

Müzik Alanında

Güncel ve

Disiplinler Arası Araştırmalar

Editör

ERHAN ZETEROĞLU



BİDGE Yayınları

**Müzik Eğitimi Alanında Güncel ve Uluslararası Araştırmalar -
Current and International Research in Music Education**

Editör: ERHAN ZETEROĞLU

ISBN: 978-625-372-979-0

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 2025-12-25

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



ÖN SÖZ

Her geçen gün ulusal ve uluslararası alanda yapılan değerli araştırmalar ile gelişmekte olan müzik eğitimi, gün geçtikte daha da ilerlemektedir. Bu gelişmenin en önemli etkeni ise, bu alanda yapılan değerli araştırmalardır. Gerek ulusal çaplı araştırmalar gerekse uluslararası alanda yapılan araştırmaların her biri değerlidir. Bu çalışmaların her biri alana hizmet etmekte ve ilerlemesine yol açmaktadır. Alandaki eksikleri tamamlamaya çalışmakta ve yenilik katmaktadır.

Ülkemizde zengin içerikleri olan yöresel müziklerimiz üzerine yapılan araştırmalar önemlidir. Fakat yöresel müziklerimizin incelenerek müzik eğitime dahil edilmesi çok değerlidir. Bu müziklerin tanıtımı, yöresel tavırların icrasının öğretilmesi, duyurulması ve bu müziklerin eğitim alanında kullanılması, müzik eğitim alanını daha da değerli kılmaktadır. Yine müzik eğitiminin drama, teori, kompozisyon yaklaşımları gibi alanlarla desteklenmesi ve geliştirilmesi son derece kıymetli araştırmalardır. Bu alana değer katan bu tür araştırmaların çoğalması ümidiyle...

Editör

Doç. Dr. Erhan ZETEROĞLU

İÇİNDEKİLER

NEW APPROACHES TO COMPOSITION TECHNIQUES IN 20TH CENTURY MUSIC: ARNOLD SCHOENBERG'S TWELVE-TONE COMPOSITION TECHNIQUE	1
<i>SADIK ÖZÇELİK</i>	
DEPREMDEKİ KAYIPLAR İÇİN YAKILAN AĞITLAR VE HATAY'IN KÜLTÜREL BELLEĞİ	13
<i>GÜLNEVA KARATELLİK, GÜLNİHAL GÜL</i>	
MÜZİK TEORİSİ VE ARMONİ ÖĞRETİMİNDE YARDIMCI BİR YÖNTEM: AKOR KÜNYELERİ	34
<i>MEHMET OZAN UYAN</i>	
MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİ KULLANMAYA YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGI VE GÖRÜŞLERİ	45
<i>TOLGA DEMİRTAŞ, MURAT KAMİL İNANICI</i>	
ERZİNCAN YÖRESİNDE KULLANILAN TEZENE TEKNİKLERİNİN TESPİTİ VE BAĞLAMA EĞİTİMİNDE KULLANILABİLİRLİĞİNİN İNCELENMESİ	86
<i>CANER KİLLİK, MURAT KAMİL İNANICI</i>	
MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞİM TEKNOLOJİSİ DESTEKLİ MATERYAL TASARLAMA VE KULLANMAYA YÖNELİK ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ	120
<i>BATUHAN KARAYEL, YALÇIN YILDIZ</i>	
MUSIC EDUCATION IN VILLAGE INSTITUTES	164
<i>AYLİN MENTİŞ</i>	
BELLY DANCING (KÖÇEKÇİLİK)	184
<i>AYLİN MENTİŞ</i>	
ÖZENGEN BAĞLAMA EĞİTİMİNDE BASİTTEN KARMAŞIĞA İLKESİNE DAYALI ÖĞRETİM MATERYALİNİN GÜDÜLENME ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	204
<i>İBRAHİM GÜLER, BARIŞ KARDEŞ</i>	

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE MÜZİK ÖĞRETİMİ: ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZYETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ	227
--	-----

HAMZA ÜSTÜN

BÖLÜM 1

New Approaches To Composition Techniques In 20th Century Music: Arnold Schoenberg's Twelve-Tone Composition Technique

Sadık ÖZÇELİK¹

ABSTRACT

The musical style depicted in the 20th century did not develop solely within this century. Individualism and diversity, which became apparent during the Romantic period, became increasingly widespread. Romanticism did not end with the end of this century, of course, but works created with new ideas and methods greatly weakened the influence of Romanticism. During the First World War, many composers began to abandon tradition. Mass media and excellent communication systems enabled listeners to hear music better than in previous periods and allowed composers to become aware of new ideas that were not widely heard in the past and to express their feelings. New technology led to the emergence and spread of new musical ideas and genres from all world cultures.

Composers in this century began to explore different ways of dealing with tonality, with the idea of eliminating it completely. The tonic-dominant axis, which had previously been organised throughout an entire piece, was increasingly dismantled. The centre of gravity in tonal sequences was completely replaced by a sense of openness and neutrality. All kinds of dissonance could be freely used at any point in the piece. The methods that replaced tonality were polytonality, harmony in systems outside the traditional triadic system (quartal, quintal, diatonic, etc.), and new scales such as the whole-tone scale and the octatonic scale.

The twelve-tone compositional technique invented by Austrian composer Arnold Schoenberg became the most influential of these new approaches in the 20th century. This system, which offered composers new ways of organising sounds in their works, abandoned the traditional tonal structure and made music a mathematically operated subject.

Keywords: Expressionism, Serial Music, Twelve-Tone System, Serial Pitch Series, Arnold Schoenberg.

¹ Prof. Dr. Gazi University, selik@gazi.edu.tr Orcid: 0000-0001-6243-9957

INTRODUCTION

Cultural change movements that emerged at the beginning of the 20th century led to significant new developments in art and science. For example, Sigmund Freud contributed to these cultural change movements with his advanced psychoanalysis and subconscious studies, Albert Einstein with his theory of relativity, and Pablo Picasso and Wassily Kandinsky with their abstract paintings (Kamien, 1996:434). The leading artists of this movement in music were Debussy, Stravinsky, and Schoenberg.

The radical change movements at the beginning of the 20th century also had an impact on music. At this time, there were completely new approaches, particularly in the organisation of rhythm and pitch, and in percussive sound sources. Some composers abandoned the traditional structure so sharply that they were met with fierce hostility.

The musical style depicted in the 20th century did not develop solely within that century. The individualism and diversity observed in the Romantic period became increasingly widespread. Romanticism did not end with the close of the century, but works created with new ideas and methods significantly weakened its influence. During the First World War, many composers began to abandon tradition. Mass media and excellent communication systems enabled listeners to hear music better than in previous periods and allowed composers to become aware of new ideas that were not widely heard in the past and to express their feelings. New technology led to the emergence and spread of new musical ideas and genres from all world cultures (O'Brien, 1987:436).

A GENERAL OVERVIEW OF 20TH CENTURY MUSIC

The music of the 20th century was characterised by greater experimentation and diversity than in previous eras. Everything, including the tonal system on which Western music had been based and built for centuries, was questioned. Until the 1900s, tonality had been a guiding feature in Western music. Although musical forms, genres, styles, and modes underwent radical changes between 1600 and 1900, tonality remained unchanged. Despite the frequent use of modulations to distant keys and chromatic sounds in the late Romantic period, major and minor scales remained as dominant as they had been in the Baroque era.

Composers in this century began exploring different ways to deal with tonality, with the idea of eliminating it entirely. The tonic-dominant axis, which had previously been organised throughout an entire piece, was increasingly dismantled. The centre of gravity in tonal sequences was completely replaced by a sense of openness and neutrality. All kinds of dissonance could be freely used at any point in the piece. The methods that replaced tonality included polytonality, harmony in systems outside the traditional three-part system (such as four-part, five-part, two-part, etc.), and new scales like the whole-tone scale and the octatonic scale. Atonal structures using two or three scales simultaneously, quarter-tone scales, whole-tone scales, and modal scales were employed. The unfamiliar, foreign sounds of the whole-tone scale greatly captivated composers and encouraged them to increasingly move away from the routine sounds of their music based on major and minor scales and to explore ways to enrich their music (Todd, 1990:404).

- **Harmony**

Other musical elements, particularly harmony, were naturally affected by the shift in tonal understanding. Chromaticism in the late 19th century created a more complex harmony than in previous periods. Instead of the simple, triad-based chord structures of the Classical period, Romantics employed chromatic structures that caused complete tonal confusion, using seventh and ninth chords. Composers of the 20th century not only continued these practices but also used chords less functionally than in previous periods. While a chord (e.g., dominant seventh) would normally be expected to progress to the first degree in functional harmony, contemporary composers did not consider this mandatory. Some composers avoided chord structures consisting of third intervals. They preferred harmony consisting of fourth intervals and second intervals. They created different chords, which they called colourful inventions. At the same time, they created chords from the sequence of notes formed in the twelve-tone system. Generally, since chords contained dissonant intervals as well as notes of different pitches, harmony became more dissonant than in previous periods. The frequency of these parallel applications (especially in the works of Claude Debussy) revealed the fundamental applications of non-functional harmony in the 19th century.

- **Structure**

The structure of 20th-century music is polyphonic. Dissonance is used more freely than in the past. However, traditional harmony has not been completely abandoned.

When two or more melodies based on one of these systems are performed together, they create their own harmonies.

- **Melody**

Twentieth-century composers frequently wrote disconnected melodies that had no relation to tonality and utilised wide melodic ranges. These melodies are less memorable and more difficult to sing than those of the past. As in the past, the melody alone was not important. As a result, the melodies heard were short and motivic. Instead of sounds tightly organised into phrases and periods, melodic fragments are effective. Some composers used musical elements such as large leaps, glissandos and tone sweeps in melodies to reduce the balance in the melody and create uncertainty in the tonal structure.

In the 20th century, melody possessed characteristics such as wide leaps, irregular rhythms, and unexpected sounds.

- **Rhythm**

The rhythmic vitality of a melody is important for its memorability, so most

In 20th-century music, rhythm gained greater importance than melody. Motifs frequently featured syncopation, and polyrhythm emerged as a result of the ability to play two or more melodies simultaneously. Asymmetrical metres were used, or the rhythm could be changed within each bar. Metric patterns were preferred over traditional duple and triple rhythmic structures. In general, 20th-century music showed a great deal of rhythmic vitality and diversity. Composers increasingly adopted complex rhythms in their music. For example, in a piece written in 4/4 time, one bar could be 3/4, followed by bars in 6/8, then 2/4, and so on.

- **Timbre (Sound Colour)**

The Timbre was widely explored during this century and became more diverse than in the past. Efforts were made to obtain different timbres from instruments. Composer John Cage (1912–) attempted to obtain different timbres by placing various bolts, washers, etc. on the piano strings. Composers invented new notational systems. Amplification of sound through electricity altered acoustic sounds in many ways. In addition, sound synthesizers

were able to produce new sounds as well as replicate traditional ones. Old instruments (harpsichord, guitar) were rediscovered, and the human voice was used unaccompanied as a solo instrument.

- **Form**

In the 20th century, the only musical elements that remained largely unchanged were form and the intensity of sound. Generally, loudness was used appropriately according to the character of the work. The duration of the Works were shortened considerably compared to the very long durations favoured in the late 19th century. The form used in the 20th century cannot be easily generalised.

In the 20th century, the "twelve-tone" compositional technique developed alongside the expressionist music movement.

EXPRESSIONISM

Expressionism is a style that explores extreme emotions through distorted images (Weiss, 1991:340). It is also the opposite of impressionism. It accepts the validity of achieving individuality, especially in expressing the subconscious and personal inner feelings. Therefore, although expressionism may initially appear to be an extension of romanticism, it possesses greater extremes than romanticism. Expressionism emerged as a result of the same mental environment as Freud's studies on the unconscious and hysteria, and gradually developed throughout the process of people's curiosity about their inner feelings and subconscious minds (Yudkin, 1996:340).

Expressionism is also an art form related to social protest. It dealt with themes such as poverty, sorrow, and grief. Many expressionist musicians, painters, and writers, opposed World War I and used art to express their fear of bloodshed. There was close communication between expressionist musicians, painters and writers. The painter Wassily Kandinsky wrote plays, poems and essays, the composer Schoenberg painted pictures and attended exhibitions by expressionist artists.

Both Expressionist painters and Expressionist composers endeavoured to focus on expressing extreme emotions during this period. They examined inner feelings rather than outward appearances. They deliberately used dissonance and conflict in their works to convey the anguish and tension of the human spirit and to deeply affect their listeners.

In music, expressionism was brought to life through the use of extreme dissonance, wild, disjointed melodies, and atonality (the absence of tonality). The emotional turmoil in the works of late Romantic composers such as Mahler, Richard Strauss, and Wagner formed the basis of 20th-century expressionist music (Kamien, 1996:484). From 1905 to 1925, Austria and Germany were generally the centres of this movement.

Arnold Schoenberg is the most important expressionist composer because he developed entirely new approaches to harmony in the 20th century and had a profound influence on the music written during this period.

- **Arnold Schoenberg**

Arnold Schoenberg (1874-1951) began playing the violin at the age of eight and soon after started his first compositional works. Brahms was one of the composers who first influenced him. He later developed a keen interest in Wagner's operas. By the age of 21, Schoenberg was adapting operas written by renowned composers of the time for orchestra in order to earn a living from music. In 1904, he began teaching music theory and composition techniques in Vienna. His personality made him popular among his students and a source of inspiration. Two of his students (Alban Berg and Anton Webern) themselves became leading composers of this period.

Schoenberg was initially influenced by the music of Brahms, Wagner and Mahler. Consequently, his early works reflect the style of the late Romantic period. This style is more emotional and literary (e.g. *Transfigured Night*, 1899). Some of his works from this period were also arranged to be performed by very large orchestras. These works featured unexpected resolutions of dissonances, distinct melodies created using large leaps and wide (low, high) sounds, and the use of notes and chords not belonging to major or minor scales. The use of chromatic harmony and the music's frequent shifts to distant keys weakened the central pull of tonality. In 1899, at the age of twenty-five, Schoenberg wrote a work for six string instruments entitled "*Transfigured Night*" and later arranged it for orchestra (Machlis, Forney, 1995:474).

From 1903 to 1907, Schoenberg took his music beyond the late Romantic period. In works such as his "Chamber Symphony, Op.9 (1906)" for fifteen solo instruments, he used the full range of the scale and four-note chords. In the 1908s, Schoenberg took a revolutionary step by abandoning the traditional tonal system. He gradually developed a system separate from the tonal axis, emphasising chromatic harmony and freely using all twelve notes of the chromatic scale. In his atonal works, all twelve notes of the chromatic scale were used without regard to the tonal relationships of traditional scales. Dissonances were freed from the necessity of resolving into consonances. Schoenberg described atonality as a style based on the freedom of dissonances. He treated dissonances like consonances and abandoned the tonal centre.

In his early atonal works, many features of his music remained unchanged, such as the contrapuntal structure, motifs, and rhythms and metres like "straight writing". However, in his later works, he began to use traditional chords only rarely. Instead, he used dissonant chords as resting chords. In order to preserve the thematic dimension he had achieved harmonically, he sought ways to develop these dissonant chords intuitively among themselves (Simms, 1986:158).

Between 1908 and 1915, he created many dazzling original works and published a book on harmony. He wrote his own librettos and participated in exhibitions by German expressionists with his paintings. During the difficult conditions of World War I and the post-war period, Schoenberg was unable to publish anything. Between 1915 and 1923, he spent seven years quietly discovering and shaping in his mind the structure of methods that would replace tonality. He pursued this new method with great determination (Machlis, Forney, 1995:474). From 1923 to 1925, Schoenberg composed works using the twelve-tone system he had newly developed. The twelve-tone system provided Schoenberg with broader possibilities for composing than before.

Schoenberg's work can be divided into four periods. His early works can be described as representative of post-Wagnerian Romanticism. In these works, he remained within the boundaries of tonality and used traditional notation symbols. His best-known work in this field is *Transfigured Night*. Schoenberg's second period was atonal expressionist. Under this influence, in his work *Three Piano Pieces*, Op. 11, he eliminated the distinction between consonance and dissonance. *Five Pieces for Orchestra*, Op. 16, and

Pierrot Lunaire are works from this period. In his third period, during which he developed the twelve-tone system, he reached his peak with one of his most powerful works, Variations for Orchestra, Op. 31. In the fourth and final period of his career, he worked to refine and clarify the twelve-tone system. During this period, he composed several works in a more accessible style using twelve-tone technique, which were noticeably different from his earlier works. Among these, the Piano Concerto and A Survivor from Warsaw stand out.

Although Schoenberg's musical language had its roots in the past, it was truly new and gradually resulted in a stylistic revolution. He said, "I fully understand that my works will not be understood for several decades." Throughout his life, his music was considered difficult and inaccessible by most listeners and was therefore rarely performed. However, after his death in 1951, almost all of the younger generation of composers who followed him were influenced by the twelve-tone system he discovered, and it remains an important influence today.

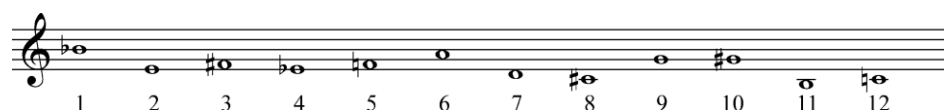
Schoenberg's inventions were immediately embraced by his students Alban Berg (1885-1935) and Anton Webern (1883-1945). Berg wrote music that synthesised 20th-century elements with the traditional. He combined the twelve-tone technique and free atonality with old, romantic forms. Berg's romantic disposition meant that even after adopting the twelve-tone style, he remained attached to the legacy of romanticism. The theatrical qualities of his compositions, their vivid sound colours and poetic warmth attracted a wide audience. One of Berg's significant achievements was to render Schoenberg's abstract techniques comprehensible to people and to instil these feelings in them. Berg became one of the most admired masters of the twelve-tone compositional school. His death at a young age deprived contemporary music of a great personality.

Anton Webern, another student of Schoenberg and a doctor of music history, was the one who departed most from the tonal structure of the past among the three masters of the modern Viennese School (Schoenberg, Berg, Webern). Like Schoenberg and his followers, Webern preferred short forms, subtly crafting a musical universe into miniatures, each lasting only two or three minutes, yet each of vital importance (Kamien, 1996:502). In his mature works, Webern employed the twelve-tone technique with a rigour he had never used before (). Schoenberg's serialism

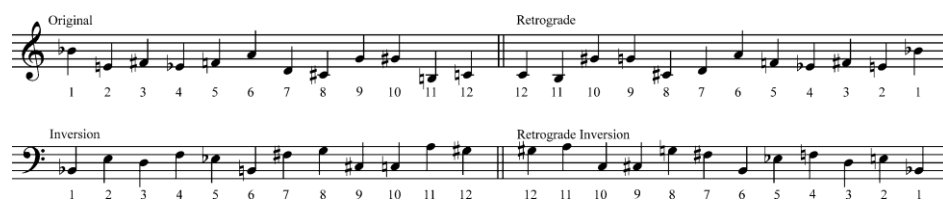
By expanding the concept, he gained complete control over the colours, rhythms and other elements of the instruments, in other words, he applied total serialism. As a result, he had a major impact on the compositional process of the twentieth century (Machlis, Forney, 1995:482).

THE TWELVE-TONE SYSTEM

The principles of this system, also known as Dodecaphonic or Serial Music, are simple. The system offers composers new ways to organise sounds in their works. Unlike the tonal system, where a central tone (tonic) is emphasised, the composer arranges the twelve tones of the chromatic scale in any order and applies various rhythms to create a melody. The specific arrangement of the twelve notes of the chromatic scale within a sequence is called a "tone row". The purpose of creating a tone row is to avoid traditional tonal relationships. The work is built upon this sequence, which is used as raw material (source) in the composition, with the sole restriction being that no note may be repeated unless all twelve notes in the sequence are used. This is because such repetitions emphasise a particular note. However, in this system, no note carries special importance; all notes are of equal importance. Therefore, there is no tonal axis or resting note. The composer creates only one tone row for each work. Since this row is the source of all chords and melodies in a piece, it must be constructed with great care. Schoenberg used the following tone row in his work "Variations for Orchestra, Op. 31":



The sequence is presented in four basic forms. These are: the original sequence, the retrograde sequence, the inversion of the original sequence, and the retrograde inversion. In the retrograde application of the sequence, the original sequence is written backwards. In the inversion, the sequence is turned upside down while preserving the original arrangement of intervals between the notes. All intervals in the sequence move in the opposite direction. For example, if the original sequence starts with a descending movement of three whole tones (a minor fifth) from B flat to E, the inversion of the sequence starts with an ascending movement from B flat to E, again maintaining the same interval. In retrograde inversion, the notes are written in reverse order.



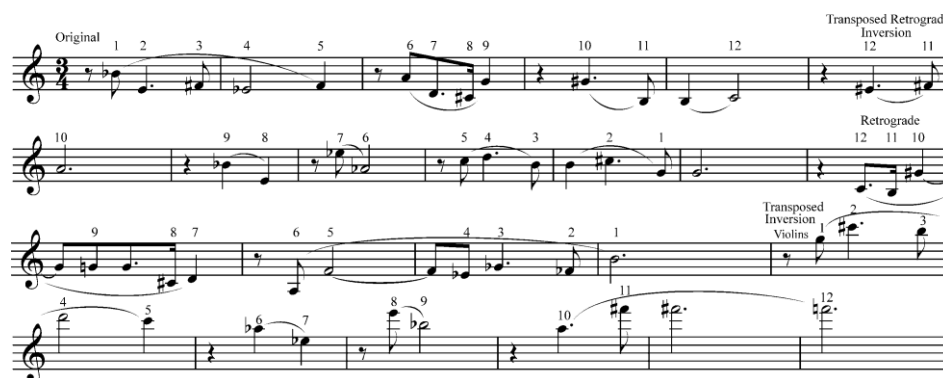
A sequence of notes can be transposed to any pitch. In other words, while preserving the original structure of the intervals, it can start on any of the twelve chromatic notes. As explained above, four different types of scales can be derived from the original scale. When these four types of scales are applied to any of the twelve chromatic notes, it is possible to produce a scale of 48 (4 X 12) variations of a sequence. This gives composers great possibilities in terms of melodic richness. The notes in the sequence can make octave leaps. This allows various melodic shapes to emerge from a single sequence. This greatly increased flexibility of the system partly explains why many melodies written using this technique have unusually wide leaps. The twelve-tone technique may seem limited at first glance, but when calculated, 479,001,600 different tone row sequences can be obtained (Hoffer, 1988:251).

By applying rhythmic elements to the original sequence, the cello part is as follows:



Each note in the sequence has been given specific timbres and arranged to be played by specific instruments. This is called a "colour melody" (Klangfarbenmelodie).

The following is an excerpt from Schoenberg's work "Variations for Orchestra, op. 31":



CONCLUSION

This new system invented by Arnold Schoenberg opened the door to entirely new approaches to musical composition in the 20th century. Although the twelve-tone compositional technique initially caused astonishment in the music world, it eventually established itself as a pioneer of contemporary musical thought.

Schoenberg's serial music system had attracted the interest of only a few composers until the 1950s. However, after the Second World War, renowned traditional composers such as Webern, Igor Stravinsky, Aaron Copland, etc., realised that this system was more of a compositional technique than a musical style, and incorporated it into some parts of their works. This led many composers in Europe and America to adopt and develop this technique.

In this system, music has no normal structure. Music has been completely serialised and has become a mathematically operated subject. Therefore, there are no motifs and melodies in the traditional sense, no formal structures such as phrases, periods, or sections, and no development or repetition sections. Like most of this century's artistic themes, it is a method or technique rather than a work of art. The complete control of musical elements gave composers great control over their works but made it difficult for musicians to perform them. Similarly, it became difficult for listeners to perceive the works.

The twelve-tone compositional technique has been the most influential of the 20th-century musical movements. Almost every composer has applied this technique or been influenced by it. Schoenberg's first step towards atonality will be considered the most courageous and radical step taken in Western music history to date.

REFERENCES

- Forney, Kristine, Machlis, Joseph. *The Enjoyment of Music*, Norton & Company, Inc., New York, 1995.
- Ghezze, Marta A., *Solfège, Ear Training, Rhythm, Dictation, and Music Theory*, The University of Alabama Press, Tuscaloosa and London, 1993.
- Hickok, Robert, *Exploring Music*, Wm. C. Brown Communications, Inc., Dubuque, 1993.
- Hoffer, Charles R., *A Concise Introduction to Music Listening*, Wadsworth Publishing Company, Belmont, California, 1988.
- Hoffer, Charles R., *The Understanding of Music*, Wadsworth Publishing Company, Belmont, California, 1989.
- Kamien, Roger., *Music An Appreciation*, The McGraw-Hill Companies, New York, 1996.
- Manof, Tom, *Music: a Living Language*, Norton & Company, Inc., New York, 1982.
- Morgan, Robert P., *Anthology of Twentieth-Century Music*, Norton & Company, Inc., New York, 1992.
- O'Brien, James Patrick, *The Listening Experience*, Schirmer Books, a division of Macmillan, Inc., New York, 1987.
- Sherman, Robert WM., *Concept and Design in Music*, Harcourt Brace Jovanovich Publishers, Orlando, Florida, 1989.
- Simms, Bryan R., *Music of the Twentieth Century*, Schirmer Books, a division of Macmillan, Inc., New York, 1986.
- Simms, Bryan R., *The Art of Music An Introduction*, HarperCollins College Publishers, New York, 1993.
- Todd, R. Larry, *The Musical Art: An Introduction to Western Music*, Wadsworth Publishing Company, Belmont, California, 1990.
- Weiss, Robert, *Music and Expression*, Wm. C. Brown Publishers, Dubuque, 1991.
- Yudkin, Jeremy, *Understanding Music*, Prentice-Hall, Inc, New Jersey, 1996.
- Zorn, Jay D., *Listening to Music*, Prentice-Hall, Inc., New Jersey, 1995.

BÖLÜM 2

DEPREMDEKİ KAYIPLAR İÇİN YAKILAN AĞITLAR VE HATAY'IN KÜLTÜREL BELLEĞİ¹

1. GÜLNEVA KARATELLİK²

2. GÜLNIHAL GÜL³

GİRİŞ

Toplumsal normlar, gelenekler ve olaylar ile şekillenen kültürel belleğin kaydedilmesi ve aktarılmasında önemli bir araç olan müzik toplumsal hafızanın da canlı kalmasına katkı sağlamaktadır (Akın, 2018; Baş, 2021).

Kültürel kimliğin oluşumu kadar yok olması da toplumlar için göz ardı edilemez bir durumdur. Kültürel oluşumların kaybı, unutma ve toplumsal değişimler gibi faktörler kültürel belleğin yok olmasını tehdit eden unsurlar arasında yer almaktadır (Mertol, 2023). Ayrıca küreselleşme ve homojenleşme, unutma ve zorlama (Akça, 2021) ve mekânsal değişim de (Mertol, 2023) kültürel belleğin korunmasını zorlaştıran diğer unsurlar arasındadır. Bu kapsamda doğal afetlerin toplumların kültürel belleğini yok eden ya da ciddi

¹ Bu çalışma 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programından destek almıştır.

² Lisans Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi A.B.D, Orcid: 0009-0002-5078-2015

³ Doç.Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi A.B.D, Orcid: 0000-0001-9437-2419

biçimde zedeleyen önemli olaylar arasında olduğu düşünülmektedir. Deprem, sel vb. doğal afetler sadece fiziksel yapının değil aynı zamanda toplulukların tarih, gelenek ve kimliklerini de tehdit etmekte ve zamanla yok olmasına da neden olabilmektedir (Drury & ark., 2015; Ntontis & ark., 2017; Polat, 2023).

Afet sonrasında toplumlar çoğunlukla yaşadıkları kayıpları telafi etmekte zorlanmakta, söz konusu bu durum kültürel belleğin yeniden inşasını da güçleştirebilmektedir. Toplumların geçmiş deneyimlerini ve kültürel değerlerini yitirmesi, sosyal yapılarında çeşitli değişimlere yol açabilmekte; doğal afetlerin sosyolojik etkileri de toplumların bu değişimlere nasıl tepki verdiği ve nasıl uyum sağladığıyla doğrudan ilişkili görülmektedir (Polat, 2023). Bu nedenle afetlerin toplumsal bellek üzerindeki etkilerinin kültürel mirasın korunması ve aktarılması açısından kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Afet durumlarında bireyler ve toplumlar acılarını, kayıplarını ve yaşadıkları toplumsal deneyimleri çeşitli ifade biçimleri aracılığıyla görünür kılabilirler. Bu bağlamda özellikle ağıt gibi müzikal formlar, kültürel bellek aktarımında merkezi bir rol üstlenmektedir. Ağıtlar bireylerin ve toplumların duygusal deneyimlerini somutlaştırarak bu deneyimlerin toplumsal bellekte yer bulmasına ve geçmişle olan bağların korunmasına katkı sağlamaktadır (Karakaş & Karakaş, 2023). Bununla birlikte ağıtların bir diğer önemli işlevi, topluluğun tarihini, geleneklerini ve değerlerini yansıtmasının yanı sıra topluluk üyeleri arasında aidiyet duygusu oluşturarak kültürel kimliğin pekişmesine destek olmasıdır.

Literatürde sözlü kültürün kültürel bellek aktarımına katkılarına (Çiftçi & Soyer, 2021; Yakıcı & Sarıtunç, 2019) ve müziğin kültürel bellek aktarımındaki rolüne ilişkin çalışmalara yer verildiği görülmektedir (Beşevli, 2023; Akın, 2018; Özer, 2021). Bununla birlikte 6 Şubat depremleri sonrasında kültürel bellek aktarımını doğrudan ele alan araştırmaların sınırlı olduğu dikkati çekmektedir (Bakırcı, 2023; Gençcelep, 2023). Bu çalışma söz konusu boşluğu kısmen de olsa doldurmayı ve Türkiye'nin kültürel zenginliklerinin kayıt altına alınmasına katkıda bulunmayı

amaçlamaktadır. Bu doğrultuda 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli gerçekleşen ve etkileri Hatay’da yoğun bir şekilde hissedilen depremde yakınlarını kaybeden kişilerin ağıtları aracılığıyla hem kişisel hem de toplumsal yas sürecine ışık tutulması hedeflenmiştir. Araştırmanın özel amaçları ise ağıtların bireylerin yas sürecindeki rolünü ve duygusal ifadeyi nasıl etkilediğini belirlemek, ağıtların Hatay’ın kültürel belleğinin bir parçası olarak nasıl işlev gördüğünü incelemek ve ağıt geleneğinin bireyler ile toplumlar açısından ne anlam ifade ettiğini ortaya koymaktır.

Bu düşünce ile 6 Şubat depremi nedeniyle söylenen ağıtların bir araya getirilmesi gelecek kuşaklar için kültürel bir arşiv oluşturulması açısından önemli görülmüştür. Bununla birlikte araştırma kapsamında ele alınan ağıtların Hatay yöresine özgü dilsel zenginliği, metaforları ve simgeleri ortaya koyacağı; ağıtların yas ile başa çıkmadaki işlevlerini görünür kılacağı ve sözlü bir gelenek olarak ağıt kültürünün toplum tarafından daha derinlemesine tanınmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Literatürde ağıtlarla ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla geçmişte yaşanmış olaylar veya halk kültürü kapsamında ele alındığı görülmektedir (Çıblak, 2005; Beşevli, 2015). Araştırmanın çok yakın bir tarihte yaşanan Hatay depremine odaklanması ve kayıpların hâlen etkisini sürdürdüğü bir dönemde yürütülmesi bakımından özgün bir nitelik taşıdığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “Depremdeki kayıplar için yakılan ağıtların Hatay’ın kültürel belleğine katkısı nedir?” olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden anlatsal araştırma yöntemi kullanılmıştır. Anlatsal araştırma yaklaşımında hikayenin nasıl oluştuğuna, kime ve neye yönelik olduğuna ve kültürel söylemlere dikkat edilmekte; birey, kültür ve toplumların anlaşılması amaçlanmaktadır (Ntinda, 2018; Wolgemuth & Agosto, 2019).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örneklemesi kullanılmıştır. Evrene ulaşmanın zor olduğu durumlarda ve evren hakkındaki bilginin eksik olduğu durumlarda kullanılan; evrene ulaşmak ve zengin veri elde etmek için kullanılan bir örnekleme yöntemidir. Kartopu örneklemesinde araştırmacı kişiden kişiye, kişiden de durumlara ulaşarak farklı olguları açıklamayı amaçlamaktadır (Baltacı, 2018; Creswell, 2014; Patton, 2001). Araştırma için yapılan görüşmeler Hatay’da yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların demografik bilgilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcılar	Cinsiyet	Doğum Yılı	Doğum Yeri	Mesleği
Katılımcı 1	Erkek	1970	Hatay/ Kırıkhan	Demirci Ustası
Katılımcı 2	Erkek	1955	Gaziantep/ Islahiye	Öğretmen
Katılımcı 3	Erkek	1976	Hatay/ Kırıkhan	Bakım Ustası
Katılımcı 4	Erkek	1951	Hatay/Reyhanlı	İşçi
Katılımcı 5	Erkek	1935	Hatay/ Kırıkhan	Serbest Meslek

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ilişkin veriler görüşme kılavuzuyla toplanmıştır. Görüşme kılavuzu görüşmecinin uyması gereken önemli kuralları hatırlatıcı, görüşme sorularını belirli bir sıraya göre içeren ve gerektiğinde kayıt işlemini de kolaylaştıracak şekilde hazırlanmış bir listedir (Karasar, 2015).

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi yazılı ya da sözlü verileri sistematik ve tekrarlanabilir adımlarla çözümleyerek çok sayıda ifadeyi daha özlü ve anlamlı biçimlerde temsil etmeye yarayan bir nitel araştırma yöntemidir. Bu teknik verilerin anlamlı kategorilere ayrılması yoluyla yorumlanmasını sağlayarak araştırmacının verilerden genellemelere ulaşmasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk & ark., 2020; Mayring, 2000; Pearce & ark., 2020). Araştırmadaki nitel veriler görüşme kılavuzu ile görüşme tekniği kullanılarak yapılmıştır. Görüşme formu açık uçlu 13 sorudan oluşturulmuştur. Bir soru katılımcıların demografik bilgilerini elde etmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Veriler katılımcılarla yapılan bire bir görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşmeler tüm katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler yazılı metin haline getirilmiş; içerik analizi ile çözümlenip yorumlanmıştır. İçerik analizinde katılımcıların görüşlerini yansıtmaya amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler kodlanmış ve temalara ayrılarak yorumlanmıştır. Alıntılar yapılırken katılımcıların isimleri katılımcı 1 (K1), katılımcı 2 (K2) şeklinde kısaltılarak kodlama yapılmıştır. Araştırmada 3 tema, 8 alt tema ve 25 kod elde edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için veriler iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve tutarlılık incelemesi yapılmıştır. Görüş birliği ve görüş ayrılıkları tespit edilmiş, güvenilirlik

hesaplama formülü $P \text{ (Tutarlılık Yüzdesi)} = Na \text{ (İki formda aynı kodlanan madde sayısı)} * 100 / Nt \text{ (Bir formda bulunan toplam madde sayısı)}$ kullanılarak uzman değerlendirmeleri arasındaki uyum hesaplanmıştır (Çepni, 2018). Uzmanların değerlendirmeleri arasındaki uyum 80 çıkmıştır. Bu değerin 70 veya daha üstünde olması yeterli bulunduğundan (Miles & Huberman, 1994, aktaran, Baş, 2014) veri analizi için güvenilirliğin sağlandığı kanısına varılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programından TBTK-0159-9078 ID numarası ile destek alan bu araştırma kapsamında yer alan katılımcılar araştırma öncesinde bilgilendirilmişlerdir. Katılımcılar, gönüllülük esasına uygun olarak araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın gizlilik ilkesine bağlı olarak katılımcıların özel isimleri gizli tutulmuş ve K1, K2, K3 şeklinde kodlanmıştır.

Bu araştırma için Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu tarafından 25 Nisan 2025 tarih ve 2025-04 sayılı yazı ile etik kurul onayı alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde katılımcıların araştırma sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2’de deprem anı duygusal süreçlerine ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Deprem Anı Duygusal Süreçlere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar
Deprem Anı Deneyimi	Ortam	Şiddetli sarsıntı Yağmur- soğuk Evin yıkılması Elektrik ve iletişim kesintisi
	Duygusal Tepkiler	Panik Şok Dua etme Koruma içgüdüsü Zaman algısı yitimi Metanet

Tablo 2’de de görüldüğü gibi katılımcılar fiziksel ortam koşullarına ve duygusal tepkilere vurgu yapmışlardır. Bu bulgular afet anında yaşanan travmatik durumun fiziksel sarsıntının yanında çevresel ve alt yapısal faktörlerle birleştiğinde bireylerin güvenlik algısını sarstığı söylenebilir. Özellikle “iletişim ve elektrik kesintisi” ifadesi deprem anı ve hemen sonrasında katılımcıların yalnızlık ve dış dünyadan kopma duygusunun pekiştiğini düşündürmektedir. Bu durum literatürde afet sonrası “ikincil travmatik etkenler” olarak tanımlanan durumlarla paralellik göstermekte; altyapının çökmesi, çevresel koşulların zorlayıcı hale gelmesi ve temel ihtiyaçlara erişimde yaşanan güçlükler travma deneyimini derinleştiren faktörler arasında sayılmaktadır (Norris & ark., 2002; Galea, Nandi & Vlahov, 2005). Bununla birlikte duygusal tepkiler alt temasına yönelik olarak katılımcıların panik, şok, zaman algısının yitimi ve dua etme davranışları sergiledikleri; aynı zamanda çocukları ya da aile bireylerini koruma içgüdüsü ile hareket ettikleri söylenebilir. Bu durum bireylerin travma anında bireylerin öncelikli olarak anlık rahatlama ve hayatta kalma içgüdüsü ile davranış sergilediklerini göstermektedir (Bonanno, Chen, & Galatzer-Levy, 2023). “Deprem

Anı Deneyimi” temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“ Sekiz kardeşimi toprağa koydum... Ne zaman konusu olsa ağlıyorum işte... Küçük kardeşimle gece saat 00:00’da konuştum. En son sesini duydum....”(K1).

“..... Evimiz başımıza yıkıldı bizim....” (K2).

“... Bana göre çok uzun, dışarıdan kısa görünen saniyelerle anlatılan sarsıntı bitti....” (K3).

Tablo 3’te deprem sonrası kayıplar ve yas sürecine ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 3. Deprem Sonrası Kayıplar ve Yas Sürecine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar
Deprem Sonrası Süreç	Kayıplar	Akraba kaybı Komşu ve arkadaş kaybı Hayvan kaybı
	Ritüeller	Ağıt yakma Şiir yazma Türkü söyleme Dini ritüeller
	Fiziksel ve Ruhsal Durum	Hafıza kaybı

Tablo 3’te de görüldüğü gibi katılımcılar “kayıplar” alt temasında başta akraba kaybı olmak üzere komşu ve arkadaş kayıplarını vurgulamış; hayvan kaybını da duygusal açıdan önemli bir kayıp olarak ifade etmişlerdir. Bu durum yas sürecinin yalnızca insan ilişkileriyle sınırlı kalmadığını, bireylerin gündelik yaşamda bağ kurduğu tüm varlıkları kapsadığını da göstermektedir. Bununla birlikte “ritüeller” alt temasında da görüldüğü gibi katılımcıların deprem sonrası süreçlerle başa çıkmak için ağıt yakma, şiir yazma ve türkü söyleme gibi kültürel ifade biçimlerinin yanında dini

ritüelleri de kullandıkları tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak travmatik olaylar karşısında bireylerin geleneksel ve inanç temelli başa çıkma yöntemlerini teselli kaynağı olarak kullandıkları söylenebilir. Ayrıca elde edilen bulgular doğrultusunda deprem gibi ani ve yıkıcı sonuçlar doğuran afetlerin bireylerde hafıza kaybı gibi kayıplar da doğurabileceği görülmektedir. “Deprem Sonrası Süreç” temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“ Depremden sonra yazdım ben mesela. Çok ağıtlarım var.... Eeee biraz hafıza kaybım oldu. Çok hafıza kaybı oldu.” (K1).

“ Minnoş minnoş minnoşumuz öldü.....” (K2).

“ Ben kardeşim de dahil 18 yakınımı kaybettim. ... Kızılay’ın verdiği çadırlar ulaşmaya başlamıştı bizlere. Köydeki bahçeye çadır kurduk. O şiiir de çadırdaki tek başıma ağlayarak yazdığım bir şiirdi.” (K3).

“... Ev var ya yarım metre gitti gitti geldi.... Bir yandan dua yapıyorum. Bir yandan pencereden kalabalığı seyrediyok.... Hemen üçüncü günü ağlayarak deprem üzerine söyledim.” (K4).

“.... Torunlarım öldükten hemen sonra... Bunlar benim hemen aklıma geldi.” (K5).

Aşağıda katılımcıların deprem sonrası süreçlerde yakmış oldukları ağıtlardan kesitlere yer verilmiştir:

“.....İçimdeki sancı derin

Dost acısı dost yarısı

İçimdeki sancı değil

Dost acısı dost yarısı

Oturmuşlar bir araya

Kız anası kız babası

*Kız gardaşı kız babası
Oturmuşlar bir araya
Kız gardaşı kız anası
Kız gardaşı kız babası
Kara gözler ela gözler
Gelir diye yolun gözler
Yatırmışlar bir depeye
Emanetin nerde güzel
Yatırmışlar bir depeye
Emanetler nerde gizler...”(K1)*

*“Deprem destanı
Dostlar 6 şubat sabah olmadan
Bir deprem oldu ki kıyamet sandım
Eşim kızım zorla çıktı binadan
Su yalan dünyaya boşa aldandım
Komşular bağırsır binalar çökmüş
Deprem her tarafa enkazlar dökmüş
Kaçıp kurtulanlar boynunu bükmüş
Yanlarına gittik biz adım adım
Bütün komşulardan feryat geliyor
Ağlayanlar gözyaşını siliyor
Siren sesi yürekleri deliyor
Arabayı buldum ordan fırladım...”(K2)*

*“Farzet;
Soğuk bir altı şubat gecesı.
Çocuklar,
MUSTAFA'm,
Ve yürekler moloz altında...
Farzet,
Yolunu yitirmış,
Yuvasız,
Ağaçsız,
Kanatsız, kalmış bir kuşum.
Gelip insafından içeri,
Yüreğının merhametine konmuşum
Farzet,
KIRIK bir HAN yıkılmış,
Tüm molozları sırtımda,
Viraneyim...
Artık KIRIKHAN değil, YIKIK HAN olmuşum,
Kaldır beni !
Isıt beni,
Sar beni !
Köstekli saat gibi,
Yine, yeniden kur beni...” (K3)*

*“Allahın afadı hakkın tufanı
Her yer darmadağın perişan oldu oy
Deprem aldı gitti binlerce canı
Her yer darmadağın perişan oldu
Perişan oldu
Milyonlarca insan yandı derdine
Ağıt feryat figan ardı ardına
Ataş düştü ataş düştü Hatay ili yurduna
Her yer darmadağın perişan oldu....”(K4).*

*“Enkazın altından çıktın
Ahmedi kucağına çektin
Harunu ensari nittin
(Tıp talebesini nittin)
Yürü bre Cengiz oğlum
Enkazın altında kaldı
Birbirine de sarıldı
İnşallah cennetlik oldu
Yürü bre Cengiz oğlum
“...Çift cenaze kapıya geldi
Bunu duyan tüm üzüldü
İnşallah cennetlik oldu
Yürü bre Cengiz oğlum
Üç oğlanın biri kaldı*

*Ana babanın benzi soldu
Bu deprem Mevlamdan geldi
Yürü bre Cengiz oğlum....”(K5).*

Tablo 4’te deprem sonrası ağıt yakma deneyimine ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4. Deprem Sonrası Ağıt Yakma Deneyimine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar
Ağıt	İçsel İhtiyaç	Acıyı dışa vurum isteği
	Ağıt Yakma	Acıyı hafifletmesi Ortak Acı Gelecek Nesillere Aktarım
	Paylaşım	Dinleyicilerin İçselleştirmesi Dijital Platform Yüz Yüze Paylaşım

Tablo 4’de de görüldüğü gibi deprem sonrası ağıt yakma süreci katılımcılar için hem içsel bir gereksinim hem de bir aktarım aracı olarak anlam kazanmıştır. “İçsel ihtiyaç” alt temasına ilişkin olarak katılımcıların ağıt yakmayı duygularını dışa vurma biçimi olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu durum katılımcıların yaşadıkları yoğun acıyı ifade edebilmek için sözel kanallara ihtiyaç duyduklarını düşündürmektedir. Bununla birlikte katılımcıların ağıt yakmanın yalnızca bireysel acılarını ifade etmenin yanında ortak duygusal bir paylaşım alanı yarattığını da düşündükleri söylenebilir. Ayrıca “ağıt yakma” alt temasında ağıtların “gelecek nesillere aktarım” boyutu vurgulanarak bu pratiklerin toplumsal belleğin sürekliliği açısından önemli olduğu ifade edilmiştir. “Paylaşım” alt teması ise ağıt yakma sürecinin aktarım biçimlerinin değişmekte olduğunu göstermektedir. Dijital ortamların ağıtların daha geniş kitlelere ulaşmasına olanak tanıdığı söylenebilir. Buradan yola

çıkarak ağıt yakma deneyiminin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde duygusal, kültürel ve iletişimsel boyutlar içeren çok katmanlı bir boyut olduğunu düşündürmektedir. “Ağıt” temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“.... Allah bu felaketi kul başına vermesin. Çok zor bir şey.... Bu çevrde ağıt yakılmayan yakınını kaybetmeyen ev kalmamış kızım. Hele ozan olursan bir şey denmez mi? Yakışmaz bize.....” (K2).

“... Bunu okuduğumda bu coğrafyayı hiç görmemiş insanların ağladığını gördüm” (K3).

“... İnanın mı hepsi ağladı hepsi ağladı...” (K5).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların deprem anı ve sonrasında yaşadıkları deneyimlerin yalnızca fiziksel sarsıntı ile sınırlı kalmadığı; aynı zamanda çevresel ve altyapısal koşulların da onların güvenlik algısını derinden sarstığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte Sönmez ve Hocaoğlu (2023) yapmış oldukları çalışmada afet sonrası dönemde altyapısal bozukluk ve barınma koşullarındaki bozulma gibi durumların bireylerin yalnızlık, çaresizlik ve dış dünyadan kopma hislerini güçlendirdiği ve güvenlik algısını zedelediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Rosenberg, Errett ve Eisenman (2022) afetlerin bireylerin zihinsel, sosyal ve duygusal durumlarını kalıcı bir biçimde etkileyebileceğini ifade etmiştir. Buradan yola çıkarak afet sonrası güvenlik algısının yalnızca fiziksel sarsıntılarla değil, çevresel koşullar ve toplumsal düzenin sürdürülebilirliğiyle de yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca afet sonrası dönemdeki altyapısal bozulmaların bireylerde çaresizlik ve kopmuşluk duygusunu tetiklemesi, güvenlik hissinin toplumsal yapıdan bağımsız düşünölemeyeceğini ortaya koymaktadır.

Çalışma bulguları katılımcıların deprem sonrası süreçte yalnızca akraba ve arkadaş kayıplarının değil, evcil hayvanlar gibi gündelik bağ kurdukları canlıları da kaybettiklerini göstermektedir. Bu durum yas sürecinin yalnızca insan ilişkileri ile sınırlı kalmadığını ortaya koymaktadır. Araştırmada ayrıca bireylerin travmatik olaylarla başa çıkmak için ağıt yakma ve şiir yazma gibi yolları kullandıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde araştırma sonuçlarını destekler nitelikte yapılan çalışmalarda somut ve somut olmayan kültürel mirasın toplulukların belirsizlik ve gelecekle başa çıkmalarında önemli bir kaynak olduğu ifade edilmektedir (Fatorić & Egberts, 2020; Oflazoğlu & Dora, 2024). Ekanayake ve arkadaşları (2013) da araştırma sonuçlarını destekler nitelikte ritüellerin ve dini pratiklerin hem bireysel teselli hem de toplumsal yeniden bütünleşme açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgular doğrultusunda afet sonrası süreçlerde gerçekleştirilen ritüellerin ve inanç temelli başa çıkma yöntemlerinin duygusal iyileşme açısından büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular deprem sonrası ağıt yakma deneyiminin katılımcılar açısından hem bireysel bir duygu dışavurumu hem de toplumsal belleğin aktarımını sağlayan kültürel bir deneyim olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte Yıldırım ve Çelikkol (2025) yapmış oldukları çalışmada yas sürecinde toplumsal ritüellerin bireylerin dayanıklılığını arttıran temel unsurlar arasında olduğunu belirtmektedir. Buradan yola çıkarak deprem sonrası yakılan ağıtların bireylerin yaşadıkları yoğun duyguları ifade etmelerine olanak sağlayan; topluluğun ortak acı, kimlik ve hafızasını görünür kılan ritüeller olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda afet sonrası psikososyal destek çalışmalarının yalnızca bireylerin temel ihtiyaçlarına odaklanmakla sınırlı kalmayıp duygusal dışavurumu kolaylaştıran kültürel pratikleri de kapsayacak şekilde

yapılandırılması önerilmektedir. Bununla birlikte bireysel iyileşmeyi desteklediği ve toplumsal dayanışmayı güçlendirdiği düşünülen ağıt yakma vb. ritüelleri afet sonrası süreçlerde iyileşmelerin daha kapsayıcı bir çerçevede desteklenmesi açısından önemli görülmektedir. Özellikle 2023 Hatay depremi sonrasında ortaya çıkan ağıtlar, sözlü anlatılar, yazılı ifadeler ve farklı kültürel ritüellerin çeşitliliği dikkate alındığında deprem sonrasında bireylerin ürettikleri kültürel ifade biçimlerinin tespit edilmesi ve belgelenmesi; bu deneyimlerin toplumsal bellekte korunmasına ve gelecek kuşaklara aktarılmasına katkı sağlanması açısından önemli görülmektedir.

Kaynakça

Akça, H. (2021). Ömer Seyfettin'in bahar ve kelebekler hikâyesinde kültürel unutkanlık/amnezi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 6 (3), 538-554. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.1008593>

Akın, B. (2018). Kültürel bellek ve müzik. *Eurasian Journal of Music and Dance*, (13), 101-117.

Bakırcı, N. (2023). Âşıkların dilinde Kahramanmaraş merkezli depremler. *Kamu Yönetimi Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*. (4), 25-74.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 231-274.

Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (36), 101-119.

Baş, S. (2021). Rafadan Tayfa 2: Göbeklitepe animasyon filminin yerel kültürel öğeler ve göbeklitepe arkeolojik alanına ilişkin unsurlar bağlamında değerlendirilmesi . *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sbe Dergisi*, 11 (2), 911-929. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.884871>

Beşevli, P. (2015). Ağıtların tarihsel değeri üzerine bir değerlendirme, *Partisyon Müzik ve Düşünce Dergisi*, 2 (6), 23-56

Beşevli, P. (2023). Türkiye’de çağdaş müzik politikaları bağlamında Muammer Sun. *Folklor Akademisi Dergisi*, 6 (1), 272-290. <https://doi.org/10.55666/folklor.1251458>

Bonanno, G. A., Chen, S. & Galatzer-Levy, I. R. (2023). Resilience to potential trauma and adversity through regulatory flexibility. *Nature Reviews Psychology*, 2 (12), 693-709. <https://doi.org/10.1038/s44159-023-00233-5>

Büyüköztürk, Ş., K. Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. New York: Sage Publications.

Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (8. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık Yayın ve Dağıtım.

Çıblak, N. (2005). Türk halk kültürü içerisinde Mersin ağıtlarının yeri, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2), 201-226

Çiftçi, D. & Soyer, F. (2021). Kültürel bellek mekânı olarak sözlü kültür ve müzik: Kıbrıs havaları. *Erciyes İletişim Dergisi*, (2), 27-44. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.955466>

Drury, J., Brown, R., González, R. & Miranda, D. (2015). Emergent social identity and observing social support predict social support provided by survivors in a disaster: Solidarity in the 2010 Chile earthquake. *European Journal of Social Psychology*, 46 (2), 209-223. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2146>

Ekanayake, S., Prince, M., Sumathipala, A., Siribaddana, S. & Morgan, C. (2013). "We lost all we had in a second": coping with grief and loss after a natural disaster. *World psychiatry : official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 12 (1), 69–75. <https://doi.org/10.1002/wps.20018>

Fatorić, S. & Egberts, L. (2020). Realising the potential of cultural heritage to achieve climate change actions in the Netherlands. *Journal of Environmental Management*, 274. 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2020.111107>

Galea, S., Nandi, A. K. & Vlahov, D. (2005). The epidemiology of post-traumatic stress disorder after disasters. *Epidemiologic Reviews*, 27 (1), 78-91.

Gençcelep, B. (2023). Acı ve söylemin tasviri olarak fotoğraf: 6 Şubat 2023 tarihli Kahramanmaraş merkezli depremler örneği, *Digital Communication Journal*. 6 (11), 68-78.

Karakaş, F. & Karakaş, M. (2023). Ağıt yakma geleneği bağlamında Sivas Elbeyli Yöresi Güney Köyü Ağıtları. *International Academic Social Resources Journal*, 8 (51), 3011-3042. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70892>

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Mayring, P. (2000).Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>

Mertol, H. (2023). Belleklerden silinmeden Tokat. *19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 82-90. <https://doi.org/10.52835/19maysbd.1321250>

Mutlu, F. & Solmaz, P. (2015). Ağıtların tarihsel değeri üzerine bir inceleme, *Partisyon Müzik ve Düşünce Dergisi*, 2 (6), 23-55.

Norris, F. H., Friedman, M. J., Watson, P. J., Byrne, C. M., Diaz, E. & Kaniasty, K. (2002). 60,000 disaster victims speak: Part I. An empirical review of the empirical literature 1981-2001. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 65 (3), 207-239.

Ntinda, K. (2018). Narrative research. In P. Liamputtong (Ed.), In Handbook of research methods in health social sciences (pp. 2-11). https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6_79-1

Ntontis, E., Drury, J., Amlôt, R., Rubin, G. J. & Williams, R. (2017). Emergent social identities in a flood: implications for community psychosocial resilience. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 28 (1), 3-14. <https://doi.org/10.1002/casp.2329>

Oflazoğlu. S. & Dora. M. (2024). The role of rituals and cultural heritage in post-disaster social resilience: the case of Antakya, *Gender & Development*, 32 (3), 821-840, <https://doi.org/10.1080/13552074.2024.2424625>

Özer, B. (2021). Toplumsal hafıza bağlamında anlatıcılar ve müzik. *Kritik İletişim Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 40–58

Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research & evaluation methods*. New York: Sage Publications.

Pearce, T., Maple, M., Shakeshaft, A., Wayland, S. & McKay, K. (2020). What is the co-creation of new knowledge? A content analysis and proposed definition for health interventions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072229>

Polat, H. (2023). Doğal afetlerin sosyolojik etkileri. *Current and Advanced Academic Studies in Educational and Social Sciences*, 1 (1), 35-45.

Rosenberg, H., Errett, N. A. & Eisenman, D. P. (2022). Working with disaster-affected communities to envision healthier futures: A trauma-informed approach to post-disaster recovery planning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (3), 1723. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031723>

Sönmez, D. & Hocaoglu, Ç. (2023). Doğal afetler sonrası travma sonrası stres bozukluğu: Bir gözden geçirme. *Düzce Tıp Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 103-114

Wolgemuth, J. R. & Agosto, V. (2019). Narrative research. In Ritzer, G. & Rojek, C. (Eds). *In The blackwell encyclopedia of sociology*. Vol. 1-3 Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. <http://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeos1244>

Yakıcı, A. & Sarıtunç B. (2019). Sözlü Türk kültürünün yaşaması ve aktarımında Hatay'lı ozanların rolü. *Folklor/Edebiyat*, 25 (100), 1011-1022.

Yıldırım, Ö. & Çelikkol, A. K. (2025). Family resilience in the face of grief and loss: a systematic review. *Humanistic Perspective*, 7(1), 73-89. <https://doi.org/10.47793/hp.1608181>

.

BÖLÜM 3

MÜZİK TEORİSİ VE ARMONİ ÖĞRETİMİNDE YARDIMCI BİR YÖNTEM: AKOR KÜNYELERİ

MEHMET OZAN UYAN¹

Giriş

Akorlar konusu, tonal müzik öğretiminin merkezinde yer alır. Tüm profesyonel müzik dalları için (bestecilik, yorumculuk, şeflik, eğitimcilik, teorisyenlik vb.) akor bilgisi şarttır. Dolayısıyla mesleki müzik eğitimi verilen kurumların müzik teorisi ve özellikle armoni derslerine ait müfredatlarının önemli bir bölümü akorların öğretimine ayrılmıştır. Bununla birlikte, akorlarla yapılan teorik ve uygulamalı çalışmalar, bir çok öğrenciye oldukça zor gelmektedir. Armoni dersine devam eden öğrencilerin bir bölümü, akorların kuruluşu, akorları tanıma ve şifrelendirme gibi temel konuları en çok zorlandıkları alanlar olarak bildirmişlerdir (Çevik, Canbey & Taviloğlu, 2012: 75). Bu durum, eğitimcileri de akorlarla ilgili konuların öğretiminde yeni yöntemler aramaya teşvik etmektedir. Bu bölümde, akor öğretimine katkı sağlayabilecek bir yöntem olan "akor künyeleri" veya "akor künyeleme" sistemi anlatılacaktır (Uyan, 2021: 1).

¹ Doçent Doktor, Giresun Üniversitesi Görele Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, orcid ID: 0000-0002-7076-9187

Tonal Akorlar

Akor (uygu) terimi, anlam olarak oldukça geniş kapsamlı bir yapı topluluğunu karşılar. Bu kapsamın tamamı bu bölümde tartışılmayacaktır. Ancak, çalışma sınırları içinde kullanılacak akorların net bir tanımlamasını yaparak çerçeveyi belirginleştirmek gerekmektedir. Aslında burada verilecek olan tanım, tonal müzikteki temel akorların kuruluşlarını da açıklamaktadır. Şöyle ki, künyelerini oluşturacağımız akorlar: bir kök ses üzerine, bu sesle sırasıyla (büyük veya küçük) üçlü ve (tam, eksik veya artık) beşli aralıklar oluşturacak iki sesin daha eklenmesi (başka bir deyişle iki adet büyük ve/veya küçük üçlü aralığın üst üste yığılması) yoluyla elde edilecektir². Böyle akorlara "triad", veya Nurhan Cangal'ın tabiri ile "üçül" denilmektedir (Cangal, 2010: 69). Bazı Türkçe kaynaklarda, bu tür akorlar "beşli akorlar" olarak da adlandırılmıştır (Sağır & Sevgi, 2013: 23). Akoru oluşturan üç ses arasındaki aralıkların nitelikleri, akorun da niteliğini belirler. Diyatonik üçlü aralık (yalnızca büyük üçlü ve küçük üçlü) yığma yöntemi ile kurulan üç sesli akorlarda, aralık niteliklerinin farklı eşleşmeleri sonucu majör, minör, artık ve eksik olmak üzere dört akor niteliği meydana gelir (bakınız, Tablo 1). İlerleyen bölümlerde daha ayrıntılı göreceğimiz gibi, majör veya minör bir diyatonik dizinin seslerinin her biri üzerine yalnız o dizinin seslerini kullanmak koşuluyla kurulan üçül akorlar, bu dört nitelikten birine sahiptirler. Künyeleme işlemi, temelde bu bilgileri göz önüne alarak yapılacaktır.

² Bu seslerin her birinin 12 ton eşit temperman (12TET) sistemini oluşturan nota kümesi (bir başka deyişle standart akortlu bir piyanodaki sesler) içinde yer alması şartını da akılda tutmak gerekir.

Tablo 1 - Aralıklarına göre üçlül akor nitelikleri

Aralık eşleşimi		Akor niteliği
Üçlü yığını olarak	Kök sese göre	
B3 + k3	B3, T5	Majör
k3 + B3	k3, T5	Minör
B3 + B3	B3, +5	Artık
k3 + k3	k3, -5	Eksik

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Akor Künyeleri

Künye, Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre bir kimsenin adı soyadı, doğumu gibi ayırt edici bilgiler ve bu bilgilerin basılı olduğu plakalar anlamına gelmektedir. Ayrıca, kütüphanelerde sınıflandırma ve gerektiğinde kolay bulabilme için kitapların künye bilgilerine başvurulur. Müzik alanında ise, son yıllarda bilgisayar biliminden yararlanarak yapılmakta olan, kaydedilmiş müziğin dijital analizi yoluyla akorları tanıma, ayırt etme ve isimlendirme çalışmaları da (Koops & ark., 2020: 930; Rajparkur, Girardeau & Migimatsu, 2015: 36) aslında bir tür künyeleme işlemidir. Benzer şekilde, bu bölümde işlenen eğitim amaçlı akor künyeleri, bir akoru diğerlerinden ayırt etmemizi ve gerektiğinde eksiksiz bir şekilde oluşturup kullanmamızı sağlayan, basit birer şablon ya da düşünsel bilgi paketicikleri olarak tanımlanabilir. Künye içinde yer alan bilgiler, tonal müzikte çok sesliliğin kullanılacağı her türlü yazma (beste, düzenleme, eğitim amaçlı armonik yazım ve analiz vb.) ve uygulama (performans/icra, doğaçlama veya deşifre eşlik çalma, yönetme vb.) eylemi için önkoşul özelliği taşır (Reddick, 2013: 3). Akor künyeleri, içerdikleri bilgilerin niteliğine göre iki ana bölümden oluşur:

1. Sabit bölüm: Akorun adı, sesleri³ ve şifresi bu bölümde yer alır. Sabit bölümdeki bilgiler, akorun içinde

³ Seslerin dizek üzerindeki gösterimi de mutlaka yapılmalıdır. Dizekteki gösterim, eğer donanımda ses değiştirici varsa tonaliteye bağlı bölüme, ses değiştirici yoksa

değerlendirildiği tondan bağımsız olarak her zaman aynı kalır, değişken değildir.

2. Tonaliteye bağlı bölüm: Akorun değerlendirildiği ton ve bu ton içindeki derecesi ile (üzerine kurulduğu dizi sesinin basamağını) bu derece-basamağa bağlı işlev bilgilerini içerir. Bu bölümün varlığı, aynı akorun farklı tonalitelerde kısmen farklı künyelere sahip olmasını gerektirir.

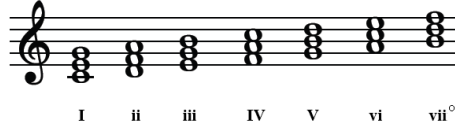
Akor künyeleme işlemi, bir bağlamdan (tonal, post-tonal, modal, makamsal, atonal, vb.) kopuk şekilde yapılmaz. Sabit bölüm temel düzeyde önemlidir ve künyenin ana iskeletini oluşturur. Bununla beraber akorun doğru ve yerinde kullanımı veya analizi için bir tonalite (veya mod, makam, küme gibi başka bir müzikal iç yapı sistemi) ile ilişkilendirilmesi şarttır, çünkü sonuç olarak akorlar ifadesel anlamlarını müzikal bir bütünün içinde üstlendikleri işlevler yoluyla kazanırlar.

Diyatonik Üçül Künyeleri

Temel tonal diziler (majör ve minör) diyatoniktir (isimleri ve sesleri farklı yedi sestene meydana gelirler). Daha önce bahsedildiği gibi, bu dizilerin her bir sesi üzerine, dizi içindeki sesler kullanılarak birer üçül akor kurulduğunda (bakınız, şekil 1), bu akorlar (Kostka, Payne & Almén, 2013: 54) ve dolayısıyla onlara ait künyeler de diyatonik olarak nitelendirilir. Bu çalışmanın kapsamı ve ana konusu, böyle diyatonik özellik taşıyan akor künyeleri ile sınırlı tutulmuştur.

sabit bölüme eklenebilir. Başka bir yöntem olarak, donanımda ses değiştirici olması halinde sabit bölümde donanımsız, tonaliteye bağlı bölümde donanımlı olarak iki şekilde sunulabilir. Künye yalnızca metinsel bir bilgi paketi olarak ele alınırsa, dizekteki gösterim künye dışında kalan, ancak künyenin oluşabilmesi için ön şart olan bir eleman olarak kabul edilmelidir.

Şekil 1 – Do majör tonunda diyatonik akorlar ve dereceler (basamaklar).



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Şimdi, do majör tonu içindeki diyatonik akorlardan birini (örneğin beşinci basamak üzerinde yer alan akoru) seçerek künyesini oluşturalım. Öncelikle künyenin sabit bölümünü düşünmemiz gerekir. Sabit bölüm içinde yer alan bilgileri hatırlayacak olursak:

Akor adı: Künyesini oluşturmak için seçtiğimiz akorun kök sesi "sol", akoru oluşturan aralık dizilimi B3 + k3 (B3, T5 – Tablo 1) olduğu için akor adı "Sol majör";

Akor sesleri: Sol - Si - Re;

Akor şifresi: G veya GM dir.

Bu bölümde yer alan bilgilerin herhangi biri bilindiğinde, diğer bilgiler de otomatik olarak bilinir hale gelir. Çünkü sol majörden başka sesleri sol-si-re olan ve/veya şifresi G olan bir akor bulunmaz. Bu durum, sabit bölümde tüm bu bilgilerin ayrı ayrı verilmesinin gereksiz görünmesine yol açabilir. Ancak tonal müzik teorisini yeni öğrenen öğrenciler, özellikle ses değiştirici işaretler içeren akorlar söz konusu olduğunda, bu bilgileri karıştırıp tutarsız ve çelişkili cevaplar verebilmektedirler (örneğin si bemol sesini içeren sol minör akorunun seslerini sol-si-re şeklinde, veya şifresini G olarak yazmak gibi). Bu yüzden, bu bilgileri birbirini doğrulayacak şekilde tüm ayrıntıları ile düşünme alışkanlığının kazanılması önemlidir. Aynı özenli yaklaşım tonaliteye bağlı bölüm için de uygulanmalıdır. Tonaliteye bağlı bölüm için gerekli bilgiler:

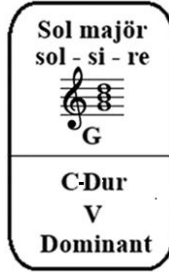
Tonalite: Akoru hangi ton içinde değerlendirdiğimizi yazarken, sabit bölümde bulunan akor adı ve şifresi bilgileri ile karıştırmamak için tonalitelerin Almanca'daki gösterimlerini (majör: Dur; minör: Moll; diyez: -is; bemol: -es, -s) kullanacağız. Bu durumda tonumuz "C-Dur" olmaktadır.

Derece-basamak: Akor, dizinin beşinci derecesi üzerindedir. Gösterimi, basamaksal armonideki Roma Rakamlarını kullanılarak "V" şeklinde yapacağız.

İşlev-fonksiyon: Tonal dizilerde beşinci basamak akoru dominant işlevi ile kullanılır. Dolayısıyla işlevi, fonksiyonel armonideki işlev belirten harfleri kullanarak "D" olarak, veya açıkça "Dominant" yazarak göstereceğiz.

Böylelikle seçilen akora ait künye bilgileri tamamlanmıştır. Şimdi künyeyi somutlaştıracak olan şablonu hazırlayalım (bakınız şekil 2). Üst kısım sabit, alt kısım tonaliteye bağlı bilgileri içermektedir.

Şekil 2 – Do majör tonunda sol majör akorunun künyesi



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Diyatonik akor künyesi sayısı (minör tonlar yalnızca doğal/eolik minör dizi ile temsil edildiğinde) beşli çemberinde yer alan tonalite sayısı (24) ile bir tonun dizisindeki farklı isimli seslerin sayısının (7) çarpımına ($24 \times 7 = 168$) eşittir. Armonik minör dizi de dahil edildiğinde, üçüncü, beşinci ve yedinci basamak akorlarının nitelikleri değişerek (III}III⁺; v}V; VIIı}vii^o) fazladan 36 (12 minör

ton x 3 yeni üçül) akor daha oluşarak toplam 204 farklı diyatonik künye elde edilir⁴ (bakınız Tablo 2).

Tablo 2 – Künyesi oluşturulabilecek diyatonik üçül akorlar

Tonalite/basamak	I/i	ii/ii°	III/iii/III+	IV/iv	v/V	VI/vi	VII/vii°/vii°
C-Dur	C	Dm	Em	F	G	Am	Bdim
A-Moll eol/arm	Am	Bdim	C/Caug	Dm	Em/E	F	G/G#dim
G-Dur	G	Am	Bm	C	D	Em	F#dim
E-Moll eol/arm	Em	F#dim	G/Gaug	Am	Bm/B	C	D/D#dim
D-Dur	D	Em	F#m	G	A	Bm	C#dim
H-Moll eol/arm	Bm	C#dim	D/Daug	Em	F#m/F#	G	A/A#dim
A-Dur	A	Bm	C#m	D	E	F#m	G#dim
Fis-Moll eol/arm	F#m	G#dim	A/Aaug	Bm	C#m/C#	D	E/E#dim
E-Dur	E	F#m	G#m	A	B	C#m	D#dim
Cis-Moll eol/arm	C#m	D#dim	E/Eaug	F#m	G#m/G#	A	B/B#dim
H-Dur	B	C#m	D#m	E	F#	G#m	A#dim
Gis-Moll eol/arm	G#m	A#dim	B/Baug	C#m	D#m/D#	E	F#/F#dim
F-Dur	F	Gm	Am	Bb	C	Dm	Edim
D-Moll eol/arm	Dm	Edim	F/Faug	Gm	Am/A	Bb	C/C#dim
Hes-Dur	Bb	Cm	Dm	Eb	F	Gm	Adim
G-Moll eol/arm	Gm	Adim	Bb/Bbaug	Cm	Dm/D	Eb	F/F#dim
Es-Dur	Eb	Fm	Gm	Ab	Bb	Cm	Ddim
C-Moll eol/arm	Cm	Ddim	Eb/Ebaug	Fm	Gm/G	Ab	Bb/Bdim
As-Dur	Ab	Bbm	Cm	Db	Eb	Fm	Gdim
F-Moll eol/arm	Fm	Gdim	Ab/Abaug	Bbm	Cm/C	Db	Eb/Edim
Des-Dur	Db	Ebm	Fm	Gb	Ab	Bbm	Cdim
Hes-Moll eol/arm	Bbm	Cdim	Db/Dbaug	Ebm	Fm/F	Gb	Ab/Adim
Ges-Dur⁵	Gb	Abm	Bbm	Cb	Db	Ebm	Fdim
Es-Moll eol/arm	Ebm	Fdim	Gb/Gbaug	Abm	Bb/ Bb	Cb	Db/Ddim

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

⁴ Melodik minör dizi üzerine kurulan akorların bir kısmı (ii, IV) komşu tonalitelere modülasyonu işaret edebileceği veya alterasyon (ton dizisi dışı) olarak algılanıp kromatik etki oluşturabileceği için burada kapsam dışı bırakılmıştır. Bunun yanında anarmonik olarak denk tonalitelerden donanımında daha az ses değiştiriciye sahip olanları (do diyez majör yerine re bemol majör gibi) tercih edilmiştir.

⁵ Tercihe bağlı olarak Gb majör tonu anarmonik dengi olan F# majör, ilgili minörü olan Eb minör tonu da aynı şekilde D# minör olarak ele alınabilir.

Derslerde, diyatonik akor künyeleri ile ilgili soruların Tablo 2'deki akorlar içinden seçilmesi önemlidir. Böylelikle öğrenciler tonların hem kendi içlerinde hem de birbirleri arasında var olan akorsal ilişkileri inceleyerek tonal teori bilgilerini geliştirebilirler. Tabloda dikkat edilmesi gereken bir nokta, belirli akor niteliklerinin belirli derecelerde asla bulunmaması ve kimi akor niteliklerinin yalnızca belirli derecelerde bulunmasıdır (Örneğin, hiçbir tonalitenin ikinci derecesi/subdominant paraleli majör akor niteliği taşımaz ve artık akorlar yalnızca armonik minör dizilerin üçüncü basamağı üzerinde oluşur vb.). Bir diğer önemli nokta ise anarmonik denkliliği olan akorların ayırt edilmesidir. Örnek olarak G#m ve Abm akorları gösterilebilir. Bu iki akorun çalgılar üzerindeki gösterimleri aynı olsa da, birincisi, adını verdiği tonda birinci basamak/tonik akor iken ikincisi Gb dur tonunda ikinci derece/subdominant paraleli akordur. Bundan dolayı künyeleri de birbirinden tamamen farklı olacaktır. Bunun yanında bazı akorlar için birkaç taneden fazla künye oluşturulabilirken (örneğin do majör akoru için 7 tane), bazıları için yalnız bir adet diyatonik künye mümkün olmaktadır (Fxdim gibi). Hangi akorun kaç farklı künyeye sahip olduğunu ezberlemek gerekli değildir, ancak künye sayılarının değişken olduğu bilgisi diyatonik künye eleme sistemini daha iyi anlamak açısından her zaman akılda tutulmalıdır.

Künyelerin Derslerde Kullanımına Yönelik Soru Örnekleri

Bir akor künyesi sorusu oluşturabilmek için, akorla ilgili biri sabit diğeri tona bağlı bölümden veya ikisi de tona bağlı bölümden olmak üzere iki adet ipucu verilmesi gerekir.

Örnek 1: A akorunun do diyez minör tonundaki künyesini oluşturunuz (sabit ve bağlı bölümlerden birer ipucu içerir).

Çözüm: Öncelikle çözüm için gereken düşünce adımlarını takip edelim, daha sonra çözümün kağıt üzerinde nasıl görünebileceğini gösterelim.

İlk adım tonalitenin dizisel özelliklerini gözden geçirmek olmalıdır. Burada ton C# minör olduğuna göre şu bilgileri elde ederiz; donanımda dört diyez (fa#, do#, sol#, re#) vardır ve A akoru bu tonun altıncı basamağı üzerindedir. İkinci adım, diyatoniklik gereğince C# minör dizisinin (doğal veya armonik) sesleri kullanarak akor seslerinin bulunmasıdır. Akor sesleri için üçül akor kuruluşlarını kullanarak sağlama da yapmak gerekir. Bu soruda akor majör nitelikli olduğundan B3 + k3 dizilimi dikkate alınır. Bu şekilde iki yöntemle de akor sesleri la-do#-mi olarak bulunur. Son adımda bilgiler birleştirilerek künye oluşturulur. Öğrenciler soruyu dizekli defter veya dizekli tahta kullanarak çözeceklerdir, dolayısıyla yazılabilir dizekli yüzeydeki doğru çözüm şöyle görselleştirilebilir:

Şekil 3 – Do diyez minör tonunda la majör akorunun künyesi⁶



La majör, la-do#-mi, A;
Cis-Moll, VI, tP/sK

Örnek 2: İki bemollü majör tonda S (subdominant) akorunun künyesini oluşturunuz (bağlı bölümden iki ipucu içerir).

Çözüm:

Şekil 4- Si bemol majör tonunda mi bemol majör akorunun künyesi



Mi bemol majör, mi^b-sol-si^b, Eb;
Hes-Dur (Si bemol majör), IV, S

Sonuç ve Öneriler

Teori ve armoni derslerinde, akorlarla ilgili burada verilen bilgilerin çeşitli yaklaşım ve yöntemlerle halihazırda öğretiliyor

⁶ Cevaptaki tP tonik paraleli, sK subdominant karşılığı işlevlerinin kısaltmasıdır.

olması muhtemel ve doğaldır. Künyeleme yönteminin alana getirdiği yenilik ise, bir akor ile ilgili ayırt edici tüm bilgiyi tek başlık altında, rafine ve sıkıştırılmış biçimde sunması olarak değerlendirilebilir. Bir açıdan künye, akorun doğru kullanımını sağlayacak tüm bilgilerin teyit edildiği bir kontrol listesi gibidir. Künyeleme işlemi, öğrencilere akorları bir bağlam ile ilişkilendirerek tanımlama alışkanlığını kazandırmaya yardımcı olmanın yanında, çeşitli yeni eğitimsel uygulamaların da önünü açabilir. Örneğin, metin biçiminde kodlanabilme özelliği sayesinde, dijital ortamlarda eğitim amaçlı uygulamalara rahatlıkla dönüştürülmesi mümkündür. Bu uygulamalar, teorik kapsam genişletilerek kromatik armoniyi, yedili, dokuzlu vb. akorları, modal, makamsal ve çağdaş müzikal sistemleri içerecek şekilde düzenlenebilir.

Künyeleme yönteminin bir öğretim aracı olarak etkililiğinin test edilmesi gereklidir. Bunun için öğrenci ve öğretmen görüşlerini temel alan akademik çalışmalarla birlikte, künyelemeyi bağımsız değişken olarak içeren deneysel araştırmalar yapılması önerilebilir. Gelecekteki bu çalışmalar sonucu elde edilecek veriler doğrultusunda, akor künyelerinin müzik teorisi ve armoni müfredatlarına dahil edilmesi düşünülp değerlendirilebilecektir.

Kaynakça

- Cangal, N. (2010) *Armoni*. Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Çevik, D. B., Canbey, E. G., & Taviloğlu, İ. (2012). Armoni eğitimi neden zordur?. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 69-83.
- Koops, H. V., de Haas, W. B., Bransen, J., & Volk, A. (2020). Automatic chord label personalization through deep learning of shared harmonic interval profiles. *Neural Computing and Applications*, 32(4), 929-939. <https://doi.org/10.1007/s00521-018-3703-y>
- Kostka, S. M., Payne, D., & Almén, B. (2013). *Tonal Harmony With an Introduction to Twentieth-Century Music, Seventh Edition*. NY: McGraw-Hill.
- Rajparkur, P., Girardeau, B., & Migimatsu, T. (2015). A Supervised Approach To Musical Chord Recognition. *Stanford Undergraduate Research Journal*, 15(2015), 36-40.
- Reddick, C. (2013). Teaching Analysis of Chromatic Chords through Chord Qualities. *Journal of Music Theory Pedagogy E-Journal 2013-2017*, 2(1), 1.
- Sağır, T., & Sevgi, A. (2013). Klasik Armoni Çözümlerinde Kullanılan Bas Şifreleme Yöntemleri ve Derece İsimlendirmeleri. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(1).
- Uyan, M. O. (2021) *Gitar Yapıtlarıyla Tonal Armoni*. Ankara: Akademisyen Yayınevi

BÖLÜM 4

MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİ KULLANMAYA YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGI VE GÖRÜŞLERİ

1. TOLGA DEMİRTAŞ¹

2. MURAT KAMİL İNANICI²

Giriş

Eğitim, bir toplumu şekillendiren temel unsurlardan biridir. Bu disiplin, bireylerin yeni beceriler ve değerler kazanmalarını, geliştirmelerini, uygun bir şekilde uygulamalarını sağlayarak sosyalleşmelerinin yanı sıra kültürel birikimin nesilden nesile aktarılmasına da olanak tanır. Bu süreç, bireylerin düşünme biçimleri, eleştirel analiz becerileri, problem çözme amaçları ve iletişim için kendilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Adıgüzel, 2021). Toplum içerisinde özgüveni, öz farkındalığı yüksek olan bireyler yetiştirmek eğitimin en önemli işlevlerindendir. Geleneksel eğitim anlayışının öğrencileri ezberlemeye dayalı bir yaklaşımla

¹ Bilim Uzmanı, Milli Eğitim Bakanlığı, Müzik Öğretmeni, Orcid: 0000-0001-7232-1485

² Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Orcid: 0000-0002-0908-9668

bilgi yoğunluğuna maruz bırakan yapısı, okul ortamını sıkıcı ve monoton hale getirebilmektedir. Ancak, öğrencilerin kişiliklerini geliştirme, özgür düşünme yeteneklerini güçlendirme ve özgün bir birey olarak hissetmelerini sağlayacak uygulamalara ihtiyaç vardır. Bu noktada, günümüzün çağdaş öğretim yöntemlerinden biri olan yaratıcı drama, bu hedeflere ulaşmada etkili bir araçtır (Yiğit, 2010). Drama kelimesi köken olarak Yunanca “dran” sözcüğünden türetilmiştir (San, 1990). Drama, oyun ve tiyatro eğitiminin amaçları doğrultusunda kullanılması niyeti ile yapılan çalışmalar sürecinde ortaya çıkan ve 20. yüzyıl başından itibaren gelişmekte olan bir disiplindir. Öğrenenin aktif olarak ve tüm bedeniyle sürece katıldığı, öğretmekten çok öğrenmenin desteklendiği, yaşamın oyun ve rol oynama ile kavranmasını esas alan bir etkinliktir. Drama orada olmayı oraya getirir. Orada olmayan hayal edilir, “-mış gibi” durumunda canlandırma yapılır. Öğrenciler günlük yaşamdan kesitler canlandırabilecekleri gibi aynı zamanda asla deneyimleme şansları olmayacak tamamen hayali durumları da canlandırabilirler (MEB, 2017). Drama yeni bir öğretim tekniği olmasa da son yıllarda eğitim amaçlı kullanımı artmıştır. Alan yazında dramanın birçok farklı tanımı mevcuttur. Bunlardan biri “yaratıcılığa odaklanan çeşitli iletişimsel etkinliklerdir” (Hubbard, 1986). Bu tanım dramanın yaratıcılık boyutunu vurgular ve öğrenme sürecinde aktif olmak için önemli bir beceridir. Caldwell (2011) ise dramayı “öğrencilerin sanat yaparak kendilerini ifade etmeleri için bir öğrenme aracı” olarak tanımlamıştır. Bu tanımla sanat ve eğitim arasındaki ilişki vurgulanmaktadır. Bir başka tanımlamaya göre ise drama yaşam deneyimini sahneye çıkmadan ve oyunda rol yapmadan geliştirmektir (Çalışkan & Karadağ, 2014). Drama içerisinde fiil olan etkinlikler manasına gelmektedir (Adıgüzel, 2021). Drama oyunlaştırma, canlandırma, doğaçlama etmenlerinin temel alınarak yapıldığı bir etkinliktir (Akyol, 2003). Drama, gerek kendi başına gerekse birçok eğitim etkinliğinde bir araç ve teknik olarak uygulanabilip öğretilmektedir (Önder, 2004). Bu yöntemde,

öğrenci aktif bir şekilde yer alarak öğrenmeyi etkili bir şekilde deneyimler. Drama kullanımı öğrencilerin etkili ve eğlenceli bir biçimde öğrenmelerine imkan sağlar ve bu da ezbercilikten uzak, etkili bir öğrenme ortamının oluşmasına olanak tanır. Naiman (2014)'a göre yaratıcılık terimi, yeni ve orijinal fikirleri gerçeğe dönüştürmek olarak bilinir. Dış dünyayı farklı şekillerde görmeyi, keşfedilmemiş şeyleri keşfetmeyi, ilgisiz görünen kavramlar arasında ilişkilendirmeler yapmayı ve çözümler üretmeyi içerir. Yaratıcılığı iki temel faktör olan düşünme ve yaratma kavramları oluşturur. Yaratıcılık üzerine çalışmalar yapan araştırmacılara göre, yenilik yaratıcı olmak için yeterli değildir. Yaratıcılık için özgün değere sahip olmak ve duruma uygun olmak da gereklidir (Weisberg, 1992). Drama bireylerin yaratıcı kimliklerini keşfetmelerine yardımcı olur. Bu yönüyle yaratıcı drama, hayatı sorgulayabilen, eleştirel düşünebilen ve durumlar arasında anlamlı bağlantılar kurabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Doğan & Üst, 2013). Aynı zamanda yaratıcılık problem çözme becerisiyle de doğrudan ilişkilidir (Aydın Kılıç & Çelik Ercoşkun, 2024; Köse vd., 2016). Eğitimin farklı alanlarında kullanılan yaratıcı drama, müzik eğitimi alanında da etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Birçok müzik öğretmeni, derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanmaktan kaçınma eğilimindedir. Bu eğilimin temel nedenleri arasında yaratıcı drama kullanımıyla ilgili bilgi eksikliği, sınıf yönetimi ve zaman yönetimi gibi faktörler bulunabilmektedir. Dolayısıyla, yaratıcı drama yöntemi göz ardı edilebilir bir hale gelmektedir. Müzik öğretmenleri, müzik eğitimi sürecinde kritik bir rol oynayan profesyonellerdir. Öğrencilere müziği keşfetme, anlama ve ifade etme yeteneklerini geliştirme fırsatı sunarlar (Akbulut & Orhan, 2015). Buna bağlı olarak müzik öğretmenlerinin öz yeterlikleri, etkili bir müzik eğitimi sağlamada önemli bir faktördür (Arslan, 2018).

Özyeterlik inancı, bireyin belirli bir görev ya da performansla ilgili olarak gerekli eylemleri planlama, organize etme ve başarıyla uygulama konusundaki kişisel inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994). Sosyal Bilişsel Kuram'ın temel bileşenlerinden biri olan özyeterlik inancı, bireyin kendi yeterliklerini geliştirmesine rehberlik etmeyi amaçlar (Bandura, 1995). Bu kurama göre insan davranışı ve düşüncesi; bireysel, davranışsal ve çevresel unsurların karşılıklı ve dinamik etkileşimiyle şekillenir. Bandura bu etkileşimi "karşılıklı belirleyicilik" olarak tanımlar ve kuramının temelini bu ilkeye dayandırır (Pajares, 2006). Bireyin, gerçekleştireceği bir davranışın sonucunda arzulanan etkiyi yaratabileceğine dair inancı yoksa bu davranışı başlatması ve sürdürmesi oldukça güçtür. Dolayısıyla, özyeterlik inancı bireysel davranışların temelini oluşturan önemli bir psikolojik yapı olarak değerlendirilir (Bandura, 1998). Yüksek özyeterlik düzeyine sahip bireyler; başarıya ulaşma motivasyonları yüksek, kişisel hedeflerine ulaşmada kararlı, zorluklara karşı dirençli ve problem çözme konusunda aktif bireylerdir. Bu kişiler, zorlayıcı görevlerden kaçmak yerine bu görevleri birer meydan okuma olarak görür, bu durumlarda ustalaşmaya çalışır ve başarısızlıkla karşılaştıklarında pes etmek yerine çabalarını artırarak kararlılıklarını sürdürürler (Bandura, 1994; 1998). Öte yandan, özyeterlik inancı düşük olan bireyler; yeteneklerine dair şüpheler taşır, zorlayıcı görevleri tehdit olarak algılar ve bu tür görevlerden kaçınma eğilimindedirler. Bu bireyler, sorumluluk almaktan çekinir, motivasyonları düşüktür ve karşılaştıkları zorluklar karşısında genellikle pes ederler. Başarısızlıkları kişisel yetersizliklerine bağladıkları için bu durumu telafi etmeleri uzun zaman alabilir. Aynı zamanda stres ve depresyon gibi olumsuz duygusal tepkilere daha açıktırlar (Bandura, 1994,1998). Bu bağlamda, öğretmen öz yeterliliği, öğretmenin kendi yetenekleri, bilgisi ve deneyimleri hakkındaki inançları olarak ifade edilebilir. Öz yeterlik algı seviyesi yüksek olan öğretmenler, daha fazla motivasyona sahip olma, öğrenci odaklı öğretim stratejileri

kullanma ve eşitlikçi roller benimseme eğilimindedirler (Bakır, 2018; Balcı & Küçüköğlu, 2019; Bilgiz Öztürk vd., 2021). Bu da öğrencilerin müzik yeteneklerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerini sağlar. Bu nedenle, müzik öğretmenlerinin öz yeterliklerini artırmak için sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri ve müzik eğitimi konusunda güncel bilgilere sahip olmaları önemlidir (Asmus, 2011). Yapılan alan yazın taramasında, müzik öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine yönelik öz yeterlik algı düzeylerini ve görüşlerini değerlendiren bir çalışmanın olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, araştırmada müzik öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algı seviyelerinin farklı değişkenler bakımından incelenmesi ve drama yöntemine dair görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. “Müzik öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algı düzeyleri ve görüşleri nasıldır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Araştırmanın problem cümlesine dayalı olarak yanıtı aranacak sorular şunlardır:

- Müzik öğretmenlerinin yaş değişkenine göre yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Müzik öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Müzik öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Müzik öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte değişkenine göre yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Müzik öğretmenlerinin eğitim durumları değişkenine göre yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Müzik öğretmenlerinin fakültede yaratıcı drama alma durumları değişkenine göre yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Müzik öğretmenlerinin yaratıcı drama üzerine hizmet içi eğitim alma durumları değişkenine göre yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Müzik öğretmenlerinin çalışmakta oldukları kademe değişkenine göre yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Müzik öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada yöntem olarak nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, olayların farklı yöntemler kullanılarak çerçeveler halinde sunulması, analizi ve bütünleştirilmesidir (Baki & Gökçek, 2012). Araştırmanın nitel bölümü kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcı drama hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda görüşme soruları uygulanmıştır. Nitel araştırma; araştırmacıların doğal ortamda görüşme, gözlem, belge gibi çeşitli yöntemlerle bilgi edindiği, toplanan verilerin formalize edilerek tüm bilgi kaynaklarını

kapsayan kategoriler/temalar halinde ifade edildiği ve kapsamlı bir bakış açısının sunulduğu bir yöntemdir (Creswell, 2013). Çalışmanın nicel boyutunda ise araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini müzik dersinde kullanmalarına ilişkin özyeterlik algılarının tespit edilmesi amacıyla nicel araştırma desenlerinden “betimsel tarama modeli” kullanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi, bir evren veya örneklemdaki bireylerin, nesnelerin veya olayların özelliklerini, durumlarını ve eğilimlerini tanımlamayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir. (Karasar, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutundaki çalışma grubuna uygun yöntem olarak “amaçlı örnekleme” yöntemi kullanılmış ve bu çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Van ili merkez ilçeleri Edremit, İpekyolu ve Tuşba’da görev yapan 123 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda ise “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Nitel yöntemin ölçütünü, araştırmanın nicel boyutuna katılım sağlayarak lisans eğitiminde yaratıcı drama eğitimi almış öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verilerinin elde edildiği bölümde ölçüt örnekleme yöntemi seçilerek görüşme formu aracılığıyla 6 öğretmenden veriler toplanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütmüş olduğu yüksek lisans tezinden üretilen bu çalışma, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Başkanlığı’ndan alınan izne dayalı olarak yapılmıştır (26.10.2021 tarihli ve E-44083104194-2100289439 sayılı belge).

Veri Toplama Araçları ve Analiz Süreci

Araştırmada yer alan katılımcıların demografik bilgileri, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılarak

elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasına yönelik öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemine yönelik öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Can ve Cantürk-Günhan (2009) tarafından geliştirilen “yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlik algısı ölçeği” kullanılmıştır. Nitel veri toplama sürecinde ise, öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemine ilişkin düşüncelerini ortaya koymaya yönelik olarak literatürden yararlanılmış, uzman katkısıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır.

Elde edilen nicel veriler, SPSS Statistics 22 yazılımı aracılığıyla çözümlenmiştir. Müzik öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanma öz yeterliklerini belirlemek için yaratıcı drama yöntemini kullanma öz yeterlik ölçeğinden elde edilen veriler değerlendirilirken sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında, “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” yanıtları olumlu görüş; “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtları ise olumsuz görüş kapsamında değerlendirilmiştir. Seçenekler arasında yer alan “Kısmen Katılıyorum” seçeneği ise öğretmenlerin çekimser bir tavır sergiledikleri şeklinde yorumlanmıştır. Elde edilen verilerin dağılımını incelemek için normallik testleri uygulanmıştır. Normallik testlerinden Shapiro-Wilk testine göre verilerin tüm değişkenlerde normal dağıldığı ($p>0.05$) görülmüş ve bunun sonucunda parametrik testler uygulanmıştır. Araştırmanın alt problem maddeleri doğrultusunda, iki grup arasındaki farkların belirlenmesinde bağımsız örneklem t-testi; üç ve üzeri grup karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Veri analizinde ortalamaların sözlü olarak değerlendirilmesi için ölçek değerlendirme ölçütü oluşturulmuştur. Öğretmenlerin verdiği cevaplara göre ortalamalar 5.00 ile 1.00 arasında değişecektir. Dolayısıyla 5,00-4,20 arası ortalama değer “çok yüksek”, 4.19-3.40 arası “yüksek” ve 3.39-2.60 arası ortalama

değer “orta” öz yeterlik algısı olarak değerlendirilecektir. Akabinde 2.59-1.80 arası değer “düşük”, 1.79-1.00 arası değer ise “çok düşük” öz-yeterlik algısı olarak değerlendirilecektir.

Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirli bir konudaki yazılı veya sözlü materyallerin sistematik ve objektif bir şekilde incelenmesi yoluyla, o konudaki düşünce ve görüşlerin ortaya çıkarılmasıdır. Bu yöntem, araştırmacının içerikteki kalıpları, örüntüleri ve anlamları belirlemesi için sistematik bir yaklaşım kullanır (Karasar, 2016). Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, ses kayıtları doğrultusunda yazılı metne dönüştürülmüştür.

Araştırmanın raporlaştırılma aşamasında çalışma grubunda yer alan müzik öğretmenleri Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 şeklindeki kodlarla tanımlanmıştır. İçerik analizinde birbirine benzer veriler, belirli kavram ve temalar altında gruplandırılarak okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın iç geçerliliğini (tutarlılık) sağlamak için veriler araştırmacı tarafından analiz edilerek tema ve alt temalar oluşturulmuş, oluşturulan bu tema ve alt temaların doğruluğuna yönelik alan uzmanı üç akademisyenin görüşü alınarak ortak karara varılmıştır.

Bulgular

Nicel Bulgular

Bu bölümde, müzik öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine yönelik öz yeterlik algıları ile demografik ve mesleki değişkenler (yaş, cinsiyet, kıdem, mezuniyet durumu, eğitim düzeyi, yaratıcı drama eğitimi alma durumu vb.) arasındaki ilişkileri yansıtan bulgular sunulmuştur.

*Tablo 1 Müzik Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemine
Yönelik Yaş ve Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin
Bulgular*

Yaş	n	M	SD	F	p
20-25	12	4.02	.46	.439	.781
26-30	47	3.87	.83		
31-35	30	4.01	.57		
36-45	30	4.01	.65		
46 ve üzeri	4	4.22	.34		

Tablo 1, müzik öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık içerip içermediğini ortaya koymaktadır. Yapılan One-Way ANOVA analizi sonucunda, yaş değişkenine göre öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F_{4,118} = 0.439$; $p = .781$). Yaş gruplarının öz-yeterlik puan ortalamalarına bakıldığında ise 46 yaş ve üzeri grubunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu ($M = 4.22$), bunu sırasıyla 20–25 yaş ($M = 4.02$), 31–35 yaş ($M = 4.01$), 36–45 yaş ($M = 4.01$) ve 26–30 yaş grubunun ($M = 3.87$) izlediği görülmektedir. Ancak elde edilen p değerinin .05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olması, yaş değişkeninin yaratıcı drama yöntemine yönelik öz-yeterlik algısı üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Elde edilen bulgu, öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemine yönelik öz yeterlik algılarının yaş değişkenine göre belirgin bir farklılık göstermediğini işaret etmektedir.

*Tablo 2 Müzik Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemine
Yönelik Cinsiyet ve Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki Farka
İlişkin Bulgular*

Cinsiyet	n	M	SD	T	p
Kadın	74	4.03	.62	1.277	.204
Erkek	49	3.87	.75		

Tablo 2’de, araştırma kapsamında müzik öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet

değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonucunda, kadın öğretmenlerin öz-yeterlik puan ortalamasının ($M = 4.03$, $SD = 0.62$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($M = 3.87$, $SD = 0.75$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Veriler, kadın öğretmenlerin yaratıcı drama konusundaki öz yeterlik algılarının erkek öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda, $t(121) = 1.277$; $p = .204$ değeri elde edilmiştir. Bu sonuç, p değerinin .05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olması nedeniyle, cinsiyet değişkenine göre yaratıcı drama yöntemine yönelik öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemine ilişkin öz-yeterlik algıları cinsiyete bağlı olarak anlamlı biçimde değişmemektedir.

Tablo 3 Müzik Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemine Yönelik Mesleki Kıdem ve Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Mesleki Kıdem	n	M	SD	F	p
0-5 yıl	53	3.90	.80	.364	.779
6-10 yıl	43	4.04	.55		
11-15 yıl	18	3.97	.72		
16 ve üzeri	9	4.00	.41		

Tablo 3'te, müzik öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem süresine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öz-yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(3,119) = 0.364$; $p = .779$]. Öz-yeterlik puan ortalamaları incelendiğinde, 6–10 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu ($M = 4.04$), bunu sırasıyla 16 yıl ve üzeri ($M = 4.00$), 11–15 yıl (M

= 3.97) ve 0–5 yıl (M = 3.90) kıdem gruplarının izlediği görülmektedir. Ancak bu farklılıkların p değeri .05 anlamlılık düzeyinin oldukça üzerinde olduğundan, mesleki kıdem süresinin yaratıcı drama yöntemine yönelik öz-yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemine ilişkin öz-yeterlik algılarının mesleki deneyim süresinden bağımsız olarak benzer düzeyde seyrettiğini göstermektedir.

Tablo 4 Müzik Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemine Yönelik Mezun Oldukları Fakülte ve Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Mezun Olunan Fakülte	n	M	SD	t	p
Eğitim Fakültesi	76	4.01	.73	.790	.431
Diğer	47	3.90	.59		

Tablo 4’te müzik öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucunda, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemine yönelik öz-yeterlik puan ortalamasının (M = 4.01, SD = 0.73), diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin ortalamasından (M = 3.90, SD = 0.59) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t(121) = 0.790$; $p = .431$]. Elde edilen p değerinin .05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olması, mezun olunan fakülte türünün öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemine ilişkin öz-yeterlik algıları üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 5 Müzik Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemine Yönelik Eğitim Durumları ve Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p
Lisans	86	3.97	.69	.933	.369
Yüksek Lisans	32	3.89	.69		
Doktora	5	4.34	.50		

Tablo 5’te müzik öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, lisans mezunu öğretmenlerin öz-yeterlik puan ortalaması ($M = 3.97$, $SD = 0.69$), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ($M = 3.89$, $SD = 0.69$) ve doktora mezunu öğretmenlerin ($M = 4.34$, $SD = 0.50$) olarak belirlenmiştir. Ortalama puanlara göre akademik eğitim düzeyi yükseldikçe öz-yeterlik düzeyinin arttığı görülmektedir. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F(2,120) = 0.933$; $p = .369$]. Elde edilen p değerinin .05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olması, öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemine yönelik öz-yeterlik algılarının eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı biçimde değişmediğini göstermektedir.

Tablo 6 Müzik Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemine Yönelik Fakültede Yaratıcı Drama Alma Durumları ve Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Yaratıcı Drama Dersi Durumları	Alma	n	M	SD	t	p
Evet		40	4.09	.65	1.424	.157
Hayır		83	3.91	.69		

Tablo 6’da müzik öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin, fakülte döneminde yaratıcı drama dersi alıp almama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi analizine göre, fakültede yaratıcı drama dersi alan öğretmenlerin öz-yeterlik puan ortalaması ($M = 4.09$, $SD = 0.65$), almayan öğretmenlerin ise ($M = 3.91$, $SD = 0.69$) olarak

belirlenmiştir. Ortalama puanlara bakıldığında, yaratıcı drama dersi alan öğretmenlerin bu yönetime yönelik öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t(121) = 1.424$; $p = .157$]. Elde edilen p değerinin .05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olması, fakültede yaratıcı drama dersi alanın öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemine ilişkin öz-yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 7 Müzik Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemine Yönelik Yaratıcı Drama Üzerine Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları ve Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Hizmet Eğitim Durumları	İç Alma n	M	SD	t	p
Evet	20	4.20	.54	1.663	.099
Hayır	103	3.92	.70		

Tablo 7’de müzik öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin, yaratıcı drama üzerine hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan bağımsız örneklem için t-testi analizi sonucunda, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öz-yeterlik puan ortalaması ($M = 4.20$, $SD = 0.54$), eğitim almayan öğretmenlerin ise ($M = 3.92$, $SD = 0.70$) olarak belirlenmiştir. Ortalama değerler, yaratıcı drama üzerine hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t(121) = 1.663$; $p = .099$]. Elde edilen p değerinin .05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olması, hizmet içi eğitim alma durumunun yaratıcı drama yöntemine ilişkin öz-yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, p değerinin anlamlılık sınırına görece yakın olması dikkat çekicidir ve bu durum, daha

geniş örneklemlemlerle yapılacak ileri araştırmalarda yeniden değerlendirilmesi gereken bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Tablo 8 Müzik Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemine Yönelik Çalışmakta Oldukları Kademe ve Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Çalıştıkları Okul Türü	n	M	SD	t	p
Ortaokul	42	3.90	.73	.760	.449
Lise	81	4.00	.65		

Tablo 8’de müzik öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin, görev yaptıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla yapılan bağımsız örneklem için t-testi analizine göre, lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik puan ortalaması (M = 4.00, SD = 0.65) iken, ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ortalaması (M = 3.90, SD = 0.73) olarak belirlenmiştir. Ortalama değerler, lise öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine yönelik öz-yeterlik algılarının ortaokul öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [t(121) = 0.760; p = .449]. Elde edilen p değerinin .05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olması, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün yaratıcı drama yöntemine ilişkin öz-yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 9 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği”ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Sorular	M	SD
1. “Yaratıcı drama yöntemi ile dersi eğlenceli hale getirebilirim.”	4.15	1.09
2. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayabilirim.”	4.21	1.01
3. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin problemlerini kolayca çözebilirim.”	3.67	1.09

4. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirebilirim.”	4.19	.97
5. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin derse olan tutumlarını olumlu yönde geliştirebilirim.”	4.17	.94
6. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin başarılarını arttırabilirim.”	4.02	.98
7. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin ezber yapmalarını önleyemem.*”	3.14	1.06
8. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin empati becerilerini geliştirebilirim.”	4.18	.95
9. “Yaratıcı drama yöntemi ile dersi günlük yaşamla ilişkilendirebilirim.”	4.23	1.00
10. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerimi yaratıcı düşünmeye sevk edebilirim.”	4.30	.97
11. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrenciyi kolay değerlendiremem.*”	3.31	1.12
12. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin ön bilgileri ile yeni bilgileri arasında ilişki kurmalarını sağlayabilirim.”	4.00	1.01
13. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin kendilerini tanımalarını sağlarım.”	4.08	.96
14. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin kendileri ile barışık olmalarını sağlayabilirim.”	4.01	1.03
15. “Yaratıcı drama yöntemi ile ders boyunca öğrencileri aktif hale getiremem.*”	3.31	1.38
16. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin cesur olmalarını sağlayabilirim.”	4.13	.97
17. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin mantıksal çıkarım yapmalarını sağlayabilirim.”	3.99	.97
18. “Yaratıcı drama yöntemi ile dersi öğrencilere sevdirebilirim.”	4.20	.95
19. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin motivasyonunu arttıramayabilirim.”	2.12	1.27
20. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin özgüvenini arttırabilirim.”	4.28	.88
21. “Yaratıcı drama yöntemi ile dersi diğer disiplinlerle ilişkilendirebilirim.”	4.00	1.00
22. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin geleceğe umutla bakmalarını sağlayabilirim.”	3.93	.98
23. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencileri araştırmaya sevk edemem.*”	3.71	1.29
24. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin grup çalışmasına yatkın olmasını sağlayabilirim.”	4.32	.96
25. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin hayal gücünü geliştirebilirim.”	4.33	.95

26. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin girişken olmalarını sağlayabilirim.”	4.30	1.00
27. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmalarını sağlayabilirim.”	4.01	1.04
28. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayabilirim.”	4.16	.93
29. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerde merak duygusunu uyandırabilirim.”	3.83	1.32
30. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin bilgilerinin kalıcı olmasını sağlayabilirim.”	3.81	1.32
31. “Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilere farklı bakış açılarını gösterebilirim.”	4.23	.90
32. “Yaratıcı drama yöntemini öğretimde bir araç olarak kullanabilirim.”	4.19	1.02
33. “Yaratıcı drama yöntemini etkili bir şekilde kullanabilirim.”	3.90	1.12
34. “Yaratıcı drama ile değerlendirme becerilerimi geliştiremem.”	3.85	1.18
35. “Yaratıcı drama öğrencilerle iletişime geçebilmemi sağlar.”	4.22	.91
36. “Yaratıcı drama yöntemi ile problemlerimi kolayca çözebilirim.”	3.86	.97
37. “Yaratıcı drama ile empati becerilerimi geliştirebilirim.”	4.26	.93
38. “Yaratıcı drama yönteminin uygulanması sırasında zorluk çekeceğimi düşünüyorum.”	3.13	1.19
39. “Yaratıcı drama ile diğer alanlardaki arkadaşlarımla ilişkilerimi artırabilirim.”	4.15	1.00
40. “Yaratıcı drama ile hayal gücümü geliştirebilirim.”	4.32	.85
41. “Yaratıcı drama ile sorgulama yeteneğimi artırabilirim.”	4.34	.82
42. “Yaratıcı drama ile kendimi daha iyi tanıyabilirim.”	4.21	.96
43. “Yaratıcı drama ile farklı bakış açıları kazanabilirim.”	4.36	.87
44. “Yaratıcı drama yöntemini etkili bir şekilde kullanamam.”	3.55	1.24
45. “Yaratıcı drama yöntemini kullanırken bir problemle karşılaşınca ne yapacağımı bilmiyorum.”	3.27	1.17
46. “Yaratıcı drama yöntemi ile öz güvenimi artırabilirim.”	4.24	.90
47. “Yaratıcı drama ile eleştirel düşünme becerilerimi geliştirebilirim.”	4.26	.84

Tablo 9’da müzik öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin öz-yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla yöneltilen 47 maddelik ölçek sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel olarak yaratıcı drama yöntemine yönelik tutumlarının olumlu ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Maddelere verilen yanıtların ortalamaları

genellikle 4.00 ve üzerindedir; bu da öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin öğrenme sürecine katkı sağladığına inandıklarını göstermektedir. Özellikle “yaratıcı drama ile farklı bakış açıları kazanabilirim” (M = 4.36), “yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin hayal gücünü geliştirebilirim” (M = 4.33), “yaratıcı drama ile sorgulama yeteneğimi artırabilirim” (M = 4.34) ve “öğrencilerin grup çalışmasına yatkın olmasını sağlayabilirim” (M = 4.32) maddeleri yüksek ortalamalarıyla dikkat çekmiştir. Bu bulgular, yaratıcı dramaya hem bireysel gelişim hem de sınıf içi etkinlik açısından işlevsel bir yöntem olarak yaklaşıldığını ortaya koymaktadır. Buna karşılık, olumsuz yönde formüle edilmiş ve ters kodlanan bazı maddelerde (örneğin: “yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin motivasyonunu artırmayabilirim”, M = 2.12; “yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin ezber yapmalarını önleyemem”, M = 3.14; “uygulamada zorluk çekeceğimi düşünüyorum”, M = 3.13 görece daha düşük ortalamalar elde edilmiştir. Bu maddelere verilen yanıtlar, bazı öğretmenlerin yöntemle ilgili uygulama sürecinde sınırlı düzeyde endişe ya da belirsizlik yaşayabileceğine işaret etmektedir. Ancak genel olarak bu maddelere verilen düşük puanlar, katılımcıların yaratıcı dramayı etkili ve uygulanabilir bir yöntem olarak gördüklerini, yöntemle ilgili ciddi bir kaygı taşımadıklarını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin büyük çoğunluğu yaratıcı dramayı hem öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayan hem de kendi mesleki yeterliklerini geliştiren etkili bir yöntem olarak değerlendirmektedir. Ölçek sonuçları, yaratıcı drama yönteminin müzik eğitiminde yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin bu konudaki uygulama becerilerinin desteklenmesinin yerinde olacağını göstermektedir.

Nitel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplar doğrultusunda yaratıcı drama algısı, yaratıcı drama ders algısı, müzik eğitiminde yaratıcı drama

etkisi, yaratıcı drama ile kazandırılan beceriler, yaratıcı dramanın müzik eğitime katkısı, yaratıcı dramanın olumsuz yönleri ve yaratıcı drama eğitimi için öneriler olarak tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında tespit edilen tema ve alt temalar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10 Tema ve Alt Temalar

Temalar	Alt Temalar
Yaratıcı Drama Algısı	Doğaçlama, duyguları özgürce ifade etme, kendini yorumlama, rol yapmak
Yaratıcı Drama Ders Algısı	Hayatı kolaylaştırma, mesleki gelişim, ön yargıları kırma, eğlenceli, zamanı doğru kullanma
Müzik Eğitiminde Yaratıcı Drama Etkisi	Kavram öğretimi, duygu ve düşünceleri ortaya çıkarma
Yaratıcı Drama ile Kazandırılan Beceriler	Empati, özgüven, yaratıcılık, iletişim becerisi, sorumluluk
Yaratıcı Dramanın Müzik Eğitime Katkısı	Başarma duygusu, duyguların daha rahat ifade edilmesi, akademik başarı, yaratıcı fikirlerin çıkması
Yaratıcı Dramanın Olumsuz Yönleri	Yalnızlık hissi, zaman sorunu, gürültü
Yaratıcı Drama Eğitimi İçin Öneriler	Ders saatinin artırılması, drama sınıfı, müfredat yeniliği, materyal, hizmet içi eğitim

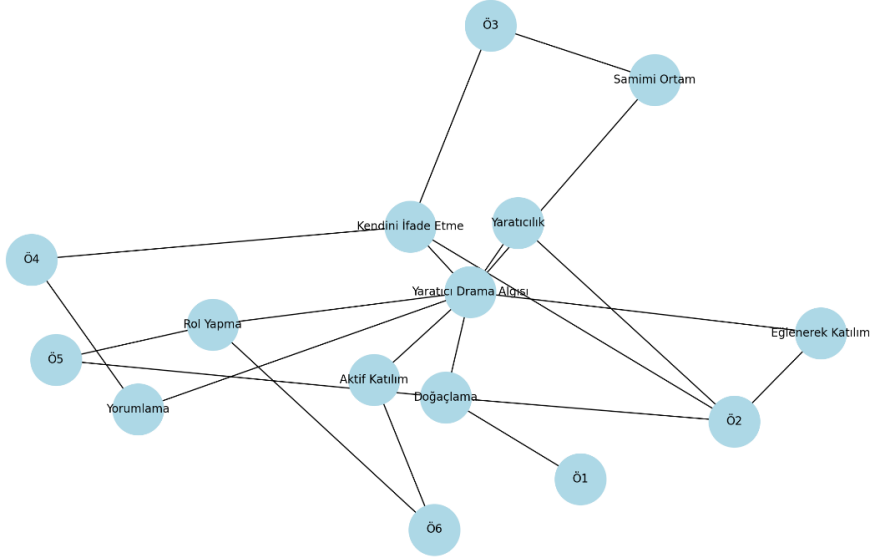
Öğretmenlerin yaratıcı drama ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 10’da gösterilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan katılımcıların görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki gibi yorumlanmıştır.

Tema 1: Yaratıcı Drama Algısına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlere ilk sırada “Yaratıcı drama denilince aklınıza neler geliyor?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik alınan yanıtlara dayalı olarak oluşturulan tema “yaratıcı drama algısı” şeklinde belirlenmiştir. Bu tema altında, öğretmenlerin yaratıcı dramaya yönelik algılarının;

doğaçlama, duyguları özgürce ifade etme, kendini yorumlama, rol yapma gibi kavramlarla eşleştirdikleri tespit edilmiştir.

Şekil 1 Yaratıcı drama denilince aklınıza neler geliyor?” sorusuna yönelik kod ağacı



“Yaratıcı drama denilince aklınıza neler geliyor?” sorusuna yönelik öğretmen görüşlerine örnekler;

Ö2: Kendilerini özgürce ifade ettikleri, eğlenerek dâhil oldukları bir etkinlik. Kişilerin doğaçlama faaliyetlerle yaratıcılıklarını geliştirdikleri etkinlik

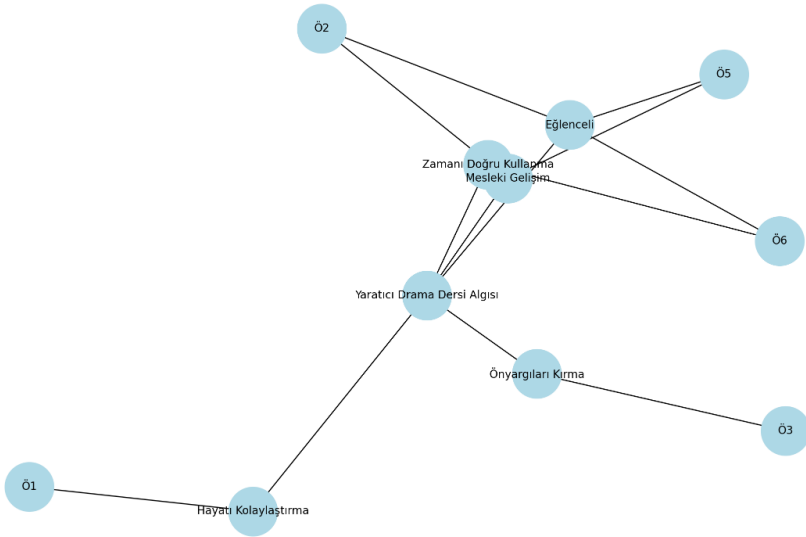
Ö6: Bireylerin aktif katılım sağlayarak farklı düşünceleri durumları farklı roller yaparak deneyimlemesi

Tema 2: Yaratıcı Drama Dersi Algısına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlere ikinci olarak “Lisans eğitiminizde aldığınız yaratıcı drama dersine yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik

alınan yanıtlara dayalı olarak oluşturulan tema “yaratıcı drama ders algısı” şeklinde belirlenmiştir. Bu tema altında, öğretmenlerin yaratıcı dramayı derslerinde kullanmalarına yönelik algılarının; hayatı kolaylaştırma, mesleki gelişim, ön yargıları kırma, eğlenceli, zamanı doğru kullanma olarak tespit edilmiştir.

Şekil 2 “Lisans eğitiminizde aldığınız yaratıcı drama dersine yönelik görüşleriniz nelerdir” sorusuna yönelik kod ağacı.



“Lisans eğitiminizde aldığınız yaratıcı drama dersine yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusuna yönelik öğretmen görüşlerine örnekler;

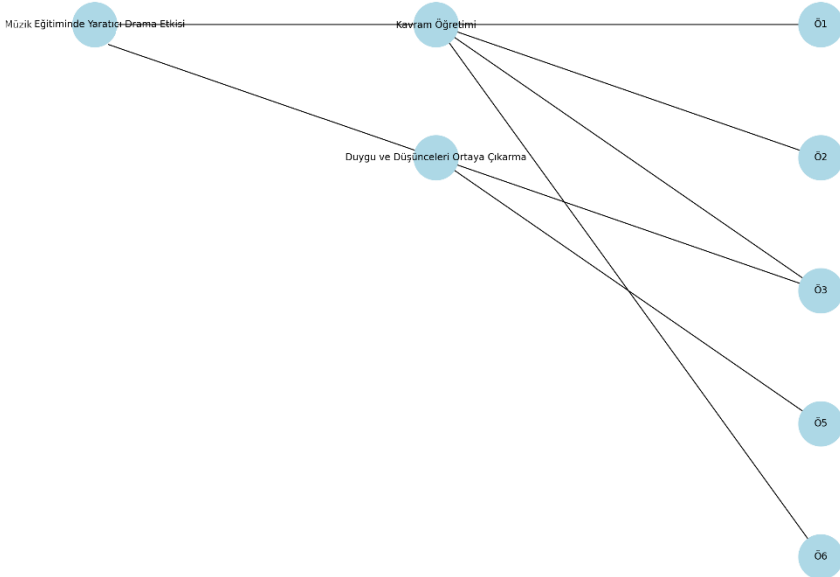
Ö4: Alınan süre açısından yetersizdi yarım dönem aldığımız için. Jest mimik kullanımına dair faaliyetler vardı

Ö5: Zevkli eğlenceli bir dersti. Dinleme, konuşma, beden dili, yorumlama gibi becerilerimi geliştirmişti.

Tema 3: Müzik Eğitiminde Yaratıcı Drama Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlere üçüncü olarak “Yaratıcı Drama yönteminin müzik eğitiminde kullanılabilecek bir yöntem olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız nedenleriyle açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik alınan yanıtlara dayalı olarak oluşturulan tema “müzik eğitiminde yaratıcı drama etkisi” şeklinde belirlenmiştir. Bu tema altında, öğretmenlerin derslerinde yaratıcı dramayı kullanmalarının müzik öğretimine katkısı; kavram öğretimi, duygu ve düşünceleri ortaya çıkarma olarak tespit edilmiştir.

Şekil 3 “Yaratıcı Drama yönteminin müzik eğitiminde kullanılabilecek bir yöntem olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna yönelik kod ağacı



“Yaratıcı Drama yönteminin müzik eğitiminde kullanılabilecek bir yöntem olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna yönelik öğretmen görüşlerine örnekler;

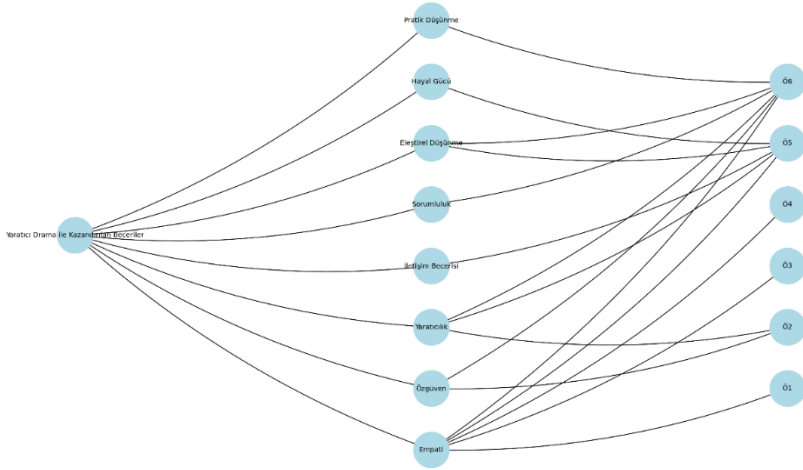
Ö1: Evet. Enstrümanları tanıtmak. Bunun yanında ritimsel çalışmalarla müzikte de sohbet muhabbet gibi insanların uyumu olabilir.

Ö6: Evet düşünüyorum. Müzik dersinde grup çalışmalarında hem karşılıklı diyaloglarda hem ritimsel çalışmalarda etkili olacağını düşünüyorum.

Tema 4: Yaratıcı Drama ile Kazandırılan Becerilere İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlere dördüncü olarak “Yaratıcı drama yöntemiyle öğrencilere hangi becerilerin kazandırılabilceğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltmiştir. Bu soruya yönelik alınan yanıtlara dayalı olarak oluşturulan dördüncü tema “yaratıcı drama ile kazandırılan beceriler” şeklinde belirlenmiştir. Bu tema altında, öğretmenlerin uyguladıkları yaratıcı drama etkinlikleri öğrencilerde; Empati, özgüven, yaratıcılık, iletişim becerisi, sorumluluk gibi becerileri geliştirdiği tespit edilmiştir.

Şekil 4 “Yaratıcı drama yöntemiyle öğrencilere hangi becerilerin kazandırılabilceğini düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik kod ağacı.



“Yaratıcı drama yöntemiyle öğrencilere hangi becerilerin kazandırılabileceğini düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik öğretmen görüşlerine örnekler;

Ö2: Öncelikle özgüven en önemlisi bu. Bu dersleri alana kadar kendimi ifade etmede zorluklar yaşayan utangaç bir insandım. Derslere katıldıkça kendimi ifade edebilmeye başladım. Çünkü bir grubun içindesin ve onlarla beraber ortak bir iş, özgün bir iş yapmaya çalışarak yaratıcılıkları hem özgüvenleri geliştiriyor

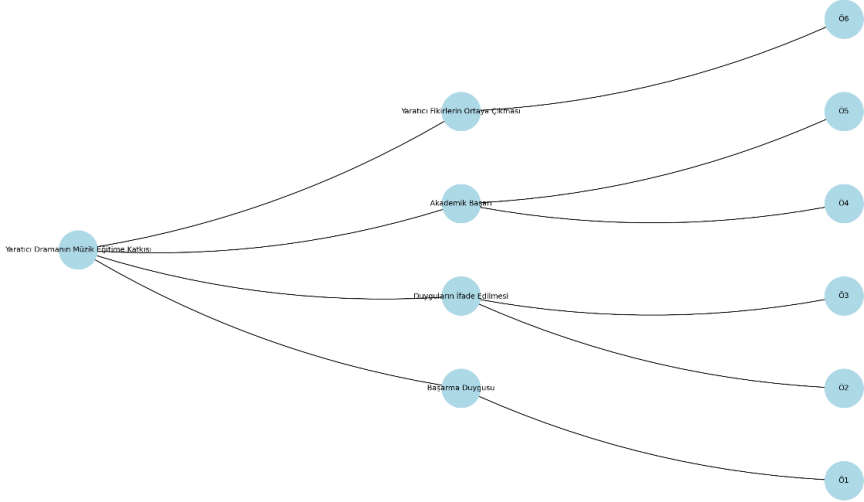
Ö5: Yaratıcılık, eleştirel düşünme becerisi kazandırma, iletişim becerilerinin geliştirilmesi, hayal gücünü geliştirme, empati becerisi gibi

Tema 5: Yaratıcının Müzik Eğitime Katkısına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlere beşinci sırada “Yaratıcı drama yönteminin müzik dersi açısından olumlu yönleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik alınan yanıtlara dayalı olarak oluşturulan beşinci tema “yaratıcı dramanın müzik eğitime olan katkısı” şeklinde belirlenmiştir. Bu tema altında, öğretmenlerin derslerinde yaratıcı drama etkinliklerinden faydalanmaları derse olumlu etkileri açısından; başarıma duygusu,

duyguların daha rahat ifade edilmesi, akademik başarı, yaratıcı fikirlerin çıkması şeklinde tespit edilmiştir.

Şekil 5 “Yaratıcı drama yönteminin müzik dersi açısından olumlu yönleri nelerdir?” sorusuna yönelik kod ağacı



“Yaratıcı drama yönteminin müzik dersi açısından olumlu yönleri nelerdir?” sorusuna yönelik öğretmen görüşlerine örnekler;

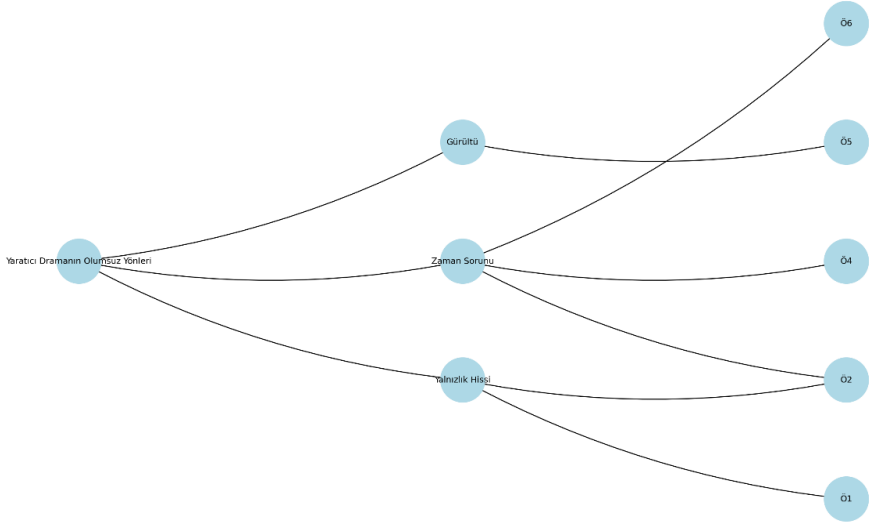
Ö3: Öğrencinin duygularını daha rahat bir şekilde ortaya koyabilmesidir. Bazen öğrenciler topluluk içerisinde ses tonundan utanabiliyor veya topluluk önünde bir şeyler yapmaktan çekinebiliyor geri planda kalabiliyor. Yeteneği olan bir öğrenci sırf çekingen olduğu için keşfedilemiyor. Ama yaratıcı drama da öğrencilerin biraz daha özgüvenli olmaları ve olumlu bağlılık oluşturulduğu için öğrenciyi keşfetmek daha da kolaylaşıyor.

Ö6: Enstrüman kullanımında yaratıcı fikirler ortaya çıkabilir. Bir gruba bir kavram üzerinden koro çalışması etkinlikleri yapılabilir.

Tema 6: Yaratıcı Dramanın Olumsuz Yönlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlere altıncı sırada “Yaratıcı drama yönteminin olumsuz yönleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik alınan yanıtlara dayalı olarak altıncı tema “yaratıcı dramanın olumsuz yönleri” şeklinde belirlenmiştir. Bu tema altında, öğretmenlerin derslerinde yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanırken karşılaştıkları sorunlar; yalnızlık hissi, zaman sorunu, gürültü olarak tespit edilmiştir.

Şekil 6 “Yaratıcı drama yönteminin olumsuz yönleri nelerdir?” sorusuna yönelik kod ağacı.



“Yaratıcı drama yönteminin olumsuz yönleri nelerdir?” sorusuna yönelik öğretmen görüşlerine örnekler;

Ö4: Ders içerisinde düşünüldüğünde biraz daha bireysel bir çalışma istiyor. Bunun da çok zaman alacağını düşündüğümünden o

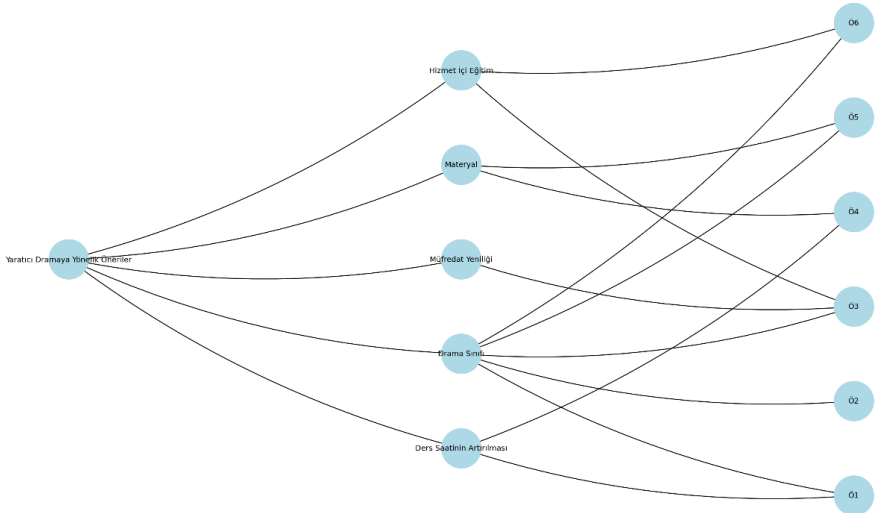
açıdan problemlili olabilir. Kazanımları hızlı bir şekilde işlememiz gerektiğinden

Ö5: Sınıfta çok gürültü olma durumu. Heyecan yapılmasından kaynaklı olumsuzluklar olabilir.

Tema 7: Yaratıcı Drama Eğitimi İçin Önerilere İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlere yedinci sırada “Yaratıcı drama yönteminin okullarda etkili kullanılabilmesi için sizce neler yapılabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik alınan yanıtlara dayalı olarak yedinci tema “yaratıcı dramaya yönelik öneriler” şeklinde belirlenmiştir. Bu tema altında, öğretmenler yaratıcı drama eğitimini müzik öğretiminde etkin bir şekilde kullanabilmeleri için bulundukları öneriler; ders saatinin artırılması, drama sınıfı, müfredat yeniliği, materyal, hizmet içi eğitim olarak tespit edilmiştir.

Şekil 7 “Yaratıcı drama yönteminin okullarda etkili kullanılabilmesi için sizce neler yapılabilir?” sorusuna yönelik kod ağacı



“Yaratıcı drama yönteminin okullarda etkili kullanılabilmesi için sizce neler yapılabilir?” sorusuna yönelik öğretmen görüşlerine örnekler;

Ö1: Ders saatinin arttırılması, sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması ve drama sınıfı yapılmalı.

Ö2: Dramaya uygun bir sınıfın olması lazım. Halının olduğu minderlerin olduğu ayakkabısız girilebilen sivri şeylerin olmadığı bir ortam oluşturulmalıdır. Özgürce hareket edebileceği bir alan olmalı ama maalesef çoğu okulda böyle bir imkânımız yok.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada müzik öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine yönelik öz-yeterlik algıları çeşitli değişkenler bağlamında incelenmiş ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemine yönelik öz yeterlik algılarının oldukça gelişmiş düzeyde olduğunu göstermiştir. Ölçek maddelerine verilen yanıtların ortalama puanlarına bakıldığında, öğretmenlerin yaratıcı dramayı özellikle öğrencilerin “yaratıcılıklarını geliştirme”, “eleştirel düşünmelerini destekleme, “iletişim becerilerini güçlendirme, “öz güven kazandırma”, “empati kurmalarına yardımcı olma” ve “dersi günlük yaşamla ilişkilendirme” açısından etkili bir yöntem olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. En yüksek ortalamalar “yaratıcı drama ile farklı bakış açıları kazandırabilirim”, “hayal gücünü geliştirebilirim” ve “sorgulama yeteneğini artırabilirim” gibi ifadeler verilmiş; bu durum yaratıcı dramaya hem bireysel hem pedagojik katkılar bakımından güçlü bir rol atfedildiğini göstermektedir. Ancak olumsuz biçimde yapılandırılmış bazı maddelerde (örneğin “öğrencilerin ezber yapmalarını önleyemem”, “uygulamada zorluk çekerim”, “motivasyonu artıramam”) ortalama

puanlar görece daha düşüktür. Bu sonuçlar, az sayıda öğretmenin yaratıcı drama yöntemini uygulama sürecinde çekinceler yaşayabileceğini, ancak genel kanaatin yöntemin uygulanabilir ve etkili olduğu yönünde olduğunu göstermektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, yaş, cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, mesleki deneyim süresi, görev yapılan kurum türü, lisans sürecinde yaratıcı drama dersi alıp almama ve hizmet içi eğitim durumu gibi değişkenlerin hiçbirinde öz yeterlik algısına yönelik anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bununla birlikte, hizmet içi eğitim alan ve yaratıcı drama dersi almış öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri daha yüksek çıkmış; ancak bu farklar anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Bu durum, yaratıcı drama yöntemiyle ilgili deneyim ve eğitimin öz-yeterlik algısını olumlu yönde etkileyebileceğine dair bir eğilimi işaret etmekle birlikte, daha geniş örneklem gruplarıyla yapılacak çalışmalarla desteklenmelidir. Elde edilen bulgular, yaratıcı drama yönteminin müzik öğretmenleri tarafından benimsendiğini ve pedagojik süreçte etkili biçimde kullanılabileceğini göstermektedir.

Müzik öğretmenlerin yaratıcı drama öz yeterlikleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Literatüre bakıldığında araştırmanın sonuçları ile benzer çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Yıldırım (2011), yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaratıcı drama öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varmıştır. Çelik (2017), araştırmasında öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Namdar ve Kaya (2019), yaptıkları çalışmada derslerinde yaratıcı drama etkinliklerini kullanma yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Aynı doğrultuda Gülbahar ve Saylan (2019), öğretmenlerin yaratıcı drama öz yeterlik algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Literatürde yer alan bu sonuçların araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü saptanmıştır.

Müzik öğretmenlerin yaratıcı drama öz yeterlikleri ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında araştırmanın sonuçları ile benzer çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Can Akkoç (2019), araştırmasında öğretmenlerin yaşları ile yaratıcı drama öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Uzun (2016) çalışmasında öğretmenlerin yaşları ile yaratıcı drama öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Yıldırım (2011) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yaratıcı drama öz yeterlik algıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Müzik öğretmenlerin yaratıcı drama öz yeterlikleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında araştırmanın sonuçları ile benzer çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Karahan ve Balat (2011), yaptıkları çalışmasında katılımcıların yaratıcı drama öz yeterlik algıları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Güler ve Kandemir (2015) yaptıkları çalışmada yaratıcı drama öz yeterlik algıları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaya benzer olarak Şahin (2006), çalışmasında öğretmenlerin yaratıcı drama öz yeterlik algıları ile mesleki kıdemleri arasında herhangi bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Literatürde yer alan bu sonuçların araştırmanın bulgularını desteklediği saptanmıştır.

Müzik öğretmenlerin yaratıcı drama öz yeterlikleri ile lisans eğitiminde yaratıcı drama dersi alma durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında araştırmanın sonuçları ile benzer çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Güler (2015) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin daha önceden yaratıcı drama eğitimi alma durumları ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Yönel (2004) öğretmenlerin lisans döneminde yaratıcı drama

dersi alma durumları ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Literatürde yer alan bu sonuçların araştırmanın bulgularını desteklediği saptanmıştır.

Müzik öğretmenlerin yaratıcı drama öz yeterlikleri ile mezun olunan fakülte arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Literatür incelendiğinde araştırmanın sonuçları ile benzer ve farklı çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Tutuman (2011) yaptığı çalışmada mezun olunan okul türü ile öğretmenlerin yaratıcı drama öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak Yapıcı (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü ile yaratıcı drama öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu özellikle de edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin yaratıcı drama algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Müzik öğretmenlerin yaratıcı drama öz yeterlikleri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında araştırmanın sonuçları ile benzer çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Uzun (2016), yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitim durumları ile yaratıcı drama öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Can Akkoç (2019), da yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaratıcı drama öz yeterlik algıları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Literatürde yer alan bu sonuçların araştırmanın bulgularını desteklediği saptanmıştır.

Müzik öğretmenlerin yaratıcı drama öz yeterlikleri ile hizmet içi eğitim alma durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında araştırmanın sonuçlarından farklı sonuçların olduğu tespit edilmiştir. Özellikle öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle yaratıcı drama konusunda bilgi düzeylerinin artırılması ve derslerde kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda Şahin ve Yeşilyurt (2014), yaptıkları çalışmada

öğretmenlerin yaratıcı drama öz yeterliklerini artırmak için hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiği yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Aykaç ve Köğce (2014), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları incelenmiş ve araştırmaya katılan öğretmenler yaratıcı drama öz yeterlik algılarını geliştirmek ve derslerde bu yöntemi kullanmak için hizmet içi eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerle yaratıcı drama öz yeterlik algılarının yükseltilebileceği söylenebilir. Literatürde yer alan bu çalışmaların araştırmanın sonucundan farklılık göstermesi örneklem gruplarının ve öğretmen branşlarının farklı olmasından kaynaklı olduğu tahmin edilmektedir.

Müzik öğretmenlerin yaratıcı drama öz yeterlikleri ile çalıştıkları okul türü arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında araştırmanın sonuçları ile benzer çalışmaların olduğu görülmüştür. Literatür çalışmaları tarandığında farklı sonuçların olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Can Akkoç (2019), yaptığı çalışmasında anaokullarında çalışan öğretmenlerin yaratıcı drama öz yeterlik algılarının diğer kademedeki öğretmenlerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak Çetinkaya (2019), yaptığı çalışmasında araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte öğretmenlerin yeterlik algıları ile çalıştıkları okul türü arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Nitel analiz sonucunda oluşturulan temalar; yaratıcı drama algısı, yaratıcı drama ders algısı, müzik eğitiminde yaratıcı dramanın etkisi, yaratıcı drama ile kazandırılan beceriler, yaratıcı dramanın müzik eğitimine katkısı, yaratıcı dramanın olumsuz yönleri ve yaratıcı drama için öneriler adlı temalar oluşturulmuştur. Öncelikli olarak öğretmenlerin yaratıcı drama algıları incelendiğinde öğretmenlerde doğaçlama, duyguları özgürce ifade etme, kendini yorumlama ve rol yapma gibi çağrışımlarda bulunmuştur. Yaratıcı drama temelde bireylerin yaratıcılıklarını geliştiren ve kendilerine

verilen roller doğrultusunda doğaçlama olacak şekilde duygularını özgür bir şekilde ifade etme imkânı sunan bir yöntem olarak bilinmektedir. Sağlam (2007), yaratıcı dramanın bireylerin duygularını rahat bir şekilde ifade ettiği bir yöntem olarak ifade etmektedir. Bu sayede bireyler kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri gibi farklı becerileri de beraberinde kazanabilmektedir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda yaratıcı drama aynı zamanda hayatı kolaylaştıran, mesleki gelişimi olumlu yönde etkileyen, eğlenceli ve zamanı doğru kullanma fırsatı sunan bir yöntem olarak ele alınmıştır. Kahrıman (2014), çalışmasında yaratıcı drama yöntemi ile işlenen derslerin daha eğlenceli geçtiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Çelik ve Buluç (2018), yaratıcı dramanın eğlenceli bir öğretim yöntemi olduğunu belirtmişlerdir. Arslan vd. (2010), ise yaratıcı dramanın bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinde etkili bir araç olduğu belirtmişlerdir. Yaratıcı drama aynı zamanda bireylere kavram öğretiminde kullanılan önemli bir öğretim yöntemidir. Bu nedenle de müzik öğretiminde yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanmak hem öğretmen hem de öğrenci açısından oldukça önemlidir. Dirim (2002), eğitimde dramanın kullanılmasının kavram öğretimine olumlu yönde fayda sağladığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra yaratıcı drama ile birlikte öğrencilerin empati, özgüven, yaratıcılık, iletişim becerileri ve sorumluluk duyguları da gelişmektedir. Çifci ve Altınova (2012), yaptıkları çalışmada yaratıcı dramanın empati becerileri üzerinde etkili bir yöntem olduğu tespit etmişlerdir. Gözütok (2007), yaratıcı drama yöntemlerinin öğrencilerin iletişim becerilerini artırdığı ve daha sosyal olmalarına olanak sağladığını tespit etmiştir. Bu sonuçlardan hareketle yaratıcı drama bireye farklı bilişsel beceriler kazandıran önemli bir öğretim yöntemidir. Aynı zamanda kendi içerisinde yer alan farklı teknikler bu becerilerin daha da çok gelişmesine olanak sağlamaktadır. Ancak yaratıcı drama genel olarak her zaman olumlu yönde etki etmeyebilir. Özellikle sosyal davranış problemi bulunan bireylerde yalnızlık hissine neden

olabildiği gibi kalabalık gruplarda gürültünün ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bunun yanı sıra zaman sorunsalı da özellikle müzik öğretmenleri açısından önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü müzik öğretmenleri diğer branşlardan daha az ders saatine sahiptir. Bu nedenle müzik öğretmenlerinin yaratıcı drama eğitimine ilişkin önerileri incelendiğinde ders saatinin artırılması, drama sınıfı için ayrı bir yerin yapılması, gerekli materyallerin verilmesi, müfredatta değişiklik yapılması ve öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Araştırma sonuçları, müzik öğretmenlerinin yaratıcı drama öz yeterlik algılarının demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, okul türü) ve mesleki deneyimler (lisans döneminde yaratıcı drama dersi alma, hizmet içi eğitim alma) açısından anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, alan yazında yer alan pek çok çalışmayla tutarlılık göstermektedir. Bu durum, yaratıcı drama öz yeterlik algısının bireysel farklılıklardan daha çok, öğretmenin kişisel ilgisi, drama uygulamalarına olan tutumu ve sınıf içi deneyimleriyle şekillendiği olarak yorumlanabilir.

Nitel analiz sonuçları ise öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemine yönelik olumlu bir algıya sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, yaratıcı dramanın doğaçlama, ifade özgürlüğü, yaratıcılık, empati, iletişim gibi önemli becerileri geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca yaratıcı dramayı eğlenceli, öğretici ve mesleki gelişimi destekleyen bir yöntem olarak değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda yaratıcı dramanın müzik eğitimi sürecinde hem öğretmen hem de öğrenci açısından katkı sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte, yaratıcı drama uygulamalarının her zaman olumlu sonuçlar doğurmadığı; zaman yönetimi, sınıf ortamının uygunluğu ve ders saatlerinin yetersizliği gibi faktörlerin öğretmenlerin uygulamalarında sınırlayıcı rol oynayabileceği belirtilmiştir. Ayrıca

sosyal beceri problemi yaşıyan öğrencilerle yürütölen çalışmalarda yaratıcı dramanın bazı olumsuz duyguları tetikleyebileceği de dile getirilmiştir.

Sonuç olarak, müzik eğitiminde yaratıcı drama yöntemine ilişkin öğretmen görüşleri genellikle olumlu olsa da uygulama sürecinde karşılaşılan yapısal ve pedagojik engellerin ortadan kaldırılması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin yaratıcı drama konusunda mesleki gelişimlerini destekleyecek hizmet içi eğitimlerin artırılması, ders saatlerinin yeniden yapılandırılması ve fiziksel altyapının geliştirilmesi gibi öneriler ön plana çıkmaktadır. Böylece yaratıcı drama, müzik öğretiminde daha işlevsel, sürdürülebilir ve etkili bir yöntem haline gelebilecektir.

Öneriler

- Müzik eğitiminde yaratıcı drama kullanımına yönelik yapılacak gelecek çalışmalarda, farklı illerde görev yapan müzik öğretmenleri dahil edilerek araştırmanın kapsamı genişletilebilir.
- Söz konusu araştırmanın içerik ve konu bağlamında farklı il ve bölgelerde yapılacak benzer varyasyonlarındaki nitel aşamada yapılan görüşmelerin katılımcı sayıları artırılarak yapılmasıyla güvenilirliğin oluşturulması sağlanabilir.
- Literatür taraması yapıldığında yaratıcı drama yönteminin eğitim üzerindeki etkileri araştırılırken daha çok okul öncesi ve ilkokul seviyelerindeki öğrenciler ile çalışıldığı saptanmıştır. Bu konunun genişletilmesi için çalışmaların lise düzeyindeki ya da yaşça daha büyük bireyler ile birlikte de yürütölmesi önerilebilir.

Kaynakça

Adıgözel, Ö. (2021). *Eğitimde yaratıcı drama*. Yapı Kredi Yayınları.

- Akbulut, N., & Orhan, F. (2015). Öğretmen adaylarının müzik öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarına ilişki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 43-60.
- Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2) 51-60.
- Arslan, E., Erbay, F., & Saygın, Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 1-8.
- Arslan, M. (2018). Müzik örneklerinin öz yeterlik algılarının müziksel etkinliklere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (67), 173-189.
- Asmus, E. P. (2011). Müzik eğitiminde öğretmen öz yeterliği ve öğrenci sonuçları. *Müzik Eğitiminde Araştırma Dergisi*, 59(1), 70-85.
- Aydın Kılıç, Z. N., & Çelik Ercoşkun, N. (2024). The mediating role of cognitive flexibility in the relationship between creative thinking tendencies and problem-solving skills. *South African Journal of Education*, 44(4), 1-16.
- Aykaç, M., & Köğce, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, (7), 907-938.
- Bakır, N. (2018). Müzik koleksiyonunun öz yeterlik boyutlarının bazı değişkenlerine göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 70-88.
- Balcı, A., & Küçükoğlu, A. (2019). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ve özyeterlik inançları üzerine bir inceleme. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1123-1140.

- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. *Advances in Psychological Science*, 1, 51-71.
- Bilgiz Öztürk, Ş., Balcı, A., & Ay, İ. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 91-113.
- Caldwell, K. (2011). *Drama as a teaching tool. teaching through the arts*. <http://teachingthroughthearts.blogspot.com>: <http://teachingthroughthearts.blogspot.com/2011/07/drama-as-teaching> adresinden alınmıştır
- Can Akkoç, S. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulama yeterlik algıları ile dramaya yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Can, B. ve Cantürk-Günhan, B. (2009). Yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik ölçeği. *Education Sciences*, 4(1), 34-43.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Kitabevi.
- Çalışkan, N., & Karadağ, E. (2014). *Eğitimde drama teorik temelleri ve uygulama örnekleri*. Anı Yayıncılık.
- Çelik, M. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 124-134.

- Çelik, Ö., & Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-88.
- Çetinkaya, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]
- Çifci E., G., & Altınova H., H. (2012). Sosyal hizmet eğitiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin empati becerisine etkisi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2) , 133-149.
- Dirim, A. (2002). Okul öncesi eğitiminde yaratıcı drama. Esin Yayıncılık.
- Doğan, M. G., & Üst, S. (2013). İç mimarlık eğitiminde yaratıcı drama. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 89-100.
- Gözütok, F. D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ekinoks.
- Gülbahar, B., & Saylan, M. (2019). *Yaratıcı drama yönteminin etkilerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin tutumlarının incelenmesi*. Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu. Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Güler, M. (2015). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algı düzeyleri ve görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi].
- Güler, M., & Kandemir, Ş. (2015). Öğretmenlerin drama yöntemine yönelik görüşleri ve öz yeterlik düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 111–130.
- Hubbard, P. (1986). *A training course for Tefl*. Oxford Press.
- Kahrman, M. (2014). *İlkokul 3.sınıf hayat bilgisi dersi benim eşsiz yuvam temasındaki konuların drama yöntemine dayalı*

öğretiminin öğrencilerin iletişim, empati becerileri ve değer algıları üzerine etkisi. [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Karahan, Ş., & Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin özyeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.

Köse, E., Ercoşkun, N. Ç., & Balcı, A. (2016). Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 153-170.

MEB. (2017). *Liseler için drama*. Altın Anahtar.

Naiman, L. (2014, Şubat 17). *What is creativity?* (and why is it a crucial factor for business succes?).
<https://www.creativityatwork.com/what-is-creativity/>:
<https://www.creativityatwork.com/what-is-creativity/>
adresinden alınmıştır

Namdar, A., & Kaya, Ö. (2019). Öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algıları ve tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 901-914.

Önder, A. (2004). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. Epsilon Yayıncılık.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi:10.2307/1170741

- Sağlam, T. (2007). Kendi oyununu kendin yap dramadan tiyatroya – öğretmenler için tiyatro el kitabı. Deniz Yayınevi.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 573-582.
- Şahin, A., & Yeşilyurt, E. (2014). Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 253-261.
- Şahin, B. (2006). Mersin il merkezindeki devlet ve özel ilköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin öğretim etkinliği içerisinde dramayı kullanma düzeylerinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-]
- Tutuman, Y. O. (2011). *Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlilikleri*. [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Uzun, A. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine yönelik tutum ve öz yeterlikleri ile hayat bilgisi dersinde kullanımına ilişkin görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi].
- Weisberg, R. W. (1992). *Creativity: Beyond the myth of genius*. W.H.Freeman & Company.
- Yapıcı, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (38), 371-381.
- Yiğit, Ç. (2010). Müzikte yaratıcı drama. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 1–10.
- Yıldırım, Y. (2011). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık

Yönel, A. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaratıcı dramaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].

BÖLÜM 5

ERZİNCAN YÖRESİNDE KULLANILAN TEZENE TEKNİKLERİNİN TESPİTİ VE BAĞLAMA EĞİTİMİNDE KULLANILABİLİRLİĞİNİN İNCELENMESİ

1. CANER KİLLİK¹

2. MURAT KAMİL İNANICI²

Giriş

Bağlama, anatomik benzerlik açısından çok geniş bir coğrafyada farklı isim ve türleriyle görülen ve tarihsel kökleri çok eskilere dayanan bir müzik aletidir. Bağlama, günümüzde seslendirildiği bölgenin müzik kültürünün yansıdığı yerel ritmik ve melodik unsurlara dayalı icra biçimiyle Anadolu'nun tüm bölgelerinde yaygın biçimde kullanılmaktadır. Özbek (2014), bağlamanın Türk halk çalgıları içerisinde en yaygın ve en eski olanı olduğunu vurgulamıştır. Türk Dil Kurumu (TDK, 1998) bağlamayı, “üç teli olan ve tezene ile çalınan bir saz” olarak açıklamaktadır. Bağlama her ne kadar telli-tezeneli çalgı ailesi içerisinde konumlandırılrsa da aslında elle seslendirme tekniğinin, tezeneli

¹ Bilim Uzmanı, Atatürk Üniversitesi, Müzik Eğitimi, Orcid: 0009-0002-2486-675X

² Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, Müzik Eğitimi, Orcid: 0000-0002-0908-9668

çalma tekniğinden daha eski olduğu bilinmektedir. Parlak (2001) el ile çalma tekniği tarihinin, Türklerin İslamiyeti kabulünden öncesine kadar dayandığını belirtmektedir. İnancıcı (2017), bağlamadan ses üretme biçimlerine dayalı olarak bağlamayı hem tezene hem de elle çalınan üç tel grubuna sahip bir çalgı olarak açıklamaktadır. Bağlama, halk âşıkları ve mahalli sanatçılar tarafından yapılan müzikal icralarda yoğun bir şekilde kullanılmış ve bağlamanın öğretimi halk âşıkları ve mahalli sanatçılar arasında geleneksel bir öğretim biçimi olan usta çırak yöntemi ile gerçekleşmiştir. Özdemir (2020), müzik eğitiminin yakın bir tarihe kadar geleneksel öğretim yöntemleri olan “usta-çırak” ya da “meşk” yöntemi ile sürdürüldüğünü, akademik alanda bağlama eğitimine ise Türk müzik tarihi açısından yakın tarih sayılabilecek bir dönemde başladığını belirtmektedir. Günümüzdeki bağlama öğretimi, mesleki müzik eğitimi veren kurumların açılmasından sonra bilimsel ve yöntemsel yaklaşımlarla yeni boyutlar kazanmış, özellikle 1970’li yıllardan başlayarak Türk mûsikîsiyle ilgili eğitim kurumlarının açılmasıyla birlikte, Türk müziği çalgıları ve bağlama öğretimine yönelik çalışmalarda nicelik ve niteliksel olarak artış gerçekleşmiştir.

Günümüzde bağlama eğitime yönelik yeni tekniklere dayalı arayışlar içeren çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmaların bir kısmı bağlamada sol el, bir kısmı ise sağ el tezene tekniğine yönelik çalışmaları içermektedir. Bağlama öğretiminde sağ el tezene tekniklerine yönelik yapılan çalışmalara eğitim materyali kaynağı olarak iki unsurun kaynaklık ettiği görülmektedir. Bu unsurların birincisi kişisel icralarda kullanılan teknikler, ikincisi ise bölgesel ritmik yapının bir yansıması olarak kabul edilebilecek olan ve kısaca tezene tavrı olarak isimlendirilen yöresel tezene icra teknikleridir. Bağlama eğitimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde, sağ el tezene tekniğine yönelik yöresel tezene tekniklerinden yararlanıldığı görülmektedir. Ancak, tezene teknikleri öğretimi başlığı altında mahalli sanatçılar ve halk ozanları tarafından kullanılan tezene

tekniklerine yeterince yer verilmediği; bağlamada kullanılan tezene tekniklerinin tespiti ile ilgili yayınlarda ise halk ozanlarının kullandığı tezene tekniğinin “Âşıklama” olarak isimlendirildiği ve yalnızca bir tekniğe indirgenmesine rastlanmaktadır. Oysaki halk ozanlarının ve mahalli sanatçıların icraları incelendiğinde çok zengin ve çeşitli tezene tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, mahalli sanatçıların kullandıkları tezene tekniklerinin tespit edilerek bağlama çalgı öğretiminde eğitim materyali olarak kullanılması düşüncesi bu çalışma kapsamında ele alınmıştır. Yapılan alanyazın incelemesi sonucunda Erzincan yöresi mahalli sanatçılarının kullandığı tezene tekniklerinin daha önce tespit edilmediği ve bağlama eğitiminde kullanılabilirliği yönünde bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Erzincan yöresi mahalli sanatçılarının kullandığı tezene tekniklerinin tespit edilerek bağlama öğretiminde kullanılabilirliğine yönelik yapılan bu çalışmanın, müzik eğitimi kapsamında bağlama çalgı öğretimine sunacağı katkılar açısından özgün değeri olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Erzincan yöresi mahalli sanatçılarının kullandığı tezene tekniklerinin tespiti ve öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda bağlama eğitimi sürecinde kullanılabilirliğini belirlemektir. Araştırmanın amacına dayalı olarak problem cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur; “Erzincan yöresi mahalli sanatçılarının kullandığı tezene teknikleri hangileridir ve bağlama eğitiminde kullanılabilirlik durumları nedir?”

Bu problem cümlesi kapsamında yanıtı aranacak sorular şu şekilde oluşturulmuştur:

- Erzincan yöresi mahalli sanatçıların kullandıkları tezene tekniklerinin ritmik ve icra özellikleri nelerdir?

- Erzincan yöresi mahalli sanatçıların kullandıkları tezene tekniklerinin alanyazındaki diğer yöresel tezene teknikleri ile benzerlikleri var mıdır?
- Erzincan yöresi mahalli sanatçıların kullandıkları tezene tekniklerinin bağlama çalgı eğitiminde kullanılabilirliğine yönelik görüşler nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarında görüşme, odak grup, gözlemler ve doküman analizi gibi çok boyutlu veri toplama yöntemi işe koşulur (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Araştırmada öncelikle doküman incelemesi yoluyla Erzincan yöresinin mahalli sanatçılarının kullandıkları tezene teknikleri tespit edilmiştir. Doküman incelemesinin temel kaynağı dokümanlar, kamu kayıtları, kişisel belgeler ve görsel verileri sağlayabilecek filmler, videolar ve resimlerdir (Merriam, 1998). Bu araştırmada da tezene tekniklerinin tespitine yönelik ilgili yazılı kaynaklar; dergi, kitap, makale ve tezler incelenmiş, mahalli sanatçıların görsel ve işitsel kayıtları incelenerek gerekli çözümler yapıp Erzincan yöresi mahalli sanatçıları tarafından kullanılan tezene teknikleri notaya alınmıştır.

Araştırmada doküman incelemesine ek olarak Erzincan yöresi mahalli sanatçıları tarafından kullanılan tezene tekniklerinin tespiti amacıyla doğrudan gözlemlere de yer verilmiştir. Doğrudan gözlem, olguların araştırmacı tarafından oldukça yansız olarak, olduğu gibi kaydedilmesini gerektirir (Alacapınar ve Sönmez, 2013). Bu doğrultuda Erzincan yöresi mahalli sanatçıları tarafından kullanılan tezene tekniklerinin mahalli sanatçıları tarafından seslendirmeleri sağlanarak video kaydına alınmış ve belirlenen

tezene biçimleri notaya alınarak çözümlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında, araştırmacılar tarafından tespit edilen ve notaya alınan tezene tekniklerinin ritmik ve melodik açıdan doğru olarak notaya alınıp alınmadığının kontrolü için alan uzmanlarından oluşan bağlama eğitimcilerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmanın üçüncü aşamasında ise tespit edilen tezene tekniklerinin eğitimde kullanılabilirliğine yönelik olarak bağlama eğitimcileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme, araştırmanın detaylandırılması için, araştırmayla ilgili kişilerin duygu ve düşüncelerine ulaşmak için kullanılan bir tekniktir. Yarı yapılandırılmış görüşmede ise araştırmacı, araştırma doğrultusunda sorular hazırlar. Görüşmeciler bu soruları kişisel görüşleri doğrultusunda düzeltebilir ve düzenleyebilir. Sorular görüşme esnasında esnetilebilir ve görüşmenin seyrine göre şekil alabilir (Alacapınar ve Sönmez, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırma sürecinde iki farklı çalışma grubu yer almıştır. Araştırmanın birinci çalışma grubunu Erzincan yöresi mahalli sanatçıları tarafından kullanılan tezene tekniklerinin hangileri olduğu tespitinde görüşlerine başvurulmuş olan Erzincan yöresinden iki mahalli sanatçı oluşturmuştur. Araştırmanın ikinci çalışma grubunda ise Erzincan yöresi mahalli sanatçılarından elde edilen bilgilerin bağlama çalgı eğitiminde kullanılabilirliği hakkında görüşlerine başvurulmuş bağlama eğitimcisi beş uzman yer almıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Birinci yazarın ikinci yazar danışmalığında yürütmüş olduğu yüksek lisans tezinden üretilen bu çalışma, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Başkanlığı'ndan alınan izne dayalı olarak yapılmıştır (26.10.2021 tarihli ve E-44083104194-2100289944 sayılı belge).

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, gözlem, doküman analizi ve görüşme gibi çeşitli nitel araştırma tekniklerinde kullanılan araçlar aracılığıyla elde edilmiştir (Şimşek & Yıldırım, 2011). Araştırmanın gözlem ve doküman analizi boyutunda, Erzincan yöresi mahalli sanatçılarının kullandığı tezene tekniklerini belirlemeye yönelik görüntülü ve sesli kayıtlar incelenmiş, elde edilen veriler notaya aktarılmıştır. Çözümlemelerin doğruluğu ve bu çözümlemelerin sanatçıların tezene tekniklerini yansıtıp yansıtmadığı, araştırmacı tarafından geliştirilen “Uzman Görüş Alma Formu 1” ile değerlendirilmiştir. Form 1, Erzincan yöresinde kullanılan tezene tekniklerinin doğru biçimde notaya alınmasına ilişkin güvenilirliği belirlemek amacıyla alan uzmanı akademisyenlere uygulanmıştır. “Form 1”de, Erzincan yöresinde kullanılan tezene tekniklerinin yer aldığı eserler olan “Bir Güzelin Aşığıyam Erenler”, “Böyle İkrar İlen”, “Derde Derman Arar İken”, “Gönül Gel Seninle Muhabbet Edelim”, “Seherde Bir Bağa Girdim” ve “Tercan Elleri” adlı eserlerin notaya alınmasının güvenilirliğine ilişkin hazırlanan derecelendirme formunda yer alan;

- Notaya alınmış eserler, ezgisel aslını yansıtmaması açısından uygundur.
- Notaya alınmış eserler, ritimsel aslını yansıtmaması açısından uygundur.
- Notaya alınmış eserler, ritimsel yapının tezene ile yansıtmaması açısından uygundur.
- Notaya alınmış eserler, tezene yönlerinin aslını yansıtmaması açısından uygundur.

- Notaya alınmış eserler, tezenenin teller üzerindeki uygulanmasını yansıtmayı açısından uygundur.

ölçütleri alan uzmanı akademisyenler tarafından değerlendirilmiş ve madde ortalamalarının $X = 3,8$ ile $X = 4,0$ arasında değiştiği görülmüştür. Buna göre “Erzincan Yöresinde Kullanılan Tezene Tekniklerinin Yer Aldığı Eserlerin Notaya Doğru Alınması” bakımından güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın görüşme boyutunda, Erzincan yöresi mahalli sanatçıları tarafından kullanılan tezene tekniklerinin bağlama eğitiminde kullanılabilirliğini belirlemeye yönelik, bağlama çalgı öğretimi alanında uzman beş akademisyen ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Her bir görüşme araştırmacı ve katılımcıların daha önceden belirledikleri saatte ve sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Ortalama 20 dakika sürmüş olan görüşmeler katılımcıların izni doğrultusunda ses kayıt cihazına alınıp ve görüşmelerin gizli kalacağı katılımcılara taahhüt edilmiştir.

“Uzman Görüşü Alma Formu 2”, araştırmacı tarafından “Erzincan Yöresinde Kullanılan Tezene Tekniklerinin Bağlama Eğitiminde Kullanılabilirliğine” yönelik görüşleri almak amacıyla alan uzmanı akademisyenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Araştırmacılar tarafından hazırlanan “Erzincan Yöresinde Kullanılan Tezene Tekniklerinin Bağlama Eğitiminde Kullanılabilirliğine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”nda şu sorular yer almaktadır:

- Bireysel çalgı bağlama dersinde, mahalli sanatçılarının kullandığı tezene tekniklerinin öğretimine yer verilmesine ilişkin görüşünüz nedir? (Yer verilebilir mi?)
- Bu çalışmada tespit edilen Erzincan mahalli sanatçılarının kullandığı tezene teknikleri, sizce bağlama çalgı eğitiminde

kullanılabilir mi? Yanıtınız “evet” ise kullanılması bağlama çalgı eğitimine nasıl bir katkı sağlar?

- Bu çalışmada tespit edilen Erzincan mahalli sanatçılarının kullandığı tezene teknikleri bağlama çalgı eğitiminde sizce hangi sıralama ile öğretilmeli?
- Bireysel çalgı bağlama dersinde, mahalli sanatçılarının kullandığı tezene tekniklerinin öğretimi öğrenciye tezene tekniklerinin öğretiminin yanı sıra ne tür kazanımlar sağlar?
- Bireysel çalgı bağlama dersinde, mahalli sanatçılarının kullandığı tezene tekniklerinin öğretimine siz yer veriyor musunuz? Yanıtınız “evet” ise hangilerinin öğretimine yer veriyorsunuz?
- Mahalli sanatçıların kullandığı tezene tekniklerinin kaybolma sorununun olabileceğini düşünüyor musunuz?
- Mahalli sanatçıların kullandığı tezene tekniklerinin kaybolma sorununun olabileceğini düşünüyorsanız bunu önlemek için önerileriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik ve tematik analiz tekniğine göre çözümlenmiştir. Erzincan yöresi mahalli sanatçıları tarafından kullanılan tezene tekniklerinin tespit edilmesine yönelik veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Erzincan yöresi mahalli sanatçıları tarafından kullanılan tezene tekniklerinin bağlama eğitiminde kullanılabilirliğine yönelik veriler ise tematik analiz tekniğine göre çözümlenmiştir. Tematik analiz veri seti genelinde anlama odaklanarak, araştırmacının ortak anlamları ve deneyimleri görmesine ve anlamlandırmasına olanak tanır (Braun & Clarke, 2012). Bu görüşe bağlı olarak, elde edilen veriler görüşme sürecinde

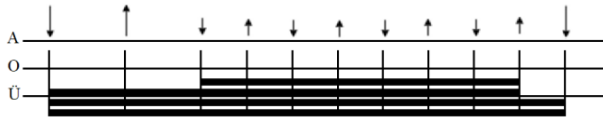
sorulan sorulara alan uzmanlarının verdiği yanıtlara dayalı olarak çıkan temalara göre düzenlenerek bir kapsam belirlenmiş; bağlama eğitimcilerinin verdikleri yanıtlar, oluşturulan bu kapsama göre değerlendirilerek mantıklı ve anlamlı bir bütünlük içerisinde düzenlenmiştir. Araştırmanın raporlaştırılma aşamasında çalışma grubunda yer alan bağlama eğitimcileri “U1, U2, ...U5” şeklindeki kodlarla tanımlanmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğini (tutarlılık) sağlamak için veriler her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilerek elde edilen bulgular karşılaştırılmış, fikir ayrılığı oluşması durumunda araştırmada yer almayan üçüncü bir alan uzmanının görüşü alınarak ortak karara varılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Erzincan yöresi mahalli sanatçıların kullandıkları tezene tekniklerinin ritmik yapısı ve icra özelliklerinin ne olduğu; bu tezene tekniklerinin alanyazındaki diğer yöresel tezene teknikleri ile benzerlikleri ve bağlama çalgı eğitiminde kullanılabilirliğine yönelik bulgular yer almaktadır. Erzincan yöresi mahalli sanatçıların kullandıkları tezene tekniklerinin ritmik yapısı ve icra özelliklerini gösteren şekiller aşağıda sunulmuştur.

Erzincan yöresi mahalli sanatçıların kullandıkları tezene tekniklerinin ritmik ve icra özellikleri nelerdir?” ve “tezene tekniklerinin alanyazındaki diğer yöresel tezene teknikleri ile benzerlikleri var mıdır?” Sorularına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

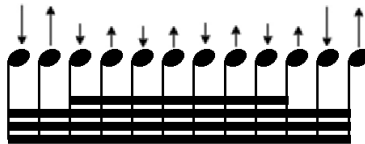
Şekil 1 Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Bir Güzelin Aşığiyım Erenler” adlı eserin icrasında kullandıkları tezene tavrı



Şekil 1 incelendiğinde Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Bir Güzelin Aşığiyım Erenler” adlı eserin icrasında kullandıkları

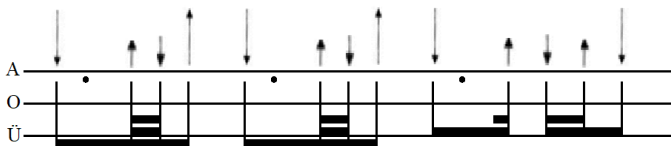
tezene tavrının ritmik özelliğinin 2 zamanlı; tavrı oluşturan nota birim sayısının ise on bir olduğu; tavrın icra edildiği akort biçiminin “Bozuk düzeni”; tavrın icra özelliğinin ise bağlamanın alt telinde iki otuz ikilik notanın üst-alt yönlü tezene vuruşuyla başlayan seslendirmenin, altmış dörtlük notaların üst-alt yönlü tezene hareketleriyle devam ettiği ve son olarak onaltılık notanın üst yönlü tezene vuruşuyla gerçekleştiği bulgusu elde edilmiştir.

Şekil 2 Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Bir Güzelin Aşığtım Erenler” adlı eserin icrasında kullandıkları tezene tavrının alanyazındaki karşılığı



Şekil 2 incelendiğinde, Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Bir Güzelin Aşığıyım Erenler” adlı eserin icrasında kullandıkları tezene tavrının icra biçimi açısından alanyazındaki “Sürmeli tavrı” (Emnalar, 1998) ile benzerlik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

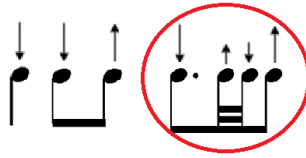
Şekil 3 Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Böyle ikrar ilen” adlı eserinin icrasında kullandıkları tezene tavrı



Şekil 3 incelendiğinde Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Böyle İkrar İlen” adlı eserin icrasında kullandıkları tezene tavrının ritmik özelliğinin 10 zamanlı (3+3+2+2); tavrı oluşturan nota birim sayısının ise on üç olduğu; tavrın icra edildiği akort biçiminin

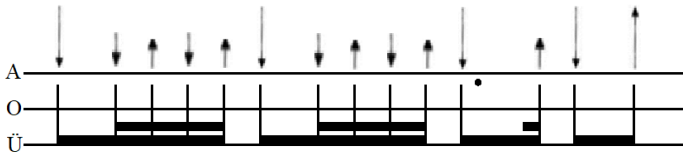
“Bozuk düzeni”; tavrın icra özelliğinin ise 3 zamanlı bir ve ikinci öbeklerin sekizlik notaya üstten tezene vuruşuyla başlayan seslendirmenin otuz ikilik notaların alt-üst, sekizlik notanın ise alt yönlü “çırpma” tezene (Öztürk, 2006) vuruşuyla; 2 zamanlı üçüncü öbekteki noktalı sekizlik ve onaltılık notaların üst-alt yönlü tezene vuruşuyla; yine 2 zamanlı dördüncü öbekteki iki onaltılık bir sekizlik notaların ise üst-alt-üst yönlü tezene vuruşuyla seslendirildiği bulgusu elde edilmiştir.

Şekil 4 Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Böyle İkrar İlen” adlı eserin icrasında kullandıkları tezene tavrının alanyazındaki karşılığı



Şekil 4 incelendiğinde, Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Böyle İkrar İlen” adlı eserin icrasında kullandıkları tezene tavrının icra biçimi açısından alanyazındaki “Karadeniz tavrı” (Gereken, 2020) ile benzerlik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Şekil 5 Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Derde Derman Arar İken” adlı eserin icrasında kullandıkları tezene tavrı



Şekil 5 incelendiğinde Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Derde Derman Arar İken” adlı eserin icrasında kullandıkları tezene tavrının ritmik özelliğinin 10 zamanlı (3+3+2+2); tavrı oluşturan

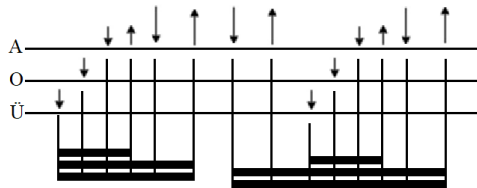
nota birim sayısının ise on dört olduğu; tavrın icra edildiği akort biçiminin “Bozuk düzeni”; tavrın icra özelliğinin ise 3 zamanlı bir ve ikinci öbeklerdeki bir sekizlik notanın üst, dört onaltılık notaların üst-alt-üst-alt yönlü tezene vuruşuyla; 2 zamanlı üçüncü öbekteki noktalı sekizlik ve onaltılık notaların üst-alt yönlü tezene vuruşuyla; yine 2 zamanlı dördüncü öbekteki iki sekizlik notaların ise üst-alt yönlü tezene vuruşuyla seslendirildiği bulgusu elde edilmiştir.

Şekil 6 Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Derde Derman Arar İken” adlı eserin icrasında kullandıkları tezene tavrının alan yazındaki karşılığı



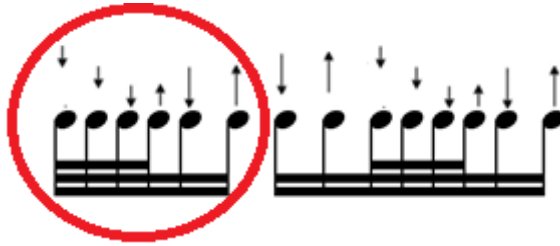
Şekil 6 incelendiğinde, Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Derde Derman Arar İken” adlı eserlerin icrasında kullanılan tezene tavrının ritimsel açıdan alan yazında bir karşılığı olmamasına rağmen tezene yönleri açısından alan yazındaki “Silifke tavrı” (Ekici, 2012) ile benzerlik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Şekil 7 Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Gönül Gel Seninle Muhabbet Edelim” Adlı Eserin İcrasında Kullandıkları Tezene Tavrı



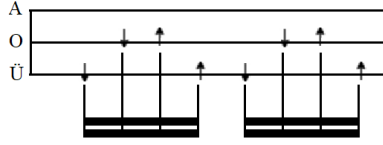
Şekil 7 incelendiğinde Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Gönül Gel Seninle Muhabbet Edelim” adlı eserin icrasında kullandıkları tezene tavrının ritmik özelliğinin 5 zamanlı (2+3); tavrı oluşturan nota birim sayısının ise ondört olduğu; tavrın icra edildiği akort biçiminin “Bozuk düzeni”; tavrın icra özelliğinin ise birinci zamandaki dört adet otuz ikilik notanın üst telden başlayarak sırasıyla orta ve alt tellere üst-üst-üst-alt, tezene yönlü “sıyırtma” tekniği (Erzincan, 2019) uygulanarak; ikinci zamandaki iki onaltılık notanın üst-alt yönlü tezene vuruşuyla; üçüncü zamandaki iki onaltılık notanın üst-alt yönlü tezene vuruşuyla seslendirildikten sonra dört ve beşinci zamandaki notaların da ilk iki zamandaki seslendirme ile aynı şekilde seslendirildiği bulgusu elde edilmiştir.

Şekil 8 Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Gönül Gel Seninle Muhabbet Edelim” adlı eserin icrasında kullandıkları tezene tavrının alan yazındaki karşılığı



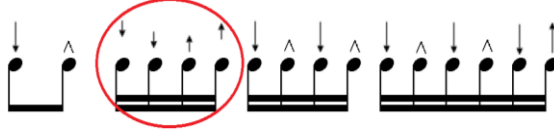
Şekil 8 incelendiğinde, Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Gönül Gel Seninle Muhabbet Edelim” adlı eserin icrasında kullandıkları tezene tavrının icra biçimi açısından alan yazındaki “Karşılama tavrı” (Karkın vd. 2014) ile benzerlik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Şekil 9 Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Seherde Bir Bağa Girdim” adlı eserin icrasında kullandıkları tezene tavrı



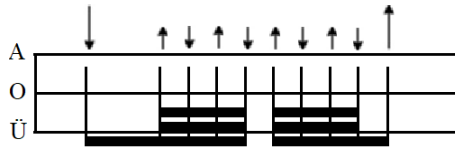
Şekil 9 incelendiğinde Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Seherde Bir Bağa Girdim” adlı eserin icrasında kullandıkları tezene tavrının ritmik özelliğinin 4 zamanlı; tavrı oluşturan nota birim sayısının ise sekiz olduğu; tavrın icra edildiği akort biçiminin “Bağlama düzeni”; tavrın icra özelliğinin ise birinci öbekteli iki onaltılık notanın üst-üst yönlü “takma”, diğer iki onaltılık notaların alt-alt yönlü “takma” tezene (Erzincan, 2019) vuruşuyla; ikinci öbeğin de ilk öbekteki seslendirme ile aynı şekilde seslendirildiği bulgusu elde edilmiştir.

Şekil 10 Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Seherde Bir Bağa Girdim” adlı eserin icrasında kullandıkları tezene tavrının alan yazındaki karşılığı



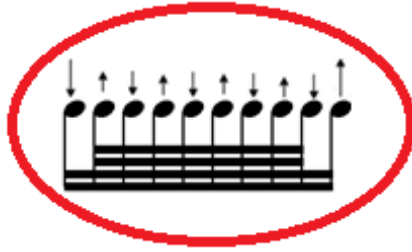
Şekil 10 incelendiğinde, Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Seherde Bir Bağa Girdim” adlı eserin icrasında kullandıkları tezene tavrının icra biçimi açısından alan yazındaki “Takma tezene tavrı” (Erzincan, 2019) ile benzerlik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Şekil 11 Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Tercan Elleri” adlı eserin icrasında kullandıkları tezene tavrı



Şekil 11 incelendiğinde Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Tercan Elleri” adlı eserin icrasında kullandıkları tezene tavrının ritmik özelliğinin 4 zamanlı; tavrı oluşturan nota birim sayısının ise on olduğu; tavrın icra edildiği akort biçiminin “Bozuk düzeni”; tavrın icra özelliğinin ise bağlamanın alt telinde bir sekizlik notanın üst yönlü tezene vuruşuyla başlayan seslendirmenin, otuz ikilik notaların üst-alt yönlü tezene hareketleriyle devam ettiği ve son olarak sekizlik notanın alt yönlü tezene vuruşuyla gerçekleştiği bulgusu elde edilmiştir.

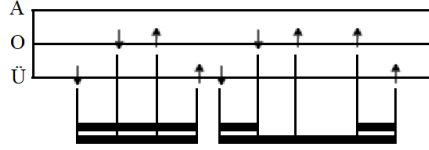
Şekil 12 Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Tercan Elleri” adlı eserin icrasında kullandıkları tezene tavrının alanyazındaki karşılığı



Şekil 12 incelendiğinde, Erzincan yöresi mahalli sanatçıların “Tercan Elleri” adlı eserin icrasında kullandıkları tezene tavrının icra biçimi açısından alanyazındaki “Sürmeli tavrı” (Akdağ, 2012) ile benzerlik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

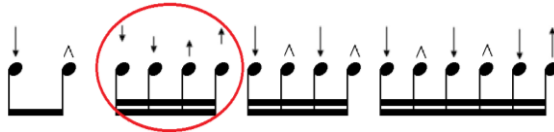
Ali Ekber Çiçek tarafından derlenip notaya alınmış olan Erzincan yöresine ait “Ondört Bin Yıl Gezdim (Haydar Haydar)” adlı eserin icrasında çeşitli ritmik ve tezeneli icrasal özellikler ortaya çıkmaktadır. Bu ritmik ve icrasal özelliklerin açıklayıcı bir şekilde notaya alındığı kaynakların başında Karahan (1996) tarafından yapılan çalışma gelmektedir. Bulguların bu kısmında Karahan (1996) tarafından yazılmış olan “Ondört Bin Yıl Gezdim (Haydar Haydar)” adlı eserin notası kaynak alınarak çözümlemeler yapılmıştır.

Şekil 13 Ondört Bin Yıl Gezdim (Haydar Haydar) adlı eserin icrasında kullanılan “Takma” tezene tavrı



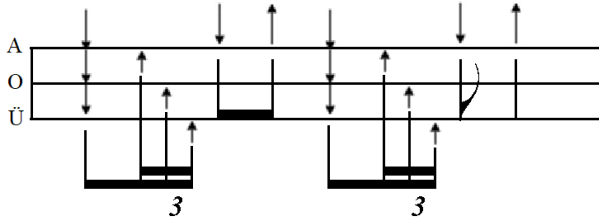
Şekil 13 incelendiğinde “Ondört Bin Yıl Gezdim (Haydar Haydar)” adlı eserin icrasında kullanılan “takma” tezene tavrının ritmik özelliğinin 5 zamanlı (2+3); tavrı oluşturan nota birim sayısının ise dokuz olduğu; tavrın icra edildiği akort biçiminin “Bozuk düzeni”; tavrın icra özelliğinin ise birinci öbekteli iki onaltılık notanın üst telden başlayarak orta telde üst-üst yönlü “takma”, diğer iki onaltılık notaların alt-alt yönlü orta ve üst tellerde “takma” tezene (Erzincan, 2019) vuruşuyla; ikinci öbekteli iki onaltılık notanın üst telden başlayarak orta telde üst-üst yönlü “takma” tezene vuruşuyla, sekizlik notanın orta telde alt yönlü tezene ve diğer iki onaltılık notaların ise yine alt-alt yönlü orta ve üst tellerde “takma” tezene vuruşuyla gerçekleştiği bulgusu elde edilmiştir.

Şekil 14 Ondört Bin Yıl Gezdim (Haydar Haydar) adlı eserin icrasında kullanılan “Takma” tezene tavrının alanyazındaki karşılığı



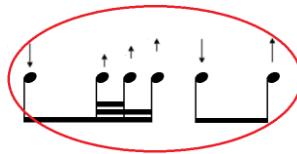
Şekil 14 incelendiğinde, “Ondört Bin Yıl Gezdim (Haydar Haydar)” adlı eserin icrasında kullanılan “takma” tezene tavrının icra biçimi açısından alanyazındaki “Takma tezene tavrı” (Erzincan, 2019) ile benzerlik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Şekil 15 Ondört Bin Yıl Gezdim (Haydar Haydar) adlı eserin icrasında kullanılan “Âşıklama” tezene tavrı



Şekil 15 incelendiğinde “Ondört Bin Yıl Gezdim (Haydar Haydar)” adlı eserin icrasında kullandıkları “âşıklama” tezene tavrının ritmik özelliğinin 9 zamanlı (2+2+2+3); tavrı oluşturan nota birim sayısının ise on iki olduğu; tavrın icra edildiği akort biçiminin “Bozuk düzeni”; tavrın icra özelliğinin ise birinci zamandaki sekizlik notanın üst, orta ve alt tellere üst yönlü tezene vuruşuyla; ikinci zamandaki üç on altılık üçleme notanın “sıyirtma” tekniğinin (Erzincan, 2019) alt, orta üst tellere tersten uygulanarak alt,alt,alt; üçüncü ve dördüncü zamandaki iki sekizlik notanın üst-alt yönlü tezene vuruşuyla; beş, altı, yedi, sekiz ve dokuzuncu zamandaki notaların ise ilk dört zamandaki seslendirme ile aynı şekilde seslendirildiği bulgusu elde edilmiştir.

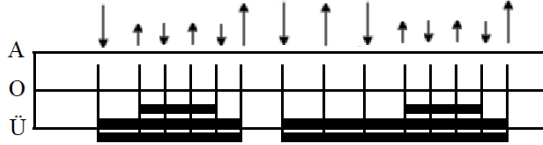
Şekil 16 Ondört Bin Yıl Gezdim (Haydar Haydar) adlı eserin icrasında kullanılan “Âşıklama” tezene tavrının alanyazındaki karşılığı



Şekil 16 incelendiğinde, “Ondört Bin Yıl Gezdim (Haydar Haydar)” adlı eserin icrasında kullanılan “Âşıklama” tezene tavrının

icra biçimi açısından alanyazındaki “Âşıklama tezene tavrı” (Karkın vd. 2014) ile benzerlik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Şekil 17 Ondört Bin Yıl Gezdim (Haydar Haydar) adlı eserin icrasında kullanılan “Kayseri” tezene tavrı



Şekil 17 incelendiğinde “Ondört Bin Yıl Gezdim (Haydar Haydar)” adlı eserin icrasında kullanılan “Kayseri” tezene tavrının (Emnalar,1998) ritmik özelliğinin 5 zamanlı (2+3); tavrı oluşturan nota birim sayısının ise on dört olduğu; tavrın icra edildiği akort biçiminin “Bozuk düzeni”; tavrın icra özelliğinin ise bir ve ikinci zamandaki onaltılık notanın üst yönlü tezene vuruşuyla, otuz ikilik notaların ise alt-üst-alt-üst, sondaki onaltılık notanın alt yönlü tezene vuruşuyla; üçüncü zamandaki iki onaltılık notanın üst-alt tezene vuruşuyla, dört ve beşinci zamandaki notaların ise ilk iki zamandaki seslendirme ile aynı şekilde seslendirildiği bulgusu elde edilmiştir.

Şekil 18 Ondört Bin Yıl Gezdim (Haydar Haydar) adlı eserin icrasında kullanılan “Kayseri” tezene tavrının alan yazındaki karşılığı



Şekil 18 incelendiğinde, “Ondört Bin Yıl Gezdim (Haydar Haydar)” adlı eserin icrasında kullanılan “Kayseri” tezene tavrının icra biçimi açısından alan yazındaki “Kayseri” tezene tavrı (Emnalar, 1998) ile benzerlik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

**“Erzincan yöresi mahalli sanatçılarının kullandıkları tezene biçimleri bağlama çalgı eğitiminde kullanılabilir mi?”
Sorusuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Bu bölümündeki araştırma bulguları, alan uzmanı akademisyenlerin görüşmelerde verdiği cevaplara göre “Bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğretim aşamaları”, “Bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğretiminin etkileri” ve “Mahalli tezene tekniklerinin varlığının devam ettirilmesi” olmak üzere üç ana tema kapsamında ele alınarak incelenmiştir.

Tema 1: Bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğretim aşamaları

Araştırmanın “Bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğretim aşamaları” teması, alan uzmanlarına sorulan “Bireysel çalgı bağlama dersinde, mahalli sanatçılarının kullandığı tezene tekniklerinin öğretime yer verilmesine ilişkin görüşünüz nedir?” “Kullanılabilir mi?” ve “Bu tezene biçimleri bağlama çalgı eğitiminde hangi sıralama ile öğretilmeli?” sorularına yönelik alan uzmanlarından alınan yanıtlara dayalı oluşturulmuş temadır. Bu ana tema kapsamında mahalli tezene tekniklerinin öğretime yer verilme durumu ve mahalli tezene t teknikleri nasıl öğretilmeli ilişkin oluşturulan alt tema ve kategoriler yer almaktadır. Tablo 1’de bu ana temaya ilişkin alan uzmanı akademisyenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 1 Bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğretimi

Alt tema	Kategoriler	f
Mahalli tezene tekniklerinin öğretime yer verilme durumu	Yer verilmeli	U1, U2, U3, U4, U5
Mahalli tezene teknikleri nasıl öğretilmeli	Öğrenci hazır bulunuşluğuna göre öğretilmeli	U1
	Öğrencinin çalışma durumuna göre öğretilmeli	U1

	Kolaydan-Zora sıralanışa göre öğretilmeli	U1
	Geleneksel tezene teknikleri ile birlikte öğretilmeli	U3,U4
	Geleneksel tezene tekniklerinden sonra öğretilmeli	U2, U5

Tablo 1 incelendiğinde bağlama öğretimi alanında uzman akademisyenlerin, “Bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğretimine yer verilme durumu” alt teması kapsamında “Yer verilmeli” (f=5) şeklinde yanıt verdikleri; mahalli tezene teknikleri nasıl öğretilmeli alt teması kapsamında ise “Öğrenci hazır bulunuşluğuna göre öğretilmeli” (f=1), “Öğrencinin çalışma durumuna göre öğretilmeli” (f=1), “Kolaydan-Zora sıralanışa göre öğretilmeli” (f=1), “Geleneksel tezene teknikleri ile birlikte öğretilmeli” (f=1) ve “Geleneksel tezene tekniklerinden sonra öğretilmeli” (f=4) yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bazı uzman akademisyenlerin bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğretimine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Mahalli tezene teknikleri, Âşıklık geleneğinin genel bilgilerinin öğretiminden sonra benzerlik gösteren Zeybek, Sürmeli ve Konya tezene tekniklerinin öğretimi ile eş zamanlı öğretileceğinin doğu olacağı kanaatindeyim.” U3, U4

“Mahalli tezene teknikleri, genel tezene teknikleri olan Zeybek, Konya ve Sürmeli tezene biçimlerinin öğretiminden sonra öğretilir.” U2, U5

Tema 2: “Bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğretiminin etkileri”

Araştırmanın “Bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğretiminin etkileri” teması, alan uzmanlarına sorulan “Bireysel çalgı bağlama dersinde, mahalli sanatçıların kullandığı tezene tekniklerinin öğretimi öğrenciye tezene tekniklerinin öğretiminin yanı sıra ne tür kazanımlar sağlar?”, sorusuna yönelik

alan uzmanlarından alınan yanıtlara dayalı oluşturulmuş temadır. Bu ana tema kapsamında “Çalgı boyutunda faydası” ve “Sosyal boyutta faydası” şeklinde oluşturulan alt tema ve kategoriler yer almaktadır. Tablo 2’de bu ana temaya ilişkin alan uzmanı akademisyenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 2 Bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğretiminin etkileri

Alt tema	Kategoriler	f
Çalgı boyutunda faydası	Yörenin geleneksel müzikal yapısını daha yakından tanımaya katkı	U1, U2, U3
	Diğer yöresel tekniklerinin seslendirilmesine katkı	U2, U3, U4
	Geleneksel icra biçimlerinin aktarımına katkı	U2, U4
	Bağlama icrasında tezene tekniklerinin zenginleşmesine katkı	U5
	Çalgı seslendirme aşamasında yorumlama gücüne katkı	U5
	Çalgı seslendirmenin geneline katkı	U5
	Repertuvar zenginliğine katkı	U5
	Kültürel aktarıma katkı	U4,
Sosyal boyutta faydası	Kültürel etkileşime katkı	U4
	Kültürel zenginliğin artmasına katkı	U4
	Kardeşlik ve dostluk bilincinin oluşmasına katkı	U1,
	Halk ozanlarının eserlerin yaşatılmasına katkı	U5
	Vatan bilincinin oluşumuna katkı	U1,

Tablo 2 incelendiğinde bağlama öğretimi alanında uzman akademisyenlerin, bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğretiminin etkilerine yönelik görüşlerinin “çalgı boyutunda faydası” alt teması kapsamında “Yörenin geleneksel müzikal yapısını daha yakından tanımaya katkı” (f=3), “Diğer yöresel tekniklerinin seslendirilmesine katkı” (f=3), “Geleneksel icra biçimlerinin aktarımına katkı” (f=2), “Bağlama icrasında tezene tekniklerinin zenginleşmesine katkı” (f=1), “Çalgı seslendirme aşamasında yorumlama gücüne katkı” (f=1), “Çalgı seslendirmenin geneline katkı” (f=1), “Repertuvar zenginliğine katkı” (f=1), “Sosyal

boyutta faydası” alt teması kapsamında ise “Kültürel aktarıma katkı” (f=1), “Kültürel etkileşime katkı” (f=1), “Kültürel zenginliğin artmasına katkı” (f=1), “Kardeşlik ve dostluk bilincinin oluşmasına katkı” (f=1), “Halk ozanlarının eserlerin yaşatılmasına katkı” (f=1) ve “Vatan bilincinin oluşumuna katkı” (f=1) yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bazı uzman akademisyenlerin bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğretiminin etkilerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Tavırsal, yöresel ya da mahalli tezene vuruşları (teknikleri) ile bağlama çalmak, kişinin ilgili yöreyi bilip kavramasına, vatan bilinci edinmesine, Türk Halk müziğinin coğrafik olarak ne kadar geniş alanda varlığını sürdürdüğüne, kardeşlik ve dostluk bilincinin kavranmasına katkı sağlayacaktır.” U1

“İcra zenginliği, repertuar zenginliği ve yorum gücü kazandırır.” U5

Tema 3: Mahalli tezene tekniklerinin varlığının devam ettirilmesi

Araştırmanın “Mahalli tezene tekniklerinin kaybolma sorunu” teması, alan uzmanlarına sorulan “Mahalli sanatçıların kullandığı tezene tekniklerinin kaybolma sorununun olabileceğini düşünüyor musunuz?” ve” “Bu sorun var ise bunu önlemek için önerileriniz nelerdir?” sorularına yönelik alan uzmanlarından alınan yanıtlara dayalı oluşturulmuş temadır. Bu ana tema kapsamında “Mahalli tezene tekniklerinin kaybolma sorunu” ve “Mahalli tezene tekniklerinin varlığının korunmasına yönelik önlemler” şeklinde oluşturulan alt tema ve kategoriler yer almaktadır. Tablo 3’de bu ana temaya ilişkin alan uzmanı akademisyenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 3. Mahalli tezene tekniklerinin kaybolma sorunu ve bu soruna yönelik önlemler

Alt tema	Kategoriler	f
	Kaybolma sorunu var	U2, U3,

Mahalli tezene tekniklerinin kaybolma sorunu	Kaybolma sorunu yok	U1, U4, U5
Mahalli tezene tekniklerinin varlığının korunmasına yönelik önlemler	Bağlama öğretimi programında yer almalı Akademik çalışmaların yapılması Enstrümantal çalışmaların yapılması	U2, U3, U3, U3,

Tablo 3 incelendiğinde bağlama öğretimi alanında uzman akademisyenlerin, mahalli tezene tekniklerinin unutulup kaybolma sorununa ve bu sorunun önlenmesine yönelik görüşlerinin “Mahalli tezene tekniklerinin kaybolma sorunu” alt teması kapsamında “Kaybolma sorunu var” (f=2) ve “Kaybolma sorunu yok” (f=3) şeklinde olduğu; “Mahalli tezene tekniklerinin varlığının korunmasına yönelik önlemler” alt teması kapsamında ise “Bağlama öğretimi programında yer almalı” (f=2), “Akademik çalışmaların yapılması” (f=1), “Enstrümantal çalışmaların yapılması” (f=1), yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bazı uzman akademisyenlerin bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğretimine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Unutulup kaybolma sorununun çok az bir ihtimal olduğunu düşünüyorum. THM alanında var olan notalar ve kayıtlar var olduğu sürece süreklilik arz edecektir. U5

Bağlama eğitiminde yer verilmesi, bu konu ile ilgili akademik çalışmaların yapılması, enstrümantal çalışmaların yapılması unutulmaması adına olumlu gelişim sağlayacaktır. U4

Sonuç ve Öneriler

“Erzincan yöresi mahalli sanatçıların kullandıkları tezene tekniklerinin ritmik ve icra özellikleri nelerdir?” ve “Tezene tekniklerinin alan yazındaki diğer yöresel tezene teknikleri ile benzerlikleri var mıdır?” sorularına ilişkin bulgu ve yorumlar

Mahalli sanatçılar tarafından icra edilen Erzincan yöresine ait yedi eserde kullanılan tezene tekniklerinin, geleneksel tezene teknikleri ile ritimsel ve tezene yönü açısından benzerlikler gösterdiğinin yanı sıra yöreye özgü tezene tekniklerinin de kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu benzerlikler ve farklılıklar şu şekildedir;

“Bir Güzelin Aşığımı Erenler” adlı eserin icrasında kullanılan tezene tavrının ritmik özelliğinin 2 zamanlı; tavrın icra özelliğinin ise tril şeklinde seslendirme olduğu; icra biçimi açısından alan yazındaki “Sürmeli tavrı” (Emnalar, 1998) ile benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Böyle İkrar İlen” adlı eserin icrasında kullanılan tezene tavrının ritmik özelliğinin 10 zamanlı (3+3+2+2); tavrın icra özelliğinin ise “çırpma” tezene (Öztürk, 2006) şeklinde seslendirme olduğu; icra biçimi açısından alan yazındaki “Karadeniz tavrı” (Gerekten, 2020) ile benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Derde Derman Arar İken” adlı eserin icrasında kullandıkları tezene tavrının ritmik özelliğinin 10 zamanlı (3+3+2+2); tavrın icra özelliğinin ise 3 zamanlı bir ve ikinci öbeklerdeki bir sekizlik notanın üst, dört onaltılık notaların üst-alt-üst-alt yönlü tezene vuruşuyla; 2 zamanlı üçüncü öbekteki noktalı sekizlik ve onaltılık notaların üst-alt yönlü tezene vuruşuyla; yine 2 zamanlı dördüncü öbekteki iki sekizlik notaların ise üst-alt yönlü tezene vuruşuyla seslendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. “Derde Derman Arar İken” adlı eserlerin icrasında kullanılan tezene tavrının ritimsel açıdan alan yazında bir karşılığı olmamasına rağmen tezene yönleri açısından alan yazındaki “Silifke tavrı” (Ekici, 2012) ile benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

“Gönül Gel Seninle Muhabbet Edelim” adlı eserin icrasında kullanılan tezene tavrının ritmik özelliğinin 5 zamanlı (2+3); tavrın icra özelliğinin ise yönlü “sıyırtma” tekniği (Erzincan, 2019)

şeklinde seslendirme olduğu; icra biçimi açısından alan yazındaki “Karşılama tavrı” (Karkın vd. 2014) ile benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

“Seherde Bir Bağa Girdim” adlı eserin icrasında kullanılan tezene tavrının ritmik özelliğinin 4 zamanlı; tavrın icra özelliğinin ise birinci öbekteli iki onaltılık notanın üst-üst yönlü “takma”, diğer iki onaltılık notaların alt-alt yönlü “takma” tezene (Erzincan, 2019) şeklinde seslendirme olduğu; icra biçimi açısından alan yazındaki “Takma tezene tavrı” (Erzincan, 2019) ile benzerlikler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tercan Elleri” adlı eserin icrasında kullanılan tezene tavrının ritmik özelliğinin 4 zamanlı; tavrın icra özelliğinin ise tril şeklinde seslendirme olduğu; icra biçimi açısından alan yazındaki “Sürmeli tavrı” (Akdağ, 2012) ile benzerlik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

“Ondört Bin Yıl Gezdim (Haydar Haydar)” adlı eserin icrasında birden fazla tezene tavrının kullanıldığı; kullanılan tezene tekniklerinden biri olan “takma” (Erzincan, 2019) tezene tavrının ritmik özelliğinin 5 zamanlı (2+3); icra biçimi açısından alan yazındaki “Takma tezene tavrı” (Erzincan, 2019) ile benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Eserin icrasında kullanılan tezene tekniklerinden ikincisi olan “âşıklama” tezene tavrının ritmik özelliğinin 9 zamanlı (2+2+2+3); tavrın icra özelliğinin ise “sıyirtma” tekniğinin (Erzincan, 2019) alt, orta üst tellere tersten uygulanması şeklinde olduğu; icra biçimi açısından alan yazındaki “Âşıklama tezene tavrı” (Karkın vd. 2014) ile benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Eserin icrasında kullanılan tezene tekniklerinden üçüncüsü olan tezene tavrının ritmik özelliğinin 5 zamanlı (2+3); tavrın icra özelliğinin ise kısa tril şeklinde seslendirme olduğu; icra biçimi açısından alan yazındaki “Kayseri” tezene tavrı (Emnalar, 1998) ile benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

“Erzincan yöresi mahalli sanatçıların kullandıkları tezene tekniklerinin bağlama çalgı eğitiminde kullanılabilirliğine yönelik görüşler nelerdir?” sorusuna ilişkin sonuçlar

“Bağlama Dersinde Mahalli Tezene Tekniklerinin Öğretim Aşamaları” Temasına Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın “Bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğretim aşamaları” teması, alan uzmanlarına sorulan “Bireysel çalgı bağlama dersinde, mahalli sanatçıların kullandığı tezene tekniklerinin öğretimine yer verilmesine ilişkin görüşünüz nedir?” “Kullanılabilir mi?” ve “Bu tezene biçimleri bağlama çalgı eğitiminde hangi sıralama ile öğretilmeli?” sorularına yönelik alan uzmanlarından alınan yanıtlara dayalı oluşturulmuş temadır.

Bağlama öğretimi alanında uzman akademisyenler, bireysel çalgı bağlama dersinde mahalli sanatçıların kullandığı tezene tekniklerinin öğretimine yer verilmesi ve kullanılabilir olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuç, bağlama çalgı öğretimi açısından oldukça kapsamlı ve önemli bakış açılarını ortaya koymaktadır. Bağlama, Türk müziğinde derin bir kültürel geçmişe sahip bir enstrümandır ve bağlama öğretim sürecinde yerel sanatçıların kullandığı tekniklerin öğretimi, öğrencilerin müzikal yetkinliğini artırmak açısından kritik bir rol oynayabilme özelliğine sahiptir. Mahalli sanatçıların kullandığı tezene tekniklerinin öğretimi, öğrencilerin bağlama çalgısının zenginli ve çeşitliliğini anlamalarına yardımcı olabilir. Bu teknikler, ezgilerin sadece biçimsel anlamda seslendirilmesiyle sınırlı kalmayıp, yerel ve bölgesel duygusal ifade biçimlerinin öğrencilere aktarılmasında eğitim materyali olma özelliğindeki unsurlardır. Bu bağlamda, mahalli sanatçıların kullandığı tezene tekniklerinin öğretimi, yerel kültürlerin ve geleneklerin müziğe yansımalarının öğretilmesine ve öğrencilerin kendi müzikal kimliklerini bulmalarına olanak tanınması açısından önemli bir eğitim etkinliğidir.

Uzman akademisyenler, bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğrenci hazır bulunuşluğu ve öğrencinin çalışma durumuna göre sıralı öğretilmesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretim sürecinin etkili olması açısından, öğrenenin mevcut yetenek ve bilgi düzeyinin dikkate alınması önemli bir unsurdur. Her öğrencinin öğrenme hızı ve algı seviyesi farklı olduğu için öğretim yöntemlerinin ve içeriklerinin bu farklılıkları göz önünde bulundurarak düzenlenmesi gerekir. Bu bağlamda, bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğretiminde “Öğrenci hazır bulunuşluğu,” ve “Öğrencinin çalışma durumu”nun alan uzmanları tarafından dikkate alınması eğitim niteliği açısından önemli yaklaşımlardır.

Uzman akademisyenler, bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğretimin kolaydan-zora sıralanması gerektiği gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretimin kolaydan zora doğru bir sıralama ile yapılması, öğrencilerin temelden başlayarak daha karmaşık tekniklere geçiş yapmalarını sağlar. Bağlamadaki tezene teknikleri gibi çok boyutlu ve karmaşık davranışları içeren bir yapının öğretiminde, öğrenme sürecinin kolaydan zora doğru bir sıralama ile yapılandırılması, öğrencilerin hem teknik tezene becerilerini geliştirmeleri hem de tezene biçimlerine olan ilgilerini artırmaları açısından yararlı olabilecek bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, kolaydan zora doğru ilerlemek, öğrencilerin başlangıçta daha kolay tezene tekniklerini seslendirmeleri ve zamanla daha karmaşık tezene tekniklerini seslendirmelerine ön koşul davranışların sağlanmasını sağlar. Bu süreç, öğrencilerin tezene tekniklerini seslendirmelerine yönelik kendilerine olan güvenlerinin artmasına ve öğrenme motivasyonlarının yükselmesine yardımcı olabilir.

Uzman akademisyenler, bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğretimin geleneksel tezene teknikleri ile birlikte ya da geleneksel tezene tekniklerinden sonra yapılması gerektiği gerektiği

yönünde görüş belirtmişlerdir. Mahalli tezene tekniklerinin geleneksel tezene teknikleri ile birlikte ya da geleneksel tezene tekniklerinin öğretiminin sonrasında öğretilmesi, öğrencilerin geleneksel müzik anlayışlarını anlamalarına yardımcı olabilir. Bu durum, öğrencilerin farklı tezene teknikleri karşılaştırmalarına, analiz etmelerine ve kendi tezene stillerini oluşturmalarına olanak tanıyabilir. Geleneksel tezene tekniklerinin öğretilmesi, öğrencilerin müzikal repertuvarlarını zenginleştirmelerini sağlayabilir. Sonuç olarak, bağlama öğretiminde mahalli tezene tekniklerinin öğretimi, öğrencilerin müzikal yeteneklerini geliştirmeleri, kültürel bağlamda derinleşmeleri ve kendi sanatsal ifadelerini bulmaları açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu öğretim yaklaşımının, öğrenci merkezli ve bireysel ihtiyaçlara göre düzenlenmiş olması, bağlama eğitimine önemli katkılar sağlayacaktır.

“Bağlama Dersinde Mahalli Tezene Tekniklerinin Öğretiminin Etkileri” Temasına Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın “Bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğretiminin etkileri” teması, alan uzmanlarına sorulan “Bireysel çalgı bağlama dersinde, mahalli sanatçıların kullandığı tezene tekniklerinin öğretimi öğrenciye tezene tekniklerinin öğretiminin yanı sıra ne tür kazanımlar sağlar?”, sorusuna yönelik alan uzmanlarından alınan yanıtlara dayalı oluşturulmuş temadır.

Mahalli Tezene Tekniklerinin Öğretiminin Çalgı Eğitimi Boyutundaki Faydaları Alt Temasına Yönelik Sonuçlar

Uzman akademisyenler, bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğretiminin çalgı boyutundaki faydalarının “Yörenin geleneksel müzikal yapısını daha yakından tanımaya”, “Diğer yöresel tezene tekniklerinin seslendirilmesine”, “Geleneksel icra biçimlerinin aktarımına”, “Bağlama icrasında tezene tekniklerinin zenginleşmesine”, “Çalgı seslendirme aşamasında yorumlama gücüne” “Çalgı seslendirmenin geneline”, “Repertuvar

zenginliğine” katkı sağlayabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir. Uzman akademisyenlerin belirttiği bu görüşler, bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğretiminin çalgı eğitimi boyutundaki önemli faydalarını ortaya koymaktadır. Bu öğretimin, yerel müzik kültürünü derinlemesine anlamaya, tezene tekniklerinin farklı icra biçimlerinin tanıtımına ve bağlama çalımını zenginleştirmeye katkı sağlamakta olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca, bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğretiminin, tezene tekniklerini seslendirme aşamasında öğrencilerin yorumlama yeteneğini geliştirmesi ve tezene tekniklerine dayalı repertuvar çeşitliliğini artırması, müzikal ifade gücünü güçlendirmekte olduğu şeklinde yorumlanabilir. Genel olarak, bu öğretim yönteminin, geleneksel müziğin korunması ve gelecek nesillere aktarılması açısından önem taşıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Mahalli Tezene Tekniklerinin Öğretiminin Sosyal Boyuttaki Faydaları Alt Temasına Yönelik Sonuçlar

Uzman akademisyenler, bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğretiminin sosyal boyutundaki faydalarının “Kültürel aktarıma”, “Kültürel etkileşime”, “Kültürel zenginliğin artmasına”, “Kardeşlik ve dostluk bilincinin oluşmasına”, “Halk ozanlarının eserlerin yaşatılmasına” ve “Vatan bilincinin oluşumuna” katkı sağlayabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir. Uzman akademisyenlerin belirttiği bu görüşler, bağlama dersinde mahalli tezene tekniklerinin öğretiminin sosyal boyutundaki önemli faydalarını ortaya koymaktadır. Bu öğretimin, sosyal boyutundaki faydalarına yönelik kültürel mirasın korunması ve yaşatılmasına katkı sağlayabileceği yönündeki görüşler önemlidir. Bu görüşlere göre, mahalli tezene tekniklerinin öğretilmesi, sadece müzikal bir eğitim değil, aynı zamanda kültürel bir aktarım süreci olarak değerlendirilebilir. Mahalli müzik unsurlarının öğretilmesi, yerel kültürlerin ve geleneklerin gelecek nesillere aktarılmasını ve farklı yerel kültür müzik öğelerinin paylaşılmasını ve bu paylaşımların

toplumlar arasında etkileşimin artırmasını ve tüm bunların sonucunda kardeşlik, dostluk ve vatan bilinci gibi toplumsal bağları güçlendirerek pekiştirir. Turhan ve Kova (2012) araştırmalarında, Neşet Ertaş, Mahsuni Şerif, Aşık Veysel ve Özay Gönüm'ün seçilen eserleri üzerinde yapılan analizlerde adalet, saygı, sevgi, dürüstlük, doğruluk, sosyal içermeye, hoşgörü, mertlik, hümanizm, bilime değer verme, doğa sevgisi ve birlik-beraberlik değerlerinin yoğun bir şekilde vurgulandığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, uzman akademisyenlerin, mahalli tezene tekniklerinin öğretilmesinin, bireylerin ve toplumların kültürel kimliklerini güçlendirmeye, sosyal bağları kuvvetlendirmeye ve kültürel zenginliği artırmaya önemli katkılar sunmakta olduğu şeklindeki düşünceleri ile tutarlılık göstermektedir.

Sonuç olarak, mahalli tezene tekniklerinin öğretilmesi, bireylerin ve toplumların kültürel kimliklerini güçlendirmeye, sosyal bağları kuvvetlendirmeye ve kültürel zenginliği artırmaya önemli katkılar sunmaktadır. Bu nedenle, bu tür eğitimlerin yaygınlaştırılması ve desteklenmesi büyük bir önem taşımaktadır.

“Mahalli Tezene Tekniklerinin Varlığının Devam Ettirilmesi” Temasına Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın “Mahalli tezene tekniklerinin unutulma tehlikesi” teması, alan uzmanlarına sorulan “Mahalli sanatçıların kullandığı tezene tekniklerinin unutulup kaybolma tehlikesinin olabileceğini düşünüyor musunuz?” ve “Bu tehlike var ise bunu önlemek için önerileriniz nelerdir?” sorularına yönelik alan uzmanlarından alınan yanıtlara dayalı oluşturulmuş temadır.

Bağlama öğretimi alanında uzman akademisyenler, mahalli tezene tekniklerinin unutulma tehlikesine yönelik “Kaybolma tehlikesi var” (f=2) ve “Kaybolma tehlikesi yok” (f=3) şeklinde görüş belirtmişlerdir. “Mahalli tezene tekniklerinin varlığının

korunmasına yönelik önlemler” alt teması kapsamında ise “Bağlama öğretimi programında yer almalı”, “Akademik çalışmaların yapılması” ve “Enstrümantal çalışmaların yapılması” yönünde görüş belirtmişlerdir.

Bağlama öğretimi alanında uzman akademisyenlerin mahalli tezene teknikleri ile ilgili görüşleri, bu kültürel öğelerin korunması açısından önemli bir durumu ortaya koymaktadır. “Kaybolma tehlikesi var” diyenlerin sayısının az olması (f=2) bu tekniklerin günümüzde de belirli bir varlık gösterdiğini ancak tehdit altında olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan, “Kaybolma tehlikesi yok” diyenlerin sayısının daha fazla olması (f=3) bu tezene tekniklerinin belirli bir ölçüde varlığını sürdürdüğüne ve bundan sonra da varlığını sürdüreceğine yönelik bir umut olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca, mahalli tezene tekniklerinin korunması için önerilen önlemler, bağlama öğretimi programlarında bu öğelerin yer almasının, akademik ve enstrümantal çalışmaların yapılmasının önemini vurgulamaktadır. Bu öneriler, hem eğitim müfredatında hem de araştırma ve uygulama alanlarında mahalli tezene tekniklerinin yaşatılmasına yönelik somut adımlar atılması gerektiğini göstermektedir. Sonuç olarak, bu durum, mahalli kültürel unsurların korunması için sistematik bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlara dayalı olarak müzik araştırmacılarına ve bağlama eğitimcilerine yönelik önerilere ayrı ayrı yer verilmiştir.

Araştırmacılara yönelik olarak;

- Araştırmanın kapsamı içerisinde sınırlandırılarak incelenen Erzincan yöresi mahalli icracılarının yanı sıra Erzincan yöresi Âşıklık-ozanlık geleneğinin önemli temsilcilerinin icra biçimlerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılması,

- Erzincan yöresinin yanı sıra Âşıklık-ozanlık ve mahalli icra geleneğinin önemli merkezleri olan Erzurum, Kars ve Sivas yöreleri başta olmak üzere Anadolu'daki tüm kültür oluşturuıcı ve taşıyıcılarının icra biçimlerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılması,
- Bu araştırmada, Erzincan yöresi mahalli icracılarının tezene tekniklerinin belirlenmesine yönelik çalışma yapılmıştır. Bağlama icra bütünlüğü düşünüldüğünde, yalnızca tezene tekniklerinin değil, klavye üzerindeki elin ortaya koyduğu icra biçimlerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılması,
- Mahalli sanatçılar ve Âşıklık-ozanlık geleneğinin temsilcilerinin eserlerinin kaybolmamasını önlemek ve gelecek kuşaklara aktarabilmek için eserlerin görsel ve yazılı olarak kayıt altına alınmasına yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.

Bağlama eğitimcilerine yönelik olarak;

- Araştırmada Erzincan yöresi mahalli sanatçıların kullandıkları tezene tekniklerinin hangileri olduğu incelenmiş ve bu tekniklerin bir kısmının alanyazında var olduğu bir kısmının ise yöreye özgü olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, Erzincan yöresi mahalli icracılarının kullandıkları tezene tekniklerinin bağlama öğrencilerine öğretilmesinin, öğrenciler açısından alanyazında var olan tezene tekniklerini başka eserler içerisinde de uygulama olanağı sunacağından,
- Erzincan yöresi mahalli icracılarının kullandıkları ve alanyazında bulunmayan tezene tekniklerinin öğrenciler tarafından seslendirilmesinin ise, öğrencilerin daha önce uygulama olanağı bulamadıkları teknikleri uygulayabilecek olmaları ve bu konuya yönelik gelişimlerine katkı

sunabilecek olmasından dolayı bağlama eğitimcilerinin bu tezene tekniklerine öğretim programlarında yer vermeleri önerilebilir.

Kaynakça

- Akdağ, A. K. (2012). *Bağlamada düzenler ve tezene tavırları*. Pan Yayıncılık.
- Alacapınar, F. G., ve Sönmez, V. (2013). *Örneklendirmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Anı.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*.
- Ekici, S. (2012). *Bağlama eğitimi yöntem ve teknikleri*. Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi.
- Emnalar, A. (1998). *Tüm yönleriyle Türk halk müziği ve nazariyatı*. Ege Üniversitesi Basımevi.
- Erzincan, E. (2019). *Bağlama için besteler*. İstanbul: Ayhan Matbaacılık.
- İnanıcı, M. K. (2017). *Bağlama eğitiminde yöresel tavırların öğretimine yönelik bir model önerisi*. (Tez No. 495705) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi- Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karahan, C. (1996). *Bağlamanın işleyişine ilişkin seslendirilmiş biçim ile yazılışı farklılıkların incelenmesi, incelenmesi, değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Karkın, M., Pelikoğlu, C. M., Haşhaş, S. (2014). Bağlama Enstrümanının Öğretim Yöntemleri Kapsamında Yöresel Tavırların Değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, (13), (s.129-148).

- Merriam, S. B. (1998). *Quantitative research and case study application in education revised and expanded from case study research iin education*. Jossey bass publishing.
- Özbek, M. A. (2014). *Türk halk müziği el kitabı I terimler sözlüğü* (2 b.). Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Özdemir, M. A. (2020). Bağlama Eğitiminde “Sağ El Teknikleri” İle İlgili Matematiksel Bir Yöntem Önerisi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 8, Sayı: 106. s. 36-46. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.43823>
- Parlak, E. (2001). *Şelpe tekniği metodu I*. Ekin Yayınları Eğitim Serisi 1.
- Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin.
- Öztürk, O.M. (2006). *Zeybek kültürü ve müziği*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Turhan, M., ve Kova, Ö. (2012). Değerler eğitimi açısından Türk halk müziği ve halk ozanları: Neşet Ertaş, Âşık Mahsuni Şerif, Âşık Veysel ve Özay Gönlüm bağlamında bir inceleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (6), 117-128.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük I*. T.D.K.

BÖLÜM 6

MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞİM TEKNOLOJİSİ DESTEKLİ MATERYAL TASARLAMA VE KULLANMAYA YÖNELİK ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ*

BATUHAN KARAYEL¹
YALÇIN YILDIZ²

Giriş

İnsanoğlu, varoluşundan günümüze kadar yaşamını daha iyi şartlarda sürdürebilmek adına karşılaştığı sorunları çözmek için çeşitli müdahalelerde bulunmuştur. Bu müdahalelerin başında, günümüzde bilişim teknolojilerinin geldiği söylenebilir. Bilişim teknolojileri yalnızca günlük yaşamı kolaylaştıran araçlar değil; bilgi üretimi, aktarımı ve yeniden yapılandırılması süreçlerini kökten dönüştüren unsurlar olarak özellikle eğitim başta olmak üzere pek çok alanı derinden etkilemektedir. Bilişim teknolojileri, bilgiyi topladığımız, kaydettiğimiz, sakladığımız ve bu yöntemle başkaları

* Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Orcid: 0000-0001-8011-5673

² Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Orcid: 0000-0002-2798-8763

ile bilgi paylaşımında bulunduğumuz araçların tümünü kapsayan bir terimdir (Anderson, 2000). Bilgi ve iletişim teknolojileri ise bilginin şekillenmesini ve bu bilgiye erişilmesini sağlayan her çeşit görsel, işitsel, yazılı ve basılı bilişim araçlarının tamamını içermektedir. Teknoloji, bir araç kullanarak bir ürün veya hizmet üretmenin toplumsallaşmış bilgisi olarak tanımlanabilir. Kavram olarak teknoloji, Antik Yunancada beceri ve sanat anlamına gelen “tekhne” ile akıl ve bilgi anlamına gelen “logos” sözcüklerinin birleşiminden oluşmaktadır (Atabek, 2020). Bilişim teknolojisinin sözlük tanımı, “insanların çeşitli alanlarda iletişim amaçlı kullandığı ve bilimin dayanağı olan bilgiyi teknolojik araçlar yardımıyla sistematik ve akılcı biçimde işleme bilimi” şeklindedir. Bilişim kelimesinin karşılığı olan “informatik”, İngilizcedeki computer science ve information systems benzeri kavramları kapsar. Bilişim, bilgi olgusunun işlenmesi, saklanması, aktarılması ve kullanılması yöntemlerini insanlık ve toplum yararı gözeterek inceleyen; bilişim ve bilgi erişim dizgelerinde kullanılan çeşitli araçların tasarlanması, üretilmesi ve geliştirilmesiyle ilgili konuları ele alan, disiplinlerarası nitelik taşıyan bir eğitim ve hizmet alanıdır (Çoban, 2016). İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl ile birlikte pek çok alanda hızlı değişimler yaşanmıştır. Teknoloji çağının başlangıcında olmamıza rağmen, teknolojiye yaşanan değişim ve gelişmeler şimdiden bireylerin yaşamlarını derinden etkilemektedir. Bu hızlı dönüşüm, bireylerin yaşamları açısından hem umut verici hem de tedirgin edici olarak görülmektedir. Süreç içerisinde, eğitimcilerin de umduğu gibi, teknolojinin eğitim alanına katkıları belirginleşmiş; eğitimin niteliğini artırmaya yönelik yeni arayışlar ve uygulamalar gündeme gelmiştir. Eğitim, bireylerin sürekli geliştirmek istediği bir alan olmuştur. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve en faydalı öğrenme yöntemlerinin neler olduğu uzun süredir araştırılmaktadır. Bilgi ve teknoloji çağında yaşadığımız göz önüne alındığında, eğitim ve öğrenme için etkili bir araç olarak bilgi ve iletişim teknolojilerinin önemli bir yer edindiği söylenebilir (Günüç, 2017). Teknolojinin

yaygın olarak kullanıldığı günümüzde, teknolojik araçların günlük hayatın vazgeçilmez bir parçası haline geldiği gözlemlenmektedir. Bilgi çağında ülkeler arasındaki rekabetin arttığı bir ortamda, eğitim ve teknoloji unsurları arasındaki entegrasyon da hızla artmaktadır. Günümüz öğrencilerinin teknolojiyle yoğun etkileşim içinde yaşamaları, eğitim anlayışında çeşitli yeniliklerin tartışılmasına yol açmıştır. Eğitim alanında teknolojinin kullanılması, eğitimcilerin pedagojik yaklaşımlarında olumlu değişimleri beraberinde getirmekte; geleneksel eğitim sürecinin yerini giderek daha fazla çağdaş, öğrenci merkezli eğitim süreçlerine bırakmasına katkı sunmaktadır. Bu bağlamda eğitimde verimliliğin artması, öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri, günümüzün temel gereksinimlerinden biri haline gelmiştir. Çağdaş eğitim anlayışında öğrencilerin öğrenmeye güdülenmeleri, kendi iradeleriyle sorumluluk alarak başarıya ulaşmaları, disiplin ve öz düzenleme becerileri kazanmaları hedeflenir. Bu hedeflere ulaşmak ve eğitim-öğretimi zenginleştirmek için çeşitli yöntem ve araçların birlikte kullanılması gerekmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde teknolojinin varlığının giderek yaygınlaşması ve öğretmenlerin kendilerini bu doğrultuda sürekli güncellemeleri artık bir gereklilik haline gelmiştir (Metin, 2018). Eğitim ve öğretimde bilişim teknolojilerinin kullanımı; öğrenenin ilgisini çekme, güdülenmesini artırma, öğrenene özgüven kazandırma, çok sayıda bireye aynı anda ulaşarak fırsat eşitliği sağlama ve özellikle teknoloji ile eğitimin bütünleşmesi sayesinde pek çok bilgiye hızlı ve kolay erişim sunma açısından önemli avantajlar sağlamaktadır (Bolat, 2007). Bu genel çerçeve, teknolojinin sanat eğitimi ve özelde müzik eğitimi üzerindeki etkilerinin tartışılması için bir zemin oluşturmaktadır. Bu noktada, bilişim ve iletişim teknolojilerinin eğitim ve toplumsal yaşam üzerindeki dönüştürücü etkisi dikkate alındığında, bu dönüşümden en fazla etkilenen sanatsal ifade alanlarından biri olan müziğin

teknolojiyle kurduğu ilişkiyi ayrıntılı biçimde ele almak gerekmektedir.

Müzik, Toplum ve Teknoloji

Müzik, tarih boyunca soyut anlamını yitirmeden, farklı biçimler altında varlığını sürdürmüş; toplumla etkileşen ve onunla bütünleşen sanatların başında gelmiştir. Bir milletin gelişmişlik düzeyini değerlendirirken müzik, önemli bir ölçüt olarak kabul edilir; kitlesel bir olgu olarak müziğin seviyesi genellikle toplumun genel gelişim düzeyiyle paralellik gösterir (Öz, 2001). Evrenin ve dünyanın oluşumunun başlangıcında, genel bir kabul olarak, sessizliğin hüküm sürdüğü düşünülebilir. Bu süreçte herhangi bir hareket ve dolayısıyla havayı titreştirecek bir ses kaynağı bulunmadığından sessizlik egemen olmuştur. Dünya'nın yaratılış sürecinde hareketin zorunlu bir unsur olduğu kabul edildiğinde, müziğin yaşam ve ölüm gibi temel kavramları yansıtmasının, bu “başlangıç sessizliğine” duyulan özlemle de ilişkili olabileceği ileri sürülebilir. Müzik, bu anlamda, insanlık tarihine eşlik eden sürekli bir ifade alanı olarak değerlendirilebilir (Karolyi, 1999). Selanik (1996) müziği, “duygu ve düşünceleri ifade eden seslerin düzenlenmesi sanatı” olarak tanımlar. Ona göre müzik malzemesi, insan doğmadan önce doğada zaten mevcuttur: hayvan sesleri, gök gürültüsü, yer sarsıntıları, suyun akışı ve çalkantısı, rüzgâr ve fırtına gibi sayısız örnek, sınırsız bir “sesli malzeme” kaynağı oluşturur. Müzik, ilkel insanın doğadaki sesleri taklit etmesiyle başlamış, günümüzün modern müzik anlayışına kadar uzun bir dönüşüm sürecinden geçmiştir. Delik bir hayvan boynuzu, oyuk bir kamış veya kemikten üfleyerek elde edilen sesler; gerilmiş bir yayın tınısı; içi boş kütüklere vurularak keşfedilen vurmali sesler; metal, taş, hayvan kemikleri, kılırları ve derileri, bitkiler, toprak ve tahta kullanılarak geliştirilen çalgılar, klasik üçlü olarak ifade edilen vurmali-üflemeli-telli çalgı gruplarını ortaya çıkarmış; en ilkel çalgı topluluklarından modern orkestralara uzanan sürecin temelini

oluşturmuştur (Selanik, 1996). Teknolojinin, bilimsel bilgiyi kullanarak yeni ürünler geliştirmek, üretmek ve hizmet sağlamak için gerekli bilgi, beceri ve yöntemlerin bütünü olduğu ifade edilmektedir (Beşer, 2010). Bu bağlamda teknolojinin günümüzdeki önemi ve etkisi göz ardı edilemez bir gerçekliktir. Gelişmiş teknolojiler, ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel gelişiminde kritik bir rol oynamakta; bu nedenle birçok ülke teknolojik gelişmeleri yakından izleyerek kendi stratejilerini belirlemektedir (Akıncı ve Seferoğlu, 2010). Müzik alanı da bu teknolojik dönüşümden yoğun biçimde etkilenmektedir. Çağımızda müzik algısını farklılaştırmada teknoloji en önemli araçlardan biri haline gelmiş; müzik, teknolojik gelişmeleri en hızlı benimseyen alanlardan biri olarak öne çıkmıştır. Müzik alanında yapılan teknoloji destekli uygulamalar, müzik etkinliklerinin geniş kitlelere daha etkili biçimde ulaşmasını sağlamakta; aynı zamanda müzik yeteneğinin keşfedilmesine ve geliştirilmesine katkı sunmaktadır (Arapgirlioglu, 2003). Günümüzdeki teknolojik ilerlemeler sayesinde müziğe erişim ve bireyler arasındaki müzik etkileşimi çok daha hızlı gerçekleşmekte; eskiden erişimi zor olan müzik materyallerine, gelişen teknoloji olanaklarıyla kısa sürede ve kolaylıkla ulaşılabilmektedir (Ayhan ve Göktaş, 2015). Müzik ve teknoloji ilişkisi genel bir bakışla ele alındığında, müzik teknolojilerinin kullanımı sayesinde, kayıtlar ve eserler binlerce kişi tarafından istenilen zamanda ve sıklıkta dinlenebilir hale gelmiştir. Bu durum, canlı konserin mekân ve zamanla sınırlı yapısını aşarak, çok çeşitli müzikal anlatımların kayıtlar aracılığıyla sürekli erişilebilir olması anlamına gelmektedir (Bartlett ve Bartlett, 1992). Böylece müzik, üretimden dağıtıma, dinlemeden icraya kadar geniş bir yelpazede teknolojiyle iç içe geçmiştir. Müzik ile teknoloji arasındaki bu çok boyutlu etkileşim, müziğin yalnızca bir kültürel ve estetik ifade alanı değil, aynı zamanda planlı ve amaçlı bir öğrenme–öğretme süreci olarak nasıl yapılandırılması gerektiği sorusunu da gündeme

getirmektedir; bu nedenle izleyen bölümde müzik öğretimi kavramı ele alınacaktır.

Müzik Öğretimi

Öğretim, insanın hayatı boyunca devam eden eğitiminin, okul ve sınıf ortamında planlı ve programlı şekilde yürütülen bölümü olarak nitelendirilebilir (Küçükahmet vd., 2002). Bu çerçevede öğretim, bilgi ve becerilerin bireylere aktarılmasını sağlayan ve bir öğretmenin rehberliğinde gerçekleşen öğrenme süreci olarak tanımlanabilir. Müzik, “belli bir amaç ve yöntemle, belirli bir güzellik anlayışına göre işlenerek birleştirilmiş seslerden oluşan estetik bir bütün”dür (Uçan, 1997, s. 10). Müziğin tarihsel ve sosyolojik bağlamda toplum hayatındaki yerine bakıldığında, yalnızca bir araç olmadığı; hem bireysel hem de toplumsal düzeyde kimlik, duygu, inanç ve kültür taşıyıcısı olduğu görülmektedir. Her toplumda müzikle ilgilenen, hem dinî hem de dünyevi alanlarda müzikle ilgili görevler üstlenen kişiler bulunmuş; bu kişilerin müziği öğrenmeleri ve öğrendiklerini aktarmaları, müziğin bir “eğitim boyutu” kazanmasına zemin hazırlamıştır (Türkmen, 2021). Müzik öğretimi, insanlara müziksel davranış ve beceri kazandırma; kazandırılan bu müziksel davranış ve becerileri geliştirme, değiştirme, dönüştürme ve yetkinleştirme süreçlerine verilen isimdir (Demir, 2017). Müzik eğitimi, öğrenciye kendi yaşantıları aracılığıyla müzikal edinimler kazandırma sürecidir. Bu süreç sayesinde bireyin müzikle ilişkisi daha anlamlı ve verimli hale gelir; bireyin bilinçli, yapıcı ve yaratıcı nitelikler kazanması beklenir. Öğrenci, müzikal çevresiyle etkileşim içinde olur; müziği oyun ve eğlence yoluyla deneyimler; müzik dinleyerek dinlenir ve estetik duyarlılığını geliştirir (Çevik, 2007). Müzik öğretimi, müziğe ilişkin tüm kavram, ifade ve konuların belirli yöntemlerle öğrencilere kazandırılmasını amaçlayan çok boyutlu bir alandır. Bu nedenle, doğru yöntem ve tekniklerin belirlenmesi ve kullanılması, öğretimin kalitesi açısından kritik önem taşır. Müzik eğitiminde, bireylerin yaş

ve bilgi düzeylerine uygun, ilgi çekici uygulamalara yer verilmeli; etkinlikler öğretim ilkeleriyle uyumlu şekilde düzenlenmelidir (Şen ve Şentürk, 2014). Yıldız’a (2002) göre “müzik öğretimi, içsel bir süreç ve ürün olan müziksel öğrenmeleri destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir” (s. 14). Bu bağlamda müzik öğretimi, öğrencilerin sanatsal yeteneklerini geliştirme sürecinde öğrenme ve öğretme arasında köprü kuran, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerini bütüncül bir yaklaşımla bir araya getiren bir öğrenme süreci olarak görülebilir. Genel anlamıyla müzik öğretimi, öğrencilere müzik alanına ilişkin kuramsal ve uygulamalı beceriler kazandırmayı; müziksel beğeni ve anlayışlarını geliştirmeyi hedefler. Bu süreç, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirme, disiplin kazanma ve duygusal ifade becerilerini artırma fırsatı sunar. Müzik öğretimi; okullarda, müzik okullarında, özel ders ortamlarında ve çeşitli kurslarda yürütülebilmektedir. Müzik öğretiminin bu çok boyutlu yapısı, çağımızın zorunlu bir unsuru haline gelen bilişim teknolojileriyle nasıl desteklenebileceği ve zenginleştirilebileceği sorusunu beraberinde getirmektedir; dolayısıyla bir sonraki bölümde müzik öğretimi ile bilişim teknolojilerinin kesişim alanı tartışılacaktır.

Müzik Öğretimi ve Bilişim Teknolojisi

Genel anlamıyla öğretim, öğrenmeyi organize etmek amacıyla bilgi ve çevrenin bu amaca uygun biçimde düzenlenmesini içerir. Çevre, yalnızca fiziksel ortamı değil; aynı zamanda yöntemleri, teknikleri ve araç-gereçleri de kapsar. Bu durumda öğretim, belirli amaçları gerçekleştirmek için öğrenmenin başlatılması, yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve yönetilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Kaya, 2006).

Eğitim-öğretim ortamlarında bilişim teknolojilerinin etkin kullanımının, eğitim kalitesinin artmasına katkı sağladığı

görülmektedir. Bu nedenle, eğitim kurumlarında teknolojik altyapının geliştirilmesi ve her öğretmenin bilişim teknolojisi kullanımında yetkinleşmesi, öğretimin etkili olması adına kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir (Yalçınkaya ve Demir, 2013). Bilişim destekli çağdaş eğitim ortamları, öğrencilerin görsel ve işitsel materyallerle desteklenmiş bir öğrenme deneyimi yaşamalarına; yaparak-yaşayarak öğrenmelerine, düşünmelerine, araştırmalar yapmalarına ve bu araştırmaların sonuçlarını paylaşmalarına olanak tanımaktadır (Levendoglu, 2004).

Müzik öğretimi, müzik öğrenme yaşantıları oluşturma süreci olarak tanımlanır. Bu süreçte öğrenci, kendisi için tasarlanmış çevresel öğelerle etkileşime girerek müzikle ilgili istenen değişiklikleri davranışlarına yansıtır (Uçan, 1997). Bu noktada teknolojik araçlar, hem öğretmen hem öğrenci için önemli fırsatlar sunmaktadır. Müzik öğretimi; görsel, işitsel ve icraya yönelik yeteneklerin bir arada bulunduğu bir alan olduğu için, teknolojik materyallerin kullanımına özel bir ihtiyaç duymaktadır (Yengin, 2014). Dijital piyano, televizyon, radyo, CD çalar, teyp, projektör, elektronik metronom, bilgisayar ve ilgili aksesuarlar gibi teknolojik müzik eğitim materyalleri bu bağlamda örnek olarak gösterilebilir (Günay ve Özdemir, 2012). Teknolojinin gelişmesine paralel olarak materyal türleri ve çeşitliliği sürekli artmaktadır. Birden fazla materyalin bir araya getirilebildiği çoklu ortamlar, eğitim-öğretim süreçlerine önemli katkılar sunmaktadır (Yaşar ve Gültekin, 2006). Çoklu ortamların sunduğu araç ve gereçler, öğrencilerin geleneksel eğitim ortamlarındaki pasif rollerinden sıyrılarak, farklı iletişim ortamlarının birleşimiyle daha etkileşimli ve katılımcı bir öğrenme sürecine dâhil olmalarını sağlar. Böylece öğrenciler, tekdüzelikten uzaklaşarak konulara farklı bakış açılarından yaklaşma becerisi kazanırlar (Anderson, 2000'den aktaran Akbaba, 2009). Müzik öğretimi için belirlenen hedeflere yönelik geliştirilen yazılımların sayısındaki artış, müzik eğitiminin yapısında önemli değişim ve

gelişmelere yol açmaktadır. Bu yazılımlar, hem müzik eğitimcilerinin kişisel gelişimine katkı sunmakta hem de müzik alanında öğrenim gören öğrencilere bireysel ve grup eğitimlerinde yeni yöntemlerle destek sağlamaktadır (Koç, 2004). Masaüstü bilgisayarların yanı sıra dizüstü bilgisayarlar, tabletler ve akıllı telefonlar gibi taşınabilir cihazların yaygınlaşması, müzik alanında yeni fırsatlar doğurmuştur (Önder ve Yıldız, 2015). Bilişim teknolojisi destekli materyallerin müzik eğitiminde kullanımı; öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonlarını artırmakta, kuramsal bilgilerin aktarımını kolaylaştırmakta ve eğitimcilerin zamanlarını daha etkin ve verimli kullanmalarına imkân tanımaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kapsadığı araçlardan bilgisayarların müzik eğitimi sürecine ve müzik yapımına önemli etkileri olduğu söylenebilir. Geleneksel yöntemlerle yürütülen müzik eğitimi, teknoloji desteğiyle dünya genelinde daha çok yönlü ve işlevsel bir yapıya kavuşmuştur (Arapgırlıoğlu, 2003; Kasap, 2007). Günümüzde dünyanın pek çok yerinde, diğer öğretim alanlarında olduğu gibi müzik öğretimi de bilişim teknolojisi destekli olarak gerçekleştirilmektedir (Kasap, 2007). Müzik eğitiminin, öğrencinin öğrenim hayatında önemli bir rol oynadığı, içsel ve sosyal gelişimine olumlu yönde katkı sunduğu bilinmektedir. Müzik eğitiminin erken yaşlardan itibaren programlı bir biçimde eğitim süreçlerinde yer alması, öğrencinin müzikle eğitilmesi ve ilgi-becerileri doğrultusunda müzik alanına yönlendirilmesi, eğitim sisteminin geleceği açısından büyük önem taşımaktadır. “Genel müzik öğretimi, dersi ve ders dışı etkinlikleri temel alarak; bilişsel, devinışsel ve duyuşsal alan etkinliklerinden oluşan bir bütündür. Bu nedenle uygulama etkinlikleri birbirini bütünleyici ve örneklendirici biçimde düzenlenmelidir” (Küçüköncü, 2006, s. 21). Müzik öğretiminde bilişim teknolojilerinin sunduğu olanaklar ve kullanılan materyaller göz önüne alındığında, artık tartışılması gereken temel mesele, bu araçların rastlantısal bir kullanımın ötesine geçerek öğretim

süreçlerine ne ölçüde ve nasıl bütüncül bir biçimde entegre edilebildiğidir.

Müzik Eğitimi ve Teknoloji Entegrasyonu

Öğretim ve teknoloji arasındaki işbirliği, sıradan bir araç-amaç ilişkisinin ötesine geçmektedir. Bilginin kişiden kişiye ve topluluktan topluluğa aktarılması ihtiyacı tarih öncesi dönemlere kadar uzanmakta; teknoloji, bu aktarımın biçimini sürekli dönüştürmektedir (Lepi, 2012). Teknolojinin toplumlar üzerindeki etkisi, özellikle son dönemlerde daha görünür hale gelmiş; bilgi ve teknolojiadaki hızlı değişim toplumsal düzeni ve buna bağlı olarak müfredatları da dönüştürmüştür. Günümüzde mevcut teknolojiyi dikkate almadan öğretimi tasarlamak neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Bu nedenle öğretim teknolojilerinin ayrı bir alan olarak gelişmesi, teknolojiyi eğitimin hizmetine sunmanın en uygun yollarını araştırma gereksiniminden doğmuştur. Yirmi birinci yüzyılda eğitimin inovasyona odaklanması, öğretimde teknoloji kullanımı ve entegrasyonuna dair algının günümüzdeki “sorun çözmeye yönelik, öğrenen odaklı” görünümüne evrilmesini sağlamıştır (Dunn, 2011). Rees (2012), müzik teknolojisini; müziğin üretilmesi, araştırılması, eğitimi ve performansı için gerekli olan materyal ve tekniklerin sistemli biçimde çalışılması olarak tanımlamaktadır. Müzik öğretim programına entegre edilen teknolojilerin kullanımı, öğrencilerin müzik deneyimini daha dikkat çekici, çeşitli ve öğretimsel açıdan zengin bir hâle getirebilmektedir (Savage, 2005). Zihinleri farklı yaklaşımlara açmak, özellikle müzik öğretimi topluluğu gibi görece geleneksel yapılarda karmaşık bir süreçtir. Ortak bir hedefe ulaşmak için müzik teknolojisi ve müzik öğretimi birlikte ele alınmalı; teknoloji alanın doğasına uygun bir biçimde uyarlanmalıdır (Dittmar vd., 2012). Öğretimde bilgi teknolojisi yaklaşımlarının odağı, teknolojinin kendisi değil, ilgili alanın hedef, içerik ve pedagojik gereksinimleri olmalıdır. Bu nedenle müzik öğretmenleri ve öğrencileri için öğrenme deneyimleri tasarlanırken

yalnızca teknoloji değil, program ıktıları, pedagojik yaklaşımlar ve öğrenme-öğretme süreçleri bütüncül biçimde dikkate alınmalıdır (Bauer, 2020).

Bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişim, toplumları “bilgi toplumu”na doğru yönlendirmiştir. Akın (2001), bilgi toplumunu; bireylerin önemli bir kısmının bilgi ve iletişimle ilgili işlerde çalıştığı, bilginin çeşitli alanlarda tüketilmesi ve uygulanmasının temel bir unsur olduğu toplum biçimi olarak tanımlamaktadır. Akkoyunlu ve Tuğrul’a (2002) göre teknoloji, öğretimde gelişimi kolaylaştırmada çok önemli bir role sahiptir ve eğitimciler teknolojiyi kendi uzmanlık alanlarına entegre etmelidir. İşman (2003) ise eğitim teknolojisinin kullanım nedenlerini; bilginin hızlı yayılmasını sağlamak, bireysel ve faal öğrenme ortamları tasarlamak, eleştirel düşünmeyi desteklemek, işbirlikli çalışma fırsatları sunmak, bireyler arası iletişimi artırmak ve öğrenmeye yönelik güdülenmeyi güçlendirmek olarak sıralamaktadır. Bu ereve, müzik eğitiminde teknoloji entegrasyonunun salt araç kullanımının ötesine geçtiğini; ğretim tasarımından öğrenen özelliklerine, program çıktılarına ve ğretmen yeterliklerine uzanan kapsamlı bir dönüşüm gerektirdiğini göstermektedir. Ancak teknoloji entegrasyonunun gerçek anlamda etkili olabilmesi, yalnızca mevcut araçların niteliğine değil, aynı zamanda bu araçları pedagojik amaçlarla kullanabilecek öğretmenlerin bilgi, beceri ve öz yeterlik düzeylerine bağlıdır; bu nedenle izleyen bölümde müzik ğretmenlerinin öz yeterlikleri üzerinde durulacaktır.

Müzik ğretmenleri ve z Yeterlik

Bandura’nın (1977) alışmasında, bireylerin yaşamları boyunca edindikleri yaşantılara dayanarak kendi başa çıkma çabalarına ilişkin inançlar geliştirdikleri, öz yeterlik algıları güçlendikçe davranış değişikliğinin de arttığı belirtilmiştir. Buna göre, bir davranışın başarıyla gerçekleştirilmesinde bireyin sahip

olduğu yeterlik algısı, o davranışın sergilenmesini doğrudan etkilemekte ve yönlendirmektedir. Öğretmen ve öğrenci davranışlarını açıklamak için kullanılabilen öz yeterlik algısı ile ilgili araştırmalar, 1970’li yılların sonlarından itibaren geliştirilen çeşitli ölçekler aracılığıyla sürdürülmektedir (Yılmaz vd., 2006). Öz yeterlik algısı, öğrenen bireylerin davranışlarındaki küçük farklılıklara ve öz düzenleme süreçlerine karşı oldukça hassastır ve akademik başarı üzerinde etkili bir değişken olarak görülmektedir (Zimmerman, 2000). Eğitimcilerin öz yeterlik inançları üzerine yapılan araştırmalar, geleneksel olarak genel öz yeterlik algılarına odaklanırken; öz yeterlik inançlarının duruma özgü yapısı nedeniyle son dönem çalışmalarda belirli alanlara ilişkin öz yeterlik algıları da incelenmeye başlanmıştır. Eğitimcilerin genel öz yeterlik algıları, belirli bir alanda öğretmenlik yapabilme becerilerine dair inançlarını tam olarak yansıtmayabileceğinden, alanlara özgü öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Nitekim Yılmaz ve diğerleri (2006), fen ve biyoloji öğretimi ile bilgisayar kullanımı gibi belirli alanlardaki öz yeterlik algılarının ayrı ayrı incelenmesini önermektedir. Bu tanımlardan hareketle müzik eğitimcilerinin öz yeterliği; öğrencilere sundukları müzik eğitimini etkili, verimli ve anlamlı biçimde gerçekleştirebileceklerine, öğrencilerin müzikal başarılarını artıracabileceklerine ve müzikle ilgili istendik davranış değişiklikleri oluşturabileceklerine yönelik kendi becerileri hakkındaki yargı ve inançları olarak tanımlanabilir. Müzik öğretmenlerinin alanlarına özgü öz yeterlik inançlarının, bilişim teknolojisi destekli materyalleri tasarlama ve kullanma becerileriyle nasıl ilişkilendiği, hem kuramsal açıdan hem de uygulama boyutunda yanıtlanması gereken temel bir sorudur; ilerleyen bölümünde bu ilişkiden hareketle çalışmanın odağı ve çıkarımları tartışılacaktır.

Müzik eğitimi, zaman içinde teknolojinin etkisiyle büyük bir dönüşüm ve gelişim göstermiştir. Günümüz eğitim ortamlarında

müzik öğretmenlerinin, öğrencilere daha etkili ve çekici bir öğrenme deneyimi sunabilmek için bilişim teknolojisi destekli materyalleri tasarlama ve kullanma becerileri kritik bir öneme sahiptir. Müzik öğretmenleri; interaktif uygulamalar, müzik düzenleme yazılımları, dijital nota kaynakları, sanal enstrümanlar, ritim oyunları ve interaktif müzik quiz'leri gibi araçları kullanarak müzikal kavramları somutlaştırabilir, pekiştirebilir ve dersleri öğrenciler için daha ilgi çekici hâle getirebilir. Bilişim teknolojisi destekli materyaller, öğrencilerin öğrenmeye daha aktif katılımını sağlayarak müziğe yönelik ilgi ve motivasyonlarını artırmakta, müzikle etkileşimlerini zenginleştirmekte ve özgüvenlerini geliştirmektedir. Bu durum, öğrencilerin hem bireysel hem de grup çalışmaları bağlamında müziği daha derinlemesine keşfetmelerine olanak tanır. Bu çerçevede müzik öğretmenlerinin, bilişim teknolojisiyle entegre edilmiş ders materyallerini etkili biçimde tasarlayabilmeleri için sürekli bir mesleki gelişim süreci içinde olmaları gerekmektedir. Yenilikçi uygulamaları takip etmek, yeni teknolojik araçları tanımak ve bu araçları yaratıcı biçimde müzik eğitime entegre etmek, öğretmenlerin hem genel öğretim yeterliklerini hem de alanlarına özgü öz yeterlik algılarını güçlendirecektir. Sonuç olarak, müzik öğretmenlerinin bilişim teknolojisi destekli materyal tasarlama ve kullanma öz yeterlikleri, öğrencilerin müzikle daha derin bir bağ kurmalarına, müzikal becerilerini daha etkili biçimde geliştirmelerine ve çağın gerektirdiği dijital yetkinliklerle donatılmalarına önemli katkılar sunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin teknolojiyi etkili ve eleştirel biçimde kullanabilmeleri, hem bireysel mesleki gelişimleri hem de müzik eğitiminin niteliğinin artırılması açısından temel bir gereklilik olarak görülmelidir. 21. yüzyılda hızla gelişen bilişim teknolojileri, eğitim başta olmak üzere bilimsel, sanatsal ve sosyal birçok alanı dönüştürmektedir. Bu dönüşümden müzik eğitimi de etkilenmekte; derslerde kullanılan dijital araçlar, öğrenme-öğretme sürecinin niteliğini doğrudan etkileyebilmektedir. Müzik öğretmenlerinin

bilişim teknolojisi destekli materyal tasarlama ve kullanma konusundaki öz yeterliklerinin belirlenmesi, hem dijital dönüşümün müzik eğitime yansımalarını ortaya koymak hem de öğretmen eğitime, program geliştirme çalışmalarına ve eğitim politikalarına veri sağlamak açısından önem taşımaktadır.

Bu fikirlerden hareketle araştırmanın amacı, müzik öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojisi destekli materyal tasarlama ve kullanmaya yönelik öz yeterliklerini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Müzik öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojisi destekli materyal tasarlama ve kullanmaya yönelik öz yeterlik düzeyleri nasıldır?
2. Müzik öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojisi destekli materyal tasarlama ve kullanmaya yönelik öz yeterlikleri; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, meslekteki görev yılı, çalışılan kurum düzeyi ve teknolojik araçlarla geçirilen günlük süre değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ölçeğin alt faktörleri; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, meslekteki görev yılı, çalışılan kurum düzeyi ve teknolojik araçlarla geçirilen günlük süre değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin elde edilmesi ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma tekniklerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Bir grubun özelliklerini gözlemlemek

ve bu grubun yönelimlerini belirlemek amacıyla verilerin elde edilmesini amaçlayan modele tarama (*survey*) modeli denmektedir (Büyüköztürk vd., 2008).

Tarama modeli, bir konuya yönelik kapsamlı veri toplama süreçlerini içerir. Katılımcıların beceri, tutum ve yetenek gibi özelliklerinin belirlendiği ve genellikle diğer araştırma modellerine göre daha büyük örneklemlemlerle gerçekleştirilen bir modeldir. Bu yaklaşım, ayrıntılı veya derinlemesine bir analiz sağlamaktan ziyade araştırılan konuya ilişkin genel bir görünüm sunmayı hedefler (Büyüköztürk vd., 2008).

Tarama modeli, araştırmacılara belirli bir konu hakkında genel bir bakış açısı kazandırır ve daha sonra yürütülecek derinlemesine çalışmalara temel oluşturabilir. Bu nedenle model, araştırma süreçlerinin başlangıç aşamasında sıklıkla kullanılan bir strateji olarak öne çıkmaktadır (Ocak, 2019).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen ve 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye’nin yedi bölgesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan müzik öğretmenleri oluşturmaktadır. Uygun örnekleme; para, zaman ve iş gücü kaybını önlemeyi temel amaç edinen bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2008).

Araştırmaya toplam 300 müzik öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların %64.3’ü kadın, %35.7’si erkektir.

Görev yılı dağılımları şu şekildedir:

- %40’ı 1–4 yıl,
- %34.7’si 5–8 yıl,
- %12.3’ü 9–12 yıl,
- %7.3’ü 13–16 yıl,

- %5.7'si 17 yıl ve üzeri görev yapmaktadır.
- Yaş dağılımları:
- %3.7'si 21–24 yaş,
- %29'u 25–28 yaş,
- %31.3'ü 29–32 yaş,
- %20.3'ü 33–36 yaş,
- %15.7'si 37 yaş ve üzerindedir.
- Eğitim düzeyleri:
- %79.7'si lisans,
- %20.3'ü lisansüstü eğitim düzeyindedir.
- Teknolojik araçlarla günlük etkileşim süreleri:
- %2.7'si 1 saatten az,
- %19.7'si 1–2 saat,
- %55'i 3–4 saat,
- %22.7'si 5 saat ve üzeri süre geçirmektedir.
- Görev yapılan kurum düzeyleri:
- %74.7'si ortaokul,
- %25.3'ü lise düzeyinde görev yapmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin elde edilmesinde, Akbaba ve Erbaş (2019) tarafından geliştirilen “Bilişim Teknolojisi Destekli Materyal Tasarlama ve Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, katılımcılara çevrimiçi form olarak uygulanmıştır. Araştırmada öz yeterlik düzeylerini belirlemek

amacıyla kullanılan bu ölçeğe ek olarak, katılımcıların demografik özelliklerini tanımlamak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Ölçek ve bilgi formunun yanıtlanma süresi yaklaşık 5–7 dakika arasında değişmektedir.

Ölçeğin bu çalışma kapsamında müzik öğretmenlerine uygulanması için gerekli izinler alınmıştır (Ek 3).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki temel veri toplama aracı kullanılmıştır:

1. Bilişim Teknolojisi Destekli Materyal Tasarlama ve Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği
2. Kişisel Bilgi Formu

Akbaba ve Erbaş (2019) tarafından geliştirilen Öz Yeterlik Ölçeği, öğretmenlerin bilişim teknolojisi destekli materyal tasarlama ve kullanmaya yönelik yeterliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, meslekteki görev süresi, çalışılan kurum düzeyi ve günlük teknoloji kullanım süresi gibi demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

Öz Yeterlik Ölçeği, 4 faktör altında toplanan 28 olumlu maddeden oluşmakta olup 5’li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçek seçenekleri şu şekildedir:

- Çok Yeterliyim
- Yeterliyim
- Orta Düzeyde Yeterliyim
- Yetersizim
- Çok Yetersizim

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan ise 140'tır. Veri toplama araçları üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan, ölçeğin orijinal hâli katılımcılara uygulanmıştır.

Ölçeğin Güvenirliği

Bilişim Teknolojisi Destekli Materyal Tasarlama ve Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Akbaba ve Erbaş'ın (2019) çalışmasında elde edilen Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları şu şekildedir:

- Ölçeğin tamamı: $\alpha = .946$
- Materyal Oluşturma: $\alpha = .904$
- Kullanım: $\alpha = .880$
- İçerik Elde Etme: $\alpha = .917$
- Kaynakları Öğretim Materyaline Dönüştürme: $\alpha = .837$

Bu araştırma kapsamında ölçeğin iç tutarlık katsayıları yeniden hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Faktör Boyutu	Cronbach's Alpha	Toplam Cronbach's Alpha
Materyal Oluşturma	.937	.963
Kullanım	.895	
İçerik Elde Etme	.866	
Kaynakları Öğretim Materyaline Dönüştürme	.949	

Tabloya göre toplam ölçek için hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı .96, *Materyal Oluşturma* alt boyutu için .93, *Kullanım* alt boyutu için .89, *İçerik Elde Etme* alt boyutu için .86 ve *Kaynakları Öğretim Materyaline Dönüştürme* alt boyutu için .94 olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlar, ölçeğin müzik öğretmenlerinin bilişim teknolojisi destekli materyal tasarlama ve kullanmaya yönelik öz yeterliklerini ölçebilecek nitelikte, geçerli ve yüksek düzeyde güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, *Bilişim Teknolojisi Destekli Materyal Tasarlama ve Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği* aracılığıyla 300 müzik öğretmeninden elde edilen veriler, bir istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler betimsel istatistikler (frekans ve yüzde değerleri) ile sunulmuştur.

Veri setinin normalliğini değerlendirmek amacıyla Kolmogorov–Smirnov testi, ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Normallik Testi ve Çarpıklık Basıklık Değerleri

Ölçek ve Alt Boyutlar	K-S Statistic	Sd	p	Ortalama (X̄)	s.s	Çarpıklık	Basıklık
Öz Yeterlilik Ölçeği (Toplam)	.104	300	.000	109.93	18.024	-0.893	0.926
Materyal Oluşturma	.087	300	.000	40.42	8.803	-0.706	0.321
Kullanım	.085	300	.000	34.62	5.628	-0.677	0.978
İçerik Elde Etme	.249	300	.000	17.19	2.718	-1.012	1.413
Kaynakları Öğretim Materyaline Dönüştürme	.166	300	.000	17.70	2.899	-1.334	1.441

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin tüm boyutlarında çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.5 aralığında yer aldığı belirlenmiş ve buna bağlı olarak verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı tespit edilmiştir. Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanı için çarpıklık katsayısı -0.893 , basıklık katsayısı ise 0.926 olup her iki değer de ± 1.5 aralığındadır. Bu nedenle toplam ölçek

puanı normal dağılım göstermektedir. Alt boyutların çarpıklık ve basıklık değerleri de normal dağılım için kabul edilebilir aralıktadır. Bu bulgular doğrultusunda tüm değişkenler için parametrik analiz yöntemlerinin kullanılması uygun görülmüştür. Buna göre; ikili gruplar arasındaki farklar için bağımsız örneklem t-testi, İkiden fazla grup içeren değişkenlerde tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmış tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan Bilişim Teknolojisi Destekli Materyal Tasarlama ve Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği, toplam 28 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve madde dağılımları şu şekildedir:

- Materyal Oluşturma: 5, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 16, 17, 18 ve 19. maddeler (11 madde)
- Kullanım: 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 ve 28. maddeler (9 madde)
- İçerik Elde Etme: 1, 2, 3 ve 4. maddeler (4 madde)
- Kaynakları Öğretim Materyaline Dönüştürme: 11, 12, 13 ve 14. maddeler (4 madde)

Öz Yeterlik Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutlar	Madde Sayısı	n	$\bar{X}$	SS	Min	Maks
Öz Yeterlik Ölçeği	28	300	109.93	18.02	40	140
Materyal Oluşturma	11	300	40.42	8.80	12	55
Kullanım	9	300	34.62	5.63	12	45
İçerik Elde Etme	4	300	17.19	2.72	4	20
Kaynakları Öğretim Materyaline Dönüştürme	4	300	17.70	2.89	6	20

Not. $\bar{X}$ = Aritmetik ortalama, SS = Standart sapma.

Tablo 3 incelendiğinde, Öz Yeterlik Ölçeği'nden alınabilecek puanların 28 ile 140 arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanların en düşüğü 40, en yükseği 140 olup, aritmetik ortalama 109.93 (SS = 18.02) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, katılımcıların bilişim teknolojisi destekli materyal tasarlama ve kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Materyal Oluşturma alt boyutunda alınabilecek puanlar 11–55 aralığında olup, katılımcıların puanları 12–55 arasında değişmektedir. Bu alt boyuta ilişkin aritmetik ortalama 40.42 (SS = 8.80) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değer, katılımcıların materyal oluşturmaya yönelik öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Kullanım alt boyutunda alınabilecek puanlar 9-45 aralığında değişmektedir. Katılımcıların bu alt boyuttaki puanları 12-45 arasında olup, aritmetik ortalama 34.62 (SS=5.63) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, katılımcıların bilişim teknolojisi destekli materyalleri kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

İçerik Elde Etme alt boyutunda alınabilecek puanlar 4-20 aralığındadır. Katılımcıların puanları 4–20 arasında değişmekte olup, aritmetik ortalama 17.19 (SS = 2.72) olarak belirlenmiştir. Bu

sonuç, katılımcıların içerik elde etmeye yönelik öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Kaynakları Öğretim Materyaline Dönüştürme alt boyutunda ise alınabilecek puanlar 4-20 arasında değişmektedir. Katılımcıların bu alt boyuttaki puanları 6–20 aralığında olup, aritmetik ortalama 17.70 (SS = 2.89) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, katılımcıların mevcut kaynakları öğretim materyaline dönüştürmeye yönelik öz yeterlik algılarının da yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Cinsiyete Göre Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X} \pm SS$	t	df	p
Öz Yeterlik Ölçeği	Kadın	193	108.91 $\pm$ 18.35	-1.31	298	.191
	Erkek	107	111.75 $\pm$ 17.35			
Materyal Oluşturma	Kadın	193	39.95 $\pm$ 8.78	-1.22	298	.223
	Erkek	107	41.25 $\pm$ 8.81			
Kullanım	Kadın	193	34.21 $\pm$ 5.61	-1.67	298	.096
	Erkek	107	35.34 $\pm$ 5.62			
İçerik Elde Etme	Kadın	193	17.15 $\pm$ 2.83	-0.31	298	.756
	Erkek	107	17.25 $\pm$ 2.49			
Kaynakları Öğretim Materyaline Dönüştürme	Kadın	193	17.58 $\pm$ 3.03	-0.92	298	.359
	Erkek	107	17.91 $\pm$ 2.62			

Not. $\bar{X}$ = Aritmetik ortalama, SS = Standart sapma. $p < .05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin Öz Yeterlik Ölçeği toplam puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, $t(298) = -1.31, p = .191$. Kadın

öğretmenlerin ölçek puan ortalaması ($\bar{X} = 108.91$), erkek öğretmenlerin puan ortalamasına ($\bar{X} = 111.75$) yakın olup, bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Benzer şekilde, ölçeğin Materyal Oluşturma alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(298) = -1.22, p = .223$. Kullanım alt boyutunda da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmamış, kadın ve erkek öğretmenlerin puanları istatistiksel olarak benzer bulunmuştur, $t(298) = -1.67, p = .096$.

İçerik Elde Etme alt boyutunda kadın ($\bar{X}=17.15$) ve erkek ($\bar{X}=17.25$) öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir, $t(298) = -0.31, p = .756$. Benzer biçimde, Kaynakları Öğretim Materyaline Dönüştürme alt boyutunda da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $t(298) = -0.92, p = .359$.

Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin bilişim teknolojisi destekli materyal tasarlama ve kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışılan Kuruma Göre Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların çalıştıkları kuruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemeler için t-testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Çalışılan Kuruma Göre Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutlar	Kurum	n	$\bar{X} \pm SS$	t	df	p
Öz Yeterlik Ölçeği	Ortaokul	224	111.60 ± 17.20	2.83	298	.005
	Lise	76	104.90 ± 19.50			
Materyal Oluşturma	Ortaokul	224	41.43 ± 8.34	3.50	298	.001
	Lise	76	37.42 ± 9.46			
Kullanım	Ortaokul	224	35.04 ± 5.43	2.26	298	.025

	Lise	76	33.36 ± 6.03			
İçerik Elde Etme	Ortaokul	224	17.29 ± 2.63	1.13	298	.258
	Lise	76	16.88 ± 2.94			
Kaynakları Öğretim Materyaline Dönüştürme	Ortaokul	224	17.84 ± 2.81	1.52	298	.129
	Lise	76	17.26 ± 3.10			

Not. $\bar{X}$ = Aritmetik ortalama, SS = Standart sapma. $p < .05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin Öz Yeterlik Ölçeği toplam puanlarının çalışılan kuruma göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir, $t(298) = 2.83$, $p = .005$. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik puan ortalaması ($\bar{X} = 111.60$), lisede görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 104.90$) anlamlı düzeyde yüksektir.

Benzer şekilde, Materyal Oluşturma alt boyutunda ortaokul öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 41.43$), lise öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 37.42$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir, $t(298) = 3.50$, $p = .001$. Kullanım alt boyutunda da ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı bir fark saptanmıştır, $t(298) = 2.26$, $p = .025$.

Buna karşın, İçerik Elde Etme alt boyutunda ortaokul öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 17.29$), lise öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 16.88$) yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir, $t(298) = 1.13$, $p = .258$. Benzer biçimde, Kaynakları Öğretim Materyaline Dönüştürme alt boyutunda da ortaokul ve lise öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(298) = 1.52$, $p = .129$.

Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin bilişim teknolojisi destekli materyal tasarlama ve kullanmaya yönelik genel öz yeterlik algılarının, çalışılan kuruma göre farklılaştığı; bu farklılığın özellikle genel ölçek, materyal oluşturma ve kullanım boyutlarında ortaokul öğretmenleri lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6. Öğrenim Düzeyine Göre Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek / Alt Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	n	Ortalama $\pm$ SS	t	df	p
Öz Yeterlik Ölçeği	Lisans	239	108.40 $\pm$ 16.90	2.826	298	.006*
	Lisansüstü	61	115.50 $\pm$ 20.80			
Materyal Oluşturma	Lisans	239	39.93 $\pm$ 8.19	3.501	298	.049*
	Lisansüstü	61	42.31 $\pm$ 10.70			
Kullanım	Lisans	239	33.88 $\pm$ 5.28	2.258	298	< .001*
	Lisansüstü	61	37.49 $\pm$ 6.02			
İçerik Elde Etme	Lisans	239	16.96 $\pm$ 2.73	1.132	298	.004*
	Lisansüstü	61	18.06 $\pm$ 2.48			
Kaynakları Öğretim Materyaline Dönüştürme	Lisans	239	17.70 $\pm$ 2.87	1.523	298	.972
	Lisansüstü	61	17.68 $\pm$ 3.00			

Not. SS = Standart sapma. * $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin karşılaştırmalar Tablo 6'da sunulmuştur. Buna göre, Öz Yeterlik Ölçeği toplam puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde 108.40 (SS = 16.90), lisansüstü mezunu öğretmenlerde ise 115.50'dir (SS = 20.80). Gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir, $t(298) = 2.826$, $p = .006$. Bu bulgu, lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin öz yeterlik algılarının lisans mezunu öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Materyal Oluşturma alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 39.93 (SS = 8.19), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalaması ise 42.31'dir (SS = 10.70). Gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır, $t(298) = 3.501$, $p = .049$. Buna göre, lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin materyal oluşturma yeterliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kullanım alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 33.88 (SS = 5.28), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalaması ise 37.49'dur (SS = 6.02). Yapılan analiz sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir, $t(298) = 2.258, p < .001$. Bu sonuç, lisansüstü mezunu öğretmenlerin öğretim materyallerini kullanma düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

İçerik Elde Etme alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 16.96 (SS = 2.73), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalaması ise 18.06'dır (SS = 2.48). Gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $t(298) = 1.132, p = .004$. Bu bulgu, lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin içerik elde etme yeterliklerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Buna karşılık, Kaynakları Öğretim Materyaline Dönüştürme alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 17.70 (SS = 2.87), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalaması ise 17.68'dir (SS = 3.00). Gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür, $t(298) = 1.523, p = .972$. Bu sonuca göre, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri, kaynakları öğretim materyaline dönüştürme yeterlikleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Tablo 7. Yaş Gruplarına Göre Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutlar	Yaş (yıl)	n	Ortalama $\pm$ SS	F	df	p
Öz Yeterlik Ölçeği	21–24	11	119.50 $\pm$ 13.40 ^a	6.970	4	< .001
	25–28	87	111.70 $\pm$ 17.90 ^a			
	29–32	94	114.50 $\pm$ 14.70 ^a			
	33–36	61	109.90 $\pm$ 14.50 ^a			
	37 ve üzeri	47	94.95 $\pm$ 21.30 ^b			
Materyal Oluşturma	21–24	11	46.09 $\pm$ 6.33 ^a	5.275	4	< .001
	25–28	87	41.60 $\pm$ 8.47 ^a			
	29–32	94	42.72 $\pm$ 7.19 ^a			

	33–36	61	40.09 ± 7.89 ^a			
	37 ve üzeri	47	32.70 ± 9.61 ^b			
Kullanım	21–24	11	36.27 ± 5.71 ^a	9.061	4	< .001
	25–28	87	34.77 ± 5.65 ^a			
	29–32	94	35.73 ± 4.93 ^a			
	33–36	61	35.24 ± 4.55 ^a			
	37 ve üzeri	47	30.91 ± 6.69 ^b			
İçerik Elde Etme	21–24	11	17.90 ± 3.26 ^a	12.290	4	< .001
	25–28	87	17.44 ± 2.81 ^a			
	29–32	94	17.74 ± 2.29 ^a			
	33–36	61	16.96 ± 2.20 ^a			
	37 ve üzeri	47	15.70 ± 3.26 ^b			
Kaynakları Öğretim Materyaline Dönüştürme	21–24	11	19.27 ± 1.27 ^a	14.383	4	< .001
	25–28	87	17.94 ± 2.89 ^a			
	29–32	94	18.37 ± 2.29 ^a			
	33–36	61	17.62 ± 2.55 ^a			
	37 ve üzeri	47	15.63 ± 3.67 ^b			

Not. SS = Standart sapma. F = Tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) test istatistiği.

^{ab} Aynı harfi taşıyan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Farklı harfler, post hoc testlere göre anlamlı farkı göstermektedir.

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre Öz Yeterlik Ölçeği ve tüm alt boyutlardan aldıkları puanlara ilişkin istatistikler Tablo 8’de sunulmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaş gruplarına göre öz yeterlik ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır, $F(4, \dots) = 6.97, p < .001$. Yapılan post hoc karşılaştırmalar, 37 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının, diğer tüm yaş gruplarına kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde, Materyal Oluşturma, Kullanım, İçerik Elde Etme ve Kaynakları Öğretim Materyaline Dönüştürme alt boyutlarının tamamında yaş gruplarına göre istatistiksel olarak

anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir ($p < .001$). Post hoc analizler, her bir alt boyutta 37 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin puanlarının, 21–24, 25–28, 29–32 ve 33–36 yaş gruplarındaki öğretmenlere kıyasla anlamlı biçimde daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Bu bulgular, öğretmenlerin yaşları arttıkça ölçeğin ölçtüğü özellikler bağlamında daha düşük puanlar aldıklarını; özellikle 37 yaş ve üzeri öğretmenlerin dijital ya da pedagojik içerik üretimi, kullanım ve dönüştürme boyutlarında daha düşük düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 8. Görev Yılına Göre Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutlar	Görev Yılı	n	Ortalama $\pm$ SS	F	p
Öz Yeterlik Ölçeği	1–4 yıl	120	111.80 $\pm$ 17.00 ^a	12.941	< .001
	5–8 yıl	104	113.90 $\pm$ 14.25 ^a		
	9–12 yıl	37	110.50 $\pm$ 17.12 ^{ab}		
	13–16 yıl	22	97.18 $\pm$ 19.41 ^b		
	17 yıl ve üzeri	17	87.17 $\pm$ 21.93 ^c		
Materyal Oluşturma	1–4 yıl	120	41.52 $\pm$ 8.00 ^a	13.923	< .001
	5–8 yıl	104	42.55 $\pm$ 7.40 ^a		
	9–12 yıl	37	39.78 $\pm$ 9.26 ^{ab}		
	13–16 yıl	22	34.04 $\pm$ 9.32 ^b		
	17 yıl ve üzeri	17	29.17 $\pm$ 8.98 ^c		
Kullanım	1–4 yıl	120	34.59 $\pm$ 5.51 ^{ab}	8.207	< .001
	5–8 yıl	104	35.67 $\pm$ 4.73 ^a		
	9–12 yıl	37	36.16 $\pm$ 5.13 ^a		
	13–16 yıl	22	31.54 $\pm$ 6.15 ^b		
	17 yıl ve üzeri	17	29.00 $\pm$ 7.29 ^c		
İçerik Elde Etme	1–4 yıl	120	17.63 $\pm$ 2.67 ^a	5.915	< .001
	5–8 yıl	104	17.31 $\pm$ 2.47 ^a		
	9–12 yıl	37	17.21 $\pm$ 2.25 ^a		
	13–16 yıl	22	16.04 $\pm$ 2.60 ^{ab}		
	17 yıl ve üzeri	17	14.64 $\pm$ 3.83 ^b		
Kaynakları Öğretim Materyaline Dönüştürme	1–4 yıl	120	18.05 $\pm$ 2.91 ^a	12.493	< .001
	5–8 yıl	104	18.41 $\pm$ 2.05 ^a		
	9–12 yıl	37	17.37 $\pm$ 2.69 ^{ab}		

13–16 yıl	22	15.54 ± 3.17 ^b
17 yıl ve üzeri	17	14.35 ± 3.80 ^c

Not. SS = Standart sapma. F = Tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA).

^{abc} Aynı harfi taşıyan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

Farklı harfler, post hoc testlere göre anlamlı farkı göstermektedir.

Öğretmenlerin görev yılına göre öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur. Analiz sonuçları, öğretmenlerin görev yılına göre öz yeterlik ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(4, ...) = 12.94$, $p < .001$. Yapılan post hoc karşılaştırmalar sonucunda, görev yılı 1–4 yıl ve 5–8 yıl olan öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının, 13–16 yıl ile 17 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 9–12 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin puanlarının da 17 yıl ve üzeri gruptan anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmüştür.

Materyal Oluşturma alt boyutunda da görev yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .001$). Buna göre, görev yılı 1–4 yıl ve 5–8 yıl olan öğretmenlerin puanları, 13–16 yıl ve 17 yıl ve üzeri gruplarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Benzer şekilde 9–12 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin puanları da 17 yıl ve üzeri gruptan anlamlı biçimde daha yüksektir.

Kullanım alt boyutuna ilişkin sonuçlar, görev yılına göre anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir ($p < .001$). Buna göre, 5–8 yıl ve 9–12 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin puanları, 13–16 yıl ve 17 yıl ve üzeri gruplarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca 1–4 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin puanlarının da 17 yıl ve üzeri gruba kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, 1–4 yıl, 5–8 yıl ve 9–12 yıl grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İçerik Elde Etme alt boyutunda görev yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p < .001$). Post hoc karşılaştırmalar, görev yılı 1–4 yıl, 5–8 yıl ve 9–12 yıl olan öğretmenlerin puanlarının, 17 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Son olarak, Kaynakları Öğretim Materyaline Dönüştürme alt boyutunda da görev yılına göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir ($p < .001$). Görev yılı 1–4 yıl ve 5–8 yıl olan öğretmenlerin puanları, 13–16 yıl ve 17 yıl ve üzeri gruplarından; 9–12 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin puanları ise 17 yıl ve üzeri gruptan anlamlı biçimde daha yüksektir. Ayrıca 13–16 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin puanları da 17 yıl ve üzeri gruba kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Görev yılı arttıkça, özellikle 13 yıl ve üzeri öğretmenlerde ölçek ve alt boyut puanlarının sistematik biçimde azaldığı görülmektedir. Bu durum, dijital materyal geliştirme ve kullanımına ilişkin öz yeterlik algısının hizmet süresi ilerledikçe görece zayıflayabileceğine işaret etmektedir.

Tablo 9. Teknolojik Araçlarla Geçirilen Günlük Sürelere Göre Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutlar	Günlük Süre	n	Ortalama $\pm$ SS	F	p
Öz Yeterlik Ölçeği	1 saatten az	8	94.25 $\pm$ 27.30 ^a	2.857	.019
	1–2 saat	59	106.50 $\pm$ 17.20 ^{ab}		
	3–4 saat	165	111.70 $\pm$ 16.20 ^b		
	5 saat ve üzeri	68	110.30 $\pm$ 20.50 ^{ab}		
Materyal Oluşturma	1 saatten az	8	34.25 $\pm$ 12.30 ^a	5.247	.008
	1–2 saat	59	37.96 $\pm$ 8.59 ^{ab}		
	3–4 saat	165	41.62 $\pm$ 7.97 ^b		
	5 saat ve üzeri	68	40.35 $\pm$ 9.82 ^{ab}		
Kullanım	1 saatten az	8	29.37 $\pm$ 8.21 ^a	0.234	.037
	1–2 saat	59	34.06 $\pm$ 5.25 ^{ab}		
	3–4 saat	165	35.03 $\pm$ 5.10 ^b		
	5 saat ve üzeri	68	34.72 $\pm$ 6.53 ^{ab}		
İçerik Elde Etme	1 saatten az	8	13.75 $\pm$ 4.23 ^a	3.354	.001

	1–2 saat	59	16.84 ± 2.69 ^b		
	3–4 saat	165	17.35 ± 2.46 ^b		
	5 saat ve üzeri	68	17.47 ± 2.88 ^b		
Kaynakları Öğretim Materyaline Dönüştürme	1 saatten az	8	16.87 ± 3.72	3.985	.872
	1–2 saat	59	17.66 ± 3.23		
	3–4 saat	165	17.72 ± 2.68		
	5 saat ve üzeri	68	17.76 ± 3.04		

Not. SS = Standart sapma. F = Tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA).

^{ab} Aynı harfi taşıyan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

Farklı harfler, post hoc testlere göre anlamlı farkı göstermektedir.

Öğretmenlerin teknolojik araçlarla geçirdikleri günlük sürelerle göre öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin istatistikler Tablo 9’da sunulmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz yeterlik ölçeği toplam puanları teknolojik araçlarla geçirilen günlük süreye göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($p < .05$). Yapılan post hoc karşılaştırmalar, teknolojik araçlarla günde 1 saatten az süre geçiren öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının, 3–4 saat süre geçiren öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu göstermektedir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Materyal Oluşturma alt boyutunda da teknolojik araçlarla geçirilen günlük süreye göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p < .01$). Buna göre, 1 saatten az süre geçiren öğretmenlerin puanları, 3–4 saat süre geçiren öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşüktür. Diğer süre grupları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Kullanım alt boyutunda teknolojik araçlarla geçirilen günlük süreye göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Post hoc analizler, 1 saatten az süre geçiren öğretmenlerin puanlarının, 3–4 saat süre geçiren öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu; diğer gruplar arasında ise anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

İçerik Elde Etme alt boyutunda da teknolojik araçlarla geçirilen günlük süreye göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .01$). Buna göre, 1 saatten az süre geçiren öğretmenlerin puanları, diğer tüm süre gruplarına kıyasla anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Buna karşılık, Kaynakları Öğretim Materyaline Dönüştürme alt boyutunda teknolojik araçlarla geçirilen günlük süreye göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = .872$).

Bu bulgular, teknolojik araçlarla daha uzun süre etkileşimde bulunan öğretmenlerin, özellikle öz yeterlik, materyal oluşturma, kullanım ve içerik elde etme boyutlarında daha yüksek puanlara sahip olduklarını; ancak bu durumun kaynakları öğretim materyaline dönüştürme boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir.

Tartışma

Bu bölümde, müzik öğretmenlerinin bilişim teknolojisi destekli materyal tasarlama ve kullanmaya yönelik öz yeterlik düzeyleri araştırmanın bulguları doğrultusunda değerlendirilmiş; elde edilen sonuçlar ilgili alan yazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Bu araştırmada, müzik öğretmenlerinin bilişim teknolojisi destekli materyal tasarlama ve kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde Lehimler'in (2016) müzik öğretmeni adaylarıyla yürüttüğü çalışmada bilgisayar destekli eğitime yönelik öz yeterliğin yüksek düzeyde olduğu rapor edilmiştir. Tekerek, Ercan, Udum ve Saman (2012) tarafından bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmada da bilgisayar kullanımına yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşılık, İpek ve Acuner (2011) tarafından sınıf öğretmenleriyle yürütülen çalışmada bilgisayar ve teknolojiye

yönelik öz yeterliğin orta düzeyde olduğu; Ekici, Gülay ve Taşkın'ın (2008) eğitim fakültesi öğrencileriyle yaptığı araştırmada da benzer şekilde orta düzey bulgulara ulaşıldığı belirtilmiştir. Yılmaz, Gerçek, Köseoğlu ve Soran'ın (2006) biyoloji öğretmeni adaylarıyla yürüttüğü çalışmada ise bilgisayar ve teknolojiye yönelik öz yeterlik algısının düşük düzeyde rapor edilmesi, öz yeterliğin örneklem özelliklerine ve alan/branş farklılıklarına göre değişebileceğine işaret etmektedir.

Araştırma bulguları, genel ölçek ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu sonuç, Çam (2017) ile Yılmaz ve arkadaşlarının (2006) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Lehimler (2016) de müzik öğretmeni adaylarının bilişim destekli eğitime yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını bildirmiştir. Bununla birlikte alan yazında cinsiyete göre farklılık bulunduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Bal ve Karademir (2013), Kasap (2012), Gündoğmuş ve Gündüz (2015) ve Seferoğlu (2005) erkeklerin teknoloji/bilgisayar öz yeterliğini daha yüksek algıladığını rapor etmiştir. Bağra'nın (2022) çalışmasında da cinsiyet değişkeni açısından erkekler lehine bulgular bildirilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçların örneklem özellikleri, teknolojiye erişim olanakları ve mesleki deneyim gibi değişkenlerle etkileşim içinde farklılaşabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada görev yılı arttıkça, özellikle 13-16 yıl ile 17 yıl ve üzeri gruplarında öz yeterlik düzeyinin daha düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Bal ve Karademir'in (2013) görev süresi arttıkça teknolojiyi kullanma öz yeterliğinin azalabildiğini ortaya koyan bulgularıyla örtüşmektedir. Eliküçük'ün (2006) çalışmasında da görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin daha uzun süre görev yapan öğretmenlere göre bilişimin önemine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bağra (2022) da öğretmenlerin görev

sürelerine göre anlamlı farklılık bulunduğunu ve bu farklılığın uzun hizmet süresine sahip öğretmenler aleyhine olduğunu rapor etmiştir. Kasap (2012) tarafından elde edilen bulgular da mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin teknoloji kullanımına daha yatkın ve yeterli olabildiklerini göstermektedir. Bu bağlamda, mesleki kıdem arttıkça dijital materyal tasarlama/kullanma pratiklerinin güncellenmesi ve hizmet içi eğitim gereksiniminin artması olası bir açıklama olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin öz yeterlik ölçek puanları, lisans mezunu öğretmenlere göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Bu bulgu Kasap (2012) ile Bağra'nın (2022) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Lisansüstü eğitim süreçlerinde akademik araştırma, teknoloji destekli öğretim tasarımı ve dijital kaynak kullanımına daha fazla maruz kalınması, bu gruptaki öğretmenlerin teknoloji temelli materyal tasarlama/kullanma öz yeterliklerini güçlendiren bir etmen olarak yorumlanabilir.

Araştırmada yaş grupları arasında öz yeterlik ölçeği ve alt boyut puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı; bu farklılığın 37 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin aleyhine olduğu belirlenmiştir. Efe (2011) göreve yeni başlayan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmada daha istekli olduklarını ve kendilerine daha fazla güvendiklerini ortaya koymuştur. Eliküçük (2006) de yaşça daha genç öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik istekliliklerinin daha yüksek olabildiğini bildirmiştir. Bu doğrultuda, yaş arttıkça teknolojiye uyum, yeni araçları öğrenme fırsatları ve teknoloji kullanım sıklığı gibi değişkenlerin öz yeterlik algısına yansıyabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının lise kademesinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Aktürk ve Delen'in (2020) çalışmasında da ortaokul öğretmenlerinin teknoloji

kabul ve yeterlik düzeylerinin lise öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Bu farklılığın, ortaokul düzeyinde teknoloji destekli etkinliklere daha sık yer verilmesi, ders işleme pratikleri ve kurum içi teknoloji kullanım kültürü gibi etmenlerle ilişkili olabileceği değerlendirilebilir.

Araştırmada, teknolojik araçlarla geçirilen günlük süreye göre öz yeterlik puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı; günde 1 saatten az teknoloji kullanan öğretmenlerin özellikle 3–4 saat teknoloji kullanan gruba kıyasla daha düşük öz yeterlik puanlarına sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca “İçerik Elde Etme” boyutunda 1 saatten az kullanan grubun diğer gruplara göre daha düşük puan aldığı dikkat çekmektedir. Lehimler (2016) teknoloji/bilgisayar kullanım sıklığı arttıkça bilişim destekli eğitime yönelik öz yeterliğin de arttığını rapor ederek bu bulguyu desteklemiştir. Akgün’ün (2013) çalışmasında da günlük birkaç saat internet kullanan öğretmen adaylarının internet içerik bilgisi düzeylerinin, daha az sıklıkla kullananlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çerçevede, teknolojiyle etkileşim süresinin artmasının, dijital içerik bulma, materyal hazırlama ve materyali öğretim sürecine entegre etme yeterliklerini destekleyebileceği söylenebilir.

Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırmada, müzik öğretmenlerinin bilişim teknolojisi destekli materyal tasarlama ve kullanmaya yönelik öz yeterliklerine ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Araştırma bulgularına göre, Öz Yeterlik Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen aritmetik ortalamalar incelendiğinde,

katılımcıların bilişim teknolojisi destekli materyal tasarlama ve kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Görev yılı değişkeni açısından değerlendirildiğinde, öz yeterlik ölçeği toplam puanlarındaki anlamlı farklılığın 13–16 yıl ile 17 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmen gruplarından kaynaklandığı; bu gruplardaki öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Materyal Oluşturma alt boyutunda gözlenen anlamlı farklılığın da 13–16 yıl ile 17 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmen gruplarından kaynaklandığı ve bu gruplardaki öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Kullanım alt boyutunda, anlamlı farklılığın 17 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenler aleyhine olduğu; bu grubun puanlarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

İçerik Elde Etme alt boyutunda da benzer biçimde, 17 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenlerin puanlarının diğer gruplara kıyasla daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakları Öğretim Materyaline Dönüştürme alt boyutunda gözlenen anlamlı farklılığın 13–16 yıl ile 17 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmen gruplarından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Yaş değişkenine göre yapılan incelemelerde, ölçek ve tüm alt boyutlarda gözlenen anlamlı farklılığın 37 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden kaynaklandığı; bu grubun öz yeterlik algılarının diğer yaş gruplarına göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından değerlendirildiğinde, lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin

lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Teknolojik araçlarla geçirilen günlük süre değişkenine göre, öz yeterlik ölçeği toplam puanları incelendiğinde 3–4 saat teknolojik araç kullanan grubun en yüksek, 1 saatten az kullanan grubun ise en düşük öz yeterlik düzeyine sahip olduğu; anlamlı farklılığın 1 saatten az kullanan gruptan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Materyal Oluşturma alt boyutunda da benzer biçimde, en yüksek puanın 3–4 saat, en düşük puanın ise 1 saatten az teknolojik araç kullanan grupta olduğu ve anlamlı farklılığın bu gruptan kaynaklandığı görülmüştür.

Kullanım alt boyutunda, 3–4 saat teknolojik araç kullanan grubun en yüksek, 1 saatten az kullanan grubun ise en düşük puana sahip olduğu; anlamlı farklılığın 1 saatten az kullanan grup lehine olmadığı belirlenmiştir.

İçerik Elde Etme alt boyutunda, 5 saat ve üzeri teknolojik araç kullanan grubun en yüksek, 1 saatten az kullanan grubun ise en düşük öz yeterlik puanına sahip olduğu; anlamlı farklılığın 1 saatten az kullanan gruptan kaynaklandığı saptanmıştır.

Çalışılan kurum değişkenine göre yapılan incelemelerde, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin, lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

4. Müzik öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreçlerinde teknolojiyi etkili ve verimli biçimde kullanabilmeleri için nitelikli hizmet içi eğitimler, seminerler ve uygulamalı çalışmaların düzenlenmesi önerilmektedir.
5. Müzik öğretmenlerinin öğrencilere daha yararlı ve etkili öğrenme ortamları sunabilmeleri amacıyla, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında eğitimde teknoloji

kullanımına yönelik derslerin niteliğinin artırılması önerilmektedir.

6. Okullarda bulunan teknolojik altyapı ve donanım olanaklarının geliştirilmesi, öğretmenlerin teknoloji destekli materyal tasarlama ve kullanma becerilerini destekleyecektir.
7. Müzik öğretmenlerinin lisansüstü eğitime yönlendirilmesi ve teşvik edilmesi, teknoloji temelli öğretim yeterliklerinin artırılmasına katkı sağlayabilir.

İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada ele alınan değişkenler temel alınarak, müzik eğitimcileriyle nitel görüşmelerin yapıldığı çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Araştırmanın, daha geniş ve farklı örneklem gruplarıyla tekrarlanması, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini artırabilir.

Kaynakça

Akbaba, B. (2009). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin öğretimine yönelik bir durum değerlendirmesi: Gazi Üniversitesi örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 5–28.

Akbaba, B., & Erbaş, S. (2019). Bilişim teknolojisi destekli materyal tasarlama ve kullanmaya yönelik öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 174–194.

Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48–58.

Akın, H. B. (2001). *Yeni ekonomi*. Çizgi Kitabevi.

Akıncı, A., & Seferoğlu, S. S. (2010, Eylül). Teknoloji politikaları, kurumsal vizyon çalışmaları ve eğitime yansımalar [Konferans sunumu]. *4. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Akkoyunlu, B., & Tuğrul, B. (2002). Okulöncesi çocukların ev yaşantısındaki teknolojik etkileşimlerinin bilgisayar okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 12–21.

Aktürk, A. O., & Delen, A. (2020). Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 67–80.

Anderson, I. G. (2000). Developing multimedia courseware for teaching history: A UK perspective. https://www.albany.edu/jmmh/vol3/creating_cdroms/creating_cdroms.html

Arapgirlioğlu, H. (2003, Mayıs). Müzik teknolojisi ve yeni yüzyılda müzik eğitimi [Konferans sunumu]. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu*, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Atabek, Ü. (2020). *Tarihten geleceğe iletişim teknolojileri*. Siyasal Kitabevi.

Ayhan, A., & Gökteş, M. (2015, Ekim). İnsanın toplumsal yaşamında müziğin dijital boyuttaki yeri ve önemi [Konferans sunumu]. *Uluslararası Sanat Sempozyumu ve Sergisi*, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Bağra, A. (2022). *Öğretmenlerin teknopedagogik eğitim yeterlikleri ve bilişim teknolojisi destekli materyal tasarlama ve kullanma yeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi].

Bal, M. S., & Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 15–32.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bartlett, B., & Bartlett, J. (1992). *Practical recording techniques*. Sams Publishing.

Bauer, W. I. (2020). *Music learning today: Digital pedagogy for creating, performing, and responding to music* (2nd ed.). Oxford University Press.

Beşer, U. (2010). *Müzik eğitiminde teknoloji kullanımının müzik eğitimcileri açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].

Bolat, M. (2007). Teknolojik gelişmelerin müzik derslerine yansıması. Retrieved January 5, 2024, from https://www.researchgate.net/publication/302908339_Teknolojik_Gelistmelerin_Muzik_Derslerine_Yansimasi_M_BOLAT_38_ICANAS_10_141

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Çam, E. (2017). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin yaşam boyu öğrenme, öz yeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri açısından incelenmesi: Muş/Bulanık örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi].

Çevik, D. B. (2007). Müzik öğretim yöntemlerinden Orff müzik öğretisine genel bir bakış. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 95–100.

Çoban, A. (2016). *Bilişim teknolojileri, sosyal yapı ve eğitim*. Pegem Akademi.

Demir, Ş. (2017). *Eğitim müziği besteleme*. Ötüken Neşriyat.

Dittmar, C., Cano, E., Abeßer, J., & Grollmisch, S. (2012). Music information retrieval meets music education. In M. Müller, M. Goto, & M. Schedl (Eds.), *Multimodal music processing* (pp. 95–120). Schloss Dagstuhl.

Dunn, L. A. (2011). *Teaching in higher education: Can social media enhance the learning experience?* https://www.gla.ac.uk/media/Media_276225_smxx.pdf

Efe, R. (2011). Science student teachers and educational technology: Experience, intentions, and value. *Educational Technology & Society*, 14(1), 228–240.

Ekici, G., Gülay, H., & Taşkın, N. (2008). Öğretmen adaylarının zeka türleriyle bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Journal of Academic Design*, 3, 94–103.

Eliküçük, H. (2006). *Öğretmenlerin öğretim-öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanma yeterlilikleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].

Günay, E., & Özdemir, M. A. (2012). *Müzik öğretimi teknolojisi ve materyal geliştirme*. Önsöz Basım Yayıncılık.

Gündoğmuş, N., & Gündüz, Ş. (2015). Study on the technological pedagogical and content knowledge of teacher candidates and their learning strategies. *Participatory Educational Research*, 2(2), 47–58.

Günüç, S. (2017). *Eğitimde teknoloji entegrasyonunun kuramsal temelleri*. Anı Yayıncılık.

İpek, C., & Acuner, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançları ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23–40.

İşman, A. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Değişim Yayınları.

Karolyi, O. (1999). *Müziğe giriş* (M. Nemutlu, Çev.). Pan Yayıncılık.

Kasap, B. T. (2007, Eylül). Müzik eğitiminde teknolojik yaklaşımlar [Konferans sunumu]. 38. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Ankara, Türkiye.

Kasap, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi].

Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Pegem Akademi.

Koç, A. (2004, Nisan). Günümüzde bilgisayar destekli müzik yazılımlarının müzik eğitime katkıları [Konferans sunumu]. *1924–2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye.

Küçükahmet, L., Külahoğlu, Ş. Ö., Çalık, T., Topses, G., Öksüzöğlu, A. F., & Korkmaz, A. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Nobel Yayın Dağıtım.

Küçüköncü, Y. (2006, Nisan). Türk eğitim sistemindeki yeniden yapılanma sürecinde müzik öğretmeni modelleri [Konferans sunumu]. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.

Lehimler, E. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli öğretime ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 441–456.

Lepi, K. (2012). The history of online education. *Edudemic*. Retrieved August 20, 2023, from <http://edudemic.com/2012/10/the-history-of-online-education/>

Levendoglu, O. (2004, Nisan). Teknoloji destekli çağdaş müzik eğitimi [Konferans sunumu]. *1924–2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye.

Metin, E. (2018). Eğitimde teknoloji kullanımında öğretmen eğitimi: Bir durum çalışması. *Journal of STEAM Education*, 1(1), 79–103.

Ocak, G. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Önder, O., & Yıldız, G. (2015). Müzik uygulamalarında tablet bilgisayar (iPad) kullanımı. *Art-e Sanat Dergisi*, 8(15), 127–154.

Öz, N. B. (2001). İnsanın kültürel gelişiminde müzik eğitiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 101–106.

Rees, F. J. (2012). Redefining music technology in the United States. *Journal of Music, Technology & Education*, 4(2-3), 149-155. https://doi.org/10.1386/jmte.4.2-3.149_1

Savage, J. (2005). Working towards a theory for music technologies in the classroom: How pupils engage with and organise sounds with new technologies. *British Journal of Music Education*, 22(2), 167-180. <https://doi.org/10.1017/S0265051705006133>

Seferoğlu, S. S. (2005, Eylül). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin bilgisayara yönelik öz yeterlik algıları üzerine bir çalışma [Konferans sunumu]. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.

Selanik, C. (1996). *Müzik sanatının tarihsel serüveni*. Doruk Yayıncılık.

Şen, Ü. S., & Şentürk, N. (2014). İlköğretim müzik öğretiminde kullanılmak üzere (programlı öğretim yöntemine göre) geliştirilen öğretim yazılımı modeli. *Millî Eğitim Dergisi*, 202, 170-192.

Tekerek, M., Ercan, O., Udum, M. S., & Saman, K. (2012). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlikleri. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 80-91.

Türkmen, E. F. (2021). *Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.

Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Yalçınkaya, B., & Demir, A. C. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının alana yönelik bilgisayar okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 2185-2194.

Yaşar, Ş., & Gültekin, M. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde araç-gereç kullanımı*. Pegem Akademi.

Yengin, A. (2014). *Müzik teknolojilerinin örgün müzik eğitiminde kullanılma durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri: Burdur ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi].

Yıldız, G. (2002). *İlköğretimde müzik öğretimi birinci kademe*. Anı Yayıncılık.

Yılmaz, M., Gerçek, C., Köseoğlu, P., & Soran, H. (2006). Hacettepe Üniversitesi biyoloji öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 278–287.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016> [acmd615.pbworks.com](https://www.acmd615.pbworks.com)

BÖLÜM 7

MUSIC EDUCATION IN VILLAGE INSTITUTES

AYLİN MENTİŞ¹

Introduction

In the mid-20th century, there was a grand educational vision that extended even to the remote villages of Anatolia. This vision was embodied in the model of the Village Institutes, which aimed not only to teach reading and writing but also to cultivate individuals who worked the land, thought critically, and were steeped in art.

The Village Institutes were an important system established as a result of the country's unique conditions, integrating art and culture into education. The fundamental principles of the Enlightenment-secular Republic were at the core of art's central role in the educational curriculum. The approach to art of the high-level administrators of the period, who played a role in the establishment, development, and implementation of these institutions, was decisive. This process took shape with the vision initiated by Mustafa Kemal Atatürk, continued during İsmet İnönü's presidency, and was particularly embodied in the roles of Hasan Ali Yücel as Minister of National Education and İsmail Hakkı Tonguç as Director General of

¹ Prof. Dr., Ege University, Education Faculty, ORCID: 0000-0003-4549-0579

Primary Education. This leadership viewed art as an integral part of education (Tunç, 2009).

On April 17, 1940, the Village Institutes, established by Law No. 3803, initiated both an educational and cultural transformation (Ayçan, 2024: 168). The most unique and radical aspect of this transformation was placing music at the center of education. This was because the institutions aimed not only for Turkish villagers to acquire technical skills, but also to attain an aesthetic consciousness. The Minister of National Education at the time, Hasan Âli Yücel, and the Director General of Primary Education, İsmail Hakkı Tonguç, played a major role in the establishment of this system. For them, art, especially music, was not a “luxury” but a fundamental necessity for the complete development of the individual (Ülkü, 2008: 37; Kabataş, 2017: 1110). Tonguç did not view music as merely notes and sounds; he defined it as a tool that strengthens people's aesthetic sensitivity and their connection with life and society. The leadership of the Republic of Turkey during its founding period attached great importance to art. Mustafa Kemal Atatürk exalted art with his words, “A nation without art is like a nation with one of its lifelines severed,” and prioritized the fine arts with his revolutions and actions. His efforts to introduce polyphonic Western music to the people of Anatolia are a well-known fact. İsmet İnönü, who became President after Atatürk, was also known for his interest in art, especially polyphonic music; he regularly attended concerts by the Presidential Symphony Orchestra. One of İnönü's greatest contributions was passing the “Gifted Children” law, paving the way for artists such as Suna Kan and İdil Biret to achieve international success. Hasan Ali Yücel, the Minister of National Education at the time, was a thinker and scientist who was competent in philosophy and aesthetics and produced works in many art forms, including music. His revolutionary steps in the cultural field include his contributions to Turkish literature with the classics of Eastern and

Western world literature and his organization and development of the State Theater and State Opera. İsmail Hakkı Tonguç, the architect of the Village Institutes model, saw Turkey's development in the cultural and economic revitalization of rural areas. This important initiative was strongly supported by President İnönü, Prime Minister Refik Saydam, and Minister of National Education Hasan Ali Yücel (Tunç, 2009).

This chapter of the book will examine in detail music education and art education in Village Institutes, the program, class hours, content, methods and instruments used in music education, repertoire, the relationship established with folk music, the practical aspects of music education, and the artistic transformation potential of all these activities.

Music Education

The educational philosophy of the Village Institutes was built upon a way of life. At the heart of this philosophy was the idea of developing individuals not only through knowledge, but also through sensitivity, aesthetics, and production in an integrated manner. Music formed the core of this holistic approach.

The music education of the Village Institutes was shaped not only by pedagogical views but also by an ideological background. Ziya Gökalp's view of “national music” was the fundamental guide. According to Gökalp, a synthesis should be established between Western music technique and Turkish folk music: “melodies from the people should be refined with Western polyphony.” (Öztürk, 2020: 19). The Village Institutes movement began with the “Village Educator Courses” that started in 1936. These courses laid the initial foundation for the education that would later be provided at the Village Teacher Schools and Institutes, including music education. Candidates accepted into the courses were expected to have a certain

level of knowledge and general cultural background before starting. The seven-month Village Educator Course programs were initially prepared by the course management and teaching staff according to the conditions. The program was basically divided into two parts: agriculture and culture courses. Interestingly, the Culture course schedule did not allocate a separate class hour for music. Music education was defined as follows in the explanatory section of the “KEYK Curriculum Program Draft”: No separate hour has been allocated for music. Radio sets and gramophone records, purchased as fixed assets, will be used during free time, between classes, during work, at times deemed appropriate by the education supervisors, within the time allocated to other subjects, and whenever possible, to listen to folk songs (songs of the country, region, area, dance tunes) and other musical works, and to teach some songs. Accordingly, in the initial stage of education, music is approached not as a scheduled class period but as an activity integrated into daily life through technology (radio/gramophone) (Uçan, 2013: 108). The fundamental objective of music education in Village Instructor Courses and Village Institutes is to follow a path that progresses pedagogically from near to far, from the known to the unknown, and from the easy to the difficult. In the understanding of music education, established negative judgments about folk music (such as being sickly, monotonous, or tearful) have been rejected. Instead, even alaturka music, which is widespread and respected among the people, is defined as “humanistic” music, enriched with polyphonic elements within the instructor courses and Institutes. Thanks to this approach, it has been demonstrated that the music listened to by villagers is not music to be looked down upon. At the same time, by teaching marches specially composed for the students, they have been given the opportunity to express themselves through music (Yeşil, 2018). It is possible to say that within the Village Instructor Training Courses program, music education was assimilated by being integrated into the education and teaching process and daily

life, rather than being kept as a separate subject area. In this integrated education process, the themes of the songs, folk songs, marches, and music pieces taught and sung by teacher candidates, as well as those listened to, were quite broad and functional. The content of the repertoire was related to: daily life, recent history, local and national culture, contemporary civilizations, and village school children. The first basic repertoire of music education in the courses consisted of the Independence March and the Instructor March (Uçan, 2013).

Considering that music positively affects the human spirit and body, listening to, singing, or performing music and transforming it into an enjoyable element as an educational tool can leave a lasting impression on students. Furthermore, when the lifestyles, histories, and emotions of different cultures, regions, and localities are conveyed through music, it can be said that the resulting interaction will positively influence the individual and introduce them to new forms of music (Aycan, 2024).

Music conveys the life practices, historical contexts, and emotional expressions of different cultures, positively transforming individuals structurally while also deepening cultural interaction by introducing them to various musical formations. Village Institutes integrated this philosophy into daily life. Morning activities involved both male and female students starting their day together with music and dance after completing their daily cleaning tasks. Students exercised by playing folk games for at least 15 minutes. The aim of this practice was both to keep the mind active with cultural elements and to ensure physical fitness (Güler, 2015).

In this vein, folk instruments such as the bağlama, drum, and zurna were used alongside Western instruments such as the mandolin, accordion, and harmonica in the institutes. This approach meant both embracing local culture and bringing it together with universal aesthetics (Öztürk, 2020: 20). The biggest problem faced

by Village Institutes in terms of music education was the shortage of music teachers. In the face of this shortage, folk musicians were employed. Âşık Veysel taught music at many institutes (Yeşil, 2018: 62). Coming from the people, with no formal music education but nourished by folk culture, having undergone virtually no modern education, and considered direct representatives of folk culture, folk poets such as Âşık Veysel, Âşık Ali İzzet, Müdâmi, and Tâlibi Coşkun traveled around institutes, teaching music to students as master instructors, powerfully representing the spirit of the era (Akçam, 2010:13).

In terms of students' cultural development, it was an important practice to give ample space to various activities such as music, theater, literature, and folk dances in the education provided at Village Institutes. As part of these activities, every student was required to play a musical instrument. The mandolin was generally adopted as the main instrument (Aytemur, 2007).

Music education at the Village Institutes was not merely an entertaining activity or limited to learning musical notes. This approach was part of a philosophy that viewed the human being holistically; music was blended with rhythm while working in the fields, with emotion while performing theater, and with a sense of unity when gathering as a community.

Image 1. Children working in the fields to the sound of music at village institutes



Art Education

Art is a concept that has been defined in many ways and lends itself to numerous different definitions. Art can be defined as the expression of human emotions, thoughts, and dreams through various methods and tools. The common feature of art definitions is the pursuit of aesthetics through the creation of artworks. Aesthetics is indispensable to the artist's creative process and to works of art. Like art itself, the concept of aesthetics is relative and amenable to many definitions. The fundamental goal of art education is to encourage students to discover aesthetics by guiding them according to their talents. Art education is the transmission of art, one of society's basic needs, and the perception of works of art as valuable by society (Elpe, 2014:16).

The architect of the art education system implemented in the Village Institutes, İsmail Hakkı Tonguç, aimed to raise students to become well-rounded and socially useful individuals. The fundamental skills Tonguç sought to instill in every student through this system are as follows:

Musical Skills: Being able to sing songs and folk songs, having knowledge of musical notation, and acquiring the ability to play at least one musical instrument.

Cultural Performance: Being able to perform folk dances.

Visual Arts: Possessing the ability to paint.

Beyond all these artistic talents, the system's fundamental goal was to ensure that students grew up to be environmentally conscious individuals who were beneficial to society (Türkoğlu, 1997).

Music lessons at Village Institutes were not considered a simple subject, but rather an area of great importance that was a requirement for graduation. The main objectives of teaching this

subject were to provide students with comprehensive music knowledge and practical skills:

Basic Information: Teaching rhythm, note reading, and voice training.

Practical Skill: To enable students to play at least one musical instrument.

Institutes had various musical instruments such as the mandolin (primarily), violin, bağlama, accordion, and flute to support this education. Students were expected to engage with music not only during class hours but also outside of class. As an opportunity to showcase and reinforce these skills, concerts given by students at parties held every Saturday night were attended, thereby encouraging and supporting their development in the field of music (Tunç, 2009). The Cılavuz Village Institute was one of the institutions that placed great importance on music education, as was the case with the general Institute model. A key development that distinguished this Institute from others was the establishment of an electric power plant in 1944. This electricity enabled students to listen to music broadcasts on the radio, enriching their interaction with music and their cultural development (Arslan, 2012: 34).

The Music Department established at the Village Institutes was created to ensure that students' interest in music was not limited to class hours. The primary goal of this department was to encourage students to maintain an active and continuous relationship with music, thereby enabling them to reinforce their musical knowledge and performance skills by integrating them into their daily lives. The Music Department served as an activity platform that strengthened students' connection with music outside of class hours (Koç, 2013).

Music education, one of the most fundamental artistic activities carried out at the Village Institutes, focused on two main objectives. These objectives were:

Love for Western Music: Striving for the acceptance and appreciation of Western music by the public.

Musical Enlightenment: Conducting work aimed at broadening (enlightening) the public's understanding of Western music (Koç, 2013). Music activities at the Village Institutes were of great importance with the aim of creating a national understanding of music. In line with this goal, studies and activities were carried out to combine folk music with Western music and to create a new music culture through this synthesis. A wide range of instruments was available at the Institutes to support this vision:

Western Musical Instruments: Instruments such as the mandolin and accordion were available.

Folk Music Instruments: Traditional instruments such as drums, zurnas, and kaval were also included.

As a result of this diversity, each Institute had its own unique orchestras established within its own structure (Türkoğlu, 1997).

Program, Class Hours, Content, And Instruments In Music Education

At the Village Institutes, music was more than just a weekly one- or two-hour activity; it was a natural part of the students' lives. Instruction progressed according to a systematic plan. Music education at the Village Institutes focused on teaching songs or folk tunes directly by playing them, rather than teaching notes on a blackboard. Music lessons were adapted to daily life rather than being confined to a classroom environment at the institutes (Ersil, 2007).

Program

The music education provided to students at Village Institutes was not limited to classroom hours; it aimed to ensure that students were constantly and actively involved with music. One of the main objectives of this continuous interaction was to popularize and spread Western music among the public. Thus, music was made part of daily life, beyond being a subject taught in class, and was used as an instrument of cultural transformation (Koç, 2013).

One of the primary objectives of the Village Institutes in the field of music was to establish “national music.” The following steps were taken to achieve this goal: Each institute was encouraged to establish its own unique music ensembles. A synthesis was created by combining elements of folk music and Western music. Diversity was ensured in the instruments used to support this synthesis (traditional and Western instruments). Thanks to this holistic approach, the Institutes aimed to create a new musical identity that combined Turkey's cultural heritage with a modern understanding of art (Türkoğlu,1997).

The Republic of Turkey's awareness of reaching the level of contemporary civilizations in the cultural and artistic fields is also reflected in the music program of the Village Institutes. This program has been shaped by efforts to preserve the essence of Turkish culture. This vision is clearly evident in the marches, drill songs, and folk songs included in music lessons, both in terms of lesson time and content. Progressing gradually from first to fifth grade, this program aims to raise students' awareness of the following topics: national values, love of country, and cultural recognition (Aycan, 2024).

Class Times and Content

According to the 1943 and 1947 curricula, an average of 2–3 hours per week was allocated to music lessons. In addition, music was reinforced throughout the year with extracurricular activities such as choir practice, concert days, musical theater performances, and folk music collection trips (Kar, 2008: 38-42).

The lessons were not limited to teaching songs; the content included the following elements:

- Music theory (notes, rhythm, meter)
- Group singing (choir)
- Instrumental training (primarily mandolin)
- Ear training and voice training
- Turkish folk music collections and performance

Students are encouraged to collect folk songs from the local community, sometimes going out into the field with their teachers for this purpose (Kabataş, 2017:1115).

Instruments

Instrumental performance was considered one of the most fundamental elements of music education at the Village Institutes, and great importance was placed on it. For this reason, instrumental training began in the first grade, and students were required to be able to play at least one instrument by the time they graduated. Instrumental training began in the first grade with the mandolin. The mandolin is known to be the most widely used instrument in almost all Village Institutes. The mandolin's central position stemmed from its use in general education, amateur (self-taught) interest, and

professional music education. Furthermore, because it was an extremely functional instrument in both classroom and extracurricular activities, every student was required to use and learn this instrument (Uçan, 2013).

The approach to music lessons at the Village Institutes was quite serious, and successfully completing the course was one of the graduation requirements. The main objectives of this course were to enable students to play at least one musical instrument, receive voice training, and acquire knowledge of rhythm. Thanks to this comprehensive music education, students had the opportunity to actively participate in concerts and similar artistic events organized later on (Tunç, 2009).

Although the mandolin is the first instrument that comes to mind when thinking of the Village Institute, this was due to necessity: the mandolin was practical, inexpensive, portable, and easy to play for teaching Western music. Therefore, despite its Western origins, it was chosen as an instrument suitable for the villagers (Öztürk, 2020: 19-20).

In the Village Institutes, in addition to the mandolin, several other instruments were given greater importance:

Bağlama: As the instrument that best represents Turkish identity and the cultural position of Turkish Folk Music, it became one of the common instruments of the institutes alongside the mandolin.

Accordion: Accordion training was also provided, as it is an easy-to-carry, bellows-and-keyboard instrument. The accordion is important not only as a solo and accompanying instrument, but also for its function as a tuning instrument for other instruments.

In addition to these, piano and violin training were also provided:

Piano: Due to the piano being an expensive instrument and the difficulty in acquiring one, it was not available in many institutes outside of large cities.

Violin: Violin training came after mandolin training, and importance has been placed on this training since the first teacher training schools in our country (Uçan, 2013).

Image 2. Children playing the mandolin at the village institute



Repertoire: Folk Songs, Marches, Choral And Folk Melodies

Turkish folk music was at the heart of music education. Students were introduced not only to well-known songs, but also to folk songs from different regions through compilations, and analyses of lyrics and melodies were conducted (Kar, 2008: 48; Kabataş, 2017: 1115). Folk music, sometimes adapted as an educational tool with new lyrics or polyphonic arrangements, gained both a local and universal narrative.

Another important element of the repertoire was marches. Students were taught marches that conveyed the ideology of the Republic and instilled a sense of unity and progress. Although composed in Western form, these marches had nationalistic content

focused on production and progress (Aycan, 2024: 172). These works fostered a sense of social belonging in students' identity development.

Based on the belief that music should be a collective experience rather than an individual one, choir activities were an integral part of the curriculum. The aim was to instill in children both the discipline of singing together and a culture of harmony (Tunç, 2009). The choir repertoire consisted of arrangements of folk tunes and Western-origin children's songs. This opened the door for students to think in multiple voices, not only in music but also in life.

Students did not just learn prepared songs; they went out into the field, collected folk songs from villagers, transcribed them, and taught them to their friends. This practice enabled students to both embrace local culture and become active producers in music (Şen, 2022). Thus, the student transformed from a listener into a subject who sought out melodies, compiled them, and reinterpreted them.

Music education at the Village Institutes did not remain at the level of learning just a few songs. Each folk song became a spark of consciousness in the student's soul, each march became a sense of social responsibility, and each choral work became the voice of collective creation.

Image 3. Children in the choir at the village institute



The Practical Aspect of Music Education

Education at village institutes was not confined within four walls; music education was also part of it. Instead of memorizing notes, students took to the stage, gave concerts, and lived their lives through music. This was a concrete application of learning by doing and experiencing.

Open-Air Theaters and Musical Plays

Many institutes had outdoor stages. Students not only performed plays here, but also staged musical adaptations of stories they had written themselves or collected from the public (Ülkü, 2008: 38). These activities made the student not only a listener or commentator, but also a producer.

Music, Fields, and Daily Life Intertwined

Education also took place in the fields, workshops, and kitchens, and music played an active role here too:

- Harvest songs sung in the fields,
- Rhythmic marches before morning exercise,
- Baglama performances during class nights held on weekends.

These were evidence that music was integrated into the rhythm of life. (Tunç, 2009: 31; Kabataş, 2017: 1116).

Year-End Performances and Graduation Events

At the end of each year, large performances were held at the village institutes, featuring choirs, instrumental ensembles, and musical theater plays. These events, which the villagers also attended, turned into a collective cultural feast (Elpe, 2014: 17).

The aim of applied education was clear: to raise citizens who produce rather than memorize, who create rather than imitate, who

live art rather than merely consume it. At the Village Institutes, music lessons had become a way of life beyond the weekly schedule.

Result

The Village Institutes were one of the most radical and human-centered educational projects in the history of the Republic. These schools sought to create a model of a person who knew the land, thought with their voice, and spoke with their instrument, and music was the cornerstone of this model.

Music education at the Village Institutes was a vital educational tool that strengthened the individual's sensitivity, aesthetic perception, and connection with society. Students not only learned to play an instrument, but also collected folk songs and learned to think collectively by making music with the community. Music class was a subject that carried graduation requirements and was given great importance. In addition to acquiring basic knowledge such as notation, rhythm, and voice training, students were required to be able to play at least one musical instrument.

The mandolin was adopted as the primary instrument due to its practicality, affordability, and functionality in teaching Western music. Alongside this requirement, a cultural synthesis was aimed for by using both local and Western instruments such as the bağlama (representing Turkish identity), accordion, violin, and flute together.

The repertoire consisted of compilations from Turkish Folk Music, choir work, and marches carrying the ideology of the Republic. In this way, it was intended to instill national values, social belonging, and a culture of polyphonic thinking in students. Students were not only taught prepared songs, but were also encouraged to collect folk songs from villagers, enabling them to embrace local culture and become active producers of music.

Integration into Daily Life: Music permeated every moment of life through folk dances and rhythmic marches before morning exercises, harvest folk songs sung in the fields, and musical plays in open-air theaters.

Cultural Interaction: As a solution to the shortage of music teachers, folk poets such as Âşık Veysel and Âşık Ali İzzet traveled around the institutes to teach, representing a powerful approach that combined folk culture with modern education.

As a result, music education at the Village Institutes became the driving force behind a comprehensive cultural reform; it embodied the ideal of nurturing citizens who not only play art but live it, equipping individuals not only technically but also aesthetically, emotionally, and socially. In this model, music transcended being a weekly class to become a transformative philosophy integrated with the rhythm of life.

References

- Akçam, A. (2010). Anadolu Rönesansı'nda Köy Enstitüleri. *Kuruluşunun 70. Yılında Bir Toplumsal Değişim Projesi Olarak Köy Enstitüleri Sempozyumu*, 286–311.
- Arslan, N. (2012). Türk Eğitim Sisteminde Köy Enstitülerine Bir Örnek: Kars Cılavuz Köy Enstitüsü. *History Studies*, 4(1), 29–44.
- Aycan, B. (2024). Türk Maarifinin Yapı Taşı Köy Enstitülerindeki Müzik Eğitime Genel Bir Bakış. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 10(1), 168–179. <https://doi.org/10.22252/ijca.1491208>
- Aytemur, N. (2007). *The populism of the Village Institutes: A contradictory expression of Kemalist populism* (Doktora tezi). Middle East Technical University, Ankara.
- Elpe, S. (2014). Village Institutes and Art Education. *Journal of Academic Social Research*, 2(4), 10–20. <https://doi.org/10.16992/ASOS.149>
- Ersil, Ö. G. (2007). *Cumhuriyet devrimimizin özgün eğitim kurumları köy enstitülerinde müzik eğitimi ve günümüze yansımaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güler, B. (2015). *Köy Enstitüleri bağlamında eğitim ve ideolojinin toplumsal değişme etkisinin incelenmesi: Köy Enstitüsü Dergisi (1945–1947)* (Doktora tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kabataş, A. (2017). Köy Enstitülerinde Eğitim ve Sanatın Bütünleştirilmesi: Tarihsel Bir Bakış. *International Journal*

- of Eurasian Education and Culture*, 2(3), 1110–1119.
<https://doi.org/10.33434/ijec.149>
- Kar, B. (2008). Müzik Eğitiminin Toplumsal Dönüşümdeki Rolü: Köy Enstitüleri Örneği. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 47–60. <https://doi.org/10.17860/efd.93430>
- Koç, N. (2013). *Türk kültür tarihi içerisinde Köy Enstitüleri*. İstanbul: İdeal Yayıncılık.
- Öztürk, A. (2020). Modernizing with Mandolin: Music Education in Village Institutes in the Light of the Program of Turkism in the Field of Music. *Turkish Studies – Educational Sciences*, 15(4), 15–28.
<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.771366>
- Şen, M. (2022). Music Science from Quadrivium Teaching to Village Institutes. *Bahar Journal of Art and Education*, 29, 157–178. <https://doi.org/10.29000/quad.koy2022>
- Tunç, A. (2009). Art Education of Village Institutes and Approaches of the Administrators to the Art. *The Journal of Academic Social Science*, 7(1), 30–34.
<https://doi.org/10.22252/ijca.1491207>
- Türkoğlu, P. (1997, Mayıs). *Tonguç ve Enstitüleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Uçan, A. (2013). *Atatürk ve Köy Enstitülerinde Müzik Eğitimi*. Arkadaş Yayınları.
- Ülkü, C. (2008). Sanat Eğitimi, Sanat ve Köy Enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 37–45.
<https://doi.org/10.17860/efd.93430>
- Yeşil, H. (2018). *Türkiye’de Köy Enstitülerinin kapatılma süreci ve Demokrat Parti’nin eğitim anlayışı* (Yüksek lisans tezi).

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Samsun.

Source List For Images Obtained From The İnternet

Image 1. Children working in the fields to the sound of music at village institutes

<https://share.google/images/08Q6SDC4fO83nXi2g>

Image 2. Children playing the mandolin at the village institute

<https://share.google/images/Wnz8HdUxQIzLAcfD>

Image 3. Children in the choir at the village institute

<https://share.google/images/ZbPR5RNNJTQGO0qYf>

BÖLÜM 8

BELLY DANCİNG (KÖÇEKÇİLİK)

AYLİN MENTİŞ¹

Introduction

Anatolia has been home to countless civilizations throughout history, and the continuous interaction between these civilizations has formed the basis of the region's cultural diversity. The phenomenon of dance, which emerged simultaneously with human history, has developed in different forms in every society and has taken on the role of an important means of communication and expression. Dance has served as a means of expression for conveying emotional and intellectual content (including feelings such as joy, sorrow, rebellion, suffering, love, hatred, anger, and supplication). Köçekler, on the other hand, are professional male dance artists who perform wearing women's clothing. The tradition of köçeklik has evolved throughout history and undergone various changes to reach the present day. This cultural practice is an important element that continues to exist in the Turkish cultural geography and is the subject of socio-cultural analyses (Kocaer, 2018). There is limited definitive information about the origins of köçek dancers, who are defined as male artists who dance in

¹ Prof. Dr., Ege University, Education Faculty, ORCID: 0000-0003-4549-0579

women's clothing. However, it is thought that this tradition emerged after the Turks settled in Anatolia and transitioned to a settled culture. Today, artists performing köçeklik are most commonly found in the provinces of Ankara, Samsun, Sinop, Kastamonu, Karabük, Zonguldak, Bolu, and Bartın. Etymologically, the word “köçek” is derived from the Persian term “kuchak,” meaning ‘small’ or “young.” This term is used to refer to both the type of dance performed and the artist who performs it (Taşkın, 2012: 13). Within cultural structures, dance has acquired traditional, social, and sporting characteristics on the one hand, while on the other hand, it has transformed into amateur and professional fields of endeavor, gaining a professional dimension. In this context, from its inception to the present day, parallel to cultural changes and developments, the philosophical function of dance within cultures has increased in importance. This has ensured that dance has retained its importance in both primitive and technological societies. However, over time, the functions of dance have undergone a transformation depending on the cultural structure of the society to which it belongs. Its fundamental functions, such as birth, death, marriage, war, peace, hunting, harvest, and religious rituals, have lost their original importance; instead, it has shifted towards different functions suited to entertainment and social life (Aktaş, 2006: 25).

As with many dance forms today, the primary function of köçek dance is entertainment and performance. Köçeks are recognized as a performing art that aims to entertain audiences at social events such as weddings, festivals, circumcision ceremonies, and holidays. However, in our male-dominated social structures, the roles expected of women and men are often sharply defined, and stepping outside these roles is generally not tolerated by society. In this context, in some regions, even a man simply dancing can be perceived as an action belonging to women and be frowned upon (Kocaer, 2018).

The main focus of this study is the tradition of köçeklik, which involves a man wearing women's clothing and dancing in a feminine style. Although such performances may provoke negative reactions in certain segments of society, the field research conducted aimed to examine why and with what motivations some men are interested in köçeklik and how they began this profession, despite general social pressure. Furthermore, despite its centuries-old history, the profession of köçeklik faces the threat of extinction due to a declining number of practitioners. This study aims to document the accumulated knowledge of this profession and pass it on to future generations. This study examines the origins of köçekçilik in its historical context, the tradition of köçekçilik in the Ottoman Empire, and the social perception of this tradition. It also addresses the persistence of homophobia in written sources, the historical development of köçekçilik in Anatolia, its lack of acceptance, age restrictions, and changes in people's perspectives.

Origin and Definition of Belly Dancing

The usage of the term “köçek” in dictionaries is not limited to the meaning of dancer. While the term is associated with zoological actions such as “camel calf” (köşek) and “to breed a camel” (köçekletmek) in some sources, in some dictionaries it is defined as “a child newly joined to the Janissary Corps” (Hacıbektaş Köçekleri) or “a novice/young child newly admitted to the Mevlevi Lodge.”

According to the website “Ministry of Culture and Tourism Turkish Folk Dances Catalog,” in ancient times, men who danced to music were called “köçek” (ekitap.kulturturizm.gov.tr; Akt. Dinçer, 2019).

A collective examination of these different definitions reveals a deep symbolism in the semantic background of the term. The combination of the concepts of “the act of giving birth,”

“religious origins,” “performance in female attire,” and “young/small” seems to emphasize the states and actions of Shamans in religious ceremonies, suggesting that the term points to a ritualistic and transformative origin (Öngel, 1997: 275).

The definitions of the term “köçek” in dictionaries are examined under two main categories:

1. Emotional and Behavioral Definition: The term is used to describe a behavioral pattern, meaning “a person who exhibits unstable and excessive behavior.”
2. Artistic and Ethnographic Definition (derived from kûçek, meaning ‘small’): This definition refers to a male artist who performs in the style of a çengi (female dancer) while wearing women's clothing. (Ersoy, 2007: 63).

Nasman, in his work, has examined in detail the semantic relationship between the term “köçek” and the concept of “small.” According to etymological research, the word köçek is derived from the term kûçek in Iranian languages and was initially used to mean “child” or “animal cub.” This term, confirmed by Popescu Judetz's accounts, was used in various contexts during the 17th century Ottoman period. These contexts include young cadres selected for a military and political structure affiliated with the Ottoman sultan, young soldiers joining the Janissary organization, young male servants, or dervish assistants, among other roles and statuses. This diversity reveals the semantic richness of the word and its functional variety throughout history (Erkan, 2011: 224-225). The word “köçek” refers to men who dance dressed as women and do so professionally. In the past, men who danced to music were also called “köçek” (Nasman, 1999: 5). Altuntaş (1994: 83), The term “köçek” is defined as follows: “It is the name given to young male artists who wear women's clothing, imitate the appearance of women, and perform plays or dances accompanied by music at

festivals and entertainment events.” (Hülya Uzun, 1993: 17-18) defines köçek in her work as follows: “The name köçek is given to male artists who wear women's clothing in traditional ceremonies and entertainment settings, dance to music, and perform this activity as a professional occupation.”

Belly dancing in the Ottoman Empire

The intense interest shown by the people of Istanbul in music paved the way for the emergence of a distinctive urban folk music (city music) in the 16th century. During this period, numerous professional traveling musical ensembles (groups of musicians) active in Istanbul played an important role in the city's social life. These groups' performances were usually accompanied by dance and were enjoyed in popular entertainment venues such as picnic areas, coffee houses, and taverns. These entertainment groups (especially the Köçek, Tavşan, and Çengi groups) had a mixed structure consisting of singers (Hanendeler) and instrumentalists (Sazendeler). This developing urban entertainment music also created its own unique compositional forms. Compositional forms such as “Köçekçe” and “Tavşanca,” developed specifically to accompany urban folk dances and support these dance forms, are prominent examples of these musical structures (Aksoy, 1999: 807).

Image 1. Köçek dancers during the Ottoman period



Until the 17th century, music and dance in the Ottoman Empire were shaped by intense interactions with surrounding cultures. The itinerant nature of artists led to the emergence of quite similar cultural understandings, particularly in the palaces, harems, and urban entertainment centers of the Ottoman, Iranian, North Indian, and Turkestan courts. This cultural convergence is clearly observed in both written and visual documents dating from before the 17th century in important cultural centers such as Baghdad, Herat, Isfahan, Shiraz, Tabriz, Samarkand, Bukhara, Khorasan, and Delhi. As a result of this musical and dance interaction, musicians and dancers living in these centers came to Istanbul. These music and dance artists who came to Istanbul, drawing on a wide geography including Iran, Egypt, and Anatolia, made the music and

dance they performed part of the tradition existing across a broad area of the

Middle East. In this transmission, the court traditions of Timur and Hüseyin Baykara, along with the tradition of dancing in the Iranian court, played a significant role and influenced the formation of music and dance culture in the Ottoman Empire.

In the social life of the Ottoman Empire, köçekler (male dancers) and çengiler (female dancers), as integral parts of folk culture, became indispensable figures in dance and played an important role by forming the basis of entertainment life. The performances of these figures were observed in two main areas: firstly, at large public celebrations organized by the palace, such as circumcision ceremonies; and secondly, in places associated with the social life of the people, such as taverns and coffee houses, where they served to entertain the community. Köçek and çengi, which existed for many years in Ottoman life and were indispensable to entertainment, underwent various changes over time (Çak Ersoy, 2010)

In the early periods of the Ottoman Empire, people who performed dances were generally referred to as “çengi.” However, towards the end of the empire, this terminology became more differentiated and specialized. In the late Ottoman entertainment scene, dancers began to be classified according to the type of performance they performed and their gender as follows:

- Çengi: Female dancers.
- Köçek: Male dancers.
- Rabbit: Dancers wearing special costumes and performing a different type of dance.

The confusion between the definitions of köçek and çengi stems from two main reasons. First, köçeks sometimes perform

çengi dances, blurring the distinction between these figures. Second, köçeks formed a guild (professional association) not directly with groups of musicians, like çengis, but rather with comedians and mime artists working in the performing arts, which has prevented this professional distinction from becoming clear. In contrast, the distinction and definition of the Tavşan figure has been more clearly interpreted than others thanks to the special dance they perform and their unique style of dress (Beşiroğlu, 2006: 112).

In the Ottoman Empire, köçek (male dancers) and çengi (female dancers) became key elements of dance-based entertainment, serving as integral parts of folk culture and social life. These figures played pivotal roles in various entertainment settings shaped by Ottoman cultural identity, which was formed around traditions, customs, and beliefs. By performing in entertainment venues that appealed to different segments of society, köçeks and çengis fulfilled an important social function: they performed at official and large-scale entertainment events presented to the public within palace life, such as circumcision ceremonies. They also entertained society in venues more common among the people, such as taverns and coffeehouses. Although these entertainment environments were defined as seemingly frivolous and free spaces, they are actually valuable sources of information about a society's cultural structure and social dynamics (Çak Ersoy, 2010).

Male dancers known as köçek in Ottoman society performed in two main venues. They took the stage particularly at entertainment events organized by the sultan and at official ceremonies, especially circumcision weddings. Coffeehouses and taverns frequented by the public served as city-centered performance venues. The tavern culture, one of the venues where köçek dancers performed, originated from the historical structures of the Near East, which developed in city centers. The history of these types of lodging and recreation centers dates back to ancient

times. These inns served as strategic points supporting long-distance trade under state administration. The Hittites viewed caravanserais not only as places of rest for pilgrims, but also as entertainment venues. For this reason, Hittite caravanserais featured wine, music, entertainment, and games. Similarly, these places, which became part of Greek culture during the Hellenistic period in the Near East, later became a deep-rooted social tradition for the common people in the Roman Empire.

This historical continuity reveals that taverns in the Ottoman Empire were not merely places for drinking alcohol, but also venues where dancers performed, representing the legacy of a deep-rooted social and entertainment tradition (Sağbaşı, 1999: 79).

Image 2. Dancers in taverns



When Istanbul was conquered in 1453, despite undergoing many changes, taverns continued to exist in many areas. Köçek dancers were the main entertainment feature in taverns.

These small groups usually consisted of five or six boys; two of them played instruments, while the others sang, danced, and were rewarded with coins stuck to their foreheads according to the charm of their looks and movements (Sağbaşı, 1999: 79)

During the Ottoman Empire, the tradition of köçeklik was based on men dressing up as women and dancing like women. Köçek dances were performed at many events during the Ottoman period, including palace celebrations, festivals, sultan weddings, tavern and coffeehouse entertainment, and street theater. According to sources, the tradition of köçeklik flourished during the Ottoman period. It has been noted that after this culture was banned for a period during the Ottoman era, it continued in certain regions of Anatolia and Egypt and has survived to the present day, albeit to a lesser extent. Research shows that the tradition of köçeklik experienced its heyday during the Ottoman period and that those who practiced this profession were generally minorities and non-Muslims (Altuntaş, 1994). In his work, Altuntaş made the following observations: “It is stated that during the Ottoman period, when köçeks experienced their heyday, they were generally selected from among minorities and non-Muslims.”

Boys aged 7-8, talented, handsome, and well-built, from ethnic backgrounds such as (Chios Greeks, Gypsies, Greeks, Arabs, Armenians, Turks) were selected and taken to special meşkhanes, or training centers. These children were trained in the fundamentals of music and rhythm, neck and waist movements, cymbal playing, and spinning, and were incorporated into teams (Kurt, 2007). In his work, he mentions that köçeks were generally selected from among the beautiful boys of non-Muslim minorities such as Greeks, Armenians, Jews, Albanians, Gypsies, and Croats, and that they were subjected to rigorous training from an early age. He

mentions that this köçek training, which began at a very early age, continued until the age of 14-15, and that from this age onwards, the köçeks began to practice their profession as professional dancers. A köçek's stage career continued until his beard began to grow and his beauty began to fade. Those who grew older were usually forced to become teachers or take up other professions, while some formed

new groups (Ersoy, 2007: 97). He used the following expressions regarding the selection and training of köçek: Köçeks were selected from among young men with faces resembling those of young girls, with almond-shaped eyes and delicate builds. The köçek candidates selected in this way were trained and educated for a long time in special meşkhanes. The owners of the training centers were usually Greek and Jewish, while Gypsy women who had been dancers for a long time taught at these centers. A köçek was trained by apprenticing to his master for months and imitating him. During this time, he was also taught the different types of dance and the subtleties of the art of pleasing the audience (Sağır, 2017).

Image 3. Male Dancing in the Ottoman Empire



The Historical Development of the Belly Dancing Tradition in Anatolia

During the Turks' transition to settled life in Anatolia, there was extensive cultural interaction with the existing Armenian, Greek, and Jewish communities in the region. This interaction led to

the adoption of dance culture, along with many other cultural elements. Under the influence of Islam, Turkish culture adapted this dance form by replacing the female dancer figure with a male dancer figure, namely the köçek. This change can be seen as an attempt at reinterpretation in line with cultural and religious norms. The clothing of the köçeks, especially their fistan (skirts), reflects a rich intercultural synthesis. The overall design of the fistan shows clear influences from Greek culture. The sparkles on the fistan and the bells used in the dance indicate the presence of elements from Arab culture. Specific movements frequently performed in the köçek repertoire also demonstrate cultural exchange. In particular, the performance of “bending backward to pick up a glass filled with raki” is an entertainment practice commonly seen in the Greek culture of the region. Although it is difficult to determine a definite causality or degree of influence, it can be clearly stated that the tradition and dance of köçeklik is the product of a multi-layered cultural heritage that encompasses both Muslim and non-Muslim cultural elements. This situation confirms that the cultural history of Anatolia was shaped on the basis of ethnocultural exchange (Taşkın, 2012: 13). The tradition of köçeklik emerged in Ottoman palace entertainment around the late 15th century. This development is evaluated within the framework of the restrictions imposed by Islam on women's position in public life. Before the adoption of Islam in Turkish societies, it was a common social practice for women and men to enjoy entertainment together. However, the conservative shift in society that began with the adoption of Islam triggered a separation between women and men in entertainment settings. As a result of this separation, male dancers, known as köçekler, replaced female dancers in entertainment venues reserved for men.

Köçeklik, which reached its peak during the Tulip Era (18th century), gained great popularity in Ottoman social life. Köçekler performed not only in the palace but also in a wide variety of venues

and events. They regularly performed in both elite and public entertainment venues such as palaces, mansions, picnic areas, taverns, and coffeehouses. They also played active roles in traditional stage performances such as Orta Oyunu, holiday celebrations, and important official festivities such as sultan weddings, thereby solidifying their presence in the cultural sphere (Erkan, 2010). The tradition of köçeklik, which persisted in Ottoman entertainment for a long time, was finally officially banned by Sultan Mahmud II's Imperial Decree (İrade-i Seniye). The main reason behind this ban was the prevailing belief among the authorities of the time that köçeks had homosexual tendencies and that this situation had a disruptive effect on social order and morality.

With the ban in effect, köçeks turned to different regions in order to continue their profession. In order to continue their professional activities, köçeks migrated to various regions of the Ottoman Empire, primarily Syria and Egypt, as well as the interior of Anatolia.

Despite the ban, köçek performances continued within the borders of the Ottoman Empire, particularly in private and secret settings such as mansions and taverns. It is accepted that the tradition of köçeklik, which continues to exist in Anatolia today, is a legacy of this historical process, which continued secretly despite these prohibitions and eventually transformed into a form of popular entertainment. In this way, köçeklik ceased to be a form of court entertainment and preserved its existence as a local and traditional form of cultural expression (Erkan, 2010: 13).

Image 4. Köçekçilik in Anatolia



Lack of Acceptance of Belly Dancing in Anatolia and Age Limitation

Although the tradition of köçeklik continues to exist today at weddings and various entertainment events, it is not accepted as a cultural heritage embraced by certain segments of society. This reluctance and unwillingness generally stems from the widespread social perception that male figures dancing by imitating female figures undermine the dignity and seriousness of national or local culture (Kocaer, 2018).

In regions where the köçek tradition is practiced, there is a tendency for dancers to abandon their profession after a certain age. This stems from the belief that performing “feminine” movements (wiggling) in later years is not socially acceptable. Social expectations require me to fulfill the traditional male role attributed to them in order to maintain their social respectability after a certain

age. “Twisting like a woman” is perceived as deviating from this social expectation. The vast majority of today's köçeks embrace this social norm and end their careers at a certain age. This situation demonstrates that the artistic performance of köçeklik is directly related to social gender roles and perceptions of respectability (Kocaer, 2018).

Individuals who continue the tradition of köçeklik undergo a professional transformation as they age and gain experience. After a certain age, dancers stop performing dances (raks) and turn to instruments such as drums, flutes, or violins, thus transitioning to the role of sazende (musician).

The main reason for ending köçeklik at an early age is social intolerance. During periods seen as a transition to manhood and acceptance by society, such as military service and starting a family, continuing the profession of köçeklik is not considered appropriate by society. This is directly related to the individual's desire to maintain their social respectability and acceptance.

The tradition of köçeklik emerged in the Ottoman Empire to meet a need arising from the entertainment structure defined by the distinction between public and private spheres (replacing the female dancer figure in male entertainment). Over time, the decline of this need and the tradition's diminished social acceptance transformed köçeklik into a unique but more marginal cultural-artistic form. Especially after its official ban in the mid-19th century, the figure of the köçek became frequently associated with topics such as pederasty (pedophilia), homosexuality, and male prostitution, negatively affecting the social perception of the tradition (Kurt, 2007).

Köçek dancers performed in entertainment venues by creating an image of a woman in a male body, adopting female attire and mannerisms. In these entertainments, the selection of handsome,

graceful, and delicate boys as köçek dancers highlighted the tendency toward a third gender element.

Result

This study comprehensively examines the historical origins of the köçek tradition, its development in Ottoman society, and its contemporary social perception in Anatolia. A köçek is defined as a professional male dancer who performs on stage wearing women's clothing. Etymologically, the word derives from the Persian “kuchak,” meaning ‘small’ or “young.” Its various meanings in dictionaries—zoological, religious, and behavioral—reveal that köçek embodies powerful symbolism with ritualistic and transformative roots. The köçek tradition historically emerged in Ottoman palace entertainment in the late 15th century. The main reason for this was the need to replace female dancers with male dancers in entertainment environments reserved for men, in line with the restrictions imposed by Islam on women in public spaces. Köçeklik reached its peak during the Tulip Era of the 18th century, with performers predominantly selected from minority and non-Muslim communities. Children, usually taken into training at the age of 7–8, underwent intensive dance training in special meşkhanes, and their stage careers ended when they began to grow beards or their physical beauty faded.

Köçeks performed in various venues, both elite and accessible to the public, such as palaces, mansions, recreational areas, taverns, and coffeehouses, as well as at special events like circumcision celebrations. Taverns, in particular, were important venues where köçek shows were held, revealing the existence of a deep-rooted entertainment tradition. Köçeklik is a product of the cultural interaction established by the Turks with the Armenian, Greek, and Jewish communities in the region upon their settlement

in Anatolia; the costumes and stage aesthetics of the köçeks reflect this multi-layered heritage. However, during the reign of Sultan Mahmud II, the tradition of köçeklik was officially banned by the Irade-i Seniye. This ban was justified by the belief that the homosexual tendencies of köçeks corrupted public morals. Following the ban, köçeks migrated to various regions, primarily Syria and Egypt, while also secretly continuing their existence in mansions and taverns. It is accepted that the modern understanding of köçeklik in Anatolia emerged when this clandestine continuation gradually transformed into a form of popular entertainment.

Although köçeklik continues to exist at weddings and entertainment events today, it is not considered a cultural heritage by certain segments of society. This stems from the widespread belief that a male dancer would damage the dignity of national culture. Furthermore, under the influence of social norms, köçeks tend to abandon their profession after a certain age. It is believed that as they age, “feminine” dance figures will not be well received by society, and performers often leave the stage to take on the role of sazende (musician). After the official ban in the mid-19th century, the figure of the köçek began to be associated with concepts such as pederasty, homosexuality, and male prostitution, negatively affecting the social perception of the tradition and turning it into a marginalized cultural and artistic form. The creation of a female image in a male body by köçeks in entertainment venues also contributed to the emergence of a symbolic interest in the third gender. As a result, köçeklik is a unique form of cultural expression that is multi-layered in historical, cultural, and ethnic terms; has been in constant conflict with social gender patterns and moral norms; has been transferred from court culture to popular entertainment; and is currently facing the threat of extinction.

References

- Aksoy, B. (1999). *Osmanlı musiki geleneğinde kadın*. İçinde *Osmanlı Kültür ve Sanat Ansiklopedisi* (Cilt 1, ss. 788–800). Yeni Türkiye Yayınları.
- Aktaş, G. (2006). *Dans’a ilk adım*. Ege Üniversitesi Basımevi.
- Altuntaş, Y. (1994). Köçekler. İçinde *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi* (Cilt 5). Tarih Vakfı Yayınları.
- Beşiroğlu, Ş. Ş. (2006). Müzik çalışmalarında “kimlik”, “cinsiyet”: Osmanlı’da çengiler, köçekler. *Folklor/Edebiyat*, 12(45), 111–128.
- Çak Ersoy, Ş. (2010). Osmanlı eğlence hayatında dans unsurları olarak köçekler, çengiler. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 3(5), 82–95.
- Dinçer, Z. (2019). *Kastamonu düğün eğlencelerinde köçeklik geleneği* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Erkan, S. (2010). *Türk halk danslarında köçeklik geleneği* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erkan, S. (2011). Köçek tipinin uluslararası kökeni üzerine bir deneme. *Türkoloji Dergisi*, 18(1), 223–240.
- Ersoy, Ş. (2007). *Osmanlı toplumunda cinsiyet bağlamında köçekler, çengiler* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kocaer, S. (2018). Bartın’da köçeklik geleneğinin icrası ve temsil edilen cinsiyet kimliğine kısa bir bakış. İçinde *Motif Vakfı Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu Bildirileri* (8–10 Kasım 2018, Çanakkale) (s. 117).

- Kurt, B. (2007). Dans erkeği “bozar” mı? Sinop’ta köçeklik geleneğine kısa bir bakış. *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar Dergisi*, (3), 77–93.
- Nasman, U. T. (1999). *Köçeklik geleneği* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öngel, H. B. (1997). Ritüel kökenleri ve folklorik özellikleri bakımından köçeklik geleneğimiz. İçinde *V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri: Halk Müziği, Oyun, Tiyatro, Eğlence* (Cilt 3, ss. 264–278). Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Sağbaş, R. (1999). *Osmanlı Türk müziği antolojisi*. İstanbul Kültür A.Ş.
- Sağır, A. (2017). Batı Karadeniz’de bir kültür unsuru olarak köçeklik. *Sosyoloji Dergisi*, (36), 171–203.
- Taşkın, B. (2012). *Mesleki rollerin seçiminde kültürel etkenler: Köçek örneği* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzun, H. (1993). *Köçekçeler* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Source List For Images Obtained From The İnternet

Image 1. Köçek dancers during the Ottoman period

<https://share.google/images/KsPleYIOBnVZO6Oh8>

Image 2. Dancers in taverns

<https://share.google/images/OlXkvdIVPQutEgz8K>

Image 3. Male Dancing in the Ottoman Empire

<https://share.google/images/Cp2ppbwjouUg027YN>

Image 4. Köçekçilik in Anatolia

<https://share.google/images/N77uURdt8uz9uC9tu>

BÖLÜM 9

ÖZENGEN BAĞLAMA EĞİTİMİNDE BASİTTEN KARMAŞIĞA İLKESİNE DAYALI ÖĞRETİM MATERYALİNİN GÜDÜLENME ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

İBRAHİM GÜLER¹
BARIŞ KARDEŞ²

Giriş

Eğitim, en genel tanımıyla bireyin doğumundan itibaren başlayan ve tüm yaşantısı boyunca devam eden, bireyin gelişim süreciyle iç içe geçmiş bir olgudur. Alan yazın incelendiğinde eğitimin çeşitli tanımlarına rastlanmaktadır. Sönmez'e (2007) göre eğitim, fiziksel uyarımlar neticesinde beyinde istendik biyokimyasal değişiklikler oluşturma süreciyken; Ertürk (1991) eğitimi, bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışlarında kasıtlı ve istendik değişiklikler oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır. Bireyin doğuştan getirdiği potansiyeli ortaya çıkaran, ilgi ve yeteneklerini geliştiren eğitim, bireylerin toplumdaki yerlerini belirlemelerine ve

¹ Müzik Öğretmeni, Çanakkale/Türkiye, Orcid: 0000-0003-4385-202x

² Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Orcid: 0000-0002-4802-5202

kişiliklerini formal ya da informal süreçlerle geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Eğitimin önemli boyutlarından birisi olan müzik eğitimi, bireylerin estetik, sosyal, kültürel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayan, belirli müziksel davranışların amaçlı olarak kazandırıldığı bir süreçtir. Müzik eğitimi genel, mesleki ve amatör (özengen) olmak üzere üç ana başlık altında toplanmaktadır. Genel müzik eğitimi, okulöncesinden yükseköğretime kadar toplumun genel müzik kültürünü geliştirmeyi hedeflerken; mesleki müzik eğitimi, müziği bir meslek olarak seçen yetenekli bireylerin yetiştirilmesine odaklanır. Bu çalışmanın da temel bağlamını oluşturan özengen müzik eğitimi ise, müziğe ilgi ve istek duyan her yaştaki bireyin, herhangi bir zorunluluk olmaksızın kendi isteğiyle aldığı eğitim türüdür.

Özengen müzik eğitimi, bireyin müzikten zevk almasını, boş zamanlarını nitelikli değerlendirmesini ve sanatsal doyum sağlamasını amaçlar. Uçan'ın (2005) belirttiği üzere bu eğitim türü, bireylere ihtiyaç duydukları zevk ve doyum sağlamaya yönelik kurgulanmıştır. Özengen eğitimde bireyin yetenek düzeyinden ziyade müziğe olan istekliliği ön plandadır ve eğitim süreci bireyin gönüllülük esasına dayanır. Bu eğitim; kurslar, özel dersler, halk eğitim merkezleri gibi yaygın eğitim kurumlarında verilebildiği gibi, örgün eğitim içindeki eğitsel kol ve topluluk çalışmalarıyla da sürdürülebilmektedir. Fenmen'e (1991) göre bir ülkenin müzik kültürünün gelişimi sadece profesyonellerin değil, sanatsever ve bilinçli amatörlerin varlığına da bağlıdır.

Müzik eğitiminin uygulama boyutunda en sık karşılaşılan alan çalgı eğitimidir. Toplumda müzik eğitimi denildiğinde akla ilk gelen genellikle bir çalgı çalmak veya şarkı söylemektir. Çalgı eğitimi, zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel süreçlerin iç içe geçtiği karmaşık bir faaliyettir. Özengen müzik eğitimi almak isteyen bireylerin büyük çoğunluğu

bir enstrüman çalmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda özengen çalgı eğitimi, bireyin kendini keşfetmesine, sosyalleşmesine ve iletişim becerilerini geliştirmesine olanak tanıyan önemli bir araçtır. Mesleki eğitimin aksine yaş sınırlaması olmayan bu süreçte, bireylerin beklentileri ve ayırdıkları zaman, eğitimin niteliğini belirleyen temel faktörlerdir.

Türk kültüründe çalgı eğitimi denildiğinde, kültürel belleğin en güçlü taşıyıcısı olan bağlama ön plana çıkmaktadır. Kökleri Orta Asya'daki kopuza dayanan bağlama, Türk halk kültürünün ve müziğinin temel simgesidir. Tarihsel süreçte "saz" kelimesiyle özdeşleşen bu çalgı, Anadolu insanının duygularını ifade etmesinde başrolü oynamıştır. Bağlama ailesi; divan sazı, meydan sazı, cura, tambura gibi çeşitlere ayrılmakla birlikte, günümüz eğitiminde en yaygın kullanılan türler kısa sap ve uzun sap bağlamadır. Özellikle kısa sap bağlama, öğrenim kolaylığı, perde yapısının sağladığı icra rahatlığı ve popüler müzik türlerinde sıkça kullanılması nedeniyle özengen müzik eğitiminde en çok tercih edilen türdür.

Özengen bağlama eğitiminde, öğrenci profilinin çeşitliliği ve eğitimin gönüllülük esasına dayanması, öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin önemini artırmaktadır. Öğretim, belirli bir plan çerçevesinde ve hedefler doğrultusunda gerçekleştirilen düzenli faaliyetlerdir. Müzik öğretiminin ister mesleki ister özengen olsun, planlı ve yöntemli yapılması amaca ulaşmada kritik bir gerekliliktir. Özellikle yetişkinlerin de dahil olduğu özengen eğitim süreçlerinde, devinışsel davranış kazanma zorlukları yaşanabilmektedir. Bu noktada müzik eğitimcisinin en önemli görevi, çalgıyı sevdirmek ve öğrenme isteğini canlı tutmaktır. Dolayısıyla, karmaşık bilişsel ve motor süreçleri içeren bağlama öğretiminde kullanılacak materyallerin niteliği, eğitimin sürdürülebilirliği ve öğrencilerin güdülenmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, özengen bağlama eğitiminde basitten karmaşığa ilkesine dayalı olarak geliştirilen öğretim materyalinin

güdülenme üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu temel amaçtan yola çıkılarak aşağıdaki sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır.

1. Özengen çalgı eğitimi alan öğrencilerin ÖÇEGÖ (Özengen Çalgı Eğitimini Güdülenme Ölçeği) ön test- son test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Özengen çalgı eğitimi alan öğrencilerin cinsiyetleri ile ÖÇEGÖ ön test- son test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Özengen çalgı eğitimi alan öğrencilerin yaşları ile ÖÇEGÖ ön test- son test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Özengen çalgı eğitimi alan öğrencilerin öğrenim durumları ile ÖÇEGÖ ön test- son test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Özengen çalgı eğitimi alan öğrencilerin daha önce müzik eğitimi alma/almama durumları ile ÖÇEGÖ ön test- son test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Özengen çalgı eğitimi alan öğrencilerin ÖÇEGÖ'nin alt boyutlarının ön test- son test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmada deneysel model kullanılmıştır. Karasar'a (2005) göre deneysel modeller, neden-sonuç arasındaki ilişkileri belirlemek çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacı kontrolü altında, gözlenmek istenilen verilerin üretildiği modellerdir. Deneysel modellerli araştırmalarda herhangi bir olay, olgu, obje, kişi ve etkeni inceleyerek değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini tespit

etmek ve sonuçları karşılaştırarak ölçmek amaçlanmaktadır (Ekiz, 2003). Daha çok doğa ve fen bilimlerinde kullanılan deneysel yöntem, başta psikoloji olmak üzere eğitim, işletme, sosyoloji, siyaset bilimi gibi sosyal bilimler alanlarında da sıklıkla kullanılabilir (Gürbüz ve Şahin, 2016). Büyüköztürk vd.'ne (2016) göre deneysel araştırma, bilimsel yöntemler içinde en net sonuçların alındığı araştırma modelidir. Bu nedenle sosyal bilim araştırmalarında değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri test etmek için kullanılan en güçlü yöntem de deneysel araştırma desenleridir (Gürbüz ve Şahin, 2016). Deneysel araştırma modelinde araştırmacılar, bazı uyarıları, tedavileri veya çevresel koşulları manipüle ederek deneklerin davranışının ve durumunun nasıl etkilendiğini veya değiştiğini gözlemlerler. Deneysel araştırmalarda araştırmacılar bir sorunu belirledikten sonra, geçici bir yanıt ya da hipotez sunarlar. Hipotezi test ederler ve gözlemleri sonucunda bu hipotezi onaylar veya aksini ispat ederler. Bu nedenle deneysel araştırmalar bir hipotez testi yöntemi sağlamaktadırlar (Best ve Kahn, 2017). Araştırmacı önce kıyaslanabilir işlemler uygular ve ardından onların etkilerini inceler, bu tarz bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı daha net yorumlara götürmesi beklenen bir durumdur. (Büyüköztürk vd., 2016). Böylece deneysel model ile yapılan her araştırmada, mutlaka bir karşılaştırma söz konusudur (Karasar, 2005). Deneysel çalışmalar, araştırmacıya incelediği bağımsız değişkenlere müdahale yöntemi ile bağımlı değişken üzerindeki değişiklikleri karşılaştırma imkânı sağladığından olgular arasındaki neden sonuç ilişkisi yorumu daha basit yapılabilir (Gürbüz ve Şahin, 2016). Bir başka deyişle deneme, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü şartlarda sistematik değişikliklerin yapılması ve neticelerinin izlenmesi ile gerçekleştirilir. Bağımsız değişkendeki sistematik değişikliklerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği tespit edilmeye çalışılır (Nisbet ve Enstwistle, 1974; Akt: Karasar, 2005). Bu nedenle Creswell'e (2017) göre deneysel yöntem; katılımcılar, gereçler, işlemler ve ölçümler

olmak üzere standart bir yapıdan oluşmaktadır. Karasar'ın (2005) da belirttiği gibi deneysel araştırma ortamı, yapay ya da doğal koşullarda fakat araştırmacının kontrolü altında gerçekleştirilir. Sosyal bilim araştırmalarında yapılan deneysel çalışmalar yapıldıkları ortama göre alan deneyleri ya da doğal koşullarda yapılan araştırmalar olarak adlandırılabilir. Davranışlarının izlendiğini ve gözlemlendiği bilen denekler gerçek ortamlarında sergiledikleri davranışlarını yapay ortamlarda sergileyemeyebilirler. Bu nedenle insan ve sosyal olgular ile ilgili deneylerin yapay ortam yerine alanda yani doğal ortamda yapılması daha uygundur. Alan deneyinde yapılan deneysel araştırmalar deneklerin gerçek ortamları değiştirilmeden okul, işletme, ulaşım aracı vb. ortamlarda yapılabilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2016). Deneysel yöntemle ihtiyaç duyulmasının esas sebebi, herhangi bir şeyin (yeni bir program, yeni bir öğrenme yöntemi, vb.) etkililiğini ölçmek ve ölçüm neticesinin pozitif olması durumunda bu neticeden yararlanılarak önerilerde bulunmaktır (Ekiz, 2003).

Özengen bağlama eğitiminde basitten karmaşığa ilkesine dayanarak hazırlanan öğretim materyalinin motivasyon üzerindeki etkisinin sınıandığı bu araştırmada deneme öncesi modellerden “tek grup öntest - sontest modeli” kullanılmıştır. Tek gruplu öntest – sontest modelinde deneysel işlemde kaynaklanan etki rastgele seçilmiş tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Katılımcıların bağımlı değişkene dair ölçümleri uygulamadan önce öntest, uygulama sonrasında ise sontest olarak aynı katılımcılar ve ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk vd., 2016). Başka bir deyişle, araştırmada rastgele seçilmiş tek bir grubun uygulama öncesi ölçümleri (öntest) yapılır, daha sonra uygulamaya geçilir ve uygulama sonunda da aynı grup aynı ölçme aracıyla tekrar ölçme işlemine (sontest) tabi tutulur (Baştürk, 2014). Araştırmada özengen bağlama eğitiminde basitten karmaşığa ilkesine dayanarak hazırlanan öğretim materyalinin sınanmasına yönelik olarak

özengen bağlama eğitimi alan öğrencilerden oluşan bir grup oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından, grubun uygulama öncesi ölçümleri (öntest) yapılmış daha sonra gruba, 5 hafta boyunca basitten karmaşığa ilkesine dayanarak hazırlanan öğretim materyalinin kullanıldığı bağlama eğitimi verilmiştir. Uygulama sonunda gruba aynı ölçme aracıyla uygulama sonrası ölçme işlemi (sontest) yapılmıştır. Araştırmada bağımsız değişken; basitten karmaşığa ilkesine dayanarak hazırlanan öğretim materyali ile verilen bağlama eğitimi, bağımlı değişken ise; öğrenci motivasyonudur.

Araştırmanın deneysel modeli aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Modeli

Grup	Öntest	Uygulama	Sontest
G	O ₁	X	O ₂
	Özengen Çalgı Eğitimi Güdülenme Ölçeği (Bağımlı değişken)	5 Haftalık Öğretim materyali ile verilen bağlama eğitimi	Özengen Çalgı Eğitimi Güdülenme Ölçeği (Bağımlı değişken)

Tabloya göre G; deneysel çalışmanın yapıldığı grubu, O₁; öntest olarak kullanılan güdülenme ölçeğini, O₂ ise; sontest olarak kullanılan güdülenme ölçeğini belirtmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Balıkesir/Altıeylül Halk Eğitimi Merkezi ve Akşam Sanat Okulunda özengen bağlama eğitimi almakta olan 9 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubunun belirlenmesinde, hazır bulunuşluk düzeyleri bakımından birbirlerine denk öğrencilere yer verilmiştir. Bu nedenle araştırma grubu, özengen bağlama eğitimine ilk kez 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar döneminde uygulamanın yapıldığı kurumda başlamış olan öğrencilerden oluşturulmuştur. Ayrıca araştırma grubunun oluşturulmasında öğrencilerin gönüllü

katılımına da özen gösterilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin bilgilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	n	%
Erkek	7	77,8
Kadın	2	22,2
Yaş		
12-14 yaş	3	33,3
21-24 yaş	3	33,3
34 yaş ve üzeri	3	33,3
Öğrenim Durumu		
Ortaokul	3	33,3
Lisans	5	55,6
Lisansüstü	1	11,1
Daha önce müzik eğitimi alma durumu		
Evet	6	66,7
Hayır	3	33,3
Toplam	9	100,0

Tablo 2’ye göre çalışma grubunu oluşturan öğrencilerinin 7’sinin (%77,8) erkek, 2’sinin (%22,2) kadın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 3’ünün (%33,3) 12-14 yaş aralığında, 3’ünün (%33,3) 21-24 yaş aralığında olduğu ve yine 3’ünün (%33,3) de 34 yaş ve üzeri yaş grubunda olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan öğrencilerin 3’ünün (%33,3) ortaokul, 5’inin (%33,3) lisans ve 1’inin (%11,1) de lisansüstü öğrenim durumuna sahip oldukları ve öğrencilerden 6’sının (%66,7) daha önceki yaşantılarının herhangi bir döneminde müzik eğitimi aldıkları, 3’ünün (%33,3) ise almadıkları görülmektedir.

Uygulama Sürecinde Kullanılan Basitten Karmaşığa İlkesine Dayalı Öğretim Materyalinin Geliştirilme Süreci

1. Özengen bağlama eğitimi veren 20 bağlama eğitimcisinin görüşleri doğrultusunda, özengen bağlama eğitiminde en çok kullanılan 5 türkünün belirlenmesi.

2. Belirlenen 5 türkünün her birinin araştırmacılar tarafından tartımsal ve melodik açıdan basitten karmaşığa ilkesi doğrultusunda birbirini izleyen 3 farklı seviyede düzenlenmesi.
3. Basitten karmaşığa ilkesi doğrultusunda düzenlenen 5 türkünün özengen bağlama eğitimine uygunluğu açısından 10 uzman görüşü doğrultusunda değerlendirilmesi.
4. Uzman görüşleri doğrultusunda 5 türküden 3'ünün deneysel çalışmaya uygunluğunun belirlenmesi.

Tablo 3. Türkülere Göre Kendall Uyum Katsayıları

Türkü Adı	Kendall's W^a	p	n
Ağlama Yar	,895	,000	10
Divane Aşık Gibi	,823	,000	10
Eledim Eledim Hölük Eledim	,819	,000	10

İki ve üzeri sayıda değerlendirmecinin, bir gruba ilişkin yaptığı değerlendirmeler sonucunda, değerlendirmeleri sıralayarak, sıralama esasına göre aralarında anlamlı derecede uyum olup olmadığını test eden analiz aracı Kendall'ın Uyum Katsayısı olarak ifade edilmektedir. Kendall'ın Uyum Katsayısı 0 - 1 arası değer alır ve değer 1'e yaklaştıkça değerlendirmeciler arasındaki uyumun o kadar yüksek uyum olduğunu gösterir. Bunun yanı sıra anlamlılık derecesi p'nin 0,05'ten küçük olması da anlamlı derecede uyum olduğunu ifade eder (Can, 2013). Bu bağlamda Tablo 3 incelendiğinde, 10 farklı uzmanın deneysel çalışmada kullanılan 3 türkü için 6 madde üzerinde yaptıkları değerlendirmeler arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede uyum tespit edildiği anlaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, özengen bağlama eğitiminde kullanılan ve basitten karmaşığa ilkesine dayalı öğretim materyalinin öğrencilerin güdülenmeleri üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla araştırmacılar

tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgiler Formu” ve Gençel Ataman ve Güler (2020) tarafından geliştirilen “Özengen Çalgı Eğitimine Yönelik GÜdülenme Ölçeğı” ‘nden yararlanılmıştır. Kişisel Bilgiler Formu; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, daha önce müzik eğitimi alma/almama durumları olmak üzere 4 sorudan oluşmaktadır. Özengen Çalgı Eğitimine Yönelik GÜdülenme Ölçeğı ise 14 olumlu, 11 olumsuz olmak üzere toplam 25 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek, “Mutluluk”, “İsteksizlik”, “Zorluk Yaşam”, “Sosyal Çevreyle Etkileşim” ve “İlgi” olmak üzere 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğın Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0,877’dir.

Verilerin Analizi

Çalışmada kişisel bilgiler ile ilgili verilerin analizinde n (sayı) ve yüzde (%) değerlerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın ön test- son test verilerinin analizinde ise öncelikle kullanılan ölçekteki olumlu tutum maddeleri için 5–4–3–2–1, olumsuz tutum maddeleri için ise 1–2–3–4–5 şeklinde puanlama yapılarak maddeler ters kodlanmıştır. Veri analizinde katılımcı sayısının 30’dan az olması nedeni ile verilerin normallik durumunu görebilmek amacıyla Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk değerleri ön test için 0,414 olarak, son test için ise 0,428 olarak bulunduğundan verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu nedenle ön test- son test verilerinin analizinde Bağımlı (İlişkili) Örneklem T-Testi, Bağımsız (İlişkisiz) Örneklem T-Testi ve Bağımsız Örneklem Tek Faktörlü Varyans Analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4. Öğrencilerin ÖÇEGÖ Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

ÖÇEGÖ	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön Test	9	1,67	0,30	8	-3,829	0,005*
Son Test	9	2,33	0,45			

*p=<0,05

Tablo 4. incelendiğinde, öğrencilerin basitten karmaşığa ilkesine dayalı öğretim materyali ile aldıkları bağlama eğitimi sonrasında özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenmelerinde anlamlı bir artışın olduğu belirlenmiştir ($t=-3,829$; $p=0,005$). Katılımcılarının uygulama öncesi güdülenme puanlarının ortalaması $\bar{X}=1,67$ iken, öğretim materyali ile aldıkları bağlama eğitimi sonrasında $\bar{X}=2,33$ 'e yükselmiştir. Elde edilen bu bulgu, kullanılan öğretim materyalinin özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenmeyi arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 5. Katılımcıların Cinsiyetleri ile ÖÇEGÖ Öntest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Erkek	7	1,68	0,33	7	0,078	0,940
Kadın	2	1,66	0,25			

p = 0,05

Tablo 5'e bakıldığında, öğrencilerin cinsiyetleri ile ÖÇEGÖ öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır ($t=0,078$; $p=0,940$). Katılımcılardan erkeklerin ÖÇEGÖ öntest puan ortalamaları $\bar{X}=1,68$ kadınların ise $\bar{X}=1,66$ bulunmuştur. Bu bulgu, özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenme ile cinsiyet arasında öntest puanlarına göre anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. Katılımcıların Cinsiyetleri ile ÖÇEGÖ Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Erkek	7	2,22	0,43	7	-1,345	0,221
Kadın	2	2,70	0,42			

Tablo 6'ya göre, katılımcıların cinsiyetleri ile ÖÇEGÖ sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır ($t=-1,345$ ve $p=0,221$). Katılımcılardan erkeklerin ÖÇEGÖ öntest puan ortalamaları $\bar{X}=2,22$ kadınların ise $\bar{X}=2,70$ bulunmuştur. Bu bulgu, özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenme ile cinsiyet arasında sontest puanları açısından anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 7. Öğrencilerin Yaşları ile ÖÇEGÖ Öntest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplarası	0,214	2	0,107	1,255	0,351	Yok
Grupiçi	0,511	6	0,085			
Toplam	0,725	8				

$p \geq 0,05$

Tablo 7. incelendiğinde, öğrencilerin yaşları ile ÖÇEGÖ öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır ($F=1,255$ ve $p=0,351$). Elde edilen bu bulgu, özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenme ile yaş değişkeni arasında öntest puanları açısından anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin Yaşları ile ÖÇEGÖ Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplarası	0,174	2	0,087	0,346	0,721	Yok

Grupiçi	1,509	6	0,252			
Toplam	1,683	8				

p>0,05

Tablo 8'e bakıldığında, öğrencilerin yaşları ile ÖÇEGÖ sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır (F=0,346; p=0,721). Bu bulgu, özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenme ile yaş değişkeni arasında sontest puanları açısından anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 9. Öğrencilerin Öğrenim Durumları ile ÖÇEGÖ Öntest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	0,053	2	0,027	0,239	0,795	Yok
Grupiçi	0,671	6	0,112			
Toplam	0,725	8				

p>0,05

Tablo 9'a göre, öğrencilerin öğrenim durumları ile ÖÇEGÖ öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır (F=0,239; p=0,795). Bu bulgu, özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenme ile öğrenim durumu değişkeni arasında öntest puanları açısından anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 10. Öğrencilerin Öğrenim Durumları ile ÖÇEGÖ Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	0,170	2	0,085	0,337	0,727	Yok
Grupiçi	1,513	6	0,252			
Toplam	1,683	8				

p>0,05

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim durumları ile ÖÇEGÖ sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın

olmadığı anlaşılmaktadır ($F=0,337$; $p=0,727$). Bu bulgu, özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenme ile öğrenim durumu değişkeni arasında sontest puanları açısından anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 11. Öğrencilerin Özengen Bağlama Eğitimi Almadan Önce Müzik Eğitimi Alma/Almama Durumları ile ÖÇEGÖ Öntest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Müzik Eğitimi Alma/Almama Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	6	1,72	0,33	7	0,697	0,508
Hayır	3	1,57	0,23			

$p \geq 0,05$

Tablo 11’de öğrencilerin özengen bağlama eğitimi almadan önce müzik eğitimi alma/almama durumları ile ÖÇEGÖ öntest puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Çizelgeden elde edilen bulguya göre, katılımcıların ÖÇEGÖ öntest puan ortalamaları daha önce müzik eğitimi alma/almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=0,697$; $p=0,508$). Katılımcılardan daha önce müzik eğitimi alanların ÖÇEGÖ öntest puan ortalamaları $\bar{X}=1,72$ daha önce müzik eğitimi almayanların ÖÇEGÖ öntest puan ortalamaları ise $\bar{X}=1,57$ bulunmuştur. Bu bulgu, özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenme ile özengen bağlama eğitimi almadan önce müzik eğitimi alma/almama durumu arasında öntest puanları açısından anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12. Katılımcıların Özengen Bağlama Eğitimi Almadan Önce Müzik Eğitimi Alma/Almama Durumları ile ÖÇEGÖ Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Müzik Eğitimi Alma/Almama Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
-------------------------------------	---	-----------	---	----	---	---

Evet	6	2,21	0,39	7	-1,129	0,296
Hayır	3	2,57	0,57			

$p > 0,05$

Tablo 12’de öğrencilerin özengen bağlama eğitimi almadan önce müzik eğitimi alma/almama durumları ile ÖÇEGÖ son test puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Çizelgeye göre, katılımcıların ÖÇEGÖ son test puan ortalamaları daha önce müzik eğitimi alma/almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=-1,129$; $p=0,296$). Katılımcılardan daha önce müzik eğitimi alanların ÖÇEGÖ ön test puan ortalamaları $\bar{X}=2,21$ daha önce müzik eğitimi almayanların ÖÇEGÖ ön test puan ortalamaları ise $\bar{X}=2,57$ bulunmuştur. Bu bulgu, özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenme ile özengen bağlama eğitimi almadan önce müzik eğitimi alma/almama durumu arasında son test puanları açısından anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 13. Öğrencilerin ÖÇEGÖ’nin Mutluluk Boyutu Ön test ve Son test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Mutluluk Boyutu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	9	1,26	0,24	8	-3,520	0,008
Son test	9	1,96	0,48			

$p < 0,05$

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin basitten karmaşığa ilkesine dayalı öğretim materyali ile aldıkları bağlama eğitimi sonrasında özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenmelerinde mutluluk boyutu açısından anlamlı bir artışın olduğu belirlenmiştir ($t=-3,520$; $p=0,008$). Katılımcılarının uygulama öncesi ÖÇEGÖ mutluluk boyutu puanlarının ortalaması $\bar{X}=1,26$ iken, öğretim materyali ile aldıkları bağlama eğitimi sonrasında $\bar{X}=1,96$ ’ya yükselmiştir. Elde edilen bu bulgu, kullanılan öğretim materyalinin özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenmeyi mutluluk boyutu

açısından arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 14. Öğrencilerin ÖÇEGÖ'nin İsteksizlik Boyutu Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

İsteksizlik Boyutu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest	9	1,40	0,46	8	-1,439	0,188
Sontest	9	1,75	0,78			

$p < 0,05$

Tablo 14'e bakıldığında, öğrencilerin basitten karmaşığa ilkesine dayalı öğretim materyali ile aldıkları bağlama eğitimi sonrasında özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenmelerinde isteksizlik boyutu açısından anlamlı bir artışın olmadığı belirlenmiştir ($t = -1,439$; $p = 0,188$). Katılımcılarının uygulama öncesi ÖÇEGÖ isteksizlik boyutu puanlarının ortalaması $\bar{X} = 1,40$ öğretim materyali ile aldıkları bağlama eğitimi sonrasında ise $\bar{X} = 1,76$ olarak bulunmuştur. Bu bulgu, kullanılan öğretim materyalinin özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenmeyi isteksizlik boyutu açısından etkilemediğini ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 15. Öğrencilerin ÖÇEGÖ'nin Zorluk Yaşama Boyutu Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Zorluk Yaşama Boyutu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest	9	2,13	0,75	8	-5,164	0,001
Sontest	9	3,46	0,60			

Tablo 15'e göre, öğrencilerin basitten karmaşığa ilkesine dayalı öğretim materyali ile aldıkları bağlama eğitimi sonrasında özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenmelerinde zorluk yaşama boyutu açısından anlamlı bir artışın olduğu belirlenmiştir ($t = -5,164$; $p = 0,001$). Katılımcılarının uygulama öncesi ÖÇEGÖ zorluk yaşama boyutu puanlarının ortalaması $\bar{X} = 2,13$ iken, öğretim materyali ile aldıkları bağlama eğitimi sonrasında $\bar{X} = 3,46$ 'ya yükselmiştir. Elde edilen bu bulgu, kullanılan öğretim materyalinin özengen çalgı

eğitime yönelik güdülenmeyi zorluk yaşama boyutu açısından önemli bir ölçüde olumlu olarak etkilediğini göstermektedir.

Tablo 16. Öğrencilerin ÖÇEGÖ'nin Sosyal Çevreyle Etkileşim Boyutu Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Sosyal Çevreyle Etkileşim Boyutu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest	9	1,97	0,56	8	0,258	0,803
Sontest	9	1,91	0,50			

$p > 0,05$

Tablo 16'ya bakıldığında, öğrencilerin basitten karmaşığa ilkesine dayalı öğretim materyali ile aldıkları bağlama eğitimi sonrasında özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenmelerinde sosyal çevreyle etkileşim boyutu açısından anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir ($t=0,258$; $p=0,803$). Katılımcılarının uygulama öncesi ÖÇEGÖ sosyal çevreyle etkileşim boyutu puanlarının ortalaması $\bar{X}=1,97$ öğretim materyali ile aldıkları bağlama eğitimi sonrasında ise $\bar{X}=1,91$ olarak bulunmuştur. Bu bulgu, kullanılan öğretim materyalinin özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenmeyi sosyal çevreyle etkileşim boyutu açısından etkilemediğini ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 17. Öğrencilerin ÖÇEGÖ'nin İlgi Boyutu Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

İlgi Boyutu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest	9	2,00	0,47	8	-3,223	0,012
Sontest	9	2,70	0,38			

$p > 0,05$

Tablo 17'ye göre, öğrencilerin basitten karmaşığa ilkesine dayalı öğretim materyali ile aldıkları bağlama eğitimi sonrasında özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenmelerinde ilgi boyutu açısından anlamlı bir artışın olduğu belirlenmiştir ($t=-3,223$; $p=0,012$). Katılımcıların uygulama öncesi ÖÇEGÖ ilgi boyutu puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,00$ iken, öğretim materyali ile aldıkları bağlama eğitimi sonrasında $\bar{X}=2,70$ 'e yükselmiştir. Elde edilen bu

bulgu, kullanılan öğretim materyalinin özengen çalgı eğitimine yönelik güdülenmeyi ilgi boyutu açısından arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, özengen bağlama eğitiminde "basitten karmaşığa" ilkesine göre yapılandırılmış öğretim materyalinin, öğrencilerin derse yönelik güdülenmeleri üzerindeki etkisi incelenmiş; sürecin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve geçmiş müzik yaşantısı gibi değişkenlerle ilişkisi tartışılmıştır. Elde edilen bulgular, ilgili alan yazın ve kuramsal temeller ışığında aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın temel problemi kapsamında yapılan analizler, basitten karmaşığa ilkesine dayalı öğretim materyalinin öğrencilerin güdülenme düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir. Yapılan bağımlı örneklem t-testi sonucunda, katılımcıların uygulama öncesi güdülenme puan ortalaması $\bar{X}=1,67$ iken, eğitim sonrasında bu değer anlamlı bir artışla $\bar{X}=2,33$ 'e yükseldiği belirlenmiştir ($t_8=-3,829$; $p<0,05$). Bu bulgu, kullanılan materyalin öğrencilerin özengen çalgı eğitimine yönelik motivasyonunu pozitif yönde değiştirdiğini ortaya koymaktadır.

Müzik eğitimi literatüründe öğretim materyallerinin yapılandırılması, öğrenme başarısının en kritik unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Keller (1987) tarafından geliştirilen ARCS (Dikkat, Alaka, Güven, Tatmin) motivasyon modeline göre, öğrenme materyalinin öğrencinin seviyesine uygun olarak sıralanması, öğrencide "başarabilirim" güvenini oluşturur. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, basitten karmaşığa ilkesinin öğrencilerin bilişsel yükünü hafifleterek derse olan ilgilerini canlı tuttuğu görüşünü desteklemektedir. Ulusal literatürde benzer çalışmalar (Uçan, 2005), aşamalı öğretim yöntemlerinin özellikle amatör müzik eğitiminde kaygıyı azalttığını ve devamlılığı

sağladığını vurgulamaktadır. Mevcut çalışmadaki anlamlı artış, bu teorik görüşlerle paralellik göstermektedir.

Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, öğretim materyalinin öğrencilerin psikolojik süreçleri üzerinde farklı etkiler yarattığı görülmüştür. Araştırma bulguları, katılımcıların “Mutluluk” boyutu puanlarında son test lehine anlamlı bir artış ($\bar{X}_{\text{ön}}=1,26$ ’dan $\bar{X}_{\text{son}}=1,96$ ’ya; $p < 0,05$) olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde “İlgi” boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı bir yükselme ($\bar{X}_{\text{ön}}=2,00$ ’den $\bar{X}_{\text{son}}=2,70$ ’e; $p < 0,05$) tespit edilmiştir.

Bu durum, Csikszentmihalyi’nin (1990) “Akış” teorisi ile açıklanabilir. Teoriye göre, bireyin beceri düzeyi ile icra ettiği eserin zorluk düzeyi dengelendiğinde, birey süreçten keyif alır ve mutlu olur. Geleneksel usta-çırak yöntemlerinde bazen gözlenen, öğrencinin seviyesinin üzerindeki eserlerle eğitime başlanması durumu, öğrencide yetersizlik hissi ve mutsuzluk yaratabilmektedir. Bu çalışmada kullanılan materyalin kademeli yapısı, öğrencilerin sürekli küçük başarılar elde etmesini sağlayarak mutluluk ve ilgi düzeylerini artırmıştır.

Araştırmanın en çarpıcı sonuçlarından biri “Zorluk Yaşama” boyutunda elde edilmiştir. Ön testte $\bar{X}=2,13$ olan puan ortalaması, son testte $\bar{X}=3,46$ seviyesine yükselmiş ve bu fark istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bulunmuştur ($p=,001$). Bu bulgu, öğrencilerin teknik zorluklarla baş etme konusunda kendilerini daha yetkin hissettiklerini göstermektedir. Bandura’nın (1997) Sosyal Bilişsel Teorisi’ne göre, “ustalık deneyimleri”, öz-yeterlik inancının en güçlü kaynağıdır. Basitten karmaşığa ilkesi, karmaşık bağlama tekniklerini (tezene vuruşları, parmak baskıları vb.) yönetilebilir parçalara bölerek öğrencilere ustalık deneyimi yaşatmıştır. Uluslararası çalgı eğitimi araştırmalarında da belirtildiği üzere (Hallam, 2002), teknik çalışmaların müzikalite içinde eritilerek basitleştirilmesi, teknik kaygıyı azaltmakta ve öğrenme kolaylığı sağlamaktadır. Öte yandan, “İsteksizlik” ($p=0,188$) ve “Sosyal

Çevreyle Etkileşim” ($p=0,803$) boyutlarında son test puanları artış gösterse de bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

İsteksizlik, katılımcıların özengen (gönüllü) bireylerden oluşması nedeniyle, ön test puanlarının zaten isteksizliğin tersi yönünde belirli bir seviyede ($\bar{X}=1,40$) olduğu görülmektedir. Bu durum, eğitim öncesinde zaten var olan yüksek motivasyonun tavan etkisi yaratması ile açıklanabilir.

Sosyal Etkileşim, sosyal etkileşim boyutundaki durağanlık ($\bar{X}_{\text{ön}}=1,97$ ve $\bar{X}_{\text{son}}=1,91$), uygulanan materyalin yapısıyla ilişkilendirilebilir. Vygotsky’nin (1978) Sosyal Yapılandırmacılık kuramına göre öğrenme sosyal bir süreçtir; ancak bu çalışmadaki materyal bireysel teknik gelişimi öncelediğinden, grup dinamiği veya orkestra çalışmaları eksik kalmış olabilir. Bu bulgu, materyalin gelecekteki uygulamalarında grup çalışmalarına daha fazla yer verilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları, demografik değişkenlerin güdülenme üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymuştur. Buna göre erkek ($\bar{X}_{\text{ön}}=1,68$; $\bar{X}_{\text{son}}=2,22$) ve kadın ($\bar{X}_{\text{ön}}=1,66$; $\bar{X}_{\text{son}}=2,70$) katılımcıların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p_{\text{ön}}=0,940$; $p_{\text{son}}=0,221$). Bu bulgu, materyalin cinsiyetten bağımsız, evrensel bir pedagojik yaklaşıma sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan varyans analizleri (ANOVA), yaş ($p>0,05$) ve öğrenim durumu ($p>0,05$) değişkenlerinin hem ön test hem de son test puanları üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığını göstermiştir. Yetişkin eğitimi prensiplerine göre (Knowles, 1984), yetişkinler öğrenmelerinin nedenini bilmek ister ve sürece dahil olmak isterler. Materyalin her yaş ve eğitim grubunda benzer etkiyi yaratması, hazırlanan içeriğin yetişkin öğrenme özelliklerine uygun olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Öte yandan katılımcıların daha önce müzik eğitimi alıp almamaları durumu incelendiğinde, hem ön test ($p=0,508$) hem de

son test ($p=0,296$) puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Daha önce eğitim almayan grubun son test ortalamasının ($\bar{X}=2,57$), eğitim alan gruba ($\bar{X}=2,21$) göre görece yüksek olması istatistiksel olarak anlamlı olmasa da dikkat çekicidir. Bu durum, müzik eğitimine “sıfırdan” başlayan bireylerin, yeni bir beceri edinmenin heyecanı ile materyale daha ön yargısız yaklaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, geçmişte eğitim almış bireylerin, eski alışkanlıklarını (yanlış teknik oturuş, tutuş vb.) değiştirmekte zorlanmaları veya beklenti düzeylerinin daha yüksek olması, puanların birbirine yakın çıkmasına neden olmuş olabilir.

Araştırma; bağlama eğitiminde geleneksel yöntemlerin ötesine geçilerek, pedagojik ilkeler doğrultusunda "basitten karmaşığa" hazırlanan materyallerin kullanılmasının, öğrenci motivasyonunu, mutluluğunu ve yeterlik algısını artırdığını kanıtlamaktadır. Elde edilen bulgular, bu tür yapılandırılmış materyallerin yaygınlaştırılmasının, özengen müzik eğitiminde sürekliliği sağlamak adına kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Kaynakça

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Baştürk, R. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Vize Yayıncılık.

Best, J. W. ve Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Pegem Akademi.

Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Anı Yayıncılık.

Ertürk, S. (1991). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan.

Fenmen, M. (1991). *Müzikçinin elkitabı*. Müzik Ansiklopedisi.

Gençel Ataman, B. ve Güler, İ. (2020). Özengen çalgı eğitimi alan bireylere yönelik güdülenme ölçeği geliştirme çalışması. *Akdeniz Sanat Dergisi*, 14(27), 416-430.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Seçkin Yayıncılık.

Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225-244.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10.

Knowles, M. (1984). *Andragogy in action*. Jossey-Bass.

Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.

Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Evrensel Müzikevi.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

BÖLÜM 10

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE MÜZİK ÖĞRETİMİ: ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZYETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Hamza ÜSTÜN¹

Giriş

Okul öncesi dönem, bireyin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişiminin en hızlı olduğu, kişilik temellerinin atıldığı kritik bir evredir. Bu dönemde çocuğun dünyayı tanıma ve anlamlandırma sürecinde sanat, özellikle de müzik, en doğal ve etkili öğrenme araçlarından biri olarak kabul edilmektedir. Müzik eğitimi, yalnızca çocukların işitsel algılarını geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda dil gelişimini destekler, matematiksel düşünme becerilerini güçlendirir ve duygusal dışavurum imkânı sunarak özgüven gelişimine katkı sağlar (Vural & Kocabaş, 2016; Baran vd., 2007).

Okul öncesi eğitim süreci, çocuğun potansiyelini en üst düzeye çıkaran bir "fırsat penceresi" olarak değerlendirilmektedir. Bu evrede sunulan zengin uyarıcı çevre, sinaptik bağlantıların hızla

¹ Doçent Doktor, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Orcid: 0000-0001-8084-7946

artmasını sağlayarak beynin nörolojik yapısını şekillendirmekte ve ileriki akademik yılların temelini oluşturmaktadır. Özellikle oyun temelli yaklaşımların merkezinde yer alan sanatsal etkinlikler, çocukların soyut kavramları somutlaştırmasına ve çevresindeki nesnelerle çok yönlü etkileşim kurmasına olanak tanır. Bu bağlamda okul öncesi dönemi, sadece bir ilkokula hazırlık aşaması değil; bireyin merak duygusunun kamçılandığı, problem çözme stratejilerinin ilk tohumlarının atıldığı ve yaşam boyu öğrenme tutumunun kazanıldığı bağımsız ve hayati bir dönemdir (Erkuş & Yazar, 2013).

Bu kritik sürecin merkezinde yer alan okul öncesi öğretmeni ise, eğitimin niteliğini belirleyen en temel unsurdur. Öğretmen, sınıfta yalnızca bir bilgi aktarıcısı değil, aynı zamanda çocuğun keşif yolculuğuna rehberlik eden bir modeldir. Müziğin bu süreçteki birleştirici ve geliştirici gücünden tam anlamıyla yararlanabilmek, öğretmenin bu disipline yönelik tutumu ve kendi becerilerine olan güveni ile doğrudan ilişkilidir. Nitelikli bir okul öncesi eğitimi, sanatı müfredatın içine organik bir şekilde entegre edebilen, müziği sadece bir disiplin olarak değil bir pedagojik yöntem olarak kullanabilen vizyoner öğretmenlerin varlığıyla hayat bulmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının bu alandaki donanımı ve psikolojik hazır bulunuşluğu, okul öncesi eğitimin başarısının anahtarı niteliğindedir (Aslan & Akyol, 2006; Şahin vd., 2013).

Okul öncesi eğitim programlarının ayrılmaz bir parçası olan müzik etkinliklerinin başarısı, büyük ölçüde bu etkinlikleri planlayan ve uygulayan öğretmenin niteliğine bağlıdır. Ancak bir öğretmenin sadece müzikal bilgi ve beceriye sahip olması, nitelikli bir eğitim süreci için her zaman yeterli olmayabilir. Bu noktada, öğretmenin sahip olduğu "özyeterlik algısı" devreye girmektedir. Bandura (1997) tarafından Sosyal Bilişsel Kuram kapsamında tanımlanan özyeterlik, bireyin belirli bir işi başarmak için gerekli

olan etkinlikleri organize etme ve yürütme kapasitesine yönelik kendi yargısıdır.

Okul öncesi eğitimde müzik, yalnızca belirli saatlerde gerçekleştirilen bir etkinlik değil, çocukların estetik duyarlılıklarını ve ritmik becerilerini geliştiren kapsamlı bir disiplindir. Bu dönemde çocuklar, sesleri tanıma, ayırt etme ve seslerle yaratıcı denemeler yapma yoluyla işitsel algılarını keskinleştirirken; eş zamanlı olarak şarkı söyleme ve basit vurmali çalgıları kullanma aracılığıyla küçük ve büyük kas gruplarını koordine etmeyi öğrenirler. Müzikal etkinlikler sırasında sergilenen bedensel hareketler ve dans, çocuğun kendi vücut sınırlarını keşfetmesine ve uzamsal farkındalık kazanmasına yardımcı olur. Dolayısıyla müzik, okul öncesi müfredatında fiziksel ve sanatsal gelişimi birleştiren en doğal köprü olma özelliğini taşır (Sığırtmaç, 2002).

Bilişsel açıdan ele alındığında müzik, beynin her iki yarım küresini aynı anda çalıştırarak zihinsel kapasitenin artırılmasında kritik bir rol oynar. Şarkı sözlerinin ezberlenmesi bellek becerilerini güçlendirirken, ritim kalıplarının tekrarlanması ve sürelerinin kavranması çocukların temel matematiksel kavramları –sayma, sıralama ve oranlama gibi– sezgisel bir düzeyde içselleştirmelerini sağlar. Ayrıca, dil gelişiminin en yoğun olduğu bu evrede müzik, kelime hazinesinin zenginleşmesine, doğru telaffuz alışkanlıklarının kazanılmasına ve fonolojik farkındalığın gelişmesine doğrudan katkı sunar. Bu yönüyle müzik eğitimi, akademik başarı için gereken temel bilişsel şemaların yapılandırılmasında katalizör görevi üstlenir (Göncü, 2010).

Sosyo-duygusal gelişim düzleminde ise müzik, çocukların grup içi etkileşimlerini düzenleyen ve aidiyet duygusunu pekiştiren bir disiplindir. Koro halinde şarkı söylemek veya bir ritim grubuna dahil olmak, çocuklara başkalarını dinlemeyi, sırasını beklemeyi ve ortak bir amaç doğrultusunda iş birliği yapmayı öğretir. Aynı zamanda müzik, sözel olarak ifade edilemeyen karmaşık duyguların

dışa vurulması için güvenli bir alan yaratarak çocuğun duygusal regölasyon becerilerini destekler. Özgün bir ritim oluşturabilen veya bir şarkıyı başarıyla seslendiren çocuğun kazandığı başarı hissi, genel benlik saygısını ve okul ortamına yönelik olumlu tutumlarını güçlendirir. Bu bağlamda, müzik eğitimi okul öncesi dönemde sadece sanatsal bir uğraş değil, sağlıklı bir kişilik yapısının inşasında vazgeçilmez bir sosyal öğrenme alanıdır (Barboros & Akbulut, 2021).

Öğretmen özyeterliğı, öğretmenin öğrenci başarısını etkileme gücüne olan inancını temsil eder. Müzik öğretimi özelinde ele alındığında özyeterlik; bir okul öncesi öğretmenin şarkı söyleme, ritim tutma, enstrüman kullanma veya müzikal oyunlar kurgulama konusundaki kişisel güvenini ifade eder. Yapılan araştırmalar, müzik öğretime yönelik özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, sınıflarında müzik etkinliklerine daha fazla yer verdiğini, daha yaratıcı yöntemler kullandığını ve karşılaştıkları güçlükler karşısında daha dirençli olduklarını göstermektedir (Enochs & Riggs, 1990; Hallam, 2006).

Öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince edindikleri teorik bilgi ve uygulama deneyimleri, onların gelecekteki mesleki performanslarının en önemli belirleyicisi olan özyeterlik inançlarının temelini oluşturmaktadır. Okul öncesi öğretmenliği programlarında yer alan müzik eğitimi dersleri, sadece teknik bir beceri kazandırmayı değil, aynı zamanda adayın müziğı bir eğitim aracı olarak kullanma konusundaki psikolojik bariyerlerini aşmasını da amaçlar. Eğer bir öğretmen adayı, öğrencilik yıllarında nitelikli bir müzikal yaşantıdan mahrum kalırsa veya bu derslerde kendini yetersiz hissederse, meslek hayatına başladığında müzik etkinliklerinden kaçınma veya bu çalışmaları sadece yüzeysel bir düzeyde tutma eğilimi gösterebilir. Bu durum, öğretmenin sınıftaki potansiyelini sınırlamakla kalmayıp, öğrencilerin de bu kritik

gelişim döneminde zengin bir müzikal çevreden yoksun kalmalarına neden olmaktadır (Burak & Çörekçi, 2021; Pektaş & Elmacı, 2024).

Diğer taraftan, müzik öğretimine yönelik yüksek özyeterlik algısı, öğretmenin sınıftaki pedagojik esnekliğini ve öğretimsel motivasyonunu da doğrudan besleyen bir unsurdur. Kendi müzikal yetilerine güvenen bir öğretmen, müfredattaki standart şarkıların ötesine geçerek çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre özgün materyaller geliştirebilir; enstrüman çalma veya ritim çalışmaları gibi teknik konularda hata yapma kaygısından uzaklaşarak sürece odaklanabilir. Bu özgüven, sınıfa pozitif bir enerji olarak yansır ve çocukların da müziğe karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlar. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının düzeyini belirlemek ve bu algıyı etkileyen faktörleri (ders içeriği, uygulama imkânları, çalgı çalma becerisi vb.) analiz etmek, öğretmen yetiştirme politikalarının iyileştirilmesi ve daha donanımlı eğitimcilerin sahaya kazandırılması açısından stratejik bir zorunluluktur (Beceran vd., 2022; Yıldız & Arslan, 2022).

Buna karşın, okul öncesi öğretmen adaylarının müzik öğretimine yönelik geliştirdikleri olumsuz özyeterlik algıları, meslek hayatlarında müziği sadece bir "geçiş etkinliği" veya "boş zaman aktivitesi" olarak görmelerine neden olabilmektedir. Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında bu konuda kendilerini nasıl konumlandıklarını belirlemek, gelecekteki eğitim kalitesinin yordanması açısından stratejik bir öneme sahiptir (Dalgar & Kaytez, 2022).

Bu çalışma, okul öncesi öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulguların, okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarındaki müzik derslerinin içeriğine ve işlenişine yönelik somut öneriler sunması ve literatürdeki mevcut boşluğu doldurması beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma; okul öncesi öğretmen adaylarının müzik dersine ilişkin özyeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre nicel verilerle inceleyen tarama modeliyle yapılan bir çalışmadır. Betimsel ilişkisel tarama modelindeki araştırmalarda bir durum ya da olay olduğu gibi betimlenmekte ve bu duruma neden olan sebeplerin ilişkisi, etkisi ve bunların dereceleri belirlenmektedir (Kaya vd.,2012).

Bu bağlamda araştırma, katılımcıların müzik öğretimine yönelik öz yeterlik puanları ile çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı çalma durumu vb.) arasındaki olası korelasyonları ve farkları ortaya koymayı hedeflemektedir. İlişkisel tarama yaklaşımı, değişkenler arasında birlikte değişim olup olmadığını, eğer bir değişim varsa bunun nasıl gerçekleştiğini belirlemeyi amaçlayarak araştırmacıya mevcut durumun sayısal bir haritasını sunmaktadır (Karasar, 2004). Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analiziyle, okul öncesi öğretmen adaylarının müzik dersindeki yetkinlik algılarının hangi bağımsız değişkenler odağında anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmakta; böylece müzik eğitiminin niteliğini etkileyen faktörler arasındaki etkileşim düzeyi nesnel ölçütlerle somutlaştırılmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Tokat Gaziosmanpaşa, Sivas Cumhuriyet ve Amasya Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dallarına öğrenim görmekte olan 207 okul öncesi öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubu

		n	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	186	89.9	207
	Erkek	21	10.1	
Yaş	18-24	199	96.1	

	25 ve üstü	8	3.9
Sınıf	Lisans II	62	30
Seviyesi	Lisans III	77	37.2
	Lisans IV	68	32.9

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Afacan (2008)“ının hazırlamış olduğu, geçerlilik ve güvenilirliğini yaptığı “Müzik Öğretimi Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Özyeterlik ölçeğindeki maddelerde yansızlık kuralı göz önüne alınarak olumlu ve olumsuz madde sayıları eşittir. Müzik Özyeterlilik Ölçeği; "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" olmak üzere 5'li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Öğretmen adaylarının olumlu maddelere verdikleri cevaplar kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) olacak şekilde 5“den 1“e doğru, öğretmen adaylarının olumsuz maddelerine verdikleri cevaplar ise; kesinlikle katılıyorum (1), katılıyorum (2), kararsızım (3), katılmıyorum(4), kesinlikle katılmıyorum (5) olacak şekilde 1“den 5“e doğru puanlandırılarak SPSS 26.0 paket programında analiz edilmiştir. Afacan (2008) tarafından, faktör analizi yapıldıktan sonra ölçeğin 11 maddesi olumlu, 8 maddesi olumsuz olan toplam 19 maddelik “Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği”nin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.729 olarak bulunmuştur. Afacan (2008)“in “Müzik Öğretimi Özyeterlik Ölçeği”nin “Döndürülmemiş Temel Bileşenler” analizine göre tek faktörlü, “Döndürülmüş Temel Bileşenler” analizine göre ise 4 faktörlü olduğu tespit edilmiştir. Bu faktörlerin isimleri ve maddeleri aşağıda verilmiştir:

- Faktör I: Müzikte bilgi birikimine güven duygusu
- Faktör II: Müzikte uygulama becerisine güven duyma

- Faktör III: Müzikte teorik bilgiyi yaşam becerisine dönüştürme
- Faktör IV: Müzikte bilgi ve beceriyi kullanmada istekli olma ve kendine güven duyma

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi ve çözümlenmesi için SPSS 26.0 paket programından yararlanılmıştır. Ölçekten alınan puanların ölçeğin tamamı ve dört faktörü için normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak amacıyla Kolmogorov-Smirnov normallik testinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar neticesinde ölçek genelinde verilerin dağılım sonuçlarına ulaşılmıştır (KS .485). boyutları ile ilgili basıklık çarpıklık değerleri gösterilmektedir.

Bu sonuçlar neticesinde verilerin normal dağılım gösterdiği ve çalışmaya parametrik testler ile devam edilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin müzik öğretimi özyeterlik puanlarının ortalamaları arasında farklılaşma olup olmadığına yönelik olarak t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi testleri kullanılmıştır. Ortalamaların değerlendirilmesinde 1-1.8 arası düşük, 1.81-2.6 arası zayıf, 2.61-3.4 arası orta, 3.41-4.2 arası iyi ve 4.2-5 aralığı ise çok iyi olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Müzik Öğretimi Özyeterlik Seviyelerine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin müzik öğretimi özyeterliklerine ilişkin düzeyleri tablo 2 de gösterilmektedir.

Tablo 2. Özyeterlik Düzeyleri

	Min.	Max.	Std. Ht.	$\bar{x}$
Faktör I	1.71	4.14	.270	3.14
Faktör II	1.67	4.33	.354	2.85

Faktör III	1	4.33	.042	2.44
Faktör IV	1	4.67	.051	2.72
Genel	1.85	3.97	.261	2.79

Tablo 2 de görüldüğü gibi ölçek genelinden alınan puan ortalamalarına bakıldığında, okul öncesi öğretmen adaylarının müzik öğretimi özyeterlik düzeylerinin $\bar{x}$: 2.79 olduğu belirlenmiştir. Bu puandan yola çıkarak öğretmen adaylarının müzik öğretimine karşı orta düzeyde kendini yeterli gördükleri söylenebilir.

Ölçeğin birinci faktörü olan müzikte bilgi birikimine güven duygusu alt boyutunda $\bar{x}$: 3.14, ikinci faktörü olan müzikte uygulama becerisine güven duyma alt boyutunda ise $\bar{x}$: 2.85 olarak belirlenmiştir. Her iki faktörde de okul öncesi öğretmen adaylarının orta seviyede olduğu tespit edilmektedir.

Üçüncü faktör olan müzikte teorik bilgiyi yaşam becerisine dönüştürme boyutunda ise $\bar{x}$: 2.44'tür. Bu puan ortalamasında öğretmen adaylarının müzik özyeterlik seviyelerinin zayıf olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin son faktörü olan müzikte bilgi ve beceriyi kullanmada istekli olma ve kendine güven duyma boyutunda ise $\bar{x}$: 2.72 olarak belirlenmiştir. Bu faktör özelinde de öğretmen adaylarının orta seviyede oldukları görülmektedir.

Çeşitli Değişkenler ve Özyeterlik Düzeylerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmen adaylarının müzik özyeterlik düzeyleri ile cinsiyet, yaş ve sınıf seviyesi değişkenleri arasında ilişkinin olup olmadığına yönelik bilgiler verilecektir. İlk olarak cinsiyet değişkeni ile ilgili bilgiler tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet ve Müzik Özyeterlik İlişkisi

Alt Faktörler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	F	p
Faktör I	K	186	3.13	.393	.626	.430
	E	21	3.21	.342		
Faktör II	K	186	2.85	.505	.432	.512

	E	21	2.82	.561		
Faktör III	K	186	2.43	.606		
	E	21	2.55	.644	.532	.467
Faktör IV	K	186	2.71	.752		
	E	21	2.76	.676	.643	.423
Genel	K	186	2.78	.368		
	E	21	2.84	.450	2.104	.148

Tablo 3’de görüldüğü gibi cinsiyet değişkeni ile müzik öğretimi özyeterlilikleri arasında farklılaşmanın olmadığı sonucuna varılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının erkek kaya kadın olmasının özyeterlilikleri üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır.

Yaş değişkeni ile ilgili bulgular tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4. Yaş ve Müzik Özyeterlilik İlişkisi

Alt Faktörler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	F	p
Faktör I	18-24	199	3.15	.392	1.532	.217
	25 ve üst	8	2.98	.234		
Faktör II	18-24	199	2.86	.505	2.421	.121
	25 ve üst	8	2.70	.653		
Faktör III	18-24	199	2.44	.612	1.036	.310
	25 ve üst	8	2.41	.584		
Faktör IV	18-24	199	2.73	.737	.006	.940
	25 ve üst	8	2.36	.862		
Genel	18-24	199	2.79	.375	.045	.833
	25 ve üst	8	2.62	.399		

Yaş ve müzik özyeterlilik ilişkisine bakıldığında ölçek genelinde ve dört alt faktöründe farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının 18 ve 24 yaş aralığında olanlarla 25 yaş ve üstü olan adaylardan müzik özyeterliliği puanları birbirine benzerdir.

Sınıf seviyesi ile müzik özyeterlilik ilişkisi tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Seviyesi ve Müzik Özyeterlik İlişkisi

Alt Faktörler		Kareler toplamı	df	Kareler ort.	F	p
Faktör I	Grp.	.003	2	.001	.009	.991
	Arası					
	Grup içi	31.099	204	.152		
	Toplam	31.102	206			
Faktör II	Grp.	.004	2	.002	.008	.992
	Arası					
	Grup içi	53.668	204	.263		
	Toplam	53.673	206			
Faktör III	Grp.	1.987	2	.994	2.713	.069
	Arası					
	Grup içi	74.716	204	.366		
	Toplam	76.703	206			
Faktör IV	Grp.	.266	2	.133	.238	.788
	Arası					
	Grup içi	113.663	204	.557		
	Toplam	113.898	206			
Genel	Grp.	.108	2	.054	.379	.685
	Arası					
	Grup içi	29.142	204	.143		
	Toplam	29.251	206			

Tablo 5 incelendiğinde de Lisans II, Lisans III ve Lisans IV. sınıf öğrencilerinin müzik özyeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik özyeterlik algıları; cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmiş ve elde edilen veriler ışığında mesleki hazırlık sürecine dair önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları, okul öncesi öğretmeni adaylarının genel müzik öğretimi özyeterlik algılarının orta düzeyde $\bar{x}$: 2.79 olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, adayların müzik etkinliklerini gerçekleştirme konusunda tam bir yetkinlik hissetmediklerini,

sürece karşı temkinli bir yaklaşım sergilediklerini ortaya koymaktadır. Giriş bölümünde vurgulanan "müziğin okul öncesinde bir fırsat penceresi olduğu" gerçeği göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının bu orta düzeydeki algısı, meslek hayatlarında müziği yeterince etkin kullanamama riskini beraberinde getirmektedir. Zira Bandura (1997), özyeterlik inancı düşük olan bireylerin, zorlayıcı görevlerden kaçınma eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıflarında müzik etkinliklerini sadece "boş zaman doldurma" veya "geçiş etkinliği" seviyesinde tutmalarına neden olabilir.

Boyutlar bazında yapılan incelemede, adayların en yüksek puanı "Müzikte bilgi birikimine güven" (Faktör I) boyutunda aldığı, buna karşın en düşük puanın "Müzikte teorik bilgiyi yaşam becerisine dönüştürme" (Faktör III $\bar{x}$:2.44) boyutunda yoğunlaştığı saptanmıştır. Bu sonuç, adayların üniversite eğitimi süresince müzikal terminolojiyi, nota bilgisini veya çocuk şarkılarını teorik olarak öğrendiklerini ancak bu bilgiyi sınıfa nasıl entegre edecekleri konusunda ciddi bir "uygulama kaygısı" taşıdıklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının teorik bilgiyi beceriye dönüştürememesi, eğitim fakültelerindeki müzik derslerinin işleniş biçimini tartışmaya açmaktadır. Alanyazında Özmenteş (2014) ve Köker & Eğilmez (2024) tarafından yapılan çalışmalar, müzik derslerinin daha çok teknik/teorik odaklı olduğunu, ancak öğretmen adayının sınıfta bir çocuk grubuna nasıl rehberlik edeceği, ritim çalışmalarını nasıl oyunlaştıracığı gibi pedagojik alan bilgisi (PCK) noktasında eksiklikler yaşandığını vurgulamaktadır. Bu durum, adayların kendilerini "bilgi sahibi" ama "eylem noktasında yetersiz" görmelerine yol açmaktadır.

Araştırmanın belki de en çarpıcı bulgusu, sınıf seviyesi değişkenine göre özyeterlik puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamış olmasıdır. Normal bir eğitim akışında, Lisans II

düzeyinde alınan temel müzik eğitiminin ardından, Lisans III ve IV seviyelerinde pedagojik formasyon ve okul deneyimi dersleriyle birlikte özyeterlik algısının doğrusal bir artış göstermesi beklenirdi. Ancak bulgular, ikinci sınıftaki bir öğrenci ile mezuniyet aşamasındaki bir öğrencinin müzikal özgüveninin benzer olduğunu göstermektedir.

Bu durum iki şekilde yorumlanabilir:

Müfredatın Etkisizliği: Mevcut "Müzik Eğitimi" ve "Okul Öncesinde Müzik Öğretimi" derslerinin adayların psikolojik hazır bulunuşluğunu ve uygulama becerisini geliştirmede yeterli ivmeyi yaratamadığı söylenebilir.

Öğretmenlik Uygulaması Süreci: Adayların staj okullarında (Okul Öncesinde Öğretmenlik Uygulaması I-II) rehber öğretmenlerin müzik etkinliklerine ne kadar yer verdiği ve adayların bu süreçte müzikal anlamda ne kadar "modellenmiş" olduğu kritiktir. Eğer aday, staj yaptığı sınıfta müziğin sadece dijital araçlarla (YouTube vb.) yürütüldüğünü görüyorsa, kendi canlı icra ve uygulama becerisini geliştirme ihtiyacı hissetmeyebilir.

Cinsiyet ve yaş değişkenlerinin özyeterlik üzerinde anlamlı bir fark yaratmaması, müzikal yetkinliğin kişisel bir gelişim süreci olduğunu ve okul öncesi öğretmenliği programındaki her bireyin benzer bariyerlerle karşılaştığını göstermektedir. Erkek ve kadın adayların benzer puanlara sahip olması, müzik öğretiminin cinsiyetten bağımsız bir profesyonel beceri alanı olarak algılandığını desteklemektedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda şu somut öneriler geliştirilmiştir:

Pedagojik Alan Bilgisi Odaklı Dersler: Müzik derslerinin içeriği "müzik teorisi" odağından çıkarılarak, "müzik öğretim

metodolojisi" (Orff-Schulwerk, Kodaly, Dalcroze gibi yaklaşımların okul öncesine uyarlanması) odağına kaydırılmalıdır.

Mikro-Öğretim Uygulamaları: Adayların "teorik bilgiyi yaşam becerisine dönüştürme" puanlarını artırmak için, ders kapsamında her adayın gerçek bir sınıf ortamını simüle eden küçük gruplara müzik etkinliği yaptırması ve bu sürecin video analizleriyle geri bildirimle desteklenmesi sağlanmalıdır.

Müzik Atölyelerinin Kurulması: Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının serbest zamanlarında da enstrüman (ukulele, ritim çalgıları vb.) çalışabileceği, teknolojik müzik araçlarını deneyimleyebileceği "Müzik Uygulama Atölyeleri" kurulmalıdır.

Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi İş Birliği: Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler iş birliği yaparak, staj okullarındaki rehber öğretmenlere müzik öğretimi konusunda güncel yaklaşımlar eğitimi vermelidir. Böylece adaylar, staj süreçlerinde daha donanımlı modellerle karşılaşabilirler.

Boylamsal Çalışmalar: Bu çalışma tarama modelindedir. Öğretmen adaylarının özyeterlik gelişimlerini birinci sınıftan mezuniyete kadar takip eden boylamsal (longitudinal) çalışmalar yapılarak, hangi dönemlerde kırılma veya duraksama yaşandığı daha net tespit edilebilir.

Kaynakça

Afacan, Ş. (2008). Müzik Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-11.

Aslan, D., & Akyol, A. K. (2006). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 51-60.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

Baran, M., Yılmaz, A., & Yıldırım, M. (2007). Okul Öncesi Eğitimin Önemi Ve Okul Öncesi Eğitim Yapılarındaki Kullanıcı Gereksinimleri Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (8), 27-44.

Barboros, E., & Akbulut, E. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Dersi Hedeflerini Gerçekleştirme ve Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 65-74.
<https://doi.org/10.51725/etad.817246>

Burak, S., & Çörekci, E. D. (2021). Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Teknoloji Kullanımı: Antalya İlinde Nitel Bir Çalışma. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 375-395.
<https://doi.org/10.17943/etku.886609>

Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706.
<https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1990.tb12048.x>

Erkuş, S., & Yazar, T. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin

Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (20), 196-211.

Dalgar, G., & Kaytez, N. (2022). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 6(2), 259-277. <https://doi.org/10.31798/ses.1177501>

Özal Göncü, İ. (2010). Okul Öncesi Eğitimde Müzik Eğitiminin Temel Sorunları. *Kastamonu Education Journal*, 18(2), 355-362.

Özdemir Beceren, B., Arı Arat, C., & Adak Özdemir, A. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının görsel okuryazarlıkları ile eleştirel okuma özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 411-435. <https://doi.org/10.33400/kuje.1061245>

Kaya, A., Balay, R. & Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmetechniklerine ilişkin bilme, uygulama ve Eğitim ihtiyacı düzeyleri, *International Journal of Human Sciences*, 9 (2),1303-1334.

Karasar, N. (2004). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yiğit Köker, M., & Onuray Eğilmez, H. (2024). Prodigies Music Müzik Eğitimi Uygulamalarının Uzman Uygulayıcı Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 37(1), 109-132. <https://doi.org/10.19171/uefad.1367337>

Özmenteş, G. (2014). Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik özyeterlikleri, benlik saygıları ve bireysel özellikleri arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 138-152.

Pektaş, S., & Elmacı, D. (2024). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Müzik Etkinliklerini Kullanma Durumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(89), 22-36. <https://doi.org/10.17755/esosder.1267194>

Sığırtmacı, A. (2002). Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9).

Şahin, Ç., Kartal, O. Y., & İmamoğlu, A. (2013). Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programı Hakkında Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 101-118.

Vural, D., & Kocabaş, A. (2016). Okul Öncesi Eğitim Ve Aile Katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59). <https://doi.org/10.17755/esosder.263223>.

Yıldız, H., & Arslan, M. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ile Çocuk Sevgileri Arasındaki İlişki. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 370-399.

GEÇİCİ KAPAK

*Kapak tasarımı
devam ediyor.*