



**KONSERVATUVARLARDAKİ SOLFEJ
EĞİTİMCİLERİNİN ÖĞRENCİ BİREYSEL
FARKLILIKLARINA İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI
ÜZERİNE BİR İNCELEME**

Rumeysa ÇALIŞKAN
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Doç. Dr. Duygu SÖKEZOĞLU ATILGAN
Ağustos, 2024
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜZİK ANASANAT DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

KONSERVATUVARLARDAKİ SOLFEJ
EĞİTİMCİLERİNİN ÖĞRENCİ BİREYSEL
FARKLILIKLARINA İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI
ÜZERİNE BİR İNCELEME

Hazırlayan
Rumeysa ÇALIŞKAN

Danışman
Doç. Dr. Duygu SÖKEZOĞLU ATILGAN

AFYONKARAHİSAR

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Konservatuvarlardaki Solfej Eğitimcilerinin Öğrenci Bireysel Farklılıklarına İlişkin Yaklaşımları Üzerine Bir İnceleme**” adlı çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde bilimsel etik kurallara ve atıf gösterme ilkelerine riayet ettiğimi belirterek aksi bir durumun tespiti hâlinde sorumluluğun tamamen bana ait olduğunu kabul, beyan ve taahhüt ederim.

08/08/2024

İmza

Rumeysa ÇALIŞKAN

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Rumeysa ÇALIŞKAN
	Numarası	210651106
	Anasanat Dalı	Müzik
	Programı	Müzik
	Program Düzeyi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı	Konservatuvarlardaki Solfej Eğitimcilerinin Öğrenci Bireysel Farklılıklarına İlişkin Yaklaşımları Üzerine Bir İnceleme	
Tez Savunma Sınav Tarihi	08.08.2024	
Tez Savunma Sınav Saati	10.00	

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒oy birliği – ☐oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

KONSERVATUVARLARDAKİ SOLFEJ EĞİTİMCİLERİNİN ÖĞRENCİ BİREYSEL FARKLILIKLARINA İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Rumeysa ÇALIŞKAN

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜZİK ANASANAT DALI

Ağustos, 2024

Danışman: Doç. Dr. Duygu SÖKEZOĞLU ATILGAN

Solfej eğitimi, müzik eğitiminin temel yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Konservatuvarlarda ve diğer mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda solfej eğitimi önemli bir yere sahiptir. Bu araştırma, sadece lisans düzeyinde Batı müziği eğitimi veren konservatuvarlardaki solfej eğitimcilerinin, bireysel farklılığı bulunan öğrencilerin bireysel farklılıklarına ilişkin yaklaşımlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, tarama modelini esas alan ve betimsel yöntemlere dayalı olarak yürütülen nitel bir araştırmadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 7 konservatuvardan 10 gönüllü solfej eğitimcisi oluşturmaktadır. Veriler, solfej eğitimcileri ile yapılan yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve betimsel analize dayalı olarak işlenip yorumlanmıştır. Bu araştırmada solfej eğitimcilerine göre bireysel farklılığı bulunan öğrencilerin sınıf arkadaşlarına nazaran duyum, solfej okuma, dikte yazma, ezber yapabilme konusunda başarılı oldukları görülürken, ritmik okuma ve deşifre solfej okuma konularında başarısızlık gösterebildikleri, öğrencilerin derse katılımları için bazı eğitimcilerin farklı yollar izlediği, eğitimcilerin farklı bir öğretim yöntemi kullanmadıkları, farklı bir değerlendirme yapmadıkları ve ayrı bir sınav sistemi uygulamadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan araştırmanın bundan sonra yapılacak olan bireysel farklılıklar alanındaki çalışmalara, bireysel farklılığı bulunan bireylere, bu bireylerin ailelerine ve eğitimcilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Solfej, Solfej Eğitimi, Farklı Öğrenen Bireyler, Müzik Eğitiminde Bireysel Farklılıklar.

ABSTRACT

A STUDY ON THE APPROACHES OF SOLFEGGIO EDUCATORS IN CONSERVATORIES TOWARDS STUDENTS WITH INDIVIDUAL DIFFERENCES

Rumeysa ÇALIŞKAN

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF MUSIC**

August, 2024

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Duygu SÖKEZOĞLU ATILGAN

Solfeggio education constitutes one of the fundamental pillars of music education and holds a significant place in conservatories and other institutions providing professional music training. This study was conducted to determine the approaches of solfeggio educators in conservatories, specifically those offering Western music education at the undergraduate level, towards students with individual differences. The research is a qualitative study based on a descriptive method and conducted within a survey model. The study group consists of 10 volunteer solfeggio educators from 7 conservatories. The data was collected through structured interviews with the educators and analyzed descriptively. According to the findings, students with individual differences were observed to be more successful in auditory skills, solfeggio reading, dictation writing, and memorization compared to their peers, whereas they might face challenges in rhythmic reading and sight-reading. It was found that some educators employ different strategies to encourage participation from these students, but generally do not use different teaching methods, do not apply different evaluation criteria, and do not implement a separate examination system. It is believed that this study will contribute to future research in the field of individual differences, and provide insights to individuals with such differences, their families, and educators.

Keywords: Solfeggio, Solfeggio Education, Diverse Learners, Individual Differences in Music Education.

ÖN SÖZ

Lisans eğitimimden yüksek lisans eğitimime hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, her zaman yardımcı olmaya çalışan ve buralara kadar gelebilmemde en büyük emeği olan değerli danışmanım Doç. Dr. Duygu SÖKEZOĞLU ATILGAN' a teşekkürlerime ve saygılarımı sunarım.

Müzik Teorileri alanında bildiği tüm değerli bilgilerini benimle paylaşan ve bu alana yönelmemde en büyük etkisi olan Balıkesir T.C. Ziraat Bankası Güzel Sanatlar Lisesi “Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma” dersi öğretmenim Sn. Serhan ŞENGÜN' e, üniversite hazırlık aşamasından bu yana yanımda olan ve solfej alanında her zaman yardımcı olan değerli öğretmenim Sn. Yalçın BİLGİÇ' e lisans eğitimim boyunca beni her zaman destekleyen ve bu alanda ilerlemek istediğimde yanımda olup benimle bilgilerini paylaşan viyolonsel öğretmenim Öğr. Gör. Jozsef GYÖRFFY' e, lisans eğitimimden itibaren her zaman yanımda olan ve engin bilgileriyle her zaman bana ışık olan öğretmenim Dr. Öğr. Üyesi Filiz YILDIZ' a, hiç bir zaman desteklerini eksik etmeyen ve hala bilgileri ile bizi aydınlatan öğretmenlerim Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN ve Prof. Dr. Emel Funda TÜRKMEN' e, ne olursa olsun her zaman yanımda olan can dostum Didem ÇETİNKAYA' ya, beni bu yolda hiçbir zaman yalnız bırakmayan dostlarım Beyza KARAÇ' a, Öznur Öz'e, Sema Ceylan'a ve bu süreçte yanımda olup ismini sayamadığım tüm arkadaşlarıma, bu yaşıma kadar ellerinden geldiğinin fazlasıyla destek olan ve hala daha destek olmaya devam eden anneme, babama ve ablalarıma yanımda oldukları için teşekkürlerimi sunarım. Gönüllü olarak çalışmama katkı sağlayan değerli solfej eğitimcilerine de teşekkürlerimi borç bilirim.

Rumeysa ÇALIŞKAN
2024, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI	ii
ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN İÇERİĞİ

1. EĞİTİM.....	2
1.1. MÜZİK EĞİTİMİ.....	4
1.1.1. Mesleki Müzik Eğitimi	5
2. KONSERVATUVARLAR.....	7
2.1. TÜRKİYE'DE KONSERVATUVARLAR	7
3. TÜRKİYE'DE KONSERVATUVARLARIN YAPILANMASI	9
4. KONSERVATUVARLARDA SOLFEJ EĞİTİMİNİN YERİ VE ÖNEMİ	21
5. SOLFEJ EĞİTİMİ	22
5.1. SOLFEJ	23
5.2. TEORİ	24
5.3. DİKTE	24
6. FARKLI ÖĞRENEN BİREYLER	25
7. BİREYSEL FARKLILIKLAR.....	29
7.1. EĞİTİMDE BİREYSEL FARKLILIKLAR.....	29
7.2. MÜZİK EĞİTİMİNDE BİREYSEL FARKLILIKLAR	30

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

1. TEZLER.....	32
2. MAKALELER.....	36

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

KONSERVATUVARLARDAKİ SOLFEJ EĞİTİMCİLERİNİN ÖĞRENCİ BİREYSEL FARKLILIKLARINA İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

1. ARAŞTIRMANIN AMACI	38
2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	38
3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	38
4. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ	39
5. YÖNTEM	39
5.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	39

5.2. ÇALIŞMA GRUBU	40
5.3. VERİLERİN TOPLANMASI	43
5.4. VERİLERİN ANALİZİ	44
6. BULGULAR VE YORUM	44
6.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	44
6.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	53
6.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	56
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	63
KAYNAKÇA.....	67
EKLER	70



TABLÖLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Türkiye’de Bulunan Konservatuvarlar	9
Tablo 2. Sadece Lisans Düzeyinde Eğitim Veren Konservatuvarlar.....	12
Tablo 3. Batı Müziği Eğitimi Veren Konservatuvarlar	15
Tablo 4. Sadece Lisans Düzeyinde Eğitim Veren Devlet Konservatuvarları.....	17
Tablo 5. Sadece Lisans Düzeyine Batı Müziği Eğitimi Veren Devlet Konservatuvarları	19
Tablo 6. Araştırmaya Katılım Sağlayan Solfej Eğitimcilerinin Demografik Bilgileri ..	41

GİRİŞ

Konservatuvarlar, müzik, bale ve tiyatro gibi birçok sanat dallarında eğitim veren üniversitelerin bünyesinde yer alan kurumlardır. Bu kurumlarda verilen eğitim, öğrencilerin profesyonel müzik kariyerlerine hazırlanmalarına ve yön vermelerine yardımcı olmaktadır. Sanat eğitiminin alt dallarından olan müzik eğitiminin temelini solfej eğitimi oluşturmaktadır. Solfej eğitimi; teori, dikte ve solfej olmak üzere üç alt başlıkta incelenmektedir. Konservatuvarlarda verilen solfej eğitimi, müzikal becerilerin temeli olarak büyük bir öneme sahiptir. Solfej, nota okuma, ritim algısı, kulak eğitimi ve müzikal hafıza geliştirme gibi temel yetenekleri içerir. Mesleki müzik eğitimi alan öğrencileri hem teknik hem de sanatsal becerilerini geliştirir.

Müzik eğitiminde bireysel farklılıklar, her öğrencinin kendine özgü öğrenme stili, yetenek ve zekâ seviyesi, ilgi alanları gibi çeşitli faktörlerle şekillenir. Bu farklılıklar, eğitimde bireye göre öğretim yöntemi geliştirmek için önemlidir. Bu farklılıkları göz önünde bulundurarak, öğretim programları esnek ve öğrenci odaklı olmalıdır. Bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrencilerin potansiyellerini maksimum düzeyde kullanmalarını sağlayarak ve müzik eğitimini daha etkili bir hale getirebilmektedir.

Bu araştırma, sadece lisans düzeyinde Batı müziği eğitimi veren konservatuvarlardaki solfej eğitimcilerin, bireysel farklılığı bulunan öğrencileriyle solfej okuma, dikte yazma, deşifre yapma, teorik bilgiyi anlama durumları, okutulan solfej parçalarının armonik ve form analizini yapabilme durumları, bireysel farklılıklarından kaynaklı zorlandıkları ve başarılı oldukları konuları, sözlü ve sözsüz davranışları, eğitimcilerin farklı bir öğretim yöntemi ve farklı bir sınav sistemi uygulayıp uygulamadıklarını amaç edinmiştir.

Araştırma tarama modelini esas alan ve betimsel yöntemlere dayalı olarak yürütülen nitel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 7 üniversiteden 10 gönüllü solfej eğitimcisi oluşturmaktadır. Veriler, solfej eğitimcileri ile yapılan yapılandırılmış görüşme formu ile toplanarak içerik analizi ile çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın solfej eğitime, bireysel farklılığı bulunan bireylere, bu bireylerin ailelerine, eğitimcilere ve alanda yapılacak olan başka araştırmalara katkı sağlaması umulmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN İÇERİĞİ

1. EĞİTİM

Eğitim, bireylerin doğuştan günümüze kadar gelen öğrenme yollarını geliştirdikleri ve hedeflerine ulaşırken kullanılan bir eylem olarak tanımlanabilmektedir. Genellikle belirli bir müfredat veya öğrenme hedeflerine ulaşmak amacıyla eğitim kurumları tarafından bireylere rehberlik edilebilmektedir. Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve değerlerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçladıkları, sosyal, ekonomik ve kişisel potansiyellerini de ortaya koyabilmektedir. Eğitim, hedef odaklı düşünme, problem çözme, analitik ve yaratıcı düşünme, araştırma, öğrenme ve işbirliği yapma gibi yetenekler kazandırabilmektedir.

“Eğitim; bireylerin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişimini destekleyerek kendine yetebilen, içinde bulunduğu toplum ile uyum içerisinde yaşayabilen bireyler olarak yaşamasına yardımcı olabilmektedir. Bireysel olarak gelişen, yaşantısında mutlu olan, yaşantısını seven, bir meslek edinme isteğinde olan, topluma uyum sağlayabilen, anlayan, anlaşılan bireyler yetiştirmek eğitimin bireysel işlevlerinden bazılarıdır. İyi insan- iyi vatandaş olan, içinde yaşadığı toplumun değerlerini benimseyen ve diğer toplumlarla iletişim içinde olan, toplumun gelişmesine katkıda bulunan bireyler yetiştirmek ise eğitimin sosyal işlevlerinden bazılarıdır” (Türkmen, 2010: 961).

Karip; İnsan davranışlarının iki kaynaktan oluştuğunu, bunlardan birincisinin doğuştan geldiğini ikincisinin ise sonradan kazanılanlar olduğunu vurgulamaktadır. Eğitimin temel ilgi alanlarından olan ve sonradan kazanılan davranışlarla ilgili eğitimin doğuştan gelen davranışların geliştirilmesi ile ilgilendiğini belirtmiştir. İnsanoğlunun doğduğu andan itibaren ve hatta doğum öncesinden de çevresiyle sürekli etkileşim halinde olduğunu söylemiştir. Bu etkileşimin önce yakın evresi olan aile içinden başladığı sonra zaman içerisinde arkadaş grupları, yaşadığı yerel çevre, ulusal ve uluslararası deneyimlerle devam ettiğini söylemiştir (2009: 3-4).

Tezcan, Eğitim türlerini kendi içerisinde çeşitlerine göre 6'ya ayırmış ve sınıflandırmıştır: Örgün eğitim; okulda verilen eğitim olduğunu, Planlı programlı ve düzenli olduğu ve belli yöntem ve yaklaşımlara göre verilen eğitim olduğunu söylemiştir. Yaygın Eğitim; Yine örgün eğitim gibi plânlı ve program olduğunu ve

yegâne farkın her yaş kademesine uygun ve açık olduğunu vurgulamıştır. Oysaki örgün eğitim belirli bir yaş ile sınırlandırılmıştır. Daha çok, örgün eğitim olanaklarından hiç yararlanmamış durumda olanlar, okuldan erken ayrılanlar, meslek dallarında daha yeterli olmak isteyenlere yönelik olduğunu belirtmiştir. Doğal Eğitim (Örgün olmayan eğitim); Örgün eğitimin tam tersi olan eğitim şeklinde olduğunu söylemiştir. Planlı ve programlı ve biçimsel değildir. Yaşamın akışı içerisinde, kendiliğinden ve rastlantısal olarak gerçekleşen gündelik hayatta kazanılan eğitimler olduğunu söylemektedir. Bireyin ailesinden, arkadaş grubundan, çevresinden öğrenmesi vb. durumlar örnek olarak gösterilebilir. Öğretim; Tek taraflı olarak belirli konu ve kişilere bilgi verme, aktarma işi olduğunu söylemiştir. Hizmet İçi Eğitim; Belli bir kurumda görevli kişilere, kısa süreli olarak, uğraştıkları alan ile ilgili bilgi vermek için yapılan eğitim olduğunu ve Kişilerin hizmetteki verimlilik ve etkinliklerinin artırılmasına, gelişmesine yol açan bilgi, beceri ve anlayışlarının zenginleştirilmesine yönelik olduğunu vurgulamaktadır. İş Başında Eğitim; Kurumlarda görev alan çalışanlara, günlük çalışma saatleri içerisinde, görev yerlerinde, bazen bireysel, bazen da gruplar halinde uygulanan eğitim olduğunu söylemiştir. Daha çok fabrikalarda işçilere uygulanan eğitim türü olarak nitelendirmiştir (1999: 3-4).

Uçan, Eğitimi; yaşam, bilim, teknik, sanat, spor ve felsefenin altısını kapsayan bir içerikle düzenlenerek, bireyleri ve toplumları biçimlendirme, yönlendirme, değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirmede en etkili süreç niteliği kazanır şeklinde tanımlamıştır (2005: 30).

Toplum, günümüze kadar süregelen zaman içerisinde durmaksızın değişim süreci içerisinde bulunmaktadır. Toplum içerisindeki durmadan devam eden bu değişimlerle beraber toplumdaki bireylerin ihtiyaçlarına göre eğitim de değişiklik gösterebilmektedir. Eğitim alanında gerçekleşen bu değişimler, bireylerin sahip olması gereken nitelikte ve nicelikte olması gerektiği ve bireylerin gelişimine katkı sağlayabilmesi gerekliliği eğitim açısından önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

“Çağdaş eğitim bireylerin bedensel (fiziki), bilişsel (zihni), duyuşsal (hissi) ve devinişsel (hareki) ve sezışsel (hadsî) yönleriyle dengeli birer bütün halinde, en uygun ve ileri düzeyde yetiştirilmelerini amaçlar. Çağdaş eğitim sürecinde sanat eğitimi bütünsel eğitimin, müzik eğitimi de sanat eğitiminin ana boyut kol ve dallarından biri olarak kabul edilmektedir. Sanat eğitimi, temelde, sanatsal etkinlik ve etkileşimler yoluyla bireyin yaratma güdüsünü doyurmaya, estetik gereksinimlerini karşılamaya,

beğeni duygusunu geliştirmeye ve içinde yaşadığı gerçekliğe daha duyarlı olmasını sağlamaya yöneliktir. Sanat eğitimi, bireyin bilişsel ve devinişsel yönlerinin yanında, özellikle duyuşsal ve sezişsel yönlerinin gelişmesinde çok önemli rol oynar. Sanat Eğitimi, Fonetik (sesçil) sanatlar Eğitimi, Plastik (yoğrumsal) sanatlar eğitimi ve Dramatik (oyunsal - canlandırımsal) sanatlar eğitimi olmak üzere üç ana koldan oluşur. Müzik eğitimi, fonetik (sesçil) sanatlar eğitiminin başlıca dallarından birini oluşturur” (Uçan, 2005: 46).

1.1. MÜZİK EĞİTİMİ

Kılıç, Müzik eğitimini, bireylere istendik müzikal davranışların kazandırılması, var olan müzik yeteneklerinin ortaya çıkartılması ve bu yeteneğin geliştirilmesi adına yapılan planlı eğitim çalışmaları olduğunu söylemiştir. Bunun yanı sıra müzik eğitimi, bireylerin müzikal davranışlarını belli bir disiplin ve zaman çerçevesinde geliştirerek, günlük hayatlarında da bu davranışları etkili bir biçimde uygulamalarına olanak sağlayan bir sistem olduğunu vurgulamaktadır (2020: 4).

Uçan, Müzik eğitimini, bireylerin kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırdığı, bireyin müziksel davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturduğu, bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirdiği, dönüştürdüğü, geliştirdiği ve yetkinleştirdiği süreç olduğunu söylemiştir. Müzik eğitimi yoluyla bireyin davranışında oluşan değişimler toplumu, toplumdaki değişimlerin ise bireyi etkilediğini söylemiştir (2005: 2-491).

Pektaş, Müzik eğitimini, bireyin müzik kültürü ve müzik tarihi alanlarıyla entelektüel birikim kazandırdığı; kulak eğitimi ve çalgı eğitimi alanları ile bireyin hazırbulunuşluk düzeyleri doğrultusunda müziksel işitme algısını geliştirebilmeyi ve teknik kurallara bağlı kalarak çalgılarını icra edebilmeyi; müzik teknolojisi alanı ile bireyin güncel teknolojiye hâkim olma durumlarını ve müzik ekipmanlarını kullanabilmelerini aynı zamanda müzik teorisi alanı ile bireylere müzik dilini öğretebilmeyi hedeflediğini vurgulamıştır (2023: 16-17).

Uçan, Müzik eğitiminin, olgusal ve kavramsal bir bütün olmakla birlikte, kendine özgü yapısı içinde çeşitli kollara ve her bir kol içinde çeşitli dallara ayrıldığını söylemiştir. Ancak, kolu ve dalı, dolayısıyla kapsamı ve içeriği, yöntemi ve tekniği, aracı ve gereci, aşaması ve süresi, ortamı ve düzeyi ne olursa olsun müzik eğitimi genel,

özengen, mesleki müzik eğitimi olmak üzere üç ana kitleye, üç ana amaca ve üç ana işleve yönelik olarak düzenlenip gerçekleştirildiğini vurgulamıştır (2005: 491).

Türkmen, Genel müzik eğitimini, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul, lise ve diğer özel okullarda verilmekte olan, haftalık belli bir zaman dilimini kapsadığını, normal eğitim sürecinde belirlenmiş bir program dâhilinde yürütülen ve bu okullardaki programı alan bütün öğrencilere verilen bir eğitim olarak tanımlamıştır (2020: 11).

Türkmen'e göre, Genel müzik eğitimi, verildiği yaş ve grubun özelliklerini de dikkate alarak, toplumsal kültürün aktarıldığı, temel müzik bilgilerinin kazandırıldığı, çeşitli müzik aletleri ve müzik türlerinin tanıtıldığı, bireylerin toplumsal yönlerinin güçlendiği, boş zaman değerlendirmeye yönelik temel bazı alışkanlıkların kazandırıldığı vb. amaçlara hizmet ettiğini söylemektedir (2020: 13).

Karan, Özengen müzik eğitimini, müziğin belli dalına, amatörce ilgili olup bunu geliştirmek ve müziksel davranış kazandırmak ve müzikten zevk almak amacıyla herkese açık bir müzik eğitimi türü olduğunu söylemektedir. Özengen müzik eğitimini, bireyin ilgi, istek ve olanaklarına bağlı olarak seçmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Özengen müzik eğitimi, ilkokul, ortaokul ve liselerde daha çok, eğitsel kol çalışmaları, seçmeli ses ve çalgı toplulukları, seçmeli koro ve orkestra çalışmaları, seçmeli bireysel ve toplu müzik kursları, müzik etkinlikleri ve müzik yarışmaları yoluyla gerçekleştirildiğini söylemiştir. Üniversitelerde ise, bu ortamların yanı sıra, serbest ya da boş zamanları değerlendirmek amacıyla isteğe bağlı olarak yürütülen bireysel ve toplu müzik çalışmaları yoluyla gerçekleştiğini söylemiştir (2011: 7).

Özşen, Mesleki Müzik Eğitimini, müziği meslek olarak benimseyen, bu alanda meslek sahibi olmak isteyen ve müziğin bir alanında uzmanlaşmak ya da eğitici olmayı hedefleyen, özel yetenek sınavları ile seçilmiş kişilere verilen müzik eğitimi türü olarak tanımlamaktadır (2017: 8).

Bu araştırma müzik eğitiminin alt türlerinden mesleki müzik eğitimi ile ilgili olduğundan burada mesleki müzik eğitimi konusu ele alınmıştır.

1.1.1. Mesleki Müzik Eğitimi

Uçan'a göre, Mesleki müzik eğitimi, müzik alanının bütününü, bir kolunu, dalını, kol veya dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup,

dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları, yeterlikleri, birikimleri kazandırmayı amaçladığını söylemiştir. Mesleki müzik eğitimi alacak kişide, öncelikle, seçilen kol, dal, iş ya da mesleğin gerektirdiği boyutlarda belirli bir yetenek düzeyi, sığası ya da kapasitesi arandığını. Kişinin söz konusu yetenek düzeyi, sığası ya da kapasitesi, yaptığı yeğleme ve ön kayıt sonrası düzenlenen yetenek sınavında gerçekleştirilen “sınama-eleme-sıralama-seçme” ve bunları izleyen “yerleştirme” işlemleriyle belirlenerek kesinleştirildiğini belirtmiştir. Mesleki müzik eğitiminin genellikle örgün eğitim kurumlarında veya bu kurumlardakine benzer ortamlarda verildiğini söylemiştir (2005: 36).

Türkmen, Mesleki müzik eğitimi, çeşitli dallarıyla çok geniş bir alana yayıldığını, disiplinler arası olmasıyla da farklı disiplinlerin içerisinde kendisine yer edinebilmiş bir alan olduğunu vurgulamaktadır. Genel olarak, mesleki müzik eğitimi alanların yorumculuk, bestecilik, müzik bilim, eğitim, teknoloji gibi alanlarda görev alabildiklerinin görüldüğü, bunların yanı sıra, sağlık, din, işitsel medya ve daha birçok alanda da müziği meslek olarak seçmiş bireylerin çalıştıklarını gözlemlediğini söylemiştir. Bu kapsamda, mesleki müzik eğitiminin her aşama ve dala göre planlanması ve özel çalışmalar yapılmasının gerekliliğini, gelişmiş ülkelerin eğitim sisteminde, gerekli alanlara yönelik uzmanlık eğitimi yer aldığını vurgulamaktadır (2020: 16).

Say, Mesleki müzik eğitimi bir diğer adı ile profesyonel müzik eğitimi, müziğin meslek olarak seçen belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla mesleğin gerektirdiği müzikal davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçladığını söylemiştir (2002: 361).

Ünal, Mesleki müzik eğitimi alacak olan bireylerin belirli şartları sağlaması gerektiğini, Bu şartlar sağlandıktan sonra bu eğitimi almaya hak kazandığını ve eğitimi tamamladıktan sonra müzik alanında derin bir doyum ve zevk alma durumunun ötesinde parasal olarak bir kazanç elde ettiğini söylemiştir (2019: 26).

Ülkemizde konservatuvarlar, güzel sanatlar fakülteleri, müzik ve sahne sanatları fakülteleri, güzel sanatlar liseleri, bando mızık okulları, eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalları, farklı fakülte isimleri altında içinde müzik bölümünü de barındıran kurumlar mesleki müzik eğitimi vermektedir.

Bu çalışmada mesleki müzik eğitimi veren kurumlardan konservatuvarlar ele alındığından, konservatuvarlar ayrı bir başlık altında ele alınmıştır.

2. KONSERVATUVARLAR

“Konservatuvarlar, sanatın dallarından olan müzik sanatının kuramdan (teoriden), yaratmaya (bestelemeye) ve uygulamaya (seslendirmeye) uzanan bilgi ve becerilerini kazandırmayı amaçlayan okullardır” (Say, 2002: 302). Sözer’e (1996: 401) göre; İlk konservatuvarlar 16. yüzyılda İtalya’nın Napoli, Venedik ve Palermo kentlerinde kuruldu. Bunlardan en eskisi 1537’de Napoli’de kurulan Santa Maria di Loreto’ dur. Bu konservatuvar, 1708’de yeniden düzenlendi. Avrupa’nın diğer köklü müzik okulları: Paris (1784, 1795, 1802), Prag (1811), Brüksel (1813), Viyana (1817), Varsova (1821, 1909), Berlin (1822), Londra (1822, 1861), Madrid (1830), Lizbon (1833), Cenevre (1835), Leipzig (1843), Münih (1846), Petersburg(1862), Moskova (1866)”

“Konservatuvar (Alm. Konservatorium; Fr. Conservatoire; ing. Conservatory; It.Conservatorio), pratik ve teorik müzik ile çalgı öğrenimi için resmi ya da özel eğitim kurumudur” (Aktüze, 2010: 323-324).

“Türkiye’de ilk müzik okulu 1831’de kurulan Muzıka-yı Hümayun’dur. 1914’te Darülbeyti kurulmuştur. 1917’de Darülelhan kurulmuş olup sonrasında İstanbul Belediye Konservatuvarı’na bağlanmıştır sonrasında İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı’na bağlanmıştır ve halen bu kuruma bağlıdır.1924’te Musiki Muallim Mektebi kurulmuş olup sonradan Ankara Devlet Konservatuvarı’na bağlanmıştır (Sözer, 1996: 401).

2.1. TÜRKİYE’DE KONSERVATUVARLAR

Ülkemizde Batı müziği eğitimi ilk kez sarayda bandonun kurulması ile 1827 yılında başlamıştır.

“1908 yılında İstanbul’da ulusal bir tiyatro okulunun açılması için zamanın eğitim bakanı Recaizade Ekrem Bey istenilen olumlu sonucu alamamıştır. O güne kadar ustadan çırağa gelenek ve görenekle yetişmiş müzik ve tiyatro sanatçıların yeni koşullar karşısında çok yetersiz kaldığı gerçeği bilinmektedir. Ancak yöntemli ve disiplinli bir çalışmanın sanat yaşamını geliştireceği düşüncesi ilk kez İstanbul şehremini Cemil Topuzlu Paşa tarafından ortaya atılmıştır. Bu iş için ilkin, batılı bir uzmanın görevlendirilmesi düşünülmüştür. Paris’te bulunan Odeon Tiyatrosu Müdürü Andre Antoine İstanbul’a çağırılmış ve Şehzadebaşı’ndaki bir apartmanda işe başlaması kararlaştırılmıştır. Darülbeyti adı verilen bu ilk konservatuvar girişimi, İstanbul’da bir belediye tiyatrosu kurma düşüncesini de kapsamıştır. Bu sıralarda I. Dünya Savaşı çıktığından Darülbeytinin açılışı ertelenmiş ve

Fransa'dan gelen rejisör de geri dönmüştür. Ancak çalışmalar tamamıyla durmamış ve bir süre temsiller verilmeye devam etmiştir. Türkiye'de ilk konservatuvar 1914 yılında İstanbul Belediye Başkanı Cemil Paşa'nın girişimleriyle Darülbeyti adıyla kurulmuştur" (Anıl, 1977: 46).

1916 yılında Musiki Encümeni ve Darülhan Talimatnamesi yürürlüğe girmiştir. Dört yıllık öğretim süresinde önce erkekler sonra kadınlar için eğitim başlamıştır. İlk uygulanan programda, Doğu ve Batı müziğinin çeşitli konuları karma bir şekilde ele alınıp bir araya getirilmiştir. 1917 yılında ise Müzik Bölümü, Darülbeytinin bir bölümü olarak açılan Darülelhan'a (Nağmeler Evi) devredilmiş, 1923 yılında Musiki Encümeni kaldırılmıştır. Darülelhan, Batı müziğini de kapsayan yeni bir yönetmelikle çalışmaya başlamıştır. Başlıca amaçları arasında; Türk müziğinin değerli eserlerini korumak, eski müzik eserlerini saptamak, ulusal müziği geliştirmek, çağdaş müziğin tanıtılmasına çalışmak, Batının opera ve tiyatro eserlerinin yurdumuzda tanınmasını sağlamak yer almıştır. 1924 yılında Ankara'da müzik öğretmenini yetiştirilmesi amacıyla "Musiki Muallim Mektebi" açılmıştır (Anıl, 1977: 46; Atalay, 2011: 19).

"Atatürk'ün direktifleriyle müzik ve sahne sanatlarının gelişmesi için, Milli Eğitim Bakanlığı bir konservatuvar kurmak amacıyla 1934 yılında, Berlin'de öğrenci müfettişi olan Cevat Dursunoğlu'nu görevlendirmiştir. 1935 yılında ünlü besteci Prof. Paul Hindemith ile anlaşma yapılmış ve bu anlaşmaya göre Hindemith, Türkiye'de müzik kurumlarının yeniden yapılandırılması işlerinde danışman olarak incelemelerde bulunup, konservatuvarın kuruluş esaslarını hazırlayarak bir rapor vermek için yurdumuza gelerek, bir yıl ara ile iki incelemede bulunmuştur. Bu incelemeler sonucunda konservatuvarın; serbest müzik okulu (konservatuvar), öğretmen yetiştiren okul (Musiki Muallim Mektebi) ve tiyatro okulundan oluşmasına karar vermiştir. Konservatuvarın tiyatro ve opera bölümünü kurmak üzere de Almanya'dan Prof. Carl Ebert getirilmiştir. Konservatuvar önce Musiki Muallim Mektebi içerisinde açılmıştır. 6-12 Mayıs 1936 tarihleri arasında öncelikle Musiki Muallim Mektebi öğrencileri sınavdan geçirilerek, kimileri tiyatro, kimileri de müzik bölümüne alınmıştır, 1 Kasım 1936 tarihinde de öğrenime başlanmıştır. 1938 yılında, müzik öğretmenini yetiştirilen bölüm Gazi Eğitim Enstitüsü'ne bağlanarak konservatuvardan ayrılmış ve 1940 yılında da konservatuvar yönetmeliği kabul edilerek yürürlüğe girmiştir. 1982 yılına kadar Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bağlı olarak eğitim veren Ankara Devlet Konservatuvarı, aynı yıl Yüksek Öğrenim Kurumu kapsamına alınarak Hacettepe Üniversitesi'ne bağlanmıştır" (Atalay, 2011: 20).

Türkiye'de 2024 yılı itibari ile 39 farklı şehirde, çeşitli üniversitelerde 53 tane konservatuvar bulunmakta ve bu kurumlarda Batı müziği ve Türk müziği eğitimleri verilmektedir. Türk müziği eğitimi veren konservatuvarda Türk Halk Müziği Bölümü, Türk Sanat Müziği Bölümü, Ses Eğitimi Bölümü, Halk Oyunları Bölümü ve bu bölümlerin altında Ses Eğitimi Anasanat Dalı, Temel Bilimler Anasanat Dalı, Çalgı Eğitimi Anasanat Dalı gibi farklı dallara ayrılabilir. Batı müziği eğitimi veren konservatuvarlarda Sahne Sanatları Bölümü, Müzik Bölümü, Müzikoloji Bölümü, Müzik Bilimleri ve Teknolojileri Bölümü ve Çalgı Yapım ve Onarım Bölümü olarak

ayrılmaktadır. Sahne Sanatları Bölümü; opera, bale ve tiyatro, şan gibi anasanat dallarına ayrılabilir. Müzik Bölümü; piyano, arp, gitar, yaylı çalgılar, vurmali çalgılar, nefesli çalgılar, kompozisyon, bestecilik ve orkestra şefliği ve caz anasanat dalları gibi farklı dallara ayrılabilir. Müzikoloji Bölümü de; genel müzikoloji, etnomüzikoloji gibi farklı dallara ayrılabilir.

3. TÜRKİYE’DE KONSERVATUVARLARIN YAPILANMASI

Tablo 1. Türkiye’de Bulunan Konservatuvarlar

	Bulunduğu Şehir	Üniversite Adı
1	Adana	Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
2	Adıyaman	Adıyaman Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
3	Afyonkarahisar	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
4	Ankara	Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
5	Ankara	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı
6	Ankara	Başkent Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
7	Ankara	Hacı Bayram Veli Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı
8	Ankara	Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı
9	Antalya	Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuvarı
10	Aydın	Adnan Menderes Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
11	Burdur	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı
12	Bursa	Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
13	Çanakkale	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
14	Diyarbakır	Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
15	Edirne	Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
16	Elazığ	Fırat Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
17	Erzurum	Atatürk Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı
18	Eskişehir	Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
19	Gaziantep	Gaziantep Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı
20	Giresun	Giresun Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
21	Hatay	Mustafa Kemal Üniversitesi Antakya Devlet Konservatuvarı
22	Hatay	İskenderun Teknik Üniversitesi Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı
23	Isparta	Süleyman Demirel Üniversitesi Devlet Konservatuvarı

Tablo 1 (Devam). Türkiye’de Bulunan Konservatuvarlar

24	İstanbul	Bahçeşehir Üniversitesi Konservatuvar
	Bulunduğu Şehir	Üniversite Adı
25	İstanbul	Haliç Üniversitesi Konservatuvar
26	İstanbul	İstanbul Teknik Üniversitesi İstanbul Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı
27	İstanbul	İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
28	İstanbul	Maltepe Üniversitesi Konservatuvar
29	İstanbul	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi İstanbul Devlet Konservatuvarı
30	İstanbul	Nişantaşı Üniversitesi Konservatuvar
31	İstanbul	Okan Üniversitesi Konservatuvar
32	İzmir	Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir Devlet Konservatuvarı
33	İzmir	Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı
34	Karabük	Karabük Üniversitesi Safranbolu Devlet Konservatuvarı
35	Kars	Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
36	Kırklareli	Kırklareli Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
37	Kilis	Yedi Aralık Üniversitesi Alaattin Yavaşca Devlet Konservatuvarı
38	Kocaeli	Kocaeli Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
39	Konya	Necmettin Erbakan Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı
40	Konya	Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı
41	Malatya	İnönü Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
42	Mardin	Artuklu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
43	Mersin	Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
44	Niğde	Ömer Halisdemir Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı
45	Sakarya	Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
46	Samsun	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
47	Sivas	Cumhuriyet Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı
48	Şanlıurfa	Harran Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
49	Tekirdağ	Namık Kemal Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı
50	Tokat	Gaziosmanpaşa Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
51	Trabzon	Trabzon Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
52	Van	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı
53	Zonguldak	Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı

Tablo 1'e bakıldığında, Türkiye'nin 39 farklı şehrinde toplamda 53 konservatuvar olduğu görülmektedir. Şehirlerin gelişmişliklerine göre Ankara, İstanbul, Hatay, İzmir, Konya illerinde birden fazla konservatuvar bulunmaktadır.

Marmara Bölgesinde; Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Kırklareli Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Namık Kemal Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı, Bahçeşehir Üniversitesi Konservatuvar, Haliç Üniversitesi Konservatuvar, İstanbul Teknik Üniversitesi İstanbul Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı, İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Maltepe Üniversitesi Konservatuvarı, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi İstanbul Devlet Konservatuvarı, Nişantaşı Üniversitesi Konservatuvarı, Okan Üniversitesi Konservatuvarı, Kocaeli Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ve Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Devlet Konservatuvarı olmak üzere 15 konservatuvar bulunmaktadır.

Ege Bölgesinde; Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir Devlet Konservatuvarı, Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı ve Adnan Menderes Üniversitesi Devlet Konservatuvarı olmak üzere 4 konservatuvar bulunmaktadır.

Akdeniz Bölgesinde; Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuvarı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı, Mustafa Kemal Üniversitesi Antakya Devlet Konservatuvarı, İskenderun Teknik Üniversitesi Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı, Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ve Süleyman Demirel Üniversitesi Devlet Konservatuvarı olmak üzere 7 konservatuvar bulunmaktadır.

İç Anadolu Bölgesinde; Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı, Başkent Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Hacı Bayram Veli Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı, Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı, Necmettin Erbakan Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı, Ömer Halisdemir Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı, Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı, Cumhuriyet Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı olmak üzere 10 konservatuvar bulunmaktadır.

Karadeniz Bölgesinde; Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Karabük Üniversitesi Safranbolu Devlet Konservatuvarı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Giresun Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Trabzon Üniversitesi Devlet Konservatuvarı olmak üzere 6 konservatuvar bulunmaktadır.

Doğu Anadolu Bölgesinde; Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı, İnönü Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Fırat Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Atatürk Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı olmak üzere 5 konservatuvar bulunmaktadır.

Güney Doğu Anadolu Bölgesinde ise; Artuklu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Yedi Aralık Üniversitesi Alaattin Yavaşca Devlet Konservatuvarı, Harran Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Gaziantep Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı, Adıyaman Üniversitesi Devlet Konservatuvarı olmak üzere 6 konservatuvar bulunmaktadır.

Tablo 2. Sadece Lisans Düzeyinde Eğitim Veren Konservatuvarlar

	Bulunduğu Şehir	Üniversitenin Adı
1	Adıyaman	Adıyaman Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
2	Afyonkarahisar	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
3	Ankara	Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
4	Ankara	Başkent Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
5	Ankara	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı
6	Ankara	Hacı Bayram Veli Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı
7	Burdur	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı
8	Çanakkale	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
9	Diyarbakır	Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
10	Elazığ	Fırat Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
11	Erzurum	Atatürk Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı
12	Gaziantep	Gaziantep Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı
13	Giresun	Giresun Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
14	Hatay	Mustafa Kemal Üniversitesi Antakya Devlet Konservatuvarı
15	Isparta	Süleyman Demirel Üniversitesi Devlet Konservatuvarı

Tablo 2 (Devam). Sadece Lisans Düzeyinde Eğitim Veren Konservatuvarlar

16	Hatay	İskenderun Teknik Üniversitesi Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı
	Bulunduğu Şehir	Üniversite Adı
17	İstanbul	Maltepe Üniversitesi Konservatuvar
18	İstanbul	Bahçeşehir Üniversitesi Konservatuvar
19	İstanbul	Haliç Üniversitesi Konservatuvar
20	İstanbul	Nişantaşı Üniversitesi Konservatuvar
21	İstanbul	Okan Üniversitesi Konservatuvar
22	İzmir	Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı
23	Karabük	Karabük Üniversitesi Safranbolu Devlet Konservatuvarı
24	Kars	Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
25	Kırklareli	Kırklareli Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
26	Kilis	Yedi Aralık Üniversitesi Alaattin Yavaşca Devlet Konservatuvarı
27	Konya	Necmettin Erbakan Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı
28	Konya	Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı
29	Malatya	İnönü Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
30	Mardin	Mardin Artuklu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
31	Niğde	Ömer Halisdemir Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı
32	Sakarya	Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
33	Samsun	Ondokuz Mayıs Üniversitesi 19 Mayıs Samsun Devlet Konservatuvarı
34	Sivas	Cumhuriyet Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı
35	Şanlıurfa	Harran Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
36	Tekirdağ	Namık Kemal Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı
37	Tokat	Gaziosmanpaşa Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
38	Trabzon	Trabzon Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
39	Van	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı
40	Zonguldak	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı

Tablo 2'ye bakıldığında 53 konservatuvardan sadece lisans düzeyinde eğitim veren 40 konservatuvar bulunduğu görülmektedir.

Marmara Bölgesinde; Kırklareli Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Namık Kemal Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı, Bahçeşehir Üniversitesi Konservatuvar, Haliç Üniversitesi Konservatuvar, Maltepe Üniversitesi Konservatuvarı, Nişantaşı Üniversitesi Konservatuvarı, Okan Üniversitesi

Konservatuvarı, Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Devlet Konservatuvarı olmak üzere 9 konservatuvar bulunmaktadır.

Ege Bölgesinde; Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ve Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı olmak üzere 2 konservatuvar bulunmaktadır.

Akdeniz Bölgesinde; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı, Mustafa Kemal Üniversitesi Antakya Devlet Konservatuvarı, İskenderun Teknik Üniversitesi Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı ve Süleyman Demirel Üniversitesi Devlet Konservatuvarı olmak üzere 4 konservatuvar bulunmaktadır.

İç Anadolu Bölgesinde; Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı, Başkent Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Hacı Bayram Veli Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı, Necmettin Erbakan Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı, Ömer Halisdemir Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı, Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı, Cumhuriyet Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı olmak üzere 8 konservatuvar bulunmaktadır.

Karadeniz Bölgesinde; Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Karabük Üniversitesi Safranbolu Devlet Konservatuvarı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Giresun Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Trabzon Üniversitesi Devlet Konservatuvarı olmak üzere 6 konservatuvar bulunmaktadır.

Doğu Anadolu Bölgesinde; Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı, İnönü Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Fırat Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Atatürk Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı olmak üzere 5 konservatuvar bulunmaktadır.

Güney Doğu Anadolu Bölgesinde ise; Artuklu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Yedi Aralık Üniversitesi Alaattin Yavaşca Devlet Konservatuvarı, Harran Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Gaziantep Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı, Adıyaman Üniversitesi Devlet Konservatuvarı olmak üzere 6 konservatuvar bulunmaktadır.

Tablo 3. Batı Müziği Eğitimi Veren Konservatuvarlar

	Bulunduğu Şehir	Üniversite Adı
1	Adana	Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
2	Adıyaman	Adıyaman Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
3	Afyonkarahisar	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
4	Ankara	Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
5	Ankara	Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı
6	Ankara	Başkent Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
7	Antalya	Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuvarı
8	Aydın	Adnan Menderes Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
9	Bursa	Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
10	Çanakkale	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
11	Edirne	Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
12	Eskişehir	Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
13	Giresun	Giresun Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
14	Hatay	Mustafa Kemal Üniversitesi Antakya Devlet Konservatuvarı
15	Hatay	İskenderun Teknik Üniversitesi Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı
16	Isparta	Süleyman Demirel Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
17	İstanbul	Bahçeşehir Üniversitesi Konservatuvarı
18	İstanbul	İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
19	İstanbul	Nişantaşı Üniversitesi Konservatuvarı
20	İstanbul	Okan Üniversitesi Konservatuvar
21	İstanbul	Maltepe Üniversitesi Konservatuvar
22	İstanbul	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
23	İstanbul	İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı
24	İstanbul	Haliç Üniversitesi Konservatuvarı
25	İzmir	Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir Devlet Konservatuvarı
26	Karabük	Karabük Üniversitesi Safranbolu Devlet Konservatuvarı
27	Kars	Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
28	Kocaeli	Kocaeli Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
29	Konya	Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı
30	Mardin	Mardin Artuklu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
31	Mersin	Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
32	Samsun	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
33	Şanlıurfa	Harran Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
34	Trabzon	Trabzon Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
35	Zonguldak	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı

Tablo 3'e bakıldığında, Türkiye'de bulunan 53 konservatuvardan 35 tanesinde Batı Müziği eğitimi verildiği görülmektedir.

Marmara Bölgesinde; Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Bahçeşehir Üniversitesi Konservatuar, Haliç Üniversitesi Konservatuar, İstanbul Teknik Üniversitesi İstanbul Türk Musikisi Devlet Konservatuarı, İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Maltepe Üniversitesi Konservatuarı, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi İstanbul Devlet Konservatuarı, Nişantaşı Üniversitesi Konservatuarı, Okan Üniversitesi Konservatuarı, Maltepe Üniversitesi Konservatuar, Kocaeli Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuarı ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Devlet Konservatuarı olmak üzere 12 konservatuvarda Batı Müziği eğitimi verilmektedir.

Ege Bölgesinde; Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir Devlet Konservatuarı ve Adnan Menderes Üniversitesi Devlet Konservatuarı olmak üzere 3 konservatuvarda Batı Müziği eğitimi verilmektedir.

Akdeniz Bölgesinde; Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuarı, Mustafa Kemal Üniversitesi Antakya Devlet Konservatuarı, İskenderun Teknik Üniversitesi Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuarı, Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuarı ve Süleyman Demirel Üniversitesi Devlet Konservatuarı olmak üzere 6 konservatuvarda Batı Müziği eğitimi verilmektedir.

İç Anadolu Bölgesinde; Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Başkent Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuarı ve Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuarı olmak üzere 5 konservatuvarda Batı Müziği eğitimi verilmektedir.

Karadeniz Bölgesinde; Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Karabük Üniversitesi Safranbolu Devlet Konservatuarı, Giresun Üniversitesi Devlet Konservatuarı ve Trabzon Üniversitesi Devlet Konservatuarı olmak üzere 5 konservatuvarda Batı Müziği eğitimi verilmektedir.

Doğu Anadolu Bölgesinde; Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuarı olmak üzere 1 konservatuvarda Batı Müziği eğitimi verilmektedir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ise; Artuklu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Harran Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Adıyaman Üniversitesi Devlet Konservatuvarı olmak üzere 3 konservatuvarda Batı Müziği eğitimi verilmektedir.

Tablo 4. Sadece Lisans Düzeyinde Eğitim Veren Devlet Konservatuvarları

	Bulunduğu Şehir	Üniversitenin Adı
1	Adıyaman	Adıyaman Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
2	Afyonkarahisar	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
3	Ankara	Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
4	Ankara	Başkent Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
5	Çanakkale	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
6	Diyarbakır	Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
7	Elazığ	Fırat Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
8	Giresun	Giresun Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
9	Hatay	Mustafa Kemal Üniversitesi Antakya Devlet Konservatuvarı
10	Isparta	Süleyman Demirel Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
11	Hatay	İskenderun Teknik Üniversitesi Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı
12	Karabük	Karabük Üniversitesi Safranbolu Devlet Konservatuvarı
13	Kars	Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
14	Kırklareli	Kırklareli Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
15	Kilis	Yedi Aralık Üniversitesi Alaattin Yavaşca Devlet Konservatuvarı
16	Konya	Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı
17	Malatya	İnönü Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
18	Mardin	Mardin Artuklu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
19	Sakarya	Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
20	Samsun	Ondokuz Mayıs Üniversitesi 19 Mayıs Samsun Devlet Konservatuvarı
21	Şanlıurfa	Harran Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
22	Tokat	Gaziosmanpaşa Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
23	Trabzon	Trabzon Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
24	Zonguldak	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı

Tablo 4’de bakıldığında sadece lisans düzeyinde eğitim veren 40 konservatuvardan 24 tanesi ismi devlet konservatuarı olarak geçmektedir.

Marmara Bölgesinde; Kırklareli Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuarı ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Devlet Konservatuarı olmak üzere 3 konservatuar bulunmaktadır.

Ege Bölgesinde; Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuarı olmak üzere 1 konservatuar bulunmaktadır.

Akdeniz Bölgesinde; Mustafa Kemal Üniversitesi Antakya Devlet Konservatuarı, İskenderun Teknik Üniversitesi Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuarı ve Süleyman Demirel Üniversitesi Devlet Konservatuarı olmak üzere 3 konservatuar bulunmaktadır.

İç Anadolu Bölgesinde; Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Başkent Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuarı olmak üzere 3 konservatuar bulunmaktadır.

Karadeniz Bölgesinde; Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Karabük Üniversitesi Safranbolu Devlet Konservatuarı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Giresun Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Trabzon Üniversitesi Devlet Konservatuarı olmak üzere 6 konservatuar bulunmaktadır.

Doğu Anadolu Bölgesinde; Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuarı, İnönü Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Fırat Üniversitesi Devlet Konservatuarı olmak üzere 3 konservatuar bulunmaktadır.

Güney Doğu Anadolu Bölgesinde ise; Artuklu Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Yedi Aralık Üniversitesi Alaattin Yavaşca Devlet Konservatuarı, Harran Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Adıyaman Üniversitesi Devlet Konservatuarı olmak üzere 5 konservatuar bulunmaktadır.

Tablo 5. Sadece Lisans Düzeyine Batı Müziği Eğitimi Veren Devlet Konservatuvarlar

	Bulunduğu Şehir	Üniversitenin Adı	Aktif/Pasif Durumu
1	Adıyaman	Adıyaman Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzikoloji	
2	Afyonkarahisar	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	
3	Ankara	Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	
4	Ankara	Başkent Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	
5	Çanakkale	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	
6	Giresun	Giresun Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	
7	Hatay	Mustafa Kemal Üniversitesi Antakya Devlet Konservatuvarı	
8	Hatay	İskenderun Teknik Üniversitesi Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı	
9	Isparta	Süleyman Demirel Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Pasif
10	Karabük	Karabük Üniversitesi Safranbolu Devlet Konservatuvarı	Pasif
11	Kars	Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	
12	Konya	Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı	
13	Mardin	Mardin Artuklu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	
14	Samsun	Ondokuz Mayıs Üniversitesi 19 Mayıs Samsun Devlet Konservatuvarı	
15	Şanlıurfa	Harran Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	
16	Trabzon	Trabzon Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	
17	Zonguldak	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	

Tablo 5'e bakıldığında 53 konservatuvardan 17 tanesi sadece lisans düzeyinde Batı müziği eğitimi veren devlet konservatuvarlarıdır. 17 konservatuvardan 15'i aktif olup Safranbolu Konservatuvarı ve Süleyman Demirel Üniversitesi Devlet Konservatuvarı öğrenci alımı yapmadığı için pasif durumdadır.

Marmara Bölgesinde; Kırklareli Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Devlet Konservatuvarı olmak üzere 3 konservatuvar bulunmaktadır.

Ege Bölgesinde; Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı olmak üzere 1 konservatuvar bulunmaktadır.

Akdeniz Bölgesinde; Mustafa Kemal Üniversitesi Antakya Devlet Konservatuvarı, İskenderun Teknik Üniversitesi Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı ve Süleyman Demirel Üniversitesi Devlet Konservatuvarı olmak üzere 3 konservatuvar bulunmaktadır.

İç Anadolu Bölgesinde; Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı olmak üzere 2 konservatuvar bulunmaktadır.

Karadeniz Bölgesinde; Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Karabük Üniversitesi Safranbolu Devlet Konservatuvarı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Giresun Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Trabzon Üniversitesi Devlet Konservatuvarı olmak üzere 6 konservatuvar bulunmaktadır.

Doğu Anadolu Bölgesinde; Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarı olmak üzere 1 konservatuvar bulunmaktadır.

Güney Doğu Anadolu Bölgesinde ise; Adıyaman Üniversitesi Devlet Konservatuvarı olmak üzere 1 konservatuvar bulunmaktadır.

Tüm tablolar incelendiğinde, ülkemizde bulunan konservatuvarların çoğunlukla Marmara Bölgesinde yer aldığı görülmektedir. Marmara Bölgesinde bulunan 15 konservatuvardan sonra sırasıyla İç Anadolu Bölgesinde 10 konservatuvar, Akdeniz Bölgesinde 7 konservatuvar bulunurken diğer bölgelerde bu sayıların altında konservatuvar görülmektedir. Bazı şehirlerde birden fazla konservatuvar bulunmaktadır. İstanbul'da 8, Ankara'da 5, Hatay'da 2, İzmir'de 2, Konya'da 2 konservatuvar vardır. Konservatuvar isimlerinde de değişiklik görülmektedir. Devlet Konservatuvarı adı altında 36, Konservatuvar adı altında 5, Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı adı altında 6, Türk Müziği Devlet Konservatuvarı adı altında 6 adet konservatuvar bulunmaktadır. Ülkemizdeki 53 konservatuvardan 40 tanesi sadece lisans düzeyinde eğitim, 35 konservatuvarda Batı Müziği eğitimi verilmektedir.

4. KONSERVATUVARLARDA SOLFEJ EĞİTİMİNİN YERİ VE ÖNEMİ

Solfej eğitimine ne zaman ve neden ihtiyaç duyulmuştur? Tarih içerisinde incelendiğinde, bu gerekliliğin hissedilmesinin, müziğin yazıya dökülmesine ihtiyaç duyulmasıyla başladığı görülür. Nota işaretlerinin icadının ve kullanımının gerekliliği, müziğin kâğıda alınıp aktarabilme isteğiyle ortaya çıkmış; böylece nota isimleri ve tartım öğeleri müzik tarihindeki yerini almaya başlamıştır. Bu durum nota okumayı, öğretmeyi ve bu amaçla belli sistemler geliştirmeyi beraberinde getirir” (Özaltunoğlu, 2003: 6).

Yazan, Konservatuvar eğitiminde alan dersi olan solfej eğitiminin tüm müzik derslerinin temelini oluşturduğunu söylemiştir. Solfej eğitiminin diğer alan derslerine olumlu yönde etki ettiği, bu derste başarı ve başarısızlıkların diğer alan derslerini olumsuz şekilde etkilediğini söylemiştir. Bu durum kişinin meslek yaşamında da devam ettiğini, bu anlamda programlarında ses eğitimi olan konservatuvarların müfredatlarında yer alan solfej eğitimi bu bölümler için önemli bir yere sahip olduğunu söylemiştir (2007: 12).

Sözer’e göre, Müzik öğreniminin temel eğitimlerinden biri olduğunu, Müzik kuramları bilgisi edinmek, nota işaretlerini tanımak, seslerin ve sürelerin orantılarını hesaplamak, vurguları ve ayrıntılar kullanabilmek becerisi bu eğitimle kazanıldığını söylemiştir (1996: 648).

Fenmen, Solfejin kulağı, göz ve refleksleri geliştirdiğini söylemiştir. Bu reflekslerin tümü akıl tekniği (technique mentale) olarak nitelendirmektedir. Böyle bir tekniği edinemeyen müzikçi, sanatının ilk güçlüklerini bile yenemediğini söylemiştir. Bundan ötürü küçük yaştan başlayarak solfeje önem vermek ve öğrenciden iyi sonuç almak isteyen her öğretmene önermektedir (1997: 33).

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında müzik eğitiminin temel yapı taşlarından oluşan solfej eğitimi, müzik eğitiminin bütününe kapsayan bir eğitim olarak kabul edilebilir. İçerik bakımından solfej eğitiminde kazandırılan bilgilerin diğer müzik dersleri ile de alakalı olduğu görülebilmektedir. Bu nedenle solfej dersi konservatuvar ve mesleki müzik eğitimi veren diğer kurumlarda önemli bir yere sahip olduğunu söyleyebiliriz.

5. SOLFEJ EĞİTİMİ

Osmanlılarda müzik öğretim kurumlarında meşk usulü eğitimden dolayı notaya bağlı eğitim önemsenmemiş ve buna bağlı olarak da öğrenilmesi ihtiyacı hissedilmemiştir. Solfej konusu eğitim kurumları içerisinde ilk defa Darülelhan'da ele alınmıştır (Kılıçarslan, 1995: 7). “Ülkemizde solfej eğitimini ilk yapan Münir Nureddin Selçuk'tur. Paris'te solfej ve şan dersi üzerine eğitim alarak ülkemizde de çalışmalarını sürdürmüştür” (Özalp, Sözlü Görüşme, 1994. Akt Kılıçarslan, 1995: 7).

Karkın'a (Sözlü Görüşme, 2003) göre; solfej eğitiminin uygulama alanı olan temel branşların her birinde, solfejin amacı az da olsa farklılıklar göstermektedir. Çalgı eğitiminde solfej; ritim, anahtar okuma ve belli başlı temel müzik bilgileri için kullanılmaktadır. Amaç öğrencinin çalacağı parçayı deşifre edebilmesidir. Ses eğitiminde de yaklaşık amaçlar hedeflenmiştir. Selendirilecek parçanın doğru söylenebilmesi yeterlidir. Fakat solfej sadece çalgı ve ses eğitiminde kullanılmaz. En önemli uygulama alanı kulak eğitimidir. Bu alanda verilecek eğitim, öğrencinin branşı ne olursa olsun temeldir. Kulak eğitiminde uygulanan solfej; aralıklar, diziler, ton ve makamlar, tartım öğeleri ve form bilgisinin verilmesini gerektirir (Akt. Özaltunoğlu, 2003: 6).

Yıldız, bütüncül bir solfej eğitimi içeriğinde; müzik işaret ve terimleri-temel müzik yazım kuralları, aralıklar, tonalite, modalite ve makam, geleneksel dizilerle tonalite bağlantısı/karşılaştırma/analiz edebilme, akor bilgisi, ritim/tartım duyma, aralık duyma, akor duyma, tonal, modal ve makamsal tek sesli ve çok sesli müziksel yazma (dikte), tonal, modal ve makamsal tek sesli ve çok sesli okuma, sesleri; yatay, dikey, yatay-dikey işitebilme, seslerin ve susların sürelerine, ses yüksekliklerine uygun olarak söyleme/selendirme gibi oldukça detaylı bir eğitim öğretim sürecinin planlanması ve bu sürecin ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır (2022: 10).

Fenmen'e göre “solfej eğitimi işitme, sesleme, okuma, ritim çalışmaları, tonaliteler-aralıklar-akorların etüdü ve bellek eğitimi olmak üzere 6 başlıkta incelenmektedir (1997: 33).

Özdemir'e (Sözlü Görüşme, 2003) göre, “Solfej eğitimi müziksel anlatımın vazgeçilmez bir ögesidir. Çünkü müzik diliyle bir şeyler anlatabilmenin ve anlatılanları anlayabilmenin bir eğitim ve öğretim aşaması olması gerekir. İşte bu solfej eğitimi ile gerçekleşir. Müzik öğrencisi bu eğitim sayesinde teori (kuram) ile pratiği (uygulama)

birleştirebilir. Nasıl ki her dilde bir konuşma dili ve yazı dili varsa, müziğin de bir yorumlama ve nota dili vardır. Hem nota dili hem yorumlama; çalgı dersleri, müzik kuramları ve solfej eğitiminin bileşimi sayesinde öğrenilir. Nasıl ki çalgı eğitiminin, müzik kuramları öğrenmenin kendine has sistematikleri varsa solfej eğitiminin de belirli bir sistematik içerisinde verilmesi gerekir” (Akt. Özaltunoğlu, 2003: 6).

Görüşlere bakılarak solfej eğitimi, müzik eğitimi alan her öğrencinin müziksel olarak kulağını geliştirerek müziksel ifade kazandırmasını sağlayabilmektedir. Müziğin form yapısı, ritmi, temposu, tonalitesi, armonisini ve teorisini anlama becerisini kazandırabilmektedir. Bu nedenle solfej eğitimi müzik eğitiminin önemli bir parçasından olabilmektedir.

Solfej eğitimi içerik bakımından solfej, teori ve dikte olmak üzere 3 alt grupta incelenmektedir.

5.1. SOLFEJ

Fransızca bir terim olarak dilimize geçen solfej; notaların isimleri, süreleri ve frekansları ile beraber müziksel okuma anlamına gelmektedir. Solfej terimi birçok kaynakta farklı isimlerde geçmektedir. Solfej terimi Fransızca “solfège”, İngilizce ve İtalyanca “solfeccio”, Almanca “solfeeggieren”dir.

Sözer, solfeji, bir müzik parçasını notaların adını söyleyerek okuması, vokal çalışması ve kulak terbiyesi anlamına gelmesi şeklinde tanımlamaktadır (1996: 648).

Say’a göre, solfej, müzik teorisinin temel bilgilerinden olan nota bilgisi öğretiminde uygulamalı şekilde gerçekleştirilen metodik alıştırma olduğunu, Bu amaçla hazırlanan ses müziği parçalarını nota adlarını belirterek okuyup seslendirmesi olarak tanımlamıştır. Solfej uygulaması yoluyla nota bilgisinin yanı sıra, müzik teorisinin başlıca konuları olan diziler, perdeler, aralıklar ve tonalite gibi temel bilgiler de öğretildiğini söylemiştir (2002: 483).

Yılmaz ise solfeji şöyle tanımlamaktadır: “Solfej yorum yapabilme becerisini yetkinleştirir. Ezginin ton, seyir ve ses sınırları gibi değişmez özelliklerinin dışında; yorumcunun kendisini anlatma ve ezgiye kendine öz yeni anlamlar yükleme becerisini kazandırır. Böylece her ezgi; okuyucusuna göre değişik yorumlanacak ve anlam kazanacaktır. Böylesi bir düşünce solfeji, birey için zorunluluk, görev ya da sıkıcı bir çalışma olmaktan çıkaracak; kendini anlatabilmenin, sergileyebilmenin, çevresindekilere göre ayrıcalığını (ötekiliğini) kavrayabilmenin bir yolu olarak

gösterecek ve solfej yapma çalışmalarına süreklilik kazandıracaktır” (2006: i. Akt. Yıldız, 2022: 9-10).

Akbayır’a göre; okuma, okuyucunun metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinliktir. Okuma, bir metni duyu organlarımızla algılayıp anlamlandırma, kavrama ve yorumlamadır (2003: 6). Yani solfej okuma da gördüğümüz notaları düşünüp, teorik olarak algılayıp kavrayarak seslerle yorumlamaktır.

5.2. TEORİ

Say’ın (2002: 366) tanımına göre müzik teorisi, müzik kuramları anlamına gelmektedir. Müziğin temel ilke ve kavramlarını, onların öğelerini, gereçlerini ve bütün bunlarla ilgili soyutlamaları açık şekilde bir araya getiren bilgilerdir. Müzik terimi olarak kullanılan anlamıyla “teori” bir felsefe terimi olan “teori” den tamamı ile farklı anlamları olan kavramlardır. Müzik teorisi, genel müzik bilgilerini içerir; başlangıçta işitme eğitimi ve solfej çalışmalarıyla birlikte uygulanır: Melodi, ritim, ölçü, perdeler, aralıklar, diziler, armoni, kontrpuan, biçim bilgisi, türler ve çeşitler, çalgı bilgisi, orkestra bilgisi gibi. Terim olarak müzik teorisi nin önemini açıklamak için Otto Karolyi’nin yerine oturan bir benzetmesi vardır; Müzik dinlemekten hoşlanan, ama müziğin dilinden anlamayan bir müziksever, tatilini geçirmek üzere gittiği bir ülkenin doğal güzelliklerini gören, o ülke halkının davranış biçimlerine tanık olan, konuşmalarını dinleyen, oysa söylenenlerin tek sözcüğünü bile anlamayan bir turiste benzer. Duymasına duyar, ama anlayamaz.

“Müzik teorisi genel müzik bilgilerini içermektedir. Başlangıçta kulak eğitimi ve solfej çalışmalarıyla birlikte uygulanmaktadır. Müzik teorisi “1800’lere kadar teori başlıca ölçek, aralık, modlar gibi - Batı müziğinin (Avrupa ve Amerika) tonal materyallerini içeren müzik ve müzikal seslerin felsefik ve bilimsel yönleri anlamına gelmekteydi. Batı müzik teorisi milattan önce 400 gibi bir tarihte Pythagoras’ın monochord (ortaçağ’da çalınan üçgen biçimli bir müzik aleti) çalışmalarıyla başlar ve en son bestecilik tekniklerini ilgilendiren modern bestecilerin çalışmalarına kadar ilerlemektedir” (Ammer, 2004: 429. Akt. Yıldız, 2022: 10).

5.3. DİKTE

Yıldız, Solfej dersi içeriğinde yer alan dikteyi; duyulan bir ezgiyi ya da sadece ritmi yazmak olarak ifade edilebilir şeklinde tanımlamıştır. Duyma, algılama ve düşünce yetilerinin birlikte kullanıldığı, teori konularının (notalar, ritimler, aralıklar, ölçüler) ve

tonalitelerin uygulama alanı bulduğu, konservatuvar öğrencilerinin ilerideki sanat yaşamlarında müziği daha iyi anlayabilme becerilerine katkı sağlayabilecek bir alan olduğunu vurgulamaktadır (2022: 11).

Atalay’a (2018: 2) göre; “Müziksel yapıtlar, genellikle farklı yükseklik ve uzunluktaki seslerin, belirli bir kompozisyon anlayışı ya da geleneğiyle teker teker ya da birlikte duyulacak biçimde ardıştırılmasıyla oluştuğundan, bir müziksel yapıtın yazıya aktarılabilmesi (notaya alınması), her şeyden önce o yapıt içinde kullanılan ses yüksekliklerinin ve sürelerinin doğru olarak saptanabilmesine bağlıdır.” Ses yüksekliklerini saptama konusunda Aralık Bilgisi, Akor Bilgisi ve Tonalite Bilgisinden (Makamsal yapıtlarda da Makam Bilgisinden), ses sürelerini saptama konusunda ise Ölçü ve Ritim Bilgisinden yararlanır. Bu nedenle dikte çalışmalarında başarıya ulaşabilmek ve ulaşılmış başarı düzeylerini yükseltebilmek için Aralık, Akor, Tonalite, Ölçü ve Ritim Bilgisi çalışmaları öncelikle ele alınıp dikte çalışmalarına tüm bu alanlarda gerekli bilgi ve beceri düzeyine ulaşıldıktan sonra geçilmelidir (Akt. Yıldız, 2022: 12).

Dikte çalışmasında uygulamayı Yıldız (2022: 11-12) aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- a) Piyanoda la sesi verilir ve ardından yazılacak parçanın tonunun I. derecesi akor olarak basılır.
- b) Yazılacak parçanın tonu kesinlikle söylenmez, öğrenci la sesine göre tonu bulur.
- c) Ölçü sayısındaki rakamlar söylenmez fakat yazılacak parçanın kaç ölçüden oluştuğu söylenir.
- d) İlk olarak baştan sona çalınır. Öğrenci dinler. İlk sesi ve ölçü sayısındaki rakamları bulmaya çalışır.
- e) Ardından ilk iki ölçü iki kere çalınır. İlkinde notalar nokta şeklinde dizik üzerine yerleştirilir, ikinci de ise süre değerleri, ritim kalıpları belirlenir.
- f) İlk iki ölçünün üçüncü kez çalınacağı zaman üç ve dördüncü ölçüler eklenerek çalınır. Yazılan ilk iki ölçü kontrol edilir ve aynı işlemler diğer ikişer ölçülük gruplara uygulanır.
- g) Yazılacak parça bittikten sonra baştan sona tekrar çalınır ve öğrencilerin kontrol etmeleri sağlanır”.

6. FARKLI ÖĞRENEN BİREYLER

Öğrenme farklılıkları, öğrenme güçlüğü ile ortaya çıkmakta, kas gelişimi, dil gelişimi, dikkat yoğunlaştırma, ilgi gösterme gibi alanlarda çocuğun yaşamakta olduğu sorunlar hem yaşamsal becerilerini kazanmalarına hem de akademik eğitimde, okuma-

yazma, dinleme-anlama-matematik ve başka bir takım okul bilgi ve becerilerini yapabilmelerinde sıkıntı çekme biçiminde kendini göstermektedir. Pek çok farklı türü bulunan öğrenme farklılıkları en genel yaklaşımı ile öğrenme güçlüğü adı altında toplanmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan bir çocuk, zekâsı normal seviyede ya da normalin üstünde olmasına rağmen dinleme, düşünme, anlama, kendini ifade etme, okuma-yazma veya matematik becerilerinde yaşıtlarına ve zekâsına oranla düşük başarı gösterebilir. Öğrenme ve algılama sorununun doğumla başladığı, yaşam boyu süren bir bozukluk olduğu, dil gelişimi ve kullanımı, okuma-yazma, matematik becerilerini etkileyen bir sorun olduğu için, bireyin eğitimi, mesleğini, sosyal ilişkilerini, günlük aktivitelerini ve benlik saygısını da etkilediği görülür (Türkmen, 2020: 135).

Ataman, Bedensel yani fiziksel yetersizliğini, sinir sisteminin zedelenmesi, hastalıklar, kazalar ve genetik problemler nedeniyle kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili bozukluk, yetersizlik olarak tanımlandığını söylemiştir. Bireyin günlük yaşamında çeşitli etkinliklere katılımını sınırlandıran tıbbî problemler nedeniyle sürekli tedavi ve bakıma gereksinim duyulduğu, hafif, orta ve ağır olmak üzere üç derecede incelendiğini söylemiştir (2003: 364).

“Özgül Öğrenme Güçlüğü; konuşmayı, yazılı dili anlamayı ve kullanmayı içeren bir ya da daha fazla temel psikolojik sürecin bozukluğudur. Sözü edilen psikolojik süreçlerdeki bozukluklar; dinleme, düşünme, konuşma, okuma, heceleme ya da matematik işlemleri yapmada yetersizlik olarak kendini gösterir. Özgül Öğrenme Güçlüğü terimi, algısal bozukluklar, beyin zedelenmesi, minimal beyin zedelenmesi, disleksi ve gelişimsel afazi gibi durumları kapsamakta ancak görme, işitme ya da motor bozukluklar, zihinsel engel, duygusal rahatsızlıklar ya da çevresel, kültürel, ekonomik olarak dezavantajlı olmaktan kaynaklanan öğrenme güçlüklerini kapsamamaktadır” (Brown, Aylward & Keogh, 1992. Akt Umar, 2021: 15).

Şentürk ve Barut, Öğrenme güçlüklerini, zekâsı normal ya da normalüstü olan herhangi bir duysal, nörolojik, fiziksel veya ruhsal engeli olmayan bireylerde okuma, yazma, matematik ve kendini ifade etme gibi alanlarda görülebilen genellikle ilkokul yıllarının başlarında ortaya çıkan, bireyin yaşıtlarından geri kalmasına ve yaşamının olumsuz etkilenmesine sebep olan bilişsel bir bozukluk şeklinde tanımlamışlardır (2019: 2).

Okuma güçlüğü (Disleksi); okuma becerisi bozukluğuna (doğru okuyamama, yavaş okuma gibi) disleksi adı denilmektedir. Bu duruma ek olarak, konuşmada gecikme, dil becerilerinde sıralama, sağ-sol ayrımında bozukluk ile birlikte görülebilen bir psikiyatrik sorundur. Ancak zekâ düzeylerinde herhangi bir sorun görülmez (Akmanoğlu, 2020: 20). “Disleksik çocuklar genellikle harf-hece atlayarak, kelimelerin sonlarını uydurarak, harflerin/hecelerinin yerlerini değiştirerek, sesleri birbirine karıştırarak (b-d, p-g) okuma yaparlar. Satırı takip etmekte zorlanırlar. Okuduklarını da anlamakta zorlanırlar” (Şan, 2018: 98).

Yazma güçlüğü (Disgrafi); yazı yazma güçlükleri olan çocukları ifade eden bir terimdir. Yazma güçlüğüne aynı zamanda disgrafi denilmektedir. Disgrafisi olan çocuk genellikle okunaksız, kuralsız, kelimelerin arasında boşluk bırakmadan, satır dışına taşırarak ya da sayfayı doğru kullanmadan yazar (Şan, 2018: 99). Akmanoğlu’na göre disgrafisi bulunan çocuklar “yazı yazmasını bilmesine rağmen özellikle tahtadaki okuyarak yazmakta ya da birisiyle konuşurken aynı zamanda dinlediklerini yazmakta zorluk çeker” (2020: 20).

Matematik güçlüğü (Diskalkuli); Yunancadan gelen diskalkuli sözcüğü dys (bozukluk) ve calculia (hesaplama) sözcüklerinin birleşiminden oluşmuştur ve matematiksel işlemleri anlamak ya da öğrenmekle ilgili güçlük anlamına gelmektedir (Umar, 2021: 88). Zekâ ve öğrenmeyle ilgili geriliği olmayan öğrencinin temel matematiksel işlemlerde zorlanması ve yaşlılarından düşük performans sergilemesiyle kendini gösterir (Şan, 2018: 100).

Motor kondisyon güçlüğü (Dipraksi); herhangi bir tıbbi rahatsızlığa bağlı olmadan görülen bir tür gelişimsel koordinasyon bozukluğu olan motor kondisyon güçlüğü’nün diğer adı dipraksidir. Çocuklarda ve yetişkinlerde ince veya kaba motor koordinasyonunu etkileyen bir durumdur. Beyindeki motor nöronların gelişimindeki sorundan kaynaklanabilir (Şan, 2018: 102).

Akmanoğlu, Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunu (Hiperaktivite), temel özelliği kalıcı ve sürekli olan dikkat süresinin kısalığı ya da aşırı hareketlilik olduğu şeklinde tanımlamıştır. Dikkat eksikliğinin ön planda olduğu, aşırı hareketliliğin ön planda olduğu ve birleşik tip olarak 3 alt grupta incelendiğini söylemiştir (2020: 19-20).

Akmanoğlu, Obsesif - kompulsif bozukluğun, erken yetişkinlikten itibaren süreklilik gösteren, katı kusursuzluğa yönelik bir davranış örtüsü olduğunu, katı, tekrarlayan, mükemmeliyetçi, saplantılı ve dürtüsel durumlar bu bozukluğun bir parçası olduğunu, Temizlik, tekrarlama, tamamlama, kontrol etme, biriktirme gibi davranış ve takıntıları beraberinde getirdiğini söylemiştir (2020: 20).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB); Yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkan karmaşık bir gelişimsel bozukluktur (Willis, 2020: 30). Sosyal etkileşim ve iletişim bozukluğunun yanı sıra tekrarlı ve takıntılı davranışlarla kendisini gösteren aynı zamandan hafiften ağıra kadar değişen özellikleri olan bir bozukluktur (Metin, 2018: 255). Yaygın gelişimsel bozukluk yelpazesi içerisinde yer alan toplumsal etkileşimde ve iletişimde yetersizlikler ile davranış, ilgi ve etkinliklerde sınırlı, basmakalıp ve yineleyici örüntülerle ve toplumsal etkileşim, toplumsal iletişimde kullanılan dil ya da sembolik/imgesel oyun becerilerinin en az birinde 3 yaşından önce gecikmelerin ya da olağandışı bir işlevselliğin olması ile karakterize gelişimsel bir bozukluktur (Diken, 2013: 412).

Üstün yetenekliliğin bilimsel bir kavram olarak ele alındığı 19. yüzyıldan bu yana üstün yeteneğin en güçlü göstergesi, zekâ kavramı ve zekâyı ölçtüğü kabul edilen zekâ testleri olmuştur. Zeka testleri aracılığıyla tanımlama yapan kaynaklarda üstün yetenekli, zekâ bölümü sürekli olarak 130 ve daha yukarı puan alan bireylere verilen addır (Levent, 2011: 19-20). Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren Bilim ve Sanat Merkezlerinin son olarak 18 Ocak 2009 tarihinde güncellenen yönergesinde ise üstün yetenekli çocuk, “zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda yaşlarına göre yüksek düzeyde başarı gösterdiği alan ve konu uzmanlar tarafından belirlenen çocuk” olarak ifade edilmiştir (Bilsem Yönergesi, 2009. Akt. Levent, 2011: 20).

“Absolut (mutlak) kulak, Seslendirilen her notayı, akoru ve tonaliteyi bilmek demektir” (Aktüze, 2010: 2). Say, Absolut işitmeyi kesin işitme olarak adlandırmıştır. Günümüzde yaygın olarak “mutlak (işitme) kulak” olarak adlandırılmaktadır. Absolut kulak bir perdenin adını, basılan akorun seslerini, müzik eserlerinin tonalitesini duyulduğu anda belirleyip niteleme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Bu yetenek sayesinde sesleri karşılaştırma yoluyla ya da herhangi bir çalgıya ihtiyaç duyulmadan işitilen herhangi bir müzikal sesin, bir akordaki notaların, bir tonun adı doğrudan bilinir. Bu yetenek müzik ile ilgilenen bireyler arasında üstün yetenek olarak tanımlanabilir. Bu

üstün yetenek bireylere doğuştan gelmekle birlikte işitme çalışmaları ile geliştirilebilmektedir (2002: 12).

7. BİREYSEL FARKLILIKLAR

İnsanların sahip olduğu bireysel farklılıklar, genetik yapı ve çevresel koşullar olmak üzere iki temel unsurdan etkilenmektedir. Genetik yapı biyolojik açıdan genetik çeşitliliği ifade etmektedir. Anneden ve babadan gelen genlerin nesilden nesile kalıtsal olarak aktarılmasıyla, bireyler birtakım özellikler ile dünyaya gelmekte ve bu özellikler insanların farklı görünümlere sahip olmasına neden olabilmektedir. Saç rengi, göz rengi, ten rengi gibi daha pek çok fiziksel özelliklerin yanı sıra zeka ve yetenek gibi değişkenleri de içeren bu özellikler ile bireyler, kendilerini diğerlerinden ayıran farklı genetik yapıya sahip olabilmektedir. Dolayısıyla genlerimiz bizi biz yapan ve bizi birbirimizden ayıran özelliklerin temelinde yer alabilmektedir. Ancak genlerimizin yaşantımız süresince bazı değişikliklere uğradığı ve bu değişikliklerin temel sebebinin çevresel koşullar olduğu bilinmektedir (Gevrekçi, 2017. Akt Doğan, 2022: 8).

Bacanlı, Her bireyin, başkalarına benzeyen bir takım özelliklere sahip olduğu gibi, benzemeyen bir takım özelliklerinin olduğu özelliklerle okul ortamı düşünüldüğünde, öğrencilerin çeşitli özellikler gösterebilecekleri açıkça anlaşıldığını söylemiştir. Bu özellikler zeka, yetenek, kişilik özellikleri ve davranış olarak gruplandırılmıştır. Bireysel farklılıkların kökeninde, tüm gelişimsel özellikler gibi hem kalıtım, hem de çevrenin etkilerini görmenin mümkün olduğunu söylemektedir (2018: 155).

Ulusoy, Bireysel ayrılıkların, öğrencinin öğrenme hızının, düzeyinin, öğrenmeye ilişkin ilgi ve dikkatinin, öğrenmenin kalıcılığını etkilediğini söylemiştir. Bireysel ayrılıkların ortaya çıkmasında kalıtım ve çevrenin rolünün olduğu, Kalıtım ve çevre öğrenmede tek başına etkili olmadığını, çevre ve kalıtsal etmenlerin birbiriyle etkileşim halinde olduğunu söylemiştir (2016: 234).

Aktürk, Sanatçılar arasında, üstün yetenekli olanlar kadar çok çalışarak da tarihte yerlerini alanlar olduğunu, Alınan eğitim, aile, sosyal çevre, fiziki ve psikolojik yeterlilik ve yetersizliklerde bireysel farklılıkların önemli etkenleri arasında görüldüğünü söylemiştir (2023: 9).

7.1. EĞİTİMDE BİREYSEL FARKLILIKLAR

Pirgon ve Babacan, Eğitim sürecinin her birey için aynı koşullarda gerçekleşmesi beklenmediğini, bireysel farklılıkların bireylerdeki öğrenme sürecini

etkilediğini söylemiştir. Özellikle özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimi daha önemli bir süreci kapsamalıdır çünkü normal eğitim koşulları çoğu zaman bu bireyler için yeterli olmadığını bu nedenle eğitimde fırsat eşitliği ilkesine göre eşit koşullarda eğitim hakkına sahip olmaları gereken özel eğitime muhtaç bireyler için söz konusu koşulların sağlanması gerekliliğini vurgulamaktadır (2013: 192).

Eğitim programlarının başarıya ulaşabilmesi için bireylerin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olması gerekmektedir. “Aynı sınıftaki öğrencilerin aynı bilgi ve becerilere sahip olması, aynı hızda olayları kavrayıp öğrenmesi mümkün değildir. Bireysel farklılıklar eğitim ortamlarının ve süreçlerinin düzenlenmesini etkilemektedir. Etkili bir öğretim için; öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını, ilgi, bilgi, birikim ve olgunluklarını dikkate almaları ve farklı öğretim stratejilerini uygulamaları gerekir” (Ateş, 2007: 54).

Farklı öğrenme durumu olan bireylerde, öğrenme süreçlerinde bireysel farklılıklar gözetilerek ve çeşitli öğretim yöntemlerine başvurularak öğrenme sürecinin gerçekleştiği söylenebilir. Bu bireyler, öğrenme düzeyleri, algıları ve ilgi alanları açısından çeşitlilik göstermektedir. Eğitimde bu farklılıkları anlamak, öğretim stratejilerini çeşitlendirmek ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarına yönelmek açısından önemli yere sahiptir. Bu bağlamda, eğitimcilerin öğretim tekniklerini etkili bir şekilde uygulayarak öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkartarak ve eğitimde adaleti sağlamaları oldukça önemlidir.

7.2. MÜZİK EĞİTİMİNDE BİREYSEL FARKLILIKLAR

Müzik, normal insanların olduğu kadar; öğrenme güçlüğü çeken çocukların da hayatında önemli bir yer tutmaktadır (Alvin, 1976; Akt. Öner, 2006: 1).

Perry (1995)’e göre öğrenme güçlüğü çeken çocuklar müziğe aynen normal çocuklar gibi tepki verirler. Belki diğer insanlardan daha fazla müziğe hassas değillerdir ama 2 müziğin onlar için özel faydaları vardır. Çünkü müzik onlar için imkânsız şeylere bir köprüdür, kendini ifadedir ve diğer bireylerle iletişimdir. (Akt. Öner, 2006: 1-2).

“Alvin (1998) “Öğrenme Güçlüğü Çeken Çocuklar”ın müziksel hassasiyetlerini ve kabiliyetlerini üç maddede toplamıştır.

* Müzik kabiliyeti olan ve müziğe ilgili olan çocuklar: aynı zamanda müzik kabiliyetlerini geliştirebilecek imkân ve şartları olan çocuklardır.

* Müzik kabiliyeti olan ama müziğe ilgisi az olan çocuklar: Bu sınıftaki çocuklar çok iyi müzisyen olamayabilirler ama müzikten büyük zevk alabilirler.

* Müziksel kabiliyeti olmayan ve müziğe ilgisiz olan çocuklar: Bu sınıftaki zihinsel engelli çocukların müziğe duygusal bir ilgisi yoktur. Müziksel kabiliyetleri yok denecek kadar azdır. Bununla birlikte onların sosyal gereksinimleri bu çocukları müziksel grup aktivitelerine itebilmektedir” (Akt. Öner, 2006: 2).

Müzik, insan ruhunun derinliklerine sızabilen etkili bir araç olup her insanın yaşamında yer alabilmektedir. Farklı öğrenen ve bedensel zorluklarla yaşamını sürdüren bireylerin yaşantılarında da etkili bir araç olabilmektedir (Türkmen, 2020: 136).

Nordoff (2004), bireylerin müziğe duyarlı olduğunu gösteren çeşitli olumlu faktörleri şöyle sıralamaktadır; Müziğin ritmine eşlik etme, müzik dinlerken duygulanma ve üzülme, müziğe odaklanma, müzik dinleyerek sevinme, müziğin ritmine uygun dans etme ve hareket etme, müzikle beraber mırıldanma (Akt. Öner, 2006: 3).

Türkmen, Bireysel farklılığı bulunan bireylerin müzik eğitimine ilgi duyduklarını, müzikten zevk aldıklarını söylemiştir. Akranlarına nazaran geride beceri göstermelerine rağmen, seslere ve sesli oyuncaklarla oynamaya, müziğe eşlik etmek için dans etmeye eğilim gösterebildiklerini söylemiştir. Bu durum bu tür çocukların eğitiminde avantaj oluşturabildiğini, doğru eğitimle başarabildikleri becerilerde önemli bir artış görüldüğünü söylemiştir (2020: 136).

Müzik eğitiminde öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğretmenin bireysel farklılıkları göz ardı etmemesi gerekmektedir. Bireyler arasında fiziksel, zihinsel, ruhsal, güdüsel, hazırbulunuşluk, kişilik, öğrenme hızı çalışma alışkanlıkları ve öğrenme biçimi gibi birçok özellikler açısından farklılıklar bulunmaktadır. Tüm öğrencilere aynı gözle bakmak, onlara aynı yöntemlerle yaklaşmak, aynı düzeye gelmelerini hedeflemek, aynı gelişme hızını beklemek doğru değildir. Ayrıca tüm öğrencileri aynı düzeye getirmek de olanaksızdır. Çünkü her öğrencinin yetenekleri, ilgileri, beklentileri, hedefleri farklıdır. Bir öğrenci için önemli olan teknik, bir diğer öğrenci için önemli olmayabilir. Bunun için öğretmenin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tüm yönleriyle çok iyi tanıması, bireysel ayrılıklara ve gereksinimlere göre öğrenme konularını seçmesi ve bunları öğretmek için de öğrencinin özelliklerine göre değişen yöntem ve teknikleri geliştirerek uygulamaya koyması gerekmektedir (Şendurur, 2001: 147-148).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu alanda yapılan çalışmalara ilişkin tezler, makaleler araştırılarak yazılmıştır.

1. TEZLER

Akın (2019), “Okulöncesi Dönemde Özel Gereksinimli Çocukların Bireysel Farklılıklarına ve Sosyal Kabulüne Yönelik Akran Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde, okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamlarında bulunan normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik bireysel farklılıklar ve sosyal kabullerine ilişkin görüşlerini incelenmeyi amaçlamıştır. Çalışmada nitel fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem yolu ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi, içerik analizi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda akranlarla yapılan görüşme sonuçlarına göre akranlar; özel gereksinimi olan çocuklara yönelik duyguları ile ilgili olarak sıklıkla üzüntü, kaygı, kızgınlık, yalnızlık, çaresizlik gibi empatik duygularını dile getirmişlerdir. Olumlu düşünceler için duyarlı olma, yardım etme, hoşgörü duyma gibi düşüncelerden söz ederlerken, olumsuz düşünceler arasında problemlili davranış sergileme, düşük beklenti içinde olma, alay etme gibi düşünceleri sıklıkla dile getirmişlerdir.

Tekgül (2020), “Müzik Etkinliklerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi” adlı doktora tezinde, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencileri ile birlikte eğitim ortamında gerçekleştirecekleri müzik etkinliklerinin, sosyal kabul düzeyine etkisini araştırmıştır. Çalışma, kaynaştırma sınıflarında gerçekleştirilen müzik etkinliklerinin sosyal kabul düzeyine etkisinin ölçüldüğü deneysel, sınıf öğretmenlerinden sosyal kabul düzeyleri ile ilgili görüşlerin alındığı tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir ilkokulda 4. sınıfa devam eden, normal gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veriler toplanırken Sosyal Kabul Ölçeği öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan Sosyal Kabul Ölçeğine ait öntest sonucunda madde ortalamaları ve standart sapmaları her iki sınıf için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinde olumlu yönde artış olduğu görülmüştür. Grup çalışmaları ve öğrencilerin

aktif bir şekilde becerilerini ortaya koyabildiği müzik etkinlikleri, sosyal kabul düzeyine olumlu yönde etki etmiştir. Araştırmanın sonucundan hareketle, kaynaştırma sınıfları ve eēitsel etkinliklere ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

Çankır (2020), “M ziēe Yetenekli Otizmli  ocukları Olan Ailelerin Sorunlarının Betimlenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, otizm spektrum bozukluēuna sahip farklı  ērenenler ve müzik yeteneēi olan çocukların ailelerinin karřılařtıēı sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelini esas alan, nitel ve betimsel bu çalışmada; m ziēe yetenekli otizmli çocukları olan ailelerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesine yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada; Otizmli  ocukların m ziēe olan yeteneklerinin oldukça erken dönemlerde fark edildikleri, ailelerin çocuklarının sahip olduēu yeteneklerinin üzerine giderek çocuklarına müzik eēitimine başlattıkları, ailelerin müzik eēitimi aldırma sürecinde oldukça zorlandıkları, müzik eēitimi veren eēitimciler ve eēitim kurumlarıyla ilgili pek çok sorunla karşılaştıkları, ailelerin çocuklarına özel dersler yoluyla eēitim aldırtdıkları, aldırtdıkları eēitimin i eriēinde ise eēitimcinin becerileri doērultusunda çocuklarının gelişimine katkıda bulunabildikleri,  niversite  ērencilerinden yaşam ko larının ya da aile bireylerinin derse girmesinin destekleyici olabildiēi, otizmli bireylerin eēitimine kaynak ayrılmasının ve destek olunmasının gerekli olduēu ve rehberlik hizmetlerinin daha etkili ve yaygın bir şekilde düzenlenmesinin ve bireylerin yeteneklerini dikkate alan bir eēitim sürecinin tespit edilerek, desteklenerek yetiştirilmeleri, otizmli bireylerin yaşamlarında m ziēin önemli oranda bir eēitim aracı ve yaşam gereci olarak yer alması gerektiēi gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Taluy (2020), “Müzik Eēitimi Yoluyla Otizmli Bireylerin Melodik ve Ritmik Duyma Becerilerinin Geliştirilmesi  zerine Bir Eylem Araştırması” adlı yüksek lisans tezinde, otizmli bireylerin ritmik ve melodik duyma becerilerinin geliştirmesinde uygulanan solfej, ses eēitimi ve piyano eēitimi uygulamalarının etkilerini ve verimliliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu  alışma, tek denekli deneysel bir çalışma olduēu için eylem araştırması deseni araştırmanın desenini oluşturmaktadır. Tüm uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülerek çalışma süresi haftada bir gün ve 50 dakika ders süresine baēlı kalınarak 1 yıl boyunca 33 ders olarak yapılmıştır. Uzmanlara, izledikleri kayıtlara göre çalışmanın niteliēini belirleyici yapılandırılmış bir görüşme formu, katılımcının velisine sorulmak üzere veli görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda belli bir düzeyde müzik kulaēı olan otizmli bireylerin düzenli

olarak solfej ve piyano eğitimi almalarıyla ritmik ve melodik duyularının geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Yazar (2021) “Türkiye’deki Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Eğitim Alan Görme Engellilerin Müzik Eğitimi Sürecine İlişkin Eğitimci ve Öğrenci Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinde, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda lisans düzeyinde eğitim alan görme engelli öğrenciler ve bu öğrencilerle çalışmış müzik eğitimcilerinin, müzik eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunların ve ihtiyaçların öğrenilmesini amaçlamıştır. Çalışma, nitel bir araştırma olup aynı zamanda bir durum araştırmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, 8 eğitim kurumundan 16 görme engelli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, görme engelli öğrencilerin müzik eğitiminde çeşitli zorluklarla karşılaştığı ve bu zorlukların eğitim süreçlerini etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Toyran (2021), “Mesleki Müzik Eğitimi Alan Görme Engelli Öğrencilerin Materyal Sorunları ve Lavignac 2C Solfej Kitabının Braille Alfabetiyle Yazım Örneği” adlı yüksek lisans tezinde, mesleki müzik eğitimi alan görme engelli öğrencilerin materyal sorunlarını saptamak ve Batı Müziği Teori ve Uygulamaları dersi için kullanılan “Lavignac 2C” adlı kitabın Braille alfabetiyle yazıldığı bir kaynak bulunmadığından bu kitabı Braille yazısıyla yazarak görme engelli öğrencilerin eğitimlerine katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Çalışma nitel araştırma olup betimsel yöntemlerle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında okuyan “Batı Müziği Teori ve Uygulamaları” dersini alan görme engelli 4 öğrenci ve bu derse giren 4 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Öğrenci ve öğretim elemanlarına görüşme formu uygulanmıştır. Sonuç olarak, mesleki müzik eğitimi alan görme engelli öğrencilerin bu alandaki materyal sorunları saptanmış, bu amaçla söz konusu materyal eksiklerinden biri olan “Lavignac 2C” kitabı “Finale” nota yazım programıyla yazılmış, daha sonra da yazılmış notalar “XML” formatına dönüştürülerek “Goodfeel” programı aracılığıyla Braille yazı sistemine uygun olarak hazırlanmıştır.

Ergül (2023), “Otizm ve Müziğe İlişkin Meta Sentez Çalışması” başlıklı yüksek lisans tezinde, otizm ve müzik alanında yapılmış makalelerin meta sentez çalışması olarak ele alınması amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüş, model olarak da meta sentez modeli kullanılmıştır. Araştırmada 433 çalışmaya ulaşılmış, sınırlılıklar kapsamında 12 çalışma

araştırmanın örneklemini olarak seçilmiştir. Veriler doküman analizi yoluyla toplanarak içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda çalışmalardaki katılımcı özellikleri incelendiğinde, katılımcı sayılarının yüksek olduğu; katılımcıların yaş aralıkları incelendiğinde 2-12 yaş grubu arasında olduğu; çalışmada kullanılan materyaller incelendiğinde, uygulamalarda Orff enstrümanlarından ve klasik müzik eserlerinden yararlanıldığı; çalışmadaki uygulatıcılar incelendiğinde, müzik alanında uzman kişilerin konuşma ve dil terapistlerinin görev aldığı; çalışmalarda yapılan müzikal uygulamalar incelendiğinde ise şarkı söyleme, dinleme, enstrüman çalma, vokal ve enstrümantal doğaçlama çalışmaları ve müzik terapi uygulamalarının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özsökmen (2019), “Görme Engelli Öğrencisi Olan Konservatuvar Eğitimcilerinin Eğitim Sürecine İlişkin Görüşlerinin Betimlenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde konservatuvarlardaki görme engelli öğrencilerin sorunlarının belirlenmesi, eğitimcilerin tutum ve davranışlarının tespiti, eğitim sürecindeki eksikliklerin belirlenerek çözümlerin sunulması amaçlanmaktadır. Araştırma tarama modelini dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu eğitimciler ve öğrenciler olarak iki grup oluşturmaktadır. Öğrencilerin çalışma grubunu Türkiye’deki konservatuvarlarda okumuş veya okumakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 14 görme engelli öğrenciler oluşturmaktadır. Eğitimcilerin çalışma grubunu ise görme engelli öğrencisi olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 28 eğitimci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak elde edilmiş olup nitel araştırma tekniklerine göre çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda eğitimciler, görme engelli öğrencilerle çalışırken önemli zorluklarla karşılaştıkları, özellikle görme yetisine dayalı müzik eğitimi materyallerinin yetersizlikleri ve eğitimcilerin bu konuda yeterli donanıma sahip olmadıkları, eğitimcilerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre esnek bir yaklaşım benimsemediklerini, bu süreçte daha etkili olabilmek için ek eğitim ve profesyonel gelişim fırsatlarına ihtiyaç duydukları, görme engelliler için özel eğitim teknikleri konusunda daha fazla bilgi ve beceri kazanma istekleri, Görme engelli öğrencilerin, uygun destek ve yöntemlerle eğitildiklerinde, müzik alanında başarılı olabilecekleri, süreçte öğrencilere sağlanan bireysel destek ve uyumlu eğitim yöntemlerinin başarıda kritik bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. MAKALELER

Çelik ve Topkaya (2009), “Eğitimde Bireysel Farklılıklar” başlıklı çalışmasında, eğitim ortamlarında öğrencilerin bireysel farklılıklarının nasıl dikkate alındığını ve bu farklılıkların eğitim süreçlerine olan etkilerini incelemişlerdir. Çalışma, öğrencilerin yetenek, ilgi, öğrenme stili ve sosyo-kültürel arka plan gibi çeşitli bireysel özelliklerini ele alarak, bu farklılıkların eğitimde nasıl yönetilmesi gerektiği konusunda öneriler sunmaktadır. Çelik ve Topkaya, çalışmalarında hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerini kullanmışlardır. Veriler, öğretmenler ve öğrencilerle yapılan anketler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf gözlemleri yoluyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınmasının öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın sonucunda, eğitimde bireysel farklılıkların tanınmasının ve bu farklılıkların eğitim süreçlerine yansıtılmasının, öğrenci başarısı ve eğitimde eşitlik açısından ne kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Türkmen (2010), “Çocuğun Bireysel Toplumsal ve Kültürel Gelişiminde Amatör Müzik Eğitiminin Yeri Problemleri ve Çözüm Önerileri” başlıklı çalışmasında, amatör müzik eğitiminin çocukların çeşitli gelişim alanlarına etkisini araştırmıştır. Çalışmada, bireysel, toplumsal ve kültürel gelişim boyutları ele alınarak, müzik eğitiminin bu alanlardaki katkıları ve karşılaşılan problemler detaylı bir şekilde incelemiştir. Araştırmada, müzik eğitiminin çocukların öz güven, disiplin, yaratıcılık ve estetik duygularını pekiştirdiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, müzik yapmanın çocuklarda dikkat, hafıza ve problem çözme gibi bilişsel yetenekleri geliştirdiği belirtilmiştir. Çalışma, amatör müzik eğitiminin çocukların toplumsal becerilerini ve iletişim yeteneklerini artırdığına dikkat çekmektedir. Müzik grupları veya korolar gibi toplu müzik faaliyetlerine katılan çocukların, işbirliği, empati ve sosyal sorumluluk gibi sosyal becerilerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Çalışmada, yerel ve evrensel müzik kültürlerine aşina olmanın, çocukların kültürel farkındalığını artırdığı ve kültürel çeşitliliğe saygı duymalarını sağladığı belirtilmiştir. Çalışmada, amatör müzik eğitiminin önündeki bazı engeller ve bu engellerin aşılması için öneriler de sunulmuştur. Eğitimci eksikliği, yetersiz kaynaklar, müfredatın yetersizliği ve ailelerin bilinç düzeyinin düşüklüğü gibi sorunlar dile getirilmiştir. Bu sorunların çözümüne yönelik olarak, müzik öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve desteklenmesi, müzik eğitimine

ayrılan kaynakların artırılması, müfredatın güncellenmesi ve ailelerin bilinçlendirilmesi gibi öneriler sunulmuştur.

Varış ve Hekim (2017), “Özel Gereksinimli Bireyler ve Müzik Eğitimi” adlı çalışmalarında, özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimi yoluyla yaşadıkları gelişim süreçlerini ve bu süreçte karşılaşılan zorlukları ele almışlardır. Çalışmada, özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimi ile elde ettikleri kazanımlar, bu eğitim sürecinde uygulanan yöntemler ve bu alandaki eğitimcilerin rolü incelenmiştir. Çalışma, özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimi ile olan ilişkisini hem teorik hem de uygulamalı bir perspektiften ele almaktadır. Nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak, çeşitli özel gereksinim türlerine sahip bireylerin müzik eğitimine katılımı ve bu süreçte elde edilen sonuçlar analiz edilmiştir. Veriler, gözlemler, anketler ve mülakatlar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, müzik eğitiminin özel gereksinimli bireyler için birçok olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.

Eren (2012), “Müzik Eğitiminde Kaynaştırma Uygulamaları ve Orff-Schulwerk” başlıklı çalışmasında, müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamalarını ve Orff-Schulwerk yönteminin bu süreçteki rolünü incelemiştir. Çalışma, özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimi sürecine dâhil edilmesi ve bu süreçte Orff-Schulwerk pedagojisinin etkinliğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Eren çalışmasında hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerini kullanmıştır. Veriler, kaynaştırma sınıflarında çalışan müzik öğretmenleri, özel gereksinimli öğrenciler ve onların aileleri ile yapılan görüşmeler, anketler ve sınıf gözlemleri yoluyla toplanmıştır. Bu yöntemler, kaynaştırma uygulamalarının ve Orff-Schulwerk yönteminin etkilerini derinlemesine anlamayı sağlamıştır. Araştırmanın bulguları, kaynaştırma uygulamalarının ve Orff-Schulwerk yönteminin müzik eğitiminde çeşitli olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Eren'in çalışması, müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamalarının ve Orff-Schulwerk yönteminin etkinliğini vurgulamaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

KONSERVATUVARLARDAKİ SOLFEJ EĞİTİMCİLERİNİN ÖĞRENCİ BİREYSEL FARKLILIKLARINA İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada sadece lisans düzeyinde Batı müziği eğitimi veren konservatuvarlardaki solfej eğitimcileriyle görüşmeler yapılarak, bireysel farklılığı bulunan öğrencilerin bireysel farklılıklarına ilişkin yaklaşımlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda eğitimcilerin bireysel farklılığı bulunan öğrencileriyle solfej okuma, dikte yazma, deşifre yapma, teorik bilgiyi anlama durumları, okutulan solfej parçalarının armonik ve form analizini yapabilme durumları, bireysel farklılıklarından kaynaklı en zorlandıkları ve en başarılı oldukları konuları, sözlü ve sözsüz davranışları, eğitimcilerin farklı bir öğretim yöntemi ve farklı bir sınav sistemi uygulayıp uygulamadıkları araştırılmaya çalışılmıştır.

2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Araştırmanın; sadece lisans düzeyinde Batı müziği eğitimi veren devlet konservatuvarlarındaki solfej eğitimcilerinin derslerinde ve sınavlarında bireysel farklılığı olan öğrencilerine yönelik farklı bir yöntem kullanıp kullanmadıkları, derslerde yaşadıkları olumlu ve olumsuz davranışların belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın bireysel farklılığı bulunan öğrencilere, öğrencilerin ailesine ve eğitimcilere de katkısı açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde bu alanda bir çalışmanın yapılmamış olması da bu çalışmanın önemini artırmakta olup çalışmanın bundan sonra yapılacak olan çalışmalara kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma;

✓ 2023-2024 Eğitim öğretim yılı ile,

✓ Türkiye’de sadece lisans düzeyinde ve Batı müziği eğitimi veren devlet konservatuvarları ile,

- ✓ Batı müziği eğitimi veren devlet konservatuvarlarındaki solfej eğitimi ile,
- ✓ Batı Müziği eğitimi veren devlet konservatuvarlarında solfej eğitimi veren çalışmaya gönüllü olarak katılan 10 solfej eğitimcisi ile,
- ✓ Konu hakkında ulaşılabilen kaynaklar ile,
- ✓ Araştırma için ayrılan süre ile,
- ✓ Araştırmacının maddi olanakları ile sınırlandırılmıştır.

4. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ

Araştırmanın problem cümlesi; “Konservatuvarlardaki solfej eğitimcilerinin öğrenci bireysel farklılıklarına ilişkin yaklaşımları nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda alt problemler şu şekildedir:

1. Bireysel farklılığı bulunan öğrencilerin solfej dersinde konuları anlama durumları ve dersteki davranışları nasıldır?
2. Solfej eğitimcilerinin bireysel farklılığı bulunan öğrenciler için derslerde ve sınavlarda uyguladıkları farklı öğretim yöntemleri nelerdir?
3. Solfej eğitimcilerinin bireysel farklılığı bulunan öğrencilere yaklaşımı nasıldır?

5. YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

5.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma tarama modelini esas alan ve betimsel yöntemlere dayalı olarak yürütülen nitel bir araştırmadır.

Tarama Modeli; Geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir. Tarama modellerinde amaçlar genellikle, Ne idi? Nedir? Ne ile ilgilidir? Nelerden oluşmaktadır? gibi soru cümleleri ile ifade edilir (Karasar, 2020: 109).

“Betimsel araştırmalar, olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemeye çalışan araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda, ele alınan olaylar ve durumlar

ayrıntılı bir şekilde araştırılmakta, daha önceki olaylar ve durumlarla ilişkisi incelenerek, “Ne” oldukları betimlenmeye çalışılmaktadır” (Tanrıöğen, 2014: 59).

Nitel Araştırma; “Bilgilerin, genellikle kitap ve makale gibi kaynaklardan toplandığı ve çeşitli bilgi toplama teknikleri ile elde edilen ham verilerin, nitel olarak değerlendirildiği yöntemidir. Bu yöntemde, araştırma planına göre toplanan bilgiler birleştirilir, sınıflandırılır, yorumlanır ve sonuçlara ulaştırılır” (Arslanoğlu, 2016: 78).

5.2. ÇALIŞMA GRUBU

Türkiye’de lisans düzeyinde Batı müziği eğitimi veren 17 devlet konservatuvarı bulunmaktadır. Bu 17 konservatuvardan 15’i aktif, 2’si (Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ve Karabük Üniversitesi Safranbolu Devlet Konservatuvarı) pasif (konservatuvar açık fakat öğrenci almamaktadır) durumdadır.

15 aktif konservatuvarın 5’ine ulaşılammış, 3’ü ise araştırmaya katılmak istememiştir. Bu nedenle bu araştırmanın çalışma grubunu, 7 konservatuvardan 10 gönüllü solfej eğitimcisi oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılım sağlayan konservatuvarların solfej eğitimcilerine yönelik demografik bilgilere Tablo 6’da yer verilmiştir. Solfej eğitimcileri tabloda “SE” olarak belirtilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılım Sağlayan Solfej Eğitimcilerinin Demografik Bilgileri

	SE1	SE2	SE3	SE4	SE5	SE6	SE7	SE8	SE9	SE10
Görev Yaptığı Üniversite Adı	Giresun Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Selçuk Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Selçuk Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Trabzon Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Selçuk Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Başkent Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
Meslekte Kıdem Yılı	16/20	16/20	0/5	21 ve üzeri	11/15	21 ve üzeri	0/5	21 ve üzeri	16/20	11/15
Cinsiyet	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Kadın
Öğrenim Durumu	Doktora/ Sanatta Yeterlilik	Doktora/ Sanatta Yeterlilik	Doktora/ Sanatta Yeterlilik	Yüksek Lisans	Doktora/ Sanatta Yeterlilik	Yüksek Lisans	Doktora/ Sanatta Yeterlilik	Doktora/ Sanatta Yeterlilik	Doktora/ Sanatta Yeterlilik	Doktora/ Sanatta Yeterlilik
Verilen Dersler	Klarnet, Oda Müziği, Sahne Psikolojisi, Eşlik, Deşifraj Solfej, Piyano Edebiyatı, Nefesli Çalgılar Edebiyatı.	Şan, Kulak Eğitimi ve Teori, Müzik ve Opera Tarihi, Metinli Müzikli Diksiyon	Kulak Eğitimi, Temel Müzik Bilgisi, Müzik Teorisi, Armoni, Müzik Formları, Müzik Yazılımları, Bilgisayar, Öğretim Teknolojisi	Solfej, Piyano	Kulak Eğitimi, İşlevsel Armoni, Modal Kontrpuan, Homofon Biçimler, Riemannyan ve Neo-Riemannyan analiz, Schenkeryen Azanliz, Set Teori.	Teori, Piyano, Armoni	Müzik Teorileri ve Solfej	Bestecilik, Armoni, solfej	Solfej, Armoni, Müzik Tarihi, Koro Eğitimi ve Yönetimi Teknikleri	Solfeji Armoni, Form Bilgisi
Dersi Kaç Yıldır Vermekte	06/10	11/15	0/5	21 ve üzeri	11/15	21 ve üzeri	0/5	21 ve üzeri	6/10	11/15

Tablo 6 (Devam). Araştırmaya Katılım Sağlayan Solfej Eğitimcilerinin Demografik Bilgileri

		SE1	SE2	SE3	SE4	SE5	SE6	SE7	SE8	SE9	SE10
M e z u n O l u n a n K u r u m	Lisans	İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü Üflemeli ve vurmali çalgılar ASD Klarnet Sanat Dalı	Selçuk Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Sahne Sanatları Şan	Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	MSGSÜ-Devlet Konservatuvarı-Müzikoloji-Genel Müzikoloji	Gazi Üniversitesi	Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı /Müzikoloji	Hacettepe Üniversitesi İktisat-Ekonomi Bölümü / Bilkent Üniversitesi Sahne Sanatları Kompozisyon Bölümü	Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Kompozisyon Bölümü	Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Bölümü
	Yüksek Lisans	İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik/ Üflemeli ve vurmali çalgılar ASD Klarnet Sanat Dalı	Selçuk Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Sahne Sanatları Şan	Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü	KOÜ-SBE-Müzik Bölümü-Performans	Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü	Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü /Müzik Teorileri	Hacettepe Üniversitesi /Felsefe Bilkent Üniversitesi Kompozisyon	Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Kompozisyon Bölümü	Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Bölümü
	Doktora/ Sanatta Yeterlilik	İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik/ Üflemeli ve vurmali Çalgılar Asd Klarnet Sanat Dalı	Necmettin Erbakan Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi	AKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Anasanat Dalı	-	İTÜ-LEE-Müzikoloji ve Müzik Teorisi	-	Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü/ Müzik Teorileri	Anakara Üniversitesi Dil Bilim/ Bilkent Kompozisyon	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzikoloji	Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Bölümü

Tablo 6'ya bakıldığında görüşmeye katılan 10 gönüllü eğitimciden 8'inin erkek 2'sinin ise kadın olduğu; eğitimcilerden 8'inin doktora/ sanatta yeterlilik, 2'sinin yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür. Gönüllü eğitimcilerin mesleki kıdemleri incelendiğinde, SE3 ve SE7'nin 0-5 yıl; SE5, SE10 11/15 yıl; SE1, SE2, SE9 16/20 yıl; SE4, SE6, SE8 21 yıl ve üzerinde meslek hayatı olduğu görülmüştür. SE1 ve SE9'un meslek hayatından bir süre sonra 6/10 yıldır solfej eğitimi vermekte olduğu, diğer eğitimcilerin meslek yılları ile solfej eğitimi verdikleri yılların aynı olduğu görülmüştür. Tablo incelendiğinde eğitimcilerin solfej dersinin yanında solfej dersi ile ilgili olan Piyano, Şan, Armoni, Form Bilgisi, Kulak Eğitimi vb. dersleri de vermekte oldukları anlaşılmıştır. Eğitimcilerden SE5, SE7, SE8, SE9 Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora eğitimlerini müzik teorileri alanında yapmışlardır. Bu veriler doğrultusunda görüşmeye katılan eğitimcilerin alanında uzman eğitimciler olduğu söylenebilir.

5.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırmada, Türkiye'de lisans düzeyinde Batı müziği eğitimi veren konservatuvarlarda solfej derslerini yürüten solfej eğitimcilerine araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

“Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Araştırmalarda konusu olan olayların, topluluğu oluşturan birimlerin görüşlerine başvurularak veriler sağlanır” (Sivaslıgil, 2003: 29. “Yapılandırılmış görüşme: Görüşmede kullanılacak soru sayısı belirli bir sıra dâhilinde önceden belirlenerek görüşme sırasında sırasına göre sorular sorulmakta ve bu soruların yanıtları kayıt altına alınmaktadır” (Kozak, 2017: 90).

Yapılandırılmış görüşme formunda 19 soruya yer verilmiştir. Form oluşturulduktan sonra 3 uzmanın (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Devlet Konservatuvarında görev yapan 1 Prof. Dr. ile Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarında görev yapan 2 Dr. Öğr. Üyesi) görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda görüşme sorularına son şekil verilmiştir. Ayrıca soruların açık ve anlaşılır olarak ifade edilmesine, farklı yorumlara neden olmamasına ve yönlendirici olmamasına dikkat edilmiştir.

Görüşmelere başlanmadan önce tüm eğitimcilerden konu ile ilgili izin alınmıştır. Her görüşme bireysel olarak yapılmıştır ve 30 dakika kadar sürmüştür. Eğitimcilerin müsaitlik durumlarına göre gün belirlenip zoom ve ya telefon görüşmesi olarak yapılmıştır. Zoom ve telefon üzerinden yapılan görüşmelerinde ses kaydı alınmıştır.

Müsaitlik durumu olmayan eğitimcilerle görüşmeler whatsapp üzerinden yazılı olarak kaydedilmiştir. Tüm verilerin toplanması yaklaşık 3 ay sürmüştür.

5.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analize göre çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Betimsel analiz; doğrudan ve yalnızca gözlenenlerin belirlenmesi amacı ile yapılan çözümlemedir. Tek değişkenli ve ilişkisel (çok değişkenli) betimsel çözümler vardır (Karasar, 1982: 220).

6. BULGULAR VE YORUM

6.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmada “Bireysel farklılığı bulunan öğrencilerin solfej dersinde konuları anlama durumları ve davranışları nasıldır?” sorusu birinci alt problem olarak belirlenmiş olup bu alt probleme yönelik elde edilen veriler aşağıda verilmiştir. Bu alt problemde Solfej eğitimcilerden SE2, SE4, SE6’dan cevap alınamamıştır.

Solfej Derslerinde Bireysel Farklılığı Bulunan Öğrencilerin Solfej Okuma ve Deşifraj Yapma Durumları

Elde edilen veriler doğrultusunda, solfej eğitimcisi 2, 4 ve 6’nın bireysel farklılığı bulunan öğrencilerinin bulunmadığını belirtmişlerdir. Solfej eğitimcisi 5, 9, ve 10 genellikle mutlak kulağa sahip öğrencilerin solfejde diğer arkadaşlarına göre daha iyi okuduklarını fakat okudukları parçalarda ritim sıkıntısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Solfej eğitimcisi 1, öğrencilerin derse odaklı ve bilgiyi öğrenmeye meraklı olurlarsa ders içeriğini olması gerektiği gibi yapabileceklerini dile getirmiştir. Solfej eğitimcisi 7, mutlak kulağa sahip öğrencilerinde oktav sorunu ile karşılaştığını, otizmlili öğrencisinin belli bir noktayı takıntı hale getirip sürekli orayı tekrarladığını, solfej eğitimcisi 8 ise öğrencilerinin dersi gözlemlediğini ve bu durumda sorarak öğrenme sağladıklarını belirtmişlerdir. Solfej eğitimcisi 3 ise öğrencilerin okuma durumlarının hazırbulunuşluklarına göre değiştiğini ifade ederek altyapının önemine değinmiştir. Ayrıca solfej eğitimcisi 3 öğrencilerin seslerini kullanmayı bilmediklerinden entonasyon sorunu yaşadıklarını, bu sebeple koro eğitimi almaları gerektiğini ve böylece sesi kullanmalarına ve entonasyona büyük katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Solfej eğitimcilerinin soruya vermiş oldukları cevapların örnekleri aşağıda verilmiştir.

SE3 “Öğrencilerimizin solfej okuma durumları hazırbulunuşluk düzeyine göre değişiklik göstermektedir. Daha güçlü altyapıya sahip olan bir öğrencimiz karmaşık ritmik yapıları dahi rahatlıkla okurken diğer 2 öğrencimiz güçlük çekmektedir. Ayrıca öğrencilerimizde seslerini doğru kullanamamaya bağlı olarak entonasyon problemleri olduğu söylenebilir. Bu anlamda öğrencilerin koro eğitimi almalarının ses kullanımına ve entonasyona büyük katkı sağlayacağı görüşündeyim.”

SE5 “Bugüne kadarki gözlemlerimde mutlak duyuşlu öğrenciler her şeyden önce diğer arkadaşlarına oranla çok daha hızlı uyum sağlama, problem çözme ve uygulama gibi özellikleriyle öne çıktılar. Ancak, bu özelliklerini çok büyük çoğunlukla perde-frekans tutarlılığı şeklinde gösterdiler. Ritim, nüans (gürlük) vb. diğer müziksel öğelerle beraber düşünüldüğünde bu avantajlı bireylerin relatif kulaklı sınıf arkadaşlarına karşı gözle görülür bir üstünlük/avantaj vs. kurduklarını gözlemlemedim.”

SE7 “Absolut kulağa sahip bireyler genelde tüm sesleri tek bir oktavda duyabiliyorlar bu sebeple oktav sorunları ile karşılaşabiliyor. Enarmonik kullanımlarda (bir ton içerisindeki değiştirici işaretlerini gözetmeksizin) karmaşıklıklar olabiliyor. Otizm; belli bir noktadaki hatayı takıntılı hale getirip tekrarlıyorlar.”

SE9 “Söz konusu öğrenciler mutlak kulağa sahip oldukları için solfej dersine avantajlı başlamaktadırlar. Ancak bu ders aralıkların tanınması, deşifre okuma becerisi, nüans ve artikülasyon, ifade ve interpretasyon gibi bileşenler içerdiğinden, absolut öğrencilerin de en az diğer öğrenciler kadar ve düzenli olarak çalışması gerekmektedir. Bu çalışma gerçekleştirilmediğinde absolut öğrencilerin diğer öğrencilerden hiçbir farkı yoktur. Ancak absolut öğrenciler düzenli çalıştıkları takdirde çok kısa bir zamanda sınıf arkadaşlarına fark atabilecek durumda olmaktadır. Bu fark özellikle deşifre solfej okuma ve dikte yazmada belirginleşmektedir.”

SE10 “Öğrencim olan farklı öğrenen öğrencilerin hemen hemen hepsi absolut olduğu için solfej okuma ve deşifre solfejlerde neredeyse hiç sıkıntı yaşamadım. Tek yaşadığım sıkıntı ritim sıkıntısı. Birlikte çalıp söylediğimiz solfejlerde sıkıntı yok ama önüne deşifre solfej koyduğumda ritimleri tam yapamıyorlar. Aynı şekilde ritmik okuma çalışmalarında da ritim sıkıntısı çok çekiyoruz. Ekstra bireysel çalışma yapıyoruz... Sadece bu yıl 1. sınıflardaki bir öğrencimde özgül öğrenme bozukluğu var, o absolut

değil. Solfej okurken melodiyi hatırlayamadım deyip okumak istemiyor fakat ona da melodiyi ezberlemeyi değil aralık ezberlemesi gerektiğini söyleyerek sürekli aralık çalışmaları yaptırıyorum.”

Bu verilere dayalı olarak bireysel farklılığı olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre solfej okurken okuyamadığı bazı bölümlere takılma ve tekrar etme durumları, oktav sorunu yaşadıkları, ritmik okumada başarı elde edemedikleri, entonasyon sorunu yaşadıkları ve aldıkları eğitimlerin farklılık gösterdiği görülmektedir. Bunun sebebinin de ritmik okumada yetersiz çalışma, odaklanma sorunu, soyut kavramları anlamlandırmada güçlük yaşadıkları, müzikal beceri durumlarının yetersizliği, öğrenme durumlarındaki farklılık vb. durumlardan kaynaklı olduğu söylenebilir.

Solfej Dersinde Bireysel Farklılığı Bulunan Öğrencilerin Solfej Parçasının Armonik ve Form Yapısını, İnterpratasyonunu (Yorumlanması) Anlama Durumları

Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda solfej eğitimcisi 1, teorik alt yapısı sağlam ise öğrencilerin ahenk ve form yapısını daha rahat analiz edebileceklerini söylerken, solfej eğitimcisi 3, öğrencilerin akorları tanırken, form yapılarını tanımlama ve anlamlandırmada güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Solfej eğitimcisi 5, öğrencilerden müzik eserlerinin anlama ve çözümleme gibi yetenek gösterdiklerini gözlemlemediğini belirtmiştir. Farklı öğrenen öğrencilerin anlama çözümleme yeteneği yerine, diğer müziksel konularda başarılı olduklarını belirtmiştir. Solfej eğitimcisi 8, bu tarz armonik yapılar ve yorumlamaların lüks kaldığını belirterek öğrencilerin dersi tekrar edip çalışma yapmalarının da önemli olduğunu vurgulamıştır. Solfej eğitimcisi 9, bireysel farklılığı bulunan öğrencilerin bir müzik eserinin form yapısı ve yorumunu öğrenme açısından diğer sınıf arkadaşlarına nazaran belirgin farklılık göstermediğini söylemiştir. Solfej eğitimcisi 10 ise, söz konusu armonik ve form yapısını yorumlama gibi bir eylemi otizm gibi farklı öğrenen bireylerin yapamayacağını çünkü bu bireylerin somut düşündüğünü belirterek kısa cevaplı sorular yönlendirmesi gerektiğini belirtmiştir.

Solfej eğitimcilerinin soruya vermiş oldukları cevapların örnekleri aşağıda verilmiştir.

SE5 “Herhangi bir müzik parçasının doku ve biçim özelliklerini kuramsal bakımdan hızlıca çözümlemek, “anlamak” vb. gibi donanımların elde edilebilmesi için mutlak duyuş, üstün/parlak zekâ gibi avantajların çok faydası vardır; ancak hiçbir şeyi garanti etmez. Herhangi bir karmaşık yapıyı çözümleme yeteneği, problem çözme

yeteneği, öğrencinin o güne kadarki müzik deneyimi, çalışma disiplini, odaklanma becerisi ve tabii ki o güne kadar aldığı kuramsal eğitimin kalitesi vb. gibi birçok etkene bağlıdır. Ayrıca, müzikte (ortak uygulama müziğini kastediyorum) form/biçim, armoni, kontrpuan ya da herhangi bir çağdaş müzik kuramı birbirleriyle ilişkili ancak bir o kadar da farklı konulara dönüşebilir. Bu gibi konuların anlaşılması/uygulanması (müzik analizi) birbirinden çok farklı ilgi/zekâ türlerini avantajlı/dezavantajlı kılabilir. Benim gözlemlerimde, herhangi bir öğrenci profili, tüm kuramsal alanları kapsayacak bir analiz etme, “anlama” gibi bir özellik gösterememiştir. Bunun yerine, farklı ilgi/zekâ türlerindeki öğrenciler, farklı müziksel öğelere/konulara karşı değişiklik/çeşitlilik gösteren bir “başarı” grafiği çizmişlerdir.”

SE10 “Böyle bir analizi özellikle otizmli olan öğrencilerim yapamıyorlar yapamazlar da çünkü onlar her şeyi somut düşünüyor ve mutlaka kısa cevaplı sorular sorarak yönlendirme yapmam lazım.”

Bu verilere dayalı olarak öğrencilerin hazırbulunuşluk durumları göz önünde bulundurulduğunda form analizi yaparken bazı öğrencilerin zorluk yaşadığı bazılarının ise zorluk yaşamadığı anlaşılmaktadır. Zorluk yaşayan öğrencilerin çalışmada yetersizlik, dersi tekrar etmemeden kaynaklı, uygulamada yeterli oldukları fakat soyut kavramları anlamlandıramadıkları için eserlerin armonik ve form yapısını çözümleme ve anlamada güçlük yaşadıkları söylenebilir.

Solfej Derslerinde Bireysel Farklılığı Bulunan Öğrencilerin Teorik Bilgiyi Anlama Durumları

Solfej derslerinde bireysel farklılığı bulunan öğrencilerin teorik bilgiyi anlama durumları hakkında solfej eğitimcisi 1, öğrencilerin belli bir zeka ve yeteneğe sahip ise teorik bilgiyi anlama konusunda sıkıntı yaşamadığını, solfej eğitimcisi 8 ise teorik bilgiyi anladıklarını fakat çalışma sergilemediklerini belirtirken; solfej eğitimcisi 3, bireyler arasında da farklılık gösterdiklerini fakat genel olarak teorik bilgiyi anlamadıklarını; solfej eğitimcisi 9, öğrencilerin diğer sınıf arkadaşlarına göre herhangi bir farklılık göstermediğini; solfej eğitimcisi 10, teorik konularda çok zorlandıklarını belirterek, en sade ve basit bir anlatım sergilemek için farklı öğretim yöntemleri bulmaya çalıştığını belirtmiştir. Solfej eğitimcileri 5 ve 7, bireysel farklılıkların da kendi içerisinde farklılık gösterdiğini belirtmişler, solfej eğitimcisi 7, bu sebeple öğrencilerin aldığı eğitimde de farklılık gösterebileceğini vurgulamıştır.

Solfej eğitimcilerinin soruya vermiş oldukları cevapların örnekleri aşağıda verilmiştir.

SE5 “Bir önceki cevapta olduğu gibi, avantajlı bireyler, bu avantajlarını yeterli odaklanma ve çalışma disipliniyle birleştirdiklerinde, diğer öğrenci profillerine nazaran tabii ki daha başarılı oldular. Ancak, buradaki “teorik bilgi” ve “bireysel farklılık” tanımlarının ikisi de kendi içinde devasa bir çeşitlilik gösterdiğinden; başka bir deyişle, sayısız değişken sebebiyle sağlıklı/bilimsel bir tahmin yapmam hayli güçtür!”

SE7 “Bireysel farklılıklarda kendi içerisinde farklılık gösterebilmektedir. Bir tanı konulmuş olabilir fakat geçmişte aldığı eğitimle de farklılık gösterebilmektedir. Müziğin çok katmanlı bir sanat olması durumu nedeniyle kişiden kişiye farklılık gösterilebilmektedir.”

SE10 “Teoride de çok zorlanıyorlar özellikle tonalite modalite makam ve akor konularında. Bu konularda en sade en basit nasıl anlatabilirim diye farklı öğretim yöntemleri bulmaya çalışıyorum. Bireysel çalışmalarla destekliyorum. Az önceki soruda anlattığım gibi mi majör hangi değiştirici işaretleri alır diye değil de daha basit daha kolay 3,4 soruyu arka arkaya sorarak doğru cevabı alabiliyorum.”

Bu verilerden elde edilen cevaplara bakıldığında genellikle bazı öğrencilerin belli bir zekâ ve yeteneğe sahip ise teorik bilgiyi anlama konusunda sıkıntı yaşamadıkları, bazılarının ise teorik bilgiyi anlamadıkları belirtilmiştir Bunun sebebi olarak dersin sonunda tekrar yapmadıkları, yeterli çalışmalar sergilemedikleri, bireyler arasında da farklılık gösterdiği, alınan eğitimin de farklılık gösterdiği söylenebilir.

Solfej Derslerinde Bireysel Farklılığı Bulunan Öğrencilerin Ezgi/ Ritim Diktesi Yazma Durumları

Elde edilen verilere göre solfej eğitimcisi 1, ezgi ve ritim diktesi yazabilmede sıkıntı yaşamamaları için öğrencilerin belli bir zekâ ve yeteneğe sahip olması gerektiğini; solfej eğitimcisi 3, bir öğrencisinin normal öğrenme sergileyen öğrenciler ile aynı olduğunu, bir öğrencisinin orta düzeyde dikte yazabildiğini, bir öğrencisinin ise dikte yazım konusunda daha zayıf olduğunu söyleyerek öğrenciler arasında da farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Solfej eğitimcisi 5, diğer öğrencilere nazaran daha çabuk işlem yaparak daha az hata yaptıklarını; solfej eğitimcisi 7, bir tanı üzerinden genelleme yapamayacağını, farklılıklar içinde de farklılıkların olduğunu, absolut kulağa sahip öğrencilerin sesleri duyabildiklerini fakat sürelerde sıkıntı yaşadıklarını belirtmiş; solfej

eğitimcisi 8 ise, çalışma yaparlarsa başarılı olabileceklerini belirtmiştir. Solfej eğitimcisi 9, absolut kulağa sahip bireylerin ezgi diktesinde diğer arkadaşlarına göre daha başarılı olduklarını, ritim diktesinde ise ezgi diktesine nazaran yine sınıf arkadaşlarına göre önde olduklarını; solfej eğitimcisi 10, absolut kulağa sahip oldukları için sesleri duyabildiklerini fakat ritimde sıkıntı yaşayabildiklerini belirtmiştir.

Solfej eğitimcilerinin soruya vermiş oldukları cevapların örnekleri aşağıda verilmiştir.

SE7 “Bir tanı üzerinden genelleme yapamayabiliriz. Farklılıkların içerisinde her öğrenci farklı performans sergileyebilmektedir. Absolut kulağa sahip öğrenciler sesleri duyabilir ama bazen sürelerde sıkıntı olabiliyor.”

SE10 “Absolut kulağa sahip oldukları için tüm sesleri doğru yazıyorlar fakat ritimler sıkıntılı oluyor. Bazen onlar için sadece diktenin ritmini çok yavaş bir şekilde elimi vurarak çalışıyorum...”

Elde edilen verilere dayalı olarak bireysel farklılığı olan öğrencilerin ezgi diktesi yazma durumlarının ritim diktesi yazma durumlarından daha başarılı oldukları görülmüştür. Bunun sebebi olarak bireyler arasında düzey farklılığının bulunduğu, farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı, ders tekrarı ve çalışma durumlarının yetersiz olduğu söylenebilir.

Solfej Dersinde Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarından Kaynaklı Başarı/Başarısızlık Durumları

Elde edilen bilgiler doğrultusunda solfej eğitimcisi 1, dikte, teori, kulak, ritim, deşifreden oluşan bu 5 ana dalın birbirine bağlı olarak geliştiğini; solfej eğitimcisi 2, öğrencisinin bulunmadığını belirterek öğrenciler arası müziksel beceri çerçevesinde kavrama ve uygulama başarılarında farklılıkların mevcut olduğunu, bu durumda yeterliliklere göre ek çalışma planlanabileceğini; solfej eğitimcisi 5, zorlandıkları konuların bireysel farklılıklardan kaynaklı olduğunu kestiremediğini belirtmiştir.

Solfej dersinde öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklı başarı durumları ile ilgili solfej eğitimcisi 7, tanısından kaynaklı olarak başarının da değişkenlik gösterebildiğini; solfej eğitimcisi 8, parçaları ezberlerlerse başarılı olabildiklerini; solfej eğitimcisi 9, öğrencilere ödev olarak verilen eserlerin ezberlenerek okunduğunda başarılı olabildiklerini; solfej eğitimcisi 10, duyum ve solfej okumada başarılı olabildiklerini belirtmişlerdir.

Solfej dersinde öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklı başarısızlık durumları ile ilgili solfej eğitimcisi 3, öğrencilerin teorik bilgileri anlamlandırmada zorlandıklarını, solfej okunurken entonasyon sorunu ile karşılaştıklarını; solfej eğitimcisi 7, tanısından kaynaklı olarak başarısızlıklarının değişkenlik gösterebildiğini; solfej eğitimcisi 8, deşifrede zorlandıklarını; solfej eğitimcisi 9, dikte yazma ve deşifre solfej okuma gibi alanlarda zorlandıklarını; solfej eğitimcisi 10 ise ritmik okumada ve teori konularında zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Solfej eğitimcilerinin soruya vermiş oldukları cevapların örnekleri aşağıda verilmiştir.

SE3 “Teorik bilgileri anlamlandırmakta güçlükler yaşanmakta. Bu anlamda olabildiğince öğrenciye görelilik ilkesini gözetmek ve önceden edindiği doğru bilgilerle ilişkilendirerek yeni konuları anlatmak daha faydalı olacaktır. Öğrenciler müzikal olarak başarılı oldukları için sesleri tanımakta sorun yaşamazken solfej boyutunda entonasyon sorunları ortaya çıkmaktadır. Bu durumda tonal yapının anlaşılması ve sesin doğru kullanılamaması kaynaklı olabiliyor. Bu nedenle de koro eğitimini çok önemli görmekteyim.”

SE7 “Üstün yetenekli tanısı var ise bir şeyi hızlı yapmak istiyor hızlı yapamazsa kendini darp edebiliyor. Yine başka bir tanıda yavaş olması durumundan rahatsız olup kendine darp uygulama gibi bir durum olabiliyor. Ben rahatsızım o zaman yapamıyorum gibi bir algı oluşarak darp oluyor. Zorlandıkları konu tanıları ile alakalı olabilir. Tüm sınıf içerisi için geçerli olarak yetişkin olduklarından dolayı zorlanılan konu olabilir. Üstün yetenekli bir arkadaş ya bunu doğru yapamazsam diye düşünerek kendi zekâsından şüphelenerek üstünlük etiketine zarar gelebileceğini düşünebilmektedir. Otizm veya başka bir tanıda ise zaten tanıdan korkarak konuya başlayamıyor gibi bir durum oluşabiliyor. Yetişkinlerde yapmak istediklerinde bir takım blokajlardan kurtulmak en zorlandıkları konu olabiliyor. Absolut arkadaşların bazılarının dikteleri çok iyi olabiliyorken solfej okumalarında çok iyi olamayabiliyorlar. Çok iyi duyabildikleri için çok pratik yapmıyorlar, pratik yapmadıkları için de solfej de sıkıntıya girebiliyorlar. Aslında daha çok psikolojik durumlarla ilgileniyorum sizce neden durumu ile alakalı. Bu durumda da onların rahatlaması için arkadaş, abi gibi yaklaşım sergiliyorum.”

SE9 “Solfej derslerinde öğrencilerin en başarılı oldukları alan kendilerine ödev olarak verilmiş parçaların ezberlenerek okunmasıdır. En zorlandıkları husus ise dikte yazmak ve deşifre solfej okumaktır. Oysa ki çoğu kere zannedildiğinin aksine solfej derslerinde ödev vermek çok mantıklı ve işlevsel değildir. Asıl olan öğrencinin duyduğunu yazabilmesi ve gördüğü notayı içinde tınlatabilmesidir. Ben bu amaçla solfej dersinde öğrencilerime ödev vermekten ziyade piyano başında çeşitli kulan oyunları bol bol dikte yazma ve sürekli olarak deşifre solfej okuma yoluyla onların işitmelerini geliştirmeyi hedeflemekteyim.”

SE10 “Onlar için en kolay konular duyum ve solfej okuma. Ritmik okuma ve teoride zorlanıyorlar.. Otizmli öğrencimiz bazen solfej okurken de çok sıkılıyordu bu yüzden de ona daha aktif olacağı bir şey yaptırmayı düşündüm. Bazı solfejlerde orijinal eşlikleri önüne koyuyordum deşifre çalıyordu. O çalıyor sınıf arkadaşları okuyordu. Ritmik okumada tek okuttuğum zaman hatasını söyleyip tekrar okumasını istediğimde çok kızıyor ve yapmak istemiyordu. Bazen üstüne gidiyordum öğretmeye çalışıyordum bazen de onu atlayıp birkaç kişi sonra tekrar ona dönüp tekrar okutuyordum.”

Elde edilen verilere dayalı olarak başarı durumları hakkında solfej eserlerine hakim olmaları, eserleri tekrar ederek ve belli bir çalışma disiplini kazanarak başarı gösterdikleri söylenebilir. Başarısızlık durumları hakkında ise teorik bilgiyi anlamlandırmada ve çözümlemede, deşifre solfej okumada ve ritmik okumada başarısızlık gösterdikleri görülmüştür. Bu başarısızlığın sebebi olarak somut düşündüklerinden dolayı anlamlandırma-çözümleme yeteneği gösteremedikleri ve çalışmamalarından kaynaklı yeni bilgileri öğrenmede sorun yaşadıkları söylenebilir.

Bireysel Farklılığı Olan Öğrencilerin Solfej Dersi Sırasında Sözlü/ Sözsüz Davranış Durumları

Bireysel farklılığı olan öğrencilerin solfej dersi sırasında sözlü/ sözsüz davranışları ile ilgili olarak solfej eğitimcisi 1, meraklı olan, öğrenmek isteyen öğrencilerin soru sorarak sorgulaması ve araştırmasının o dersin içeriğini öğrenmesine katkı sağladığını; solfej eğitimcisi 3, teorik konu işlenirken öğrencilerin zaman zaman ders dışına çıkabildiğini; solfej eğitimcisi 5, bu öğrencilerin diğer öğrencilere nazaran ders takibi, odaklanma süresi, çalışma disiplini açısından ortalamanın üstünde olduğunu; solfej eğitimcisi 7, öğrencilerin kendilerini darp ettiğini ve otizm tanısı

bulunanlar içinde tekrar eden davranış sergilediklerini; solfej eğitimcisi 9 ve 10 ise öğrencilerin genelde derslerde sıkıldıklarını belirtmişlerdir.

Solfej eğitimcilerinin soruya vermiş oldukları cevapların örnekleri aşağıda verilmiştir.

SE3 “3 öğrencimiz de genel anlamda uyumlu olmakla beraber zaman zaman ilgileri ders dışına (başka bir öğrenciyle konuşma, telefonla ilgilenme vb.) kayabiliyor. Bu durum solfej, ritmik okuma veya dikte çalışması gibi toplu çalışmalardan ziyade teorik konular anlatılırken yaşanmakta.”

SE5 “Ders takibi, odaklanma süresi, çalışma disiplini gibi konularda bu gibi öğrencilerimin görece ortalamanın üstünden olduğunu söyleyebilirim. Bunun dışında, bu gibi bireyleri tümünden sınıflandıracak herhangi bir davranış biçimi tanımlayamam.”

SE7 “Sözlü sözsüz kendilerini darp edebiliyorlar. Otizm tanısı olan arkadaşlar çoğu zaman kendilerini tekrar eden bir takım davranış kalıpları içerisinde bulunurlar. Dersin işleyişinde bozulma olduğu zaman bir takım hareketler yapmaya başlayabilirler.”

SE9 “Dersin içeriğine ve o esnada çalışılan parçanın niteliğine göre absolü öğrencilerin zaman zaman sıkılabildikleri ancak özellikle hoca tarafından parçaya piyano başında zengin ve renkli akorlarla eşlik edildiğinde sınıf arkadaşlarına göre çok daha heyecanlı ve motive olduğu tarafımdan defalarca gözlemlenmiştir.”

SE10 “Otizmlili öğrencim dersin ortasında bir anda "sıkıldım", veya aklına o an gelen bir şeyi söylerdi sürekli. Derste sürekli bir kavşak çizerdi. (Muhteşem çizerdi) "espark kavşağı, karşısında ramiz usta var" diye tekrar ederdi birçok kez. Şu an 1.sınıflarda özgül öğrenme bozukluğu olan öğrencim: sürekli rüyasında beni gördüğünü söylüyor hep de öldüğümü görüyor :) ben de "aaa hayır olsun inşallah yine öldürdün beni" esprili karşılık veriyorum. Diğer kaynaştırma öğrencimiz ise dersi çok aşırı seviyor ve bunu sürekli dile getiriyor. Tek tek solfej okuttuğum zaman kim okuyorsa onun yanına gidip "yapabilirsin, ben yanıdayım" diyerek onunla birlikte okuyor. Dersi çok sevdiği için derste çok eğleniyor ve sürekli gülüyor. O gülünce biz de gülüyoruz ve o sınıfla dersimiz harika geçiyor.”

Elde edilen verilere dayalı olarak bireysel farklılığı bulunan öğrenciler arasında bazılarının derse daha meraklı olduğu, bazılarının ise sıkıldıkları ve ders dışına çıkabildikleri görülmüştür. Bu durumun sebebi olarak odaklanma sürelerinin diğer

öğrencilere göre daha az olduğu, derslere daha az ilgi duydukları ve çalışma isteklerinin olmadığı söylenebilir.

6.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmada “Solfej eğitimcilerinin bireysel farklılığı bulunan öğrenciler için derslerde ve sınavlarda uyguladıkları farklı öğretim yöntemleri nelerdir?” sorusu ikinci alt problem olarak belirlenmiş olup bu alt probleme yönelik elde edilen veriler aşağıda verilmiştir. Bu alt problemde Solfej eğitimcilerden SE2, SE4, SE6’dan cevap alınamamıştır.

Solfej Eğitimcilerinin Derslerinde Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarına Uygun Değerlendirme ve Sınav Yapma Durumları

Elde edilen verilere bakıldığında, solfej eğitimcisi 7, 8, 9 ve 10, öğrencilere ayrı bir sınav müfredatı uygulanmadıklarını ve dolayısıyla da farklı bir değerlendirme yapılmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında solfej eğitimcisi 1, dikte, kulak, ritim, deşifre ve teori alanlarında sınavı gerçekleştirdiğini; solfej eğitimcisi 3, sınav değerlendirmesinde teorik konulardan yazılı sınavdan çok sözlü sınavı dikkate aldığını; solfej eğitimcisi 5, çalışılan konuya göre solfejin belli bir amaca yönelik olduğunu belirtmiştir.

Solfej eğitimcilerinin soruya vermiş oldukları cevapların örnekleri aşağıda verilmiştir.

SE5 “Teori sınıflarında, çalışılan konunun özelliğine göre solfej (kulak eğitimi) belirli bir amaca göre yapılır. Bu bakımdan “geleneksel” solfej çalışmasından farklıdır ve çeşitlilik gösterir. Herhangi bir kuramsal konuda, herhangi bir müziksel ögenin hücrel olarak çalışıldığı; algılama, tanıma, bu ögeyi bir analiz ögesine dönüştürerek ilişki kurma gibi çoğunlukla hafıza ve problem çözme yeteneklerini artırıcı çalışmalar bunlara örnek gösterilebilir.”

SE7 “Her hangi bir değişiklik söz konusu değil. Konservatuvara girebilmek için hem özel yetenek hem de üniversite sınavına girdiler bu sebeple yapabilirlikleri ortada. Fakat fiziki bir engeli bulunan öğrenciler bulunursa o zaman başka bir yola gidilebilir. Mesele Görme engelli öğrencilere özel Braille alfabesi ile yazılmış bir solfej önüne konulup öyle bir sınav yapılabilir.”

SE9 “Tecrübeli ve görgülü bir solfej eğitimcisinin bir yandan bireysel farklılıkları gözetmesi bir yandan da görev yaptığı kurumun ve bu kurumun bulunduğu şehrin koşullarına göre ortalama bir seviyeyi tutturması gerekir. Ben genellikle öğrencilerimi daha yukarı çekmek için mevcut ortalamanın bir miktar üstünde bir çıta belirleyip bütün öğrencilerimi en az o noktaya kadar taşımaya çalışırım. Ancak hazırbulunuşluğu gereği bu seviyenin daha ilerisine çıkabilecek öğrencileri ve ayrıca absolut kulağa sahip olanlar gibi bireysel farklılık taşıyanları, ders dışında görüşmek, ayrıca çalıştırmak, kitap ve eserler önermek ve bu yollarla teşvik etmek gibi yöntemlerle kendi potansiyellerini son sınırını kadar gelmelerini sağlamaya çalışırım.”

SE10 “Sınavlarımda ayrı bir müfredatımız yok. Onlarda diğerlerinin sorumlu oldukları konulardan sorumlular. Sadece şunu yapıyorum. Lisans 1 e farklı öğrenen bir öğrenci geldiğinde anne ya da babanın mutlaka derse girmesi gerektiğini söylüyorum. Sınavlarda da o öğrencilerimin anne ya da babasını mutlaka sınava alıyorum. En öne oturtuyorum sınavdaki ilişkilerini gözlemliyorum. Anne veya babayı almamdaki amaç cevapları söylesin diye değil, çocuk cevabı zaten biliyor ama sınavda onları sürekli birinin uyarması lazım yoksa dalıp gidiyorlar veya etrafı izliyorlar, süre sınırı olduğunu düşünemiyorlar. Yanındaki kişi ona soruyu okuyor. Anlamazsa benim derste sorduğum gibi soruyor, daldığı zaman hadi süremiz az kaldı hemen cevaplaman gerekiyor diye uyarıyor. Soruları atlamaması için uyarıyor.”

Elde edilen verilere dayalı olarak eğitimcilerin bireysel farklılığı bulunan öğrencilere ayrı bir sınav müfredatı uygulamadıkları, farklı bir değerlendirme yapmadıkları anlaşılmaktadır. Bunun sebebi olarak bu tip öğrencileri diğer öğrencilerden ayırmadıkları söylenebilir.

Solfej Eğitimcilerinin Ders İçeriklerinde Bireysel Farklılığı Bulunan Öğrenciler İçin Farklı Öğretim Yöntemi Kullanma Durumları

Solfej eğitimcilerinin bireysel farklılığı bulunan öğrenciler için farklı öğretim yöntemi kullanma durumlarına bakıldığında; solfej eğitimcisi 1, 5 ve 9 farklı öğretim yöntemi kullanmadığını; solfej eğitimcisi 8, farklı öğretim yönteminin olmadığını fakat belli bir sıralamaya koyup basitten karmaşığa öğrenmelerini sağladığını; solfej eğitimcisi 7, farklı yönteminin olmadığını fakat tek bir yönteminin de olmadığını doğruya ulaşmak için çeşitli pratikler sunarak hangisini algılasa o şekilde uyguladığını; solfej eğitimcisi 3, öğrenciler konuyu nasıl daha iyi anlayabileceklerse, teorik bilgiyi

önceki bilinenle ilişkilendirerek aktarmaya çalıştığını; solfej eğitimcisi 10 ise solfej okuturken aralık çalışmaları yaptığını, sorular sorarak doğru cevaba ulaştırdığını, en basit anlatımı sergileyerek ekstra çalışmalar yaptırdığını belirtmiştir.

Solfej eğitimcilerinin soruya vermiş oldukları cevapların örnekleri aşağıda verilmiştir.

SE3 “Öğrencilerimiz bireysel farklılıklara sahip olduğu için bireyselleştirilmiş bir eğitim daha uygun olacaktır fakat özellikle toplu derslerdeki süre sınırı nedeniyle de bu durum zorluk oluşturmaktadır. Fakat mümkün olduğunca öğrencilerin bireysel farklılıklarını, hangi konuyu nasıl daha iyi anlayabileceğini göz önünde bulundurarak ve önceki bilgileriyle ilişkilendirerek teorik bilgileri anlatmaya çalışıyorum. Solfej okuturken genellikle piyano eşlik ile desteklemeye çalışıyorum. Özellikle bir öğrencimizin de ritmik okumada dörtlük değeri onaltılıklara bölerek çalıştığında daha iyi sonuç elde ettiğini görmekteyim bu gibi durumlarda mümkün olduğunca aile ile de görüşerek nasıl çalışmaları gerektiği konusunda yönlendirmelerde bulunmaya çalışıyorum.”

SE7 “Farklı bir yöntemim yok ancak tek bir yöntemimde bulunmamaktadır. Aynı şey tüm sınıf içerisinde de geçerlidir. Öğrenciye bir konu üzerinden doğruyu ulaşmak için çeşitli yöntemler sunarak öğrenci hangisini algılasa o yöntemle devam etmektedir. Sınıftaki farklı alt yapılara sahip öğrencilerin nasıl kavradığını anlayarak o şekilde yaklaşılmalıdır.”

SE9 “Dersleri sınıf mevcudunun tamamı ile yaptığımız için absolü öğrencilere ders esnasında özel uygulama yapma imkânları sınırlı kalmaktadır fakat bu öğrencilerle ders dışında ileri solfej okuma şifreli bas ve temel orkestra şefliğine yönelik uygulamalar içeren bazı çalışmaları gerçekleştirmekteyim.”

Elde edilen verilere dayalı olarak bireysel farklılığı bulunan öğrencilere bazı eğitimcilerin farklı bir öğretim yöntemi kullanmadıkları, bazı eğitimcilerin ise tek bir yönteme bağlı kalmadıkları belirlenmiştir. Eğitimcilerin, öğrencilerin hazırbulunuşluklarından yararlanarak yeni bilgiyi öğrettikleri, basitten karmaşığa bir yöntem izledikleri söylenebilir.

6.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmada “Solfej eğitimcilerinin bireysel farklılığı bulunan öğrencilere yaklaşımı ve önerileri nasıldır?” sorusu üçüncü alt problem olarak belirlenmiş olup bu alt probleme yönelik elde edilen veriler aşağıda verilmiştir.

Bireysel Farklılığı Olan Öğrencilerin Sınıf Mevcudunu Oluşturma Durumları

Bireysel farklılığı olan öğrencilerin sınıf mevcudunu oluşturma durumu ile ilgili solfej eğitimcisi 2, 4 ve 6 görev yaptıkları üniversitede bireysel farklılığı bulunan öğrenci olmadığını belirtmişlerdir. Solfej eğitimcisi 9, şu an çalıştığı kurumda olmadığını daha önceki çalıştığı kurumlarda bireysel farklılığı bulunan öğrencilerle çalıştığını ifade etmiştir. Her üniversitenin sınıf mevcut durumları değişiklik göstermektedir. Bununla ilgili olarak solfej eğitimcisi 1, 1-2 kişinin olduğunu; solfej eğitimcisi 3, 1. sınıfta 1, 2. sınıfta 2 kişinin bulunduğunu; solfej eğitimcisi 5, 2 ya da 4 öğrencisinin olduğunu; solfej eğitimcisi 7, 10 kişide 2 kişinin bireysel farklılığı olduğunu; solfej eğitimcisi 8, 3 kişinin; solfej eğitimcisi 9, şu anda bu tip öğrencinin bulunmadığını fakat daha önce 2 öğrenci ile çalıştığını; solfej eğitimcisi 10, son 5 yılda her sınıfta 1 tane bulunduğunu belirtmiştir.

Solfej eğitimcilerinin soruya vermiş oldukları cevapların örnekleri aşağıda verilmiştir.

SE5 “Her sınıfın mevcudu farklı olduğundan sayı vermek zor. Ayrıca farklı okullardaki öğrenci profilleri de değişiklik gösterir ki ben dört ayrı okulda çalıştım. Bu sebeple hepsinin ortalamasını gösterecek, tahmini bir yüzdelik oran vermek daha doğru olur. Buradaki “farklı öğrenen” ifadesini de diğerleri gibi olumlu/avantajlı anlamında kabul edersek: Tahminen yüz öğrencide 2 ya da 4’ü doğuştan gelen, genetik avantajlara sahiptir.”

SE9 “Şu anki solfej öğrencilerim içerisinde bireysel farklılığı olan öğrencim bulunmamaktadır. Ancak meslek hayatım boyunca özel olarak ilgilendiğim ve diğer öğrencilere göre farklı eğitimler uyguladığım 2 absolut öğrencim olmuştur.”

Elde edilen verilere dayalı olarak bireysel farklılığı bulunan öğrenci sayısının her kurumun kendi kontenjanına göre değişiklik gösterdiği söylenebilir.

Bireysel Farklılığı Olan Öğrencilerin Derse Katılım Durumları

Elde edilen verilere bakıldığında, solfej eğitmcisi 1, öğrencilerin devamlılığı sağlamaları gerektiği, devamlılık olmazsa solfej dersi ve diğer derslerinin zayıf olacağı konusunda bilgilendirme yaptığını; solfej eğitmcisi 5, bireysel farklılığı bulunan ya da bulunmayan öğrencilerinin derse katılımları için bir yöntem uygulamadığını; solfej eğitmcisi 3, derse dikkat çekmek için piyanodan ses sorma, solfej veya ritmik okuma yaptırma gibi şeyler yaptırarak derse ilgisini geri kazandırmayı hedeflediğini; solfej eğitimi 7, derslerde toplu okumaya katılmıyorsa sesli bir şekilde uyararak ve soru sorarak derslere katılımını sağladığını; solfej eğitmcisi 8, onların derslere olan ilgisini kazanmak için onlara önem verdiğini hissettirdiğini, çalışmadıklarından dolayı olmadığını ve onları çalışmaya teşvik ettiğini; solfej eğitmcisi 9, piyanoda yapılan zengin eşliklerle derse olan ilgilerinin arttığını; solfej eğitmcisi 10 ise bu tip öğrencilere piyanoda eşlik çaldırarak aktif katılımlarını sağladığını, diğer öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerini eşleştirip beraber solfej okutarak öğrencileri derste hep aktif tuttuğunu belirtmiştir.

Solfej eğitimcilerinin soruya vermiş oldukları cevapların örnekleri aşağıda verilmiştir.

SE1 “Eğer devamlılığı sağlamaz ise hem solfej hem de bütün müzik dersleri zayıf olacağı için bu konuda kendisini bilgilendiririm. Karar verecek olan öğrencidir.”

SE3 “Benzer durumlar yaşandığında ilgili öğrencinin derse olan dikkatini yeniden çekebilmek için öğrenciye piyanodan ses sormak, solfej veya ritmik okuma yaptırarak derse olan ilgisini yeniden kazandırmaya çalışıyorum veya teorik konu anlatımını sonlandırıp herkesin dâhil olacağı okuma çalışmalarına geçmeye çalışıyorum.”

SE5 “Farklı olan ya da olmayan öğrenciler için özel yollarım yöntemlerim yok. Daha önce de söylediğim gibi, kulak eğitimi benim derslerimde kuramsal bağlamda ele alınır. Kuramsal bilgi de orta zekâ ve üstündeki her bireye aynı yolla anlatılır.”

SE7 “Öncelikle derslerde herkesin tek tek okuma zorunluluğu vardır. Toplu olarak okuma da katılmıyorsa onun derse katılımı için bireysel olarak seslenerek uyarırım. Soru sorarak katılımlarını sağlıyorum.”

SE8 “Onları kazanmak için onlara önem verdiğimi hissettirmekteyim. Aslında çalışmadığından dolayı bu şekilde olduğunu çalışsa neler yapabileceğini söyleyerek

onların motivasyonunu sağlıyorum. Arkadaş olmalarını sağlayarak derse katılımlarını sağlamaktayım.”

SE9 “Bireysel farklılığı olan absolut öğrencilerinin derse olan ilgilerinin artması özellikle piyano başında yaptığım eşliklerle söz konusu olmaktadır. Bu nokta da özellikle klasik armoni sınırlarının dışına çıkan kromatik ve yer yer bol aliterasyonlu, kimi zaman caz renkleri taşıyan akorların onların ilgisini canlı tutma ve kendilerini derse motive edebilme bakımından etkili olduğunu defalarca gözlemlediğimi söyleyebilirim.”

SE10 “Bu soruyu 16. Soruda anlattım aslında. Otizmlili öğrencime piyano eşlik çaldırtarak derse daha aktif katılımını sağlıyorum. Diğer kaynaştırma öğrencilerimde de hadi bitlikte okuyun diye onu diğer arkadaşlarıyla eşleştirip okutuyorum. Sınıf arkadaşları da sürekli onların yanında oluyorlar bir şekilde aktif oluyorlar derste.”

Elde edilen verilere dayalı olarak eğitimcilerin genellikle farklı yöntem ve yaklaşımlardan yararlandıkları, öğrencilerin aktif katılım sağlamaları için derslerde dikkat çektikleri, derslerini piyano eşliği ile destekledikleri görülmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin de normal gelişim gösteren öğrencilerle eşleştirildiğinde daha başarılı oldukları söylenebilir.

Bireysel Farklılığı Olan Öğrencilere Pozitif Ayrımcılık Yapılma Durumu

Bireysel farklılığı olan öğrencilere pozitif ayrımcılık yapılma durumu ile ilgili solfej eğitimcisi 1, meraklı, araştırmacı ve yetenekli öğrencilerin zaten ayrımcılık kategorisine dâhil olduğunu belirterek hocalara da destek olmanın düştüğünü; solfej eğitimcisi 2, farklılıklara göre ayrımcılığın değişiklik gösterebileceğini; solfej eğitimcisi 3, öğrencilerin durumları ve yetenekleri göz önünde bulundurularak bir ayrımcılık yapılabileceğini; solfej eğitimcisi 4, öğrencilere ayırım yapılabileceğini fakat fikrinin olmadığını; solfej eğitimcisi 6, özelliklerine uygun ödev verdiğini, solfej eğitimcisi 7, eğer gözle görülebilen bir engeli varsa ayrımcılık yapılabileceğini, Braille alfabesi ile yazılmış solfejler okutulabileceğini, dikte yazılırken bireysel ders yapılabileceğini; solfej eğitimcisi 8, özel konuşmalarda ve notlarda ayrımcılık göstermekte olduğunu; solfej eğitimcisi 9, ders dışında özel bir yaklaşım olabileceğini; solfej eğitimcisi 10, pozitif ayrımcılık yapılması gerektiğini, kendisinin de pozitif ayrımcılık yaptığını belirtmiştir.

Bireysel farklılığı olan öğrencilere pozitif ayrımcılık yapılma durumu ile ilgili ise solfej eğitimcisi 2, mesleki olarak bir ayrımcılık söz konusu ise bu konuda ayrımcılık yapılmasının uygun olmayacağını; solfej eğitimcisi 5, özel eğitim programı uygulanmıyorsa öğrencilere ayrıcalık tanınmaması gerektiğini; solfej eğitimcisi 6, öğrencisi bulunması durumunda ders esnasında farklılıklara göre ayırım yapmadığını; solfej eğitimcisi 7, topluma kazandırılmak amaçlanıyorsa ayrımcılık yapılmasının uygun olmayacağını; solfej eğitimcisi 8, sınıf ortamında herkese eşit davrandığını herhangi bir ayrımcılık yapmadığını; solfej eğitimcisi 9, ders esnasında ayrımcılığın uygun olmadığını belirtmiştir.

Solfej eğitimcilerinin soruya vermiş oldukları cevapların örnekleri aşağıda verilmiştir.

SE3 “Öğrencilerin bireysel farklılık durumları ve müziğe olan yetenekleri göz önünde bulundurularak pozitif ayrımcılık yapılabilir. Özellikle teorik bilgilerini anlamakta güçlük çeken müziğe yetenekli otizmli öğrencilerimiz alanda önemli gelişim göstermekte ve çok başarılı işlere imza atmaktalar. Bu anlamda teorik sınavların önlerinde bir engel olmaması gerektiği görüşündeyim.”

SE5 “Özel bir eğitim programı uygulanmıyorsa, hiçbir örgün eğitim/öğretim programında, öğrenciler zekâ, yetenek, kültür, cinsiyet vb. hiçbir kümeye ayrılmaz, özel ayrıcalıklar tanınamaz. Bu ne bilimsel ne de etik bakımdan doğru sonuçlar vermeyecektir.”

SE6 “Bireysel farklılığı olan yok ama eğer olsaydı ders işlerken farklılıklarını göz önünde bulundurarak bir ayırım yapmaz ama özelliklerine uygun ödevler vererek dersten sıkılmalarını engellemeye çalışırdım.”

SE7 “Gözle görülebilen bir problem varsa o zaman ayrımcılık yapılabilir. Ciddi bir engel var ise ayrı ders yapılabilir. Mesela Lavignac 1A 2A 3A gibi serisinin braille alfabesi olarak karşılığı yok dolayısıyla ona ayrı şeyler gösterilebilir. Dikte yazım aşamasında da bu tip öğrencilerle bireysel ders yapmak daha sağlıklı olabilmektedir. Çünkü ona uygun ders yapacağınızda sınıftaki diğer öğrencileri kaybetmiş oluruz, geri kalanı ile ders yapıldığında da engeli bulunan arkadaşımızı kazanamayabiliriz. Bu tip engeli bulunmayan öğrenciler içinse ayrımcılık yapılmamalıdır. Mezun olduktan sonra kimse onlar için pozitif ayrımcılık yapmayabilir. Mesela herkesin gireceği (Devlet Opera Balesi, CSO vb.) sınavlara katılım sağladıklarında kimse tanısını sormayacak

sınavı yapılabilirliklerine bakılacağından ona göre bir eğitim almaları gerekmektedir. Bunu da ancak sınıf içi eğitimle alabilirler. Ciddi anlamda bir tanısı yok ise ve amaç topluma kazandırmaksa ama pozitif ayrımcılığın doğru olmadığını düşünmekteyim.”

SE9 “Ders esnasında kendilerine pozitif bir ayrımcılık yapılması gerektiği kanaatinde değilim. Böyle bir özel yaklaşım ancak ders dışında söz konusu olabilir ne var ki bu da öncelikle kendi yönelimine ve talep etmesine bağlıdır.”

SE10 “Pozitif ayrımcılık yapılmalı, ben de yapıyorum. Normal bir öğrencim onların yaptığını yapsa kızarım tahammül edemem ya da "niye geldin" o zaman gibi sözler söyleyerek tepki gösteririm. Ama onlara daha sakın daha ılımlı yaklaşıyorum. Derste onları derse dahil etmek için onlara daha çok takılıyorum. Bunu yapmamın en büyük nedeni de şu: ben onlara nasıl yaklaşırsam sınıfta öyle yaklaşıyor. Bu yüzden sınıfta derste sürekli onları sevdiğimi onların yanında olduğumu gösteriyorum ki sınıf arkadaşları da sahiplensin. Bir sınıfta bu çocuklara öğretmen nasıl yaklaşırsa sınıfta öyle yaklaşır.”

Elde edilen verilere dayalı olarak eğitimcilerden bazıları pozitif ayrımcılık yapılması gerektiğini savunurken, bazıları ise ayrımcılık yapılmaması gerektiğini savunmuştur. İki eğitimci bireysel farklılığı bulunan öğrenciler arasında da fiziksel engelli bireylere yönelik ayrımcılığı pozitif ayrımcılık olarak nitelendirmişlerdir. Bunun sebebinin, fiziksel engelli bireylere yönelik tasarlanan materyallerin eksikliğinden ve temin edilememesinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Bireysel Farklılığı Olan Öğrenciler ile İlgili Alana Katkı Sağlamak İçin Eğitimcilerin Verdikleri Öneriler

Bireysel farklılığı olan öğrenciler ile ilgili alana katkı sağlamak için elde edilen verilere bakıldığında, solfej eğitimcisi 4, bu konu hakkında bir fikrinin bulunmadığını belirtirken; solfej eğitimcisi 1, yetenekli olmanın yeterli olmadığını, disiplinin ve devamlılığın önemli olduğunu; solfej eğitimcisi 2, bireysel farklılığa sahip öğrencisi olursa herhangi bir ayırım yapmayacağını; solfej eğitimcisi 3, sınıf mevcudunun olabildiğince az olmasının başarıyı artıracığını, otizmli öğrencileri için de teorik derslerden çok uygulama ve işitme becerilerini geliştirebilecekleri derslerin artırılıp farklı bir program oluşturulmasının enstrüman ve müzik alanında başarılarını yükseltebileceğini; solfej eğitimcisi 5, bireysel farklılık türlerinin uzmanlar tarafından ele alınarak bilimsel yolla tanımlanması gerektiğini, araştırmacıların bu konulara

yönlenmelerini ve literatürü ayrıntıyla çalışmaları gerektiğini; solfej eğitimcisi 6, bu tip öğrenciler için mümkün olabilirse farklı şube veya şubeler açılması gerektiğini; solfej eğitimcisi 7, öğrencilerin farklılıklarını gözetmeden okullara alınabilmelerini, eğitimlerinin desteklenmesini, sınavlarda onlara şans verilmesini, solfej alanında temel kaynakların görme engelliler için Braille alfabesi ile yazılmış versiyonlarının üretimini ve temininin sağlanmasını; solfej eğitimcisi 8, sınıf sistemi yerine kur sistemi olması gerektiğini; solfej eğitimcisi 9, ilk ve ortaöğretimde öğretmenlerin müzik derslerini işlemeleri gerektiğini, konservatuvarlarda eğitim gören absolut öğrencilere de beste yaptırabileceklerini; solfej eğitimcisi 10, müzik kurumlarının en az bir farklı öğrenen öğrenci alarak ve o öğrenciyi sahiplenerek bu tip öğrencilerin önündeki engelleri kaldırabileceklerini önermektedir.

Solfej eğitimcilerinin soruya vermiş oldukları cevapların örnekleri aşağıda verilmiştir.

SE3 “Sınıftaki öğrenci sayısı ne kadar az olabilirse başarı oranının artacağını düşünüyorum. Bu anlamda sınıf mevcutları düşürülebilir veya sınıflar bölünebilir. Otizmlili öğrenciler özelinde ise teorik eğitimden daha çok uygulama ve işitme becerisini geliştirecek ders sayıları artırılarak farklı bir program oluşturulabilirse bu durum öğrencilerin çalgıdaki ve alandaki başarısını yükseltecektir.”

SE5 “Öncelikle bu “bireysel farklılık” türlerinin, bilişsel ve kültürel diğer bilim alanlarından uzmanları da içine alacak şekilde, müzik eğitimi özelinde ele alınması ve bilimsel bir yolla tanımlanması gerekir. Bu sistematik çalışma olmadan, bir solfej öğretmenin (ya da müzik kökenli herhangi bir araştırmacının) karşısındaki öğrencinin zekâ seviyesini anlaması, ölçmesi, sınıflandırması; öğrencinin mutlak duyuşu ya da “üstün” zekâsı hakkında bilişsel çıkarımlarda bulunması; bu farklılıkların ne kadarının genetik, ne kadarının relatif ve kültürel olduğunu ayırtması mümkün olmayacağından, araştırmacıların bu gibi konularda çok-disiplinli çalışmalara yönelmesini ve bundan da evvel konuyla ilgili mevcut literatürü ayrıntıyla çalışmalarını öneririm.”

SE7 “Öğrencilerin bireysel farklılıklarını farklılık olarak görmeden okullara alınabilirler. Kendi gibi insanlara rol model olabilirler. Onları eğitebilirler. Mesela bir şancıdan yola çıkarak sahnede işleyişin bozulduğu bir durumda anksiyete durumu ile karşılaşılıp inisiyatif alamayabilirler. Bu durum onların sahnede tutulabilmelerini

sağlayabilir. Dolayısıyla sahneyi kurtaramayacak biri olabilir ama şan okuduğu için diğer insanların ışığı, kutup yıldızı, pusulası, yol göstericisi olabilir. Eğer bu bireyleri topluma kazandırmaktan bahsediyorsak o zaman farklılıklarını farklılık olarak görmeyip sınavlarda önlerini açabilirler. Sınıflara aldıklarında farklılıklarını vurgulayıp farklı davranılmamalıdır. Farklılıklarından dolayı bu arkadaş yapamaz gibi genelleme yapılarak o zaman sınava da girmesin gibi cümleleri daha önce duydum. Bu tarz durumların yaşanmamasının bu düşüncede bulunmayıp sınavların yapılmasının daha uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü belki evrensel müzik standartlarında çok iyi bir müzisyen olamayabilir ama bir gün bir yerde haber olup kendisi gibi olan bireylerin yoluna ışık olabilir. Lavignac gibi alanın temel kabul edilen solfej kitaplarının Braille alfabesi ile yazılmış versiyonlarının üretimi ve temini için akademik çalışmalara önem verilebilir.”

SE9 “İlk ve ortaöğretimde resim derslerinde resim yapıldığı gibi müzik derslerinde de beste yapılması gibi eskiden beridir sahip olduğum düşüncedir. Milli Eğitim kapsamına giren bu konuda her ne kadar bir değişiklik yapmaya gücümüz yetmese de söz konusu uygulamayı solfej derslerinde konservatuvarlardaki absolü öğrenciler için uygulayabiliriz. Bu öğrenciler gerek solfej parçalarına kendi duydukları eşlik yazmak gerekse de orijinal beste yapma yoluyla söz konusu dersin kendileri için daha renkli bir hale getirebilirler. Bu bakımdan absolü öğrencilerime ve bunun dışında sınıf arkadaşları arasından arzu edenlere belirli zaman dilimlerinde besteciliğe yönelik çalışmalar yaptırmaktayım.”

SE10 “Her müzik kurumu her yıl 1 farklı öğrenen (müziğe yetenekli olmak şartıyla) öğrenci alsa ve o çocuğu ayırıştırmadan sahiplense elinden geldiği kadar bir şeyler öğretmeye çalışsa zaten alana herkes katkı sağlamış olur. Bu öğrencilerin önündeki engeller kaldırılmalı, bizler sonuna kadar desteklemeliyiz.”

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırma sadece lisans düzeyinde Batı müziği eğitimi veren konservatuvarlardaki solfej eğitimcileriyle görüşmeler yapılarak, bireysel farklılığı bulunan öğrencilerin bireysel farklılıklarına ilişkin yaklaşımlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar şunlardır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Yapılan görüşmelerde bu alt problem için solfej eğitimcileri 2, 4 ve 6'dan bireysel farklılığı bulunan öğrencisi mevcut olmadığından cevap alınamamıştır. Solfej derslerinde bireysel farklılığı bulunan öğrencilerin solfej okuma ve deşifraj yapma durumları hakkında elde edilen bulgularda, bireysel farklılığı bulunan öğrencilerin sınıf arkadaşlarına göre daha iyi solfej okudukları fakat ritmik okuma sergileyemedikleri; öğrencilerin aldıkları eğitim ile solfej okuma ve deşifre yapma becerilerinin değişiklik gösterdiği; öğrencilerin oktav sorunlarının olduğu; hatayı tekrarladıkları ve o hatayı aşamadıkları; seslerini kullanamadıklarından entonasyon sorunları ile karşılaştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Solfej dersinde bireysel farklılığı bulunan öğrencilerin solfej parçasının armonik ve form yapısını, interpretasyonunu (yorumlanması) anlama durumları hakkında elde edilen bulgularda, öğrencilerin sınıf arkadaşlarına nazaran bu konuda herhangi bir farklılık göstermedikleri; armonik ve form yapısı ve interpretasyonu anlamlandırma, tanıma ve çözümleme eylemlerinde güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Solfej derslerinde bireysel farklılığı bulunan öğrencilerin teorik bilgiyi anlama durumları hakkında elde edilen bulgularda, tüm öğrenciler arasında bireysel farklılıklar bulunduğu ve bu farklılıkların içerisinde de farklılıklar olduğu fakat teorik bilgiyi anlama konusunda güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Solfej derslerinde bireysel farklılığı bulunan öğrencilerin ezgi/ ritim diktesi yazma durumları hakkında elde edilen bulgularda, ezgi diktesi yazma konusunda sınıf arkadaşlarına nazaran daha iyi duydukları için yazabildikleri fakat nota süreleri konusunda sıkıntı yaşayabildikleri ve bu nedenle de ritim diktesi yazmada sıkıntı yaşayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Solfej dersinde öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklı başarı/ başarısızlık durumları hakkında elde edilen bulgularda, duyumda, solfej okumada ve ezber yapma konusunda sınıf arkadaşlarına göre daha başarılı oldukları, teorik bilgiyi anlamada, deşifre yapmada ve ritmik okuma konusunda başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel farklılığı olan öğrencilerin solfej dersi sırasında sözlü/ sözsüz davranış durumları hakkında elde edilen bulgularda, öğrencilerin soru sorarak

dersin içeriğini öğrendikleri, ders takibinde zorlandıkları, çalışma disiplini açısından ortalamanın üstünde oldukları, sözsüz davranış olarak kendilerini darp ettikleri ve derslerde genellikle sıkıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Berrakçay (2008) yaptığı araştırmasında, otistik bireylerin aldıkları eğitimlerde farklılık gösterdikleri ve bu bireylerin sözsüz davranışlar sergiledikleri sonuçlarına; Özer (2021) yaptığı çalışmasında, Disleksi tanısı bulunan öğrencilerin bir kısmının teorik bilgiyi anlamadıkları, ders takibinde zorlandıkları, ritim sıkıntısı yaşadıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Bu sonuçlar ile araştırmada elde edilen teorik bilgileri anlamada zorlandıkları, derslere odaklanmada zorlandıkları, bireyler arası alınan eğitimin farklılık gösterdiği, tartım sıkıntısı yaşadıkları, bireylerin derslerde sözlü ve sözsüz davranışlar sergiledikleri sonuçları örtüşmektedir.

Bunların yanında Özer (2021) araştırmasında, solfej okumada ve dikte yazmada zorlandıkları sonucuna ulaşırken, bu araştırmada farklı öğrenen bireylerin sesleri duydukları için solfeji kolay bir şekilde okuyabildikleri ve sesleri duydukları için dikte yazmada zorlanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan iki çalışma farklılık göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu alt problemde solfej eğitimcileri 2, 4 ve 6'dan bireysel farklılığı bulunan öğrencileri mevcut olmadığından cevap alınamamıştır.

Solfej eğitimcilerinin derslerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun değerlendirme ve sınav yapma durumları hakkında elde edilen bulgularda, solfej eğitimcilerinin bu öğrenciler için farklı bir sınav sistemi uygulamadıkları, solfej eğitiminin içeriklerine göre bir sınav sistemi uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Solfej eğitimcilerinin ders içeriklerinde bireysel farklılığı bulunan öğrenciler için farklı öğretim yöntemi kullanma durumları hakkında elde edilen bulgularda, solfej eğitimcilerinin bir kısmının herhangi bir farklı yöntem uygulamadığı, bir kısmının ise öğrencileri doğru sonuca ulaştırmak için birçok farklı yolu aktardıkları, hangi yolu yapabiliyorlarsa onunla devam ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karaman (2016) araştırmasında, görme engeli tanısı almış bireylere ayrı bir öğretim programı uygulanmasının gerektiği, eğitimcilerin farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullandıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Özer (2021) yaptığı çalışmasında, bireysel farklılığı bulunan öğrencilere eğitimcilerin bir kısmının pozitif ayrımcılık

yaptığı, bir kısmının farklı yöntem ve teknik uyguladığı sonuçlarına ulaşmıştır. Ulaşılan sonuçlar ile bu araştırmada ulaşılan bireysel farklılığı bulunan bireylerin bir kısmına ayrı bir öğretim programı uygulanabileceği, bazı eğitimcilerin kendine özgü farklı yöntemler geliştirdiği, eğitimcilerden bazılarının pozitif ayrımcılık yapılması gerektiği görüşünde birleşmesi sonuçları ile örtüşmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bireysel farklılığı olan öğrencilerin sınıf mevcudunu oluşturma durumları hakkında elde edilen bulgularda, bir konservatuvardaki 3 solfej eğitmeninin, solfej derslerinde bireysel farklılığı bulunan öğrencilerinin mevcut olmadığı, diğer görüşmeye katılan eğitimcilerin ise sınıflarında genellikle 1 ya da 2 kişinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel farklılığı olan öğrencilerin derse katılım durumları hakkında elde edilen bulgularda, bazı eğitimciler derse katılımlarında farklı bir yöntem izlemezken, bazı eğitimciler bu öğrencilerin derste aktif duruma gelebilmeleri için bireysel farklılığı bulunan öğrencilere piyanodan eşlik çaldırma, sorular sorma, sınıf arkadaşları ile grup halinde solfej okutturma gibi yolları izledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel farklılığı olan öğrencilere pozitif ayrımcılık yapılma durumu hakkında elde edilen bulgularda, eğitimcilerden bazılarının ayrımcılık yapılması gerektiği, bazıları ise ayrımcılık yapılmaması gerektiği görüşünü bildirmiştir.

Özer (2021) araştırmasında, dikkat dağınıklığı sebebi ile derse odaklanamadıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuç ile bu araştırmanın elde ettiği derslerdeki dikkatin dağınık olduğu sonucu örtüşmektedir. Arslan Kaya (2019) yaptığı çalışmada, özel eğitim alan öğrencilerin derslerde sıkılmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Fakat bu araştırmada tam tersi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bireysel farklılığı olan öğrenciler ile ilgili alana katkı sağlamak için eğitimcilerin verdikleri önerilere bakıldığında; derslerdeki devamlılığın sağlanması, sınıf mevcudunun azaltılması, bireysel farklılığı bulunan öğrenciler için daha çok uygulama derslerinin getirilebilmesi, bireysel farklılık hakkında uzmanlar tarafından akademik çalışmalar yapılmasının gerekliliği, bireysel farklılıklar ile ilgili literatürün zenginleştirilmesi, bireysel farklılığı bulunan öğrenciler için farklı şubelerin açılması gerektiği, farklılıklarını farklılık olarak görmeden eğitim alanında önlerindeki engellerin kalkması gerektiği, mesleki müzik eğitimi veren kurumlardaki özel yetenek sınavlarında şans verilmesi gerektiği, ilköğretim ve ortaöğretimde müzik dersine ilgili eğitimcilerin

girmesi gerektiği, solfej eğitiminde temel kaynak olarak kullanılan solfej metotlarının görme engelliler için Braille alfabesi ile yazılmış olarak temin edilmesi gerektiği gibi önerilerde bulunulmuştur.

Bu alışma sonunda;

- * Bireysel farklılığı bulunan öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması,

- * Eğitim kurumlarında farklı öğrenen bireylere yönelik anasanat dallarının açılması ve bu alanda eğitimci yetiştirilmesi,

- * Farklı ğrenen bireylere yönelik solfej eğitimi materyallerinin geliştirilmesi ve temin edilmesi,

- * Lisans düzeyinde solfej eğitimi veren kurumlarda solfej derslerinin temel, orta ve ileri seviye olmak üzere 3 gruba ayrılıp koşullandırılması,

- * Solfej eğitimi veren eğitimciler için hizmetiçi eğitimler düzenlenerek bireysel farklılığı bulunan öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmalarının sağlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbayır, S. (2003). *Dil ve Diksiyon Yazılı ve Sözlü Anlatım Bozuklukları*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Akın, G. (2019). *Okulöncesi Dönemde Özel Gereksinimli Çocukların Bireysel Farklılıklarına Ve Sosyal Kabulüne Yönelik Akran Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akmanoğlu, N. (Ed.) (2020). Tanımlama ve Özellikler. İçinde; *Asperger Sendromu ve Otizm: Çocukluktan Yetişkinliği*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Aktürk, İ. (2023). *Otizmlili Bireylerin Müzik Eğitimleri Ve Sahne Performansları Sürecinde Yaşadıkları Olayların Betimlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Aktüze, İ. (2010). *Müziği Anlamak Ansiklopedik Müzik Sözlüğü*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Anıl, M. (1977). Türkiye’de Konservatuvar Eğitimi. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46-51.
- Arslanoğlu, İ. (2016). *Bilimsel Yöntem ve Araştırma Teknikleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Atalay, B. (2011). *Türkiye’deki Mesleki Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Öğrenim Gören Lisans Öğrencilerinin, Umutsuzluk Düzeylerinin Karşılaştırmalı Analizi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ataman, A. (Ed.) (2003). Ortopedik ve Sürekli Hatalığı Olan Çocuklar İçinde; *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (361-392). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ateş, A. (2007). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Düzenlenen İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Osmanlı Kültür Ve Uygarlığı” Ünitesi İçin Hazırlanan Eğitim Durumunun Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Bacanlı, H. (2018). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Çankır, B. (2020). *Müziğe Yetenekli Otizmlili Çocukları Olan Ailelerin Sorunlarının Betimlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Çelik, H. ve Topkaya, E. (2009). Kuzgun, Yıldız ve Deryakulu, Deniz Eğitimde Bireysel Farklılıklar Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 2. Baskı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 5(2), 316-321.
- Diken, İ. H. (2013). Otistik Bozukluğu Olan Öğrenciler. İçinde; *Özel Eğitime Gereksinimli Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (ss. 409-477).
- Doğan, Y (Ed.) (2022). Öğrenmede Bireysel Farklılıkların Rolü. İçinde; *Öğrenmede Bireysel Farklılıklar* (ss. 7-20). İstanbul: Efe Akademi Yayıncılık.
- Eren, B. (2012). Müzik Eğitiminde Kaynaştırma Uygulamaları ve Orff-Schulwerk. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Ergül, E. (2023). *Otizm ve Müziğe İlişkin Meta Sentez Çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Fenmen, M. (1997). *Müzikçinin El Kitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Karan, M. (2011). *Özengen Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Çalgı Eğitimi Alan Öğrencilerin Mesleki Yönelimlerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (1982). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Atlas Akademik Yayıncılık.

- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Atlas Akademik Yayıncılık.
- Karip, E. (Ed.) (2009). *Eğitim Öğretimle İlgili Temel Kavramlar*. İçinde; *Eğitime Giriş* Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, A. (2020). *Lisans Düzeyi Türk Müziği Viyolonsel Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi Sonucu Elde Edilen Bulgulara Yönelik Eğitimci Görüşleri Üzerine Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kılıçarslan, A. (1995). *Geleneksel Türk Müziğinde Solfej Eğitimi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Kozak, M. (2017). *Bilimsel Araştırma: Tasarım, Yazım ve Yayım Teknikleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Levent, (2011). *Üstün Yetenekli Çocukların Hakları El Kitabı: Anne Baba ve Öğretmenler İçin*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Metin, N. (Ed.). (2018). *Otizm ve Spektrum Bozukluğu (OSB). İçinde; Özel Gereksinimli Çocuklar*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Öner, A. K. (2006). *Müziğin Öğrenme Güçlüğü Çeken Çocukların Duyarlılıklarına Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özaltunoğlu, Ö. (2003). *Solfej Öğretim Yöntemleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özsökmen, A. (2019). *Görme Engelli Öğrencisi Olan Konservatuvar Eğitimcilerinin Eğitim Sürecine İlişkin Görüşlerinin Betimlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Özşen, B. (2017). *Türkiye’de Mesleki Müzik Eğitimi Kurumlarında Verilen Kontrbas Eğitimi Üzerine Bir İnceleme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Erzurum.
- Pektaş, İ. B. (2023). *Azınlık Okulları Ve Yabancı Okullarda Müzik Eğitimi Süreci* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pirgon Y. ve Babacan E., (2013). Görme Engelli Öğrencilerin Piyano Eğitimi Üzerine Durum Çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(2013), 191-206.
- Say, A. (2002). *Müzik Sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Sivaslıgil, A. C. (2003). *Araştırma Teknikleri ve Temel İstatistik Bilgileri*. İzmir: Bilkar Bilge Karınca Matbaacılık.
- Sözer, V. (1996). *Müzik: Ansiklopedik Sözlük*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Şan, İ. G.(Ed.) (2018). *Disleksi Özgül Öğrenme Güçlüğü*. İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Şendurur, Y. (2001). Keman Eğitiminde Etkili Öğrenme - Öğretme Yöntemleri, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21(3), 145-155.
- Şentürk, Ş. ve Barut, Y. (Ed.) (2019). *Özel Öğrenme Güçlükleri.İçinde; Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taluy, T. C. (2020). *Müzik Eğitimi Yoluyla Otizmlili Bireylerin Melodik ve Ritmik Duyma Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Eylem Araştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Kayseri.
- Tanrıöğen, A. (Ed.) (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. İçinde; *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekgöl, E. (2020). *Müzik Etkinliklerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tezcan, M. (1999). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Toyran, H. (2021). *Mesleki Müzik Eğitimi Alan Görme Engelli Öğrencilerin Materyal Sorunları ve Lavignac 2C Solfej Kitabının Braille Alfabesiyle Yazım Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkmen, E. F. (2020). *Müzik Eğitiminde Öğretim Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Türkmen, U. (2010). Çocuğun Bireysel Toplumsal ve Kültürel Gelişiminde Amatör Müzik Eğitiminin Yeri Problemleri ve Çözüm Önerileri. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(3), 960-970.
- Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar- İlkeler- Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum* (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ulusoy, A. (2016). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Umar, Ç. N. (Ed.) (2021). Öğrenme Güçlüğüne Giriş. İçinde; *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek Kavramlarına Disipliner Arası Bakış- Anne Baba Öğretmen Klavuz Kitabı* (1-38). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ünal, B. (2019). Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Piyano Dersine Yönelik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Varış, Y. A. ve Hekim, M. M. (2017). Özel Gereksinimli Bireyler ve Müzik Eğitimi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEBD)*, 3(3), 29-42.
- Willis, C. (2020). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Yaşam, Sosyal ve Dil Becerilerinin Öğretimi*. (Çev: S., Yavuz). İstanbul: Platform Yayıncılık.
- Yazan, E. İ. (2007). *Konservatuvar Şarkıcılık Lisans Programlarında Solfej Eğitiminde İzlenen Kaynak Ve Yöntemlerin Analizi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yazar, B. (2021). *Türkiye'deki Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Eğitim Alan Görme Engellilerin Müzik Eğitimi Sürecine İlişkin Eğitimci ve Öğrenci Görüşler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, F. (2022). *Konservatuvar Solfej Dersi Sınavlarında Eğitimcilerin Soru Sorma Stratejilerinin Değerlendirilmesi Ve Yaklaşım Önerileri* (Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

EKLER

Ek 1: Solfej Eğitimcilerine Yönelik Görüşme Formu

YÖNERGE

Bu form Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Anasanat Dalında hazırlanan “**Türkiye’de Lisans Düzeyinde Batı Müziği Eğitimi Veren Konservatuvarlardaki Solfej Eğitimcilerinin Öğrenci Bireysel Farklılıklarına İlişkin Yaklaşımları Üzerine Bir İnceleme**” adlı yüksek lisans tezi için ön bilgi edinmek, durum tespiti yapabilmek ve solfej derslerinde eğitimcilerin bireysel farklılık gösteren öğrencilere karşı yaklaşımlarının değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Görüşleriniz bu amaçla hazırlanmış olan çalışmaya destek olacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Rumeysa ÇALIŞKAN
AKÜ SBE Müzik ASD
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Görev yaptığınız üniversite hangisidir?

2. Meslekteki kıdem yılınız nedir?

- ☐ 0/5 Yıl
- ☐ 6/10 Yıl
- ☐ 11/15 Yıl
- ☐ 16/20 Yıl
- ☐ 21 Yıl ve Üzeri

3. Cinsiyetiniz

- ☐ Kadın
- ☐ Erkek

4. Öğrenim Durumunuz

- ☐ Lisans
- ☐ Yüksek Lisans
- ☐ Doktora/ Sanatta Yeterlik

5. Mezun olduğunuz kurumları yazınız. (Üniversite- Fakülte- Bölüm- ASD)

- ☐ Lisans:
- ☐ Yüksek Lisans:
- ☐ Doktora/ Sanatta Yeterlik:

6. Konservatuvarda branşınız nedir ve vermekte olduğunuz dersler hangileridir?

7. Konservatuvarda solfej (solfej, dikte, teori, kulak) dersini kaç yıldır

vermektedir?

8. Bireysel farklılığı (farklı öğrenen bireyler, absolut kulağa sahip olan bireyler, üstün zekâlı bireyler vb.) olan öğrencileriniz sınıf mevcudunuzun ne kadarını oluşturmaktadır?

9. Solfej derslerinde bireysel farklılığı bulunan öğrencilerinizin solfej okuma ve solfej deşifraj yapma durumları hakkında bilgi verir misiniz? (entonasyon, ritim, nüans...)

10. Solfej dersinde bireysel farklılığı bulunan öğrencilerinizin çalışılan solfej parçasının armonik ve formal yapısını, interpretasyonu (yorumlanması) anlama durumları hakkında bilgi verir misiniz?

11. Solfej derslerinde bireysel farklılığı bulunan öğrencilerinizin teorik bilgiyi anlama durumları hakkında bilgi verir misiniz?

12. Solfej derslerinde bireysel farklılığı bulunan öğrencilerinizin ezgi/ritim diktesi yazma durumları hakkında bilgi verir misiniz?

13. Solfej dersiniz için bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak nasıl bir sınav sistemi uyguluyor ve nasıl bir değerlendirme yapıyorsunuz?

14. Solfej derslerinde bireysel farklılığı bulunan öğrencileriniz için teori konularını işlerken, solfej okuturken ve dikte yazdırırken uyguladığınız farklı bir öğretim yönteminiz varsa açıklayabilir misiniz?

15. Solfej dersinde öğrencilerinizin bireysel farklılıklarından kaynaklı en zorlandıkları ve en başarılı oldukları konular nelerdir? Sizce neden? Bu durumda neler yapmaktasınız, önerileriniz nelerdir?

16. Bireysel farklılığı olan öğrencilerinizin solfej dersi sırasında sözlü ve sözsüz davranışları hakkında bilgi verir misiniz?

17. Solfej derslerinizde bireysel farklılığı olan öğrencilerinizin derse katılımı için ne gibi yollar izliyorsunuz?

18. Bireysel farklılığı olan öğrenci(lere) pozitif ayrımcılık yapılmalı mı? Sizce nasıl bir ayrımcılık yapılabilir?

19. Solfej dersinde bireysel farklılığı olan öğrencilerinizle ilgili alana katkı sağlamak amacıyla ne gibi önerilerde bulunmak istersiniz?

Ek 2: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.02.2023-158290

T.C.	
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ	
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI	
TOPLANTI SAYISI:01	KARAR TARİHİ: 27.01.2023
KARAR 2023/24	
Üniversitemiz Devlet Konservatuarı öğretim elemanı Doç. Dr. Duygu SÖKEZOĞLU ATILGAN tarafından yürütülen (Diğer Araştırmacılar: Rumeysa ÇALIŞKAN), "Türkiye'de Lisans Düzeyinde Batı Müziği Eğitimi Veren Konservatuvardaki Solfej Eğitimcilerinin Çok Boyutluluk Yaklaşımları Üzerine Bir İnceleme" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.	
ASLI GİBİDİR	
e-imzalıdır	
Prof. Dr. İsa SAĞBAŞ	
Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Başkanı	

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak Doğrulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5381&eD=BS4KAZ9JEU&eS=158290> adresinden yapılabilir.