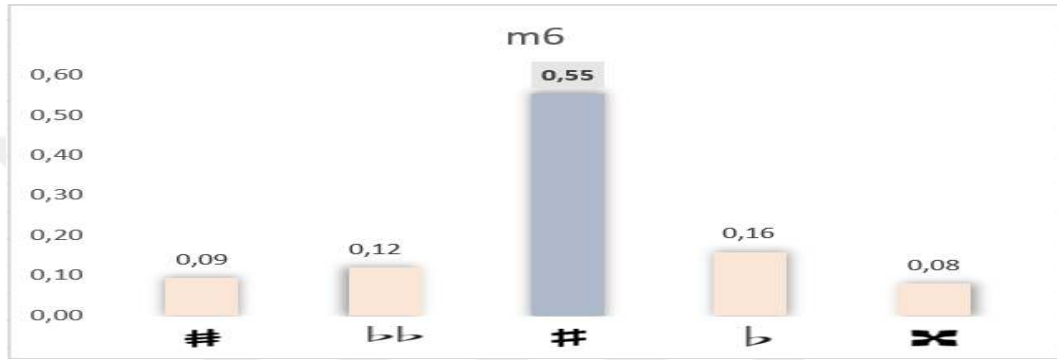
Şekil 11. TSMBT m5 Seçeneklerinin Dağılımı

Öğrencilerin yaklaşık yarısının küçük mücennep koma aralığının “5” değerinde olduğunu bildikleri görülmüştür. “8” seçeneğinin (büyük mücennep) %18 oran ile güçlü bir çeldirici olduğu saptanmıştır. TSMBT’de yer alan altıncı soru (m6) aşağıda verilmiştir.

6. Türk Makam Müziğinde 4 koma değerini gösteren aşağıdakilerden hangisidir? (C)

- A) $\sharp$ B) $\flat\flat$ C) $\sharp$ D) $\flat$ E) $\times$

Öğrencilerin bu maddede tercih ettikleri seçeneklerin dağılımı Şekil 12’de sunulmuştur.



Şekil 12. TSMBT m6 Seçeneklerinin Dağılımı

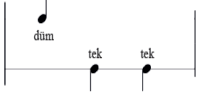
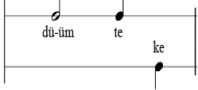
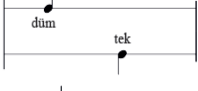
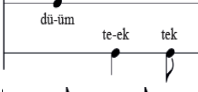
Katılımcıların %55’inin $\sharp$ seçeneğini işaretleyerek doğru cevabı verdikleri saptanmıştır. Böylelikle, m4, m5 ve m6 göz önüne alındığında, öğrencilerin yaklaşık yarısının temel aralık bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı dikkat çekmiştir. En güçlü çeldiricinin $\flat$, (küçük mücennep olduğu görülmüştür. TSMBT’nin yedinci sorusu (m7) aşağıda yer almaktadır.

7. Türk Makam Müziğinde 2/4’lük olarak ifade edilen 1-2, 1-2 vuruşa sahip olan Nim Sofyan usulünün darp şeması aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir? (C)

- A) $\begin{array}{|c|c|c|} \hline \text{düm} & \text{tek} & \text{tek} \\ \hline \end{array}$ B) $\begin{array}{|c|c|c|} \hline \text{dü-üm} & \text{te} & \text{ke} \\ \hline \end{array}$ C) $\begin{array}{|c|c|c|} \hline \text{düm} & & \text{tek} \\ \hline \end{array}$
- D) $\begin{array}{|c|c|c|} \hline \text{dü-üm} & \text{te-ek} & \text{tek} \\ \hline \end{array}$ E) $\begin{array}{|c|c|c|} \hline \text{düm} & \text{tek} & \text{tek} \\ \hline \end{array}$

Tablo 24’te öğrencilerin bu maddede tercih ettikleri seçeneklerin dağılımı sunulmuştur.

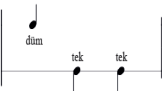
Tablo 24.
TSMBT m7 Seçeneklerinin Dağılımı

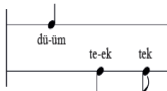
m7		
	f	%
A) 	63	15.4
B) 	58	14.2
C) 	231	56.5
D) 	30	7.3
E) 	27	6.6
	409	100.0

Öğrencilerin %56.5'inin, nim sofyanın darp şemasına ilişkin bu soruya doğru cevap verdikleri tespit edilmiştir. Dağılımda %15.4 ile ikinci sırada “düm tek tek”, %14.2 ile üçüncü sırada “dü-üm te ke” seçeneğinin yer aldığı görülmüştür. Böylelikle öğrencilerin bir bölümünün nim sofyan ile semai ve sofyan usullerini ayırt etmede zorluk yaşadıkları söylenebilir.

TSMBT’de yer alan sekizinci soru (m8) aşağıda sunulmuştur.

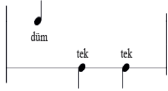
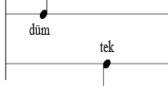
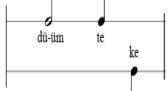
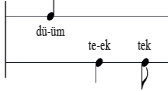
8. Türk Makam Müziğinde 3/4’lük olarak ifade edilen 1-2, 1-2, 1-2 vuruşa sahip olan Semai usulünün darp şeması aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir? (A)

A)  B)  C) 

D)  E) 

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25.
TSMBT m8 Seçeneklerinin Dağılımı

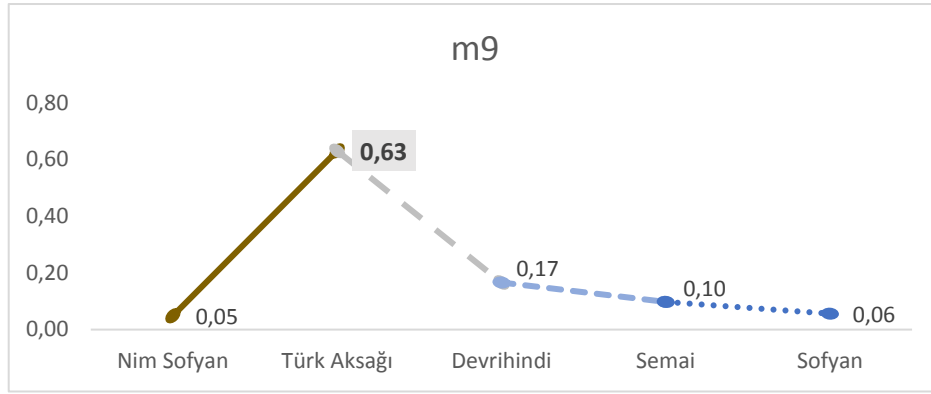
m8		
	f	%
A) 	221	54.0
B) 	44	10.8
C) 	67	16.4
D) 	33	8.1
E) 	44	10.8
	409	100.0

Katılımcıların %54'ünün semai usulünün darp şemasını doğru işaretledikleri görülmüştür. Diğer seçenekler birbirlerine yakın bir dağılım göstermekle beraber en güçlü çeldiricinin %16.4 ile “dü-üm te ke” olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin semai ile sofyan usullerini ayırt ederken daha çok hata yaptıkları dikkat çekmektedir. TSMBT'nin dokuzuncu sorusu (m9) aşağıda verilmiştir.

9. Türk Makam Müziğinde 5/8'lik olarak bilinen 1-2, 1-2-3 şeklinde vuruşu olan usulün adı aşağıdakilerden hangisidir? (B)

- A) Nim Sofyan B) Türk Aksağı C) Devrihindi
D) Semai E) Sofyan

Öğrencilerin bu maddede tercih ettikleri seçeneklerin dağılımı Şekil 13'te sunulmuştur.



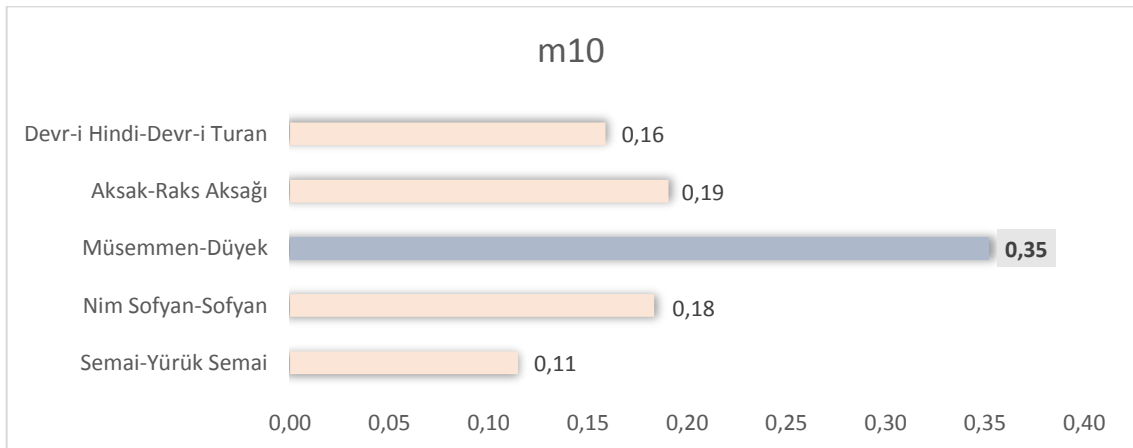
Şekil 13. TSMBT m9 Seçeneklerinin Dağılımı

Öğrencilerin %63'ünün "Türk Aksağı"nın vuruşunu doğru bildikleri tespit edilmiştir. Yanlış cevap veren öğrencilerin %17 ile en çok 7/8'lik ve 7/4'lük mertebeleri olan "Devr-i Hindi" usulünü işaretledikleri görülmüştür. TSMBT'nin onuncu sorusu (m10) aşağıda sunulmuştur.

10. Türk Makam Müziğinde aşağıdaki usul gruplarından hangi ikili 8/8'lik usul kalıbındadır? (C)

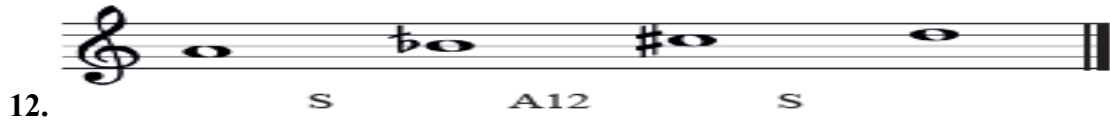
- A) Semai-Yürük Semai B) Nim Sofyan- Sofyan C) Müsemmen-Düyek
D) Aksak- Raks Aksağı E) Devri-hindi- Devri-turan

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Şekil 14'te sunulmuştur.



Şekil 14. TSMBT m10 Seçeneklerinin Dağılımı

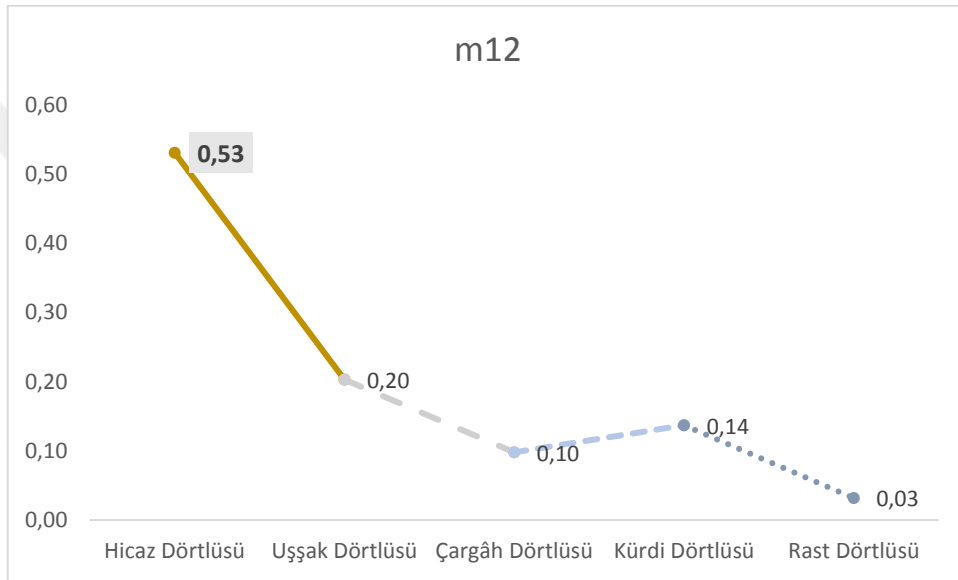
Öğrencilerin sadece %35'i, "Müsemmen ve Düyek" usullerinin 8 birim zamanlı olduklarını bilebilmişlerdir. Diğer seçenekler; 2 (nim sofyan), 3 (semai), 4 (sofyan), 6 (yürük semai), 7 (devr-i hindi, devr-i turan) ve 9 (aksak, raks aksağı) birim zamanlıdır.



Türk Makam Müziğinin temel dörtlülerinden biri olan ve yukarıda porte üzerinde gösterilen dörtlü aşağıda hangi şıkta doğru olarak verilmiştir? (A)

- A) Hicaz Dörtlüsü B) Uşşak Dörtlüsü C) Çargâh Dörtlüsü
D) Kürdi Dörtlüsü E) Rast Dörtlüsü

Şekil 16’da öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı sunulmuştur.



Şekil 16. TSMBT m12 Seçeneklerinin Dağılımı

Öğrencilerin %53’ünün “Hicaz dörtlüsü” doğru cevabını işaretledikleri saptanmıştır. Dağılımda ikinci sırada ise %20 ile “Uşşak dörtlüsü” seçeneğinin yer aldığı görülmüştür. Böylelikle öğrencilerin hicaz dörtlüsü ile en çok uşşak dörtlüsünü ayırt edemedikleri göze çarpmıştır. Diğer taraftan “Kürdi dörtlüsü” de %14 ile önemli bir çeldirici olarak dikkat çekmektedir. TSMBT’nin on üçüncü sorusu (m13) aşağıda yer almaktadır.

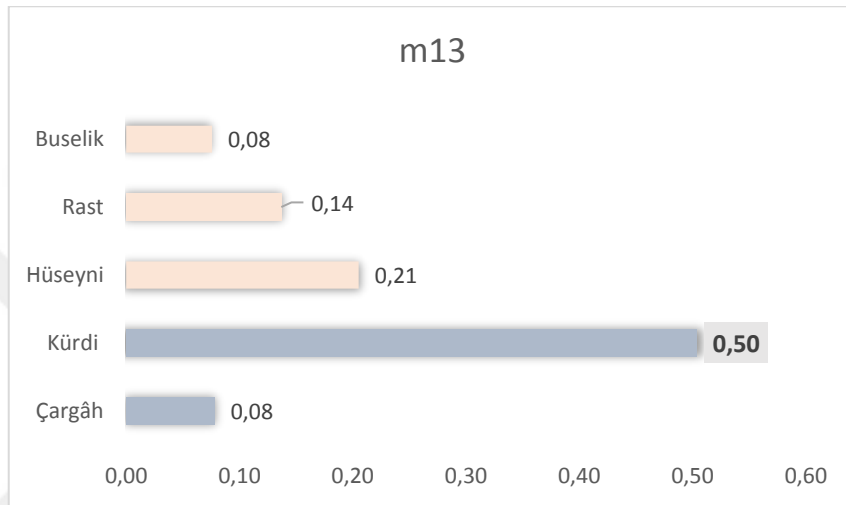
13.



Türk Makam Müziğinde yukarıda porte üzerinde gösterilen makam aşağıdakilerden hangisidir? (B)

- A) Çargâh B) Kürdi C) Hüseyini D) Rast E) Buselik

Şekil 17’de öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı yer almaktadır.



Şekil 17. TSMBT m13 Seçeneklerinin Dağılımı

“Kürdi” doğru cevabını işaretleyenlerin katılımcıların yarısını oluşturdukları saptanmıştır. Yanlış cevap verenlerin içerisinde yüksek orana “Hüseyini (%21)” grubunun sahip olduğu görülmüştür. Böylelikle öğrencilerin kürdi dizisi ile en çok hüseyini dizisini karıştırdıkları söylenebilir. TSMBT’de yer alan on dördüncü soru (m14) aşağıda sunulmuştur.

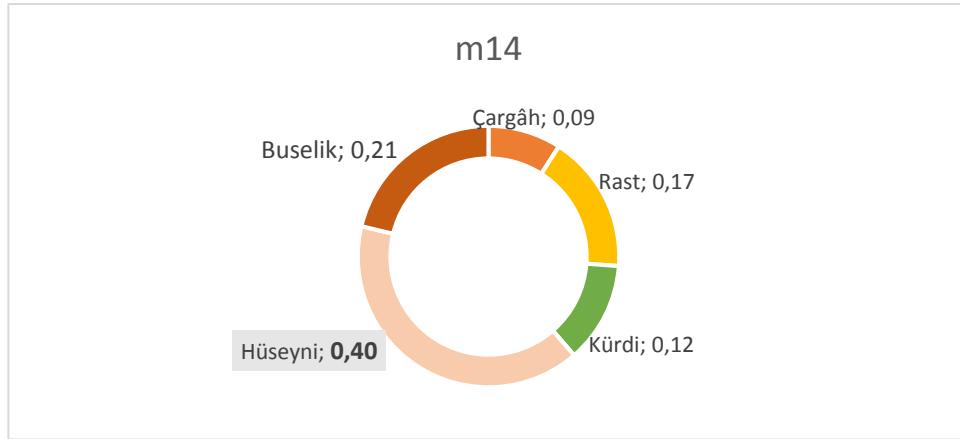
14.



Türk Makam Müziğinde yukarıda porte üzerinde gösterilen makam aşağıdakilerden hangisidir? (D)

- A) Çargâh B) Rast C) Kürdi
D) Hüseyini E) Buselik

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Şekil 18’de yer almaktadır.



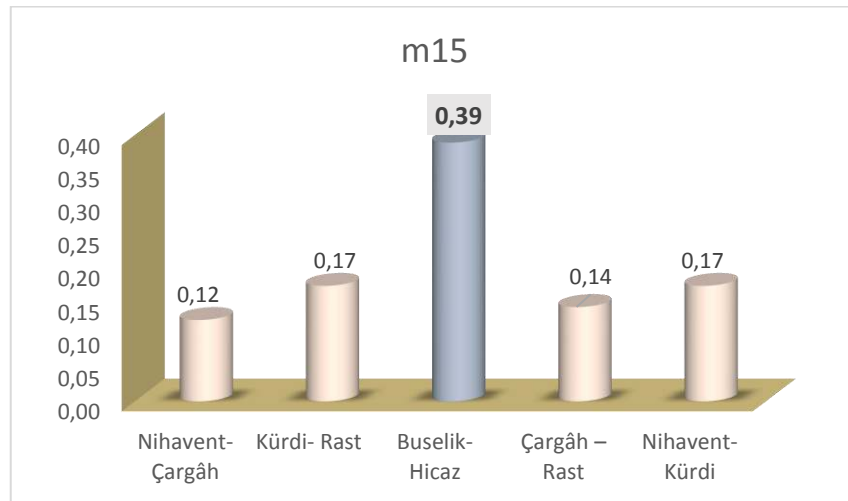
Şekil 18. TSMBT m14 Seçeneklerinin Dağılımı

Öğrencilerin %40'ının “Hüseyini” doğru cevabını işaretledikleri görülmüştür. Diğer taraftan “Buselik (%21)” ve “Rast (%17)” makamlarının önemli çeldiriciler olduğu tespit edilmiştir. TSMBT’de yer alan on beşinci soru (m15) aşağıda verilmiştir.

15. Türk Makam Müziğinde aşağıdaki makam çiftlerinden hangi ikilinin karar sesleri aynıdır? (C)

- A) Nihavent- Çargâh B) Kürdi- Rast C) Buselik- Hicaz
D) Çargâh –Rast E) Nihavent- Kürdi

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Şekil 19’da sunulmuştur.



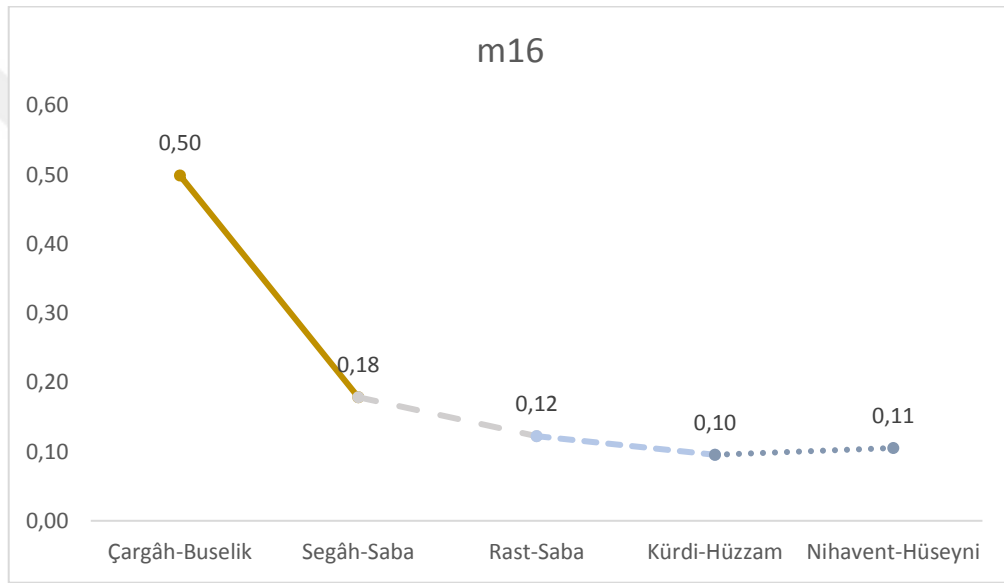
Şekil 19. TSMBT m15 Seçeneklerinin Dağılımı

Öğrencilerin sadece %39'unun "Buselik-Hicaz" doğru cevabını işaretledikleri tespit edilmiştir. Diğer seçeneklerin dağılım oranlarının birbirlerine yakın oldukları görülmüştür. TSMBT'nin on altıncı sorusu (m16) aşağıda sunulmuştur.

16. Türk Makam Müziğinde aşağıda verilen ikili makam gruplarından hangisi basit makamlardandır? (A)

- A) Çargâh- Buselik B) Segâh-Saba C) Rast-Saba
D) Kürdi-Hüzzam E) Nihavent-Hüseyni

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Şekil 20'de yer almaktadır.



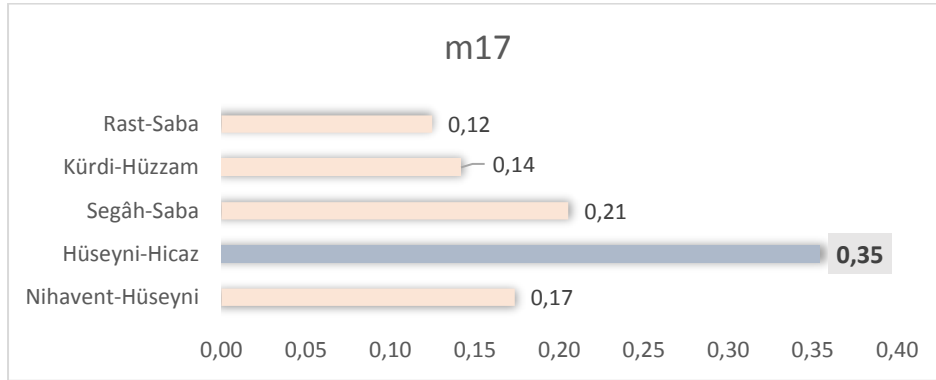
Şekil 20. TSMBT m16 Seçeneklerinin Dağılımı

Öğrencilerin yarısının "Çargâh-Buselik" seçeneğini işaretleyerek doğru cevabı verdikleri görülmüştür. Dağılımda ikinci sırayı, birleşik (mürekkep) makamlardan "Segâh-Sâba (%18)" almıştır. Buradan hareketle öğrencilerin basit ve birleşik makamları ayırt etmede daha çok zorlandıkları söylenebilir. TSMBT'nin on yedinci sorusu (m17) aşağıda verilmiştir.

17. Türk Makam Müziğinde aşağıda verilen ikili makam gruplarından hangisi basit makamlardandır? (B)

- A) Nihavent- Hüseyini B) Hüseyini- Hicaz C) Segâh-Saba
D) Kürdi-Hüzzam E) Rast-Saba

Şekil 21’de öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı yer almaktadır.



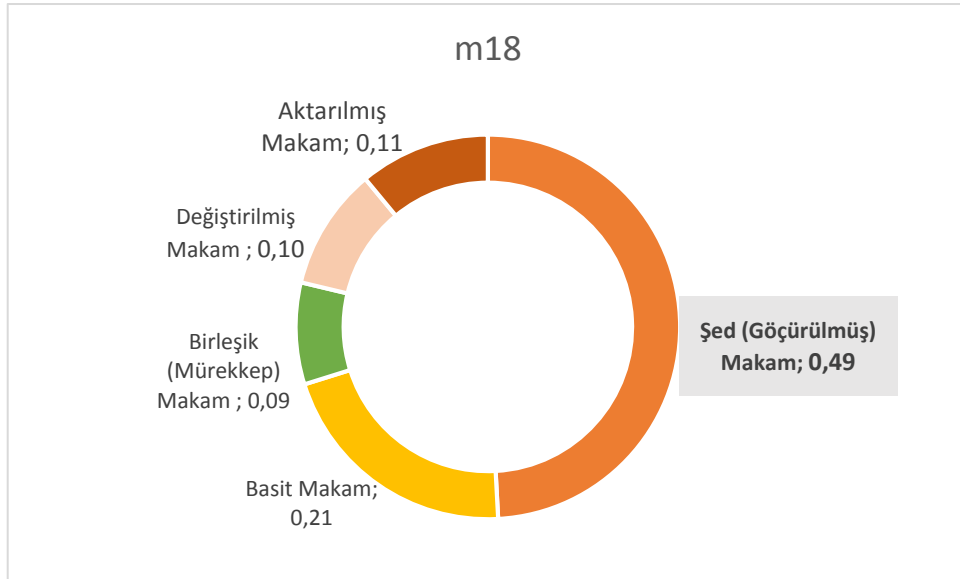
Şekil 21. TSMBT m17 Seçeneklerinin Dağılımı

Öğrencilerin sadece %35’inin “Hüseyni-Hicaz” makam grubunun basit makamlar içerisinde yer aldığını bildikleri görülmüştür. Bir önceki “Çargâh-Buselik” makam grubuna göre “Hüseyni-Hicaz” makamlarını öğrencilerin daha az tanıdıkları söylenebilir. Bununla birlikte önceki soruda olduğu üzere yine “Segâh-Sâba (%21)” seçeneğinin en güçlü çeldirici olduğu, öğrencilerin bir bölümünün birleşik (mürekkap) makam olan bu grubu basit makamlar ile karıştırdıkları saptanmıştır. TSMBT’nin on sekizinci sorusu (m18) aşağıda sunulmuştur.

18. Türk Makam Müziğinde bazı basit makam dizisinin başka bir perde üzerine aktarılması ve bununla birlikte seyir, güçlü, çeşni ve geçkilerinde farklılıklar elde etmek yoluyla oluşturulan makam türünün adı aşağıdakilerden hangisidir? (A)

- A) Şed (Göçürülmüş) Makam B) Basit Makam C) Birleşik (Mürekkap) Makam
D) Değiştirilmiş Makam E) Aktarılmış Makam

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Şekil 22’de yer almaktadır.



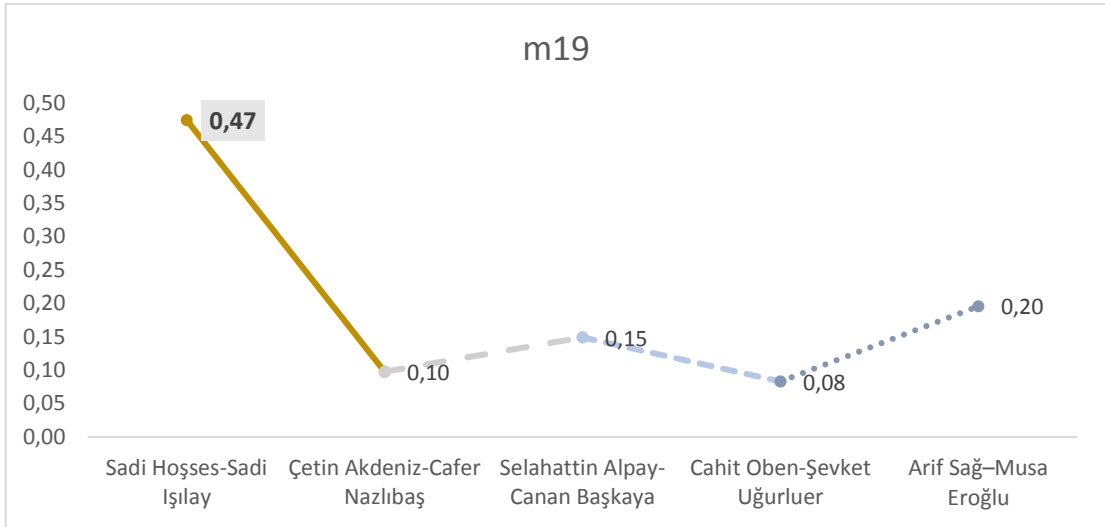
Şekil 22. TSMBT m18 Seçeneklerinin Dağılımı

Öğrencilerin sadece %49'unun "Şed (Göçürülmüş) Makam" "doğru cevabını verdikleri görülmüştür. Katılımcıların neredeyse yarısının bu genel bilgiye sahip olmamaları dikkat çekicidir. Dağılımda ikinci sırada "Basit Makam (%21) yer almıştır. Tanımın içerisinde "bazı basit makam dizisinin başka bir perde üzerine aktarılması..." ifadesi yer almasına rağmen katılımcıların %21'inin bu seçeneği işaretlemesi ise oldukça düşündürücü diğer bir husustur. TSMBT'nin on dokuzuncu sorusu (m19) aşağıda sunulmuştur.

19. Aşağıdaki verilen şıklardan hangisinde Türk Makam Müziği bestekârına ait isimler doğru verilmiştir? (A)

- A) Sadi Hoşses-Sadi Işılçay B) Çetin Akdeniz-Cafer Nazlıbaş
 C) Selahattin Alpay-Canan Başkaya D) Cahit Oben-Şevket Uğurluer
 E) Arif Sağ-Musa Eroğlu

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Şekil 23'te yer almaktadır.



Şekil 23. TSMBT m19 Seçeneklerinin Dağılımı

Türk müzik kültürü ve dinleme alışkanlıklarına ilişkin bu soruya öğrencilerin sadece %47'si “Sadi Hoşses-Sadi Işıl” doğru cevabını vermişlerdir. Dağılımda ikinci sırada “Arif Sağ-Musa Eroğlu” yer almıştır. Bu bulgular, öğrencilerin icracı ve bestekarlara ilişkin kültürel birikimlerinin çok zayıf olduğuna işaret etmiştir.

4.4.2. THMBT Seçeneklerinin Dağılımı

THMB, sırasıyla; “Tür, Usul, Ses Sistemi” ile “Çalgı, Derlemeci, Sanatçı” faktörlerinden oluşmuştur. Öğrencilerin, test maddelerinin hangi seçeneklerini tercih ettikleri analiz edilmiştir.

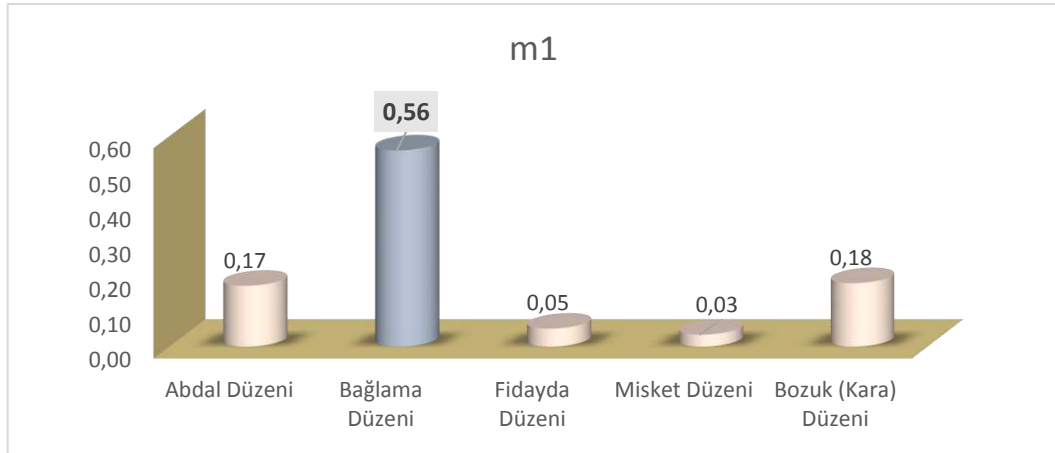
THMBT’de yer alan ilk soru (m1) aşağıda sunulmuştur.

1. Halk Müziği çalgısı Bağlamanın, her telin belirli bir sesle eşleştirilmesiyle oluşan akort şekline düzen denir. Alt tellerin La orta tellerin Re üst tellerin Mi olarak çalındığı karar sesinin La notası olduğu düzen hangisidir? (B)

A) Abdal Düzeni B) Bağlama Düzeni C) Fidayda Düzeni

D) Misket Düzeni E) Bozuk (Kara) Düzeni

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Şekil 24’te sunulmuştur.



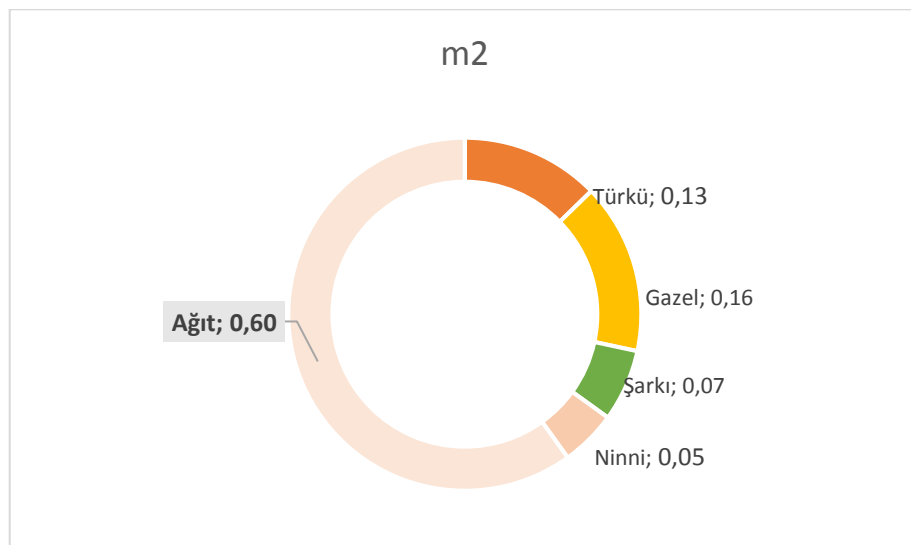
Şekil 24. THMBT m1 Seçeneklerinin Dağılımı

Öğrencilerin %56'sının “Bağlama Düzeni” seçeneğini işaretleyip doğru cevabı verdikleri tespit edilmiştir. “Bozuk (Kara) Düzeni” ve “Abdal Düzeni” seçeneklerini işaretleyen öğrencilerin dağılımda ikinci ve üçüncü sırada yer aldıkları görülmüştür. Diğer seçeneklerin düşük oranlar ile dağılımda yer aldıkları saptanmıştır. THMBT'nin ikinci sorusu (m2) aşağıda sunulmuştur.

2. Türk Halk Müziğinde 7'li, 8'li veya 11'li hece ölçüsüyle yazılan acıklı bir olay veya ölüm sebebiyle duyulan üzüntüyü dile getirmek için söylenmiş manzumeye ne ad verilir? (E)

- A) Türkü B) Gazel C) Şarkı D) Ninni E) Ağıt

Şekil 25'te öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı yer almaktadır.



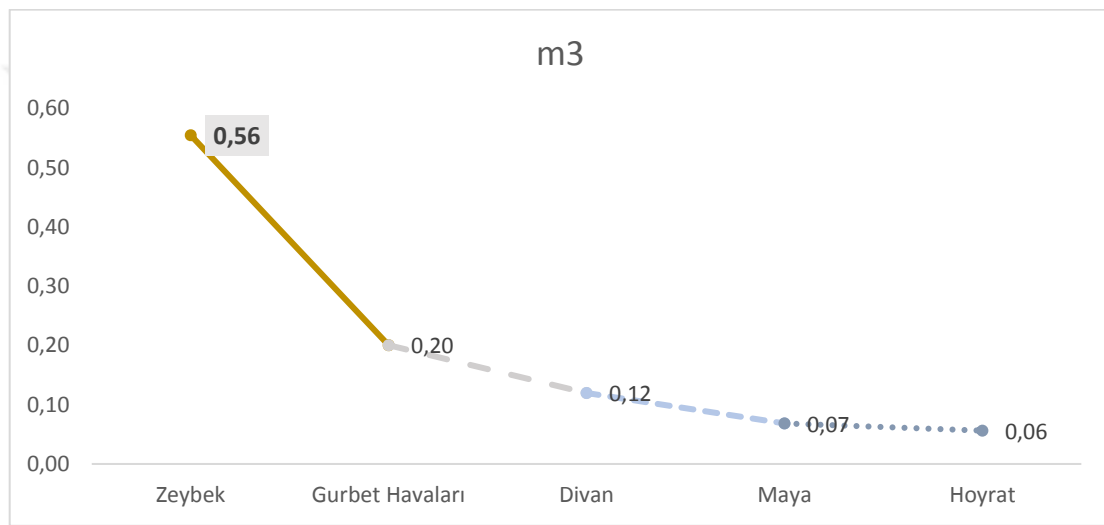
Şekil 25. THMBT m2 Seçeneklerinin Dağılımı

Katılımcıların %60'ının bu soruda “Ağıt” doğru cevabını verdikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin %16'sının “Gazel”, %13'ünün ise “Türkü” seçeneklerini işaretledikleri görülmüştür. Gazel ve türkü formlarının bu soru için çeldirici nitelikte oldukları söylenebilir. Diğer seçeneklerin birbirlerine yakın dağılım gösterdikleri saptanmıştır. THMBT'nin üçüncü sorusu (m3) aşağıda yer almaktadır.

3. Aşağıdakilerden hangisi, Türk Halk Müziğinde bulunan türlerden biri olan uzun havanın, birtakım yörelerdeki mahalli isimlerinden biri değildir? (A)

A) Zeybek B) Gurbet Havaları C) Divan D) Maya E) Hoyrat

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Şekil 26'da verilmiştir.



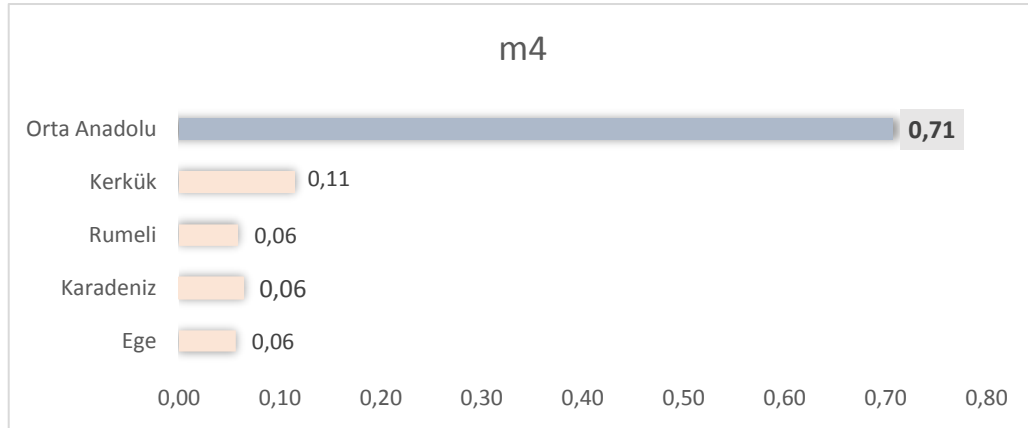
Şekil 26. THMBT m3 Seçeneklerinin Dağılımı

“Zeybek” cevabı ile öğrencilerin %56'sının bu soruya doğru yanıt verdikleri tespit edilmiştir. Diğer taraftan “Gurbet Havaları” seçeneğinin %20 ile dağılımda ikinci sırada yer aldığı ve diğer seçeneklere kıyasla daha güçlü bir çeldirici olduğu görülmüştür. THMBT'nin dördüncü sorusu (m4) aşağıda sunulmuştur.

4. Türk Halk Müziğindeki uzun havanın mahalli ağızlarından biri olarak bilinen, ses ve enstrüman icracılarından Muharrem Ertaş'ın, meşhur temsilcilerinden biri olduğu “Bozlak” kavramı aşağıdaki yörelerden hangisine mahsus bir kullanımdır? (E)

A) Ege B) Karadeniz C) Rumeli D) Kerkük E) Orta Anadolu

Şekil 27'de öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı yer almaktadır.



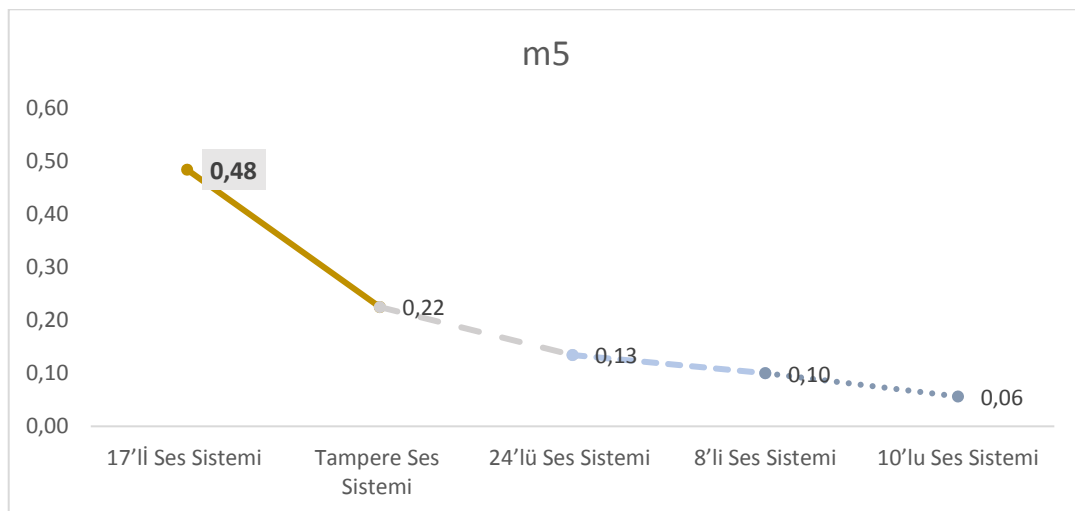
Şekil 27. THMBT M4 Seçeneklerinin Dağılımı

Öğrencilerin %71 oran ile önemli bir bölümü “Orta Anadolu” seçeneğini işaretleyerek bu soruya doğru cevap vermişlerdir. Böylelikle bu soru, tüm testte en çok doğru cevaplanan sorular arasında yer almaktadır. “Kerkük” seçeneği %11 ile dağılımda ikinci sırada bulunmaktadır. “Rumeli”, “Karadeniz” ve “Ege” seçeneklerini tercih eden öğrencilerin birbirlerine yakın bir dağılım göstermekle beraber düşük oranlara sahip oldukları gözlemlenmektedir. THMBT’nin beşinci sorusu (m5) aşağıda sunulmuştur.

5. Türk Halk Müziğinde Safiyuddin Urmevi’yle başlayan, Farabi tarafından geliştirilip günümüze kadar aktarımı sağlamış olan ses sisteminin adı nedir? (A)

- A) 17’li Ses Sistemi B) 12 Eşit Bölmeli Tampere Ses Sistemi C) 24’lü Ses Sistemi
D) 8’li Ses Sistemi E) 10’lu Ses Sistemi

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Şekil 28’de yer almaktadır.



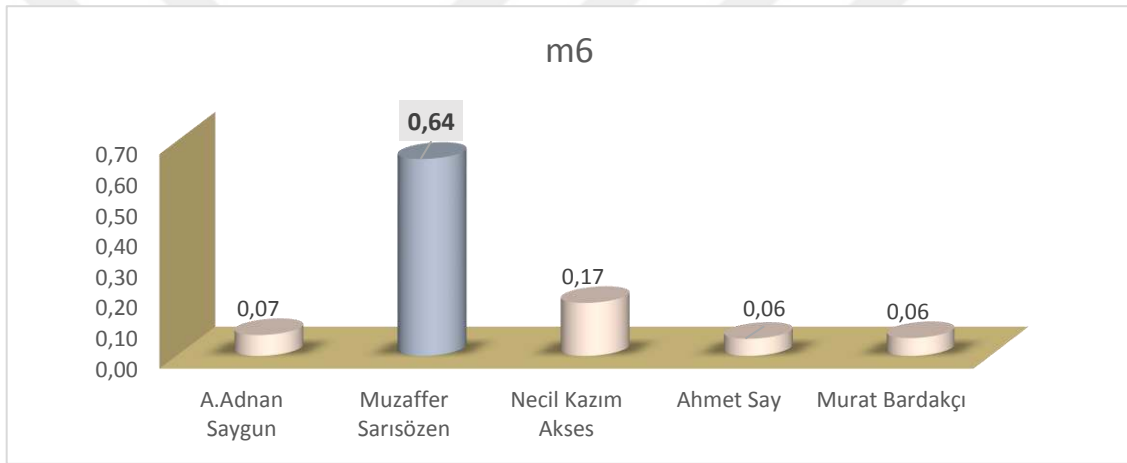
Şekil 28. THMBT m5 Seçeneklerinin Dağılımı

Öğrencilerin sadece %48'inin "17'li Ses Sistemi" doğru cevabını verebildikleri görülmüştür. Dağılımda %22 ile "Tampere Ses Sistemi" ikinci sırada yer almıştır. 12 Eşit Aralıklı Tampere sistem olarak da adlandırılan bu sistem, klasik batı müziğinin temel yapılarındandır. Bu sebeple THM'nin ses sitemine ilişkin bir soruda bu cevabın verilmesi düşündürücüdür. THMBT'nin altıncı sorusu (m6) aşağıda sunulmuştur.

6. Aşağıdaki isimlerden hangisi Türk Halk Müziğindeki birçok eserin derlenerek günümüze kadar ulaşmasını sağlayan en önemli derlemecilerden biridir? (B)

- A) Adnan Saygun B) Muzaffer Sarısözen C) Necil Kazım Akses
D) Ahmet Say E) Murat Bardakçı

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Şekil 29'da yer almaktadır.



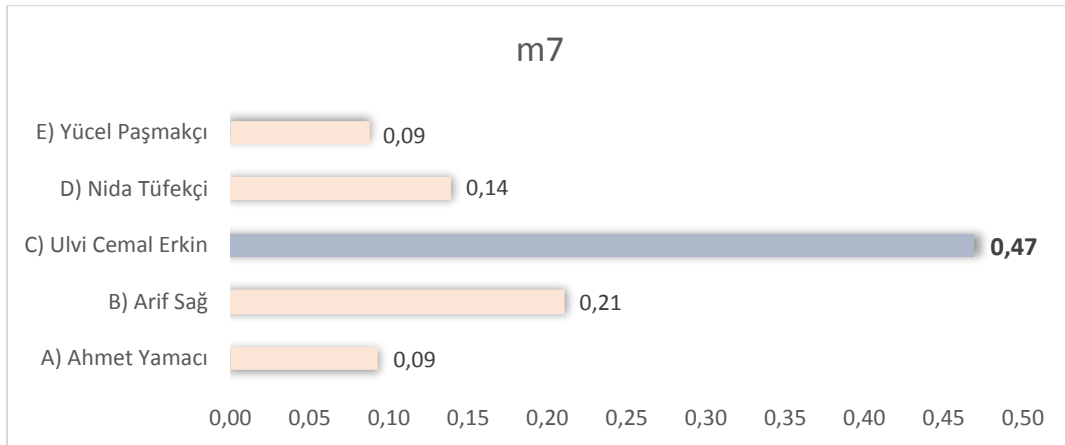
Şekil 29. THMBT m6 Seçeneklerinin Dağılımı

Öğrencilerin %64'ünün "Muzaffer Sarısözen" doğru cevabını verdiklerini görülmüştür. "Necil Kazım Akses" seçeneğini işaretleyenler %17 ile dağılımda ikinci sırada yer almışlardır. "A. Adnan Saygun", "Ahmet Say" ve "Murat Bardakçı" seçeneklerini işaretleyenler ise birbirlerine yakın dağılım göstermekle beraber çok düşük oranlar ile dağılımda yer almışlardır. THMBT'nin yedinci sorusu (m7) aşağıda verilmiştir.

7. Aşağıdaki isimlerden hangisi Türk Halk Müziğindeki birçok eserin derlenerek günümüze kadar ulaşmasını sağlayan derlemecilerden biri değildir? (C)

- A) Ahmet Yamacı B) Arif Sağ C) Ulvi Cemal Erkin
D) Nida Tüfekçi E) Yücel Paşmakçı

Şekil 30'da öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı yer almaktadır.



Şekil 30. THMBT m7 Seçeneklerinin Dağılımı

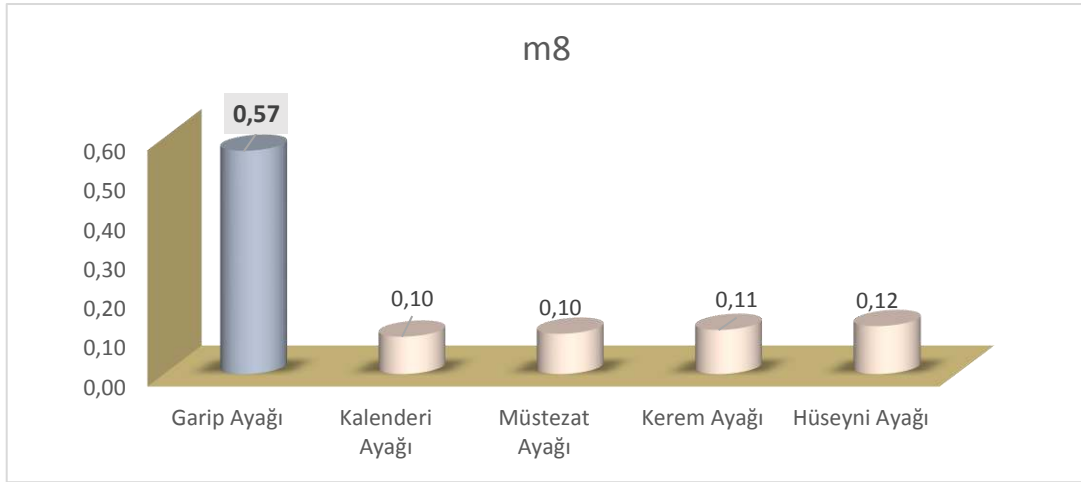
Öğrencilerin sadece %47'si "Ulvi Cemal Erkin" cevabını vererek bu soruyu doğru yanıtlamışlardır. Bu bulgu, dikkat çekicidir. Diğer seçeneklerde yer alan derlemecilerin, THM literatüründe önem arz eden, popüler sanatçılar oldukları gözlemlenmektedir. Ulvi Cemal Erkin ise "Türk Beşleri" arasında yer alan, derlemecilikten ziyade Klasik Batı Müziği formunda eserler yazan, Türk Müziği motiflerini çok seslendiren önemli bir bestecidir. Bu genel bilgilere rağmen öğrencilerin %53'nün bu soruya yanlış cevap vermesi tartışılması elzem bir bulgu olarak göze çarpmaktadır. Diğer seçenekler incelendiğinde ise %21 ile Arif Sağ ikinci sırada yer almıştır. THMBT'nin sekizinci sorusu (m8) aşağıda sunulmuştur.



Yukarıda Türk Sanat Müziğinde Hicaz makamı olarak adlandırılan makamın Türk Halk Müziğinde, karşılık geldiği ayak aşağıdakilerden hangisidir? (A)

- A) Garip Ayağı B) Kalenderi Ayağı C) Müstezat Ayağı
D) Kerem Ayağı E) Hüseyini Ayağı

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Şekil 31'de yer almaktadır.



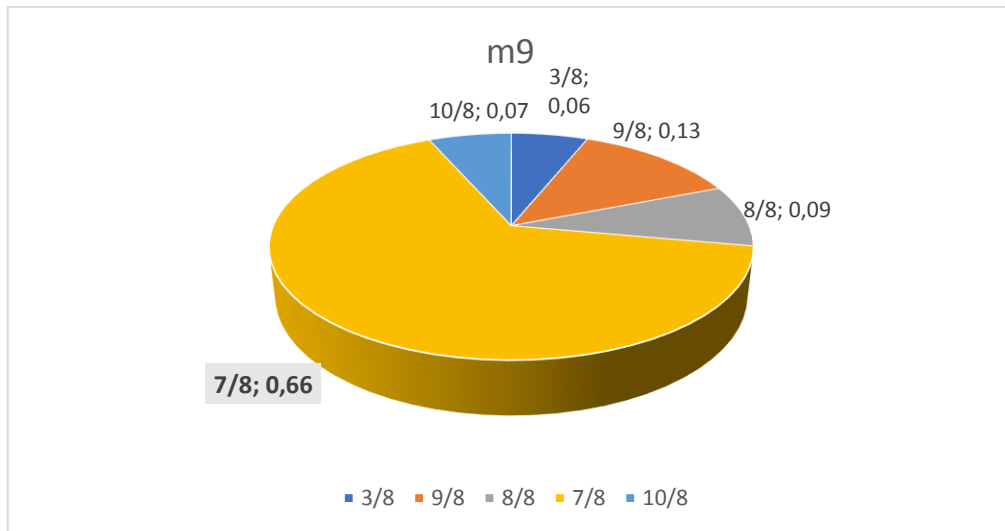
Şekil 31. THMBT m8 Seçeneklerinin Dağılımı

Öğrencilerin %57'sinin “Garip Ayağı” seçeneğini işaretleyerek bu soruya doğru yanıt verdikleri görülmüştür. Diğer seçeneklerin birbirlerine yakın dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir. THMBT'nin dokuzuncu sorusu (m9) aşağıda sunulmuştur.

9. Türk Halk Müziğinde daha çok Karadeniz yöresinde kullanılan $\uparrow \triangleright$ $\uparrow \downarrow$ $\uparrow \downarrow$, $\downarrow \uparrow$ $\downarrow \triangleright$ $\downarrow \uparrow$ ve $\downarrow \uparrow$ $\downarrow \uparrow$ $\downarrow \triangleright$ şeklinde vuruşları olan, Çay Elinden Öteye, Ağasar Dereleri gibi türkü örnekleri olan usul aşağıdaki seçeneklerden hangisidir? (D)

- A) 3/8 B) 9/8 C) 8/8 D) 7/8 E) 10/8

Şekil 32'de öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı yer almaktadır.



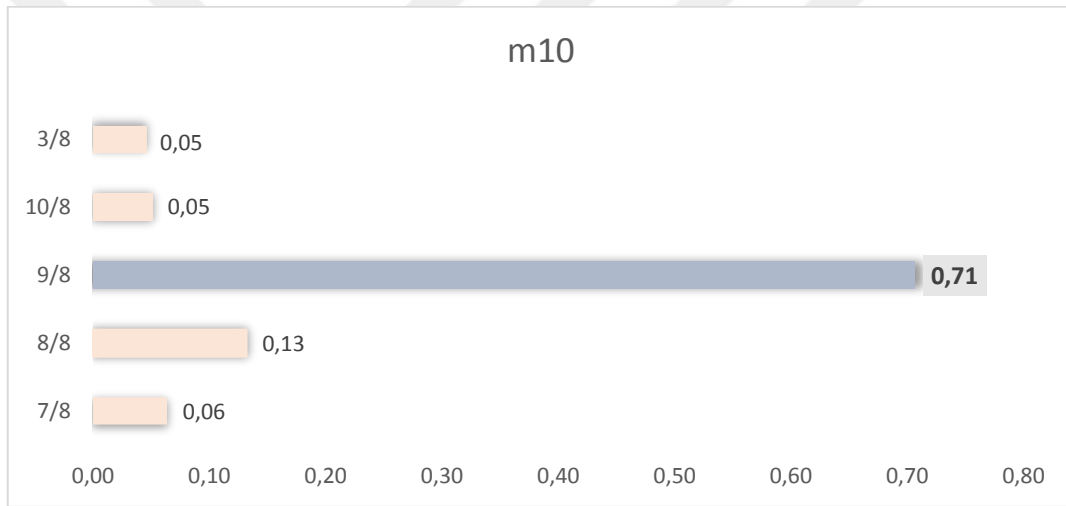
Şekil 32. THMBT m9 Seçeneklerinin Dağılımı

Katılımcıların %66'sının “7/8” seçeneğini işaretleyerek doğru cevabı verdikleri tespit edilmiştir. Dağılımda %13 ile “9/8” seçeneğinin ikinci sırada yer aldığı saptanmıştır. Diğer seçeneklerin ise düşük oranlar ile birlikte birbirlerine yakın dağılım gösterdikleri belirlenmiştir. THMBT'nin onuncu sorusu (m10) aşağıda verilmiştir

10. Türk Halk Müziğinde Kuzey Ege, Trakya ve Balkanlarda  vuruş şekliyle, Yüksek Yüksek Tepelere Ev Kurmasınlar, Çayır Çimen Geze Geze, gibi örnekleri bulunan Türk makam müziğindeki karşılığı Aksak olan usul aşağıdakilerden hangisidir? (C)

- A) 7/8 B) 8/8 C) 9/8 D) 10/8 E) 3/8

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Şekil 33'te yer almaktadır.



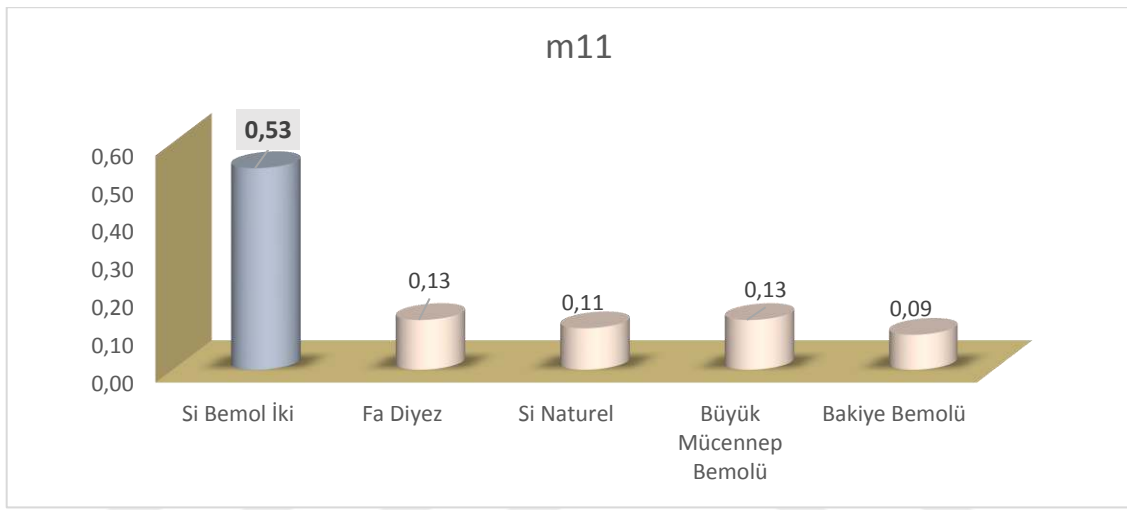
Şekil 33. THMBT M10 Seçeneklerinin Dağılımı

Öğrencilerin önemli bir bölümü %71 ile “9/8” doğru seçeneğini işaretlemişlerdir. Böylelikle bu maddenin, tüm testteki en çok doğru cevap verilen sorulardan biri olduğu görülmüştür. Yanlış cevapları içeren diğer seçenekler arasında en güçlü çeldiricinin %18 ile “8/8” olduğu, diğer seçeneklerin ise düşük oranlara sahip oldukları görülmüştür. THMBT'nin on birinci sorusu (m11) aşağıda sunulmuştur.

11. Türk makam müziğinde Uşşak, Hüseyini ve Segâh gibi makamlarda karakteristik bir ses olan, bir koma değerindeki Si bemol perdesinin; Türk halk müziğinde Maya ve Kerem ayaklarında icra edilen, karakteristik bir perde olarak karşılığı aşağıdakilerden hangisidir? (A)

- A) Si Bemol İki B) Fa Diyez C) Si Natürel
D) Büyük Mücennep Bemolü E) Bakiye Bemolü

Şekil 34’te öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı yer almaktadır.



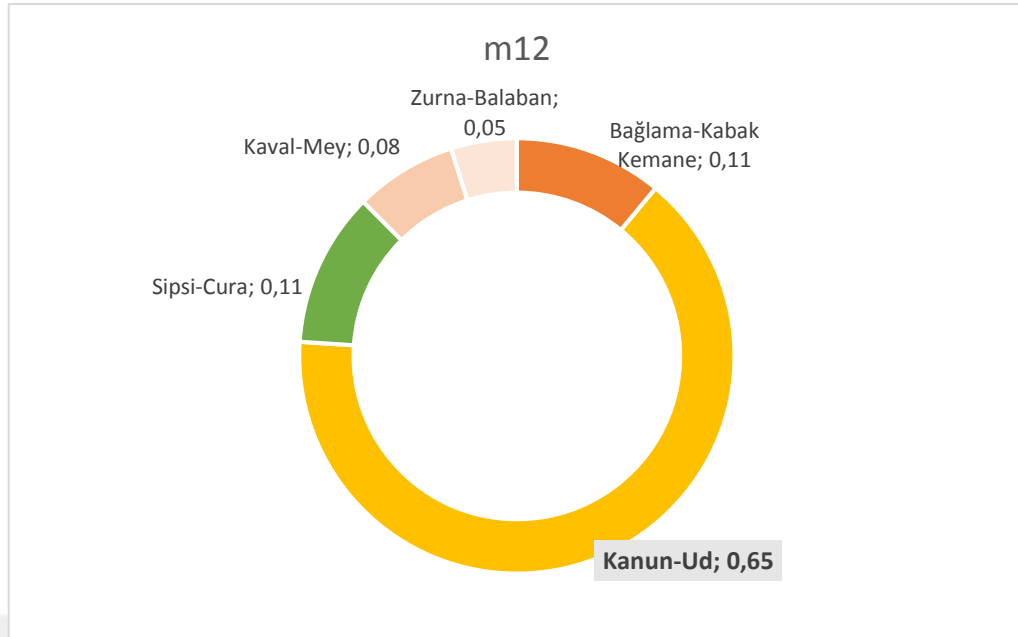
Şekil 34. THMBT m11 Seçeneklerinin Dağılımı

Öğrencilerin %53’ünün “Si Bemol İki” doğru seçeneğini tercih ettikleri görülmüştür. Diğer seçeneklerin birbirlerine yakın dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir. THMBT’nin on ikinci sorusu (m12) aşağıda sunulmuştur.

12. Aşağıdaki verilen enstrüman çiftlerinden hangisi Türk Halk Müziğinde ana saz gruplarına ait değildir? (B)

- A) Bağlama-Kabak Kemane B) Kanun-Ud C) Sipsi-Cura
D) Kaval-Mey E) Zurna-Balaban

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Şekil 35’te verilmiştir.



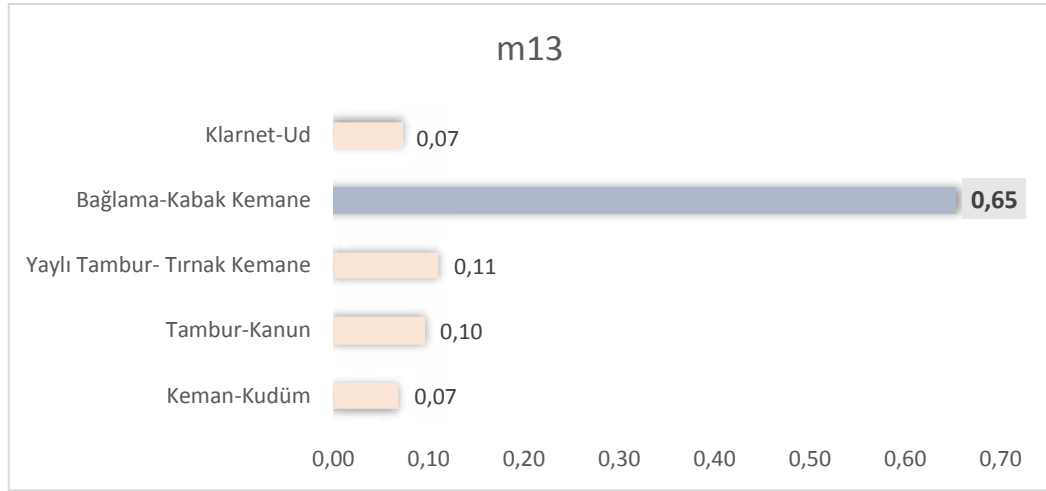
Şekil 35. THMBT m12 Seçeneklerinin Dağılımı

Öğrencilerin sadece %65'inin bu soruya “Kanun-Ud” seçeneğini işaretleyerek doğru cevabı verdikleri görülmüştür. “Bağlama-Kabak Kemane (%11)” ve Sipsi-Cura (%11)” seçeneklerini ise katılımcıların %22'si işaretlemişlerdir. Bağlamanın, Türk Halk Müziğinin ana çalgısı olduğu düşünüldüğünde, dağılımın bu şekilde oluşması üzerinden ciddiyle durulması gereken bir bulgu olarak göze çarpmaktadır. THMBT'nin on üçüncü sorusu (m13) aşağıda sunulmuştur.

13. Aşağıdaki verilen enstrüman çiftlerinden hangisi Türk Halk Müziğinde ana saz gruplarına aittir? (D)

- A) Keman- Kudüm B) Tambur - Kanun C) Yaylı Tambur- Tırnak
 KemanD) Bağlama-Kabak Kemane E) Klarnet-Ud

Şekil 36'da öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı sunulmuştur.



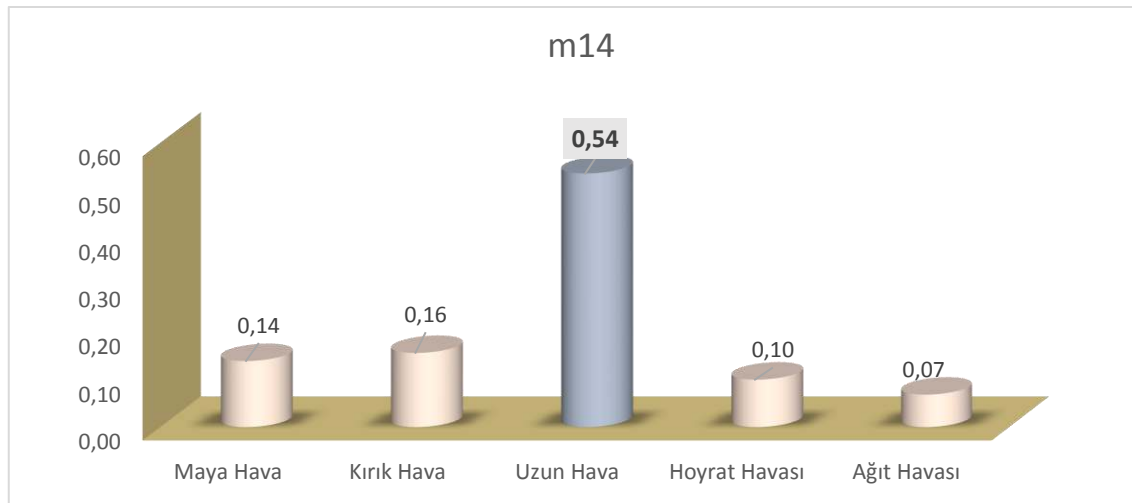
Şekil 36. THMBT m13 Seçeneklerinin Dağılımı

Katılımcıların sadece %65'i bu soruya "Bağlama-Kabak Kemane" doğru cevabını verebilmişlerdir. Bir önceki soruya benzer bir şekilde bu soruda da Türk Halk Müziğinin ana çalgısı olan bağlamanın yeterli düzeyde bilinmediği bulgusu ortaya çıkmıştır. THMBT'nin on dördüncü sorusu (m14) aşağıda yer almaktadır.

14. Türk Halk Müziğinde ölçü ve ritim bakımından serbest olduğu halde dizisi bilinen, dizi içindeki seyri belli kalıplara bağlı bulunan ezgilerdir. Güneydoğu Anadolu tarafında Barak, Karadeniz yöresinde Yol Havası olarak bilinen havaların genel adı nedir? (C)

- A) Maya Hava B) Kırık Hava C) Uzun Hava
D) Hoyrat Havası E) Ağıt Havası

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Şekil 37'de yer almaktadır.



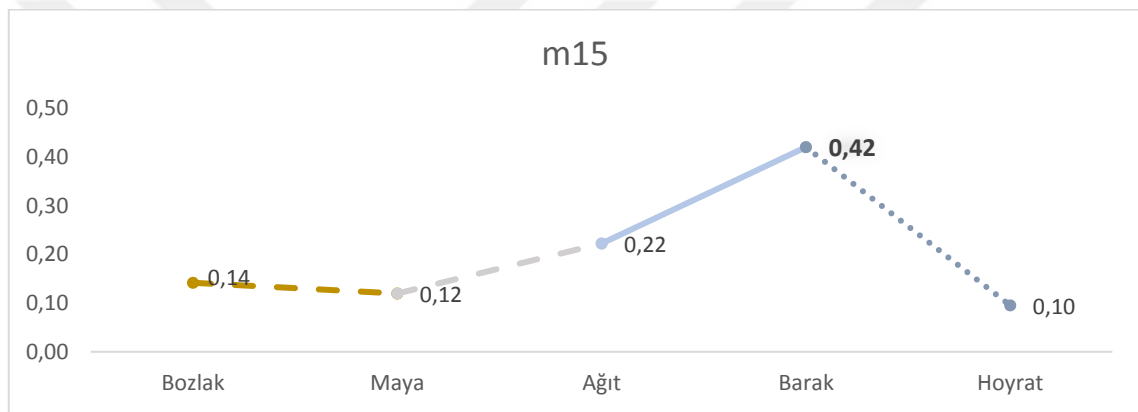
Şekil 37. THMBT m14 Seçeneklerinin Dağılımı

Öğrencilerin %54'ünün “Uzun Hava” seçeneğini işaretleyerek doğru cevabı verdikleri tespit edilmiştir. Dağılımda ikinci sırada “Kırık Hava (%16)” yer almıştır. THMBT'nin on beşinci sorusu (m15) aşağıda yer almaktadır.

15. Türk Halk Müziğinde uzun havanın mahalli ağzlarından biri olan bilhassa Oğuzeli, Kilis, Kahraman Maraş ve Gaziantep taraflarında icra edilen, bilinen örneklerinden Geze Geze Yüreğime Dert Oldu eseri, ses icracılarından Halit Arapoğlu, enstrüman icracılardan Gavur Hacı olarak bilinen Hacı Çiçek'in temsilcilerinden bazıları olduğu uzun hava türünün adı nedir? (D)

A) Bozlak B) Maya C) Ağıt D) Barak E) Hoyrat

Şekil 38'de öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı sunulmuştur.



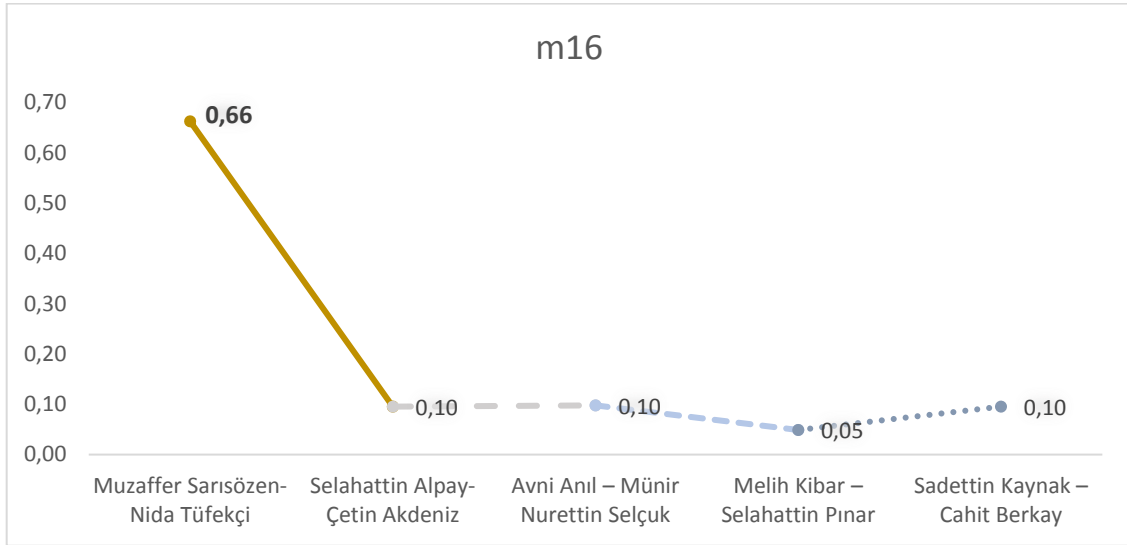
Şekil 38. THMBT m15 Seçeneklerinin Dağılımı

Katılımcıların %42'sinin bu soruya doğru cevap verdikleri, “Barak” seçeneğini işaretledikleri tespit edilmiştir. %22 oran ile “Ağıt” dağılımda ikinci sırada bulunmaktadır. Böylelikle öğrencilerin “Ağıt” ve “Barak” formlarını ayırt etmede daha çok zorlandıkları görülmüştür. “Bozlak”, “Maya” ve “Hoyrat” türleri birbirlerine yakın oranlar ile dağılımda yer almışlardır. THMBT'nin on altıncı sorusu (m16) aşağıda yer almaktadır.

16. Türk Halk Müziğinde derleme denince akla gelen isimlerin yer aldığı isimler aşağıdaki şıkların hangisinde doğru olarak verilmiştir? (A)

- A) Muzaffer Sarısözen- Nida Tüfekçi B) Selahattin Alpaz- Çetin Akdeniz
 C) Avni Anıl – Münir Nurettin Selçuk D) Melih Kibar – Selahattin Pınar
 E) Sadettin Kaynak – Cahit Berkay

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Şekil 39’da sunulmuştur.



Şekil 39. THMBT m16 Seçeneklerinin Dağılımı

%66 oran ile öğrencilerin önemli bir bölümü “Muzaffer Sarısözen- Nida Tüfekçi” seçeneğini işaretleyerek bu soruya doğru cevap vermişlerdir. THMBT’nin on yedinci sorusu (m17) aşağıda sunulmuştur.

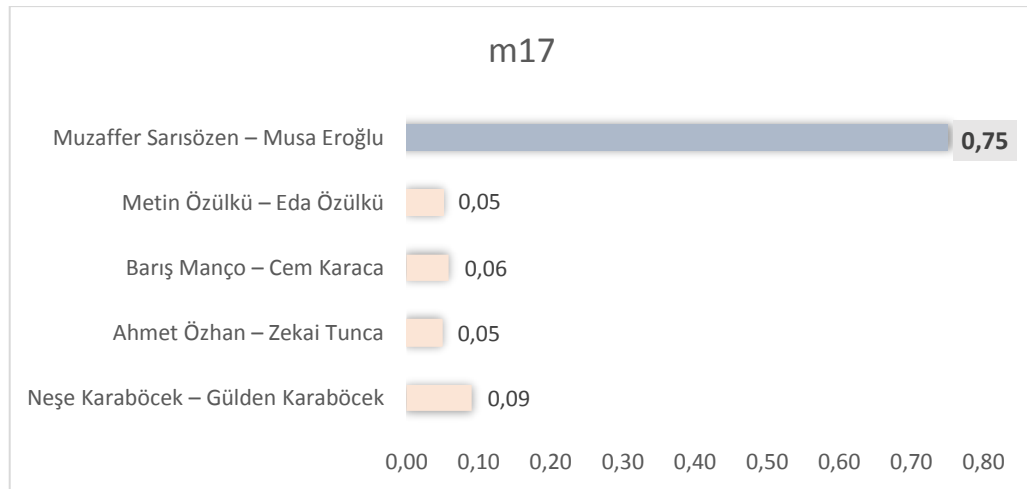
17. Aşağıda şıklarda verilen isimlerden hangileri Türk Halk Müziği icracılarından? (E)

A) Neşe Karaböcek – Gülden Karaböcek B) Ahmet Özhan – Zekai Tunca

C) Barış Manço – Cem Karaca D) Metin Özülkü – Eda Özülkü

E) Muzaffer Sarısözen – Musa Eroğlu

Şekil 40’ta öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı yer almaktadır.



Şekil 40. THMBT m17 Seçeneklerinin Dağılımı

Öğrencilerin büyük bir kısmının (%75) “Muzaffer Sarısözen-Musa Eroğlu” seçeneğini işaretledikleri tespit edilmiştir. Bu soru, THMBT içerisinde en yüksek doğru cevaplanma oranına sahip maddelerden biridir. Yukarıdaki soruya ve bu soruya ilişkin bulgular dikkate alındığında, katılımcıların THM icracıları ve derlemecilerine yönelik müzik kültürü bilgilerinin ortalamanın üzerinde bir düzeyde olduğu göze çarpmaktadır. Diğer seçenekler düşük oranlarla dağılımda yer almışlardır.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde; verilerden elde edilen bulgulara dayanarak alt problemlere yönelik elde edilen sonuç ve tartışmalar ortaya konulmuştur. Bunlardan yola çıkılarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

GSL öğrencilerinin, *TSM ve THM ders başarıları ne düzeydedir*, sorusuna ilişkin yapılan analizlerine göre, başarı düzeyleri incelendiğinde, genel olarak başarıların orta seviyede olduğu; ancak, THM alanında öğrencilerin TSM'ne kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek başarı sağladıkları belirlenmiştir. TSM ders içeriklerine ilişkin alt boyutlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin temel kavram ve bilgilerde yeterli performans sergiledikleri, ancak makam, yapı ve usul gibi ileri düzey kuramsal bilgi gerektiren konularda bilgi eksikliklerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, THM derslerinde öğrencilerin tür, usul, ses sistemi, çalgı ve sanatçı bilgisine ilişkin alt boyutlarda genel ortalamanın üzerinde başarı gösterdikleri görülmüştür. Bu bulgular, Günal (2024)' ın gerçekleştirdiği çalışmada ortaya konulan, öğrencilerin TSMTU derslerinde makam ve yapı bilgisi açısından daha başarılı oldukları, ancak usuller konusunda yetersizlik yaşadıklarına ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Şentürk (2022)'ün lisans son sınıf öğrencilerinin genel TSM ve THM bilgi düzeyini ölçmeye yönelik geliştirdiği başarı testi ölçeği verileri de THM alanındaki bilgi düzeyinin orta, TSM alanındaki bilgi düzeyinin ise düşük olduğunu ortaya koyarak bu sonuçları desteklemektedir. Ayrıca, Lofdalh (2023)'ın müzikal başarı üzerinde deneyim süresi ve bireysel eğitimin etkisine yönelik vurgusu doğrultusunda, THM alanındaki yüksek başarıların öğrencilerin bu alana yönelik daha uzun süredir devam eden ilgileriyle ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, Iqbal, Farida ve Win (2023) ile Uyigue (2023)'nin çalışmalarında tutum, ilgi ve zorluk algısının akademik başarı üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda, öğrencilerin THM derslerini daha erişilebilir ve değerli bulmalarının, başarı farkını açıklayabilecek önemli bir unsur olduğu tespit edilmiş, benzer şekilde, Mao ve diğerleri (2021), tutum ile başarı arasında

pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koyan bulguları da bu durumu desteklemekte; özellikle TSM alanındaki başarıyı artırmada olumlu tutum geliştirilmesi ve öz yeterliliği destekleyen uygulamaların büyük önem taşıdığı söylenebilir.

GSL öğrencilerinin, *Türk Müziği dersleriyle ilgili tutumları nasıldır*, sorusuna ilişkin yapılan analizler incelendiğinde; Türk Müziği derslerine yönelik tutumlarının genel olarak orta düzeyde olduğunu ortaya koymakta ve bu durum, öğrencilerin öz kültüre yönelik müziksel farkındalıklarının sınırlı kaldığını düşündürmektedir. Bu sonuç, alinyazında yer alan yakın ilişkili çalışmalarla örtüşmektedir. Nitekim Kaya (2022), müzik öğretmeni adayları üzerinde yürüttüğü çalışmada, Geleneksel Türk Sanat Müziği ve Türk Halk Müziği alanlarına yönelik tutumların orta düzeyde olduğunu ve cinsiyet faktörünün anlamlı bir farklılık yarattığını belirtmiştir. Benzer şekilde Daştan (2019)' da GSL öğrencilerinin Batı müziğine karşı daha olumlu tutum sergilediklerini ancak dinleme tercihinde Türk müziğine yöneldiklerini ortaya koyarken, Şen (2011) ise müzik öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Türk müziği derslerine yönelik olumlu ancak alanlar arası anlamlı farklılık göstermeyen tutumlar sergilediklerini saptamıştır. Uzak ilişkili çalışmalar, tutum, akademik başarı ve çevresel faktörler arasındaki çok boyutlu ilişkiye dair önemli bulgular sunmaktadır. Örneğin, Lofdalh (2023), deneyim süresi ve sosyoekonomik durumun müzikal başarı üzerinde belirleyici bir rol oynadığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Iqbal, Farida ve Win (2023) yaptıkları çalışmada, öğrenci tutumlarının akademik başarı üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Uyigue'nin (2023) çalışmasında ise genel tutumun akademik başarıyı doğrudan yordamadığı, ancak tutumun alt boyutlarının bu başarı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Shi (2022) müzik eğitiminin akademik başarıyı artırıcı etkisine dikkat çekerken, Franceschi ve Reić Ercegovac (2020) sanatsal performans üzerinde kişilik özellikleri ve motivasyonun belirleyici rolünü ortaya koymuştur. Tüm bu araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde, GSL öğrencilerinin Türk Müziği derslerine yönelik tutumlarının yalnızca bireysel ilgi düzeyinden değil; aynı zamanda cinsiyet, eğitim yapısı, müzik tercihi ve sosyal çevre gibi çeşitli faktörlerden etkilendiği görülmektedir. Bu doğrultuda, söz konusu tutumların geliştirilmesinde bireysel farkındalığın yanı sıra, eğitim programlarının niteliği, sosyal çevre ve kültürel politikalar da önemli bir rol oynamaktadır.

GSL öğrencilerinin; *Türk Müziği derslerine ilişkin tutumları, ders başarılarını anlamlı olarak yordamakta mıdır*, sorusuna ilişkin analizler de Türk Müziği dersine yönelik tutumlarının, bu derste akademik başarıları üzerindeki yordayıcı etkisini incelemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, öğrenci tutumlarının hem Türk Sanat Müziği hem de Türk Halk Müziği başarı testlerinde akademik başarıyı istatistiksel açıdan anlamlı ancak düşük düzeyde etkilediğini ortaya koymuştur. Kolmogorov-Smirnov testi normallik varsayımında kısmi sapmalar olduğunu göstermesine rağmen, çarpıklık ve basıklık katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içinde kalması, analiz bulgularının geçerliliğini desteklemektedir. Elde edilen sonuçlar, literatürde farklı disiplinlerde yürütülen çalışmalarla tutarlılık göstermekte ve tutumun akademik başarı üzerindeki rolünü ortaya koyan araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Örneğin, Şentürk'ün (2022) yürüttüğü çalışmada, olumlu öğrenci tutumlarının akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını göstermiştir. Benzer şekilde, Lodhal (2023)'in yaylı çalgılar öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada ise, müzikal başarıyı anlamlı biçimde yordayan değişkenlerin deneyim yılı, özel ders alma süresi ve sosyo-ekonomik durum olduğu; ancak bireysel faktörlerin (cesaret, cinsiyet, ırk) anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, Iqbal, Farida ve Win'in (2023) çok boyutlu tutum yapısını esas alan çalışmasında, öğrenci tutumlarının akademik başarı üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uyigue'nin (2023) istatistiğe yönelik tutum çalışması ise genel tutumun akademik başarıyı doğrudan yordamadığını; ancak tutumun alt boyutları olan değer, ilgi ve zorluk algısının başarı üzerinde anlamlı etkiler ortaya koyduğunu göstermiştir. Ayrıca, Zelenak (2019)'ın müzik performansında öz yeterlik bileşenlerinin etkisini ortaya koyduğu araştırma ile Mao ve diğerleri (2021)'nin fen bilimlerinde tutum ve başarı ilişkisini meta-analiz yoluyla inceledikleri çalışma, tutumun başarıya olan etkisinin farklı disiplinlerde benzer örüntüler sergileyebileceğini göstermektedir. Bu kapsamda, Türk Müziği dersine yönelik öğrenci tutumlarının, yalnızca bireysel eğilimler bağlamında değil; aynı zamanda sosyal çevre, öz yeterlik ve diğer psikososyal değişkenler ile ele alınmasının, akademik başarıyı bütüncül bir şekilde anlamaya katkı sağlayacağı söylenebilir.

GSL öğrencilerinin; *Türk Müziği ders başarıları, sosyo-gelişmişliğe göre anlamlı farklılık göstermekte midir*; sorusuna ilişkin yönelik yapılan analizler, müziksel ve akademik başarıyı etkileyen faktörlerin birbirinden bağımsız değil; çok boyutlu,

etkileşimli ve bağlamsal olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle bölgesel farklılıkların müzik bilgi düzeyine etkisinin belirgin olduğu; TSMBT ve THMBT ölçümlerinin, coğrafi bölge temelli anlamlı başarı farklılıklarını ortaya koyduğu görülmüştür. Bu durum, Şen'in (2011) vurguladığı şekilde, eğitim politikaları, kültürel mirasa erişim imkânları ve bölgesel müzik algısındaki çeşitlilikle yakından ilişkilendirilmektedir. Benzer biçimde, Lofdalh (2023)'ın araştırması da müziksel başarı üzerinde deneyim yılı, özel ders süresi ve sosyoekonomik durum gibi çevresel ve yapısal faktörlerin belirleyici olduğunu ortaya koyarken, cinsiyet, ırk ve cesaret gibi bireysel değişkenlerin etkisinin sınırlı olması, başarıyı yalnızca bireysel özelliklere indirgememenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Literatürde, öğrenci tutumları, öz yeterlik algısı ve motivasyon türlerinin hem akademik hem de müziksel başarı üzerinde anlamlı etkiler yarattığı (Iqbal, Farida ve Win, 2023; Uyigue, 2023; Zelenak, 2019; Norzaini ve Rohaty, 2010) sıklıkla vurgulanmakta; ayrıca sosyal öğrenme ortamları ve etkileşim temelli grup çalışmalarının öğrenci tutumunu ve dolaylı olarak başarıyı olumlu yönde desteklediği (Díez-Palomar ve diğ., 2020) görülmektedir. Tüm bu bulgular, eğitim süreçlerinin sadece bireysel değil; sosyal, çevresel ve kültürel faktörleri de kapsayan bütüncül bir yaklaşımla yapılandırılması gerektiğini ortaya koymakta; bu kapsamda, özellikle bölgesel eşitsizliklerin azaltılması, bireysel ve çevresel farklılıkları gözetken esnek eğitim politikalarının geliştirilmesi ve öğrencilerin sosyal, motivasyonel ve kültürel destek mekanizmalarıyla güçlendirilmesinin, hem akademik hem de müzikal başarıyı artırmada etkili ve sürdürülebilir bir yol haritası sunacağı söylenebilir.

GSL öğrencilerinin; *Türk Müziği tutumları, sosyo-ekonomik gelişmişliğe göre anlamlı farklılık göstermekte midir*, sorusuna ilişkin yapılan analizlerde; öğrencilerin Türk Müziği derslerine yönelik tutumlarının bölgelere göre anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koyarak, coğrafi ve sosyo-ekonomik değişkenlerin müzik eğitimi sürecindeki etkisini desteklemektedir. Benzer şekilde Şentürk (2022)'ün araştırması, bölgelere göre müzik öğretmenliği öğrencilerinin başarı puanlarında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Nitekim bu durum yalnızca Türkiye özelinde değil, uluslararası düzeyde yapılan çeşitli araştırmalarla da desteklenmektedir. Lofdalh (2023)'ın doktora tezinde, müzikal başarı üzerinde deneyim yılı, özel ders alma süresi ve sosyo-ekonomik durumun belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Iqbal, Farida ve Win (2023)'in çalışmasında öğrenci tutumlarının akademik başarı üzerinde anlamlı etkisinin bulunduğu, Uyigue (2023)'nin araştırmasında ise özellikle ilgilenilen alanın (istatistik) zorluk, ilgi

ve değer boyutlarında olumlu tutum geliştirmenin başarıyı etkilediği saptanmıştır. Shi (2022)'nin bulguları, müzik eğitiminin akademik başarıyı artırıcı etkisini ortaya koyarken, Franceschi ve Reić Ercegovac (2022)'in çalışması, bireysel farklılıkların ve kişilik özelliklerinin müzikal performans üzerindeki dolaylı etkilerine dikkat çekmektedir. Yine Van Rooij ve diğerleri (2021)'nin araştırması, akademik süreçte çevresel faktörlerin ve danışmanlık kalitesinin ęrenci memnuniyeti ve başarısında belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, eğitimde sosyal çevrenin ve ęrenci-danışman etkileşiminin önemini vurgularken, Perić ve Radić (2021)'in araştırması, coğrafi farklılıkların tutum farklılıkları yaratabileceği, ancak bunun her zaman belirgin olmayabileceğini göstermektedir. Mao ve arkadaşlarının meta-analizi, tutum ile başarı arasındaki ilişkinin güçlü olduğunu ortaya koyarken, Díez-Palomar ve diğerleri (2020) bulguları ise yapılandırılmış sosyal öğrenme ortamlarının ęrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Zelenak (2019)'in müzik performansı üzerine yaptığı araştırma, öz yeterliğin ve sosyal geri bildirimin müzik başarısında önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Bronson (2016)'un çalışmasında ocuk müzisyenlerin öz değerlendirme süreçlerinin performans başarısını anlamlı biçimde yordadığı ortaya konulmuştur. Ayrıca, Kpolovie, Joe ve Okoto (2014) araştırması, öğrenme ilęisi ve okul tutumlarının akademik başarı üzerinde hem bireysel hem de ortak etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Jaquez (2012)'in çalışmasında müzik eğitiminin motor beceriler ve öğrenme süreçleri üzerinde dolaylı da olsa olumlu etkileri saptanırken, Norzaini ve Rohaty (2010)'nin araştırması ise öğrenmeye yönelik tutumun ve başarı motivasyonunun akademik başarıya katkısını gözler önüne sermektedir. Tüm bu bulgular, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, müzik eğitimi, tutum, kişilik özellikleri, motivasyonel faktörler, sosyal evre ve sosyoekonomik koşulların hem genel akademik başarıyı hem de özelde müzikal başarıyı etkileyen çok katmanlı ve birbiriyle ilişkili unsurlar olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, Türk Müzięi derslerine yönelik tutumların bölgesel, sosyal ve bireysel faktörler dikkate alınarak ele alınması; ęretim programlarının bu değişkenler doğrultusunda çeşitlendirilmesi ve bireyselleştirilmesi, müzik eğitiminin niteliğini artırmada temel bir gereklilik olarak görülmelidir.

5.2. Öneriler

- GSL eğitim programlarında köklü ve bütüncül bir değişim yapılmalıdır. Bu kapsamda, TSMTU ve THMTU derslerinin haftalık ders çizelgesindeki teorik ve uygulamalı ders saatleri artırılarak, öğrencilere kapsamlı bir teknik, kavramsal ve pratik bilgi edinme imkânı sunulmalıdır. Bu artış, öğrencilerin temel müzik altyapısını güçlendirecek, disiplinlerarası yaklaşımların daha etkin uygulanmasına ve ulusal müzik mirasının daha derinlikli kavranmasına katkı sağlayacaktır.
- TSM derslerinde özellikle kavramsal ve analitik bilgi alanlarında yaşanan yetersizliklerin giderilmesi için; makam, usul ve yapı kavramlarının sadece geleneksel yöntemlerle değil, görsel-işitsel materyaller ve dijital içeriklerle desteklenen, disiplinlerarası bağlamda ele alındığı, öğrenci merkezli ve katılımcı öğrenme yaklaşımları benimsenmelidir.
- THM alanındaki yüksek başarı, sistematik şekilde güçlendirilerek devam ettirilmelidir. Bu doğrultuda; bölgesel türkü repertuarlarının zenginleştirildiği, deneyimli sanatçılarla öğrenci buluşmalarının düzenlendiği, geleneksel mirası korurken çağdaş yorumlara açık atölye ve uygulama etkinlikleri yaygınlaştırılmalıdır.
- Özellikle dezavantajlı bölgelerde müzik eğitiminin niteliğini artırmak amacıyla; fiziki altyapının güçlendirilmesi, nitelikli ve uzman öğretmen istihdamının artırılması, çağdaş ve erişilebilir materyal desteğinin sistematik biçimde sağlanması gerekmektedir. Böylece tüm bölgelerde fırsat eşitliği ve sürdürülebilir başarı ortamı oluşturulmalıdır.
- Öğrencilerin ulusal ve yerel kültürel değerlere olan bağlılığını artırmak amacıyla; yerel sanatçı buluşmaları, kültürel bellek gezileri, halk müziği ve sanat müziği dinletileri ile etkileşimli projeler planlanmalı, öğrencilerin sanatsal kimlik gelişimi bütüncül bir yaklaşımla desteklenmelidir.
- Grup çalışmaları, akran öğretimi, iş birlikli proje üretimi ve birlikte müzik icrası gibi sosyal öğrenme süreçleri teşvik edilerek Türk Müziği eğitiminin sosyal yönü güçlendirilmelidir. Aynı zamanda öğrencilerin bireysel ilgi, yetenek ve sosyal çevre farklılıkları göz önünde bulundurularak özelleştirilmiş öğretim yöntemleri uygulanmalıdır.

- Başlangıçta basit makam ve usullerin kapsamlı şekilde öğretildiği, sonrasında karmaşık yapılar kademeli biçimde geçişi sağlayan sistematik bir modelle yapılandırılmalıdır. Müfredat; anlaşılır, seviyeye uygun, icra edilebilir eserlerle zenginleştirilirken, ulusal müzik mirasının korunmasının yanı sıra evrensel müzik eğitimi standartlarıyla uyum içinde olmalıdır.



KAYNAKLAR

- Ak, A. Ş. (2018), “*Türk mûsikîsi tarihi*”, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akbel, B. A. (2021). Öğrencilerin Türk müziği makamlarına ve usullerine ilişkin özyeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 68-108.
- Akbulut, E. (1999). Çalgı eğitiminde davranışların önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Sempozyumu*, Denizli.
- Akçalı, C. (2012), *Bağlama metotlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Akgül B, D, ve Özata, E. (2009). Sınıf öğretmenliği anabilim dalında alınan müzik öğretimi derslerinin öğretmenlik uygulamalarındaki yansımaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (18), 27-42.
- Akkaş, S. (2015). *Türkiye’de cumhuriyet dönemi kültür ve müzik politikaları (1923-2000)*. İstanbul: Sonçağ Yayıncılık.
- Aksoy, B. (1999). *Osmanlı musiki geleneğinde kadın. Women in the ottoman musical tradition*, Osmanlı, 10, 788-813.
- Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, A. (1976). *Ansiklopedik eğitim sözlüğü*. İstanbul: İnkılap ve Aka Basımevi.
- Albuz, A. (1996, Kasım). AGSL müzik bölümlerinde uygulanan müziksel işitme-okuma dersinin önemi içeriği ve sorunları. 1. ulusal anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümleri sempozyumu’ nda sunulmuş bildiri, *Uludağ Üniversitesi, Bursa*.
- Alkar, R. (2008). *İlköğretim müzik eğitimi dersinde 2007-2008 eğitim öğretim yılında okutulan öğrenci çalışma kitaplarındaki şarkıların müziksel amaçları bakımından analizi* [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Allen, M. J., & Yen, W. M. (2002). *Introduction to measurement theory (2nd Ed.)*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Allport, G.W. (1935), *Attitudes. in c. munchison (ed.), handvook of social psychology*. Worceste. Clark Üniversitesi Press

- Altun, F. (2021). *The effect of temperament systems on emotion induction and verbal identification performance of makams in turkish makam music* (Doctoral Dissertation, University Of York).
- Altunya, N., (1995). “*Gazi eğitim enstitüsü müzik bölümü*”, 1975, (Özel Döküman).
- Altunya, N. (2006). *Gazi eğitim enstitüsü gazi orta öğretmen okulu ve eğitim enstitüsü (1926- 1980)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını.
- Alıcı, D. (2013). *Okula yönelik tutum ölçeği'nin geliştirilmesi: güvenirlik ve geçerlilik çalışması*. *eğitim ve bilim*, 38 (168), 318-331.
- Apaydınlı, K. (2006). *Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümü öğrencilerinin müziksel işitme-okuma-yazma dersinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Arseven, V. (2000), “*Türk halk müziğinin ezgisel yapısı üzerine*”, *türk halk müziğinde çeşitli görüşler*, *Derleyen: Salih Turhan*, Ankara: 2. Baskı, TC Kültür Bakanlığı.
- Artut, K. (2013). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Atılğan, H. (2000). *Halk müziğimizde anonimlik beste meselesi, türk halk müziğinde çeşitli görüşler*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları,
- Aykurt, H. (2019). *Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin türk halk müziği perdelerini seslendirmede karşılaştıkları zorlukların incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Beşli, H. G., Bozan, S., & Genç, E. S. (2019). *Türk halk müziği teori ve uygulama (Müzik bölümü) 11. sınıf ders kitabı* (2. baskı). Ankara: Devlet Kitapları.
- Beşli, H. G., Bozan, S., & Genç, E. S. (2019). *Türk sanat müziği teori ve uygulama (Müzik bölümü) 12. sınıf ders kitabı* (2. baskı). Ankara: Devlet Kitapları.
- Başol, G. (2019). *Araştırmacılar için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2010). *Factor analysis: exploratory and confirmatory. in g. r. hancock & r. o. mueller (eds.), the reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences (Pp. 93-114)*. New York, NY: Routledge.
- Basham, A., & Sedlacek, W. E. (2009). *Validity. In American Counseling Association (Ed.), The ACA Encyclopedia Of Counseling (P. 557)*. Alexandria, VA: American Counseling Association.

- Baykul, Y. (2000). *Eğitim ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. ÖSYM.
- Baykul, Y., & Güzeller C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayrakçı, C., & Şen, Ü. S. (2019). Güzel sanatlar fakültelerinde müzik eğitimi alan öğrencilerin geleneksel türk müziği derslerine yönelik tutumlarının incelenmesi1. *The Journal*, 12(68).
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi. 2. baskı*, Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W. Skolits, G. J. & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research, practical assessment, research & evaluation, 18(6), Pp. 1-13.
- Becerikli, S. (2019). *Öğretmen yetiştirmede istanbul yüksek öğretmen okulu modeli (1924- 1978)*. [Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Behar, C. (2003). *Aşk olmayınca meşk olmaz: Geleneksel osmanlı/türk müziğinde öğretim ve intikal*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Beyreli, L., & Sönmez, H. (2017). Bloom taksonomisi ve yenilenmiş bloom taksonomisi ile ilgili türkiye’de yapılan çalışmaların odaklandığı araştırma konuları. *International Journal Of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 213-229.
- Bilici, A. (2014). *Farklı güzel sanatlar ve spor lisesi mezunu öğrencilerin müzik öğretmenliği anabilim dallarında okutulmakta olan müziksel işitme okuma ve yazma dersinin başlangıç düzeyini belirlemedeki etkileri* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Bilir Uğraş, F. (2018). *Güzel sanatlar lisesi çello dersi öğretim programına dayalı kullanılan kitapların Türk müziği kazanımları açısından değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Bowman, W. (2002). *The new handbook resarch on music teaching and learning: procekt of the music educatiors national conference*. New York: Oxford University Press.
- Bronson, J. L. A. (2016). *Predictors of performance achievement among young piano students: Ages 8-13* (Doctoral dissertation, University of Oklahoma). ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/docview/1864119103>

- Bozdemir, Z. (2009). *yaygın eğitim sürecinde yerel yönetimlerin rolü* [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit. in k. bollen & j. s. long (eds.), testing structural equation models (pp. 136-162)*. Newbury Park, CA: Sage.B
- Budak, O. A. (2006), “*Türk müziğinin kökeni- gelişimi*”, Phoenix Yayınevi: İstanbul
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2018). *sanat eğitimi ve öğretimi. geliştirilmiş 4. baskı*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyükyıldız, H. Z. (2015), “*Türk halk müziği – Ulusal Türk müziği*” İstanbul: Arı Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 3 (2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yay.
- Can, M. C. (2001). Geleneksel türk sanat müziğinde Arel-Ezgi-Uzdilek ses sistemi ve uygulamada kullanılmayan bazı perdeler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1).
- Canakay, E. U. (2006). Müzik teorisi dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirme. ulusal müzik eğitimi sempozyumu'nda sunulan bildiri, *Denizli: Pamukkale Üniversitesi*.
- Canan, S. (2019). *Değişen beynim (9. baskı)*. İstanbul: Tuti Yayınları.
- Canbay, A., & Nacakçı, Z. (2013). *Müzik kültürü. ed. Zeki Nacakçı ve Alaattin Canbay*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York: Plenum.
- Cemil, M. (2002). Tanburi Cemil’in hayatı. (ikinci baskı). İstanbul: Mas Matbaacılık.
- Cihanoğlu, Y. (2010), *Trabzon halk müziğinde ritmik yapıların incelenmesi*, [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Cohen J. E. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Creswell, J. W. (2016). *Qualitative Inquiry And Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16, 297-334.
- Çevikoğlu, T. (2017). *Bir hayalin peşinde klasik türk müziği yazıları-1. (1. Baskı)*. Edebiyat Ankara: Ortamı Yayınları.
- Çaşıka, M. (2008). *Cihat Aşkın ve Türk müzik kültürüne katkıları*. [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Çepni, S., Bayrakçıken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G. ve Gündoğdu, K. (2008). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çoban, G. (2019). *Seçilmiş Bolu türkülerinin piyano uyarlamalarının gsl piyano müfredatında kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu G. & Büyüköztürk Ş., (2016), *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Davis, L. (1992). Instrument review: getting the most from your panel of expert. *Applied Nursing Research*, 5, 194-197.
- Daştan, M. (2019), *Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin Türk müziği ve batı müziği derslerine yönelik tutumları üzerine bir inceleme*, [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Demir, S. (2013). *Türk halk müziğinde türler*. İstanbul: Usar Yayınları.
- Demirhan, G. & Altay, F. (2001) Lise birinci sınıf öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin tutum ölçeği *11. Spor Bilimleri Dergisi* 12 (2), 9-20.
- Dicle, H. (1997). Güzel sanatlar liselerinin kuruluş amaçları ve bugünkü durumları. 1. ulusal anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümleri sempozyumu. *Uludağ Üniversitesi Yayınları*. Yayın No: 8-031- 0290. Bursa.
- Dizdaroğlu, H. (1969). *Halk şiirinde türler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Doll, R. C. (1986). *Curriculum improvement: decision making and process*. 6th. ed. Boston: Allyn And Bacon.

- Duman, T., (1991). *Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme (tarihi gelişimi) araştırma inceleme dizisi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, MEB Yayınlar.
- Díez-Palomar, J., García-Carrión, R., Hargreaves, L., & Vieites, M. (2020). Transforming students’ attitudes towards learning through the use of successful educational actions. *PLOS ONE*, 15(10), e0240292. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240292>
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. orlondo, fl, us: harcourt Brace Jovanovich College Publisher.
- Emerce, E., & Önal, O. (2019). *Türk sanat müziği teori ve uygulama (Müzik bölümü) 9. sınıf ders kitabı* (3. baskı). Ankara: Devlet Kitapları.
- Emerce, E., & Önal, O. (2019). *Türk sanat müziği teori ve uygulama (Müzik bölümü) 10. sınıf ders kitabı* (3. baskı). Ankara: Devlet Kitapları.
- Eke, M. (2016). Türk halk müziği ezgilerindeki motifler ve işlevleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 37-47.
- Emnalar, A. (1998). *Tüm yönleriyle türk halk müziği ve nazariyatı*. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Eroğlu, Y. (1998). “XXI. yüzyılda öğretmen”, *bilgi çağında öğretmenimiz*. Ankara: Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yay.
- Feldman, W. (1996). Music of the ottoman court: makam, composition and the early ottoman instrumental repertoire (Vol. 10). *F. Noetzel*.
- Fidan, N. ve Erden M. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan A. Ş.
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using Spss (4th Ed.)*. Sage Publications.
- Fishbein, M. (Ed.). (1967). *Readings in attitude theory and measurement*. Wiley.
- Fiske E.B., (Ed.) (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Washington: Arts Education Partnership.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (1993). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. *Mcgraw-Hill Education*.

- Franceschi, I., & Reić Ercegovac, I. (2022). Personal and motivational determinants of piano student performance in the context of self-determination theory: The Croatian study. *Humanities and Cultural Studies*, 3(2), 37–53. <https://doi.org/10.55225/hcs.377>
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2012). Educational Research: Competencies For Analysis And Applications. Pearson.
- Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü, Teşkilat ve Programlar, (1931). *Kavain mecmuası; devre: iv-içtima: 3 cilt 1934*, Ankara: T.B.M.M Matbaası.
- Geisinger, K. F. (2010). Bogardus social distance scale. in the corsini encyclopedia of psychology (Eds. I. B. Weiner And W. E. Craighed). Doi: 10.1002/9780470479216.Corpsy0135.
- George, D., & Mallery, P. (2024). IBM SPSS Statistics 29 Step By Step: A simple guide and reference (18th Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032622156>
- Gereken, S. ve Ahmethan, N.B. (2017). Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin türk halk müziği kavramına ilişkin algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 387-406. *Erzincan*.
- Good, C. (1973), *Dictonay of education*. 3.Rd Ed. New York: Mc Graw-Hill
- Günay, U. (2005). *Türkiye'de âşık tarzı şiir geleneği ve rüya motifi*. Akçağ.
- Gökçe, H. N. A., & Özdemir, G. (2020). Güzel sanatlar liselerindeki türk sanat müziği teori ve uygulaması dersine yönelik öğretmen görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 295-308.
- Günel, Başkan, M. Y., (2024). *Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin Türk sanat müziği teori ve uygulaması derslerine ilişkin öz yeterliklerinin incelenmesi*, [Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Güzel Sanatlar Lisesi (2025). https://tr.wikipedia.org/w/index.php?title=Avni_Akyol_Güzel_Sanatlar_Lisesi&oldid=34426937 25 Şubat 2025 Tarihinde Erişilmiştir.
- Güzel Sanatlar Liseleri. (2023). https://ogm.meb.gov.tr/meb_ıys_dosyalar/2024_07/05103043.

- Güzel Sanatlar Liseleri. (2023). https://Ogm.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/2024_07/05103043_03163413_Guzelsanatlarlisesi.Pdf Adresinden 15 Şubat 2024 Tarihinde Erişilmiştir.
- Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 10(1), 224-240.
- Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: principles and applications*. Boston, MA: Kluwer-Nijhoff.
- Hasar, S. (2016), *Müziksel işitme okuma ve yazma dersinde uygulanan geleneksel Türk müziği solfej eğitiminin değerlendirilmesi*, [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Haşhaş, S. (2017) “*Geleneksel Türk halk müziğinde yörelere özgü müzikal kimlik saptamaları: doğu anadolu bölgesi örneği*” [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Haşhaş, S. (2020), “*Türk halk müziğinde enstrümantal (sözsüz) türler*”, İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Hoşsu, M. (1997), “*Geleneksel Türk halk müziği nazariyatı*”, İzmir: Peker Ambalaj.
- İkiz, F. (2010). *İstanbul’da yaygın eğitimde görülen bağlama öğretim problemleri* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Iqbal, M., Farida, L. Z. N., & Win, K. T. (2023). The influence of student attitudes on learning achievement. *Jurnal Ilmiah Ilmu Terapan Universitas Jambi*, 7(2), 92–98. <https://doi.org/10.22437/jiituj.v7i2.26697>
- Jaquez, T. G. (2012). *Participation in instrumental music as a predictor of success in a collegiate level aviation flight course* (Master’s thesis, University of North Dakota). UND Scholarly Commons. <https://commons.und.edu/theses/409>
- Karabulut, M. (1995). *Aşıklık geleneğinde söz ve ezgi*. [Yüksek Lisans Tezi, Kayseri Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

- Karadeniz, M. E., (2013). *Türk musikisinin nazariye ve esasları*. İstanbul: T. İş Bankası Kültür Yayınları.
- Karaduman, İ. (2014). Geleneksel türk halk müziğinde makâm kavramının kullanılmasına edvâr geleneği açısından bir yaklaşım. *Electronic Turkish Studies*, 9(8).
- Karan, M. (2011). *Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitimi alan öğrencilerin mesleki yönelimlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardeş, T. (2013). *Mesleki müzik eğitimi veren devlet konservatuvarlarındaki klâsik Türk müziği üslûp ve repertuvar eğitiminin içerik ve yöntem bakımından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Kavcar, C. (1982). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yay.
- Kaya, N. (2022). *Müzik öğretmeni adaylarının geleneksel türk müziği derslerine yönelik tutumları (Balıkesir Üniversitesi Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Kaygısız, M. (2000). *Türklerde müzik*. İstanbul: Analiz Basın Yayın Tasarım.
- Kaynar, Ü. (1996). *Türk halk kültürü ve halk müziği*. İzmir: Ege Yayınları.
- Kervancıoğlu H. (2022). *Güzel sanatlar liselerindeki batı müziği, türk sanat müziği ve türk halk müziği teori ve uygulaması derslerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing (2. Baskı)*. NY: Taylor & Francis Group.
- Koçu, R. E., (1942). *İstanbul ansiklopedisi*. İstanbul: Nurgök Matbaası.

- Köse, H. S. (2006). Müzik öğretmenliği eğitiminde öğrenci kaynağı olarak anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümleri. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu' Nda Sunulmuş Bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli. Http://Www.Muzikegitimcileri.Net/Bilimsel/Bildiri/Pamukkale/S-Kose.Pdf Sayfasından Erişilmiştir.*
- Kösemihal (Gazimihal), M.R. (1939). *Türkiye-Avrupa musiki munasebetleri. (Birinci Baskı)*. İstanbul: Numune Matbaası.
- Kpolovie, P. J., Joe, A. I., & Okoto, T. (2014). Academic achievement prediction: Role of interest in learning and attitude towards school. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(11), 73–100. <https://www.arcjournals.org>
- Küçükkaplan, U. (2013). *Arabesk: Toplumsal ve müzikal bir analiz*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kınık, M. (2011). Türk halk müziği çalgı topluluklarının yapılanması ve bağlama. *Erciyes üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(30), 211-234.
- Lofdahl, H. A. (2023). *An investigation of variables that predict string students' musical achievement* (Doctoral dissertation). The University of North Carolina at Greensboro.
- Lorenzo-Seva, U., & Van Ginkel, J. R. (2025). *FACTOR (version 12.06.07) [Computer software]*. Rovira i Virgili University.
- Lamont A. (1998). *Response to katie overy's papers, 'can music really "improve" The Mind?* . Psychology Of Music 26.
- Levendoğlu, O. (2005). Tarih içinde geleneksel Türk sanat müziği ve diğer kültürlerle etkileşimleri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 253-262.
- Lorenzo-Seva, U. (2025). Mild-restricted confirmatory factor analysis: a new approach to assessing population factor models. *Communications in Statistics - Simulation and Computation*, ahead-of-print(ahead-of-print). <https://doi.org/10.1080/03610918.2025.2453473>
- Maarif Vekilliği. (1944). *Türkiye Cumhuriyeti Maarifi 1923-1943*. Ankara: Maarif Matbaası.

- Mcgahee, T. W., & Ball, J. (2009). How To Read and Really Use An İtem Analysis. *Nurse Educator*, 34(4), 166-171.
- Mehteran, (2025) [Http://www.Mehter.Com/Home.Php?Link=Mehteran&Dil=Tr](http://www.Mehter.Com/Home.Php?Link=Mehteran&Dil=Tr) 7 Mayıs 2025 Tarihinde Erişilmiştir.
- Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, (2022, 17 Haziran). yetenek sınavı ile öğrenci alan okullara başvuru e-kılavuzu.
- MEB, (1989). *Milli eğitim bakanlığı tebliğiler dergisi*, 52.Cildin Fihristi: Ankara.
- MEB, (1990). *Milli eğitim bakanlığı tebliğiler dergisi*, 53. Cildin Fihristi: Ankara.
- MEB, (1998). *Milli eğitim bakanlığı tebliğiler dergisi*, 1998 Fihristi: Ankara.
- MEB, (2004). *Milli eğitim bakanlığı tebliğiler dergisi*, 2004 Fihristi: Ankara.
- MEB, (2005). *Milli eğitim bakanlığı tebliğiler dergisi*, 2005 Fihristi: Ankara.
- MEB, (2008). *Güzel sanatlar liseleri amaçları. Güzel sanatlar liseleri ve spor liseleri yönetmeliği*. 2008 Fihristi: Ankara.
- MEB, (2009), *Tebliğler dergisi*, Ankara.
- MEB, (2015). *Milli eğitim istatistikleri*. [Http://Sgb.Meb.Gov.Tr/](http://Sgb.Meb.Gov.Tr/) Sayfasından Erişilmiştir.
- MEB, (2015). *Millî eğitim bakanlığı ortaöğretim genel müdürlüğü fihristi*: Ankara.
- MEB, (2016), *Tebliğler dergisi*, Ankara.
- Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, (2022, 17 Haziran). Yetenek sınavı ile öğrenci alan okullara başvuru e-kılavuzu.
- Mao, P., Cai, Z., He, J., Chen, X., & Fan, X. (2021). The relationship between attitude toward science and academic achievement in science: A three-level meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 784068. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784068>
- Musiki Muallim Mektebi. (1341). İstanbul: Vatan Matbaası.
- Norzaini, A., & Rohaty, M. (2010). Relationships between university students' achievement motivation, attitude and academic performance in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4906–4910. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.793>

- Olejnik, S., & Algina, J. (2003). *Generalized eta and omega squared statistics: measures of effect size for some common research designs*. *Psychological Methods*, 8(4), 434. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.8.4.434>.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. Pinter Publishers.
- Osborne, J. W. & Costello, A. B., (2009), Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Panpacific Management Review*, 12 (2): 131-146.
- Oskamp, S. (1977). *Attitudes and opinions*. englewood cliffs, Prentice-Hall: New Jersey.
- Ögel, B. (1987). “*Türk kültür tarihine giriş*” VIII. Ankara: Kültür ve Turizm Bak.Yay.
- Övgü Taylan, R., & Polat, S. (2020). Müzik öğretmenlerinin sanatsal liderlik davranışları sergilemesinin önündeki engeller. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 35-47.
- Öz, Ç. (1999). AGSL’ den GÜGEF müzik eğitimi bölümüne gelen öğrencilerin piyano dersindeki başarılarının incelenmesi, [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Özalp, N., (2000). *Türk musikisi tarihi, cilt I*, İstanbul: M.E.B Yayınları.
- Özbek, M. (1998). *Türk halk müziği el kitabı (vol. 171)*. Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüks.
- Özbek, M. (2014). “*Türk halk müziği el kitabı ı terim sözlüğü*”, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Özcan, N. (1995). *Dârüelhan, Türkiye diyanet vakfi islam ansiklopedisi içinde (cilt 8, s. 518–520)*. İstanbul: TDV İslam Araştırmaları Merkezi. <http://www.İslamansiklopedisi.İnfo/Dia/Ayrmetin.Php?İdno=080520> Adresinden Edinilmiştir.
- Özcan, N. (2003). *Mehter, Türkiye diyanet vakfi islâm ansiklopedisi*. Türk Diyanet Vakfı Yayınları, 28, 545-549.
- Özden, E. (2013). *Osmanlı maârifi ’nde mûsikî*, [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Özer, İ. (1995). *Türk müziği icrasında yönetim*, [Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

- Özkan, İ. H. (2000). *Türk mûsikîsi nazariyatı ve usûlleri [turkish music theory and rhythmic cycles]. first published 1982*. İstanbul: Ötüken Yay.
- Öztürk, C. (1998). *Dünden bugüne türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Öztürk, A. (2003). *Agsl’deki Öğrencilerin Eğitim Programlarını Değerlendirmeleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Özgül, İ. (2014). *Müzik eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öz Biber, N. (2001). İnsanın kültürel gelişiminde müzik eğitiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 101-106.
- Öztürk, O. (2005). *Cumhuriyet dönemi Türk halk müziği çalışmaları*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Özkan, İ. H., (2000). *Türk mûsikîsi nazariyatı ve usûlleri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Özkan, İ. H. (2011). “*Türk müziği nazariyatı ve kudüm velvelleri*”. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Özkan, İ. H., (2018). *türk mûsikîsi nazariyatı ve usûlleri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Özbek, M. (1981). *Folklor ve türkülerimiz*. İstanbul: Ötüken Yayın Evi.
- Öztuna, Y. (1990). *Büyük Türk mûsikîsi ansiklopedisi* (Vol. 1). Kültür Bakanlığı.
- Özgüven, İ. E. (2011). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özgür, Ü., ve Aydoğan, S. (2015). *Müziksel işitme okuma eğitimi ve kuram*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Perić, B., & Radić, V. (2021). The importance of attitude in foreign language learning. *RIThink*, 10, 26–37. Retrieved from <https://repository.rithink.hr/islandora/object/rithink%3A120>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice* (Patton, 2014). Sage Publications.

- Pekin & Ersu, (2018). *Sarayda musiki*. [Http://www.Turkmusikisi.Com/Arastirmalar/Sarayda_Musiki](http://www.Turkmusikisi.Com/Arastirmalar/Sarayda_Musiki) 7 Mayıs 2025 Tarihinde Erişilmiştir.
- Resmi Gazete. (1934). *Milli musiki ve temsil akademisinin teşkilat kanunu*.
- Resmi Gazete. (1931). *Milli musiki ve temsil akademisinin teşkilat kanunu*.
- Resmi Gazete. (1931). *Muallim mektepleri talimatnamesi*.
- Revelle, W. (1979). Hierarchical cluster-analysis and the internal structure of tests. *Multivariate Behavioral Research*, 14 (1), 57-74.
- Rosenberg, D. B., & Silva, C. T. (2018). Attitude scaling. in frey, B. B., *The SAGE Encyclopedia Of Educational Research, Measurement, And Evaluattion* (S. 140-144). SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks.
- Shi, I. W. (2022). *The impact of music education on middle school students' attendance rates and academic achievement on math and English language arts* (Doctoral dissertation, Lindenwood University). Lindenwood University Digital Commons. <https://digitalcommons.lindenwood.edu/dissertations/722>
- SEGE, (2017). *İllerin ve bölgelerin sosyo- ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması* <https://www.sanayi.gov.tr/merkez-birimi/b94224510b7b/sege/il-sege-raporlari> (2025, 15 Haziran).
- Sak, Ö.S. (1997). *İlköğretim okullarında müzik eğitimi ve çocuk şarkıları üzerine bir araştırma*, [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Sarısözen, M. (1962). *Türk halk musikisi usulleri*. Ankara: Resimli Posta Matbaası.
- Saylor, J. G., Alexander, W.M., & Lewis, A. J. (1981), *Curriculum planning for better teaching and learning*. 4.Th Ed. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Sağır, T., Gürpınar, E., & Zahal, O. (2013). Hareketli Do solfej metodu ile geleneksel türk sanat müziği solfej çalışmaları arasındaki ilişkilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 3(8).
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd Ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.

- Selya, A. S., Rose, J. S., Dierker, L. C., Hedeker, D., & Mermelstein, R. J. (2012). A practical guide to calculating cohen's d , a measure of local effect size, from proc mixed. *Frontiers In Psychology*, 3, 111. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00111>
- Sezgin, İ. (2010). *Türk halk müziği derleme çalışmaları ve Muzaffer Sarısözen*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Sherif, M. & Sherif, C. W. (1969). *Social psychology*. Harper & Row.
- Shiloah, A. (1979). *The theory of music in arabic writings (C. 900-1900): Descriptive catalogue of manuscripts in libraries of europe and The USA (Vol. 10)*. München: G. Henle Verlag.
- Signell, K. (1986). *Maqam: modal practice in turkish art music*. Da Capo Press.
- Smith, M. B. (1968). *Attitude Change. International Encyclopedea Of The Social Sciences*. Crowell Collier And Mac Milan.
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stokes, M. (1992). *The arabesk debate: Music and musicians in modern Türkiye*. Oxford: Clarendon Press.
- Şahin, M. & Duman, R. (2008), Cumhuriyetin yapılanma sürecinde müzik eğitimi, *ÇTTAD VII/16-17*, S.263.
- Şen, Y. (2011). *Müzik öğretmenliği öğrencilerinin geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Şentürk Z. (2022). *Müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziklerine ilişkin bilgi düzeyi ve öz yeterlik algılarının incelenmesi* [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Şahiner, N. (1987). *Mehter ve marşları*. İstanbul: Yeni Asya Yayınları.
- Tekin, H. (2010). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (25. Baskı). Ankara: Yargı.
- T.C. Resmi Gazete, 16/12/2006: 26378).

- Tabachnick, B.G. Ve Fidell L.S. (2013). *Using multivariate statistics (6th Ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- Tan, Ş. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tanilli, S. (1988). *Nasıl bir eğitim istiyoruz*. İstanbul: Amaç Yayınevi.
- Tanner, D. & Tanner L.N. (1980). *Curriculum development theory into practice. 2.Nd Ed.* New York: Mac Milan.
- Tanrıkorur, C. (2016). *Osmanlı dönemi Türk musikisi (4. Baskı)*. İstanbul: Dergah Yay.
- Taşpınar, M. (1994). *Türkiye’de anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümünde beklentiler ve gelişmeler* [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Tatyüz, H. (2001). *Niğde yöresi halk türkülerinin melodik yönden incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu (3. Bs)*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Toraman, M. (2013). *Müzik öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan müzik dersine yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- TTKB. (2016a). *Güzel sanatlar lisesi türk sanat müziği teori ve uygulaması dersi öğretim programı 9 ve 10. sınıflar*. [Http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Program.Aspix](http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Program.Aspix). (2018, Haziran 23).
- TTKB. (2016b). *Güzel sanatlar lisesi batı müziği teori ve uygulaması dersi öğretim programı 9 ve 10. sınıflar*. [Http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Program.Aspix](http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Program.Aspix). (2018, Mayıs 17).

- TTKB. (2023) TTKB. https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2023/2790_Eylul_2023.pdf (7 Mayıs 2025).
- Tufan, E., ve Güdek, B. (2008). müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 25-40.
- Turan, İ., Şimşek, Ü., & Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likürk ölçeği ve likert tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 186-203.
- Turgut M.F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (Vol. 2)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkmen, E.F. (1999). *Anadolu güzel sanatlar liselerinde ses problemleri* [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Tükü, N. G., & Töreyin, A. M. (2020). Güzel sanatlar liselerindeki geleneksel türk müziği koro eğitiminin incelenmesi (Ankara ili örneği). *The Journal Of Academic Social Science*, (111), 576-590.
- Tükü, N. (2024). Güzel sanatlar liseleri geleneksel türk müziği koro eğitimine yönelik uzman görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(89), 1-21. <https://doi.org/10.17755/esosder.1223595>
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- Türk Dil Kurumu, (2013). *Güncel türkçe sözlük*.
- Türkmen E.F., (2017). *Müzik öğretiminde öğretim yöntemleri*. Ankara: Pagem Akedemi.
- Titon, J. T. (1999), “Müzik, halk ve geleneksellik”, Çev. Çiğdem Kara, Folklor/Edebiyat, Sayı 17.
- Uçan, A. (1996). *İnsan ve müzik, insan ve sanat eğitimi (İkinci Baskı)*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi.
- Uçan, A. (2002). *Türkiye’de cumhuriyetin kuruluşundan günümüze müzik eğitiminin dünü, bugünü, yarını. v. türk kültürü kongresi*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.

- Uçan, A. (2000) “Geçmişten günümüze günümüzden geleceğe müzik kültürü”
- Uçan, A. (1995). *AGSL müzik bölümleri modelinin yapısı, niteliği, kapsamı ve dayandığı temeller, agsl müzik bölümleri semineri bildirisi*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları, 106-146.
- Uluçay, T. (2018). Lise öğrencilerinin dinledikleri müzik türlerinin şiddet eğilimlerine etkisi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (41), 135-153.
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye’deki durum*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (1994). *Türk müzik kültürü*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Uçan, A. (1998). *Türk halk müziği ve oyunları*. Ankara: MEB Yayınları.
- Uyigüç, A. V. (2023). Educational statistics: Postgraduate students’ attitude as predictor of achievement. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 13(2, Ser. I), 62–67. <https://doi.org/10.9790/7388-1302016267>
- Ünal, S., (1988). “Türkiye’de müzik eğitimcisi yetiştirmenin dünü ve bugünü”, 1. müzik kongresi bildiriler, Ankara: Kültür Bakanlığı Güzel Sanatlar Müdürlüğü: Ankara
- Van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M., & Jansen, E. (2021). Factors that influence PhD candidates’ success: The importance of PhD project characteristics. *Studies in Continuing Education*, 43(1), 48–67. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1652158>
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F., & Summers, G. F. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8, 84–136. <https://doi.org/10.2307/270754>
- Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for lawshe’s content validity ratio. *Measurement And Evaluation In Counseling And Development*, 45, 197–210. <https://doi.org/10.1177/0748175612440286>
- Williams, M., (2008), Violins over violence: Mentoring at-risk youth with music education, pirate papers: *A Collection Of Student Writing From English 1200* November, 92-69.

- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yiğit, V. B., (2014). *Güzel sanatlar lisesi bireysel ses eğitimi dersi öğretim programının uygulamasında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri ile incelenmesi* [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Yolcu, E. (2021). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Zelenak, M. S. (2019). Predicting music achievement from the sources of self-efficacy: An exploratory study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (222), 63–78. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.222.0063>



EKLER

Ek-1. Etik Kurul İzin Yazısı

E-989 729A 44 Şifresi: 04/04/2024-E-431431				Etik Kurul Otomasyonu			
T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu							
Oturum Tarihi : 02-04-2024		Oturum Sayısı : 6			Karar Sayısı : 9		
Etik Açidan Uygun							
Çalışma Adı		Güzel Sanatlar Lisesi Türk Müziği Teori Ve Uygulama Derslerinin Başarı, Tutum Ve Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi					
Araştırmacılar		Doç.Dr. Engin GÜRPINAR (Danışman) Doktora Öğrencisi BURAK ERTEKİN (Yürütücü)					
Başkan		Prof.Dr. Hakan ÖZDEMİR					
Kurul Üyeleri							
Kullanıcı: Mehmet YILMAZ				Kullanıcı: pınar özbay			
Prof.Dr. Yusuf BATAR				Prof.Dr. Mehmet ÖNAL			
Prof.Dr. Bilal ALTAY				Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR			
Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK				Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR			

Ek-2. Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Araştırma İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/05/2024-440846



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-50235129-100--440846
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi (Burak
ERTEKİN)

10/05/2024

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Burak ERTEKİN'in, "Güzel Sanatlar Lisesi Türk Müziği Teori ve Uygulama Derslerinin Başarı, Tutum ve Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi" konulu çalışma talebine ilişkin cevabi yazı ekte sunulmuştur. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nusret AKPOLAT
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi yazı ve ekleri.

Ek-3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/05/2024-E.126661



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü



Sayı : E-84037561-605.01-101993824
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi
(Burak ERTEKİN)

09.05.2024

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Strateji Geliştirme Başkanlığının 24.04.2024 tarihli ve E-49614598-605.01-100962259 sayılı yazısı
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Burak ERTEKİN'in "Güzel Sanatlar Lisesi Türk Müziği Teori ve Uygulama Derslerinin Başarı, Tutum ve Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket yapma izin talebine ilişkin ilgi (a) yazı ve ekleri, ilgi (b) Genelge doğrultusunda incelenmiştir.

Bu kapsamda veri toplama araçlarının belirtilen Güzel Sanatlar liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilere yönelik olarak, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, taraf olunan uluslararası anlaşmalar ve sözleşmeler başta olmak üzere, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaçlarına uygun olacak şekilde, ilgi (b) Genelge doğrultusunda, eğitim ve öğretim aksatılmadan ve gönüllülük esas olmak üzere gerçekleştirilmesi, gerekli duyurunun yapılması ve araştırma sonucuna dair raporun bir örneğinin Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne iletilmesi hususunda;

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Halil İbrahim TOPÇU
Bakan a.
Ortaöğretim Genel Müdürü

Ek : İlgi (a) Yazı ve Ekleri

Dağıtım:
Gereği:
18 İl Valiliğine
(İl Millî Eğitim Müdürlükleri)

Bilgi:
İnönü Üniversitesi Rektörlüğüne



Ek-4. Araştırma Kapsamında Uygulama Yapılacak İller

	MEB KURUMLARINDA ARAŞTIRMA İZİN TALEP FORMU	Doküman No	İNG-İGY-İRM-026
		Yayın Tarihi	
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
		Sayfa No	1
İNGÖZÜ / NİVERSİDİSİ İSTANBUL / NİVERSİDİSİ			
Bu Form, Araştırma Kapsamında Uygulama Yapılacak İller			
Anabilim Dalı / Bilim Dalı		Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı/Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı	
Programı		☐ Yüksek Lisans ☒ Doktora	
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA Danışmanı olduğum yukarıda bilgileri yer alan öğrencinin tez çalışması kapsamında araştırma yapabilmesi için söz konusu izin işlemlerinin yapılması hususunda Gereğini arz ederim.			
Öğrenci		Öğretmen	
Uygulama yapılacak il(ler)/ilçe(ler):		İSTANBUL / KADIKÖY İZMİR / KEMALPAŞA ANKARA / MAMAK DENİZLİ / MERKEZEFENDİ KAYSERİ / MELIKGAZI ÇANAKKALE / MERKEZ MERSİN / MEZİTLİ GAZİANTEP / ŞAHİNBEY ADANA / ÇUKUROVA ELAZIĞ / MERKEZ AKSARAY / MERKEZ ÇORUM / MERKEZ ORDU / ALTINORDU OSMANİYE / MERKEZ ERZURUM / YAKUTİYE DİYARBAKIR / YENİŞEHİR ŞANLIURFA / KARAKÖPRÜ VAN / TUŞBA	

Ek-5. Araştırma Kapsamında Uygulama Yapılacak Okullar

 İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİM VE İLKELER ENSTİTÜSÜ	MEB KURUMLARINDA ARAŞTIRMA İZİN TALEP FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-526
		Yayın Tarihi	
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
		Sayfa No	

Uygulama yapılacak kurum(lar)/okul(lar):	İstanbul Avni Akyol Güzel Sanatlar Lisesi İzmir Ümran Baradan Güzel Sanatlar Lisesi Ankara Mimar Sinan Güzel Sanatlar Lisesi Hakkı Dereköylü Güzel Sanatlar Lisesi Kayseri Güzel Sanatlar Lisesi Akçansa Güzel Sanatlar Lisesi Mersin Nevit Kodallı Güzel Sanatlar Lisesi Gaziantep Gaziantep Ticaret Odası Güzel Sanatlar Lisesi Adana Çukurova Güzel Sanatlar Lisesi Elazığ Kaya Karakaya Güzel Sanatlar Lisesi Aksray Güzel Sanatlar Lisesi Çorum Güzel Sanatlar Lisesi Penbe-Izzet Şahin Güzel Sanatlar Lisesi Osmaniye Abdurrahman Keskiner Güzel Sanatlar Lisesi Raci Alkır Güzel Sanatlar Lisesi Diyarbakır Güzel Sanatlar Lisesi Kazancı Bedih Güzel Sanatlar Lisesi Van Güzel Sanatlar Lisesi
Veri toplama takvimi (Başlangıç ve Bitiş Tarihleri (Gün/Ay/Yıl)) * Başvurular en az 45 gün önce yapılmalıdır. ** Araştırmalar yaz tatilinden 3 hafta öncesine kadar tamamlanacak şekilde planlanmalıdır.	13.05.2024 – 24.05.2024
Ek: 1. Meb Araştırma İzni Başvuru Taahhütname 2. Araştırma Uygulama izni ön başvurusu(https://ayse.meb.gov.tr/basvurusdev/) linki üzerinden başvuru yaptıktan sonra çıktı alınıp imzalanarak eklenmelidir. 3. Tez/Seminer Önerisi 4. Veri Toplama Araçları 5. Etik Kurul Kararı	

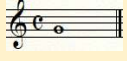
Ek-6. Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulama Başarı Testi Soruları

Güzel Sanatlar Liseleri 12. Sınıf Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulama Dersi

Çoktan Seçmeli Başarı Testi Soruları

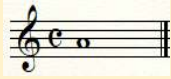
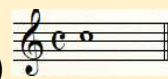
FAKTÖR 1

PERDE, ARALIK VE USÜLLER

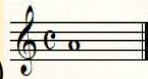
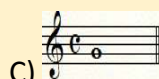
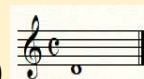
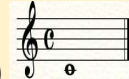
1.  Türk Makam Müziğinde porte üzerinde gösterilen perdenin adı aşağıdakilerden hangisidir? (D) [9. TSMTU 1.Ünite]

- A) Dügâh B) Çargâh C) Segâh D) Rast E) Acemaşiran

2. Türk makam müziğinde aşağıda porte üzerinde gösterilen notlardan hangisi Yegâh perdesine aittir? (B) [9. TSMTU 1.Ünite]

- A)  B)  C)  D)  E) 

3. Türk makam müziğinde aşağıda porte üzerinde gösterilen notlardan hangisi Kaba Çargâh perdesine aittir? (E) [9. TSMTU 1.Ünite]

- A)  B)  C)  D)  E) 

4.  yanda Türk Makam Müziğinde Büyük Mücennep olarak bilinen koma aralığının değeri aşağıdakilerden hangisidir? (B)

- A) 4 B) 8 C) 9 D) 12-13 E) 1

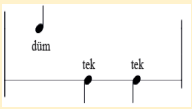
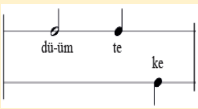
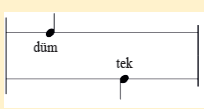
5.  yanda Türk Makam Müziğinde Küçük Mücennep olarak bilinen koma aralığının değeri aşağıdakilerden hangisidir? (A)

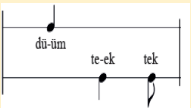
- A) 5 B) 8 C) 9 D) 12-13 E) 1

6. Türk Makam Müziğinde 4 koma değerini gösteren aşağıdakilerden hangisidir? (C)

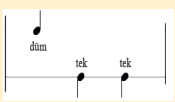
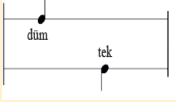
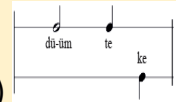
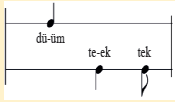
- A)  B)  C)  D)  E) 

7. Türk Makam Müziğinde 2/4'lük olarak ifade edilen 1-2, 1-2 vuruşa sahip olan Nim Sofyan usulünün darp şeması aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir? (C)

A)  B)  C) 

D)  E) 

8. Türk Makam Müziğinde 3/4'lük olarak ifade edilen 1-2, 1-2, 1-2 vuruşa sahip olan Semai usulünün darp şeması aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir? (A)

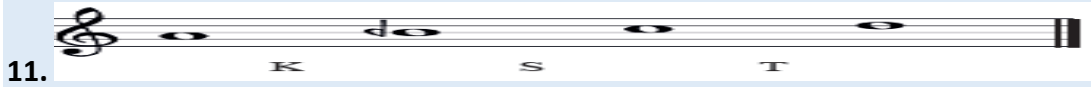
A)  B)  C)  D)  E) 

9. Türk Makam Müziğinde 5/8'lik olarak bilinen 1-2, 1-2-3 şeklinde vuruşu olan usulün adı nedir? (B)

- A) Nim Sofyan B) Türk Aksağı C) Devrihindi
D) Semai E) Sofyan

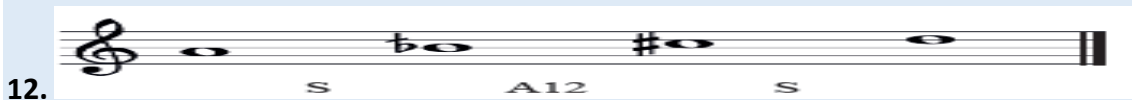
10. Türk Makam Müziğinde aşağıdaki usul gruplarından hangi ikili 8/8'lik usul kalıbındadır? (C)

- A) Semai-Yürük Semai
B) Nim Sofyan- Sofyan
C) Müsemmen-Düyek
D) Aksak- Raks Aksağı
E) Devri-hindi- Devri-turan

FAKTÖR 2**MAKAM YAPISI VE BESTEKAR**

Türk Makam Müziğinin temel dörtlülerinden biri olan ve yukarıda porte üzerinde gösterilen dörtlü aşağıda hangi şıkta doğru olarak verilmiştir? (E)

- A) Rast Dörtlüsü B) Hicaz Dörtlüsü C) Çargâh Dörtlüsü
D) Kürdi Dörtlüsü E) Uşşak Dörtlüsü



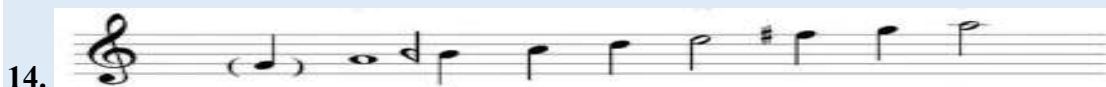
Türk Makam Müziğinin temel dörtlülerinden biri olan ve yukarıda porte üzerinde gösterilen dörtlü aşağıda hangi şıkta doğru olarak verilmiştir? (A)

- A) Hicaz Dörtlüsü B) Uşşak Dörtlüsü C) Çargâh Dörtlüsü
D) Kürdi Dörtlüsü E) Rast Dörtlüsü



Türk Makam Müziğinde yukarıda porte üzerinde gösterilen makam aşağıdakilerden hangisidir? (B)

- A) Çargâh B) Kürdi C) Hüseyini
D) Rast E) Buselik



Türk Makam Müziğinde yukarıda porte üzerinde gösterilen makam aşağıdakilerden hangisidir? (D)

- A) Çargâh B) Rast C) Kürdi
D) Hüseyini E) Buselik

15. Türk Makam Müziğinde aşağıdaki makam çiftlerinden hangi ikilinin karar sesleri aynıdır? (C)

- A) Nihavent- Çargâh
- B) Kürdi- Rast
- C) Buselik- Hicaz
- D) Çargâh –Rast
- E) Nihavent- Kürdi

16. Türk Makam Müziğinde aşağıda verilen ikili makam gruplarından hangisi basit makamlardandır? (A)

- A) Çargâh- Buselik
- B) Segâh-Saba
- C) Rast-Saba
- D) Kürdi-Hüzzam
- E) Nihavent- Hüseyini

17. Türk Makam Müziğinde aşağıda verilen ikili makam gruplarından hangisi basit makamlardandır? (B)

- A) Nihavent- Hüseyini
- B) Hüseyini- Hicaz
- C) Segâh-Saba
- D) Kürdi-Hüzzam
- E) Rast-Saba

18. Türk Makam Müziğinde bazı basit makam dizisinin başka bir perde üzerine aktarılması ve bununla birlikte seyir, güçlü, çeşni ve geçkilerinde farklılıklar elde etmek yoluyla oluşturulan makam türünün adı aşağıdakilerden hangisidir? (A)

- A) Şed (Göçürülmüş) Makam
- B) Basit Makam
- C) Birleşik (Mürekkep) Makam
- D) Değiştirilmiş Makam
- E) Aktarılmış Makam

19. Aşağıdaki verilen şıklardan hangisinde Türk Makam Müziği bestekârına ait isimler doğru verilmiştir? (A)

- A) Sadi Hoşses -Sadi Işıl
- B) Çetin Akdeniz- Cafer Nazlıbaş
- C) Selahattin Alpay- Canan Başkaya
- D) Cahit Oben- Şevket Uğurluer
- E) Arif Sağ –Musa Eroğlu

Ek-7. Türk Sanat Müziği Başarı Testi Uygulanabilirliğine İlişkin Uzman İmzaları

“Güzel Sanatlar Lisesi Türk Müziği Teori Ve Uygulama Derslerinin Başarı, Tutum Ve Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi” başlıklı doktora tezi kapsamında hazırlanmış olan bu Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulama dersi Başarı Testi soruları tarafımızca incelenmiş olup, ilgili çalışmanın amacına yönelik elde edilecek verilerin alınması açısından uygun olduğu kanaatine tarafımızca varılmıştır.



Ek-8. Türk Halk Müziği Teori ve Uygulama Başarı Testi Soruları

FAKTÖR 1: 11 madde, (1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 14, 15)

FAKTÖR 2: 6 madde (6, 7, 12, 13, 16, 17)

Güzel Sanatlar Liseleri 12. Sınıf Türk Halk Müziği Teori ve Uygulama Dersi

Çoktan Seçmeli Başarı Testi Soruları

1. Geleneksel Halk Müziği çalgısı Bağlamanın, her telin belirli bir sesle eşleştirilmesiyle oluşan akort şekline düzen denir. Alt tellerin La orta tellerin Re üst tellerin Mi olarak çalındığı karar sesinin La notası olduğu düzen hangisidir? (B)

- A) Abdal Düzeni B) Bağlama Düzeni C) Fidayda Düzeni
D) Misket Düzeni E) Bozuk (Kara) Düzeni

2. Geleneksel Türk Halk Müziğinde 7'li, 8'li veya 11'li hece ölçüsüyle yazılan acıklı bir olay veya ölüm sebebiyle duyulan üzüntüyü dile getirmek için söylenmiş manzumeye ne ad verilir? (E)

- A) Türkü B) Gazel C) Şarkı D) Ninni E) Ağıt

3. Aşağıdakilerden hangisi, Geleneksel Türk Halk Müziğinde bulunan türlerden biri olan uzun havanın, birtakım yörelerdeki mahalli isimlerinden biri değildir? (A)

- A) Zeybek B) Gurbet Havaları C) Divan
D) Maya E) Hoyrat

4. Geleneksel Türk Halk Müziğindeki uzun havanın mahalli ağızlarından biri olarak bilinen, ses ve enstrüman icracılarından Muharrem Ertaş'ın meşhur temsilcilerinden biri olduğu "Bozlak" kavramı aşağıdaki yörelerden hangisine mahsus bir kullanımdır? (E)

- A) Ege B) Karadeniz C) Rumeli
D) Kerkük E) Orta Anadolu

5. Geleneksel Türk Halk Müziğinde Safiye'din Urmevi'yle başlayıp Farabi tarafından geliştirilip günümüze kadar aktarımı sağlamış olan ses sisteminin adı nedir? (A)

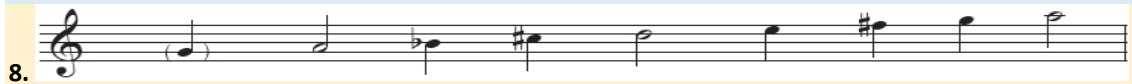
- A) 17'li Ses Sistemi
B) 12 Eşit Bölmeli Tampere Ses Sistemi
C) 24'lü Ses Sistemi
D) 8'li Ses Sistemi
E) 10'lu Ses Sistemi

6. Aşağıdaki isimlerden hangisi Geleneksel Türk Halk Müziğindeki birçok eserin derlenerek günümüze kadar ulaşmasını sağlayan en önemli derlemecilerden biridir? (B)

- A) Adnan Saygun
- B) Muzaffer Sarısözen
- C) Necil Kazım Akses
- D) Ahmet Say
- E) Murat Bardakçı

7. Aşağıdaki isimlerden hangisi Geleneksel Türk Halk Müziğindeki birçok eserin derlenerek günümüze kadar ulaşmasını sağlayan derlemecilerden biri değildir? (C)

- A) Ahmet Yamacı
- B) Arif Sağ
- C) Ulvi Cemal Erkin
- D) Nida Tüfekçi
- E) Yücel Paşmakçı



Yukarıda Türk Sanat Müziğinde Hicaz makamı olarak adlandırılan makamın Geleneksel Türk Halk Müziğinde karşılık geldiği ayak aşağıdakilerden hangisidir? (A)

- A) Garip Ayağı
- B) Kalenderi Ayağı
- C) Müstezat Ayağı
- D) Kerem Ayağı
- E) Hüseyini Ayağı

9. (30) Geleneksel Türk Halk Müziğinde daha çok Karadeniz yöresinde kullanılan , ve şeklinde vuruşları olan, Çay Elinden Öteye, Ağasar Dereleri gibi türkülerin örnekleri olan usul aşağıdaki seçeneklerden hangisidir? (D)

- A) 3/8
- B) 9/8
- C) 8/8
- D) 7/8
- E) 10/8

10. (33) Geleneksel Türk Halk Müziğinde Kuzey Ege, Trakya ve Balkanlarda vuruş şekliyle, Yüksek Yüksek Tepelere Ev Kurmasınlar, Çayır Çimen Geze Geze, gibi örnekleri bulunan Türk makam müziğindeki karşılığı Aksak olan usul aşağıdaki seçeneklerden hangisidir? (C)

- A) 7/8
- B) 8/8
- C) 9/8
- D) 10/8
- E) 3/8

11. (34) Türk Makam Müziğinde Uşşak, Hüseyini ve Segâh gibi makamların karakteristik seslerinden bir olan, bir koma olan Si Bemolü Geleneksel Türk halk müziğinde karşılığı olarak icra edilen Maya, Kerem ayaklarında icra edilen Geleneksel Türk Halk Müziğinin karakteristik sesi olan perde hangisidir? (A)

- A) Si Bemol İki
- B) Fa Diyez
- C) Si Natürel
- D) Büyük Mücennep Bemolü
- E) Bakiye Bemolü

12. (35) Aşağıdaki verilen enstrüman çiftlerinden hangisi Geleneksel Türk Halk Müziğinde ana saz gruplarına ait değildir? (B)

- A) Bağlama-Kabak Kemane
- B) Kanun-Ud
- C) Sipsi-Cura
- D) Kaval-Mey
- E) Zurna-Balaban

13. (36) Aşağıdaki verilen enstrüman çiftlerinden hangisi Geleneksel Türk Halk Müziğinde ana saz gruplarına aittir? (D)

- A) Keman- Kudüm B) Tambur - Kanun C) Yaylı Tambur- Tırnak Kemane
D) Bağlama-Kabak Kemane E) Klarnet-Ud

14. (37) Geleneksel Türk Halk Müziğinde ölçü ve ritim bakımından serbest olduğu halde dizisi bilinen, dizi içindeki seyri belli kalıplara bağlı bulunan ezgilerdir. Güneydoğu Anadolu tarafında Barak, Karadeniz yöresinde Yol Havası olarak bilinen havaların genel adı nedir? (C)

- A) Maya Hava B) Kırık Hava C) Uzun Havası D) Hoyrat Havası E) Ağıt Havası

15. (39) Geleneksel Türk Halk Müziğinde uzun havanın mahalli ağızlarından biri olan bilhassa Oğuzeli, Kilis, Kahraman Maraş ve Gaziantep taraflarında icra edilen, bilinen örneklerinden Geze Geze Yüreğime Dert Oldu eseri, ses icracılarından Halit Arapoğlu, enstrüman icracılarından Gavur Hacı olarak bilinen Hacı Çiçek'in temsilcilerinden bazıları olduğu uzun hava türünün adı nedir? (D)

- A) Bozlak B) Maya C) Ağıt D) Barak E) Hoyrat

16. (43) Geleneksel Türk Halk Müziğinde derleme denince akla gelen isimlerin yer aldığı isimler aşağıdaki şıkların hangisinde doğru olarak verilmiştir? (A)

- A) Muzaffer Sarısözen- Nida Tüfekçi
B) Selahattin Alpay- Çetin Akdeniz
C) Avni Anıl – Münir Nurettin Selçuk
D) Melih Kibar – Selahattin Pınar
E) Sadettin Kaynak – Cahit Berkay

17. (48) Aşağıda şıklarda verilen isimlerden hangileri Geleneksel Türk Halk Müziği icracılarından? (E)

- A) Neşe Karaböcek – Gülden Karaböcek
B) Ahmet Özhan – Zekai Tunca
C) Barış Manço – Cem Karaca
D) Metin Özülkü – Eda Özülkü
E) Muzaffer Sarısözen – Musa Eroğlu

Ek-9. Türk Halk Müziği Başarı Testi Uygulanabilirliğine İlişkin Uzman İmzaları

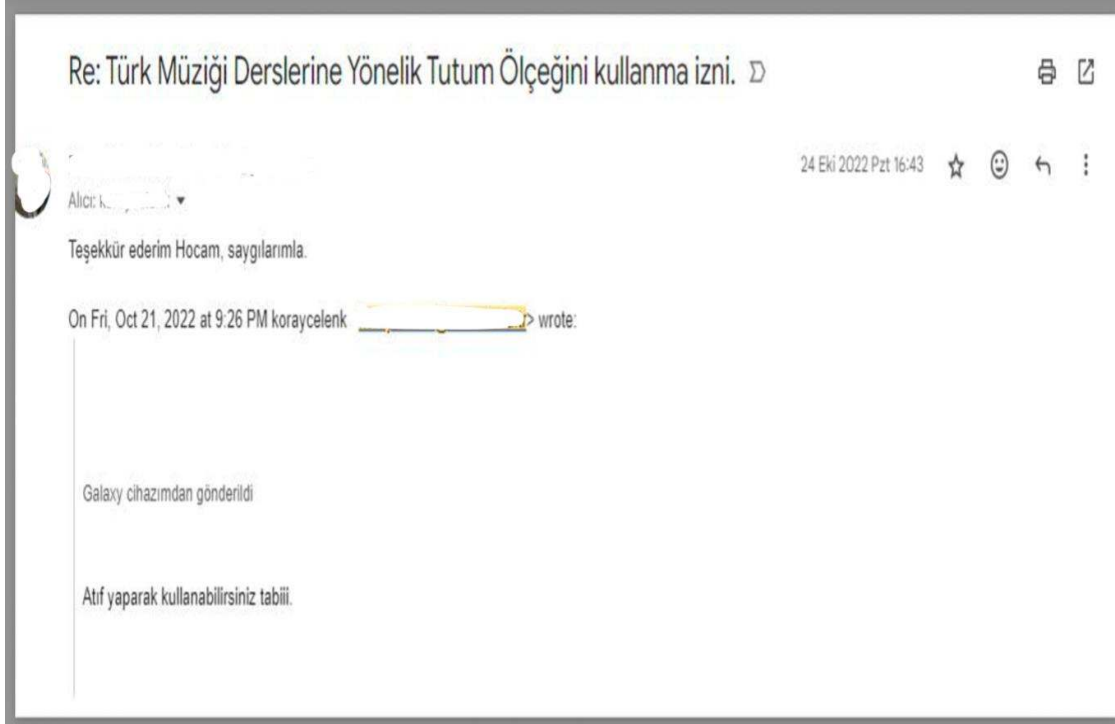
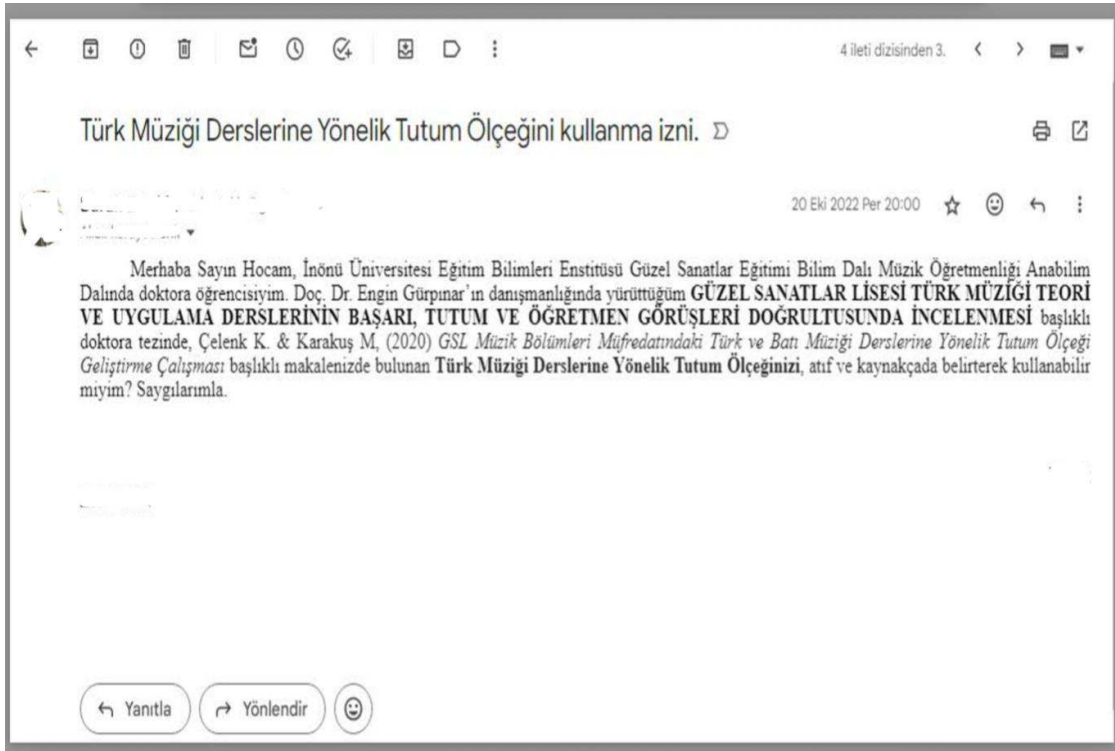
Güzel Sanatlar Lisesi Türk Müziği Teori Ve Uygulama Derslerinin Başarı, Tutum Ve Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi" başlıklı doktora tezi kapsamında hazırlanmış olan bu Türk Halk Müziği Teori ve Uygulama dersi Başarı Testi soruları tarafımızca incelenmiş olup, ilgili çalışmanın amacına yönelik elde edilecek verilerin alınması açısından uygun olduğu kanaatine tarafımızca varılmıştır.

[Redacted Signature Area]

Ek-10. Türk Müziği Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği

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

Ek-11. Türk Müziği Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği İzin Yazısı



Ek-12. 9. Sınıf Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulama Ders Materyali

Ortaöğretim
GÜZEL SANATLAR LİSESİ

**TÜRK SANAT MÜZİĞİ
TEORİ VE UYGULAMASI**
(Müzik Bölümü)

DERS KİTABI
9

YAZARLAR

Erdoğan EMERCE
Oğuz ÖNAL



DEVLET KİTAPLARI
ÜÇÜNCÜ BASKI

....., 2019

Ek-13. 10. Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulama Ders Materyali

ORTAÖĞRETİM
GÜZEL SANATLAR LİSESİ

**TÜRK SANAT MÜZİĞİ
TEORİ VE UYGULAMASI**
(Müzik Bölümü)

DERS KİTABI

10

YAZARLAR

Erdoğan EMERCE
Oğuz ÖNAL



DEVLET KİTAPLARI
ÜÇÜNCÜ BASKI

....., 2019

Ek-14. 11. Türk Halk Müziği Teori ve Uygulama Ders Materyali

ORTAÖĞRETİM
Güzel Sanatlar Lisesi

TÜRK HALK MÜZİĞİ
TEORİ VE
UYGULAMASI
(ORTAK)
11

Ders Kitabı

Yazarlar
Hatice Gözde BEŞLİ
Sedat BOZAN
Senem ERSİN GENÇ



DEVLET KİTAPLARI
İKİNCİ BASKI

....., 2019

Ek-15. 12. Türk Halk Müziği Teori ve Uygulama Ders Materyali

Mesleki ve Teknik Eğitim
Genel Müdürlüğü

Güzel Sanatlar Lisesi

**TÜRK HALK MÜZİĞİ
TEORİ VE UYGULAMASI
(ORTAK)
12**

Ders Kitabı



Yazarlar
Senem ERSİN GENÇ
Hatice Gözde BEŞLİ
Sedat BOZAN

DEVLET KİTAPLARI
BİRİNCİ BASKI
....., 2019