



**T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**GELENEKSEL TÜRK MÜZİĞİ ÖĞELERİNİN
FLÜT EĞİTİMİNDE KULLANILMASINA YÖNELİK
BİR MODEL ÖNERİSİ**

DOKTORA TEZİ

Afşın ÖNER

Malatya–2011

**T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**GELENEKSEL TÜRK MÜZİĞİ ÖĞELERİNİN
FLÜT EĞİTİMİNDE KULLANILMASINA YÖNELİK
BİR MODEL ÖNERİSİ**

DOKTORA TEZİ

Afşın ÖNER

Danışman: Prof. Dr. Turan SAĞER

Malatya–2011

ÖN SÖZ

Doktora eğitimim boyunca ve tezimin hazırlanma aşamasında destek ve bilgileri ile sürekli yanımda olan danışmanım Prof. Dr. Turan SAĞER'e teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca değerli hocalarım Prof. Cemal YURGA, Prof. Bülent BİROL, Doç. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU'na, bütün doktora eğitim sürecim ve tez dönemimde bilgi ve desteğiyle yanımda olan eşim Oya'ya sonsuz saygı ve şükranlarımı sunarım.

AFŞİN ÖNER

KABUL VE ONAY SAYFASI

Afşın ÖNER tarafından hazırlanan; “Geleneksel Türk Müziği Öğelerinin Flüt Eğitiminde Kullanılmasına Yönelik Bir Model Önerisi” başlıklı bu çalışma 15 Aralık 2011 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından DOKTORA BİTİRME TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Prof. Cemal YURGA
BAŞKAN



.....

Prof. Dr. Turan SAĞER
DANIŞMAN



.....

Prof. Bülent BİROL
ÜYE



.....

Doç. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU
ÜYE



.....

Y. Doç. Dr. Ersan ÇİFTÇİ
ÜYE



.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

ONAY

15.../12.../2011
Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Turan SAĞER'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **“Geleneksel Türk Müziği Öğelerinin Flüt Eğitiminde Kullanılmasına Yönelik Bir Model Önerisi”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Afşın ÖNER

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece İnönü Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Afşın ÖNER

ÖZET

ÖNER, Afşın
GELENEKSEL TÜRK MÜZİĞİ ÖĞELERİNİN
FLÜT EĞİTİMİNDE KULLANILMASINA YÖNELİK
BİR MODEL ÖNERİSİ
Doktora Tezi
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Turan SAĞER
Malatya, 2011

Bu araştırmanın amacı, Geleneksel Türk Müziği öğeleri kullanılarak önceden belirlenmiş temel flüt tekniklerinin öğretimine yönelik bir program oluşturmak ve bu programın öğrenci başarısı üzerindeki etkisini tespit etmektir.

Araştırma kapsamında ilk önce Klasik Batı Müziği çalgı eğitimi alan öğrencilere, durum değerlendirmeye yönelik bir anket çalışması yapılmıştır. Bu anket çalışmasında öğrencilerin kişisel bilgilerine, müzik ve çalgı eğitimlerine ve Geleneksel Türk Müziği öğelerinin çalgı eğitiminde kullanılma durumuna ilişkin sorular yer almıştır. Daha sonra Klasik Batı Müziği çalgı eğitimi veren öğretim elemanları ile araştırmanın problemine ve amaçlarına zemin hazırlayacak verileri elde etmek için “Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme” yapılmıştır. Bu görüşmeden elde edilen veriler içeriklerine göre kodlanarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında önceden belirlenmiş olan 14 temel flüt tekniğine yönelik, Geleneksel Türk Müziği öğeleri içeren çalışmalar yazılmıştır. Her teknik için yazılan 4 farklı çalışma, farklı kapsamlarda ve seviyelerdedir. Hüseyini makamı dizisinde yazılan bu çalışmalar basit birleşik ve aksak ritimler içermektedir. Yazılmış olan bu etütler, alanında uzman ve 10 kişiden oluşan bir uzman grubuna gönderilerek çalışmanın amacı ve etütler ile ilgili detaylar anlatılmış her bir teknik için görüşlerini rapor etmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen raporlar araştırmacı tarafından belirlenen kategoriler çerçevesinde kodlanarak içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmanın son aşamasında deneysel yöntem kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturularak, deney grubuna Geleneksel Türk Müziği öğeleri içeren öğretim programı, kontrol grubuna ise geleneksel flüt öğretim programı uygulanmıştır. Uygulama öncesi temel flüt tekniklerine göre düzenlenen eser, öntest ve sontest parçası olarak her iki gruba da çaldırılmıştır.

Öntest ve sontest değerlendirmeleri alanlarında uzman 10 kişi tarafından, hazırlanmış olan performans değerlendirme ölçeği ile değerlendirilmiş, değerlendirme sonuçları da Non-Parametrik Wilcoxon Testi ve Man whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonunda, Geleneksel Türk Müziği öğeleri içeren öğretim programının, belirlenen flüt tekniklerin öğretilmesinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Flüt, Flüt Eğitimi, Geleneksel Türk Müziği, Model Önerisi, Makam.

ABSTRACT

ÖNER, Afşın
FLUTE PROGRAM WITH TURKISH
TRADITIONAL MUSIC ELEMENTS
Doctoral Dissertation

Supervisor: Prof. Dr. Turan SAĞER
Malatya, 2011

The purpose of this study was to investigate the effects of “Flute Program With Turkish Traditional Music Elements” on flute students

The first chapter of the study, was a survey applied to the students whom are playing western music instruments. The purpose of the survey was to collect general information about music and instrument education of the students and students’ opinion about “Flute Program With Turkish Traditional Music Elements”. Next Instructors whom are teaching instrument interviewed with a structured open ended interview method in order to collect data related to purpose and basic fundamentals of the study. Collected datas coded and categorized.

The next chapter of the study was to develop “Flute Program With Turkish Traditional Music Elements”. This program aimed teaching 14 basic flute technics with individually composed exercises. Exercises composed in Turkish “Makam” scale and contains Turkish rhythms. Exercises have sent to 10 experienced flute teachers, and they asked to make comments about etudes’ technique and musical context. Collected datas coded with pre-defined categories.

The last chapter of the study was an experimental method. Two groups defined for experimental process, and both groups performed the same piece as a pre-test and the post-test.

Pre-test and post-test performances evaluated with “Performance Evaluation Chart” by 10 flute teacher. Collected data analyzed with “Non-Parametric Wilcoxon Test” and “Man whitney U test” using SPSS statistical software.

Results indicate that “Flute Program With Turkish Traditional Music Elements” was influential in developing basic flute technics.

Key Words: Flute, Flute Education, Traditional Turkish Music, Teaching Model, Maqam.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	i
KABUL ve ONAY SAYFASI	ii
ONUR SÖZÜ	iii
BİLDİRİM	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xx
KISALTMALAR LİSTESİ	xxii
BÖLÜM 1	
GİRİŞ	
1.1. Eğitim	1
1.1.1. Müzik Eğitimi	6
1.1.2. Çalgı Eğitimi	8
1.1.3. Flüt ve Flüt Eğitim Tarihi	9
1.2. Kültür	13
1.3. Türkiye’de Müzik.....	16
1.3.1. Geleneksel Türk Müziği.....	18
1.3.2. Türkiye’de batı müziği.....	19
1.3.3. Atatürk ve Müzik	22
1.3.4. Türkiye’de müzik eğitimi.....	25
1.4. Müzik Eğitiminde Kültürel Yaklaşımlar.....	29
1.5. Problem Cümlesi.....	36
1.6. Alt Problemler	37
1.7. Amaç	40
1.8. Önem	40
1.9. Sayılıtlar	41
1.10. Sınırlılıklar	42
1.11. Tanımlar	43
1.12. İlgili Araştırmalar.....	43
1.12.1. Lisansüstü Tezler	43
1.12.2. Kitaplar.....	47

BÖLÜM 2

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli	48
2.2. Evren ve Örneklem	54
2.2.1. Araştırmanın evreni.....	54
2.2.2. Araştırmanın örnekleme	55
2.3. Verilerin Toplanması	57
2.4. Veri toplama araçları.....	58
2.5. Verilerin Analizi.....	63

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesinde, batı müziği çalgıları eğitimi alan öğrencilere yönelik ankete ilişkin bulgular ve yorumlar.....	64
3.2. Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde Klasik Batı Müziği çalgı eğitimi veren öğretim elemanları ile yapılan görüşmelere ilişkin bulgular ve yorumlar	79
3.3. Geleneksel Türk müziği öğeleri kullanılarak hazırlanmış 14 haftalık program	93
3.3.1. Tek dil tekniği	95
3.3.2. Bağ tekniği	99
3.3.3. Dizi sesler.....	104
3.3.4. Üçüncü oktav	110
3.3.5. Aralıklar	114
3.3.6. Sus işaretleri	121
3.3.7. Staccato tekniği	126
3.3.8. Üçleme	132
3.3.9. Senkop.....	136
3.3.10. Gam arpej	140
3.3.11. Parmak Çalışmaları	148
3.3.12. Süslemeler	154
3.3.13. Çift dil tekniği	161
3.3.14. Üç dil tekniği.....	166
3.4. Araştırmaya katılan uzman grubunun, araştırma çerçevesinde hazırlanmış 14 haftalık programla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular ve yorumlar.....	172

3.5. Geleneksel Türk Müziği Öğeleri Kullanılarak Hazırlanmış Programın Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar.....	186
3.5.1. Deney Grubu Performans Değerlendirme Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non- Parametrik Wilcoxon Testine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar.....	186
3.5.2. Kontrol Grubu Performans Değerlendirme Ölçeği Öntest-SontestPuanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non- Parametrik Wilcoxon Testine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	196
3.5.3. Deney ve Kontrol Grubu Performans Değerlendirme Ölçeği Öntest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	206
3.5.4. Deney ve Kontrol Grubu Performans Değerlendirme Ölçeği Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	215

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar.....	225
4.1.1. Batı Müziği Çalgı Eğitimi Alan Öğrencilere Yönelik Uygulanan Ankete İlişkin Sonuçlar.....	225
4.1.2. Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde Klasik Batı Müziği çalgı eğitimi veren öğretim elemanları ile yapılan görüşmelere ilişkin bulgular ve yorumlar.....	227
4.1.3. Araştırmaya katılan uzman grubunun, araştırma çerçevesinde hazırlanmış 14 haftalık programla ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar.....	228
4.1.4. Geleneksel Türk Müziği Öğeleri Kullanılarak Hazırlanmış Programın Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Sonuçlar.....	229
4.2. Öneriler.....	234
KAYNAKÇA.....	236
EKLER.....	243

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Deney Grubu Uygulama Planı	52
Tablo 2. Öntest ve Sontest Performanslarını Değerlendirmek İçin Oluşturulan “Performans Değerlendirme Ölçeği”	61
Tablo 3. Örneklem Grubunun Doğum Yerlerine Göre Dağılımı	63
Tablo 4. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	64
Tablo 5. Örneklem Grubunun Kullandığı Ana Çalgılara Göre Dağılımı	64
Tablo 6. Örneklem Grubunun Kullandığı Çalgının Eğitimini Alma Süresine Göre Dağılımı	65
Tablo 7. Örneklem Grubunun Mezun Olduğu Okullara Göre Dağılımı	66
Tablo 8. Örneklem Grubunun Ailesinde Dinlenen Müzik Türlerine Göre Dağılımı	66
Tablo 9. Örneklem Grubunun Bugüne Kadar Seyirci/Dinleyici Olarak Katıldığı Batı Müziği Etkinliklerine Göre Dağılımı	67
Tablo 10. Örneklem Grubunun Bugüne Kadar Seyirci/Dinleyici Olarak Katıldığı Türk Müziği Etkinliklerine Göre Dağılımı	68
Tablo 11. Örneklem Grubunun Türk Müziği Eğitimi Alıp/Almama Durumlarına Göre Dağılımı	69
Tablo 12. Örneklem Grubunun Çalgı Eğitimini Aldığı Öğretmenle Uygulama Dışında Gerçekleştirdiği Faaliyetlere Göre Dağılımı	69
Tablo 13. Örneklem Grubunun Çalgı Başarısına ve Çalışma Motivasyonuna Olumlu Etkisi Olduğunu Düşündüğü Etkinliklere Göre Dağılımı	70
Tablo 14. Örneklem Grubunun “Çalgı eğitimi alan öğrencilerin, o çalgının profesyonel icracılarını dinlemesinin, eğitim sürecine ve öğrencinin kazanımlarına katkısı olacağını düşünüyor musunuz?” Sorusuna Verdiği Cevapların Dağılımı	71
Tablo 15. Örneklem Grubunun “Sizce Türkiye’de müzik eğitimi veren kurumlarda, geleneksel müziğimizin de öğretilmesi, öğrencilerin müziği daha etkili ve kolay kavramaları açısından hangi ölçüde etkilidir?” Sorusuna Verdiği Cevapların Dağılımı	72

- Tablo 16. Örneklem Grubunun “Müziğin, “kültür” kavramının bir parçası olarak, toplumun diğer kültürel değerleri ile (Yöresel danslar, kıyafetler, mimari, görsel sanatlar, konuşma dili, örf ve adetler, v.b..) etkileşim içinde olduğunu düşünüyor musunuz ?” Sorusuna Verdiği Cevapların Dağılımı 72
- Tablo 17. Örneklem Grubunun “Sizce bir müzik parçasını doğru yorumlamak için, o müziğin ait olduğu kültürel özelliklerini de tanımış olmak ne ölçüde gereklidir?” Sorusuna Verdiği Cevapların Dağılımı 73
- Tablo 18. Örneklem Grubunun “Anadolu kültüründe yetişmiş olan öğrencilerin, Batı müziği çalgı eğitimlerinde, kendi müziklerine ait öğeleri (makamlar, ritimler, saz eserleri v.b.) de kullanmaları, sizce eğitim süreçlerine ne ölçüde katkı sağlar?” Sorusuna Verdiği Cevapların Dağılımı 74
- Tablo 19. Örneklem Grubunun “Bir müzik türünü dinleyerek, melodik yapısına ve biçimsel özelliklerine kulak alışkanlığı kazanmanın, aynı müziğin icrasında ne ölçüde faydalı olduğunu düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verdiği Cevapların Dağılımı 74
- Tablo 20. Örneklem Grubunun “Geleneksel Türk Müziği öğelerinin, etüt ve teknik egzersizlerde kullanılması, çalışılan tekniğin daha iyi anlaşılıp uygulanmasına sizce ne ölçüde katkı sağlar?” Sorusuna Verdiği Cevapların Dağılımı 75
- Tablo 21. Örneklem Grubunun “Geleneksel Türk Müziği eserlerini düzenleyerek konser repertuarlarına alan Klasik Batı Müziği sanatçılarının, Türkiye’de müziğe ne ölçüde olumlu katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verdiği Cevapların Dağılımı 76
- Tablo 22. Örneklem Grubunun Tampere Sisteme Uyarlanmış Geleneksel Türk Müziği Makamlarının ve Eserlerinin, Batı Müziği Çalgılarının Eğitim Programlarında Kullanılması Hakkında Düşüncelerine Göre Dağılımı 77
- Tablo 23. Örneklem Grubunun “Geleneksel Türk Müziğindeki Aksak tartımların, batı müziği çalgı eğitimindeki teknik etüt ve egzersizlerde kullanılması sizce aşağıdaki hangi durumların ortaya çıkmasına sebep olur?” Sorusuna Verdiği Cevapların Dağılımı 77

Tablo 24. Öğretim Elemanlarının “Kaç yıldır çalgı eğitimi vermektесiniz” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları.....	78
Tablo 25. Öğretim Elemanlarının “Çalgı derslerinizde kullandığınız müfredat (öğretim programı) ile ilgili bilgi verebilir misiniz?” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları	79
Tablo 26. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerinizin kültürel profili ile ilgili bilgi verebilir misiniz?” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları.....	80
Tablo 27. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerinizin müzikal geçmişleri ile ilgili bilgi verebilir misiniz?” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları.....	81
Tablo 28. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerinizin çalgılarını sevme durumları ilgili sorunlar yaşıyor musunuz?” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları.....	82
Tablo 29. Öğretim Elemanlarının “Çalgılarını sevmeyen öğrencilerin sebeplerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları.....	83
Tablo 30. Öğretim Elemanlarının “Önceden Batı müziği eğitimi almamış olan öğrencilerinizin mevcut müfredatınızı uygulama ve uyum süreci ile ilgili bilgi verebilir misiniz?” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları.....	85
Tablo 31. Öğretim Elemanlarının “Önceden Batı müziği eğitimi almamış olan öğrencilerinizin çalgı çalışma istekleri hakkında bilgi verebilir misiniz?” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları.....	86
Tablo 32. Öğretim Elemanlarının “Önceden batı müziği eğitimi almamış ve bu kültür konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip olmayan öğrencilerinizin, çalgı eğitimi süreçlerindeki kültürel ve müzikal sorunlarının azaltılması ile ilgili görüş ve önerileriniz nelerdir?” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları.....	87
Tablo 33. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerinizin, öğretim programında kullandığınız müziği ve bu müziğin kültürünü anlamasının, çalgı eğitim süreçlerindeki rolünü değerlendirir misiniz?” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları	89
Tablo 34. Öğretim Elemanlarının “Batı müziği geçmişine sahip olmayan öğrencilerin çalgı eğitimi süreçlerini destekleyeceğini ve öğrencileri motive edeceğini düşündüğünüz faaliyetler/etkinlikler nelerdir?” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları	90

Tablo 35. Öğretim Elemanlarının “Geleneksel kültürün içinden gelen öğrencilerin, çalgı eğitimlerinde, geleneksel müziğin bir köprü olarak kullanılması konusundaki görüşleriniz nelerdir?” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları.....	91
Tablo 36. Uzmanların “Tek dil çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları.....	171
Tablo 37. Uzmanların “Bağ çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları.....	172
Tablo 38. Uzmanların “Dizi çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları	173
Tablo 39. Uzmanların “3. Oktav çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları	174
Tablo 40. Uzmanların “Aralık çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları	175
Tablo 41. Uzmanların “Sus işaretleri çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları.....	176
Tablo 42. Uzmanların “Staccato çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları.....	177
Tablo 43. Uzmanların “Üçleme çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları.....	178
Tablo 44. Uzmanların “Senkop çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları	179
Tablo 45. Uzmanların “Gam çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları	180
Tablo 46. Uzmanların “Parmak çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları	181
Tablo 47. Uzmanların “Süsleme çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları.....	182
Tablo 48. Uzmanların “Çift dil çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları.....	183
Tablo 49. Uzmanların “Üç dil çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları	184
Tablo 50. Deney Grubu Performans Değerlendirme Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi Sonuçları.....	185
Tablo 51. Deney Grubu “ <i>Tek dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	186
Tablo 52. Deney Grubu “ <i>Legato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	186
Tablo 53. Deney Grubu “ <i>Dizi sesleri doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	187
Tablo 54. Deney Grubu “ <i>3. oktav sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	188

Tablo 55. Deney Grubu “ <i>Aralıkları doğru ve temiz seslerle çalabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	188
Tablo 56. Deney Grubu “ <i>Sus işaretlerini doğru süreler ile yapabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	189
Tablo 57. Deney Grubu “ <i>Staccato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	189
Tablo 58. Deney Grubu “ <i>3’leme tartımları doğru süreler ile çalabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	190
Tablo 59. Deney Grubu “ <i>Senkoplü tartımları doğru süreler ile çalabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	191
Tablo 60. Deney Grubu “ <i>8’li dizileri ve arpej sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	191
Tablo 61. Deney Grubu “ <i>Çapraz parmak geçişlerini hatasız ve eşit hareketlerle yapabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	192
Tablo 62. Deney Grubu “ <i>Süslemeleri doğru notalarla, temiz seslerle ve doğru sürelerde çalabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	193
Tablo 63. Deney Grubu “ <i>Çift dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	193
Tablo 64. Deney Grubu “ <i>Üç dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	194
Tablo 65. Deney Grubu “ <i>Eseri müzikal bütünlük içinde çalabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	194
Tablo 66. Kontrol Grubu Performans Değerlendirme Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi Sonuçları.....	195
Tablo 67. Kontrol Grubu “ <i>Tek dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	196
Tablo 68. Kontrol Grubu “ <i>Legato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	196

Tablo 69. Kontrol Grubu “ <i>Dizi sesleri doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	197
Tablo 70. Kontrol Grubu “ <i>3. oktav sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	198
Tablo 71. Kontrol Grubu “ <i>Aralıkları doğru ve temiz seslerle çalabilme</i> ” Kriteri Öntest- Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	198
Tablo 72. Kontrol Grubu “ <i>Sus işaretlerini doğru süreler ile yapabilme</i> ” Kriteri Öntest- Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	199
Tablo 73. Kontrol Grubu “ <i>Staccato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	199
Tablo 74. Kontrol Grubu “ <i>3’leme tartımları doğru süreler ile çalabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	200
Tablo 75. Kontrol Grubu “ <i>Senkoplu tartımları doğru süreler ile çalabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	200
Tablo 76. Kontrol Grubu “ <i>8’li dizileri ve arpej sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	201
Tablo 77. Kontrol Grubu “ <i>Çapraz parmak geçişlerini hatasız ve eşit hareketlerle yapabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	201
Tablo 78. Kontrol Grubu “ <i>Süslemeleri doğru notalarla, temiz seslerle ve doğru sürelerde çalabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması .	202
Tablo 79. Kontrol Grubu “ <i>Çift dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	203
Tablo 80. Kontrol Grubu “ <i>Üç dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	203
Tablo 81. Kontrol Grubu “ <i>Eseri müzikal bütünlük içinde çalabilme</i> ” Kriteri Öntest- Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	204
Tablo 82. Deney ve Kontrol Grubu Performans Değerlendirme Ölçeği Öntest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	205

Tablo 83. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>Tek dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	206
Tablo 84. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>Legato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	206
Tablo 85. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>Dizi sesleri doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması.....	207
Tablo 86. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>3. oktav sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme</i> ” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması.....	207
Tablo 87. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>Aralıkları doğru ve temiz seslerle çalabilme</i> ” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması.....	208
Tablo 88. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>Sus işaretlerini doğru süreler ile yapabilme</i> ” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması.....	208
Tablo 89. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>Staccato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	209
Tablo 90. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>3’leme tartımları doğru süreler ile çalabilme</i> ” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması.....	209
Tablo 91. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>Senkoplu tartımları doğru süreler ile çalabilme</i> ” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması.....	210
Tablo 92. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>8’li dizileri ve arpej sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme</i> ” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	210
Tablo 93. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>Çapraz parmak geçişlerini hatasız ve eşit hareketlerle yapabilme</i> ” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	211
Tablo 94. Deney ve Kontrol Grubu <i>Süslemeleri doğru notalarla, temiz seslerle ve doğru sürelerde çalabilme</i> ” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	211
Tablo 95. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>Çift dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	212
Tablo 96. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>Üç dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması.....	212
Tablo 97. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>Eseri müzikal bütünlük içinde çalabilme</i> ” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	213

Tablo 98. Deney ve Kontrol Grubu Performans Değerlendirme Ölçeği Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	214
Tablo 99. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>Tek dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	215
Tablo 100. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>Legato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	216
Tablo 101. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>Dizi sesleri doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	216
Tablo 102. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>3. oktav sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme</i> ” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	217
Tablo 103. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>Aralıkları doğru ve temiz seslerle çalabilme</i> ” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	217
Tablo 104. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>Sus işaretlerini doğru süreler ile yapabilme</i> ” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	218
Tablo 105. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>Staccato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	218
Tablo 106. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>3’leme tartımları doğru süreler ile çalabilme</i> ” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	219
Tablo 107. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>Senkoplu tartımları doğru süreler ile çalabilme</i> ” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	219
Tablo 108. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>8’li dizileri ve arpej sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme</i> ” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	220
Tablo 109. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>Çapraz parmak geçişlerini hatasız ve eşit hareketlerle yapabilme</i> ” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	220
Tablo 110. Deney ve Kontrol “ <i>Süslemeleri doğru notalarla, temiz seslerle ve doğru sürelerde çalabilme</i> ” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	221
Tablo 111. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>Çift dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	221

Tablo 112. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>Üç dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme</i> ” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	222
Tablo 113. Deney ve Kontrol Grubu “ <i>Eseri müzikal bütünlük içinde çalabilme</i> ” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	222

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Hüseyini Makamı Dizisi	54
Şekil 2. Öntest ve Sontest Eseri	55
Şekil 3. Tek Dil Çalışması no.1	96
Şekil 4. Tek Dil Çalışması no.2	96
Şekil 5. Tek Dil Çalışması no.3	97
Şekil 6. Tek Dil Çalışması no.4	98
Şekil 7. Bağ Çalışması no.1	100
Şekil 8. Bağ Çalışması no.2	101
Şekil 9. Bağ Çalışması no.3	102
Şekil 10. Bağ Çalışması no.4	103
Şekil 11. Dizi Çalışması no.1	105
Şekil 12. Dizi Çalışması no.2	106
Şekil 13. Dizi Çalışması no.3	107
Şekil 14. Dizi Çalışması no.4	108
Şekil 15. 3.Oktav Çalışması no.1	110
Şekil 16. 3.Oktav Çalışması no.2	111
Şekil 17. 3.Oktav Çalışması no.3	112
Şekil 18. 3.Oktav Çalışması no.4	113
Şekil 19. Aralık Çalışması no.1	116
Şekil 20. Aralık Çalışması no.2	117
Şekil 21. Aralık Çalışması no.3	118
Şekil 22. Aralık Çalışması no.4	119
Şekil 23. Sus İşaretleri Çalışması no.1	121
Şekil 24. Sus İşaretleri Çalışması no.2	122
Şekil 25. Sus İşaretleri Çalışması no.3	123
Şekil 26. Sus İşaretleri Çalışması no.4	124
Şekil 27. Staccato Çalışması no.1	127
Şekil 28. Staccato Çalışması no.2	128
Şekil 29. Staccato Çalışması no.3	129
Şekil 30. Staccato Çalışması no.4	130
Şekil 31. 3'leme Çalışması no.1	132
Şekil 32. 3'leme Çalışması no.2	133

Şekil 33. 3'leme Çalışması no.3.....	134
Şekil 34. 3'leme Çalışması no.4.....	135
Şekil 35. Senkop Çalışması no.1.....	136
Şekil 36. Senkop Çalışması no.2.....	137
Şekil 37. 3'leme Çalışması no.3.....	138
Şekil 38. Senkop Çalışması no.4.....	139
Şekil 39. Gam Çalışması no.1.....	142
Şekil 40. Gam Çalışması no.2.....	144
Şekil 41. Gam Çalışması no.3.....	145
Şekil 42. Gam Çalışması no.4.....	146
Şekil 43. Parmak Çalışması no.1.....	159
Şekil 44. Parmak Çalışması no.2.....	150
Şekil 45. Parmak Çalışması no.3.....	151
Şekil 46. Parmak Çalışması no.4.....	152
Şekil 47. Süsleme Çalışması no.1.....	155
Şekil 48. Süsleme Çalışması no.2.....	156
Şekil 49. Süsleme Çalışması no.3.....	157
Şekil 50. Süsleme Çalışması no.4.....	158
Şekil 51. Çift Dil Çalışması no.1.....	161
Şekil 52. Çift Dil Çalışması no.2.....	162
Şekil 53. Çift Dil Çalışması no.3.....	163
Şekil 54. Çift Dil Çalışması no.4.....	164
Şekil 55. Üç Dil Çalışması no.1.....	166
Şekil 56. Üç Dil Çalışması no.2.....	167
Şekil 57. Üç Dil Çalışması no.3.....	168
Şekil 58. Üç Dil Çalışması no.4.....	169

KISALTMALAR LİSTESİ

AGSL	: Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
EÜGSF	: Erciye Üniversitesi Güzel Sanatlar
N	: Kişi Sayısı
ORT	: Ortalama
S.S	: Standart Sapma
MW	: Manwhitney U Değeri
P	: Anlamlılık Düzeyi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Eğitim

Eğitim, bilimsel anlamlarının ve tanımlamaların ötesinde manevi ve mistik yönden ele alındığında, insanın yeryüzüne geliş amaçlarının en önemlilerinden birisidir. İnsan bütün inanışların temelinde eğitilmek ve eğitmek için çaba sarf etmektedir. İnsanlığın başlangıcından bu yana var olan eğitim, o günden bugüne birçok şekil değiştirmiş, insanların sahip olduğu gereksinimler doğrultusunda gelişerek detaylanmıştır.

İlkel insanın hayatta kalma ve yaşamını sürdürme içgüdüğü bile, eğitimin kapılarının aralanması için bir amaç olmuştur. Başlangıçta içgüdüsel davranışların açılımı olarak ortaya çıkan süreç, zamanla deneme-yanılma ve öğrenme aşamalarının da oluşmasıyla bir eğitim sürecine dönüşmüştür. Bu süreç ilerledikçe tesadüfi öğrenme ve deneme-yanılmayla öğrenme, yerini merak, soru sorma ve plan yapma sonucu öğrenmeye bırakmıştır. Bu süreç içgüdüsel davranışlardan, bilinçli ve analitik davranışlara geçiş olarak düşünülebilir.

Eğitim, insanın var oluşu ile başlayan, insanların çevreleriyle ve birbirleriyle etkileşimini kapsayan, çok yönlü ve geniş bir kavramdır. Eğitim, farklı amaçlar doğrultusunda ele alındığında birbirinden değişik ve çok yönlü tanımlarla ortaya çıkmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır:

- Eğitim bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır.
- Bireyin toplumsal yeteneğinin ve en elverişli düzeyde kişisel gelişmesinin elde edilmesi için seçilmiş ve denetimli bir çevreyi içine alan toplumsal bir süreçtir.
- Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Tezcan,1997:3).
- İnsanları belirli amaçlara göre yetiştirme sürecidir.
- Önceden belirlenmiş esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizisidir.
- Bireyin sosyal ve fiziksel çevresinde gerçekleşen olay ve olgulara anlamlı, sistematik ve eleştirel yaklaşmasını sağlayan bir süreçtir.
- Kişinin özgürleşmesine ve tüm yeteneklerini geliştirmesine yardım eden bir etkinliktir (Erdem,2005;2,3)

Eğitim, insanlık tarihi ilerledikçe anlam bakımından zenginleşerek insan hayatındaki önemi artmış, böyle olunca da Dünya’ca ünlü filozofların, yazarların, bilim adamlarının ve sanatçıların kafa yorarak üzerinde çalıştıkları ve fikir ürettikleri bir alan haline gelmiştir.

“Eğitim kavramı farklı kişiler tarafından ve farklı görüşlere göre, değişik tanımlamalar ile ifade edilebilir. Aristo’ya göre eğitim, bireyin ahlaki davranışlar kazanması için bir araçtır. Çiçero eğitim sürecini insan zihninin disipline edildiği bir süreç olarak görmüştür. Descartes eğitimi, akli doğru kullanmayı öğrenmek olarak tanımıştır. Rousseau’ya göre eğitim, doğum sırasında insanda olmayan, insana sonraları kazandırılan özelliklerdir. Kant ise eğitimin, insanı insan yapan kavram olduğunu öne sürmüştür” (Şişman, 2008:6).

Eğitim, hayat boyunca insanı farklı açılardan etkilemekte, insanın toplumun etkili bir bireyi olması için edinmesi gereken davranışlarına ve amaçlarına hizmet etmektedir.

Eğitim, bireyin hayatındaki etkisi açısından çeşitli özelliklere sahiptir. Bunlardan ilki bireye bir davranış kazandırma yönüdür. Eğitimin bireye kazandırdığı davranış yeni olabileceği gibi, önceden edinilmiş bir davranışın değiştirilmesi ya da geliştirilmesi de olabilir. Eğitimin ikinci bir özelliği de, bireyin davranış değişikliği sürecinde, bireyin kendisinin de rol sahibi olması gerçeğidir. Üçüncü özelliği ise, eğitim sürecinin önceden belirlenen amaçlar

çerçevesinde oluşudur. İnsanın sıradan davranışlarının da bir amaç dâhilinde olduğu düşünülürse, eğitimin amaçlar ile doğru orantılı olduğu söylenebilir (Kıncal, 2006:3).

Eğitim, yapısı gereği toplumun içinden çıkararak, o topluma hizmet etmek için yine topluma geri döner. Bu döngü içerisinde toplumun kültürel çeşnileri de hareket halindedir.

“Tarihte ve günümüzde, tüm toplumlarda eğitimin genel amacı, toplumun üyeliğine hazırlanmakta olan kuşağa kültürel kalıtı aktarıp biçimlendirerek, yetişkinlikte sürdüreceği toplumsal rollere hazırlamaktır” (Çınar 2002:45).

İnsanın doğumundan ölümüne kadar eğitim sürecinde daimi bir aktör olması, insanın zihinsel, duygusal, fiziksel, manevi ve toplumsal özelliklerini geliştirmek için eğitimi bilinçli ve etkili bir biçimde kullanmasını gerektirir.

“Bu doğrultuda eğitim genel olarak insanın, olgun, erdem sahibi, mükemmel bir varlık haline gelme/getirilme süreci olarak görülebilir. Eğitim ile insanın insanı özelliklerinin geliştirilmesi, kısaca insanın daha da insanlaştırılması amaçlanır. Eğitimin temel amaçlarından biri, insanın doğuştan sahip olduğu bazı yetenekleri ortaya çıkartmak ve geliştirmektir” (Şişman, 2008:1).

İnsan, genel olarak antropolojinin çalışma konusu olup çeşitli bilim alanları tarafından biyolojik, sosyal, kültürel, psikolojik, ekonomik bir varlık olarak görülür. Onu, felsefe, düşünen bir varlık; sosyoloji, sosyal bir varlık; dinler, inanan bir varlık; biyoloji, konuşan bir varlık; ekonomi, üreten ve tüketen bir varlık olarak tanımlar. Bu farklı tanımların her biri, karmaşık bir varlık olan insana farklı açılardan bakmaktadır. Sadece bir özelliğini ya da boyutunu ortaya çıkararak insanı anlamak ve açıklamak mümkün değildir. Eğitimin konusu olarak insan, anlam ve değer oluşturan ve dünyasını, oluşturduğu bu anlam ve değerlere göre düzenleyen bir varlık olarak tanımlanabilir (Şişman, 2008:1).

Eğitimin anlamı ve birbirinden farklı özelliklerine yönelik bütün tanımlamaların ötesinde, günümüzde eğitimin herkesçe bilinen ve kabul edilen bazı temel amaçları ve tanımlamaları vardır. İnsan hayatında planlanmadan ya da planlanarak gerçekleşen eğitim süreci kendi içine farklı yapılarda, içeriklerde ve amaçlar doğrultusunda gerçekleşmektedir.

“Eğitimin amaçları zamana, topluma, öğrencilerin yaşına, okul kademesine, ders içeriklerine göre değişmektedir. Kısaca eğitimin amacı, eğitilen bireyde meydana getirilmek istenen davranış değişikliğidir” (Kıncal, 2006:22).

“Eğitimin kendi içinde farklı özellikleriyle birbirinden ayrılan çeşitleri bulunmaktadır. Bunlar kısaca şöyle tanımlanabilir:

1. Örgün eğitim: Okulda yapılan planlı ve programlı eğitim türüdür.
2. Yaygın Eğitim: Planlı ve programlı, ancak her yaş grubuna ve örgün eğitimin olanaklarından yararlanamamış olanlara hitap eden eğitim türüdür.
3. Doğal Eğitim: Örgün eğitimin tersi olan, plan, program ve biçim dışı, yaşam içinde rastlantısal ve doğal yollarla gerçekleşir. Aile ve çevreden edinilen eğitim bu gruba dâhildir.
4. Öğretim: Tek taraflı olarak bilgi aktarılması sonucu oluşan eğitim türüdür.
5. Hizmet İçi Eğitim: Kurumlarda görevli olan kişilere kısa süreli olarak ilgili bir alana yönelik verilen eğitimidir. Hizmetteki verimlilik ve bilginin artmasını amaçlar.
6. İş Başında Eğitim: Kurumlarda çalışanlara, günlük çalışma saati içinde ve görev yerinde verilen eğitimidir türüdür. Bireysel ya da grup halinde verilebilir“ (Tezcan,1997:4).

Eğitim sürecinin başlamış olduğu her ortamda öğretme ve öğrenme kavramları bu bütünün ayrılmaz bir parçasıdır. Bu iki ana eleman eğitimin etkili şekilde gerçekleşmesi için olmazsa olmazdır.

“Öğretme ve öğrenme, aynı sürecin iki farklı açıdan değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu iki süreç genel olarak, eğitim faaliyetlerinin gerçekleşmesini kapsayan bir süreç şeklinde nitelendirilebilir. Buna davranış değiştirme süreci de denebilir. Bu sürece, davranış değişikliğini gerçekleştiren dış faktörler açısından bakıldığında, olup biten şey öğretme veya öğretimdir. Aynı sürece, davranışı değiştiren birey açısından bakıldığında, öğrenme durumu söz konusu olmaktadır “(Kıncal, 2006:19).

“Öğrenme fizyolojik, biyolojik, psikolojik ve sosyal bir dizi değişimin etkileşimiyle oluşan ve yaşam boyu devam eden süreçlerin ürünüdür. Buna göre öğrenme, yaşamın herhangi bir kesitiyle sınırlandırılmayacak nitelikte kapsamlı ve sürekli etkinlikler dizisidir” (Yöndem,2002;178).

“Öğretme ve öğrenme, eğitim içinde yer alan çok önemli iki süreçtir. Bu iki süreç içinde öğrenme bilgi edinme faaliyeti olarak asıl hedef konumundadır. Öğretme süreci ise bilgi edindirme faaliyetidir ve büyük ölçüde öğrenme sürecine tabidir” (Açıkgenç, 2009:80).

Öğretme ve öğrenme sürecinin oluşumunda, öğrenci, öğretmen ve öğretim aracı, bu sürecin üç ana unsurunu oluşturmaktadır. Öğrenci, öğrenme etkinliğindeki kişi olduğundan, sahip olduğu fiziksel ve ruhsal özellikler öğretim sürecinin başında göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretim sürecinde öğretmen, öğrenciye hedeflenen davranışların ve eğitimin aktarıcısı pozisyonundadır. Öğretmen öğretimi gerçekleştirecek kişi olarak bilginin, kontrol mekanizmasının ve doğru bilgiye yönlendirme sürecinin sorumlusudur. Sahip olunan eğitim öğretim malzemelerinin, kaynaklarının ve metotlarının doğru ve etkili şekilde kullanılarak, öğrencinin öğrenme faaliyetine hizmet edebilmesi, öğretmenin bilgisi, becerisi ve sorumluluğu dâhilindedir.

“Eğitimin insanlık tarihinin her aşamasında ortaya çıkan toplumsal bir olgu olmasına karşın, eğitim ile kazandırılan bilgi, beceri, ve yeterlikler, bunları kazandırma yol, yöntem ve araçları, eğitime ilişkin beklentiler toplumdan topluma farklılık göstermektedir” (Uras, 2002;190).

Her toplum kendi bireylerinin sahip olduğu ihtiyaçlar, alışkanlıklar ve yöntemler çerçevesinde kendi eğitim sürecini belirler. Toplumların birbirinden farklı olarak sahip oldukları özellikler, onların sahip oldukları eğitim sistemine ve alışkanlıklara da önemli ölçüde yansır. Eğitimdeki toplumsal farklılıklar her ne kadar çeşitli ve özgün olsa da, toplumların eğitim altyapıları ve sistemleri ile ilgili birikimlerini, sürekli güncel tutmaları, içindeki hataları ayıklayarak, hem toplumun gereksinimleri hem de çağın gerektirdiği gelişmeleri göz önünde bulundurmalarıdır.

Dünyanın farklı bölgelerinde ve farklı dönemlerde, eğitim sisteminin sınıflandırılması değişiklik gösterebilmektedir. Buna karşın genel olarak ortaya çıkan eğitim kurumları çoğu yerde birbirine benzerlik göstermektedir. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitim ortamları farklı kategorilere ayrılmıştır. Bunlar çoğunlukla; okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve yaygın eğitimdir.

1.1.1. Müzik Eğitimi

“Geniş anlamıyla eğitim, bilinçli amaçlı ve istendik bir kültürlenme, kültürlenme ve kültürleşme sürecidir. Müzik bir kültür ögesi veya kendine özgü bir kültür olduğuna göre, geniş anlamıyla müzik eğitimi bilinçli, amaçlı ve istendik bir müziksel kültürlenme, kültürlenme ve kültürleşme sürecidir” (Uçan, 2005:7).

Müziğin insan hayatındaki tartışılmaz önemi düşünüldüğünde, müzik eğitiminin de insanın eğitim hayatında ve sürecinde ne kadar önemli bir yeri olduğu açığa çıkmaktadır.

“Müzik eğitimi, insana baştan sona yaşam dolu bir güç şeklinde, tıplı bir dil gibi verilmelidir. Müzikte anlam, ruh ve yaşam olmadığı zaman bu sanat canlılığını yitirir” (Villa-Lobos, 1950:28)

Eğitimin temel özelliklerinden ve gerekliliklerinden biri olan değişim, eğitimin alt dallarından olan müzik eğitiminin de bir parçası halindedir. Toplumların ve bireylerin ihtiyaçları ve kültürel özellikleri doğrultusunda, müziğin hayatlarındaki yeri ve anlamı da değişmekte ve gelişmektedir. Bu değişim ve gelişim süreci müzik eğitimini de doğrudan etkilemektedir.

“Müzik kültürü ve müzik eğitimi, onu oluşturan-gerçekleştiren insanla birlikte değişken, gelişken ve dönüşken bir özellik gösterir. Müzik bireyi ve toplumu besleyen başlıca kültür ve yaşam damarlarından biridir. Müzik eğitimi bu damarı açan, büyüyen, genişleten, işleten ve geliştiren bir süreçtir” (Uçan, 2005:7).

İnsanların gereksinimleri ve sahip oldukları özellikleri çok yönlü ve sürekli bir değişim içindedir. Bu değişim eğitime yapılan maddi ve manevi yatırımlar ile her zaman gelişme ve ilerleme yönünde olmalıdır.

“Bireyleri ve toplumları biçimlendirme, yönlendirme, değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirmede en etkili süreçlerin başında eğitim gelir. Çağdaş eğitim, bilim, sanat ve teknik olarak adlandırılan üç genel konu alanını belli bir felsefi bütünlük içinde kapsayan bir çerçevede düzenleyip gerçekleştirmeye çalışır. Müzik eğitimi ise daha çok sessel ve işitsel nitelikli bir sanat eğitimi olarak güzel sanatlar eğitiminin en önemli dallarında birini oluşturur” (Uçan, 2005:14).

Eğitimin bütün alanları gibi müzik eğitiminin de kendini yenileyip geliştiren bir yapıda olması gerekmektedir. Toplumların gelişip medeniyet seviyesinde ilerleyebilmesi için en hayati ihtiyaçlardan biri olan müziğe ve müziğin eğitimine yeterli önemin verilmesi gerekir. Bu da ancak müzik eğitimi veren kişilerin doğru şekilde yetiştirilmesi ve bu eğitimi veren okulların işlevini doğru şekilde yerine getirmesi ile olabilir.

“Yönetken, müzik derslerinin okullarda doğru şekilde verilebilmesi için, bu dersi veren öğretmenlerin müzik alanında uzmanlaşmış kişilerden seçilmesi gerektiğini vurgulamıştır” (2005:25).

“Müzik eğitimi, bireyin içinde yaşadığı, her gün yüz yüze olduğu müziksel çevresiyle sağlıklı bir etkileşimde bulunabilmesini; müziğin yaratım, üretim, yorum, kullanım ya da tüketimine doğrudan ya da dolaylı olarak, bilinçli, bilgili biçimde katılabilmesini ve giderek müziksel yaşamın gelişmesine katkılarda bulunabilmesi için gerekli davranışlarla donatılmasını amaçlamalıdır” (Uçan, 2005:15).

Toplumların müziğe olan ihtiyaçları, tartışmasız her dönemde gündemde olurken, bu ihtiyaçların türü, miktarı ve sıklıkları değişebilmektedir. Toplumların müzik ihtiyaçlarını sahip oldukları değişkenlere göre karşılayacak yöntemler, ortamlar ve kurumlar, bu ihtiyaçlara göre şekillenebilir ve değişiklik gösterebilir. Müziğe olan ihtiyaç her nasıl karşılanıyorsa karşılansın, bu ihtiyaçların karşılandığı yerde ortaya müzik eğitimi çıkmaktadır.

“Müzik eğitimi kendi içinde üç ana türe ayrılır. Bunlardan Genel müzik eğitimi ayırım gözetmeksizin herkese yöneliktir ve insana genel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlamaktadır. Özengen müzik eğitimi, müziğin herhangi bir dalıyla amatör olarak ilgilenenlere yöneliktir ve kişinin isteğine bağlıdır. Mesleki müzik eğitimi ise, müziğin belirli bir alanını meslek olarak seçmeyi amaçlayan kişilere, gerekli müziksel davranışları kazandırmaya yöneliktir” (Uçan, 2005:31-32).

1.1.2. Çalgı Eğitimi

“Müziğin oluşturulması sürecinde üç ayrı yön vardır. Bunlar Besteleme, seslendirme ve doğaçlamadır. Çalgı kullanılarak meydana gelen seslendirme sürecinde, bir müzik eserini aslına en uygun biçimde, gereken özen, titizlik ve duyarlılıkla yorumlamak gerekir” (Uçan,2005:10-11)

Müzik eğitiminin, türüne ve kapsamına göre birden fazla alanı, davranışı ve içeriği barındırmaktadır. Çalgı eğitimi de bunlardan biridir. Müzik eğitiminin alt alanlarından biri olan çalgı eğitim sürecinin gerçekleşmesi için gerekli olan davranışların edinilmesi, çalgı eğitiminin temel amaçlarındandır. Bu amaçlar fiziksel, teknik ve müzikal olarak genellenebilir.

Çalgıyı, eğitim sürecinin fiziksel amaçlarını gerçekleştirebilmek için, öncelikle o çalgıyı çalabilecek sağlıklı bir fiziğe sahip olmak gerekmektedir. O çalgının çalınmasına engel olacak herhangi bir fiziksel rahatsızlık ya da sağlık sorunu olmadıkça, çalgı eğitim sürecinin gerçekleşmesi mümkündür. Çalgı eğitiminin fiziksel amaçları, o çalgıyı doğru şekilde kavrama, doğru duruş ve tutuş pozisyonlarını gerçekleştirme, çalgının çalınması için gerekli motor hareketleri gerçekleştirme, nefesli çalgılarda doğru şekilde nefes alıp verme gibi alt amaçları kapsamaktadır.

Çalgı eğitim sürecinin teknik amaçları, o çalgının çalım tekniklerini doğru, akıcı ve etkili şekilde yapabilme amaçlarını kapsamaktadır.

Çalgı eğitim sürecinin müzikal amaçları, o çalgıdan doğru temiz ve müzikal özelliklere sahip sesler elde ederek, çalgı için yazılmış müzik eserlerini; eserin türü,

formu, temposu ve nüansları çerçevesinde etkili şekilde yorumlama amaçlarını kapsamaktadır.

1.1.3. Flüt ve Flüt Eğitim Tarihi

“Flütün atası sayılan düdüklerin ve flütlerin tarihinin insanlık tarihi kadar eskilere dayanmış olduğu tahmin edilse de, ilk olarak ne zaman, nerede ve nasıl icat edildiğini söylemek mümkün değildir” (Galway,1999:1)

Medeniyetin ve teknolojinin gelişmemiş olduğu tarih öncesi dönemlerde flütün atalarının, Dünya üzerindeki çeşitli toplumlarda aynı anda ya da yakın zamanlarda icat edilmiş olması olasıdır.

Çoğu kaynakta, bulunan en eski çalgıların ortalama 5000 yıllık bir geçmişe sahip olduğu bilgileri yer alırken, yapılan arkeolojik kazılar sonucunda çok daha yaşlı flüt örneklerine rastlanmıştır. Neanderthal insanların yapmış ve kullanmış olduğu açıklanan bir flüt, Kuzeybatı Slovenya’da bulunmuştur. Üzerinde iki adet deliği ve olan mağara ayısının uyluk kemiğinden yapıldığı tespit edilen bu flüt Slovenya milli müzesinde sergilenmektedir. Güney Almanya’da yapılan başka bir arkeolojik kazı sırasında da, 35.000 yıllık olduğu açıklanan bir flüt bulunmuştur.

“Flüte dair efsanelere ev sahipliği yapan üç toplum, Yunan toplumu, Hint toplumu ve Mısır toplumdur. Bu mirasçıların efsanelerine göre flüt tanrıların icadıdır. Yunan mitolojisinde Pan veya Athene, Hint mitolojisinde Krishna, Mısır mitolojisinde ise Osiris flütün yaratıcı mitolojik tanrıları olarak bilinmiştir. Buna rağmen Batı flüt Dünya’sında en çok bilinen flüt tanrısı Pan’dır” (Powell,2002:11).

“Bazı kaynaklar, modern flütün hikâyesinin 1700’ler civarında başladığına işaret etmektedir. Bu dönemler barok flütün şekillenmiş olduğu ve basılı flüt müziğinin olduğu tarihlerdir” (Powell,2002:7).

Tarihi bu kadar eskilere dayan flüt, Dünya’da müzik sanatının gelişmesi aşamalarında da popüler ve yaygın bir çalgı olmuştur. Dünyanın çeşitli bölgelerinde ve toplumlarında gezgin müzisyenler ve ozanlar tarafından da kullanılmış olan flüt, bu süreç boyunca çeşitli yapısal değişikliklere de uğramıştır. Ortaçağ karanlığından

kurtulan Avrupa'daki reform hareketleri, kültür ve sanat hayatının da gelişmesinin yolunu açmış, Avrupa'da müzik önem kazanmaya başlamıştır.

Halk müziğinden gelişmeye başlayan müzik biçimlerinin çeşitlenmesi ile çalgısal formlar ortaya çıkmış ilerleyen zamanlarda flüt de, onun için eserler bestelenen solo bir çalgı haline gelmiştir. Pierre-Gabriel Buffardin, Jacques-Martin Hotteterre, Johann Joachim Quantz gibi dönemin ünlü flütçüleri, flütün teknik olanaklarını arttırmak için çeşitli çalışmalarda bulunarak flütte yapısal değişiklikleri denemişlerdir. Bu değişiklikler sonunda elde edilen teknik ve müzikal kolaylıklar, flütün esnekliğini ve kabiliyetini arttırmıştır. Yapısal gelişimini sürdüren flüt için metotlar ve etütler yazılarak çalgının teknik davranışlarına yönelik çözümler ve çalışmalar sistemli hale getirilmeye başlanmıştır.

18. yüzyılda flütçüler, flütü çok kolay entonasyon sorunu yaşanabilen bir çalgı olarak görmüşlerdir. Dönemin ünlü flütçü ve eğitimcilerinden Johann George Tromlitz (1725–1805), flütün yapısal hataları, delik konumlandırmaları, ağızlık deliği sorunları gibi sebeplerden dolayı, entonasyon sorunu yaşamaya müsait ve zor bir çalgı olarak nitelendirmiştir. Buna karşın Quantz, flütte entonasyon sorununun; ağızlık hakimiyeti, iyi bir müzik kulağı ve doğru-kararlı parmak hareketleri ile çözülebileceğini öne sürmüştür (Boland,1998:35).

18. yüzyılın başlarında Hotteterre'in yazmış olduğu "Transverse flütün prensipleri" tek anahtarlı flütün ilk metot kitabıdır. Bu kitabın içinde entonasyon, artikülasyon, ritmik eşitlik ve süslemeler ile ilgili düşünceler yer almaktadır. Hotteterre aynı zamanda, ağızlık hakimiyeti ve ayarlaması, tril ve entonasyon sorunlarının çözümü, dil vuruşlarını detaylı ve çözüm önerileri ile bu metotta anlatmıştır (Boland,1998:196).

"Boland, yapmış olduğu çalışmada 18. yüzyılda tek anahtarlı flüt için yazılmış en popüler 13 metodu belirlemiştir. Araştırmanın kapsadığı süre Hotteterre'in 1707'de yazdığı ilk metot ile tek anahtarlı flütün popüleritesini kaybettiği dönemlerin arasındadır. Çalışmada tespit edilen flüt metotları ve yazarları şunlardır" (1998:195) :

1. Jacques Hotteterre, "Principes de la flute traversiere, ou flute d'Allemagne" (1707)
2. Peter Prellur, "Modern Musick-Master" (1730)
3. Michel Corrette, "Méthode pour apprendre aisement a jouer de la flute traversiere" (c. 1734)

4. Johann Joachim Quantz, “Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen” (1752)
5. Antoine Mahaut, “Nieuwe Manier om binen korten tyd op de Dwarsfluit te leeren speelen” (1759) Amsterdam.
6. Charles Delusse, “L’art de la Flute traversiere” (c. 1760) Paris.
7. Lewis Granom, “Plain and Easy Instructions for Playing on the German-Flute” (c. 1770) London.
8. Luke Heron, “A Treatise on the German Flute” (1771) London.
9. Antonio Lorenzoni, “Saggio per ben sonare il flauto traverso” (1779) Vicenza.
10. Amand Vanderhagen, “Méthode nouvelle et raisonnee pour la flute” (c. 1790) Paris.
11. Johann George Tromlitz, “Ausführlicher und gründlicher Unterricht die Flöte zu spielen” (1791) Leipzig.
12. François Devienne, “Nouvelle Méthode theorique et pratique pour la flute” (c. 1792) Paris.
13. John Gunn, “The Art of Playing the German-Flute on New Principles” (c. 1793) London.

Flüt tarihinde 19. yüzyıl bir milat olarak kabul edilebilir. Bu dönemin flüt tarihine kazınmasına sebep olan en önemli olay, Theobald Boehm’ün flütün yapısında ve akustik sisteminde yaptığı devrim niteliğinde icatlar ve uygulamalardır. Boehm’ün 1832’den başlayarak yaptığı halka anahtar sistemini kullandığı flütler, flütün sınırlı bir çalgı halinden gelişmiş ve daha esnek bir çalgı haline geçiş sürecini başlatmıştır. Boehm’ün 1847 yılında yaptığı silindir metal boru ile de günümüzde kullanılan flütün ana hatları ortaya çıkmıştır. Flüt ve flüt eğitim tarihinde bir devrin kapanıp başka bir devrin açılmasına sebep olan bu yeni flüt sistemi, “Boehm Sistemi” olarak anılmaktadır.

19. yüzyıl aynı zamanda Fransız flüt okulunun ve dolayısıyla modern flüt stiline de oluştuğu süreçtir. Fransız flüt okulunun kurucusu olarak kabul edilen Taffanel flüt eğitim tarihinin önemli değişikliklerine imza atarak, Paris Konservatuarı’nın öğretim metotlarını ve repertuarını yenileyerek güncellemiş, eski dönem ve yabancı bestecilerin eserlerini yeniden gündeme getirmiştir. Fransız flüt okulu, Boehm sistemi metal Louis Lot flütlerini benimseyip, karakteristik yumuşak ton ve düzenli vibratosu ile öne çıkarak; çoğunlukla ağaç flütler kullanan ve tonları daha düz ve güçlü olan İngiliz ve Alman okuluna kontrast bir duruş sergilemiştir (Powell,2002:208).

“Modern flüt çalışın babası” olarak adlandırılan Paul Taffanel müzisyen ve çalgı yapımıyla uğraşan babasından 7 yaşında müzik dersleri almaya başlamıştır. Taffanel müzik hayatına flüt dışında, keman ve piyano da çalarak başlamıştır. Taffanel, ilk aldığı flütün modeli kesin olarak bilinmemekle birlikte kısa süre sonra Boehm sistemi ağaç bir flte geçiş yapmıştır. Taffanel’in flüt eğitimini aldığı sıralarda kullandığı metodun, Dorus tarafından 1845 yılında düzenlenip geliştirilen, Devienne’in yazdığı “Nouvelle mthode pour la flte” adlı 1795’de yazdığı metot olduğu düşünülmektedir (Blakeman,2005:7). Günümüzde, Dünya’da verilen flüt eğitiminin temelinde Taffanel’in ortaya attığı ve geliştirdiği eğitim bilinci ve yaklaşımlarının etkisi ve mirası büyüktür. Taffanel; Louis Fleury, Georges Barrre, Marcel Moyse gibi birçok öğrenciyi yetiştirmiş, bu ğrenciler Fransız flüt okulunun 2. neslini oluşturmuştur.

Taffanel 1893’den 1908’deki ölümüne kadar flüt Paris Konservatuarında profesörü olarak çalışmıştır (Blakeman, 2005:249). Taffanelin günümüzde de birçok flüt otoritesi tarafından el üstünde tutulan ve kullanılan metodunu, ölümünden sonra ğrencileri Louis Fleury and Philippe Gaubert tamamlamıştır.

Günümüz flüt eğitiminde önemli yeri olan ortamlardan biri gençlerin görev aldığı yerel ve okul bandolarıdır. Çoğunlukla Kuzey Amerika’da gelenek halini alan Bu bandolar özellikle 20. yüzyıldan itibaren devlet okullarının müzik programlarının genişlemesiyle daha da yaygınlaşmış ve önem kazanmıştır. Çoğunlukla zel günlerde ve spor aktivitelerinde konserler veren bu bandolar, Amerika’da ilk olarak I. Dünya savaşından sonra şekillenmeye başlamışlardır. Sonraları niversiteler de çalgı müziği programları açmış ve ğrenci orkestraları kurmaya başlamıştır. İlk flüt branşı 1891’de Kansas niversitesinde açılmış diğer niversiteler de bunu geleneği devam ettirmişlerdir (Toff,1996:3).

Tüm çalgılarda olduğu gibi flüt eğitimi sürecinde de gözlemleyerek ve dinleyerek öğrenmek önemli bir rol oynar. şüphesiz doğru, sistemli, planlı ve ihtiyaçlara cevap verebilecek bir flüt ğretim programı, flüt eğitim sürecinin bel kemiğini oluşurmaktadır ancak, flüt ğretim programını doğru şekilde uygulayarak, doğru hedefleri ve problem-zm sürecini belirlemiş olan flüt eğitimcileri, ğretim tekniklerini uygulamaları ve seslendirerek örneklemeleri ile müfredatın önemli bir kısmını tamamlamaktadırlar. Bu yöntemle flüt eğitiminde kullanılan metotlar ve icra stilleri nesilden nesile aktarılmaktadır. Bu aktarım sürecinde, bazı flüt eğitimcilerinin ve

çalışmalarının yeni yaklaşımları, mevcut flüt çalma ve öğretme geleneğini güncelleyerek sürekli gelişmesine sebep olmaktadır.

Flüt eğitim ve seslendirme tarihindeki bu gelenek aktarım sürecine şu örnekler verilebilir: 18. yüzyıldaki flüt ikonları olan, Paris'teki Michel Blavet ve Londra'daki Andrew Ashe, sonraki jenerasyonları; Londra'daki Charles Nicholson, Fransa'daki Louis Drouet ve Jean-Louis Tulou; Almanya'daki Theobald Boehm, Fürstenau ve Doppler tarafından takip edilmiş ve örnek alınmışlardır. 19. yüzyılın ikinci yarısında meşaleyi Paris'te Paul Taffanel ve Philippe Gaubert, Danimarka ve Almanya'da Joachim Andersen, İngilterede ise John Lemmone ve Eli Hudson devralmıştır (Toff,1996:4).

1.2. Kültür

Kültür, insanın ve dolayısı ile toplumların var oluşuyla başlayan bir kavramdır. İnsanın yaşama dair gerçekleştirdiği her faaliyet, kültür bütününe oluşturan küçük parçalardan biri olabilir.

“Kültür genel olarak, bir milletin sahip olduğu dil, din, ahlak ve sanat gibi manevi değerlerin bütünü şeklinde tanımlanmaktadır. Kültür, toplum halinde yaşamın bir ürünü olarak ortaya çıkar. Kültür bir taraftan toplumsal hayatı düzenlerken, diğer taraftan da yönlendirmektedir” (Kıncal, 2006:10).

Kültür her ne kadar insanlar tarafından yaratılmış bir kavram olarak karşımıza çıksa da, ilerleyen zamanlarında insanı yöneten, yönlendiren ve şekil veren bir kavram haline de dönüşmektedir. Bu bakış açısıyla kültür bir aynaya benzetilebilir. Aynaya önce görüntü yansımaktadır, daha sonra aynaya yansıyan bu görüntü geri dönmektedir. Geri dönen yansımaya verilen tepki tekrar aynaya yansyarak bu döngünün bir sonraki aşamasına doğru devam etmektedir.

Genel olarak kültür bir bütündür. İnsanın yarattığı her şey bu bütün içinde kapsanır. Bu bağlamda insan etkinliğinin her ürünü ve ürünle sonuçlanan her etkinlik süreci kültürdür. Geniş anlamıyla kültür denilince insanlar, insan toplulukları, toplumlar ve tüm insanlık tarafından oluşturulup geliştirilen yaşam tarzlarının, yaşam biçimlerinin her biri, toplamı, tümü veya bütünü anlaşılır (Uçan, 2000:9).

Kültür insanlığın zaman çizgisindeki yerinin belirlenmesinde çok önemli bir rol oynar. Bu özelliği ile de tamamen iki farklı kimliğe bürünebilen kültür; kalıplaştığı, kemikleştiği, zaman çizgisinde sıkıştığı ve yaratıcısı olan insandan almayı durdurup sadece vermeye başladığı zaman; toplumların içine sıkıştığı, onların ilerlemesini durduran, gelişim ve olumlu değişime kapalı, negatif kısır döngüye zemin hazırlayan bir kavrama dönüşebilir. Fakat, insanlardan beslendiği, dejenerasyondan uzak, gelişime açık, esnek ama bütüncül, sahibi ve eseri olan toplum ile alış-veriş dengesi stabil olan bir kültür kavramı; toplumların ve dolayısı ile insanların gelişiminin, yüksek ahlakın, medeniyetin, maneviyatın ve “insanlık” kavramının teminatı olur.

“Toplumun geleneksel değerlerini devam ettirebilmesi, diğer bir ifadeyle toplumsal düzeninin sağlanabilmesi için, kültürel değerlerin sürekli olarak yeni nesillere kazandırılması gerekmektedir” (Kıncal, 2006:10).

Toplumun kültürel değerlerin sonraki nesillere aktarımı bireylerin sorumluluğundadır. Bu aktarım sürecinde, kültürel öz korunarak, nesillerin algılayabileceği ve gereksinim duydukları güncellemeleri yapmak gerekmektedir. Bu güncellemelerin doğru şekilde yapılabilmesi hiç şüphesiz hassaslık ve dikkat gerektirmektedir.

“Günümüzde gelişmiş ülkelerin dışında kalan ülkeler gelişebilmek için, gelişmiş ülkeleri hemen hemen her yönüyle taklit etmeye yönelmişlerdir. Esas amaç ise, gelişmiş ülkelerin bilimsel ve teknolojik sistemlerini almaktır” (Kıncal, 2006:10).

Gelişmiş ülkeler içinde buldukları durumu, birden fazla kavramı aynı anda ve sistemli şekilde geliştirip yönlendirebilmeye borçludurlar. Bu kavramların içinde hiç şüphesiz kültür, önemli bir yer işgal etmektedir. Maddi veya manevi kalkınma sürecinde olan ülkelerin çoğu çözümü ya yanlış yerde aramakta ya da yanlış uygulamaktadırlar. Bu çözüm sürecinde toplumun özelliklerini belirleyen kültürel değerler öncelikli şekilde dikkate alınmalıdır. Bir toplumun kültürel özellikleri dikkate alınarak oluşturulmuş çözüm önerileri ve yöntemler, bu çözümlerin ve yöntemlerin hayata geçirilmesi için gerekli olan insanlardan olumlu dönüt alacak, yani işleyebilecektir. Ancak, hayata geçirilmesi için gerekli olan bireyleri ve bireylerin ait oldukları kültürel özellikleri

dikkate almayan yöntem ve çözümler her ne kadar kusursuz olursa olsun, teoride kalmaktan öteye geçemezler.

Büyük şehirlerde, her ne kadar küresel ortak bir kültürün etkisi yoğunlukla hissedilse de, küçük şehirler ve taşra bölgelerinde mahalli kültürler varlığını sürdürmeye devam etmektedirler.

Her insanın kendine özgü, bireysel ve içinde yer aldığı insan toplulukları ile paylaştığı sosyal kültürü vardır. Kültür, gerek birey gerekse bir insan grubu açısından maddi ve manevi bazı öğeleri kapsar. Kültür, insanlar tarafından oluşturulan her şeyi ifade eder. Eğitimle ilgili bütün uygulamaların temelinde bir insan anlayışı ve felsefesi ile tasarlanan bir toplum projesi vardır. İnsanlar, içinde yer aldığı farklı sosyal ve kültürel çevrelere göre farklı eğitim yaşantıları, farklı alışkanlıklar, değer ve tutumlar kazanırlar (Şişman, 2008:6).

Toplumlar, hem uluslar arası kaliteli yaşam standartlarına ve bilimsel gelişmelere ayak uydurabilmeli, hem de sahip oldukları kültürel değerlerin korunması, güncel sosyal hayata adapte edilmesi ve yeni nesillere aktarılması görevlerini üstlenmelidirler. Farklı kültürler de aynı zamanda iletişim içindedirler. Bu iletişim iki kültürden birinin diğerini baskı altına alarak perinden sürüklemesi şeklinde değil, birbirleriyle kurdukları diyalogları kendi akıl ve gönülleriyle yorumlamaları şeklinde olmalıdır.

İki farklı kültürün karşılaşması, bazen faydalı sonuçlar doğurabilmektedir. Örneğin, Batı kültürü kaynaklarını tükettiği her dönemde, çeşitli yabancı kültürlerle açılarak, hatta o kültürleri sömürerek yeni bir soluk alabilmiş, kendini yenileyebilmiştir. Bir kültür çatışmasında önemli olan husus, yerli kültürün, yabancı kültürü sindirebilmesi, onu kendi benliği içinde eriterek, faydalı yanlarını kendine mal edebilmesi, böylece yeni bir senteze, daha yüksek bir seviyeye ulaşabilmesidir (Tura,1988:39).

İnsanların kendi kültürleriyle de diyalog halinde olmaları gerekmektedir. Toplumların geçmişlerinden bugünlere gelmiş olan kültürleri ile diyaloglarını sürdürebilmeleri için de birbirlerinin ihtiyaçlarından ve dilinden anlayabiliyor olmaları gerekir.

Bu noktada kültürel değerlerin korunarak güncel sosyal hayata adapte edilmesi hassas bir süreçtir. Uras, eğitimin toplumsal işlevlerinden biri olarak bu konuya işaret etmektedir. “Toplumsal bütünlüğün korunması için kültür aktarımı ne kadar önemli ise,

bu kültürün değişmesi ve insan gereksinimlerine daha iyi yanıt verir hale gelmesi de o kadar önemlidir. Bu noktada okulun diğer toplumsal işlevi etkin rol oynamaktadır” (2002;195).

Kültürel değerlerin güncellenmesi, farklı tanımlamalarla ele alınabilir, ama kültürün geçmişten geleceğe aktarım sürecinde tanımlama ne olursa olsun, yöntemde ve uygulamada kullanılan hassas denge çok önemlidir. Yenilikçi görüşlerin, gelenekçi görüşlerle karşı karşıya gelmeden ve ideolojik kavramlar haline dönüşmeden, toplumun yararı için koordine içinde olması gerekmektedir. Bu çok iyi kurgulanması ve hassasiyetle üzerinde durulması gereken kırılğan bir süreçtir. Gülmez bu gibi süreçlerde oluşabilecek sıkıntıları şöyle açıklamaktadır;

“...Ülkemizde çağdaşlık olgusuna yüklenen anlamlar henüz netleşmemiştir, ideolojik çekiştirmeler içinde sıkıştırılmaktadır, yerli yerine oturmamıştır. Ancak sosyolojik bulgular göstermektedir ki, kültürel değerleri korumaya çalışan halkımızın katı gelenekçi tutumu bilgilerin kulaktan kulağa aktarılması alışkanlığı nedeniyle yeni gelişmeler sancılı olmakta, toplumun bu gelişmeleri algılaması, kavraması ve öğrenmesi zaman almaktadır... Bunun sonucunda modernlik adına günübirlik ithal zevklere boğulmuş geniş bir yığın vardır ülkemizde. Bu yığının kıyısında ise, geleneklerini ve değerlerini korumaya özen gösteren kırsal kesim insanı vardır” (2006:20)

1.3. Türkiye’de Müzik

Geçmişleri Milattan önce dört bin yıl kadar geriye, Altay dönemine kadar uzandığı söylenen Türk toplumu, bu derin tarihi boyunca Dünya üzerindeki en zengin ve köklü kültürlerden birini oluşturmuş, bu kültürün önemli bir parçası olarak müziğe de her döneminde yer vermiştir.

“Türklerin Anadolu topraklarında yerleşik hayata geçmesinden önceki müzik kültürleri çok eski dönemlere dayanmaktadır. Fakat Türklerin Hunlardan önceki eski atalarının tarih öncesi çağlara ilişkin müzik yaşamlarının niteliği, eldeki bilgi ve belgelerin yetersizliği nedeniyle henüz açık ve kesin olarak belirgin değildir” (Uçan,2000:18).

Türk boylarının 10. yüzyıldan başlayarak Anadolu topraklarına doğru gelmelerini, 1071 yılındaki Malazgirt meydan muharebesiyle Anadolu topraklarının

Türklere açılması izlemiştir. Türk müzik hayatının dönüm noktalarından biri de, göçebe Türklerin Anadolu topraklarındaki medeniyet ve kültür mirası ile buluşmasıdır.

Anadolu toprakları, coğrafi ve stratejik özelliklerinden dolayı uzun yıllar boyu farklı medeniyetlere ev sahipliği yapmış ve tüm toplumlar için bir cazibe merkezi olmuştur. Anadolu'da yaşayan toplumlar kendi kültürel miraslarını zenginleştirmiş, aynı zamanda bu topraklarda yaşamış diğer toplumların kültürel miraslarından da beslenmişlerdir. Farklı kaynaklardan beslenerek büyüyen bu kültürel hayatın en önemli kollarından biri de müzik olmuştur.

“Şimdiye kadar yapılmış tüm arkeolojik araştırmalar sonucunda bütün kaynakların da belirttiği gibi, tarih boyunca Anadolu'da kurulan çeşitli uygarlıklarda, müzik aletlerinin çok eski örnekleri ve yazılı müziğin ilk örnekleri ile karşılaşmaktadır” (Erol, 2006:107).

Anadolu'da hüküm sürmüş olan birbirinden farklı toplumların zengin medeniyet mirası, önce Selçuklu Devleti'nin sonra da Osmanlı devletinin bu topraklarda kurulup kök salmasından sonra bir araya gelerek harmanlanmış, sanatın bilimin ve diğer kültürel öğelerin değer kazanarak zirveye çıktığı Osmanlı kültürünü oluşturmuştur.

“Selçuklu Türkiye'sinde olduğu gibi Osmanlı Türkiye'sinde de müzik, Türk devlet, toplum ve birey yaşamının vazgeçilmez öğelerinden biri olmuştur. Klasik Türk Müziği teorisini ve makamlarını konu alan kitaplar 15. yüzyıl'da ortaya çıkmaya başlamış, bu süreçte makamların ve usullerin sürekli değişim ve gelişim içinde olduğu görülmüştür” (Uçan,2000:46).

Osmanlı Devleti, aynı zamanda padişahlarının çoğunun da müzikle bizzat ilgilenmesi, besteler yapması ve saz çalması sayesinde, müzik sanatının sürekli himaye edilip geliştirildiği bir devlet olmuştur. Her kademedeki devlet adamları müziği teşvik etmiş, müzik üstatlarını korumuş ve onların müzik bilgilerinden ve görgülerinden faydalanmışlardır. Türk müziği bu dönemlerde, sadece saray çevrelerinde ve elit tabakada yapılan müzik alanında gelişme göstermekle kalmayıp, aynı zamanda ozanlık-âşıklık geleneğinin de şekillendiği halk müziği alanında da gelişim sürecine girmiştir.

1.3.1. Geleneksel Türk Müziği

“Türk müzik kültürü, Dünya’daki tüm devlet, toplum, topluluk ve bireyleri ile onların yaşadıkları tüm Türk ülke, bölge ve yörelerinin müzik kültürüdür” (Uçan,2000:113).

Geleneksel Türk Müziği gerek tarihi geçmişi gerekse beslenmiş olduğu kaynakların çeşitliliği bakımından Dünya üzerindeki en köklü ve zengin müziklerden birisidir. Geleneksel Türk Müziği’ni diğer müzik sistemlerinden ayıran en önemli nokta sahip olduğu ses sistemi ve buna dayalı olarak gelişmiş olan makamsal yapısıdır.

Modal müziğin gelişme sürecinde yeryüzündeki bütün insan topluluklarının az veya çok katkısı bulunduğu kuşkusuzdur. Bu süreçte, daha ilk basamaklardan başlayarak, farklı yerlerde farklı derecelerde gelişmeler sağlanmış, ama bugün çok açık olarak görüldüğü gibi, en başarılı sonuçlar Türk Müziği olarak adlandırılan müzikte alınmıştır. Çoğunluğu Türk olan müzikçilerin yanı sıra, Selçuklu ve Osmanlı İmparatorluklarında yüzyıllarca Türk kültürü içinde yaşayan diğer uluslardan müzikçilerin de katkılarıyla, bu coğrafyadaki modal müzik gerek sistem gerek uygulama bakımından, Dünya’da benzeri görülmeeyen bir teknik ve estetik düzeye eriştirilmiştir (Zeren, 2003:170).

Türk müziği ses sistemi, Batı müziğinin bir oktavın 12 eşit sese bölünmesinden oluşan sistemi karşısında, Türk Müziği ses sistemi bir sekizli içinde 24 eşit olmayan aralıktan oluşmaktadır. Bu da Türk Müziğinin zengin makamsal yapısının temelini oluşturmaktadır. Türk Müziği makamları, makam dizilerinde, Durak, Güçlü ve asma karar perdeleri belli kurallar çerçevesinde dikkate alınarak oluşturulan melodi çizgileridir. Her makamın sahip olduğu özgün karakter, ancak bu kuralların gerçekleştirilerek bestelendiği bir melodi ile ortaya çıkar.

Türk müziği aynı zamanda değişik ve çeşitli ritmik yapısıyla da, kültürel mirasının zenginliğini yansıtmaktadır. Türk Müziğinde usuller, birbirinden farklı ritmik içerikleri, güçlü-zayıf zaman sıralamaları ve sıralanış/gruplanış kombinasyonlarına göre çeşitlenmektedir.

Geleneksel Türk Müziği aynı zenginliği ve kültürel mirası paylaşan iki ana damara ayrılmaktadır. Bunlar, Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziğidir. Geleneksel Müziğimize ait bu iki ana tür, aynı zamanda çok geniş bir biçim çeşitliliğine sahiptir.

1.3.2. Türkiye’de Batı Müziği

Türk toplumu gerek hüküm sürdüğü coğrafyalar, gerekse içinde barındırdığı zengin ve köklü toplumsal mozaığı ile gün geçtikçe büyümüş ve zamanla Batı’ya doğru ilerlemiştir. Türk toplumunun ilerlediği rotalardaki diğer toplulukları da içine alması ve özüne katması sebebiyle, sahip olduğu kültürel altyapısı da birleştiği, bütünleştiği veya karşılaştığı kültürler ile sentez içine girmiştir. Bu sentez sürecinde, Batı kültürü önemli bir yer almaktadır.

“Türkler öteden beri Batı’yla ilişki ve Batı’ya doğru belirgin bir yöneliş, açılış ve yürüyüş içindedir. Bu süreçte Türklerin Avrupa’yla genel kültürel ve müziksel ilişkilerinin belirli bir tarihsel derinliği vardır. Bu derinliğin bilinen ilk anlamlı kökleri yaklaşık 2500 yıl öncelerine dayanır” (Uçan, 2006:55).

Osmanlı imparatorluğu, II. Mehmet, II. Beyazıt, Yavuz Sultan Selim, Kanuni Sultan Süleyman, II. Selim ve III. Murat dönemlerini yükselme devri olarak yaşamıştır. Bu devirde İmparatorluk sınırları Avrupa’nın ortalarına kadar genişlemiştir. Gerek imparatorluk sınırları içine katılan toprakların kültürel etkileşimi gerekse, devlet katında Avrupa ile kurulan ilişkiler, Osmanlı Türkiye’sinin Batı müziği ile ilişkilerini arttırmıştır.

“Osmanlı Türkiye’si döneminde çoksesli batı müziği ile ilk ciddi ilişki ve resmi tanışma, eldeki bilgilere göre 16. Yüzyıl’da Fransa Kralının Kanuni Sultan Süleyman’a seçkin bir çalgı topluluğu göndermesiyle başlamıştır. Sonraları İngiltere Kraliçesi, Sultan II. Mehmet’e bir org armağan etmiştir” (Uçan, 2000:50).

Avrupa ve Osmanlı Türkiye’si arasında kurulan ilişkiler tek taraflı değil, iki tarafın da birbirinin kültürel değerlerinden etkilenmesi sonucunda karşılıklı olmuştur.

Türkiye, 14. yüzyılda ilk adımları atılan, 15. 16. ve 17 yüzyıllarda artan şekilde Avrupa'yla köklü bir ilişki, yoğun bir etkileşim ve geniş kapsamlı bir işbirliği ortamı içinde bulunmuştur. Bu bağlamda 18. Yüzyılda III. Selim'in Nizamı Cedit programı ile belirginleşen yenileşme ve Avrupa'da Alla Turcalaşma, 19. Yüzyılda II Mahmut'un Islahat ve Abdülmecit'in Tanzimat hareketleri ile belirginleşen batılılaşma ve Türkiye'de Alla Frangalaşma, 20. Yüzyılda Atatürk'ün Cumhuriyet devrimi ile iyice belirginleşen çağcılılaşma-çağdaşlaşma süreçleri bu ortamın oluşup gelişmesinde çok etkin ve belirleyici olmuştur (Uçan, 2006:56).

Sultan II. Mahmut'un ıslahat hareketleriyle hızlanan batılılaşma süreci, 19. Yüzyılda zirveye ulaşarak, müzik hayatının dönüm noktalarından biri haline gelmiştir. Osmanlı'nın son dönemlerinde Şehzade ve Sultanlar, Batı Müziği ile çok yakından ilgilenmiş, keman, piyano gibi batı müziği çalgılarını öğrenerek çalmışlardır. Bu dönemde birçok Şehzade ve Sultan da çoksesli batı müziğinden etkilenecek marş, polka ve vals gibi formlarda eserler bestelemişlerdir. Bu dönemlerde opera, operet, oda müziği gibi türler de talep görmüştür.

II. Mahmut döneminde aynı zamanda batı çalgıları fasıl heyetlerinin içine girmeye başlamıştır. Fasıl toplulukları bu noktada Fasl-ı Cedit, Fasl-ı Atik diye iki gruba ayrılmıştır. Fasl-ı Atik geleneksel fasıl düzeni ile devam ederken; Fasl-ı Cedit, ney, flüt, ud ve mandolinin bir araya geldiği bir grup oluşturmuştur. Bu çalgıların haricinde, keman, viyolonsel, lavta, gitar, trombon ve kastanyet gibi batı çalgıları da fasıl içinde kullanılmaya başlanmıştır (Gedikli,1999:126).

Etkileşim süreci ile başlayıp bilinçli bir yeniden yapılanmaya dönüşen müzik değişim hareketleri, farklı kişiler tarafından olumlu anlamda; batılılaşma, çağdaşlaşma, müzik devrimi, müzik reformu, müzikte gelişim hareketleri, olumsuz anlamda; müzikte yozlaşma, batıyı taklit etme, dejenerasyon gibi farklı şekillerde tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Şüphesiz bu yorumların her biri, müzikte oluşmaya başlayan değişimi yorumlayan kişilerin bakış açıları ve düşüncelerine göre değişiklik göstermiştir.

Türkiye'nin müzik hayatında yaşanan değişiklik ve geçiş döneminde en büyük rolü olan etkenlerden birisi de, müzik eğitimi almaları için yurtdışına gönderilen sanatçılar, müzik eğitimcileri ve öğrencilerdir.

“Bu kapsamda Osmanlı döneminde 1860'da Dikran Çuhacıyan Milano'ya, 1886'da Saffet Bey Paris'e, 1910'da Musa Süreyya Bey Berlin'e gönderilmiştir.

Cumhuriyet Döneminde ise 1924’de Musiki Muallim Mektebinin kurulmasıyla birçok öğrenci müzik eğitimi almaları için Avrupa’nın çeşitli ülkelerine gönderilmiştir” (Uçan, 2006:60).

Cumhuriyet döneminde, Ahmet Adnan Saygun, Ulvi Cemal Erkin, Necil Kazım Akses, Hasan Ferit Anlar, Halil Bedi Yönetken, Ekrem Zeki Ün gibi besteciler ve müzisyenler yurtdışına gönderilerek eğitim almaları sağlanmıştır.

“Cumhuriyet döneminde Avrupa’ya giderek müzik eğitimi alan müzikçilerimiz, “ulusal müziğimizi” oluşturma amacına yönelik, Türk Halk Müziği ezgilerine, motiflerine ve müzikal sistemine dayalı, yeni Türk Müziği armonisinin kurallarını ortaya koyan çalışmalar ve buna uygun besteler üreterek, yeni bir ekol çabası içine girmeye başlamışlardır” (Küçüköncü, 2006:267–268).

Avrupa’ya giderek müzik eğitimi alan ve Türkiye’ye döndüklerinde, Türk müzik hayatının değişiminde en önemli rollerden birini oynayan besteci ve müzik eğitimcilerinin çalışmaları, Türkiye’de belki de en uzun soluklu ve hararetli müzik tartışmasına başlamasına sebep olmuştur. Bu dönemde ortaya çıkarılan fikirler, eserler ve kuramlar çoğu müzik ve politika çevrelerinde tartışılmış, bu tartışma müzik eğitimi veren kurumlara da yansiyarak yıllar boyunca hararetli şekilde sürmüştür.

“Bu doğrultuda ülkemizde geleneksel müziğimizin çok seslendirilmesi çalışmaları sırasında farklı yöntemler kullanılmış, besteciler kendi müzik anlayışları doğrultusunda çözümler üretmiştir. Fakat bu süreç içerisinde, özgün çoksesli bir eser yazmayla, geleneksel bir ezgiyi çok seslendirmenin çok farklı şeyler olduğu gözden kaçırılmıştır” (Gedikli, 1999:71)

Paşaoğlu’nun Batı müziği ve evrensellik eksenindeki düşünceleri şöyledir; “Batı Avrupa kökenli sanat müziğinin “evrensel” olarak nitelenebilmesi için: Dünya üzerinde varlık gösteren tüm etnik grup ve toplulukların kültürel miras içeriklerini, müzikal kültürel kimliklerini olduğu gibi yansıtan bir müzik türü olabilmesi gerekmektedir. Oysa bu doğal olarak olanaksızdır. Bu nedenle, yalnız Batı Avrupa sanat müziği ya da klasik müzik değil, hiçbir müzik türü “evrensel” olarak nitelendirilmemeli tanımlanmamalıdır” (2006:51).

Türkiye’de hem eğitim hayatında hem de sosyal hayatta büyük ölçüde yer kaplayan batı etkisi, müzik alanında da geçmişten günümüze kadar taşınmıştır. Bu etkileşim sürecinde Türk toplumunun sosyal ve kültürel yapısı tüm coğrafi bölgeleri ve yaşam standartları dikkate alınarak çok iyi değerlendirilmeli, bu doğrultudaki çözümler yapıldıktan sonra ülkemizin eğitim sistemine ve sosyo-kültürel politikalarında doğru şekilde yön verilmelidir.

1.3.3. Atatürk ve Müzik

Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk, karmaşık, işgal altında, fakir ve talan edilmeye başlanmış bir yurdu, öne sürdüğü ve halkın benimsemesini sağladığı millet bilinci ile kurtarmış ve ayağa kaldırmıştır. Atatürk, yeniden ele alıp yapılandırdığı ve hayata geçirdiği millet bilincini, bu toplumun sahip olduğu kültürel değerler üzerine kurmuştur.

Atatürk, devlet adamı kişiliğinin haricinde, bilim, astronomi, edebiyat, dil, folklor, güzel sanatlar gibi alanlarda araştırma yapan ve bu alanlardaki uzmanları destekleyerek bu ilgili çalışmalarını teşvik eden bir kişiliğe ve bilgi birikimine sahip olmuştur.

Atatürk’ün güzel sanatların diğer dallarına olduğu gibi, müziğe olan ilgisi de çeşitli sözlerinden açıkça belli olmaktadır.

Atatürk’ün müzik ile ilgili söylediği sözlerden bazıları şunlardır;

“...Hayat musikidir, musiki ile alakası olmayan mahlûkat insan değildir... Musikisiz hayat zaten mevcut değildir.”

“...Musiki hayatın neşesi, ruhu, süruru ve her şeyidir. Yalnız, musikinin nev’i şayan-ı mutaleadır.” (Arsan,1961:231)

Atatürk, kültürün bütün unsurlarının ötesinde dilin ve müziğin ne kadar önemli ve etkili olduğunun farkında olmuş, bu alanlardaki gelişme ve araştırmaları yakından takip etmiştir.

Atatürk, 1 Kasım 1934 günü Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde, o dönemde içinde bulunulan müzik atmosferini ve bu konudaki beklentilerini şu sözleriyle değerlendirmiştir; *“Arkadaşlar! Güzel sanatların hepsinde ulus gençliğinin ne türlü ilerletilmesini istediğinizi biliyorum. Bu yapılmaktadır. Ancak bana kalırsa bunda çabuk, en önde götürülmesi gerekli olan, Türk musikisidir. Bir ulusun yeni değişikliğine ölçü, musikide değişikliği alabilmesi, kavrayabilmesidir. Bugün dinletilmeğe yeltenilen musiki yüz ağartacak değerde olmaktan uzaktır, bunu açıkça bilmeliyiz. Ulusun ince duygularını düşüncelerini anlatan, yüksek deyişlerini, söyleyişlerini toplamak, onları genel musiki kurallarına göre işlemek gerekir. Ancak Türk ulusal musikisi böyle yükselebilir, evrensel musikide yerini alabilir. Kültür işleri bakanlığının buna değerince önem vermesini, kanunun ona yardımcı olmasını dilerim.”* (Ataman, 1991:4).

Atatürk uluslararası çağdaş kültür akımlarını yakından takip etmiş, bunların, bir toplumun medeniyet seviyesinin yükseltilmesindeki önemini farkında olmuştur.

“Atatürk genel olarak müziğin her türüne açık olmuştur ve ilgilenmiştir. Müzik yaşamını ve kültürünü bir bütün olarak görmüş, kavramış ve yaşamıştır. Atatürk'ün kendi müzik yaşamında ve kendi müzik kültüründe gözlenen örnek bütünlük, Türkiye'de gerçekleşmekte olan Türk müzik inkılabına yansımıştır” (Uçan, 2000:56).

Atatürk, Türk kültürüne bağlılığı ve sevgisinin bir uzantısı olarak, Türk müziğini çok sevmiş, Türk müziği sanatçıları teşvik ederek fırsat bulduğu zamanlarda onları bizzat dinlemiş ve sohbetler etmiştir. Atatürk'ün aynı zamanda halk müziğini de sevdiği ve zaman zaman türküleri kendi sesiyle de seslendirdiği bilinmektedir.

“Saygun, Atatürk'ün müzik beğenisi ile ilgili görüşlerinde, Atatürk'ün doğup büyüdüğü yer olan Rumeli'nin türkülerine düşkünlüğünden ve bu türküleri kendisi de söylerken hissettiği coşkudan söz etmiştir” (1981:11).

“Atatürk hem Türk Müziği'ni hem de Batı Müziği'ni severek dinlemiştir. Bu doğrultuda halkın çok sesli müziğe alışması için eğitimi gerekli görmüştür. Aynı zamanda Türk Müziği'nin de Dünya'ya tanıtılması amacıyla, Türk Müziğinin zengin kültürel varlığını ve duygularını, Batı Müziği'nin teknik altyapısı ile işleme gerekliliğini öngörmüştür” (Ataman, 1991:6-7).

Atatürk'ün genç Türkiye Cumhuriyetini çağdaş ve medeni bir seviyeye taşımak için planlamış olduğu atılım hareketlerinde müzik çok önemli bir yere sahip olmuştur. Özellikle Türk müzik eğitiminde bir dönüm noktası olan Musiki Muallim Mektebini kurarak, ülkenin dört bir yanında eğitim verecek müzik eğitimcileri yetiştirilmesini sağlamıştır.

Atatürk, yeni kurulan Cumhuriyetin sağlam temellere oturabilmesi için, çağdaşlaşma anlayışının, çağdaş demokrasi ile birlikte toplumdaki uygulamalarda yerini alabilmesi gerektiğini çok iyi birmiştir. Bunun için de sanatın ve özellikle müziğin toplumdaki sosyal, psikolojik ve kültürel etkilerinden yararlanılmasının önemini ve gerekliliğini bildiğini; toplumun genel müzik eğitimi için gerekli olan, müzik öğretmeni yetiştiren eğitim kurumunu açarak, ilkokul programındaki müzik dersi programında yaptırdığı düzeltmeler ile ve müzik ile ilgili yaptırdığı uygulamalar ile göstermiştir (KÜÇÜKÖNCÜ, 2006:264–265).

Atatürk, Türk Müziğine Alla Turca damgasını vurmamıştır, aynı zamanda, Türk Müziği'nin, Arap, Fars ve Bizans müziklerinden etkilendiği görüşlerini de tasvip etmemiştir. Atatürk'e ait olduğu öne sürülen bazı sözler ise, amacından ve anlamından saptırılarak yanlış aktarılmış, bunları aktaran kişiler ise kendi düşünceleri doğrultusunda yanlış yorumlarda bulunmuşlardır. Atatürk'ün bu sözlerinden biri şudur; *“Esas müzik Batı müziğidir, ulusumuz için de bu müziği normal görmeliyiz”* (Ataman,1991:5).

Atatürk buna benzer bir konuyla ilgili yaptığı açıklamasında, müzik ile ilgili fikirlerinin ve söylediklerinin yanlış anlaşıldığını vurgulamıştır. Türk müziğinden çok zevk aldığını belirten Atatürk, Türk Müziği'ni dünya'ya tanıtmak ve onlara da dinletmek adına, müziğimizin batı orkestraları ve sazları ile çalınabilmeye uygun hale getirilmesini istediğini, böylece Türk Müziği'ni uluslar arası bir platforma taşıma isteğini vurgulamıştır (Ataman,1991:20).

“Atatürk'ün yapmak istediği reformlar arasında, Türk müziği reformu da yer almıştır. Bu reformun amacı, batı özenticiliği ile değil, milli kültür değerlerimizi, batı doğrultusunda, milli haysiyetine ve değerlerine toz kondurmadan geliştirmek ve gerçek sanat seviyesine ulaştırmak olmuştur” (Ataman, 1991:17).

Atatürk'ün Türkiye'de gerçekleştirdiği müzikte çağdaşlaşma hareketleri, bu konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan üçüncü şahıslar ya da kötü niyetli kişiler tarafından saptırılarak anlatılmış, bu manipülasyon yüzünden toplumun ilgili kesimi

görüş ayrılıklarına düşmüştür. Bu olumsuz süreç daha sonraki yıllarda müzik eğitimi veren kurumların içinde uzun süre devam etmiştir.

“Atatürk, müzikte çağdaşlaşma hareketini, Türk halk ezgilerinin toplanıp derlenerek bunların müziksel yapısından yararlanarak, çoksesli çağdaş niteliklerde “ulusal müziğimiz” in meydana getirilmesi; bu yapıda oluşturulan yeni müziğimizin, çağdaş müzik dünyasında uluslar arası boyutta yerini almasını istemiştir” (KÜÇÜKÖNCÜ, 2006:267).

“Atatürk, Türk ulusal müziğini, temelde Türk ulusunun duygu, düşünce ve sosyal yapısını yansıtan bir müzik olarak görmüştür. Bununla birlikte, Türk müziğinin kabuğuna çekilerek, içine kapanmasını istememiş, bu müziğin tüm Dünya’da ve uluslar arası müzik arenasında hak ettiği yeri almasını istemiştir. Bu doğrultuda Türk müziğine yeni modern nitelikleri kazandırmayı amaçlamıştır” (Uçan,1996:97)

1.3.4. Türkiye’de Müzik Eğitimi

Osmanlı dönemi müzik geleneği gerek halk arasında, gerekse elit grubun içinde farklı kültürlerden ve sosyal tabakalardan beslenerek çeşitlenmiş, yaşamın her alanında etkisini göstermiştir.

“Tekkelerde yapılan müzikler Osmanlı müzik kültürünün önemli bir parçası olmuştur. Bunlardan Bektaşî tekkelerindeki müzik daha çok halka, Mevlevî tekkelerindeki müzik ise aristokrat sınıfa yönelik olmuştur” (Bilim, 1998:72).

“Sıbyan okulları, medreseler ve Enderun, Osmanlı imparatorluğunun içinde uzun süre yer alan örgün sivil eğitim kurumlarıdır” (Uçan, 2005:41).

“Osmanlı sarayında bir başka müzik ortamı da meşkhanedir. Burada saraylılara ve enderunlulara ney, santur, tanbur gibi çeşitli çalgıların derleri, şarkı söyleme ve makam dersleri verilmiştir” (Bilim, 1998:73).

Osmanlı döneminde müzik eğitimi veren kurumlardan olan mehterhane, askeri müzik yapan mehter takımlarına müzisyenler yetiştirmiştir. Mehterhanenin yetiştirdiği müzisyenlerin görev aldığı mehter takımları, Osmanlılarda ordunun savaşlarına eşlik eden, gösterişli ritimleri gür ve etkileyici bir sonoriteye sahip çalgıları ile orduyu coşturarak motivasyonunu artıran askeri bando takımıdır. Mehter takımı eşsiz ses kabiliyeti, ritimleri ve tören düzeniyle Batılı toplumları ve müzisyenleri de etkilemiş, Batı müzikçileri Mehter müziğinden etkilenerek yaptıkları besteleri ile bu müziği benimsediklerini göstermişlerdir. Mehterin ritmik yapısının ve sazlarının da batı müzisyenlerini ve müziğini etkilediği bilinmektedir

Tüm bu müzik etkinliklerine rağmen öğretmenleri, öğrencileri, ders programları ve kitapları olan bir müzik okulu bu dönemin Osmanlısında bulunmamaktadır. Siyasal, ekonomik ve kültürel anlamda çağdaşlaşma çabalarına giren reformcu padişah II. Mahmut, Yeniçeri ocağını kaldırarak yerine batı örneği modern bir ordu kurmuştur. Yeni çeri ocağının kaldırılması, mehterhane ve mehter takımının da dolayısı ile kapatılması sonucunu beraberinde getirmiştir. Padişahın 25 Aralık 1831 tarihindeki isteğiyle modern bir bando takımı ve bu takıma eleman yetiştirecek bir okulun kurulması girişimleri başlamıştır (Bilim, 1998:73).

1826'da Avrupa örneğine göre kurulan bandonun başına, 1828 yılında İtalya'dan getirilen Giuseppe Donizetti, Osmanlı Müzikacıları genel eğitici olarak görevlendirilmiştir. Bu görevlendiriliş Türk müzik eğitiminde yepyeni bir dönüm noktasıdır. Bu ilişki süreci, 1830'lardan itibaren Muzika-i Hümayun'da görev alan diğer Avrupalı müzik eğitimciler ile konser etkinlikleri için gelip bu okulu ziyaret ederek çalışmalarını izleyen Avrupa'lı konuk müzikçiler aracılığıyla giderek hızlanan bir gelişme göstermiştir (Uçan, 2006:59).

Osmanlı döneminde özellikle savaşlar ve törenler sebebiyle büyük önemi olan Mehter Takımının kapatılması, müzik hayatı dolayısıyla müzik eğitimi için önemli dönüm noktalarından biridir.

“Türkiye'nin Avrupa'yla müzik eğitimi ilişkilerine ilk kez resmen girmesi Osmanlı döneminde 1794 yılında Sultan III. Selim'in Nizam-ı Cedit programı çerçevesinde kurulan yeni askeri birliklerin eğitimi için Batı örneğine göre boru-trampet takımı oluşturma ve eğitimde bu takımı kullanma girişimiyle askeri müzik eğitimi alanında başlamıştır” (Uçan, 2006:59)

“Müzik eğitimi bakımından 1910’lu yıllarda önemli gelişmelerden bir de konservatuar niteliğinde bir kuruluş olan Darülelhan’ın kurulmasıdır. 1914 yılında başlayan hazırlıklar belirli bir aşamaya geldikten sonra Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak Geleneksel Türk Sanat Müzik Eğitimi verilmesi amacıyla 1917 yılında kurulmuştur. Ancak bu okul, kuruluşundan dört yıl sonra 1921 yılında kapatılmıştır” (Sağır, Ayhan, 2006:142).

Türk müzik ve müzik eğitimi tarihinde, yurtdışına müzik eğitimi almaları için gönderilen müzik eğitimcileri besteciler ve öğrenciler kadar, yurtdışından ülkemize çağırılmış besteci ve müzik eğitimcilerinin de çok büyük rolleri vardır. Ülkemize gelen bu besteci ve eğitimciler, ülkenin müzik eğitim sistemlerinin ve politikalarının belirlenmesinde rol almışlardır.

“1930’larda Avusturya’dan J. Marks, Almanya’dan P. Hindemith ve E. Zuckmayer’in Türkiye’ye çağrılı gelişleriyle Avrupa ile olan müzik eğitimi ilişkileri derinleşmiştir” (Uçan, 2006:60).

“Türkiye’nin Avrupa ile müzik eğitimi ilişkilerinde Musiki Muallim Mektebi, İstanbul Belediye Konservatuarı, Ankara Devlet Konservatuarı ve Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümünün kilit rolleri vardır” (Uçan, 2006:60).

“Cumhuriyet’in kurulması ile 1924 yılında Ankara’da açılan Musiki Muallim Mektebi ile Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştirmeye başlanmıştır. Okulun ilk talimatnamesine göre okulun amacı “lise ve ortaokullara hatta daha sonra açılacak musiki mekteplerine öğretmen yetiştirmek” olarak belirlenmiştir” (Sağır, Ayhan, 2006:143).

İstanbul Belediye Konservatuarı, Ankara Devlet Konservatuarı ve Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü, Genç Cumhuriyet’in müzik eğitim hayatını belirleyen okullar olmuşlardır. Birçok ünlü müzik eğitimci, yorumcu, besteci ve müzik yazarı bu okullardan yetişmiştir.

Türkiye’de ilerleyen yıllarda; 1969–1981 yılları arasında Ankara Gazi Eğitim Enstitüsünü takiben İstanbul, İzmir, Nazilli ve Bursa’da müzik bölümleri kurulmuştur.

Bu kurumlar müzik öğretmeni yetiştirmektedirler. İlerleyen yıllarda Türkiye'nin her bölgesinde müzik eğitimi veren kurumların sayısı artmış ve müzik eğitimi genç nesil arasında cazip hale gelmiştir.

“Türkiye’de eğitim ile ilgili karar ve uygulamalar merkezi sistem esaslarına göre tek elden düzenlenmektedir ve dikkate değer bir değişim öngörülmesizin tüm yurttan geçerlidir. Genel eğitim okullarındaki müzik derslerini ve çalışmalarını yürütecek olan öğretmenler de, bütün Türkiye’de standartlaştırılmış bir programla üniversitelerin eğitim fakültelerinde yetiştirilmektedir” (Kalyoncu, 2006:120).

Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim 5. sınıfa kadar olan kademelerde müzik dersleri olmasına karşın bu kademeler için müzik öğretmeni yetiştiren özel bir program bulunmamaktadır. Bu kademelerde müzik eğitimi yapan öğretmenler, mezun oldukları meslek yüksekokulları veya eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinde sınırlı bir müzik dersi almaktadırlar. İlköğretimin 6. 8. sınıf arası kademelerinde ve liselerde müzik alan dersi veren öğretmenler ise Eğitim fakültelerinin müzik öğretmenliği anabilim dallarında müzik eğitimi almaktadırlar. Bu programlarda eğitim gören öğretmen adayları, müzik alan dersleri, pedagojik dersler, bireysel ve okul çalgıları dersleri, genel kültür dersleri ve öğretmenlik uygulaması dersleri gibi içeriğe sahip kapsamlı bir müzik eğitimi programından mezun olmaktadır.

Günümüzde örgün müzik eğitimi veren kurumlar, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere iki kademede bulunmaktadır. Bunlardan ortaöğretim düzeyindeki kurumlar; AGSL müzik bölümleri, Konservatuarların orta ve lise kısımları, Astsubay Bando Hazırlama Okulu'nun lise kısmı ve Anadolu Öğretmen Liselerinin müzik kollarıdır. Yükseköğretim düzeyindeki kurumlar ise; Türk Müziği ve Batı Müziği konservatuarları, GSF Müzik Bölümleri, Eğitim Fakülteleri Müzik Öğretmenliği Programları, Astsubay Bando Hazırlama Okulu'nun iki yıllık yüksek kısmı ve Fen Edebiyat Fakülteleri'ne bağlı müzik öğretmenliği programlarıdır (Sağır, Ayhan, 2006:145). Bu eğitim kurumlarında, müzik öğretmenliği eğitimi, bestecilik eğitimi, solistlik eğitimi, müzikoloji eğitimi, çalgı yapım eğitimi, bando eğitimi gibi müzik alanlarında eğitim verilmektedir.

Örgün müzik eğitimi veren kurumların, Türkiye’de sanat ve kültür anlamında çok önemli bir misyonu vardır. Ülkenin yorumcularını, bestecilerini, müzik eleştirmenlerini, müzikologlarını, müzik kuramcılarını ve müzik öğretmenlerini yetiştirecek olan bu kurumların, şüphesiz çok iyi planlanmış bir programa ihtiyaçları

vardır. Bu programlar, ülkenin kültürel altyapısını, sosyal ve ekonomik yaşantısını, müzik geçmişini ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak hazırlanmalıdır. Bu programlar ayrıca hedefleri, yöntemleri, değerlendirme sistemleri ile sürekli gözlemlenerek gerekli revizyonlar yapılmalı ve güncel tutulmalıdır.

“Türkiye’de müzik eğitimi yetiştiren kurumlarda 1937–1938 öğretim yılından 2005–2006 öğretim yılına kadar birbirinden farklı çeşitli modeller uygulanmış, son olarak ise YÖK’ün bütün bölümlere ortak uyguladığı, bazı bölümlerde küçük değişikliklerle uygulanan standart müzik öğretmenliği programı modeline geçilmiştir” (Sağır, Ayhan, 2006:143).

1.4. Müzik Eğitiminde Kültürel Yaklaşımlar

“Eğitim, toplumun kültürel birikiminin yeni yetişen kuşaklara kazandırılmasıdır. Bu nedenle, gençlere verilen eğitimin içeriği ve niteliği toplumun sahip olduğu kültür birikimi ile doğrudan ilişkilidir” (Uras, 2002;191).

Kültür, yaşayan ve sürekli etkileşip değişen bir kavram olduğundan, eğitim de buna doğru orantılı olarak değişim içinde olmalıdır. Toplumun kültürel ihtiyaçları, eğitimin bu kültürel ihtiyaçların aktarılması için kendini yenilemesi ve güncel tutması ile sağlanabilir.

“Eğitim, toplumdaki kültürün yeni bireylere aktarılmasında ve benimsetilmesinde çok önemli yere sahiptir. Kültür, doğumdan sonra kazanılmakta ve öğretilmektedir” (Erdem, 2005; 45).

Kültürel eğitim insanın doğumuyla başlamakta, aile içinde önemli ölçüde şekil almakta, sokakta, okulda, şehirde, sosyal çevrede, kısaca hayatın her alanında ölene kadar devam etmektedir. Bu bağlamda eğitim ve kültür birbiri ile önemli ölçüde ilişkilidir.

Eğitim her ne kadar kültüre göre şekillenmekte ise de, medeniyetten etkilenmemesi mümkün değildir. Fakat medeniyetin çok etkin bir hale gelmesi

durumunda toplumun kültürü ve dolaylı olarak da eğitimin millilik özelliği bozulma eğilimi gösterir. Bu doğrultuda eğitimin iki farklı özelliği ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki, toplumun kültürünün yeni nesillere kazandırarak, toplumsal bütünlüğü ve devamlılığı sağlamaktır. İkincisi ise bilim ve teknolojideki gelişmeleri başta yeni yetişen nesillere olmak üzere bireylere kazandırarak toplumsal bütünlük içinde gelişme ve değişmeyi gerçekleştirmektir. (Kıncal, 2006:12).

Eğitim ve kültürü eşit miktarda içine alması gereken bu özelliklerin, toplumun eğitim sürecinde çok iyi değerlendirilmesi ve sistematik şekilde uygulanması gerekir. Toplumun sosyal hayatına ve eğitimine yönelik bu özelliklerin herhangi birinin aksaması ya da görmezden gelinmesi halinde, ülkenin gelişimi olumsuz şekilde etkilenebilmektedir. Bilimsel, sanatsal ve teknolojik gelişmelerin gerisinde kalan ülkeler, medeniyetin gelişmesinde ve küresel paylaşımında rol sahibi olamazlar. Öte yandan medeniyetin şekillenmesinde önemli bir rol üstlenen, bilimsel, sanatsal ve teknolojik gelişmeler konusunda belirleyici konumda olan ülkeler, kültürel yapılarını muhafaza etmedikleri ve güncel sosyal yaşamın içine yaymadıkları zaman, ulusal bütünlükleri ve sosyal bağları kayba uğrayıp zarar görebilir.

“Eğitim, toplumsal işlevi doğrultusunda, toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek zorundadır. Eğitim, bireyi toplumun bir üyesi haline getirirken; işbirliği becerisini geliştirmek, iletişim becerisini geliştirmek, bireylere kültür aktarımını gerçekleştirmek, bireyleri sosyalleştirmek gibi toplumsal görevleri üstlenmektedir” (Erdem, 2005; 43).

Kültürel eğitim, kültürün tüm farklı yönlerini olduğu gibi müziği de içermektedir. Müzik, toplumların kültürel yapı taşları içinde çok önemli bir yere sahiptir. Toplumsal hayatın her alanında ortaya çıkan müzik, bir anlamda o toplumun yansımalarını taşımakta, kültürel yapıyı özetlemekte, temsil etmektedir.

“Müzik, toplumların içinde üretilen ve bu sebeple de kökleri toplumların köklerine dayanan bir sanat ve kültürel öğedir. Müziğin kültür ile sıkı ilişkileri vardır” (Gülmez, 2006:20).

Müziğin kültürel anlamını incelediğimizde karşımıza çıkan en önemli özelliği, müziğin bir dil oluşudur. Müzik dilinde, ait olduğu toplumun, tarihi, duyguları, yaşantısı, karakteri ve geleceği gibi özellikleri anlatılmaktadır. Bu dili tam olarak

çözümleyebilmek, altında yatan anlamları fark ederek yorumlayabilmek için, bu dilin ait olduğu kültürle etkileşim içinde olmak aynı dili konuşuyor ve anlıyor olmak gerekir.

“Müzik kültürü, toplumsal kurum ve ölçüleri geçerli kılan, karmaşık bir anlam dizisine sahiptir. Müzik evrensel bir dil olmamakla beraber kullandığı dili konuşan kişilere dolaysız salt bir bilgi aktarır” (Judetz,1996:13).

“Müziğin kültürel yapının içinde görevleri vardır. Bu görevler kültürel ihtiyaçlara göre ve onlara hizmet edecek şekilde ortaya çıkar. Bu görevler, toplumun kültürünü oluşturma, geliştirme, çeşitlendirme, zenginleştirme, koruma, kuşaklara aktarma, farklı kültürlerle ilişki kurma gibi alanlarda rol oynar” (Uçan,1996:27).

İçinde yaşanan toplumun sahip olduğu özellikler, maddi ve manevi durum, ekonomik ve sosyal imkânlar, müziğin ifadesine yansımakta, toplumun müzik anlayışını ve altyapısını belirlemektedir.

“Kültür tıpkı müzik gibi, doğası gereği yerel özellikler gösteren bir olgudur. Kültür, kendisini oluşturan-şekillendiren toplum ya da topluluğun, etnik grubun yüklediği maddi manevi değerlerden beslenmekte ve yine bu değerleri yansıtmaktadır” (Paşaoğlu, 2006:50).

“Kültürün en önemli boyutlarından, en temel alanlarından ve başlıca değişkenlerinden biri müziktir. Müzik, insanlığın var oluşundan bu yana bireyi ve toplumu besleyen başlıca “insan, yaşam ve kültür” damarlarından biridir. Müzik kültürü bu damardan bireye ve topluma akan kendine özgü bir kültürel öz sudur” (Uçan, 2000:10).

“Müzik bir davranıştır. Bu sebeple kendi kültürel birikimimiz ve mirasımız ile müziği yaratır, dinler, hisseder, yaşarız” (Gülmez, 2006:20).

Türkiye coğrafyasında sahip olunan kültürel çeşitlilik ve tarihi miras, hayatın bütün yönlerini derinden etkilediği gibi, sahip olduğumuz müzik mirasını da derinden etkilemiştir. Fakat Türkiye'nin bir dönem içine girdiği kültürel ve sosyal dönüşüm sürecinden her şey gibi müzik yaşantımız da nasibini almıştır. Muammer Sun, 60'lı

yılların sonu 70’li yılların başında dönemin hükümetine rapor mahiyetinde kaleme aldığı çalışmada, Türkiye’nin kültürel altyapısı ve çağdaşlaşma süreci ile ilgili görüşlerini şöyle belirtmiştir; “Türkiye’nin bugün içinde bulunduğu kültür ve sanat sorunları karmaşık ve benzersiz görünmektedir. Binlerce yılın birikimi olan kültür mirasına sahibiz, değerlendiremiyoruz... Varlığımızı anlamlı kılacak çağdaş Türk kültür ve sanatının özgün yapıtları, tarihsel kültür birikimimiz ile evrensel kültür ürünlerinin bilindiği ve yaşandığı bir ortamda doğacaktır, bu ortamı yaratamıyoruz.” (1993:19)

“Türk müzik kültürü, Türklerin kendi kendileriyle, birbirleriyle ve çevreleriyle müziksel etkileşimlerinin örgütlenik ve birikik süreci ve ürünü olarak tanımlanabilir. Türk müzik kültürü kendine özgü bir evrendir” (Uçan, 2000:9)

Dünya’daki çeşitli toplumların, büyük ölçüde benimsediği, örnek aldığı ve eğitimini vermeye çalıştığı Avrupa müziği de, gelmiş olduğu noktaya, ait olduğu toplumun kültürel birikimini doğru ve etkili şekilde işleyerek ulaşmıştır.

“Batı dünyasının modern sanat üstünlüğüne ulaşmış memleketler, halk kaynaklarından nasıl yararlandıklarını, tuttukları yolda milli çığırın doğmasını ve gelişmesini sağlayacak temel unsurları ve ilkeleri, nasıl büyük bir dikkat ve titizlikle uyguladıklarını musiki tarihlerinde uzun uzun yazmaktadırlar” (Ataman, 1991:9).

Doğuda ve Batıda pek çok toplum müzik hayatlarında ve müzik eğitim süreçlerinde, kültürel müziklerine önemli ölçüde yer vermektedir. Bu müzikleri müzik öğretim programlarında, metotlarında ve repertuarlarında etkili şekilde kullanmaktadırlar. Müzik eğitimi alan çocuklar ve gençler, zaten içinde yaşadıkları ve bireyi oldukları kültürün müziğini daha iyi anlayıp daha etkili şekilde kullanabilir ve yorumlayabilirler.

İngiliz, Alman, Fransız, Çek ve Balkan ülkelerinde, okul müzik kitaplarında halk ezgilerine ve geleneksel ezgilere rastlanmaktadır. Okul müzik eğitiminde diğer ezgiler arasında halk ezgilerine bu kadar önem verilmesi, ulusal ve eğitsel sebeplerden kaynaklanmaktadır. Çocukların kendi melodilerine gösterdikleri ilgi ve sevgi, elbette ki yabancı ezgilere olan ilgiden daha güçlü ve doğaldır. Halk ezgileri böylece okulda aynı zamanda ulusal eğitimin de önemli bir faktörü olmuştur (Yönetken, 1950:36)

Avrupa özellikle müzik eğitimi alanında kendini çok iyi geliştirmiş, doğru strateji ve yöntemler ile müzik alanında sahip oldukları tekniği zirveye çıkarmışlardır. Batı toplumunun sahip olduğu bu müzik sistemi ve teknik kuşkusuz takdir edilecek niteliktedir ancak böyle gelişmiş müzik sistemlerini olduğu gibi almak-ithal etmek yerine, bu sistemlerin planlama, geliştirme, uygulama ve güncelleme mantıklarının örnek alınarak, özgün sistemler geliştirmek daha etkili ve kalıcı olacaktır.

“Batı tekniği, medeni seviyeye ulaşmış her toplum için birdir. Ancak bunu her toplum, kendi yapısı ve düşünce dünyası, milli heyecanı ve kültürü ile yoğurarak, kendi öz kişiliğini ortaya koyar. Milli müzik de böylece, kendi tarih gerçeklerinden, geleneklerinden ve sanatından, kültüründen aldığı ilham, g ve ruhla beslenmiş olur” (Ataman, 1991:89).

“Geleneksel müziklerimiz özgün ve zengin yapısıyla kültürümüzün önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Geleneksel sanat müziğimizin, müzik ğretim programlarında yer alması, doğru yöntem ve planlama ile mümkün olabilir” (Gedikli,1999:97).

Türk müzik kültürü, geçmişi, zenginliği ve çeşitliliği ile sahip olduğumuz en önemli değerlerden birisidir. Bu müzik kültürü, dünyadaki diğer örneklerinde olduğu gibi müzik eğitim sistemimiz içinde etkili ve işlevsel Şekilde değerlendirilebilir. Türk müziğinin zengin makamsal ve ritmik yapısı, halk türküleri, sözlü eserler ve saz eserleri, doğru ve uygun planlama ile Türk müzik eğitim sisteminin içine dahil edilip kullanılabilir.

Kültürel veya geleneksel müzik öğelerinin çalgı eğitiminde kullanımının sağlanarak, öğrencilerin alışık oldukları müzikal altyapının çalgı tekniğine geçişte bir araç olarak kullanılması, öğrencilerin müzik eğitiminden ve çalgılarından alacakları hazzın ve başarının artmasına sebep olacaktır. Veysel Arseven, ğrencilerin kulak alışkanlıklarının önemli olduğunu vurgulamış, öğrencilere yabancı gelen majör ve minör uygulama melodileri yerine eğitsel bir halk türküsü kullanılmasını önermiştir. Arseven bu konudaki görüşlerini Şöyle açıklamıştır; “...halk müziğinin tonal ve ritmik özelliklerini müzik eğitimi bakımından daha uzun süre erteleyemeyiz.” (1951:65)

Düşünür Dr. Karl Jansen şöyle diyor: “Müziğin estetik duyguların gelişmesine yardım etmesinden başka, ahlaki kuvvet ve etkisi o kadar büyüktür ki, onu halk kitlelerinin anlayıp faydalanabilecekleri şekle sokmak gerekmektedir (Ataman, 1991:80).

Müzik eğitiminin her kademesinde kullanılabilecek olan geleneksel müziklerimiz, köklü ve zengin kültürümüzün özelliklerini taşımaktadır. Geleneksel müziklerimizin müzik eğitiminde uygun şekilde kullanılması, Anadolu'nun her köşesinde müzik eğitimi almakta olan öğrencileri; bu eğitim sürecine güdülemek, onların sahip oldukları müzikal yetenekleri daha etkili şekilde açığa çıkarmak, müziği daha iyi ve etkili anlamalarını sağlayarak, çağdaş müzik eğitime yönelik bir altyapı hazırlanmasına olanak sağlayacaktır.

Batıda birçok sanatçı, kendi müziklerinin temelini, milli kültürlerinin özünden meydana getirmişlerdir. Bunun pek çok örnekleri vardır. Örneğin İskandinavya müziğine yön veren H. Kjerulf (1815–1868), Edward Grieg (1843–1907) Çek müziğinin ünlü ustalarından Smenta (1824-1884), Rus besteci Tchaikovsky (1840-1893), İspanyol Besteciler Granada Tarina, Manuelle De Falla ve Macar besteci Bela Bartok (1881-1945) hemen akla gelen sanatçılardır (Ataman, 1991:94).

Müzik eğitiminde kültürel yaklaşımların benimsenmesine yönelik olarak, Dünya’da bu yaklaşımları benimseyen ülkeler doğru şekilde gözlenmeli, fakat bu doğrultuda müzik eğitim sistemlerinin doğrudan transferinden kaçınılmalıdır. Farklı kültürlerin farklı ihtiyaçları ve çözüm önerileri olduğu, medeniyet yolunda ilerlemek için her toplumun kendi öncelikli ihtiyaçlarını karşılaması gerektiği unutulmamalıdır.

Müzikal-kültürel kimlik, bireysel ve toplumsal olabilmekte ve insan-zaman-zemin faktörlerine bağlı olarak, belirgin ve bir o kadar da doğal farklılıklar gösterebilmektedir. Bireyin ve dolayısıyla üyesi bulunduğu toplumun sahip oldukları müzikal-kültürel kimlikler, söz konusu müzik kültürünün adeta kodlanmış özünü içermekte ve bu kültürel özden beslenerek zaman içinde çok yönlü gelişim-değişim gösterebilmektedirler (Paşaoğlu, 2006:46).

Geçmişte müziğe evrensel, toplumsal veya siyasi bir kimlik belirlemeye çalışan anlayış, yerini yavaş yavaş, müziği birleştirici, sentezleyici, etkileşime açık ve bütüncül olarak kabul eden anlayışa bırakmaya başlamıştır. Bu yeni anlayış, müziğin kültürel altyapısını tanıyıp saygı duymakta; aynı zamanda evrensel görevini de baskı ve dayatma

olmaksızın yerine getirmektedir. Bu doğrultuda müzik sınıfsal türler ayırımından kurtulmakta, sahip olduğu nitelik ile var oluşunu sürdürmektedir. Müzik sanatının gelişebilmesi için yapay çözümler ve dar bakış açıları yerine; yenilikçi, değişime açık ve gerçekçi yöntemler ortaya atılmaya-deneneğe başlanmıştır.

Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ve çeşitlenmesi, toplumların müzik yaşamlarına da büyük katkılar sağlamıştır. Televizyon, radyo, müzik çalarlar ve internet teknolojisi, müziğin günlük hayata iyice girmesini sağlamıştır. İnsanlar, gidip görme imkânları olmayan coğrafyaların, kültürlerin ve müzisyenlerin müziklerini, sesli ve/veya görüntülü olarak dinleme imkânı bulmuşlardır. Özellikle internet ortamı, yerel kültürlerin dışında, küresel ortak bir kültürün oluşup paylaşılmasını tetiklemiş; giyim kuşam, yeme içme, eğlence, konuşma dili, görsel sanatlar ve bilim alanları gibi, müzik de bundan nasibini almıştır. Kültürel ve sanatsal etkinliklerin gitmediği bölgelerde yaşayan halk sadece kendi ülkesinde değil tüm Dünya'daki sanatsal faaliyetlerin sanal kapılarını aralama imkânı bulmuştur. Farklı türler, yaklaşımlar, üsluplar, çalgılar, teknikler ve çalışma yöntemleri, sınırların kalkmasıyla göz önüne çıkmış, müzik dili tüm Dünyanın paylaşımına açılmıştır.

“Sanat, hangi türde olursa olsun, milletin öz kültür, adet ve geleneklerini yaşatan bir ortam içinde gelişir ve kişilik kazanır. Özellikle müzik, ilk ağızda milli sanat tarihiyle bağını koparmamalıdır. Bu demektir ki, eski sanat eserlerinde yatan özellik ve güzellikler tarihi akış içinde korunmalıdır” (Ataman, 1991:87).

Müzik yapma ve dinleme, toplumların sahip olduğu kültürel değerlerden doğmaktadır. Müziği üreten ve tüketen yani yapan ve dinleyen kişiler, o müziğin ait olduğu kültürün içindeki insanlardır. Müzik eserleri ve aktarım biçimleri o kültüre ait insanların bir yansımasını temsil eder. Bahsi geçen kültür anlaşılıp özümsemedikçe, eserin çıkış noktası, duygusu, anlamı ve kimliği bilinmedikçe, o eserin değeri ve sahip olduğu yer de bilinmeyecektir (Kaplan,2005:60-61).

Toplumlara dayatılan müzik türleri, yerini özgür seçimlere bırakmıştır. Böylece, yapılmakta olan her müzik türünün tüketicileri, özgür iradeleri ile istedikleri müziğe yönelme imkânı bulmuştur. Şüphesiz bu noktada ilk amaç halka bilinçli müzik tüketimini ve kültürünü aşılmasıdır. Halkın nitelikli ve kaliteli müziğin özelliklerini ayırt edebilecek seviyeye gelerek bilinçli bir dinleyici olmasını sağlamak, üretilen

müzik türlerinin de niteliğinin ve kalitesinin artmasında dolaylı ama etkili bir rol oynayacaktır. Müzikal kaliteyi gözetmeyen ve nitelikten yoksun olan müzik türleri ya da üretimleri bu sayede talep görmeyerek kendiliğinden yok olmaya ya da kendini geliştirmeye mahkûm olacaktır.

Ali Uçan'ın, müzik kültüründe olan bu değişimlere yönelik tespitlerinden bazıları şunlardır;

- *“Müzik kültüründe, yerelleşme-yöreselleşme, bölgeselleşme, ulusallaşma, uluslararasılaşma, kıtasallaşma, küreselleşme ve/veya evrenselleşme artık birbirlerinin karşıtlayıcıları, köstekleyicileri ve engelleyicileri olarak değil, daha çok birbirlerinin dengeleyicileri, tamamlayıcıları ve bütünleyicileri olarak görülmektedir.*
- *Bireysel ve toplumsal, özel ve kamusal, ulusal ve uluslar arası müzik yaşamı çok kültürlülük, çok katmanlılık, çok türülülük, çok çeşitlilik temelime dayalı ve giderek daha çoğulcu bir yapıya yönelmektedir.*
- *Müziksel kitle iletişim ve etkileşim araçlarının yaygınlığı ve etkinliği hızla artmakta; buna bağlı olarak da müziksel iletişim ve etkileşim hızla yaygınlaşmaktadır.*
- *Demokratik, laik, serbest ve özgürlükçü kültür değerleri müzik kültürünü yoğun biçimde ve derinden etkilemektedir. Buna bağlı olarak da müziksel yasaklama, sansürleme, sınırlama, zorlama ve dayatmalar hızla azalmakta ve yer yer ortadan kalkmaktadır.*
- *Müzik kültürleri ve belli müzik türleriyle ilgili belirli kısırdöngü ve açmazlardan, belirli önyargı ve saplantılardan ve belirli müziksel bağnazlık ve yobazlıklardan giderek artan bir hızla uzaklaşmakta ve kurtulunmaktadır.*
- *Müzik kültürleri ve türleri arasındaki yapay duvarlar yıkılmakta, yapay sınırlar ortadan kalkmakta, yapay engeller aşılmakta, yapay gerilimler azalmaktadır.*
- *Farklı tür müzikler aynı çevre, mekan ve ortamlarda, aynı fırsat ve olanaklarla, aynı çalgı ve teknik donanımlarla da yapılabilir duruma gelmektedir...(2000;142–143).*

1.5. Problem Cümlesi

Geleneksel Türk Müziği öğeleri kullanılarak hazırlanmış olan flüt öğretim programının, öğrencilerin başarı durumlarına etkisi nedir?

1.6. Alt Problemler

1. Batı müziği çalgısı eğitimi alan öğrencilerin ailelerinde dinlenen müzik türleri nelerdir?
2. Batı müziği çalgısı eğitimi alan öğrencilerin bugüne kadar seyirci/dinleyici olarak katıldıkları müzik etkinlikler nelerdir?
3. Batı müziği çalgısı eğitimi alan öğrencilerin Türk müziği eğitimi alma durumları nedir?
4. Batı müziği çalgısı eğitimi alan öğrencilerin çalgı derslerinde uygulama dışında gerçekleştirdikleri faaliyetler nelerdir?
5. Batı müziği çalgısı eğitimi alan öğrencilerin çalgı başarısına ve motivasyonuna olumlu etkisi olduğunu düşündükleri etkinlikler nelerdir?
6. Çalgı eğitimi alan öğrencilerin, o çalgının profesyonel icracılarını dinlemesinin, eğitim sürecine ve öğrencinin kazanımlarına katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Çalgı eğitimi alan öğrencilerin, Türkiye’de müzik eğitimi veren kurumlarda, geleneksel müziğimizin de öğretilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Çalgı eğitimi alan öğrencilerin, müziğin diğer kültürel değerler ile ilişkisine yönelik görüşleri nelerdir?
9. Çalgı eğitimi alan öğrencilerin, bir müzik eserini yorumlanmasının o eserin ait olduğu kültürel özelliklerin tanınması gerekliliğine yönelik görüşleri nelerdir?
10. Çalgı eğitimi alan öğrencilerin, geleneksel müzik öğelerinin batı müziği çalgıları eğitiminde kullanılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
11. Çalgı eğitimi alan öğrencilerin, çalınan müziğe kulak alışkanlığı olmasının, icraya etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

12. Çalgı eğitimi alan öğrencilerin, geleneksel Türk Müziği öğelerinin çalgı eğitiminde kullanılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

13. Çalgı eğitimi alan öğrencilerin, Klasik Batı Müziği sanatçılarının Geleneksel Türk Müziği eserlerini düzenleyerek konser repertuarlarına almalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

14. Çalgı eğitimi alan öğrencilerin Tampere sisteme uyarlanmış geleneksel Türk müziği makamlarının ve Geleneksel Türk Müziğindeki Aksak tartımların batı müziği çalgı eğitiminde kullanılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

15. Öğretim elemanlarının, öğrencilerinin kültürel-müzikal profillerine ilişkin görüşleri nelerdir?

16. Öğretim elemanlarının, öğrencilerinin bireysel çalgı dersleri ile ilgili durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

17. Öğretim elemanlarının, öğrencilerin bireysel çalgı öğrenim süreçlerindeki muhtemel sorunlarının giderilmesine yönelik görüşleri nelerdir?

18. Flüt alanında uzman kişilerden oluşan uzman grubunun, yazılmış olan etütler ile ilgili görüşleri ne yöndedir?

19. Deney grubu ve kontrol grubu arasında, Öntest ve sontest eserinin “Tek dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme” davranışında anlamlı bir fark var mıdır?

20. Deney grubu ve kontrol grubu arasında, “Legato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme” davranışında anlamlı bir fark var mıdır?

21. Deney grubu ve kontrol grubu arasında, “Dizi sesleri doğru ve temiz seslerle yapabilme” davranışında anlamlı bir fark var mıdır?

22. Deney grubu ve kontrol grubu arasında, “3. oktav sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme” davranışında anlamlı bir fark var mıdır?

23. Deney grubu ve kontrol grubu arasında, “Aralıkları doğru ve temiz seslerle çalabilme” davranışında anlamlı bir fark var mıdır?

24. Deney grubu ve kontrol grubu arasında, “Sus işaretlerini doğru süreler ile yapabilme” davranışında anlamlı bir fark var mıdır?

25. Deney grubu ve kontrol grubu arasında, “Staccato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme” davranışında anlamlı bir fark var mıdır?

26. Deney grubu ve kontrol grubu arasında, “3’leme tartımları doğru süreler ile çalabilme” davranışında anlamlı bir fark var mıdır?

27. Deney grubu ve kontrol grubu arasında, “Senkoplu tartımları doğru süreler ile çalabilme” davranışında anlamlı bir fark var mıdır?

28. Deney grubu ve kontrol grubu arasında, “8’li dizileri ve arpej sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme” davranışında anlamlı bir fark var mıdır?

29. Deney grubu ve kontrol grubu arasında, “Çapraz parmak geçişlerini hatasız ve eşit hareketlerle yapabilme” davranışında anlamlı bir fark var mıdır?

30. Deney grubu ve kontrol grubu arasında, “Süslemeleri doğru notalarla, temiz seslerle ve doğru sürelerde çalabilme” davranışında anlamlı bir fark var mıdır?

31. Deney grubu ve kontrol grubu arasında, “Çift dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme” davranışında anlamlı bir fark var mıdır?

32. Deney grubu ve kontrol grubu arasında, “Üç dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme” davranışında anlamlı bir fark var mıdır?

33. Deney grubu ve kontrol grubu arasında, “Eseri müzikal bütünlük içinde çalabilme” davranışında anlamlı bir fark var mıdır?

1.7. Amaç

Bu araştırmanın amacı, flüt eğitiminde temel tekniklerin öğretilmesine ve Anadolu kültüründe yetişmiş flüt öğrencilerinin batı müziği çalgılarına uyumuna yönelik, geleneksel Türk müziği öğeleri içeren bir öğretim programı hazırlamak ve bu öğretim programının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini belirlemektir.

1.8. Önem

Bu araştırma;

- Zengin Türk müzik kültürünün, müzik eğitimi veren kurumlarda daha fazla yer alması bakımından,
- Yazılan çalışmaların, çalgı teknik dağarını zenginleştirmesi bakımından,
- Müziğin kültürel temellerinin, icra tekniğine ve müzikal yorumlamaya etkisinin anlaşılması bakımından,
- Ülkemizde batı müziği çalgı eğitimi müfredatlarının öğrenci profillerine uyarlanarak, “öğrenci merkezli eğitim” altyapısının oluşturulmasına örnek teşkil etmesi bakımından,
- Öğrencilerin, kendi kültürlerine ait olan müzikal unsurların çalgı eğitiminde kullanılmasına ilişkin görüş ve yaklaşımlarını tespit etmek bakımından,
- Yapılan çalışmadan yola çıkılarak Batı müziği çalgılarında kullanılabilecek diğer makamların da, benzer çalışmalar ve öğretim modellerinde kullanılmasına örnek oluşturması bakımından,
- Melodik yapı olarak çok zengin olan Türk müziği saz eserleri ve halk ezgilerinin, çalgı dağarlarında kullanılmasına örnek olması bakımından,

- Türk müziğinin, uluslar arası platformlarda temsil edilmesine farklı ve etkili bir yaklaşım olması bakımından,
- Belirlenen temel teknikler kapsamında oluşturulan öğretim programının, öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin tespit edilmesi bakımından, önem taşımaktadır.

1.9. Sayıtlılar

Bu araştırma;

- Araştırma kapsamında durum tespiti için uygulanan öğrenci anketine doğru ve tarafsız cevaplar verildiği,
- Araştırma kapsamında öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde doğru ve tutarlı bilgiler verildiği,
- Araştırma için yapılan literatür taramanın, araştırmanın çerçevesi için uygun ve yeterli nitelikte olduğu,
- Araştırma kapsamında belirlenen temel flüt tekniklerinin, düzenli ve tutarlı bir sıra ile ele alındığı,
- Uzman grubunun, araştırma kapsamında yazılan etütler için objektif ve doğru yorumlar yaptığı,
- Araştırma örnekleminin, araştırmanın evrenini temsil edebilir nitelikte olduğu,
- Araştırmada oluşturulan modelin deney ve kontrol grubunda kullanılan öğretim programlarının birbirine tutarlı seviyede olduğu,
- Araştırmada kullanılan yöntemin, araştırmanın amacı, konusu ve probleminin çözümü için en uygun yöntem olduğu,
- Araştırmanın deney aşamasında, öğrencilerin verilen çalışmaları anlatılana uygun ve düzenli şekilde çalışmış olduğu,
- Ön test ve son test performans kayıtlarının, öğrencilerin geçerli öğrenmişlik seviyesini temsil eder nitelikte olduğu,

- Uzmanlar tarafından doldurulan performans değerlendirme ölçeklerinin, gerçeği yansıtır nitelikte olduğu sayıltılarına dayandırılmıştır.

1.10. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü ile,
- Durum değerlendirmesi için uygulanan ankete katılan Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, batı müziği çalgı öğrencileri ile
- Yapılandırılmış açık uçlu görüşme yapılan Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Klasik Batı Müziği çalgı öğretim elemanlarıyla,
- Kontrol grubunda kullanılan Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü flüt dersi müfredatı ile,
- Deney grubunda kullanılan flüt öğretim modeli ile,
- Flüt eğitimi alanında uzman 10 kişilik uzman grubu ile,
- Flüt öğretim programında kullanılmak üzere belirlenen Hüseyini makamı ile,
- Ön test ve son test için kullanılan Tamburi Cemil Bey'e ait "Çeçen kızı" adlı eser ile,
- Deneysel çalışma aşamasında, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde öğrenim gören başlangıç seviyesindeki flüt öğrencileri ile,
- Deneysel aşama öncesi ve sonrasındaki öğrenci performansını değerlendirmek için kullanılan, performans değerlendirme ölçeği ile sınırlıdır.

1.11. Tanımlar

Embouchure: Flütte dudağın konduğu ve nefesi keserek ikiye bölecek keskin kenarın yer aldığı parça.

1.12. İlgili Araştırmalar

Araştırma çerçevesinde kaynak taraması yapıldıktan sonra, yapılan araştırmanın konusunu, problemini veya yöntemini doğrudan ya da dolaylı ilgilendirdiği tespit edilen çalışmalara bu bölümde yer verilmiştir.

1.12.1. Lisansüstü Tezler

Judith P. Senzer tarafından 1980 yılında yapılan “Eğlenceli Flüt Müfredatı” adlı çalışmada, flüte başlayan yetişkinler için eğlenceli bir flüt müfredatı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, yetişkin insanların çalgı öğrenmeye karar vermesinin eğlence ve hobi amaçlı olduğu dikkate alınmıştır. Flüt öğretiminde kullanılan güncel metotların da teknik ve kapsamlı amaçlara sahip olması sebebiyle, yeni başlayan yetişkinlerin eğlenerek flüt öğrenecekleri bir metot gerekliliği vurgulanmıştır. Yazar bu çalışma içinde flüte dair genel bilgilendirme ile giriş yapılmıştır. Çalışmada çok yoğun teknik ve tekrar eden çalışmalardan kaçınılarak, yetişkinlerin eğleneceği parçalar ve kolay teknik çalışmalar bir araya getirilmiştir.

Wendy Hymes Onovwerosuoke tarafından 2007 yılında yapılan “Flüt İçin Afrika Sanat Müziği” adlı çalışmada, Afrika Sanat Müziğinin uluslar arası flüt çevresinde ve repertuarında yer alması için incelenmesi ve tanıtılması amaçlanmıştır. Çalışmada, Batı klasik müziği flüt sanatçılarının, farklı kültürlere ait eserleri konser repertuarlarına almasına vurgu yapılarak, Afrika sanat müziğinin uluslar arası sanatçılar tarafından çalınmadığına değinilmiştir. Çalışma içinde ele alınmak üzere 5 Afrikalı bestecinin flüt için yaptıkları besteler ele alınmış, bu bestelerin içinde Afrika geleneksel müziği unsurları, performans öneri gibi konular analiz edilerek yorumlanmıştır.

Çalışmada ayrıca Afrikalı bestecilerin flüt için yazdığı bestelerin, ses kayıtlarının, müzik enstitülerinin listesi verilmiştir.

Lam E. Schaus tarafından 2007 yılında yapılan “İlkokullarda Çok Kültürlü Müzik Müfredatının Uygulanması” adlı çalışmada, İlkokullarda kullanılması öngörülen çok kültürlü müzik müfredatının avantajları araştırılmıştır. Çalışma farklı kültürden öğrencilerin bulunduğu bir bölgede gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında öğrenciler, öğretmenler ve velilerin çok kültürlü müzik algılarının tespitine yönelik anket çalışması yapılmıştır. Araştırmanın sonucu olarak Ontario müzik müfredatında çok kültürlü müziklerin daha iyi uyarlanması gerektiği, öğrencilerin Batı müziğini şevkle karşıladıkları, doğru şekilde öğretilirse batı dışındaki müzik türlerinin öğrencilerin müzikal ve kültürel ufkunu geliştirmeye yardımcı olacağı ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda farklı kültürlere ait müzik içeriklerinin öğrencilerin klişelerinin ortadan kaldırılmasında, kültürel ayrımcılığın engellenmesinde ve müzik eğitim statüsünün yükseltilmesinde rol oynayacağı ortaya çıkmıştır.

Timothy Kama Njooa tarafından 2000 yılında yapılan “Geleneksel Halk Müziğinin Kenya Genel Müzik Müfredatına Uygulanması Yönergesi” adlı çalışmada, Kenya Halk Müziği ve bestelerini içeren bir müzik öğretim programı oluşturmak amaçlanmıştır. Çalışmada, zengin bir mirasa sahip olan Kenya Halk Müziği’nin, okullarda çok az ilgi gördüğü vurgulanmıştır. Çalışma Kenya müzik eğitimine çeşitli avantajlar sunmaktadır. Bunlar; müfredat planlarının, ileride araştırma yapılabilecekleri veya öğretmenlerin kullanabileceği seçilmiş Kenya halk şarkıları ve materyalleridir. Araştırma sonunda Kenya kültürünü temsil eden 30 halk şarkısı seçilmiştir. Eğitimcilerin ileride bu materyalleri, karşılaştırmalı araştırmalarda, kültürel çalışmalarda, ve müziğin geleneksel kültürdeki yerinin araştırılması gibi çalışmalarda kullanabilecekleri öngörülmüştür.

Luis Mojica tarafından 2000 yılında yapılan “Çok kültür Odaklı Çalgı Müzik Materyali Geliştirme, Derleme ve Değerlendirme Çalışması” adlı çalışmada Dünya üzerindeki 6 ana bölge belirlenerek çalışmanın temelini oluşturmuştur. Bu bölgeler; Kuzey Amerika, Latin Amerika, Asya, Afrika ve Orta Doğu’dur. Çalışma ortaokul seviyesinde 4 yıllık her yılın ayrı seviyede olduğu bir süreci kapsamaktadır. Çalışma, öğrenci ve öğretmenlerin her seviye sırasında farklı bir bölgenin müziğini çalışmasını

içermektedir. Bu çalışma önemleri, teorik, çalgısal ve tarihi içeriklere sahiptir. Çalışma için belirlenen materyaller, değişik kültürlerden farklı bestecilerin eserlerini içermektedir. Bu besteler seçilirken özgünlük, kalite ve ilgili öğretim seviyesine uygunluk koşulları gözetilmiştir.

Kathy K. Rolsten tarafından 2011 yılında yapılan “Olağanüstü Bir Lise Korosunun Performans Üretim Süreci” adlı çalışmada, üst üste birçok başarıya imza atmış, müzikalitesi, motivasyonu ve disiplini çok yüksek olan bir lise korosunun, başarısının sebepleri araştırılmıştır. Rolsten, bu süreçte öğrenciler, yöneticiler ve aileler ile görüşmüş, gözlem yapmış ve alan notları tutmuştur. Nitel araştırma metotlarıyla hazırlanan bu tezde elde edilen veriler kodlam yöntemi ile analiz edilmiş ve koronun performansına sebep olan unsurlar ortaya konmuştur.

Karen Drozd tarafından 2007 yılında yapılan “Mikronezya ile İlgili Çok Kültürlü İlkokul Müzik Müfredatının Etkileri” adlı çalışmada hazırlanan 10 haftalık çok kültürlü müzik müfredatının, Honolulu’da Mikronezya’lı öğrencilere eğitim veren okuldaki etkileri araştırılmıştır. 55 kişilik öğrenci grubuna uygulanan çalışmada öğrencilerin başarıları, kültürel kavramları anlamaları, diğer etnik grupları anlayarak kabul etmeleri test edilmiştir. Deneysel yöntem kullanılan çalışmada, öntest-müfredat uygulaması-sontest prosedürü izlenmiştir. Çalışmanın sonucunda uygulanan programın; öğrencilerin farklı kültürleri algılaması, takdir etmesi ve karşı tarafa olan davranışlarını daha iyi düşünmesi yönünde olumlu gelişmeler görülmüştür.

Sharon Young tarafından 1996 yılında yapılan “Çok kültürlü Müzik Eğitiminde Öğretmenlerin Yaklaşımları, Sınıf Ortamları ve Müzik Aktiviteleri” adlı çalışmada 30 öğretmene, çok kültürlü müzik eğitimindeki yaklaşımlarını felsefelerini ve düşüncelerini tespit etmek için anket çalışması uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, çok kültürlü müzik eğitiminin etnik köken ayırt etmeksizin önemli bir unsur olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ayrıca kültürel müzik eğitimi için etnik koşul olmaması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler çok kültürlü müzik eğitiminin sadece azınlıklara ait olmadığını belirtmiştir.

Wyman Wong tarafından 2009 yılında yapılan “Başarılı Ortaokul Çalgı Müzik Programı Geliştirme Stratejileri” adlı çalışmada güçlü bir müzik programı

geliştirebilmek için gerekli öğretim stratejileri araştırılmıştır. Çalışma kapsamında başarıya ulaşmak için motivasyon, yıpranma, çalma teknikleri, program standartları, ve nitel araştırmalar gibi konular değerlendirilmiştir.

Zhao-Rong Chen tarafından 2009 yılında yapılan “ Çin’de Batı Flütü: Tarih, Pedagoji ve Yeni Trendler” adlı çalışmada Çin’de sadece 100 yıldır bulunan Batı müziği ele alınmıştır. Çalışmanın ana hatlarında Çin’deki müzik eğitimi ve öğretim teknikleri, Amerika’dakilerle karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Ağzılık hâkimiyeti, nefes kontrolü, entonasyon, parmak tekniği gibi flüt pedagojisi problemleri analiz edilmiştir. Araştırmanın son aşamasında yıllardır uygulanan Batı taklitçiliğinden, Çin mirasını yansıtan yeni yorumlamaya geçiş ele alınmıştır. Çalışmanın sonucu, Doğu ve Batının en iyi yönlerini almış bir flüt müziği ve çalışmanın teşviki üzerine odaklanmıştır.

Mehmet Efe tarafından 2007 yılında yapılan “Geleneksel Türk Sanat Müziği Kemani Bestekarlarının Eserlerindeki Batı Müziğine Ait Müzikal Unsurlar ve Keman Eğitiminde Kullanılabilirliği” adlı çalışmada Geleneksel Türk Sanat Müziği çevrelerinde keman icracısı ve aynı zamanda besteci kimlikleriyle tanınan sanatçıların eserlerindeki, Batı müziğine ait müzikal unsurların varlığının tespit edilmesi ve buradan yola çıkılarak, bu eserlerin keman eğitim müziği dağarında yer alabileceğine ilişkin temel oluşturmak amaçlı öğrenci ve uzman görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır.

Ceren Göğüş tarafından 2006 yılında yapılan “Mesleksel Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Ulusal Müzik Kültürüne Dayalı Başlangıç Piyano Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmada Ankara’daki mesleksel müzik eğitimi veren kurumlarda görevli piyano öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, piyano öğretmenlerinin, başlangıç piyano eğitiminde kullandıkları kaynak kitaplara, başlangıçta kullanılacak kaynak kitaplarda ve yardımcı kitaplarda ulusal müzik kültürümüzün öğelerine yer verilmesi gerektiğine ve böyle bir kitabın nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri saptanmıştır.

Olca Daşer tarafından 2007 yılında yapılan “Klasik Gitar Eğitiminde Makamsal Türk Halk Ezgilerinin Kullanımı” adlı çalışmada veriler müzik öğretmenliği ana bilim dallarında görev yapmakta olan klasik gitar öğretim elemanlarının görüşleri alınarak elde edilmiştir. Araştırmada klasik gitar eğitiminin genel ilkelerinden ve tarihinden

bahsedilmiş, Türk halk müziğinin özellikleri açıklanmış ve halk müziği çalgılarından bağlamanın genel özellikleri anlatılmıştır. Araştırmacı tarafından klasik gitar eğitiminde kullanılmak üzere değişik makam ve ritimlerden oluşan oniki halk ezgisi düzenlenmiş ve klasik gitar için örnek bir halk ezgileri dağarı oluşturulmuştur.

Emin Erdem Kaya tarafından 2010 yılında yapılan “Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda makamsal etüt ve egzersizlerle viyolonsel eğitiminin uygulanabilirliği” adlı çalışmada makamsal etüt ve egzersizlerin eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dallarındaki viyolonsel eğitimi dersi sürecinde kullanılabilme durumu ve sağlayacağı katkılar araştırılmıştır. Deneysel yöntem kullanılmak üzere oluşturulan iki gruptan birine makamsal melodiler diğereine ise tonal melodiler çalıştırılmıştır.

1.12.2. Kitaplar

Turan Sağır tarafından 2003 yılında yapılan “Makamlarla Viyola Eğitimi” adlı çalışmada Viyola ile Tampere sistemde çalınmaya uyarlanabilecek makamlar ile viyoladaki teknik ve müzikal davranışların kazanımına yönelik egzersizler yazmıştır. Çalışmada ele alınan her makamdan sonra, edinilen teknik ve müzikal davranışları pekiştirmek üzere o makamda yazılmış bir saz eserine yer verilmiştir.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama yöntemleri, araştırmanın deneysel süreci ve verilerin analizleri yer almaktadır

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırma; problem durumu ve kapsamı açısından aynı zamanda, “durum çalışması” özellikleri de taşımaktadır. Bu sebeple, nitel veri toplama araçları kullanılmış, araştırmanın durumunu detaylı ve objektif bir şekilde ortaya koymak için veri kaynaklarının çeşitliliğine dikkat edilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan deney süreci, araştırmanın nitel ve kuramsal kısmı doğrultusunda yazılan etütlerin öğrenci başarısındaki etkisini ortaya koymak için yapılmıştır. Bu doğrultuda, yazılan etütlerin mevcut çalışma evreni içindeki işlevselliğini sınamak hedeflenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının performansları, flüt alanında uzman 10 kişilik bir uzman grubu tarafından değerlendirilmiştir. Buradaki amaç, elde edilen verilerin büyük bir evrende genellemesini yapmak değil, mevcut homojen evren ve örneklemeindeki etkisini ortaya koymaktır.

Araştırmanın ilk aşamasında betimsel yöntem kullanılmıştır. Öncelikle araştırma alanı ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Araştırmanın yöntemi ve çalışma alanı ile ilgili kitap, makale, lisansüstü tez, internet sayfası ve online veri tabanları taranmıştır. Ayrıca geliştirilecek olan flüt öğretim modeli için yurtiçi ve yurtdışındaki müzik eğitimi

veren kurumların müfredatlarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Flüt eğitiminde temel tekniklerin öğretilmesine yönelik kullanılan flüt metotları ve etüt kitapları taranmıştır.

Araştırma problemi, örneklem grubundan toplanan verilerin ışığı altında çözülmektedir. Örneklem grubundan hangi verilerin toplanması gerektiğini belirlemek ancak araştırma konusunda geniş bir bilgiye sahip olmakla mümkündür. Araştırmanın ön hazırlığı niteliğindeki bu kaynak tarama, veri toplama aracını hazırlayabilmek amacı ile yapılmaktadır. Daha önce bu konuda yapılmış araştırma raporlarının incelenmesi ise araştırmacının, bir araştırmanın kapsamı ve seçilen araştırma konusunun hangi boyutlarının ne düzeyde işlendiği hakkında bilgi edinmesini sağlamaktadır. Araştırma konusundaki birkaç araştırmanın incelenmesi, araştırmacıya; araştırma kapsamı, araştırmanın yöntemleri, araştırmanın bulguları ve araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar konusunda değerlendirme yapma olanağı vermektedir (Yazıcıoğlu, Erdoğan, 2004:89).

Araştırmanın betimsel aşamasında ikinci olarak, araştırmanın amacına, problemine ve alt problemlerine ilişkin durumu ortaya koyacak verileri elde etmek amacı ile Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde batı müziği çalgısı eğitimi alan öğrencilere yönelik anket uygulaması yapılmıştır. Anket çalışması, öğrencilerin yaşadıkları bölgeyi, müzik geçmişlerini, müzik eğitimi ile ilgili görüşlerini, müzik ile ilgili ders dışı etkileşim ve etkinliklerde yer alma durumlarını ve Geleneksel Türk Müziği öğelerinin, çalgı eğitiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu aşamada ayrıca Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde Klasik Batı Müziği Çalgı eğitimi veren öğretim elemanları ile standartlaştırılmış açık uçlu görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme ile, araştırmanın problemine, üzerine dayandırıldığı teorik zemine ve araştırmanın yürütüldüğü yerdeki mevcut duruma ilişkin veriler elde edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında oluşturulan flüt öğretim modeli, Geleneksel Türk Müziği öğelerini temel alarak, belirlenmiş olan flüt tekniklerini öğretmeye yönelik çalışmalardan oluşmaktadır. 14 haftalık süreyi kapsayan bu model, her hafta bir teknik yaklaşımı ele alacak şekilde bu 14 haftalık sürece eşit olarak dağıtılmıştır. Bu süreye dağıtılan flüt teknikleri, dünya çapında kullanılan flüt metotları ve müfredatları dikkate alınarak seviye sırasına göre düzenlenmiştir. Her haftanın konusuna ve öğretilecek olan tekniğe göre dört farklı çalışma hazırlanmıştır. Bu dört çalışma kendi aralarında güçlük derecesi olarak farklılıklar içermekle beraber, üzerinde durulan teknik yaklaşımları, değişik melodik ya da ritmik çeşitlemeler ile de ele almaktadır. Çalışmalar

hazırlandıktan sonra önceden belirlenmiş olan ve alanında deneyimli 10 kişilik uzman grubuna gönderilerek etütler ve çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, uzmanların etütler ile ilgili yorumlarını kısa notlar halinde raporlaştırmaları istenmiştir.

Modelin uygulanmasına başlanırken ilgili makama hazırlık yapıldıktan sonra hazırlanmış olan teknik çalışmalara geçilmiştir. Öncelikle çalışmanın bütünü seslendirilmiş, ardından öğrencinin çalışmaların bütünü deşifre etmesi istenmiştir. Daha sonraki aşamada da her çalışma parçalı olarak tekrar edilerek çalışılmıştır. Parçalı tekrar yönteminde çalışma sırasında önce öğretmen tarafından çalınan motif veya cümlenin, öğretilen teknik ile ilgili açıklamaları da yapılmış, ardından aynı motif veya cümleyi öğrencinin çalması ve açıklanan teknik davranışları uygulaması istenmiştir. Bu tekrar sürecinden sonra, varsa öğrencinin yapmış olduğu teknik ve müzikal hataların üstünde durularak, bu hataları düzeltme yöntemleri anlatılmıştır. Bu anlatım yanlış ve doğru örnek çalınarak tekrarlanmış, düzeltme yönteminin nasıl uygulandığı ve etkisi öğrenciye gösterilmiş ve dinletilmiştir. Hemen ardından hatalı çalınan yerlerin ve aynı parçanın öğrenci tarafından tekrar edilerek gösterilen çözümlerin uygulanması istenmiştir. Çalışma bu yöntem ile parçalı olarak sonuna kadar öğretilerek, son olarak baştan sona kadar tekrar çalınmış ve öğrencinin etüt saatlerinde beklenen teknik ve müzikal davranışlar doğrultusunda çalışması istenmiştir. Öğrencinin etüt saatleri sırasındaki olası hatalarının düzeltilmesi için ise, derste anlatılan çözüm yollarının tekrar edilerek hataların giderilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın üçüncü aşaması ise deneyseldir. Deneysel yöntem bir araştırma konusuna ilişkin veri elde etmek amacı ile araştırmacının kontrolünde, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye dönük, toplanmak istenen verilerin üretilmesi çalışmalarıdır. Diğer veri toplama yöntemlerinde var olan durum çeşitli yöntemlerle gözlenmekte, belirlenmektedir. Deneysel yöntem ise etkisi ölçülecek etkenin, belirli kurallar ve koşullar altında uygulanması, etkenin etkene yaptığı etkinin ölçümü ve elde edilen sonuçların karşılaştırılarak bir sonuca ulaşılması çalışmalarıdır. Deneysel yöntemde araştırmacı var olan ortamda belli konularda belli kurallarla çalışabileceği gibi, çoğu zaman belli koşullar yaratarak belli kurallarla çalışacağı yapay bir ortam oluşturmaktadır. Her iki durumda da veri elde etme işlevi araştırmacının kontrolü altında gerçekleşmektedir (Yazıcıoğlu, Erdoğan,2004:72).

Araştırma kapsamında yürütülen deneysel aşamada, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunmaktadır. İlk aşamada literatür taraması ve anket çalışması sonucunda elde edilen veriler ve araştırmacının mesleki deneyimi ışığında, deney

grubuna uygulanmak üzere bir flüt öğretim modeli oluşturulmuştur. Deney aşamasına geçmeden önce, ele alınmış olan makamda bir saz eseri tespit edilerek, flütte çalınabilirlik özellikleri doğrultusunda düzenlenmiştir. 14 haftalık program sonunda örnek parça olarak seslendirilen bu eser aynı zamanda öğrencinin program öncesi durumunu ve program sonundaki teknik ve müzikal gelişim seviyesini ölçmek için uygulanan ön test ve son test'te kullanılmış olan eserdir. Deneysel çalışmada yer alacak olan kontrol grubuna ise belirlenmiş olan 14 haftalık programın içeriğinde yer alan teknik davranışların kazandırılması için, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü flüt müfredatında kullanılan, uluslararası metot ve etütlerden seçilmiş çalışmalar kullanılmıştır.

“Deneysel yöntemle yapılan bir araştırmada, her durumda bir karşılaştırma söz konusudur. Bu belli bir ögenin kendi içindeki değişimleri ya da öğeler arası ayrımların karşılaştırması anlamında olabilmektedir” (Yazıcıoğlu, Erdoğan,2004:72). Öğrencilerin program öncesi durumunu ve program sonundaki teknik ve müzikal gelişim seviyesini ölçmek için hazırlanmış olan ön test ve son test, kontrol grubuna da uygulanmıştır.

“Müzik eğitiminde müzik yapmayı yani müziksel performansı vurgulayan davranışların ölçülmesinde performans testleri kullanılmaktadır. Çünkü müzik eğitiminde edimi, yapımı vurgulayan davranışlar, sözel olarak verilen bilgiler ya da yapılan açıklamalarla ölçülemez” (Uçan, 2005:97).

Deneysel yöntem aşamasında elde edilen verileri somutlaştırmak ve sayısal veriye dönüştürmek için bir performans değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Performans değerlendirme ölçeği alanında uzman eğitimci gözlemciler tarafından da kontrol edilmiş, bu kontrol süreci sonunda gerekli görülen değişiklikler ve geliştirmeler yapılarak son halini almıştır. Deney ve kontrol grubunun teknik ve müzikal davranışları gerçekleştirme seviyeleri, hazırlanmış olan bu performans değerlendirme ölçeği ile tespit edilmiştir. Performans değerlendirme ölçeği, çalışma dâhilinde oluşturulmuş olan 14 haftalık programın içerdiği teknik ve müzikal yaklaşımların öğrenci performanslarındaki kazanım durumunu ve seviyesini ölçmeye yöneliktir. Hazırlanmış olan performans değerlendirme ölçeği alanında uzman 10 eğitimci tarafından, her bir grup için, ön test ve son test olmak üzere ayrı ayrı doldurulmuştur. Bu ölçekler

doğrultusunda, ön test ve son test grupların hem kendi içlerindeki gelişim hem de birbirleri arasındaki farklılıklar tespit edilmiştir.

Tablo 1. Deneysel Grubu Uygulama Planı

UYGULAMA PLANI														
	1. Hafta Tek dil teknigi	2. Hafta Bağ teknigi	3. Hafta Dizi sesler	4. Hafta Üçüncü oktav	5. Hafta Arahklar	6. Hafta Sus işaretleri	7. Hafta Staccato teknigi	8. Hafta Üçleme	9. Hafta Senkop	10. Hafta Gam Arpej	11. Hafta Parmak egzersizleri	12. Hafta Sistemler	13. Hafta Çift dil teknigi	14. Hafta Üç dil teknigi
1. Çalışma														
Ölçüsü	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	7 8	4 4	4 4	4 4	4 4
Ses Alanı	D ₅ -C ₆	B ₄ -D ₆	D ₄ -F ₆	C ₆ -A ₆	D ₄ -G ₆	C ₄ -D ₆	C ₄ -D ₆	C ₄ -D ₆	D ₄ -D ₆	C ₄ -F ₆	B ₄ -G ₆	C ₄ -F ₆	B ₄ -G ₆	C ₄ -F ₆
2. Çalışma														
Ölçüsü	4 4	4 4	3 4	4 4	4 4	4 4	4 4	3 4	4 4	9 8	4 4	4 4	4 4	6 8
Ses Alanı	D ₄ -D ₆	D ₄ -D ₆	D ₄ -F ₆	D ₅ -A ₆	C ₄ -G ₆	D ₄ -F ₆	D ₄ -D ₆	D ₄ -D ₆	C ₄ -D ₆	C ₄ -F ₆	C ₄ -F ₆	C ₄ -D ₆	D ₄ -F ₆	D ₄ -G ₆
3. Çalışma														
Ölçüsü	4 4	4 4	9 8	5 8	9 8	5 8	10 8	4 4	4 4	10 8	7 8	10 8	9 8	12 8
Ses Alanı	D ₅ -C ₆	D ₄ -D ₆	C ₄ -D ₆	G ₅ -A ₆	C ₄ -G ₆	D ₄ -F ₆	C ₄ -F ₆	C ₄ -D ₆	C ₄ -F ₆	D ₄ -G ₆	C ₄ -D ₆	C ₄ -F ₆	D ₄ -F ₆	C ₄ -D ₆
4. Çalışma														
Ölçüsü	4 4	5 8	5 8	9 8	10 8	9 8	9 8	4 4	4 4	4 4	10 8	4 4	4 4	7 8
Ses Alanı	C ₄ -D ₆	C ₄ -D ₆	D ₄ -D ₆	B ₅ -A ₆	D ₄ -G ₆	D ₄ -F ₆	C ₄ -D ₆	C ₄ -F ₆	C ₅ -F ₆	C ₄ -F ₆	C ₄ -G ₆	C ₄ -G ₆	C ₅ -F ₆	C ₄ -F ₆

2.2. Evren ve Örneklem

2.2.1. Araştırmanın Evreni

Karasar, evreni; “araştırmalarda sonuçların genellenmek istendiği elemanlar bütünü” olarak tanımlamıştır (2008). Buna göre araştırmada elde edilecek sonuçların evrende temsil edilebilirliği yüksek olmalıdır denebilir. Sayısal olarak yüksek oranlarda genelleme aynı zamanda nicel araştırmaların öne çıkan özelliklerinden biridir. Bu çalışmanın büyük ölçüde nitel çerçevede yapılması sebebiyle çalışma evreni, mümkün olduğunca homojen ve özel durumun tespit edilmesine yönelik seçilmiştir. Bu anlamda seçilen çalışma evreni; nicel araştırmaların “mümkün olduğunca geniş bir evrene genelleme” prensibinin aksine, seçilmiş daha dar bir çalışma evrenindeki “durum”un derinlemesine incelenmesi mantığına dayanmaktadır.

Araştırmanın temelini üç ana bölüm oluşturmaktadır. Bu bölümler; araştırmanın konusu ve geliştirilecek olan model için durum tespiti niteliğindeki anket çalışması ve Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme, literatür tarama ve anket çalışması ışığında geliştirilmiş olan flüt öğretim modeli ile uzman görüşlerinin alınması ve geliştirilmiş olan flüt öğretim modelinin deney ve kontrol grupları üzerinde denenmesidir. Araştırmada bulunan bu üç ana bölüm için birbirinden farklı evrenler bulunmaktadır. Öğrencilere yönelik yapılmış olan anket çalışmasının evrenini E.Ü.G.S.F. müzik bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmenin evrenini E.Ü.G.S.F. müzik bölümü öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında geliştirilecek olan flüt öğretim modelinin dayanağı, Geleneksel Türk Müziği öğeleridir. Bu doğrultudaki ilk aşama olan çalışmalarda kullanılacak olan geleneksel Türk müziği öğelerinin evrenini Türk müziği makamları oluşturmaktadır. Örnek eser seçimine ait olan evreni ise Hüseyini saz eserleri oluşturmaktadır. Araştırmanın deneysel kısmının evrenini ise, E.Ü.G.S.F. müzik bölümü flüt öğrencileri oluşturmaktadır.

2.2.2. Araştırmanın Örneklemini

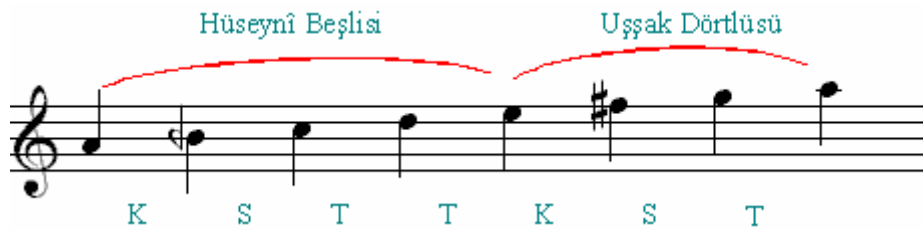
Araştırmanın ilk bölümünü oluşturan, öğrencilere yönelik anket çalışmasının örneklemini, E.Ü.G.S.F. müzik bölümü klasik batı müziği çalgı öğrencileri oluşturmaktadır. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmenin örneklemini, E.Ü.G.S.F. müzik bölümü klasik batı müziği çalgı öğretim elemanları oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında Geleneksel Türk Müziği öğeleri kullanılarak geliştirilecek olan flüt öğretim modelinde kullanılan Türk müziği makamlarının örneklemini ise Kemal İlerici'nin Türk müziği ve armonisi kitabında ana makam olarak ele aldığı Hüseyini makamı oluşturmaktadır. İlerici, Hüseyini makamı için şunları söylemiştir:

“1.Bütün Türk dizilerini kendisinden üretebiliriz.2. Bütün aralıklarımız kendisinde ve değişik biçimlerinde vardır. 3. Müziğimizle ilgili ezgisel ve uygusal bütün sorunlarımızı kendisi ile çözebiliriz. 4. Ulusumuzun karkterinin bir aynası olup, ulusça beğenilmiş, sevilmiş, uzun ve kırık havaların çoğunluğu onunla seslendirilmiştir” (İlerici,1970;1).

Hüseyini makamı, bazı kuramcılar tarafından ana dizi olarak önerilen bir makam olmasının yanında TRT kurumunun Geleneksel Türk Müziği repertuarında da çok yüksek bir oranda eser üretilmiş olan makamlardandır. Gerek Geleneksel Türk Müziği formlarında gerekse Halk Müziği formlarında sıklıkla tercih edilen bir makam olması ve kuramcılarının bu makama yaklaşımları nedeniyle araştırmanın deneysel bölümünde kullanılmak üzere Hüseyini makamı tercih edilmiştir.

Şekil 1. Hüseyini Makamı Dizisi



“Hüseyni makamı yerinde Hüseyni beşlisine Hüseyni’de Uşşak dörtlüsünün eklenmesinden meydana gelmiştir. Durağı Dügah perdesi, seyri inici çıkıcıdır” (Özkan,2003:156).

Çalışmada Hüseyni makamının tampere sisteme uyarlanmış dizisi Re sesi üzerinden başlatılmıştır.

Araştırmanın deneysel aşamasında öğrencilere ön test ve son test parçası olarak çaldırılacak olan Hüseyni saz eserlerinin örneklemini ise Tamburi Cemil Bey’e ait “Çeçen Kızı” adlı eser oluşturmaktadır. “Çeçen kızı” adlı eser ön test ve son test aşamasında, oluşturulan programın öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ölçebilmek adına, programda yer alan teknikleri içerecek şekilde düzenlenmiştir.

Şekil 2. Öntest ve Sontest Eseri

Hüseyni Oyun Havası
(Çeçen Kızı)

Tamburi Cemil Bey'den

Usulü: Nim Sofyan
♩ = 96

mf

8

15

22

30

p

38

rit.

Araştırmanın deneysel boyuttaki örneklemini ise E.Ü.G.S.F. müzik bölümü başlangıç seviyesindeki flüt öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, flüt eğitimindeki öncelikli davranışları kazanmış, araştırmada ele alınacak temel flüt tekniklerine ait davranışları edinmeye hazır durumda olan öğrencilerdir. Belirtilen kriterlere uygun olan 5 flüt öğrencisi ön test değerlendirmesine tabi tutulmuş, bu değerlendirme sonucunda araştırmanın deneysel sürecindeki tutarlılığa uygun olması için başarı seviyesi birbirine yakın en uygun iki öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerden biri deney diğeri ise kontrol grubunu temsil etmesi için seçilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın bilimsel tabanına ve konusuna yönelik verileri toplamak için kaynak taraması yapılmıştır, bu doğrultuda kitap, makale, tez, bildiri, bilimsel araştırma, nota arşivi, internet siteleri ve online veritabanı gibi kaynaklardaki veriler kullanılmıştır.

Araştırmanın ilk safhasında Klasik Batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin araştırma konusuyla ilgili durum ve görüşlerine yönelik anket çalışması yapılmıştır. Böylece deneysel çalışmanın yürütüleceği evrende araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin durum tespit edilmiştir. Klasik Batı Müziği çalgı öğretim elemanları ile yapılandırılmış açık uçlu görüşme gerçekleştirilmiştir. Uzman grubunun yazılan etütlerle ilgili kısa bir rapor hazırlanması istenmiştir.

Araştırmanın deneysel verilerinin toplanması ise, ön test-son test tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Ön test uygulaması ile öğrencilerin deney sürecinden önce flüt tekniği ve müzikalitesi açısından seviyeleri belirlenmiş, aynı zamanda deney ve kontrol grubu arasındaki seviyenin birbirine eşit olması temin edilmiştir. Son test uygulaması ile de, iki farklı öğretim programı uygulanan öğrencilerin, 14 haftalık eğitim süreci sonunda geldikleri seviye belirlenmiştir. Bu verilerin toplanması için önceden oluşturulmuş performans değerlendirme ölçeği kullanılmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aşamasındaki belgesel tarama için, üniversite kütüphaneleri, kişisel kütüphaneler, ulusal ve uluslar arası veri tabanları, uluslar arası flüt sanatçıların eserlerine ulaşmak için sanatçıların internet sayfaları ve elektronik postaları, araştırmada incelenecek olan müzik eserleri ve etütleri için nota kütüphaneleri ve internet arşivleri kullanılmıştır.

Araştırmada Batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin araştırma konusuyla ilgili durum ve görüşlerine yönelik bir anket çalışması yapılmıştır. Sorular 3 bölümden oluşmuştur bu bölümlerden ilkinde öğrenciye ait kişisel ve eğitim bilgileri, ikinci bölümde müzik ve çalgı eğitimine ilişkin sorular, üçüncü bölümde ise geleneksel Türk müziği öğelerinin çalgı eğitiminde kullanımına ilişkin sorular yer almaktadır.

“Belli ilkeler dikkate alınarak hazırlanmış bir anket formu ve anket uygulaması ile son derece sağlıklı bilgiler toplanabilmekte ve en az hata ile araştırma tamamlanabilmektedir” (Yazıcıoğlu, Erdoğan, 2004: 51). Hazırlanmış olan anket vasıtası ile toplanacak bilgilerin tutarlı ve güvenilir olması açısından, anket çalışmalarında kullanılacak olan soru tipleri, soru sayısı ve soruların sıralaması dikkatle seçilmiştir.

Anketin alan uygulamasına geçilmeden önce test edilmesi gerekmektedir. Bu uygulamanın amacı veri toplama aracının nasıl çalıştığını görmektir. Ön uygulamada her bir sorunun etkinliği ve veri toplama aracının toplam etkinliği değerlendirilir. Ön uygulama ile;

- Tüm kelimelerin anlaşılabilirliği
- Kavram kargaşası olup olmadığı
- Soruların doğru anlaşılır ve cevaplanır nitelikte oluşu
- Önyargılı ve koşullandırıcı soru olup olmadığı
- Soruların amaçlanan bilgiyi sağlayıcılığı
- Deneklerin sorulara ilişkin davranış ve tutumları
- Araştırmaya yönelik bilgilerin sağlanabilirliği

- Beklenmeyen cevaplarla karşılaşılıp karşılaşılmadığı
- Uygulamanın ortalama süresi, tespit edilebilmektedir (Yazıcıoğlu, Erdoğan, 2004: 64).

Belirtilen kontrolleri yapmak için sınırlı sayıdaki ön uygulamanın ardından gerekli görülen değişiklikler yapılarak anket son halini almıştır. Uygulamaya hazır olan ankette 21 adet soru bulunmaktadır. Bu sorulardan 3 tanesi açık uçlu kişisel bilgi sorusu, 10 tanesi çoktan seçmeli kapalı uçlu, 8 tanesi de 5'li likert tipi derecelendirilmiş kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli sorularda olası tüm seçenekler bulundurulmaya çalışılmış, deneğin net fikrini veya seçimini belirlemek için de “diğer” seçeneği ilave edilmiştir.

Anket son hali ile çoğaltıldıktan sonra uygulanacak olan öğrencilere dağıtılmıştır. Anket ile toplanması amaçlanan bilgilerin doğruluk ve tutarlılığına katkı sağlaması amacı ile deneklerin anket çalışması hakkında bilgilendirilmesi sağlanmıştır. Bu bilgilendirme sırasında denekler ile tek tek görüşülerek öncelikle anketin amacı ve içinde yer aldığı çalışmanın konusu açıklanmıştır. Denekleri yönlendirecek yanlış söylemlerden kaçınılarak, toplanması planlanan bilgilerin, yürütülen çalışmanın tutarlılığı ve güvenilirliği açısından önemi anlatılmıştır. Yapılan çalışma ile ortaya çıkacak sonuçların önemi tüm deneklere açıklanmıştır. Deneklerin, anketin amaçlarını ve önemini kavrayarak, çalışmaya sorumlu, objektif ve hevesli olarak katılması sağlanmaya çalışılmıştır.

Öğretim elemanları ile yapılan standartlaştırılmış açık uçlu görüşme için 12 sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilip daha sonra araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür.

Uzman grubunun yazılan etütler hakkındaki yorumları yazılı bir rapor halinde sunmaları istenmiştir. Her konu için toplam 14 farklı rapor alınmıştır.

Araştırmanın deney aşamasında öğrencilerin deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacı ile ön test, son test verilerinin toplanması için “Performans değerlendirme ölçeği” kullanılmıştır.

Gözlemlerde, yapılan gözleme ilişkin bilgilerin kaydedilmesi, bilgilerin sayısallaştırılması amacıyla, bir form geliştirilir. Bu form gözlenecek durumları belirttiği için gözlemciye bir yol gösterici, gözlem kayıtları işlendiği için de tarama ve kontrol listesi ya da dereceleme ölçeği işlevini görmektedir” (Yazıcıoğlu, Erdoğan, 2004: 82). Araştırmada deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilere, öğretim programı süreci öncesinde ön test uygulanmıştır. Ön test sonrası 14 haftalık uygulama sürecinde deney grubu geliştirilmiş öğretim programı ile kontrol grubu ise standart öğretim programı ile çalıştırılmıştır. 14 haftalık program sonunda, deney ve kontrol grubu son teste tabi tutularak elde edilen veriler oluşturulmuş olan performans değerlendirme ölçeği ile kayıt altına alınmıştır. Bu aşamalarda kullanılan performans değerlendirme ölçeği, öğrencilerin deney sürecinin başındaki ve sonundaki performans seviyelerini ölçmeye yönelik kriterler ile hazırlanmıştır.

Performans değerlendirme ölçeğinde yer alan üniteler, 14 haftalık öğretim programında öğrencilere öğretilmesi amaçlanan temel flüt tekniklerine ait davranışları ve müzikal bütünlüğü içermektedir. Ölçeğin oluşturulması aşamasında, ölçeğin öğrencilerin performans durumlarını ortaya koyabilme özellikleri gözden geçirilmek üzere uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ölçekte bulunan ünitelerin, 14 haftalık programın kazanım hedeflerini ve uygulama sonunda bu hedefleri gerçekleştirilme durumlarını tespit edebilme özellikleri değerlendirilmiştir. Bu aşamada ayrıca anlaşılabilirlik, işlevsellik ve güvenilirlik açısından gerekli görülen düzeltmeler yapılarak ölçek son haline getirilmiştir.

“Gözlem kılavuzu konuya ve gözlem amaçlarına bağlı olarak, çeşitli şekillerde olabilir. Her birinde, gözlenecek ünitelerin, varlık ve yokluklarının işaretleneceği, onların değişik belirtilerinin yinelenmesinin sayılacağı, miktarlarının yazılacağı ya da, belli bir derecelenmiş ölçeğe göre, o belirtilerin değerlendirilmesinin yapılacağı bir düzen geliştirilir. Çoğu gözlem kılavuzları ayrıntılı gözlem ünitelerinin listelendiği maddelerden oluşur. Bu maddelerin yanına amaca göre onun görüldüğünü belirten bir tik işareti, çetele, miktar belirten sayı ve nihayet derecelenmiş ölçek üzerindeki yerini belirten işaretler konulur” (Karasar, 2008:159). Geliştirilen ölçekte bulunan 15 ünite; 5’li likert tipi derecelendirme ölçeği ile değerlendirilmek üzere hazırlanmıştır. Hazırlanmış olan performans değerlendirme ölçekleri, alanında uzman olan 10 gözlemciye dağıtılmış ve deney kontrol gruplarına ait ön test - son test

performanslarının ölçülmesi sağlanmıştır. Gözlemcilerinin, ön test-son test performansları değerlendirmesi için performanslar video kamera ile kayıt altına alınmıştır.

“Yardımcı gözlem araçları ile gözlenmek istenen olaylardaki gelişimlerin her aşaması kaydedilmekte, daha sonra ayrıntılı olarak yeniden değerlendirmeye alınmaktadır. Gözlem formlarının yanı sıra, bu araçlardan yararlanılarak kaydedilen verilerin, dolayısı ile araştırmanın, geçerliliği ve güvenilirliği çok yüksek olmaktadır “(Yazıcıoğlu, Erdoğan, 2004: 83).

Tablo 2. Öntest ve Sontest Performanslarını Değerlendirmek İçin Oluşturulan
“Performans Değerlendirme Ölçeği”

PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ						
		Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
1	Tek dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme					
2	Legato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme					
3	Dizi sesleri doğru ve temiz seslerle yapabilme					
4	3. oktav sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme					
5	Aralıkları doğru ve temiz seslerle çalabilme					
6	Sus işaretlerini doğru süreler ile yapabilme					
7	Staccato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme					
8	3'leme tartımları doğru süreler ile çalabilme					
9	Senkoplu tartımları doğru süreler ile çalabilme					
10	8'li dizileri ve arpej sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme					
11	Çapraz parmak geçişlerini hatasız ve eşit hareketlerle yapabilme					
12	Süslemeleri doğru notalarla, temiz seslerle ve doğru sürelerde çalabilme					
13	Çift dil tekniğini tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme					
14	Üç dil tekniğini tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme					
15	Eseri müzikal bütünlük içinde çalabilme					

2.5. Verilerin Analizi

Çalışmada öğretim elemanlarıyla yapılan görüşme verileri ve uzman grubunun rapor verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda tümevarımcı yaklaşım, açık kodlama ve önceden belirlenmiş kategori yaklaşımları kullanılmıştır.

Çalışmada elde edilen anket ve deney bulguları değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17,0 programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Hipotez testleri olarak Wilcoxon ve Mann Whitney-U testleri uygulanmıştır.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesinde, Batı Müziği Çalgıları Eğitimi Alan Öğrencilere Yönelik Ankete İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 3. Örneklem Grubunun Doğum Yerlerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Kayseri	28	54,9
Kırşehir	2	3,9
Sivas	5	9,8
Samsun	2	3,9
Adana	4	7,8
Mersin	1	2,0
Ankara	5	9,8
Ordu	1	2,0
Niğde	2	3,9
Malatya	1	2,0
Toplam	51	100,0

Örneklem grubunun doğum yerlerine göre dağılımı Tablo 3’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin 28’i (% 54,9) Kayseri, 2’si (% 3,9) Kırşehir, 5’i (% 9,8) Sivas, 2’si (% 3,9) Samsun, 4’ü (% 7,8) Adana, 1’i (% 2,0) Mersin, 5’i (% 9,8) Ankara, 1’i (% 2,0) Ordu, 2’si (% 3,9) Niğde, 1’i (% 2,0) Malatya doğumludur.

Tablodan da anlaşılacağı gibi ankete katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrenciler ağırlıklı olarak İç Anadolu bölgesinden, bunların da büyük çoğunluğu Kayseri şehrinden gelmiştir.

Tablo 4. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Erkek	27	52,9
Kız	24	47,1
Toplam	51	100,0

Örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 4’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin 27’si (% 52,9) erkek, 24’ü (% 47,1) kızdır.

Tablodan da anlaşılacağı gibi ankete katılan batı müziği çalgı eğitimi alan erkek öğrenciler, kız öğrencilerden fazla olsa da, iki cinsiyetin katılım oranı birbirine çok yakındır.

Tablo 5. Örneklem Grubunun Kullandığı Ana Çalgılara Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Piyano	9	17,6
Keman	11	21,6
Viyola	8	15,7
Viyolonsel	6	11,8
Gitar	8	15,7
Flüt	9	17,6
Toplam	51	100,0

Örneklem grubunun kullandığı ana çalgılara göre dağılımı Tablo 5’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin

9'u (% 17,6) piyano, 11'i (% 21,6) Keman, 8'i (% 15,7) Gitar, 9'u (% 17,6) Flüt çalgılarını ana çalgı olarak kullandığı görülmektedir.

Tablodan da anlaşılacağı gibi ankete katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerden çoğunluğu keman eğitimi almaktadır.

Tablo 6. Örneklem Grubunun Kullandığı Çalgının Eğitimini Alma Süresine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
1-3 yıl	19	37,3
4-6 yıl	20	39,2
7 yıl ve üstü	12	23,5
Toplam	51	100,0

Örneklem grubunun kullandığı çalgının eğitimini alma süresine göre dağılımı Tablo 6'da incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin 19'u (% 37,3) 1-3 yıldır, 20'si (% 39,2) 4-6 yıldır, 12'si (% 23,5) 7 yıl ve üstü süredir çalgısının eğitimini aldığı görülmektedir.

Tablodan da anlaşılacağı gibi ankete katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerden çoğunluğu 4-6 yıldır çalgılarının eğitimini aldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 7. Örneklem Grubunun Mezun Olduğu Okullara Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Genel Lise	29	56,9
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	22	43,1
Toplam	51	100,0

Örneklem Grubunun Mezun Olduğu Okullara Göre Dağılımı Tablo 7'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin 29'u (% 56,9) genel lise mezunu, 22'si (% 43,1) Anadolu güzel sanatlar lisesi mezunudur.

Tablodan da anlaşılacağı gibi ankete katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrenciler ağırlıklı olarak genel lise mezunu olsalar da, AGSL'den mezun olan öğrencilerin sayıları genel lise mezunu olan öğrencilere yakın düzeydedir.

Tablo 8. Örneklem Grubunun Ailesinde Dinlenen Müzik Türlerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Türk Sanat Müziği	39	76,5
Türk Halk Müziği	47	92,2
Pop Müzik	30	58,8
Klasik Batı Müziği	20	39,2
Caz Müzik	5	9,8
Arabesk	9	17,6

Örneklem grubunun ailesinde dinlenen müzik türlerine göre dağılımı Tablo 8'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin 39'unun (%76,5) ailesinde Türk Sanat Müziği, 47'sinin (%92,2) ailesinde Türk Halk Müziği, 30'unun (% 58,8) ailesinde pop müzik, 20'sinin (% 39,2) ailesinde klasik batı müziği, 5'inin (% 9,8) ailesinde caz müzik, 9'unun (% 17,6) ailesinde arabesk müziği dinlenildiği görülmektedir.

Tablodan da anlaşılacağı gibi ankete katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin ailelerinde ağırlıklı olarak Türk halk müziği dinlendiği, Türk sanat müziğinin ise öğrencilerin ailesinde dinlenen müzik türleri içinde dikkate değer bir yoğunlukla ikinci sırada yer aldığı görülmüştür. Bu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun Kayseri ve civarındaki İç Anadolu bölgesi illerinden geldiği göz önüne alındığında, bu iki sonucun birbiriyle anlamlı derecede tutarlı olduğu gözlenmektedir.

Tablo 9. Örneklem Grubunun Bugüne Kadar Seyirci/Dinleyici Olarak Katıldığı Batı Müziği Etkinliklerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Senfoni orkestrası konseri	19	37,3
Opera	14	27,5
Bale	3	5,9
Oda müziği konseri	42	82,4
Caz müzik konseri	29	56,9
Resital	42	82,4
Hiçbiri	4	7,8
Diğer	30	58,8

Örneklem Grubunun Bugüne Kadar Seyirci Dinleyici Olarak Katıldığı Batı Müziği Etkinliklerine Göre Dağılımı Tablo 9’da incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin 19’unun (% 37,3) senfoni orkestrası konserine, 14’ünün (% 27,5) operaya, 3’ünün (% 5,9) baleye, 42’sinin (% 82,4) oda müziği konserine, 29’unun (% 56,9) caz müzik konserine, 42’sinin (% 82,4) resitale seyirci/dinleyici olarak katıldığı, 4’ünün (% 7,8) hiçbir batı müziği etkinliğine seyirci/dinleyici olarak katılmadığı görülmektedir.

Tablodan da anlaşılacağı gibi ankete katılan Batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin seyirci/dinleyici olarak en sık katıldıkları Batı müziği etkinliğinin oda müziği konseri olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eğitim aldıkları okulda, öğretim elemanlarından oluşan bir oda orkestrası olduğu göz önüne alındığında, elde edilen sonucun tutarlı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 10. Örneklem Grubunun Bugüne Kadar Seyirci/Dinleyici Olarak Katıldığı Türk Müziği Etkinliklerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Halk Müziği Konseri	49	96,1
Klasik Türk Müziği Konseri	50	98,0
Tasavvuf Müziği konseri	32	62,7
Resital	36	70,6
Diğer	1	2,0

Örneklem grubunun bugüne kadar seyirci/dinleyici olarak katıldığı Türk müziği etkinliklerine göre dağılımı Tablo 10'da incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin 49'unun (% 96,1) Halk Müziği konserine, 50'sinin (% 98,0) Klasik Türk Müziği konserine, 32'sinin (% 62,7) Tasavvuf Müziği konserine, 36'sının (% 70,6) resitale, 1'inin (% 2,0) başka etkinliklere seyirci/dinleyici olarak katıldığı görülmektedir.

Tablodan da anlaşılacağı gibi ankete katılan Batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin seyirci/dinleyici olarak en sık katıldıkları Türk müziği etkinliğinin Klasik Türk Müziği konseri olduğu ortaya çıkmıştır. Türk halk müziği konseri ise çok yakın bir frekansla ikinci sırada yer almıştır. Öğrencilerin eğitim aldıkları okulda, öğretim elemanlarından oluşan bir Klasik Türk Müziği topluluğu ve bir Türk halk müziği topluluğu olduğu göz önüne alındığında, elde edilen sonucun tutarlı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 11. Örneklem Grubunun Türk Müziği Eğitimi Alıp/Almama Durumlarına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Evet	49	96,1
Hayır	2	3,9
Toplam	51	100,0

Örneklem grubunun Türk Müziği eğitimi alıp/almama durumlarına göre dağılımı Tablo 11’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin 49’unun (% 96,1) Türk Müziği eğitimi aldığı, 2’sinin (% 3,9) Türk müziği eğitimi almadığı görülmektedir.

Tablodan da anlaşılacağı gibi ankete katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin tamamına yakın bölümünün, Türk müziği eğitimi almakta oldukları görülmektedir. Öğrencilerin eğitimi aldıkları okulda eşit ağırlıklı Türk müziği ve Batı müziği eğitimi olduğu göz önüne alındığında elde edilen sonucun tutarlı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 12. Örneklem Grubunun Çalgı Eğitimini Aldığı Öğretmenle Uygulama Dışında Gerçekleştirdiği Faaliyetlere Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Çalgının tarihi ile ilgili anlatımlar	34	66,7
Çalgının yapısal özellikleri ile ilgili anlatımlar	36	70,6
Çalgının bakım onarımı ile ilgili anlatımlar	6	11,8
Çalgının Dünya’daki yeri ve kullanımı ile ilgili anlatımlar	22	43,1
Çalgının önemli icracılarının kayıtlarını dinleme/tartışma	34	66,7
Çalgı ile ilgili gerçekleşen etkinlikler ile ilgili tartışma	31	60,8
Hiçbiri	4	7,8

Örneklem Grubunun Çalgı Eğitimini Aldığı Öğretmenle Uygulama Dışında Gerçekleştirdiği Faaliyetlere Göre Dağılımı Tablo 12’de incelenmiştir. Buna göre

araştırmaya katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin 34'ünün (% 66,7) çalgının tarihi ile ilgili anlatımlar, 36'sının (% 70,6) çalgının yapısal özellikleri ile ilgili anlatımlar, 6'sının (% 11,8) çalgının bakım onarımı ile ilgili anlatımlar, 22'sinin (% 43,1) çalgının dünya'daki yeri ve kullanımı ile ilgili anlatımlar, 34'ünün (% 66,7) çalgının önemli icracılarının kayıtlarını dinleme/tartışma, 31'inin (% 60,8) çalgı ile ilgili gerçekleşen etkinlikler ile ilgili tartışma faaliyetleri gerçekleştirdiği, 4'ünün (% 7,8) öğretmenle hiçbir faaliyette gerçekleştirmediği görülmektedir.

Tablodan da anlaşılacağı gibi ankete katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin çalgı derslerinde uygulama dışında en sık gerçekleştirdikleri faaliyetin çalgının yapısal özellikleri ile ilgili anlatımlar olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, çalgı eğitimini destekleyen diğer faaliyetlerin de önemli oranda gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 13. Örneklem Grubunun Çalgı Başarısına ve Çalışma Motivasyonuna Olumlu Etkisi Olduğunu Düşündüğü Etkinliklere Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Konser dinleme	49	96,1
Profesyonel icracıların ses veya görüntülü kayıtlarını dinleme/seyretme	51	100,0
Çalgı ile ilgili Workshoplara ve etkinliklere katılma	35	68,6
Çalgı ile ilgili yayınları takip etme	31	60,8
Çalgıyı çalan diğer kişilerle görüş alışverişinde bulunma	43	84,3

Örneklem grubunun çalgı başarısına ve çalışma motivasyonuna olumlu etkisi olduğunu düşündüğü etkinliklere göre dağılımı Tablo 13'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin 49'unun (% 96,1) konser dinleme, 51'inin (% 100,0) profesyonel icracıların ses veya görüntülü kayıtlarını dinleme/seyretme, 35'inin (% 68,6) çalgı ile ilgili workshoplara ve etkinliklere katılma, 31'inin (% 60,8) çalgı ile ilgili yayınları takip etme, 43'ünün (% 84,3) çalgıyı çalan diğer kişilerle görüş alışverişinde bulunma etkinliklerinin çalgı başarısına ve çalışma motivasyonuna olumlu etkisinin olduğunu düşündüğü görülmektedir.

Tablodan da anlaşılacağı gibi ankete katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin tamamı, profesyonel icracıların ses ve görüntü kayıtlarını dinlemenin çalgı başarısına ve çalışma motivasyonuna olumlu etkisi olacağı yönünde görüş bildirmiştir. Konser dinleme, çok yakın bir oranla ikinci sırada yer alırken, motivasyon ve başarıyı olumlu yönde etkileyecek diğer faaliyetler de öğrenciler tarafından önemli oranda seçilmiştir.

Tablo 14. Örneklem Grubunun “Çalgı eğitimi alan öğrencilerin, o çalgının profesyonel icracılarını dinlemesinin, eğitim sürecine ve öğrencinin kazanımlarına katkısı olacağını düşünüyor musunuz?” Sorusuna Verdiği Cevapların Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Tamamen	35	68,6
Büyük Ölçüde	15	29,4
Kısmen	1	2,0
Toplam	51	100,0

Örneklem grubunun “Çalgı eğitimi alan öğrencilerin, o çalgının profesyonel icracılarını dinlemesinin, eğitim sürecine ve öğrencinin kazanımlarına katkısı olacağını düşünüyor musunuz?” Sorusuna Verdiği Cevaplar Tablo 14’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin 35’inin (% 68,6) tamamen, 15’inin (% 29,4) büyük ölçüde, 1’inin (% 2,0) kısmen cevabını verdiği görülmektedir.

Tablodan da anlaşılacağı gibi ankete katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin tamamı, profesyonel icracıların ses ve görüntü kayıtlarını dinlemenin çalgı başarısına ve çalışma motivasyonuna olumlu etkisi olacağı yönünde görüş bildirmiştir. Konser dinleme, çok yakın bir oranla ikinci sırada yer alırken, motivasyon ve başarıyı olumlu yönde etkileyecek diğer faaliyetler de öğrenciler tarafından önemli oranda seçilmiştir.

Tablo 15. Örneklem Grubunun “Sizce Türkiye’de müzik eğitimi veren kurumlarda, geleneksel müziğimizin de öğretilmesi, öğrencilerin müziği daha etkili ve kolay kavramaları açısından hangi ölçüde etkilidir?” Sorusuna Verdiği Cevapların Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Tamamen	8	15,7
Büyük Ölçüde	29	56,9
Kısmen	12	23,5
Çok az	1	2,0
Hiç	1	2,0
Toplam	51	100,0

Örneklem grubunun “Sizce Türkiye’de müzik eğitimi veren kurumlarda, geleneksel müziğimizin de öğretilmesi, öğrencilerin müziği daha etkili ve kolay kavramaları açısından hangi ölçüde etkilidir?” sorusuna verdiği cevapların dağılımı Tablo 15’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin 8’inin (% 15,7) tamamen, 29’unun (% 56,9) büyük ölçüde, 12’sinin (% 23,5) kısmen, 1’inin (% 2,0) çok az etkili olduğu, 1’inin (% 2,0) hiç etkili olmadığı cevabını verdiği görülmektedir.

Tablodan da anlaşılacağı gibi ankete katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin büyük çoğunluğu, Türkiye’de müzik eğitimi veren kurumlarda geleneksel müziğimizin öğretilmesinin, müziği daha etkili ve kolay kavramaları açısından olumlu yönde etkili olduğunu belirtmiştir.

Tablo 16. Örneklem Grubunun “Müziğin, “kültür” kavramının bir parçası olarak, toplumun diğer kültürel değerleri ile (Yöresel danslar, kıyafetler, mimari, görsel sanatlar, konuşma dili, örf ve adetler, v.b..) etkileşim içinde olduğunu düşünüyor musunuz ?” Sorusuna Verdiği Cevapların Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Tamamen	31	60,8
Büyük Ölçüde	17	33,3
Kısmen	3	5,9
Toplam	51	100,0

Örneklem grubunun “Müziğin, “kültür” kavramının bir parçası olarak, toplumun diğer kültürel değerleri ile (Yöresel danslar, kıyafetler, mimari, görsel sanatlar, konuşma dili, örf ve adetler, v.b..) etkileşim içinde olduğunu düşünüyor musunuz ?” sorusuna verdiği cevapların dağılımı Tablo 16’da incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin 31’inin (% 60,8) tamamen, 17’sinin (% 33,3) büyük ölçüde, 3’ünün (% 5,9) kısmen cevabını verdiği görülmektedir.

Tablodan da anlaşılacağı gibi ankete katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin büyük çoğunluğu, Müziğin, “kültür” kavramının bir parçası olduğunu ve diğer kültürel değerler ile etkileşim içinde olduğu konusunda olumlu yönde görüş belirtmiştir.

Tablo 17. Örneklem Grubunun “Sizce bir müzik parçasını doğru yorumlamak için, o müziğin ait olduğu kültürel özelliklerini de tanımış olmak ne ölçüde gereklidir?”

Sorusuna Verdiği Cevapların Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Tamamen	24	47,1
Büyük Ölçüde	25	49,0
Kısmen	2	3,9
Toplam	51	100,0

Örneklem grubunun “Sizce bir müzik parçasını doğru yorumlamak için, o müziğin ait olduğu kültürel özelliklerini de tanımış olmak ne ölçüde gereklidir?” sorusuna verdiği cevapların dağılımı Tablo 17’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin 24’ünün (% 47,1) tamamen, 25’inin (% 49,0) büyük ölçüde, 2’sinin (% 3,9) kısmen cevabını verdiği görülmektedir.

Ankete katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin büyük çoğunluğu, bir müzik parçasını doğru yorumlamak için, o müziğin ait olduğu kültürel özellikleri de tanımış olmanın gerekli olduğu konusunda olumlu yönde görüş belirtmiştir.

Tablo 18. Örneklem Grubunun “Anadolu kültüründe yetişmiş olan öğrencilerin, Batı müziği çalgı eğitimlerinde, kendi müziklerine ait öğeleri (makamlar, ritimler, saz eserleri v.b.) de kullanmaları, sizce eğitim süreçlerine ne ölçüde katkı sağlar?” Sorusuna Verdiği Cevapların Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Tamamen	14	27,5
Büyük Ölçüde	25	49,0
Kısmen	10	19,6
Çok az	1	2,0
Hiç	1	2,0
Toplam	51	100,0

Örneklem grubunun “Anadolu kültüründe yetişmiş olan öğrencilerin, Batı müziği çalgı eğitimlerinde, kendi müziklerine ait öğeleri (makamlar, ritimler, saz eserleri v.b.) de kullanmaları, sizce eğitim süreçlerine ne ölçüde katkı sağlar?” sorusuna verdiği cevapların dağılımı Tablo 18’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin 14’ünün (% 27,5) tamamen, 25’inin (% 49,0) büyük ölçüde, 10’unun (% 19,6) kısmen, 1’inin (% 2,0) çok az katkı sağladığı, 1’inin (% 2,0) hiç katkı sağlamadığı düşüncesinde olduğu görülmektedir.

Ankete katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin büyük çoğunluğu, Anadolu kültüründe yetişmiş olan öğrencilerin, çalgı eğitimlerinde kendi müziklerine ait öğeleri kullanmasının, eğitim süreçlerine olumlu yönde katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Tablo 19. Örneklem Grubunun “Bir müzik türünü dinleyerek, melodik yapısına ve biçimsel özelliklerine kulak alışkanlığı kazanmanın, aynı müziğin icrasında ne ölçüde faydalı olduğunu düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verdiği Cevapların Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Tamamen	20	39,2
Büyük Ölçüde	28	54,9
Kısmen	3	5,9
Toplam	51	100,0

Örnekleme Grubunun “*Bir müzik türünü dinleyerek, melodik yapısına ve biçimsel özelliklerine kulak alışkanlığı kazanmanın, aynı müziğin icrasında ne ölçüde faydalı olduğunu düşünüyorsunuz?*” Sorusuna Verdiği Cevapların Dağılımı Tablo 19’da incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin 20’sinin (% 39,2) tamamen, 28’inin (% 54,9) büyük ölçüde, 3’ünün (% 5,9) kısmen faydalı olduğu düşünüldüğü görülmektedir.

Tablodan da anlaşılacağı gibi ankete katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin büyük çoğunluğu, bir müzik türünü dinleyerek melodik yapısına ve biçimsel özelliklerine kulak alışkanlığı kazanmanın, aynı müziğin icrasına olumlu yönde faydalı olacağını belirtmiştir.

Tablo 20. Örnekleme Grubunun “*Geleneksel Türk Müziği öğelerinin, etüt ve teknik egzersizlerde kullanılması, çalışılan tekniğin daha iyi anlaşılıp uygulanmasına sizce ne ölçüde katkı sağlar?*” Sorusuna Verdiği Cevapların Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Tamamen	12	23,5
Büyük Ölçüde	28	54,9
Kısmen	9	17,6
Çok az	1	2,0
Hiç	1	2,0
Toplam	51	100,0

Örnekleme grubunun “*Geleneksel Türk Müziği öğelerinin, etüt ve teknik egzersizlerde kullanılması, çalışılan tekniğin daha iyi anlaşılıp uygulanmasına sizce ne ölçüde katkı sağlar?*” sorusuna verdiği cevapların dağılımı Tablo 20’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin 12’sinin (% 23,5) tamamen, 28’inin (% 54,9) büyük ölçüde, 9’unun (% 17,6) kısmen, 1’inin (% 2,0) çok az katkı sağladığı, 1’inin (% 2,0) hiç katkı sağlamadığı düşüncesinde olduğu görülmektedir.

Tablodan da anlaşılacağı gibi ankete katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin büyük çoğunluğu, Geleneksel Türk Müziği öğelerinin etüt ve egzersizlerde

kullanılmasının, çalışılan tekniğin daha iyi anlaşılıp uygulanmasına olumlu yönde katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Tablo 21. Örneklem Grubunun “*Geleneksel Türk Müziği eserlerini düzenleyerek konser repertuarlarına alan Klasik Batı Müziği sanatçılarının, Türkiye’de müziğe ne ölçüde olumlu katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?*” Sorusuna Verdiği Cevapların Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Tamamen	7	13,7
Büyük Ölçüde	26	51,0
Kısmen	17	33,3
Hiç	1	2,0
Toplam	51	100,0

Örneklem grubunun “*Geleneksel Türk Müziği eserlerini düzenleyerek konser repertuarlarına alan Klasik Batı Müziği sanatçılarının, Türkiye’de müziğe ne ölçüde olumlu katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?*” sorusuna verdiği cevapların dağılımı Tablo 21’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin 7’sinin (% 23,5) tamamen, 26’sının (% 51,0) büyük ölçüde, 17’sinin (% 33,3) kısmen olumlu katkıda bulunduğu, 1’inin (% 2,0) hiç olumlu katkıda bulunmadığı düşüncesinde olduğu görülmektedir.

Tablodan da anlaşılacağı gibi ankete katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin büyük çoğunluğu, Geleneksel Türk Müziği eserlerini düzenleyerek konser repertuarlarına alan Klasik Batı Müziği sanatçılarının, Türkiye’de müziğe “Büyük Ölçüde” olumlu katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Tablo 22. Örneklem Grubunun “*Tampere Sisteme Uyarlanmış Geleneksel Türk Müziği Makamlarının ve Eserlerinin, Batı Müziği Çalgılarının Eğitim Programlarında Kullanılması*” Hakkında Düşüncelerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Olumlu ya da olumsuz herhangi bir etkisi olmaz	1	2,0
Mevcut çalgı öğretim programını zenginleştirir	46	90,2
Öğrencilerin kendi kültürlerine ait müzikal öğeleri kullanmaları, motivasyonlarının, çalgıdan aldıkları zevkin ve başarının artmasına sebep olur	39	76,5

Örneklem Grubunun “*Tampere Sisteme Uyarlanmış Geleneksel Türk Müziği Makamlarının ve Eserlerinin, Batı Müziği Çalgılarının Eğitim Programlarında Kullanılması*” Hakkında Düşüncelerine Göre Dağılımı Tablo 22’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin 1’inin (% 2,0) olumlu ya da olumsuz herhangi bir etkisi olmayacağı, 46’sının (% 90,2) mevcut çalgı öğretim programını zenginleştirdiği, 39’unun (% 76,5) öğrencilerin kendi kültürlerine ait müzikal öğeleri kullanmaları, motivasyonlarının, çalgıdan aldıkları zevkin ve başarının artmasına sebep olduğu düşüncesinde olduğu görülmektedir.

Tablodan da anlaşılacağı gibi ankete katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin tamamına yakını, Tampere sisteme uyarlanmış geleneksel Türk müziği makamlarının ve eserlerinin; batı müziği çalgılarının eğitim programlarında kullanılmasının, mevcut çalgı programlarını zenginleştireceğini ve öğrencinin çalgıdan aldığı zevki ve başarıyı arttıracaklarını belirtmiştir.

Tablo 23. Örneklem Grubunun “*Geleneksel Türk Müziğindeki Aksak tartımların, batı müziği çalgı eğitimindeki teknik etüt ve egzersizlerde kullanılması sizce aşağıdaki hangi durumların ortaya çıkmasına sebep olur?*” Sorusuna Verdiği Cevapların Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Mevcut teknik etüt ve egzersizleri zenginleştirir	43	84,3
Motivasyonu artırarak başarıyı olumlu yönde etkiler	29	56,9
Çalma gücünü oluştur, başarıyı olumsuz yönde etkiler	7	13,7

Örneklem Grubunun “*Geleneksel Türk Müziğindeki Aksak tartımların, batı müziği çalgı eğitimindeki teknik etüt ve egzersizlerde kullanılması sizce aşağıdaki hangi durumların ortaya çıkmasına sebep olur?*” Sorusuna Verdiği Cevapların Dağılımı Tablo 23’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin 43’ünün (% 84,3) mevcut teknik etüt ve egzersizleri zenginleştirir, 29’unun (% 56,9) motivasyonu artırarak başarıyı olumlu yönde etkiler, 7’sinin (% 13,7) çalma güçlüğü oluştur, başarıyı olumsuz yönde etkiler cevaplarını verdiği görülmektedir.

Tablodan da anlaşılacağı gibi ankete katılan Batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin büyük çoğunluğu, Geleneksel Türk Müziğindeki Aksak tartımların, Batı müziği çalgı eğitimindeki teknik etüt ve egzersizlerde kullanılmasının, mevcut etüt ve egzersizleri zenginleştireceğini ve motivasyonu arttırarak başarıyı olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir.

3.2. Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde Klasik Batı Müziği çalgı eğitimi veren öğretim elemanları ile yapılan görüşmelere ilişkin bulgular ve yorumlar

Tablo 24. Öğretim Elemanlarının “Kaç yıldır çalgı eğitimi vermektensiniz” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları

Kaç yıldır çalgı eğitimi vermektensiniz?		
Katılımcı Sayısı	Hizmet Yılı	f
1	3	6.25
1	5	6.25
3	6	18.75
1	7	6.25
2	10	12.5
1	11	6.25
3	13	18.75
1	15	6.25
1	24	6.25
1	25	6.25
1	26	6.25

Görüşmeye katılan öğretim elemanlarının “Kaç yıldır çalgı eğitimi vermektedir?” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 24’de görülmektedir. Buna göre, öğretim elemanlarının %62,5’ini oluşturan 10 kişinin, çalgı eğitimi alanında 10 yıl ve üzerinde deneyime sahip oldukları görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretim elemanlarının %37,5’ini oluşturan 6 kişi ise alanlarında 3–7 yıl arası deneyime sahiptir. Öğretim elemanlarının alanlarında deneyimli olmaları, görüşme sürecinde elde edilmek istenen verilerin tutarlı ve güvenilir olması açısından önemlidir.

Tablo 25. Öğretim Elemanlarının “Çalgı derslerinizde kullandığınız müfredat (öğretim programı) ile ilgili bilgi verebilir misiniz?” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları

Çalgı derslerinizde kullandığınız müfredat (öğretim programı) ile ilgili bilgi verebilir misiniz? (etütler, eserler ve diğer çalışmalar)		
Kategori	Katılımcı Sayısı	f
Klasik Batı Müziği repertuarı	16	100
Avrupa metot ve etütleri	16	100
Rus metot ve etütleri	9	56.25
Öğrencinin durumuna göre belirlediğim karma bir müfredat	10	62.5
Çok sesli Türk Müziği repertuarı	4	25
Popüler parçalar	4	25

Görüşmeye katılan öğretim elemanlarının “Çalgı derslerinizde kullandığınız müfredat (öğretim programı) ile ilgili bilgi verebilir misiniz?” sorusuna verdikleri cevaplara ait kodlar, tablo 25’de görülmektedir. Buna göre, Klasik Batı Müziği repertuarı ve Avrupa kökenli kaynakların, %100’lük bir oranla bütün öğretim elemanları tarafından kullanıldığı görülmektedir. Rus kökenli kaynakların kullanımı %56 ile 9 öğretim elemanı tarafından kullanılmaktadır. Öğretim elemanlarının

%62,5'ini oluşturan 10 kişi ise, ders müfredatını öğrencinin durumuna göre uyarladığını belirtmiştir. Derslerde Çok sesli Türk Müziği repertuarı %25 oranındaki 4 kişi tarafından ve popüler parçaları da aynı şekilde %25 oranındaki 4 kişi tarafından kullanılmaktadır. Elde edilen bu veriler doğrultusunda, araştırmaya katılan 16 öğretim elemanının tamamının Uluslar arası literatürü kullandığı, Çok sesli Türk Müziği'nin ise çok az kullanıldığı görülmüştür.

Tablo 26. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerinizin kültürel profili ile ilgili bilgi verebilir misiniz?” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları

Öğrencilerinizin kültürel profili ile ilgili bilgi verebilir misiniz?			
Kategori	Konsept (Kavram)	Katılımcı Sayısı	f
Kültürel açıdan gelişmiş	<ul style="list-style-type: none"> • Okuyor • Müzik dinliyor • Kültürel etkinliklere katılıyor • Kültürel konularda kendisini geliştiriyor 	3	18.75
Kültürel çeşitliliği kısıtlı fakat gelişmeye açık	<ul style="list-style-type: none"> • Çevresi ile etkileşime açık • Etkinlikler ilgisini çekiyor/takip etmek istiyor • Kültürel konular ile ilgili sorular soruyor/meraklı 	3	18.75
Kültürel çeşitliliği kısıtlı	<ul style="list-style-type: none"> • Kültürel etkileşime kapalı • Kültürel etkinliklere ilgisi az/yetersiz • Çevresindeki kültürel imkânları değerlendirmiyor 	10	62.5

Görüşmeye katılan öğretim elemanlarının “Öğrencilerinizin kültürel profili ile ilgili bilgi verebilir misiniz?” sorusuna verdikleri cevaplara ait kodlar, tablo 26’da görülmektedir. Tablodan anlaşılacağı gibi “Kültürel açıdan gelişmiş” kategorisine ait veriler sadece 3 öğretim elemanından elde edilmiştir. “Kültürel çeşitliliği kısıtlı fakat gelişmeye açık” kategorisinde alınan veriler %18.75 oranındadır. “Kültürel çeşitliliği

kısıtlı” kategorisi ise %62,5 ile önemli bir orandadır. Ve özellikle araştırmanın yapılmış olduğu müzik alanında eğitim alan öğrenciler için önemli bir sorun olduğu düşünülebilir.

Tablo 27. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerinizin müzikal geçmişleri ile ilgili bilgi verebilir misiniz?” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları

Öğrencilerinizin müzikal geçmişleri ile ilgili bilgi verebilir misiniz?			
Kategori	Konsept (Kavram)	Katılımcı Sayısı	f
Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü	<ul style="list-style-type: none"> • Çalgı eğitimi • Genel Müzik Eğitimi 	7	43.75
Kurs	<ul style="list-style-type: none"> • Çalgı eğitimi • Müzik bölümüne hazırlık • Genel müzik eğitimi 	10	62.5
Amatör çalışma	<ul style="list-style-type: none"> • Kendi kendine çalgı öğrenme • Aile fertleri/tanıdık yardımı ile çalgı/müzik öğrenme 	4	25
Dinleyici (Türk Müziği)	<ul style="list-style-type: none"> • Klasik Türk Müziği • Türk Halk Müziği • Dini müzik • Popüler müzik • Rock müzik 	16	100
Dinleyici (Batı Müziği)	<ul style="list-style-type: none"> • Klasik Batı Müziği • Popüler müzik • Rock müzik 	5	31.25

Görüşmeye katılan öğretim elemanlarının “Öğrencilerinizin müzikal geçmişleri ile ilgili bilgi verebilir misiniz?” sorusuna verdikleri cevaplara ait kodlar, tablo 27’de görülmektedir. Tablodan anlaşılacağı gibi Öğretim elemanları; %43.75’lik oranında Güzel Sanatlar Lisesi kategorisinde, %62,5’lik oranda Kurs kategorisinde, %25’lik oranda amatör çalışma kategorisinde, %100’ünün Türk Müziği dinleyicisi

kategorisinde, %31.25'lik oranda ise Batı Müziği dinleyici kategorisinde yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 28. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerinizin çalgılarını sevme durumları ilgili sorunlar yaşıyor musunuz?” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları

Öğrencilerinizin çalgılarını sevme durumları ilgili sorunlar yaşıyor musunuz?		
Kategori	Katılımcı Sayısı	F
Bazı öğrencilerimde yaşıyorum	7	43.75
Öğrencilerimin çoğunda yaşıyorum	9	56.25

Görüşmeye katılan öğretim elemanlarının “Öğrencilerinizin çalgılarını sevme durumları ilgili sorunlar yaşıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara ait kodlar, tablo 28’de görülmektedir. Buna göre 7 öğretim elmanı %43.75’lik bir oranla bu sorunu bazı öğrencileri ile yaşadığını belirtmiştir. Bu sorunları öğrencilerinin çoğunda yaşayan 9 öğretim elemanı % 56.25’lik oranla ağırlıklıdır.

Tablo 29. Öğretim Elemanlarının “Çalgılarını sevmeyen öğrencilerin sebeplerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları

Çalgılarını sevmeyen öğrencilerin sebeplerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?			
Kategori	Konsept (Kavram)	Katılımcı Sayısı	f
Başka bir çalgıya ilgi duyması	<ul style="list-style-type: none"> Başka bir çalgıyı çalıyor olması ve o çalgıyı ana çalgı olarak istemesi Başka bir çalgıyı, (yapısal, ses rengi, karakteristik özelliklerinden dolayı) daha çok beğenmesi. Okula girdikten sonra tanıma imkânı bulduğu başka bir çalgıya ilgi duyması 	2	12.5
Çalgı seçimlerinde istemediği bir çalgının verilmesi	<ul style="list-style-type: none"> Önceden çaldığı bir çalgının çalgı seçimlerinde verilmemesi İstediği bir çalgının çalgı seçimlerinde verilmemesi İstemediği bir çalgının çalgı seçimlerinde verilmesi 	2	12.5
Çalgıyı zor bulması	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencinin fiziksel özellikleri uymadığı için çalgıyı zor bulması Çalgı çalışma düzenini ve disiplinini zor bulması 	9	56.25
Sebepsiz		2	12.5
Yeterince çalışmaması	<ul style="list-style-type: none"> Çalışmamaktan kaynaklı, çalgıdan uzaklaşma Çalışmamaktan kaynaklı başarısızlık ve bu başarısızlığın getirdiği motivasyon düşüklüğü 	14	87.5

	<ul style="list-style-type: none"> • Teknik ve gam çalışmalarını sevmemesi • Rutin teknik çalışmaları sevmemesi 		
Çalgı ile yaptığı müziği sevmemesi	<ul style="list-style-type: none"> • Etütleri sevmemesi • Konçerto/Sonat gibi formları sevmemesi • Yaptığı müziği anlayamadığı/hissedemediği için sevmemesi 	12	75

Görüşmeye katılan öğretim elemanlarının “Çalgılarını sevmeyen öğrencilerin sebeplerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara ait kodlar, tablo 29’da görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Yeterince çalışmaması” kategorisi altındaki sorunları %87.5’lik bir oranla en üst seviyede görünmektedir. Bunu izleyen sonuç ise “Çalgı ile yaptığı müziği sevmemesi” kategorisinde %75’lik oranda yer almaktadır. Soruya verilen cevaplarda öğrencilerin “çalgıyı zor bulması” kategorisi de %56.25’lik oranla yer almaktadır. Öğrencilerin “Başka bir çalgıya ilgi duyması” kategorisindeki nedenlerden çalgısını sevmemesi %12.5, “Çalgı seçimlerinde istemediği bir çalgının verilmesi” kategorisindeki nedenlerden çalgısını sevmemesi ise yine %12.5’lik bir oranla karşımıza çıkmaktadır. “Sebepsiz” kategorisi ise %12.5’lik bir oran ile 2 öğretim elemanından elde edilmiştir.

Tablo 30. Öğretim Elemanlarının “Önceden Batı müziği eğitimi almamış olan öğrencilerinizin mevcut müfredatınızı uygulama ve uyum süreci ile ilgili bilgi verebilir misiniz?” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları

Önceden Batı müziği eğitimi almamış olan öğrencilerinizin mevcut müfredatınızı uygulama ve uyum süreci ile ilgili bilgi verebilir misiniz?			
Kategori	Konsept (Kavram)	Katılımcı Sayısı	f
Uyum sağlıyorlar	<ul style="list-style-type: none"> Gerekli tüm teknik ve müzikal çalışmaları yapıyorlar 	6	37.5
	<ul style="list-style-type: none"> Eserleri gerektiği şekilde ve yönlendirmelere uygun çalışıyorlar 		
Uyum sorunu yaşıyorlar	<ul style="list-style-type: none"> Teknik çalışmaları sevmiyorlar 	12	75
	<ul style="list-style-type: none"> Eserleri sevmiyor/gerektiği gibi çalışmıyorlar 		
	<ul style="list-style-type: none"> Rutin çalışma düzenine uyum sağlayamıyorlar Yeterli sıklık ve yoğunlukta çalışmıyorlar 		

Görüşmeye katılan öğretim elemanlarının “Önceden Batı müziği eğitimi almamış olan öğrencilerinizin mevcut müfredatınızı uygulama ve uyum süreci ile ilgili bilgi verebilir misiniz?” sorusuna verdikleri cevaplara ait kodlar, tablo 30’da görülmektedir. İki kategoride toplanan verilerde, öğrencilerin mevcut müfredata uyumlu oldukları kategoride %37,5’lik bir oran elde edilmiştir. Öğrencilerin uyum sorunu yaşadıkları kategorideki verilerin oranı ise %75’dir. Buradan da anlaşılacağı gibi, öğretim elemanlarının bu soruya verdikleri yanıtlarda, öğrencilerin uyum sorunu yaşadıkları durumların %75’lik oranla önemli bir seviyede olduğu görülmektedir.

Tablo 31. Öğretim Elemanlarının “Önceden Batı müziği eğitimi almamış olan öğrencilerinizin çalgı çalışma istekleri hakkında bilgi verebilir misiniz?” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları

Önceden Batı müziği eğitimi almamış olan öğrencilerinizin çalgı çalışma istekleri hakkında bilgi verebilir misiniz?			
Kategori	Konsept (Kavram)	Katılımcı Sayısı	f
İstekliler	<ul style="list-style-type: none"> • Çalışmayı seviyorlar • Çalgılarını seviyorlar • Başarı getirisini sevdikleri için çalışıyorlar 	7	43.75
	<ul style="list-style-type: none"> • Hedefleri olduğu için çalışıyorlar • Kendilerine örnek aldıkları birisi olduğu için çalışıyorlar 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Çalgı başında uzun zaman geçirmeyi sevmiyorlar • Çalgılarını sevmedikleri için çalışmak istemiyorlar 		
İsteksizler	<ul style="list-style-type: none"> • Başarılı olamadıkları için çalgı çalışma konusunda isteksizler 	12	75
	<ul style="list-style-type: none"> • Çaldıkları müzik türüne ilgisizler 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Çaldıkları müzik türü ile kişisel müzik beğeni ve geçmişleri arasında fark var 		

Görüşmeye katılan öğretim elemanlarının “Önceden Batı müziği eğitimi almamış olan öğrencilerinizin çalgı çalışma istekleri hakkında bilgi verebilir misiniz?” sorusuna verdikleri cevaplara ait kodlar, tablo 31’de görülmektedir. Öğretim elemanlarından alınan bilgiler iki kategoride toplanmıştır. Buna göre öğretim elemanlarının, öğrencilerin istekli oldukları durumlara dair aktardıkları veriler %43.75’lik oranda yer almaktadır. Öğrencilerin isteksiz oldukları duruma dair verilerin oranı ise %75’lik oldukça yüksek bir oranla öne çıkmaktadır.

Tablo 32. Öğretim Elemanlarının “Önceden batı müziği eğitimi almamış ve bu kültür konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip olmayan öğrencilerinizin, çalgı eğitimi süreçlerindeki kültürel ve müzikal sorunlarının azaltılması ile ilgili görüş ve önerileriniz nelerdir?” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları

Önceden batı müziği eğitimi almamış ve bu kültür konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip olmayan öğrencilerinizin, çalgı eğitimi süreçlerindeki kültürel ve müzikal sorunlarının azaltılması ile ilgili görüş ve önerileriniz nelerdir?			
Kategori	Konsept (Kavram)	Katılımcı Sayısı	f
Müzikal etkinlikler	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin Klasik Batı Müziği etkinliklerine katılması teşvik edilmelidir • Şehrimizde daha çok kültür sanat etkinlikleri düzenlenmelidir • Şehir dışındaki müzikal etkinliklere katılım teşvik edilmelidir • Öğrencilere müzik dinleme alışkanlığı ve araştırmacılık kazandırılmalıdır • Düzenlenen müzikal etkinliklere bütün öğrencilerin katılımı teşvik edilmelidir 	16	100
Okul içi düzenlemeler	<ul style="list-style-type: none"> • Daha sık okul içi müzik etkinliği düzenlenmelidir • Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları kontrol altına alınmalıdır • Öğrencilerin daha fazla konsere çıkması teşvik edilmelidir 	10	62.5

Ders içeriği/Program	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere dönük bir öğretim programı anlayışı benimsenmelidir • Okul programı öğrencilerin seviyesini gözetmelidir • Popüler eserlere yer verilmelidir • Öğrencilerin sevdiği/motive olabileceği eserlere yer verilmelidir • Öğrencilerin kültürel geçmişlerinin gözetildiği bir yaklaşım benimsenmelidir • Öğrencinin seviyesine göre basitleştirilmelidir • Türk eserlerine/bestecilerine yer verilmelidir • Ders hocası, öğrenci profiline ve seviyesine uygun çalışmalar yazmalı, bunları standart müfredatının içinde kullanmalıdır 	13	81.25
----------------------	---	----	-------

Görüşmeye katılan öğretim elemanlarının “Önceden batı müziği eğitimi almamış ve bu kültür konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip olmayan öğrencilerinizin, çalgı eğitimi süreçlerindeki kültürel ve müzikal sorunlarının azaltılması ile ilgili görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara ait kodlar, tablo 32’de görülmektedir. Buna göre öğretim elemanlarının “Müzikal Etkinlikler” kategorisindeki önerileri %100 oranındadır. Ders içeriği/Program kategorisindeki veriler %81’25 ile önemli bir seviyede yer almaktadır. Öğretim elemanları %62.5 ile okul içi düzenlemeler kategorisindeki yanıtları vermiştir.

Tablo 33. Öğretim Elemanlarının “Öğrencilerinizin, öğretim programında kullandığınız müziği ve bu müziğin kültürünü anlamasının, çalgı eğitim süreçlerindeki rolünü değerlendirir misiniz?” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları

Öğrencilerinizin, öğretim programında kullandığınız müziği ve bu müziğin kültürünü anlamasının, çalgı eğitim süreçlerindeki rolünü değerlendirir misiniz?			
Kategori	Konsept (Kavram)	Katılımcı Sayısı	f
Önemli bir rolü vardır	<ul style="list-style-type: none"> • Müzik yapabilmek için, önce o müziği anlamak gerekir • Anlamadan/hissetmeden çalınmaya çalışılan bir parça isteksizlik yaratır • Anlayarak icra edilen bir müzik dinleyiciyi de olumlu yönde etkiler • Çalgıda ilerleme ve gelişme için yapılan müziğin anlaşılması gerekir • Müzikalite için anlamak ve hissetmek gerekir 	16	100

Görüşmeye katılan öğretim elemanlarının “Öğrencilerinizin, öğretim programında kullandığınız müziği ve bu müziğin kültürünü anlamasının, çalgı eğitim süreçlerindeki rolünü değerlendirir misiniz?” sorusuna verdikleri cevaplara ait kodlar, tablo 33’de görülmektedir. Buna göre görüşmeye katılan öğretim elemanlarının tamamı, öğrencilerin, öğretim programında kullanılan müziği ve bu müziğin kültürünü anlamasının, çalgı eğitim süreçlerinde önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir.

Tablo 34. Öğretim Elemanlarının “Batı müziği geçmişine sahip olmayan öğrencilerin çalgı eğitimi süreçlerini destekleyeceğini ve öğrencileri motive edeceğini düşündüğünüz faaliyetler/etkinlikler nelerdir?” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları

Batı müziği geçmişine sahip olmayan öğrencilerin çalgı eğitimi süreçlerini destekleyeceğini ve öğrencileri motive edeceğini düşündüğünüz faaliyetler/etkinlikler nelerdir?			
Kategori	Konsept (Kavram)	Katılımcı Sayısı	f
Müzikal Etkinlikler	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin Klasik Batı Müziği etkinliklerine katılması • Çalgılarının ünlü isimlerini takip etmeleri/dinlemeleri • Çalgı çalışma düzeylerinin arttırılması • Müzik konusunda araştırma yapmaya teşvik edilmeleri 	16	100
Müfredat / Ders içeriği	<ul style="list-style-type: none"> • Türk bestecilerinin eserlerinin kullanılması • Makamsal melodiler içeren eserlerin kullanılması • Öğrencilerin müzikal ve kültürel geçmişlerinin dikkate alındığı bir çalgı öğretim programı hazırlanması • Öğrencileri motive edecek/sevecekleri eserler ve etütler çalıştırılması • Derslerde öğrencilerin beğeni ve algılarının dikkate alınması 	16	100

Görüşmeye katılan öğretim elemanlarının “Batı müziği geçmişine sahip olmayan öğrencilerin çalgı eğitimi süreçlerini destekleyeceğini ve öğrencileri motive edeceğini düşündüğünüz faaliyetler/etkinlikler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara ait kodlar, tablo 34’de görülmektedir. Öğretim elemanlarının bu soruya verdiği cevaplar iki kategoride toplanmıştır. Buna göre “Müzikal etkinlikler” ve “Müfredat” kategorilerindeki veriler %100’lük oranla araştırmaya tüm öğretim elemanlarını kapsamaktadır.

Tablo 35. Öğretim Elemanlarının “Geleneksel kültürün içinden gelen öğrencilerin, çalgı eğitimlerinde, geleneksel müziğin bir köprü olarak kullanılması konusundaki görüşleriniz nelerdir?” Sorusuna Verdiği Cevapların Kodları

Geleneksel kültürün içinden gelen öğrencilerin, çalgı eğitimlerinde, geleneksel müziğin bir köprü olarak kullanılması konusundaki görüşleriniz nelerdir?			
Kategori	Konsept (Kavram)	Katılımcı Sayısı	f
Olumlu	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin kültürel birikimini çalgı eğitimlerinde avantaja dönüştürmek için gerekir • Klasik Batı Müziğine çok geç yaşta başlayan kişiler için bir alternatif olabilir • Kesinlikle kullanılmalıdır • Uygun düzenlemeler yapılarak mevcut ders içeriğine dâhil edilebilir • Şu anda Türk müziği eser ve etütleri kullanmaktayım • Batı müziği kültürünün sınırlı olduğu bir ortamda etkili olabilir. 	14	87.5

Olumsuz	<ul style="list-style-type: none"> • Yeterince çalgı çalışmayan öğrenci için işe yaramaz • Çalgısını sevmeyen öğrenci için etkisi olmayabilir 	2	12.5
---------	---	---	------

Görüşmeye katılan öğretim elemanlarının “Geleneksel kültürün içinden gelen öğrencilerin, çalgı eğitimlerinde, geleneksel müziğin bir köprü olarak kullanılması konusundaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara ait kodlar, tablo 35’de görülmektedir. Buna göre Öğretim elemanlarından 14’ü, %87.5’lik oranla “geleneksel müziğin bir köprü olarak kullanılması”nı olumlu karşılamış, 2’si ise %12.5’lik bir oranla olumsuz karşılamıştır.

3.3. Geleneksel Türk Müziği Öğeleri Kullanılarak Hazırlanmış 14 Haftalık Program

Bu bölümde, çalışmanın hazırlık aşamasında incelenen flüt müfredatları, öğretim metotları ve araştırmacının mesleki deneyimi göz önüne alınarak belirlenmiş olan temel flüt teknikleri ve bu tekniklerin öğretime yönelik Geleneksel Türk Müziği öğeleri kullanılarak hazırlanan teknik çalışmalar yer almaktadır. Temel flüt tekniklerinin öğretim sırası farklı kaynaklarda ve öğretim programlarında değişiklik gösterebilmektedir. Bu gibi değişiklikler göz önüne alınarak, belirlenmiş olan öğretim programındaki teknik sıralamasının, güçlük derecesine göre artan bir şekilde ele alınmasına özen gösterilmiştir. Aynı zamanda yapılan çalışmada içinde ayrı başlıklar halinde belirlenen tekniklerin bazılarının, kimi öğretim programlarında tek bir başlık altına toplanacak şekilde ele alındığı görülmüştür. Uygulanacak olan deney aşamasında, öğrencinin ele alınan teknikleri etkili ve kolay şekilde anlaması için bu teknikler farklı haftalara yayılacak şekilde hazırlanmıştır.

Flüt eğitiminde öncelikli olarak öğrenciye kazandırılması gereken çalmaya yönelik davranışlar; temel duruş tutuş pozisyonlarının oluşması, sesleri elde etmek için doğru parmak pozisyonlarının kavranması, flütte ses elde etme ve ağızlık konumunun kavranması, ideal ton özellikleri ve kalitesine yönelik seslerin üflenmesidir. Bu kazanımların sağlanmasının ardından öğrenci hangi değişkenlerin hangi etkileri yarattığının farkına vararak, teknik ve müzikal kaliteye ulaşmayı amaçlar. Bu değişkenler ışığında yapılan çalışmalar, eğitmenin yönlendirme ve kontrolünde gerçekleşir. Örneğin; eğitmen sabit bir tonu üflerken değiştirilen dudak deliği boyutunun, üflenen tonun özelliklerine olan etkisini tarif eder ve çalarak öğrenciye gösterir. Aynı değişkenleri öğrencinin de sağlayarak, ortaya çıkan etkiyi deneyimlemesi ve ideal tonu elde etmek için gereken ideal değişkeni uygulaması gerekir. Böylece bu davranış öğrenilerek çalınan her seste uygulanacak ve ideal ton öğrenilmiş olacaktır.

Flüt öğrencilerinin öncelikli davranışları kazanmasından sonra üzerinde durulması gereken temel kavramlardan biri de artikülasyondur. İnsan sesinin ve konuşma dilinin oluşumu ile büyük benzerlikler gösteren flüt çalma, konuşma dilindeki artikülasyon kavramını da benzer özellikler ile kullanmaktadır.

Türk Dil Kurumu güncel sözlüğünde, “Boğumlanma” olarak tanımlanan artikülasyon “Ciğerlerden gelen havanın, ağız ve burundaki çeşitli nokta ve bölgelerde engellemeye uğrayarak ses olarak çıkması, telaffuz” olarak açıklanmaktadır (www.tdk.gov.tr).

“Artikülasyon, ton ya da ton gruplarının başlangıç ve ayrımlarının karakteristikleri ve bu karakteristiklerin ortaya çıkardığı anlamlardır. Örnek olarak staccato ve legato, artikülasyon çeşitleridir. Bu artikülasyonlar genellikle yaylı çalgılarda yay tekniği ile, nefesli çalgılarda ise dil tekniği ile gerçekleştirilir” (Randel, 2003:60).

Bu tanımlamalarda görüldüğü gibi artikülasyon, konuşma dilinde de flüt çalmada da anlatımın oluşması için en temel unsurlardan birisidir. Bu vasıta ile

şekillenen nefes doğru sesleri doğru şiddet, başlangıç ve ayırımlar ile şekillendirip müzikal ifadeye yol açmaktadır. Artikülasyonun konuşma dilindeki ve flüt çalmadaki açılımını ve benzerliğini İrlandalı flüt virtüözü ve eğitimcisi James Galway şöyle açıklamaktadır: *“Lisandaki artikülasyon dilinizi, ses tellerinizi dolayısı ile sözcüklerinizi nasıl organize ettiğiniz anlamına gelir. Aynı zamanda bu sözcüklerin etkisini de ifade eder. Aynı şey flüt için de geçerlidir. Artikülasyon flütte staccato, legato gibi teknikleri ve bu tekniklerin anlatımını da ifade etmektedir”* (Galway, 1990:120).

Artikülasyon kavramının flüt eğitimindeki tanımını ve önemini Trevor Wye, flüt tekniklerini baştan sona ele aldığı kitabında; *“Artikülasyon flütün dilidir. Artikülasyon çalışmaları ise iyi flüt çalmak için hayati önem taşımaktadır”* şeklinde ifade etmektedir (1980: 94).

3.3.1. Tek Dil Tekniği

Flütte ideal ton elde etmeye yönelik alıştırmaların ardından tek dil tekniği, bu tonların başlangıcını ve şeklini belirlemek için kullanılacak olan tekniktir. Tek dil tekniği öncesinde öğrenilen diyafram nefesi ile tonların oluşumu sağlanmakta, seslerin ana malzemesini oluşturan nefes diyaframdan başlayan bir zincir ile kontrol edilmektedir. Bu nefes kontrol zinciri içinde diyaframdan başka, akciğer, nefes borusu, ağız içi boşluğu ve dudaklar yer almaktadır. Nefesin son aşaması olarak dudaktan çıkmasından önce bu sesin oluşturacağı ifadeyi desteklemek ve belirginleştirmek için dil vuruşu kullanılır. Dil vuruşu tekniklerinin başlangıcı olan teknik, tek dil tekniğidir.

“Trevor Wye’a göre, tüm artikülasyonların içinde en önemlisi olan tek dil tekniği, “diyafram nefesi tekniği” ile başlatılan nefes akışının dil vuruşu ile şekillenmesi ile oluşmaktadır” (1980: 94).

“Dilin vuruşu ise yaklaşık olarak üst damak ile üst dişlerin birleştiği yere dil ucu ile yapılır” (Putnik,1970:12). Anatomik olarak her insanın farklı özellikleri olduğu göz

önüne alınırsa, bu pozisyonun tek dil tekniğine ortalama bir başlangıç noktası olduğu söylenebilir. Diyaframın havayı ittirmesi ve ağız boşluğunda şekillenen havanın dil ile ayrılarak dışarı yollanması sırasında dilin net ve kararlı bir hareket içinde olması gerekmektedir. Dilin vermiş olduğu atağın sertlik ya da yumuşaklığı ise elde edilmek istenen tona ya da çalınan notanın müzikal özelliklerine göre değişebilir.

“Flütte bir notayı dilli çalmayı öğrenmek için farklı yöntemler vardır. Farklı öğretmenler “tu”, “du” veya “ti” gibi şekilleri öğrencilerine önermektedir. Uzmanların arasındaki bu görüş ayrılıklarının sebebi ise, bu uzmanların çoğunun farklı diller konuşması veya farklı bölgelerde yaşıyor olup farklı şivelerle konuşuyor olmalarıdır “(Galway,1990:121). Bununla birlikte farklı hızlarda, farklı sertliklerde ya da farklı müzik cümlelerinde ifade çeşitliliğini artırmak için “Tu, ti, ta, du, di, da” gibi farklı heceler kullanılabilir.

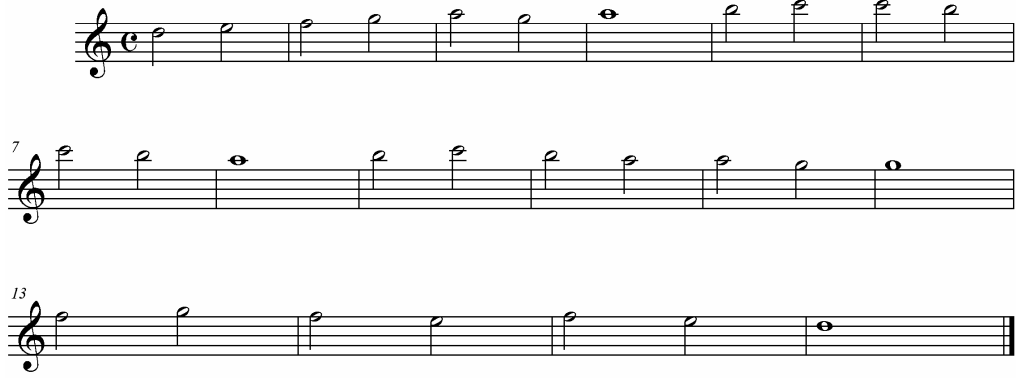
Ünlü flütçü ve besteci Quantz’ın tek dil heceleri ile ilgili yazdıkları, farklı etkiler için farklı heceler kullanımına bir örnektir; *“Kimi notaların keskin, kimi notaların ise yumuşak vurulması gerekliliğinden dolayı, ti hecesinin kısa, eşit, canlı ve çabuk notalarda kullanıldığını hatırlamak önemlidir. Di hecesi ise yavaş, tatlı ve uzun melodilerde kullanılabilir”* (Quantz, 2001: 71,72).

Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, tek dil tekniği aşamasına kadar olan ve tek dil tekniğine ait temel prensipleri, aynı anlatım yolu ile öğrenmişlerdir. Bu aşamaya gelindiğinde ise deney grubu öğrencileri için, araştırma çerçevesinde hazırlanmış olan çalışmalar uygulanmıştır. Öğrencilerin başlangıç seviyesinde olmaları göz önüne alınarak hazırlanan çalışmaların güçlük seviyeleri basitten karmaşığa doğru gitmektedir.

Hazırlanan tek dil çalışmalarına geçilmeden önce Hüseyini makamının özellikleri ve makamın karakteristiği ile ilgili genel bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin Türk müziği nazariyat derslerinde edindikleri bilgiler sonucunda anlatılan makam konusunda donanımlı oldukları görülmüştür. Yapılan genel bilgi tekrarının ardından ilgili makamda bir eser kaydı dinletilerek öğrencinin makamı ve karakteristiğini duyuş yoluyla da hatırlaması sağlanmıştır. Ardından makam dizisi flüt ile seslendirilerek öğrencinin, makamın flütteki seslenişine hazırlanması sağlanmıştır.

Şekil 3. Tek Dil Çalışması no.1

1. Hafta Tek Dil Çalışması no.1



1. Tek dil çalışması çalışma başlangıç seviyesindeki öğrencinin elde ettiği en rahat ses alanı olan 2. oktavda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışma seslendirme kolaylığı açısından 2'lik ve 4'lük notalardan ve sıralı seslerden oluşmaktadır. Böylece öğrencinin hazırlanan öğretim programına başlarken ilgili tekniğe yoğunlaşarak doğru teknik davranışları uygulaması amaçlanmıştır.

Şekil 4. Tek Dil Çalışması no.2

1. Hafta Tek Dil Çalışması no.2



2. Tek dil çalışması 2. ve 1. oktavlarda yazılmıştır. 2. oktav ses alanından başlayan çalışma 1. oktava daha sonra inmektedir. Böylece öğrencinin 2. oktavda daha rahat yakalamış olduğu ton kalitesi ve rengini 1. oktava da kademeli olarak aktarabilmesi amaçlanmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışma, bu defa 4'lük süreleri de içermektedir. Genelde sıralı seslerden oluşmasına karşın bazı 3'lü aralıklar da bulunmaktadır.

Şekil 5. Tek Dil Çalışması no.3

1. Hafta Tek Dil Çalışması no.3



3. Tek dil çalışması 2. oktavda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışma yoğunlukla 4'lük süreleri ve sıralı sesleri içermektedir. Böylelikle öğrencinin makam dizisini seslendirirken, rahat elde edebileceği 2. oktav seslerin kalitelerine odaklanması amaçlanmıştır. Sıklıkla kullanılan 4'lük süreler ise öğrencinin ses geçişlerindeki parmak hareketlerini doğru ve akıcı şekilde yapmasına hazırlık özelliğindedir.

Şekil 6. Tek Dil Çalışması no.4

1. Hafta Tek Dil Çalışması no.4



4. Tek dil çalışması 2. ve 1. oktavda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışma 8'lik, 4'lük ve 2'lik süreler içermektedir. Bu yönüyle ritmik çeşitliliğin artmış olduğu çalışmada öğrencilerin aynı anda ton kalitesi, tek dil tekniği ve daha sık bir ritmik yapıya sahip melodik çizgiye aynı anda odaklanabilmesi amaçlanmıştır.

3.3.2. Bağ Tekniği

“Bağ tekniği (Legato), ardı ardına gelen notaların, birbirinden ayırmadan, akıcı ve pürüzsüz şekilde çalınmasıdır” (Randel,2003:459). “Bağ tekniği (Legato), aynı zamanda çalınan pasajın içindeki notaların kesintisiz şekilde çalınacağını ifade etmektedir” (Feldstein,1995:49).

Bu tekniğe ait genel tanımların ötesinde, farklı yapıdaki çalgı gruplarında bağ tekniğinin tanımı ve uygulanmasının ortak yanları olduğu kadar, değişiklikler gösterdiği yanları da bulunmaktadır. Farklı karakterdeki çalgılar, sahip oldukları fiziksel yapıya uygun şekilde teknik yöntemlerine sahiptir.

Piyanoda omuz, kol, bilek, parmak ve ayak zinciri ile elde edilen sesler bağlanırken bu fiziksel araçların hareketinin yumuşaklığı ve bütünlüğü kullanılmaktadır. Sesin elde edilmesi piyanonun dışında tamamen insan vücudunun fiziksel hareketi ile oluşturulduğundan bağ tekniğinin yapılmasında da vücudun bu araçlarının etkisi çok büyüktür. “Bruno Repp’in piyanoda bağ tekniğinin yapılması ile ilgili yaptığı çalışmada; yapılan analizler sonucunda birbirine bağlanan notaların çoğunlukla matematiksel olarak üst üste bindiği ortaya çıkmıştır. Önceki notanın, bir sonra gelen notanın çalınmasından milisaniye ile ölçülen zaman farkla gecikerek kaldırıldığı tespit edilmiştir” (Repp,1995). Bresin, Friberg ve Dahl’ın ortak araştırmalarında ise legato bu yönü ile yürümeye benzetilmektedir. Staccatonun koşma adımına karşılık, bağ tekniğinde ayakların birbirinin arkasından havaya kalkışı benzetmesi yapılmıştır” (Bresin, Friberg, Dahl, 2001).

Yaylı çalgılarda yapılan bağ tekniğinde ise yine vücudun fiziksel hareketinin yanı sıra, kemanda ses elde etmek için araç olarak kullanılan yayın belirleyiciliği bulunmaktadır. Yayın bir bütün halinde kesintisiz, pürüzsüz ve tutarlı hareket etmesi ile seslerin bağlılığı sağlanmaktadır. Ayrıca tuşe üzerindeki parmakların perdeler arası geçişlerinde de yumuşak ve kararlı parmak hareketleri kullanılarak, kol hareketi ve yay ile gerçekleştirilen bağ tekniğinin, parmakların tuşe üzerinde sert ve büyük hareketleri ile bozulmadan tamamlanması söz konusudur.

Diğer nefesli çalgılarda olduğu gibi flütte ise vücudun fiziksel hareketlerine ek olarak, ses elde etme aracı olan nefes de, bağ tekniğinin en önemli parçasıdır. Flütte bağ tekniği yapmak teorik olarak bağlı notaları tek nefeste kesintisiz çalmak gibi algılansa da, bu nefesin nasıl kullanıldığı da yapılan bağ tekniğinin kalitesi açısından önemlidir. Flütte bağ tekniği temel olarak iki farklı faktörün uyum içinde bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Bunlardan ilki nefes, ikincisi ise parmakların hareketidir.

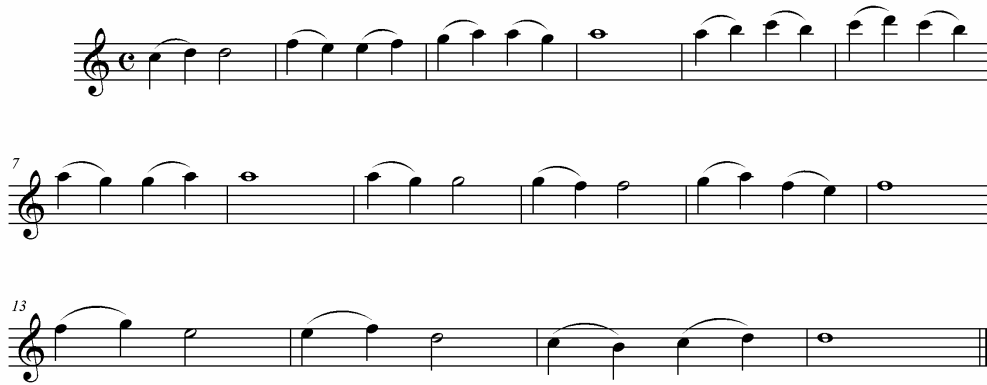
Nefes faktörünü kendi içinde iki farklı yön ile incelemek mümkündür. Bu yönler teknik ve müzikal yönlerin temsili şeklinde tanımlanabilir. Bağlı olan nota grubunun başında dil vurup, aynı nefes ile sonuna kadar çalınması bağın teknik temelini oluşturan kısımdır. Bağ tekniği sırasında nefes açısından üzerinde durulması gereken bir başka nokta ise, bağlı nota grubunun başında alınan nefesin, bağın sonuna kadar kullanılış biçimidir. Bağ içinde nefesin dengeli ve kontrollü kullanılması, bağ tekniğinin müzikal

yönünü desteklemektedir. Bağ içinde aksi belirtilmedikçe yapılan nefes kesintileri, nefesin kontrolsüz titremesi, nefesteki ani ve tutarsız akış değişiklikleri, yapılan bağın müzikal yönüyle kopmasına sebep olur. Flütte bağlı çalarken nefesin kullanımında, Repp'in yapmış olduğu çalışmadaki elde ettiği sonuçlarda olduğu gibi, notaların bitiş ve başlangıçları neredeyse üst üste geliyormuş gibi bütünleşik çalmak, yapılan bağın müzikal ifadesini kuvvetlendirir.

Flütte bağ tekniğinin ikinci önemli faktörü ise parmak hareketleridir. James Galway'e göre "parmak hareketleri, iyi bir bağ yapabilmek için en önemli faktördür. Müziğin içindeki sakinlik, parmakların anahtarlara yukarıdan aşağıya vurması ile bozulmamalıdır. Müzisyenin içinden gelen hassaslık, yumuşaklık ve dinginlik, parmakların hareketleri ile anahtarlara aktarılmaktadır. Parmaklar mümkün olduğunca küçük hareketlerle kapatılarak müzik elde edilmelidir" (1990:122).

Şekil 7. Bağ Çalışması no.1

2. Hafta Bağ Çalışması no.1



1. Bağ çalışması 2. oktavda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışma, 1'lik, 2'lik ve 4'lük süreler içermektedir. Bağ tekniğine başlangıç aşamasında sadece iki nota bağlanarak, öğrencinin ton kalitesi ve bağ tekniğinin gerektirdiği fiziksel ve müzikal davranışlara daha rahat odaklanması amaçlanmıştır. Bağlı notalar aynı zamanda nefes kontrolünü de gerektirdiğinden bu aşamada iki notanın bağlanmış olması, bu tekniğe

homojen bir başlangıç yapmak açısından önemlidir. Bu başlangıç çalışmasında aynı zamanda bağlı notalar 2'li aralıklardan oluşmuştur. Flütte çalınan aralık genişledikçe ağızlık pozisyonundaki hâkimiyetin ön plana çıkması sebebiyle, burada 2'li aralıkların kullanılması, öğrencinin bağ tekniğini kolaylıkla ve kontrol altında çalabilmesi açısından önemlidir.

Şekil 8. Bağ Çalışması no.2

2. Hafta Bağ Çalışması no.2



2. Bağ çalışması 2. ve 1. oktavlarda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışma, 8'lik ve 2'lik süreler içermektedir. Bu çalışmada tek bir bağ altındaki notaların sayısı dörde çıkmıştır, böylece öğrencilerin nefeslerini kontrol becerilerinin kademeli olarak geliştirilmesi ve bağ tekniğinin kurallarını daha fazla sayıda nota ile uygulamaları amaçlanmıştır. Bu içindeki bağlı motifler ikili ve üçlü aralıkların meydana getirdiği tekrarlardan oluşmuştur. Bu, öğrencilerin farklı aralıkları tek bir bağ içinde çalmaya başladıkları bir çalışmadır. Çalışmada kullanılan bu motifler ile öğrencilerin iki farklı aralığı tek bir bağ altında mümkün olduğunca birbirine yakın tonlar ile ve bütüncül çalmayı öğrenmeleri amaçlanmıştır.

Şekil 9. Bağ Çalışması no.3

2. Hafta Bağ Çalışması no.3



3. Bağ çalışması 2. ve 1. oktavlarda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışma, 1'lik, 2'lik, 4'lük ve 8'lik süreler içermektedir. Bu çalışmada kullanılmış olan süre çeşitliliği daha fazla olmakla beraber içindeki motiflerin çeşitliliği de bir önceki çalışmaya göre daha fazladır. Bu çalışmada önceki bağ çalışmalarından farklı olarak, farklı sürelerdeki notalar aynı bağ altında kullanılmıştır. Ayrıca üçlü ve ikili aralıklardaki bağlı notaların da karışık olarak bulunmuş olduğu bu çalışmada, aynı bağ içerisinde 2,3 ve 4 bağlı notalar kullanılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin bağ tekniği kurallarının yanında, melodi çizgisini ve melodinin sürelerini de doğru seslendirebilmesi amaçlanmıştır.

Şekil 10. Bağ Çalışması no.4

2. Hafta Bağ Çalışması no.4



4. Bağ çalışması 2. ve 1. oktavlarda yazılmıştır. 5/8 Türk aksağı usulü ile yazılmıştır ve hazırlanan çalışmalar içinde Türk ritmine sahip olan ilk çalışmadır. Önceki bağ çalışmalarında geçen farklı aralıklar, bağ grupları ve melodik yapılardan sonra bu çalışmada benzer içerikteki bağlı motifler muhafaza edilerek öğrencinin hazırlanan çalışmalar içinde ilk defa çalacağı Türk ritmine odaklanması amaçlanmıştır. Bu çalışmada iki ve üç sestten oluşan bağlı ses grupları yer almaktadır. Çalışmada, öğrencinin önceki bağ çalışmalarında tekrar ederek pekiştirdiği teknik ve müzikal kuralları, 5/8'lik Türk ritmi içinde tekrarlaması amaçlanmıştır.

3.3.3. Dizi Sesler

Flütte gam arpej çalışmalarına başlamadan önce, daha az sayıda sestten oluşan diziler, ileride öğrenilecek olan tekniklere, çalınacak olan etüt ve eserlere hazırlık oluşturmaktadır. Çalınacak olan her parçanın içinde seviyesine göre, farklı ses sayılarında diziler yer almaktadır. Bu dizilerin doğru sürede ve müzikal çalınması için parmakların kusursuz hareketleri çok önemlidir. Parmakların hareketlerindeki çelişkiler, dengesizlikler, gecikmeler ya da hızlanmalar, bu dizilerin doğru şekilde çalınmasını engeller. Bu yanlış ya da dengesiz parmak hareketleri, seslerin bozulmasına sebep olacağı gibi çalınan müzik eserinin sürelerinin de hatalı olmasına sebep olabilir.

“Parmak kaslarının birbirinden bağımsız şekilde ve hızlıca hareket edebilmesi için düzenli çalışma şarttır” (Wye,1980: 47).

Flütte, doğası gereği zayıf ya da kuvvetli olan parmakların aynı anda ya da arka arkaya kullanıldığı pozisyonlar bulunmaktadır. Aynı zamanda flütte sesleri elde etmek için, iki el aynı anda eşgüdümlü şekilde hareket etmektedir. Bu sebeple her bir elin kendi içindeki parmak koordinasyonu ve iki elin birbiriyle olan koordinasyonu aynı anda sağlanmalıdır. Bu ikili kontrol mekanizmasının kusursuzluğu çalınan tekniğin, sürelerin ve seslerin kalitesi üzerinde doğrudan rol oynamaktadır.

“Bu aşamada dizi sesler, parmak kaslarını çalıştırmayı dolayısı ile parmak hareketlerini düzenli ve eşit hale getirmeyi amaçlamaktadır. Parmak kaslarının birbirinden bağımsız şekilde ve hızlıca hareket edebilmesi için düzenli çalışma şarttır” (Wye,1980:47). Dizi çalışmaları iki ya da üç sesli küçük ses dizilerinden başlayarak, oktavdan daha küçük dizileri içine almaktadır. İki elin eşzamanlı hareketlerinin çalışılmasına kadar olan aşamada amaç ilk önce ellerin, her birinin kendi içindeki parmak koordinasyonlarına yönelik çalıştırılmasıdır. Bu amaçtan yola çıkılarak önce iki parmağın hareketini esas alan dizi çalışmalarından başlanmalı daha sonra çalışmalar, tek elin tüm parmaklarını içine alacak şekilde çeşitlenmelidir. Bu çalışmalar zayıf parmakları ve kuvvetli parmakları ayrı ayrı ele alırken, bunların bir arada kullanıldığı ses dizilerini de hedeflemelidir. Bu süreç her iki el için ayrı şekilde tekrar edilmelidir.

Bu aşamadan sonra üzerinde durulması gereken nokta, iki elin aynı anda hareketlerinin yer aldığı dizi çalışmalarıdır. Bu çalışmalarda, iki elin hem kendi içinde hem de birbirleri ile eşit hareket halinde olması temin edilmelidir. Tüm bu dizi çalışmaları ileriye dönük majör, minör ve kromatik gam çalışmalarına hazırlık oluşturmaktadır. Aynı zamanda çalınacak olan etüt ve eserlerin içinde geçen farklı diziler için de hazırlayıcı bir çalışma niteliğindedir.

Şekil 11. Dizi Çalışması no.1

3. Hafta Dizi Çalışması no.1



1. Dizi çalışması 1. 2. ve 3. oktavlarda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışma, 2'lik, 4'lük ve 8'lik süreler içermektedir. 3. oktavda fa sesine kadar çıkan çalışmada bu ses alanına bir kere gidilmiş ve 3. oktavın ilk yarısındaki seslerin parça içinde çalınmasına başlangıç yapılmıştır. Dizi çalışmalarının ilki olan bu çalışma aynı zamanda önceki çalışmalardan tek dil ve bağ tekniklerine ait özellikleri de içermektedir. Yeni bir tekniğin öğretimine yönelik çalışmanın önceki tekniklere ait unsurlara da odaklanması, bu çalışmaya önceki öğrenilmiş tekniklerin pekiştirilmesi niteliğini de kazandırmıştır. Bu çalışmada, ileriye dönük gam çalışmalarına hazırlık teşkil edecek olan daha kısa ses dizilerinin üzerinde durulmuştur. Çalışmada çoğunlukla üçlü ve beşli diziler aynı bağ içinde yer almıştır. Diziler çıkıcı ve inici durumdadır, bunlardan bazıları da dönüşlü seslere sahiptir. 2. oktavın rahat bölgelerinde açılan dizi sesler, basamaklı olarak 3. oktava çıkmış ve tekrar başladığı ses alanına geri dönmüştür. Buradaki amaç, öğrencinin ton kalitesini ve rengini kontrol altına alabileceği en rahat bölge olan ses alanından çalmaya başlayarak, aynı ton kalitesi ve niteliğini 3. oktavın ilk yarısına kadar taşımayı başarmasıdır. 3. oktavdan geriye dönen melodi simetrik şekilde 1 oktavdaki ses alanına aktarılarak burada tekrar edilmiştir. Böylece 2. oktavda pekiştirilmiş olan bağlı dizilerin, aynı ton niteliği, kalitesi ve bağ tekniği ile 1. oktav bölgesinde seslendirilmesi ve farklı ses alanlarında tekrar eden sabit ezginin müzikalite ve teknik olarak karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Şekil 12. Dizi Çalışması no.2

3. Hafta Dizi Çalışması no.2

The musical score is written in a single line on a five-staff system. It begins with a treble clef and a 3/4 time signature. The first staff contains measures 1 through 7. The second staff starts at measure 8 and continues to measure 13. The third staff starts at measure 14 and continues to measure 19. The fourth staff starts at measure 20 and continues to measure 25. The fifth staff starts at measure 26 and continues to measure 31, ending with a double bar line and repeat dots. The music consists of eighth and sixteenth notes, often beamed together, with some notes having accents or slurs.

2. Dizi çalışması 1. 2. ve 3. oktavlarda yazılmıştır. 3/4'lük ölçüde olan çalışma, 2'lik, 4'lük, 8'lik ve noktalı 4'lük süreler içermektedir. Bitişik tek dilli seslerde daha geniş atlamaların ardından gelen bağ grupları vardır. Burada bağlı bir pasajın öncesinde veya sonrasında olan geniş aralıktaki bir notayı; ton kalitesi, müzikal bütünlük ve entonasyon açılarından bağlı nota grubu ile denge ve uyum içinde çalabilmek amaçlanmaktadır. Çalışma içindeki dizi seslerin karakterleri çoğunlukla inici-çıkıcı ve dönüşlü niteliktedir. Çalışmanın içindeki dizi ses grupları sağ eli ve sol eli bağımsız çalıştıracak şekildedir. Böylece çalışmanın, iki elin aynı anda ya da arka arkaya kullanıldığı geniş dizileri çalmaya hazırlık niteliğinde olması amaçlanmıştır. Öğrencinin her bir elindeki parmak geçişlerine ayrı ayrı yoğunlaşması amaçlanmıştır.

Şekil 13. Dizi Çalışması no.3

3. Hafta Dizi Çalışması no.3



3. Dizi çalışması 1. 2. ve 3. oktavlarda yazılmıştır. 9/8'lik Türk aksağı usulde olan çalışma, 4'lük noktalı 4'lük ve 8'lik süreler içermektedir. Farklı olarak 1. oktavdan başlayan çalışmada bu defa 1. oktavın ilk yarısı olan ses alanındaki parmak pozisyonlarının tekrar edilerek pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bölgedeki ses kalitesini ve zayıf parmak hareketlerini sağlamanın güçlüğü göz önünde tutularak melodik çizgide tekrarlı dizi seslerin kullanılmasına özen gösterilmiştir. Kullanılan tüm ses alanlarındaki kısa diziler ile birbirine bağlanan melodi çizgilerinde, aynı motif ve ritmik yürüyüş içinde iki elin de kullanılmasına hazırlık yapılmıştır. Aynı zamanda oktavlar arası geçişlerdeki ses bölgelerinde de tekrarlı melodiler bulunmaktadır. Bu melodilerin çalışılması ile ileride yapılacak olan geniş dizi çalışmalarındaki teknik ve müzikal bütünlük kavramlarına hazırlık yapılması amaçlanmaktadır.

Şekil 14. Dizi Çalışması no.4

3. Hafta Dizi Çalışması no.4

4. Dizi çalışması 1. 2. ve 3. oktavlarda yazılmıştır. 5/8'lik Türk aksağı usulde olan çalışma, 4'lük noktalı 4'lük ve 8'lik süreler içermektedir. Basamaklı çıkıcı ve inici dizi gruplarından oluşan çalışmada 2.oktavda başlayan melodi 1. oktavda da tekrar etmektedir. Önceki çalışmalarda öğrenilmiş olan tek dil ve bağ tekniği ile dizi seslerin bir arada bulunduğu çalışmada basamaklı olarak ses alanları arasında gezinen melodi her oktavın bir bütün olarak seslendirildiği geniş dizi çalışmalarına, parmak hareketlerinin eşitliği ve melodik bütünlük açılarından hazırlık özelliği taşımaktadır. 3'lü ses dizilerinin inici ve çıkıcı olarak oluşturduğu motifler, çalışmanın içinde ağırlıklı olarak birbirinden farklı ses alanlarında tekrar etmektedir. Bu motifler sayesinde o ses alanlarında, sadece inici veya çıkıcı değil, dönüşlü parmak hareketlerinin de çalışılması sağlanmıştır.

3.3.4. Üçüncü Oktav

“Flütte ilk iki oktavin yanında üçüncü oktav Ton derinliği, rengi ve kalitesi elde etmek için çoğunlukla en zor olan ses alanıdır” (Wye,1980:19). Üçüncü oktavin diğer ses alanlarından daha zor olması iki farklı yönden incelenebilir. Bunlardan ilki ton elde etme ve ağızlık hâkimiyeti, diğeri ise parmak pozisyonlarıdır.

“Üçüncü oktavda tonları elde etmek için üflenmiş hava akışını çok fazla arttırmak, tonların çatlak ve hışırtılı çıkmasına sebep olabilir. Bu ses alanındaki mi ve fa diyez sesleri çoğunlukla problemlidir. Aynı zamanda bu ses alanında tonun renklerini kullanmak daha zor olduğundan bu ses alanındaki problemlerin çözümüne yönelik düzenli çalışmalar yapılması gerekmektedir” (Wye,1980:18).

Flütte üçüncü oktav ses bölgesinin, birinci ve ikinci oktavdan ses bölgesinden en önemli farkı, parmak pozisyonlarının dizilişidir. İlk iki oktavda ses dizileri büyük ölçüde sıralı parmak hareketlerinin bir araya gelmesi ile oluşmaktadır. Üçüncü oktavda ise tek elin ya da iki elin bir arada yaptığı ters parmak hareketleri çoğunluktadır. Bu alana yönelik çalışmaların, üçüncü oktavdaki her ikili ses aralığının ayrı ayrı tekrarlanmasına yönelik içerikte olması gerekmektedir. Seslerin parmak pozisyonlarını öğretildikten sonra, ikili ses geçişlerinin ele alındığı çalışmalar, üçüncü oktavdaki parmak geçişlerinin eşit, dengeli ve kesin olmasına yönelik olmalıdır. Bu çalışmalardan sonra üçüncü oktav ses bölgesinde kısa ses dizileri içeren çalışmalar, öğrenilmiş olan ses geçişleri ve parmak pozisyonlarının pekiştirilmesini amaçlamalıdır.

Şekil 15. 3.Oktav Çalışması no.1

**4. Hafta
3. Oktav Çalışması
no.1**



1. üçüncü oktav çalışması 2. oktavın son sesleri ile 3. oktavda la sesine kadar yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışma, 2'lik 4'lük ve 8'lik süreler içermektedir. Ritmik özelliği ve melodik yürüyüşü açısından mümkün olduğunca basit olan çalışma, bu yönüyle öğrencinin öncelikli olarak üçüncü oktavdaki tonların özelliklerine dolayısı ile ağızlık hâkimiyetine yoğunlaşabilmesini amaçlamaktadır. Çoğunlukla 4'lük süreler ve tekrar eden notalar, öğrencinin ton kalitesi, ton rengi, entonasyon ve parmak pozisyonu gibi kavramları rahatlıkla düşünebilmesi ve uygulayabilmesine olanak tanımaktadır. Arka arkaya tekrar eden ikili sesler ise, üçüncü oktav ses bölgesindeki karmaşık parmak pozisyonlarına hazırlık yapılmasına ve ikili parmak geçişlerinin çalışılmasına olanak tanımaktadır.

Şekil 16. 3.Oktav Çalışması no.2

4. Hafta
3. Oktav Çalışması
no.2

2. üçüncü oktav çalışması 2. oktav ile 3. oktav ses alanlarını bir arada kullanmaktadır. Böylece, önceki çalışmalarda üçüncü oktav sesleri daha ham ve basit haliyle kullanan öğrencilerin, şimdi bu sesleri bir melodinin ve daha yoğun ritmik desenin bir parçası olarak kullanmasına başlangıç oluşturmaktadır. 4/4'lük ölçüde olan çalışma, 2'lik 4'lük ve 8'lik süreler içermektedir. Önceki derslerden tek dil tekniği, bağ tekniği ve dizi seslere ait unsurların da bu çalışmada yer alması, önceki çalışmaların pekiştirileceği bir çalışma özelliği de kazandırmaktadır. 3. oktav bölgesinde geçen seslerde bağ ve tek dil bir arada kullanılarak, öğrencinin aynı ses alanında bu iki tekniği kullanarak doğru ağızlık pozisyonu ve parmak geçiş hareketini tutarlı şekilde uygulayabilmesi amaçlanmıştır.

Şekil 17. 3.Oktav Çalışması no.3

4. Hafta
3. Oktav Çalışması
no.3

3. üçüncü oktav çalışması 2. oktavın sol sesinden başlayarak, 3. oktavın la sesine kadar çıkmaktadır. 5/8'lik aksak usulde yazılan çalışma lokal olarak iki ayrı ses bölgesindeki parmak gelişime odaklanmıştır. Bunlardan ilki 3. oktav do-mi sesleri arasındaki parmak geçişleri, diğeri ise 3. oktav fa-la sesleri arasındaki parmak geçişleridir. Böylece öğrencilerin 3. oktava ait parmak geçişlerini ayrı ayrı çalışarak aynı anda 3. oktav ton özelliklerine de odaklanmaları sağlanmıştır.

Şekil 18. 3.Oktav Çalışması no.4

**4. Hafta
3. Oktav Çalışması
no.4**



4. üçüncü oktav çalışması 2. oktav ile 3. oktav ses alanlarını bir arada kullanmaktadır. 9/8’lik Türk aksağı usulde yazılan parça bu yönüyle daha canlı ve yürüyücü bir ritmik yapıya sahiptir. Melodik yapısı üçüncü oktav bölgesindeki parmak güçlüklerini aşmaya yönelik tekrarlı sesler içermektedir. Dizi çalışmalarındaki ses dizilerinin devamı niteliğinde kısa dizi parçaları bu çalışmada da bulunmaktadır. Yoğunluk olarak 3. oktavda geçen çalışmada önceki 3. oktav çalışmaların aksine ağırlıklı olarak bağ tekniği kullanılmıştır. Önceki çalışmalardaki tek dilli 3. oktav sesleri yerini ikili bağlı üçüncü oktav seslerine bırakmıştır. Burada öğrencinin 3 oktav ses geçişlerindeki daha karmaşık parmak hareketlerini pekiştirerek, bağları koparmadan çalabilmesi, seslerin bütünlüğünü ve müzikalitesini muhafaza edebilmesi amaçlanmıştır.

3.3.5. Aralıklar

“Aralıklar iki frekans arasındaki ilişkilerden meydana gelmektedir” (Randel,1999:323). Aralıklar müziğin yapı taşlarından olduğu için farklı seviyelerdeki etüt ve eserlerin içinde farklı genişliklerde sürekli karşımızdadırlar. Bu sebeple aralık çalışmaları flüt eğitiminde mutlaka yer verilmesi gereken unsurlardandır.

Farklı genişliklerdeki aralıkları seslendirmek, flütte birden fazla becerinin bir arada sağlanmasını gerektirir. Dar olan aralıklarda yavaş tartımlar ile bu becerilerin örneklenerek çalışılması, aralık çalışmalarının başlangıcını oluşturmalıdır. Aynı aralıkların tekrar edilmesi ile hedeflenen beceri ve davranışların öğrenilerek ilerleyen aşamalarda aynı davranışların benzer genişlikteki farklı aralıklara aktarılması sağlanmalıdır. Hedeflenen beceri ve davranışların pekiştirilmesi ile kademeli olarak çalışılacak olan aralıkların genişliği ve çeşidi arttırılarak aralık çalışmasının ileri aşamalarına geçilmelidir.

Flütte farklı genişlikteki aralıkları seslendirirken elde edilmesi gereken ve geliştirilecek olan temel beceriler, entonasyon, ağızlık (embouchure) hâkimiyeti ve parmak pozisyonu hâkimiyetidir. Dolaylı olarak birbiri ile de etkileşim ve ilişki içinde olan bu kavramlar ayrı ayrı incelendiğinde tek bir odak noktasından hareketle bu unsurların bütününe varan bir çalışma prensibi oluşturmak öğrenme süreci açısından etkili olabilir.

Aralık çalma sırasında entonasyonu doğru şekilde kontrol etmek sabit ses üzerinde kontrol etmekten daha karmaşıktır. Farklı genişliklerdeki aralıklar çalınırken, çalınacak olan aralığın frekansını doğru hissederek çalmak gerekmektedir. Entonasyonu düzeltmek için hâkimiyet kazanılması gereken bir diğer kavram da üfleme şiddetidir. James Galway, üfleme şiddetinin frekans değişikliğine etkisi ile ilgili şunları söylemiştir; *“Herhangi bir notayı ne kadar şiddetli üflerseniz, frekansın o kadar değiştiğini fark edersiniz. Notalar sert üfledikçe tizleşecektir ve yüksek notalarda bu etkinin daha da arttığı görülecektir. Bu eğilimi düzeltmek için ağızlık pozisyonunda belli belirsiz değişiklikler yapmak gerekmektedir”* (1990:129). Buna göre tizleşme eğilimi gösteren yerlerde üfleme şiddetini düşürerek dudak deliğini küçültmek, pestleşen notalarda ise bunun ters hareketini gerçekleştirmek gerekir. Aralık çalışmalarını çalınan aralığın frekanslarını göz önünde bulundurarak ve belirtilen ağızlık ve üfleme kombinasyonlarını uygulayarak yapmak, flütte entonasyon kavramının da gelişmesine önemli katkılar sağlayacaktır.

Ağızlık hâkimiyeti, aralık çalışmaları sırasında en önemli noktaların başında gelmektedir. Flütte sabit ses elde edecek kamış veya düdük gibi bir araç olmadığından,

elde edilecek seslerin rengi kalitesi ve temizliği tamamen dudakların ve nefesin, ağızlık parçası üzerindeki konumu ve pozisyonu ile alakalıdır.

“Bir notayı kaliteli tonlar ile çalmak, üflenen hava hızının, hava yönünün ve dudak pozisyonunun, ağızlık deliği ile ilişki içinde doğru kombinasyonunu gerektirmektedir. Bu notadan başka yeni bir notaya hareket etmek ise, bu bileşenlerin ikinci bir nota çalmak ve eşit kalitede ton elde etmek için yeni değerler ile değiştirilmesini gerektirir” (Wye,1980:27).

Aralık çalışmaları sırasında dar aralıklardan başlanarak geniş aralıklara doğru, ağızlık hâkimiyetini geliştirmek amaçlanmaktadır. Buna göre örnek olarak majör üçlü bir aralıktaki her iki sesin kaliteli ve temiz tonlar ile üflendiği pozisyon, dudak deliği ve hava basıncı öğrenilerek daha sonra bu iki pozisyon melodik olarak tekrar eden sesler ile eşit zamanlı olarak değiştirilmektedir. Bu değişim çalışılan aralığın süresi ile doğru orantılı olduğundan, aralık çalışmalarına yavaş süreler ve tempolar ile başlamak gerekmektedir.

Flütte üflenen odak noktası tiz notalara gidildikçe yukarı, pest notalara gidildikçe aşağıya doğru değişmektedir. Bu değişim görsel ve büyük bir değişim olmamalı, hissederek ve tonun özelliklerini dinleyerek yapılmaya çalışılmalıdır. Her sesin doğası gereği farklı bir üfleme karakteri ve pozisyonu olduğu göz önünde bulundurularak, çalınan her sesin ideal kalitede olduğu kombinasyon öğrenilmeli ve aralık çalışmalarındaki farklı aralıklara aktarılmalıdır. Bu rutin, ikili ve üçlü gibi dar aralıklarda sürekli tekrar edilerek çalışılmalı ve daha geniş aralıklara kademeli olarak aktarılmalıdır.

Aralık çalışmalarındaki son beceri ise parmak pozisyonu hâkimiyetinin sağlanmasıdır. Bu doğrultuda seslerin parmak pozisyonları tam olarak öğrenildikten sonra, çalınan aralığın her iki sesine ait parmak pozisyonunun arka arkaya kesintisiz ve yumuşak biçimde geçişi amaçlanmaktadır. Dar aralıkların büyük çoğunluğunda, aynı anda daha az sayıda parmağın hareketi söz konusu olduğundan çalışmalar bu aralıklardan başlatılarak, daha çok parmağın aynı anda hareket ettiği geniş aralıklara doğru bir sıra izlemelidir. Aralıklar çalınırken parmaklar vurularak ve sert şekilde

kapatılmamalı, kesin ve kararlı bir hareketle kapatılmalı ve tüm parmaklar aynı anda hareket ettirilmelidir.

Şekil 19. Aralık Çalışması no.1

**5. Hafta
Aralık Çalışması
no.1**



1. Aralık çalışması 1. 2. ve 3. oktavda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışmada çoğunluğu 3'lü ve 4'lülerden oluşan inici ve çıkıcı aralık atlamaları vardır. Çalışma içinde yer alan 5'li ve 6'lı gibi geniş aralıklar öğrencilerin doğru ve temiz ses elde etmelerini kolaylaştırmak adına tek dilli yazılmıştır. Daha küçük olan aralıklar ise bağlı olarak yazılmış böylece öğrencilerin bağlı aralık seslendirirken doğru ve temiz sesler ile çalmaları ve bağ tekniğini kademeli olarak daha geniş aralıklarda pekiştirmeleri amaçlanmıştır.

Şekil 20. Aralık Çalışması no.2

5. Hafta
Aralık Çalışması
no.2

The musical score consists of five staves of music in treble clef, 4/4 time. The first staff starts with a quarter rest followed by eighth notes. The second staff begins at measure 6 with eighth notes and slurs. The third staff starts at measure 12 with eighth notes and slurs. The fourth staff starts at measure 18 with eighth notes and slurs. The fifth staff starts at measure 23 with eighth notes and slurs. The piece concludes with a double bar line.

2. Aralık çalışması 1. 2. ve 3. oktavda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışmada çoğunluğu 3'lü ve 4'lülerden oluşan inici ve çıkıcı aralık atlamaları vardır. Çalışma içinde farklı genişlikteki aralıklar yan yana yer almakta böylece öğrencilerin farklı genişlikteki aralıkları homojen ve dengeli bir ton ve teknik ile seslendirebilmeleri amaçlanmaktadır. Aynı zamanda inici ve çıkıcı olarak ardı ardına tekrar eden aynı genişlikteki aralıklardan bazıları birbirinden farklı artikülasyonlar ile yazılmıştır. Bu sayede öğrencilerin, aynı aralığı ardışık olarak hem bağlı hem tek dil ile çalarak, bu aralığın seslendirilişindeki zayıf noktaları gidermeyi öğrenmesi amaçlanmaktadır. Öğrenciler aynı aralığı bağlı çalarken müzikal ve bütünlük içinde yumuşak bir geçişle çalmaya odaklanabilecek, dilli çalarken ise tane tane, seçilebilen net bir ton ve nefes basıncı ile çalmaya odaklanabileceklerdir.

Şekil 21. Aralık Çalışması no.3

5. Hafta Aralık Çalışması no.3

3. Aralık çalışması 1. 2. ve 3. oktavda yazılmıştır. 9/8'lik Türk aksağı usulde olan çalışmada 6'lıya kadar olan genişlikte inici ve çıkıcı aralık atlamaları vardır. Bu çalışmanın önceki aralık çalışmalarından farkı, içinde bulunan aralık genişliğinin artmış olması ve aksak ritimde yazılmış olmasıdır. Aynı zamanda 6'lıya kadar olan aralıklar önceki aralık çalışmalarından farklı olarak bağlı yazılmıştır. Öğrencilerin 6'lıya kadar olan inici veya çıkıcı aralık atlamalarını, doğru ve temiz seslerle, bağ tekniğinin kurallarını doğru uygulayarak ve iyi bir müzikalite ile çalmaları amaçlanmıştır. Çalışma aynı zamanda öğrencilerin, geniş aralıkların her iki sesi arasındaki doğru ve kararlı ağızlık değişimlerini kademeli olarak sağlayabilmesini amaçlamaktadır. Bu çalışma önceden öğrenilen ve yeni ilave edilmiş bağlı ve dilli aralıkları, 9/8'lik aksak ritim ile pekiştirme niteliğindedir.

Şekil 22. Aralık Çalışması no.4

5. Hafta
Aralık Çalışması
no.4



4. Aralık çalışması 1. 2. ve 3. oktavda yazılmıştır. 10/8'lik aksak usulle yazılan çalışma, bu usulün kullanıldığı ilk çalışmadır. İçinde 6'luya kadar olan aralıklar, inici ve çıkıcı şekilde karışık olarak kullanılmıştır. Önceki aralık çalışmalarından farklı olarak 16'lık süreler yoğunlukla kullanılmıştır. Hem 16'lık sürelerin kullanımı hem de 10/8'lik aksak tartımı, tekniklerin uygulanması ve ezginin takibi için daha fazla dikkat gerektirmektedir. Bu çalışma ile öğrencilerin salt tekniklere melodi çizgisi ile aynı anda konsantre olmaları amaçlanmıştır. Bu doğrulturda öğrencilerin farklı genişliklerdeki aralıkları bağlı veya dilli olarak doğru ve temiz seslerle çalmaları, melodiye oluşturan sesleri kopartmadan müzikal bütünlük içinde çalmaları, farklı ses alanlardaki ses kalitesi ve ağızlık hakimiyetini muhafaza etmeleri ve 10/8'lik aksak ritmin karakterini hissederek müziğe yansıtmaları amaçlanmaktadır.

3.3.6. Sus İşaretleri

“Sus işaretleri müzikte sessizliğin sürelerini belirten işaretlerdir” (Randel,1999:558). Sus işaretleri müziğin sesler kadar önemli bir parçasını oluşturmakta ve melodinin bütünlüğünü tamamlamaktadırlar. Bu sebeple sus işaretlerini melodinin bir parçası olarak algılamak ve aynı önemi vererek seslendirmek gerekir. Sus süreleri aynı zamanda flüt için çoğunlukla nefes alma yeri olarak kullanılmaktadır.

Sus işaretleri besteci tarafından müziğin melodik ve ritmik motiflerinin bir parçası olarak yazıldığı için, sürelerini doğru şekilde seslendirmek gerekmektedir. Süresi olması gerekenden fazla uzatılmış ya da kısa kesilmiş olan sus işaretleri, ya direkt olarak kendinden önce veya sonra gelen notanın süresini değiştirecek ya da çalınan eserin sürelerinin ya da temposunun değişmesine sebep olacaktır. Bu sebeple hazırlanacak olan sus işaretleri çalışmalarında farklı sürelerdeki sus işaretlerini doğru zamanlama ile müziğin bütünlüğünü bozmadan seslendirebilmek amaçlanmıştır.

Sus işareti çalışmalarında önce geniş zamanlı sus işaretleri, daha basit melodik yapılar içinde kullanılarak çalıştırılmalı, daha sonraki aşamalarda ise dar zamanlı sus işaretleri önce basit sonra karmaşık ritim kalıpları içinde çalışılmalıdır. Bu çalışma prensibi öğrencilerin hem müzikal hem de ritmik bütünlük içinde çalma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Şekil 23. Sus İşaretleri Çalışması no.1

6. Hafta Sus İşaretleri Çalışması no.1



1. Sus işaretleri çalışması 1. ve 2. oktavda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışmada, 2'lik, 4'lük, 8'lik ve 16'lık notalar kullanılmıştır. Çalışmanın konusu olan sus işaretleri ise yalnızca 4'lükler halinde kullanılmıştır. Burada, ölçünün birim vuruşu olan 4'lük sus işaretlerinin öğrenciler tarafından algılanarak, doğru sürede yapılması amaçlanmaktadır. Çalışma aynı zamanda önceki öğrenilen konulardan tek dil, bağ tekniği ve aralık atlama teknikleri açısından tekrar niteliğindedir.

Şekil 24. Sus İşaretleri Çalışması no.2

6. Hafta Sus İşaretleri Çalışması no.2

2. Sus işaretleri çalışması 1. 2. ve 3. oktavda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışmada, 4'lük, 8'lik ve 16'lık notalar kullanılmıştır. Çalışmanın konusu olan sus işaretlerinden 4'lük, 8'lik ve 16'lık sus işaretleri kullanılmıştır. Farklı değerdeki sus işaretlerinin yer aldığı bu çalışmada öğrencilerin sus işaretlerini müziğin bir parçası olarak algılayarak doğru ve zamanında seslendirebilmeyi öğrenmeleri amaçlanmaktadır.

Şekil 25. Sus İşaretleri Çalışması no.3

6. Hafta Sus İşaretleri Çalışması no.3

The musical notation is presented in five staves. The first staff begins with a treble clef and a 5/8 time signature. The music is written in a single melodic line. The second staff starts at measure 9, the third at measure 17, the fourth at measure 25, and the fifth at measure 33. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

3. Sus işaretleri çalışması 1. 2. ve 3. oktavda yazılmıştır. 5/8'lik Türk aksağı usulde olan çalışmada, 4'lük, 8'lik ve noktalı 4'lük notalar kullanılmıştır. Çalışmanın konusu olan sus işaretlerinden 8'lik sus işaretleri kullanılmıştır. Sus işaretleri güçlü ve zayıf zamanlara karışık olarak yayılmış, böylece ölçü içindeki sürelerin tümünde sus işareti kullanımının etkili şekilde öğrenilmesi amaçlanmıştır. 8'lik sus işaretleri, basit ölçülerdeki kullanımlarından farklı olarak 5/8'lik aksak ritmin içinde daha fazla dikkat gerektirmektedir. Burada, öğrencilerin 5/8'lik ritmin karakterini algılayarak sus işaretleri ve notaları doğru ve akıcı sürelerle, ritmin ilerleyişini bozmadan seslendirmeleri amaçlanmaktadır. Çalışma aynı zamanda önceki öğrenilen konulardan tek dil, bağ tekniği, dizi sesler, 3. oktav ve aralık teknikleri açısından tekrar niteliğindedir.

Şekil 26. Sus İşaretleri Çalışması no.4

6. Hafta Sus İşaretleri Çalışması no.4

4. Sus işaretleri çalışması 1. 2. ve 3. oktavda yazılmıştır. 9/8'lik Türk aksağı usulde olan çalışmada, 4'lük, 8'lik ve noktalı 4'lük notalar kullanılmıştır. Çalışmanın konusu olan sus işaretlerinden 8'lik ve 4'lük sus işaretleri kullanılmıştır. 9/8'lik aksak ritmin yürüyücü ve canlı karakteri içinde birbirini takip eden 8'lik sus, 8'lik nota tekrarları ve ölçü başlarında kullanılan 8'lik sus işaretleri ile öğrencilerin bu süreleri, ritmin dinamiği içinde doğru şekilde seslendirebilmeyi kavramaları amaçlanmıştır. Çalışma aynı zamanda önceki öğrenilen konulardan tek dil, bağ tekniği, dizi sesler, 3. oktav ve aralık teknikleri açısından tekrar niteliğindedir.

3.3.7. Staccato Tekniği

Staccato, kelime anlamı “ayrı” olan İtalyanca bir sözcüktür. Fransızcada ise staccato kelimesinin karşılığı olarak sıkça kullanılan “d thac ” kelimesi bağsız, ayrı anlamındadır. Bu her iki tanımın da müzik terimi olarak karşılığını incelediğimizde, farklı kaynaklarda farklı tanımlarına rastlamak mümkündür.

Müzik sözlüğü “The Harvard Concise Dictionary” staccato terimini şöyle açıklamaktadır: “Detache. Bu Şekilde kullanıldığında notalar nokta ( oğunlukla), koyu siyah çivi işareti ya da dikey çizgi ile iŐaretlenirler ve süreleri kısaltılarak bir sonraki notadan belirgin Şekilde ayrılırlar. Bu terim Legato’nun karşılığıdır” (Randel, 1999: 630).

Staccato tekniği çoğunlukla uygulanışında, kısa ya da kesik çalınacak Şekilde algılanmakta ve birçok müzisyen ve  ğrenci tarafından bu özellikleri ile seslendirilmektedir. Buna karşılık İrlandalı flüt sanatçısı James Galway staccato tekniğini Şu sözleriyle tanımlamakta ve açıklamaktadır; “Birçok müzisyen ayrı anlamında olan İtalyanca staccato sözcüğünü kullanmaktadır. Fransızlar ayrı ifadesine eş bir anlama sahip olan “d tach ” kelimesini kullanırlar. Biz Britanyalılar ise kendimize ait bir kelime olan “dilli” kelimesini kullanmaktayız, bunun sebebi, amaçlanan etkiyi verecek olan Őeyin dil olmasıdır. Dilli  alma, yavaŐtan hızlıya birden çok atağı kapsamakta ise de staccato, kısa anlamına gelmez.” (1990:120).

Staccato bir diğer yönüyle flütte artikülasyonların ifade biçimlerinden birisi Şeklinde ifade edilebilir. Flütte bir sese baŐlamanın farklı yönleri bulunmaktadır. Bunlar  alınan notanın başlangıç ve bitiş hızı, Őiddeti ve süresi gibi kavramların farklı biçimlerde gerçekleŐtirilmesi ile oluŐabilmektedir. Staccato, tek dil, çift dil ve üç dil artikülasyonların ifade biçimini kapsayan bir terimdir.

Flütün tarihsel ve yapısal anlamda miladı sayılabilecek olan döneminin mimarı Theobald Boehm ise,  alđının konuşma ve ifade aracı olan artik lasyonlardan dil vuruŐunun, notaların anlamını ifade etmedeki önemini ve doğru uygulanıŐını vurgularken, staccatonun üç değişik biçiminden söz etmiştir. “Bunlar notanın üzerinde kısa dikey çizgiler olan kısa staccato, notaların üzerinde nokta olan daha uzun staccato

ve notaların üzerinde hem nokta hem de bağ olan tamamen yumuşak staccatodur. Noktalı ve bağlı olan staccatoda notalar hafifçe baskılanarak, nefesin akışı ise kesilmeden devam ettirilmelidir” (Boehm, 1964:147,148).

Staccato tekniği tüm bu tanımları ve özellikleri içine alabilecek yönleri ile birden farklı değişkene bağlantılı olarak uygulanmaktadır. Bu değişkenler diyaframın havayı itiş hızı, dilin vuruş şekli ve hecesi, dudaktan çıkan havanın odaklanması ve havanın süresini kapsamaktadır. Staccato tekniği hangi biçimiyle uygulanırsa uygulansın bir araya gelmesi gereken özellikler tam ve doğru olarak sağlanması amaçlanmaktadır.

Staccato çalışmaları ile öğrenilecek olan teknik, önceleri geniş süreli ve tekrar eden notalar ile çalışılarak, öğrencilerin dikkatinin, melodik ve ritmik yapıdan çok staccato tekniğinin gerekliliklerine yoğunlaştırılabilmesi amaçlanmaktadır. Diyaframın nefesi itiş hızı staccato çalınacak olan notanın başlangıcını ve burada verilmesi gereken atağın gücünü belirlemede rol oynar. Diyafram aynı zamanda notanın süresini belirlemek için gerekli olan hava miktarını da kontrol etmektedir. Dil vuruşları farklı heceleri kullanarak, damağın farklı bölgelerinde farklı kuvvetlerle nefesin ayrılmasını sağlar ve notalara başlangıç yapar. Seçilen hece ve kuvvet kombinasyonları ile elde edilmesi amaçlanan staccato etkisi belirlenir. Bu etkiler notanın sertliği yumuşaklığı, atağın kuvvetli zayıf oluşu, nota süresinin kısalığı uzunluğu gibi özellikleri içermektedir.

Öğrencilerin basit melodiler ve tekrar eden sesler üzerinde gerekliliklerine konsantre olarak geliştirdikleri staccato tekniğinin, sonraki karmaşık ritimli ve daha detaylı melodik çizgiye sahip olan çalışmalarda pekiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Şekil 27. Staccato Çalışması no.1

7. Hafta
Staccato Çalışması
no.1

1. Staccato çalışması 1. 2. oktavda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışmada, 2'lik, 4'lük ve 8'lik notalar kullanılmıştır. Öğrencilerin staccato tekniğinin kurallarını kolay şekilde düşünerek uygulayabilmeleri için çoğunlukla 4'lük notaları takip eden 8'lik notalarda kullanılmıştır. Rahat bir ses alanı olan 2. oktav içinde başlayan staccatolar, 2. oktavın üst sınırları ile 3. oktavın re sesine kadar çıkıp daha sonra 1. oktava inmiştir. Burada öğrencilerin daha rahat ses elde ettikleri ses alanındaki staccato kalitesini 1. oktava kademeli olarak aktarmaları amaçlanmıştır. Birbirini tekrarlayan staccato notalar ile öğrencilerin melodik yapıdan bağımsız olarak, dudak pozisyonları ve hava akışlarını doğru kontrol ederek, staccatonun teknik ve müzikal davranışlarını gerçekleştirmeye odaklanmaları amaçlanmıştır.

Şekil 28. Staccato Çalışması no.2

7. Hafta Staccato Çalışması no.2



2. Staccato çalışması 1. 2. ve 3. oktavda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışmada, 4'lük ve 8'lik notalar ile "noktalı sekizlik-onaltılık" ritim kalıpları kullanılmıştır. "noktalı sekizlik-onaltılık" ritim kalıpları iki nota süresi arasındaki belirgin karşıtlık sayesinde staccato tekniğini pekiştirmek için çok uygundur. İlk notasının 3 onaltılık değerinde uzatılarak son onaltılığın süresinde kısa kesilmesi, son onaltılığın staccato tekniği ile kullanılabilirliğini uygun hale getirmektedir. Doğal olarak kısa sürede çalınacak olan bu onaltılık nota ile öğrencilerin staccato tekniğini etkili olarak öğrenebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu notayı takip eden 8'lik notalar, onaltılıklar ile kıyaslama yapılarak çalındığında ise tüm staccato notaların atakları ve sürelerinin birbirine benzer hale getirilmesi kolaylaşacaktır. Staccato tekniğinin kullanıldığı pasajlar aynı zamanda ağırlıklı olarak 3'lü aralıklar ve dizi sesler içermektedir. Bu sayede öğrencilerin staccato tekniğini hem sıralı seslerde hem de farklı aralıklarda, doğru teknik ve müzikal davranışları gerçekleştirerek yapmaları amaçlanmaktadır. Çalışma aynı zamanda önceki öğrenilen konulardan tek dil, dizi sesler, 3. oktav ve aralık teknikleri açısından tekrar niteliğindedir.

Şekil 29. Staccato Çalışması no.3

7. Hafta Staccato Çalışması no.3

3. Staccato çalışması 1. 2. ve 3. oktavda yazılmıştır. 10/8'lik Türk aksağı usulde olan çalışmada, 8'lik, 4'lük ve noktalı 4'lük notalar kullanılmıştır. 8'lik notaların staccato tekniği ile yazılmasıyla, öğrencilerin staccato tekniğinin karakterini 10/8 aksak ritim ile daha etkili hissedip uygulayabilmeleri amaçlanmıştır. Bu çalışmada staccato tekniği daha uzun melodilere yayılarak, öğrencilerin staccato üfleme pozisyonu ve ton kalitesini tutarlı şekilde daha uzun süre koruyabilmeleri amaçlanmıştır.

Şekil 30. Staccato Çalışması no.4

7. Hafta
Staccato Çalışması
no.4

4. Staccato çalışması 1. ve 2. oktavda yazılmıştır. 9/8'lik Türk aksağı usulde olan çalışmada, 8'lik, 4'lük ve noktalı 4'lük notalar kullanılmıştır. Yoğunlukla 8'lik notalardan oluşan çalışma, öğrencilerin 9/8'lik aksak ritmin canlı karakteri ile birlikte staccato tekniğini pekiştirmelerini amaçlamaktadır. Bu sebeple 8'lik staccato notalar melodi çizgisinde sık şekilde kullanılmıştır. Staccato notaların sık bir melodi çizgisi ile birbirini takip etmesi sebebiyle melodide sıralı sesler çoğunlukta kullanılmıştır. Böylece öğrencilerin yoğun staccato tekniğine daha rahat odaklanarak, teknik ve müzikal kaliteyi farklı ses alanlarına kademeli olarak aktarabilmeleri amaçlanmıştır. Çalışma aynı zamanda önceki öğrenilen konulardan tek dil, dizi sesler ve aralık teknikleri açısından tekrar niteliğindedir.

3.3.8. Üçleme

“Üçleme, üç tane eşit sürede notanın, aynı birim süreli iki notanın süresine sığdırılarak çalındığı, 3 rakamı ile gösterilen ve bağ ile de bağlanarak belirtilebilen ritim grubudur” (Randel, 1999: 684)

Üçleme ritim grupları, çoğunlukla 16’lık, 8’lik, 4’lük ve 2’lik sürelerin birleşmesinden oluşmaktadır. Üçlemelerde, birim vuruşun içinde seslendirilmesi gereken iki eşit süre yerine, metrik olmayan üç sürenin üçe bölünerek eşit şekilde seslendirilmesi gerekmektedir.

Üçleme ritim gruplarının seslendirilmesi, arka arkaya gelen üçleme ritim gruplarını seslendirirken daha kolay olmaktadır. Fakat üçleme ritim grupları, onaltılık, sekizlik, dörtlük, ikilik gibi farklı sürelerdeki ritim gruplarıyla bir araya geldiklerinde, sürelerinin doğru ve eşit şekilde yapılmasında sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlar flüt eğitimine yeni başlayan öğrencilerde sıklıkla yaşanmaktadır. Öğrenciler, sürelerini doğru ve eşit şekilde seslendirebilmek amacı ile çalışmamış oldukları üçleme ritim gruplarını, çoğu kez hatalı sürelerle ve temposunu aksatarak seslendirmektedir. Bu sorun, üçlemeler farklı ritim grupları ile bir arada kullanıldığı zaman artma eğilimi göstermektedir. Öğrencilerin, üçleme ritim grubunu seslendirirken en çok yaptıkları hatalar bu ritim grubunu; iki onaltılık bir sekizlik, bir onaltılık bir sekizlik bir onaltılık, bir sekizlik iki onaltılık şeklinde çalmalarıdır. Üçleme ritim grupları, farklı ritim grupları ile bir araya geldiğinde daha fazla dikkat gerektirmekte ve arka arkaya gelen farklı ritim gruplarını doğru sürelerle çalmak zorlaşmaktadır.

Üçlemelere yönelik hazırlanan çalışmalarda, öğrencilerin üçleme ritim grubunu öncelikle basit daha sonra karmaşık ritim grupları ile arka arkaya seslendirebilmeleri amaçlanmaktadır. Ayrıca bu ritim gruplarının her birini doğru süreler ve temiz sesler ile diğer tartımlardan ayırt ederek pekiştirmeleri ve ileriye yönelik etüt ve eserlerde kullanmaya hazır hale getirmeleri amaçlanmaktadır.

Şekil 31. 3'leme Çalışması no.1

8. Hafta 3'leme Çalışması no.1



1. Üçleme çalışması 1. ve 2. oktavda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışmada 2'lik, 4'lük ve 8'lik notalar kullanılmıştır. Üçleme ritim kalıbından ise 4'lük süre içinde olan şekli kullanılmıştır. Çalışmada üçleme kalıplarının kullanım mantığı, öğrencilerin bu ritim kalıbını doğru anlayabilmelerini amaçlamaktadır. Üçleme kalıbı bu çalışmada, 8'lik 4'lük ve 16'lık sürelerin arasında yer alacak şekilde kullanılmıştır. Böylece öğrencilerin üçleme kalıbını diğer süreler ile karşılaştırmalı olarak çalarak, doğru sürelerle seslendirmeyi öğrenmeleri amaçlanmıştır. Aynı zamanda üçleme kalıbı çalınırken çok sıklıkla yapılan bir tartım hatasının önlenmesi için, üçleme kalıbı "noktalı sekizlik-onaltılık" tartım ile yan yana yazılarak öğrencilerin bu iki tartımı karşılaştırarak seslendirmeleri ve aradaki farklılığı çalarak ve çaldıklarını duyarak öğrenmeleri amaçlanmıştır.

Şekil 32. 3'leme Çalışması no.2

8. Hafta 3'leme Çalışması no.2

2. Üçleme çalışması 1. ve 2. oktavda yazılmıştır. 3/4'lük ölçüde olan çalışmada noktalı 2'lik, 4'lük ve 8'lik notalar kullanılmıştır. Üçleme ritim kalıbından ise 4'lük süre içinde olan şekli kullanılmıştır. Üçleme kalıplarının 4'lük ve 8'lik sürelerin arasında kullanılması ile öğrencilerin bu süreler ile üçleme arasındaki farkı algılayıp öğrenebilmeleri amaçlanmıştır.

Şekil 33. 3'leme Çalışması no.3

8. Hafta 3'leme Çalışması no.3

3. Üçleme çalışması 1. ve 2. oktavda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışmada noktalı 2'lik, 4'lük, 8'lik ve 16'lık notalar kullanılmıştır. Üçleme ritim kalıbından 4'lük süre içinde olan şekli kullanılmıştır. Bu çalışmada birbirini takip eden üçleme kalıplar ile 4'lük ve 8'lik süreler ile birbirini takip eden üçleme kalıplar kullanılarak, öğrencilerin üçleme kalıpları birbirinin ardından veya farklı tartımların ardından eşit tempoda ve doğru süreler ile çalabilmeyi öğrenmeleri amaçlanmıştır.

Şekil 34. 3'leme Çalışması no.4

8. Hafta 3'leme Çalışması no.4



4. Üçleme çalışması 1. 2. ve 3. oktavda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışmada noktalı 2'lik, 4'lük, 8'lik ve 16'luk notalar kullanılmıştır. Üçleme ritim kalıbından 4'lük ve 8'lik süre içinde olan şekiller kullanılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin, birbirini takip eden üçleme kalıpları ile 4'lük ve 8'lik süreler ile birbirini takip eden üçleme kalıpları pekiştirmesi, ayrıca 8'lik üçleme kalıpları öğrenmesi amaçlanmaktadır.

3.3.9. Senkop

“Müzikte güçlü ve zayıf zamanların yer değiştirmesi, senkopları oluşturmaktadır. Bunu, zıt aksanlar meydana getirebildiği gibi, uzatma bağı ile birbirine bağlanan cümleler de oluşturabilmektedir” (Taffanel&Gaubert, 1958:21)

Senkoplar müzik yazısı içinde farklı sürelerden ve farklı uzunluklarda meydana gelebilirler. Müzik eserinin birim vuruşları ile ters zamanlara sahip olan senkoplu ritimler, üçlemelerde olduğu gibi, başka ritim grupları ile bir arada çalındığında daha

fazla dikkat gerektirmekte ve daha güç olabilmektedir. Senkoplar bir ölçünün tek bir birim süresinin içinde, bir ölçünün tamamında ve iki ölçüyü birbirine bağlayan notalar vasıtasıyla daha uzun sürelerde olabilmektedir.

Uzun süren ve birden fazla ölçüye yayılan senkoplar ve senkoplu ritim gruplarının; normal güçlü-zayıf zaman dizilişi ile birleştiği noktalar, tek birim vuruş içinde olan senkoplara göre fazla güçlük oluşturmaktadır.

Bu yönde yapılan çalışmalar ile öğrencilerin öncelikle geniş süreli notalar ile çalarak senkoplu ritimleri algılayıp seslendirebilmesi amaçlanmaktadır. Daha sonra öğrencilerin temel senkoplu ritmi farklı ritim grupları ile bir arada seslendirmeleri ve güçlü-zayıf, zayıf-güçlü zaman değişimlerini algılayarak doğru süreler, tempo ve iyi bir ton kalitesi ile seslendirmeleri amaçlanmaktadır.

Şekil 35. Senkop Çalışması no.1

9. Hafta Senkop Çalışması no.1

The musical notation for 'Senkop Çalışması no.1' is presented in five staves. The first staff is in 4/4 time and contains 13 measures. The second staff starts at measure 7 and contains 7 measures. The third staff starts at measure 14 and contains 7 measures. The fourth staff starts at measure 21 and contains 7 measures. The fifth staff starts at measure 27 and contains 4 measures. The piece concludes with a double bar line at the end of the fifth staff.

1. Senkop çalışması 1. ve 2. oktavda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışmada 2'lik ve 4'lük notalar kullanılmıştır. Geniş süreler kullanılarak öğrencilerin senkoplu tartımın temelini kolay ve doğru şekilde algılayabilmeleri amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuna kadar aynı senkop kalıbı farklı ses alanlarında, farklı genişliklerdeki inici çıkıcı aralıklarla sürmüştür. Bu sabit ritmik yapı ile öğrencilerin, melodik ve ritmik çeşitlilikten çok senkop kalıbına odaklanmaları amaçlanmıştır.

Şekil 36. Senkop Çalışması no.2

9. Hafta Senkop Çalışması no.2

2. Senkop çalışması 1. ve 2. oktavda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışmada 2'lik, 4'lük, noktalı 4'lük ve 8'lik notalar kullanılmıştır. Önceki çalışma ile öğrenilen temel senkop kalıbı, bu çalışmada daha dar sürede olan çeşidi ve sus işaretleri ile tamamlanan çeşidi ile farklılaşmıştır. Bu çalışmada ritmik çeşitlilik artmış, 8'lik ve 4'lüklerden oluşan senkoplar ve sus işaretleri ile karma senkoplar, daha geniş aralıklar ile kullanılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin farklı ritm kalıpları ve melodik çizgi içinde senkop kullanımını pekiştirmeleri amaçlanmıştır.

Şekil 37. Senkop Çalışması no.3

9. Hafta Senkop Çalışması no.3

3. Senkop çalışması 1. 2. ve 3. oktavda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışmada 2'lik, 4'lük, 8'lik ve 16'lık notalar kullanılmıştır. Bu çalışmada, önceki senkop çalışmalarına ilave olarak 16'lık ve 8'lik süreden oluşan senkoplar yer almıştır. Bir dörtlük içinde çalınan bu senkoplar, 16'lık süreler ve daha geniş süreli senkoplar ile arka arkaya kullanılmıştır. Çalışmada aynı zamanda 1 ölçü boyunca devam eden daha geniş senkoplar ile iki ölçü arasında uzatma bağı ile devam eden geniş senkoplar kullanılmıştır. Birbirinden farklı senkop çeşitlerinin farklı tartımlarla karışık kullanılması ile öğrencilerin senkop kalıplarını doğru algılaması, doğru süreler ile müzikal bütünlük içinde seslendirebilmeyi öğrenmesi amaçlanmıştır.

Şekil 38. Senkop Çalışması no.4

9. Hafta Senkop Çalışması no.4

4. Senkop çalışması 2. ve 3. oktavda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışmada 2'lik, 4'lük, 8'lik ve 16'lık notalar kullanılmıştır. Bu çalışmada, önceki senkop çalışmalarında kullanılan tüm senkop çeşitleri yer almaktadır. Çalışma içinde uzun süreli senkoplar ve uzatma bağlı senkoplar yoğunlukla kullanılarak, öğrencilerin öğrenmiş oldukları tüm senkop kalıplarını pekiştirerek, çalışma içerisinde dengeli tempoda ve doğru süreler ile seslendirebilmesi amaçlanmaktadır.

3.3.10. Gam Arpej

Gam ve arpej çalışmaları tüm diğer çalgılarda olduğu gibi, flüt eğitim sürecinde de çok büyük bir öneme sahiptir. Bu çalışmalar, müziğin temelini oluşturan malzemelerden majör, minör, modal, makamsal ve kromatik ses dizilerinin farklı

kurallar ve çeşitlemelerle düzenlenmelerinden oluşturmaktadır. Tonal, modal veya makamsal olarak yazılmış her müzik eseri ve etüdünün temelini bu farklı ses sistemlerine ait ses dizileri oluşturur. Bu sebeple bir etüt veya eseri müzikalite ve teknik olarak doğru seslendirebilmek için, onun temelini oluşturan ses dizisini teorik ve pratik olarak tanımış olmak gerekmektedir. Müzik eserlerinin içinde de birçok dizi ses ve arpej olduğundan, eserin tonuna ait dizisini önceden çalışmış olmak, eserin içindeki bu bölümlere büyük ölçüde hazırlanmış olmak anlamına gelir.

Gam ve arpej çalışmalarında, çalışılan dizilerin çeşitliliği ile beraber, flütteki değiştirici işaret almış sesler de öğrenilir. Bu seslerdeki parmak pozisyonları gam çalışması içinde rutin olarak tekrar edildiği ve sürekli ilerleyen bir ses dizisi içinde kullanıldığı için, işaret almış seslerdeki parmak hareketlerinin tepkisi, esnekliği ve hızı artar. Öğrencinin alışmış olduğu bu parmak pozisyonu sıralaması, aynı ses dizisinde yazılmış eserleri çalarken önemli derecede rahatlık sağlar.

Gam çalışmaları bir diğer yönüyle de önemli bir teknik ayrıntıyı içermektedir. Bütün diziler göz önüne alındığında, flütün ses dizisi içindeki bütün ikili aralıklar gam çalışmaları içinde öğrenci tarafından çalışılmış olur. Bu da kendi içinde hem tonların ve müzikalitenin gelişimi hem de parmak pozisyonlarının gelişimi açısından önemlidir. Tüm dizilerin çalışıldığı göz önüne alındığında her ikili ses geçişi için gerekli olan parmak hareketi sürekli tekrarlanacaktır. Bu doğrultuda varsa parmaklar arasındaki hareket problemleri ve güçlü zayıf parmaklar arasındaki senkronizasyon problemleri çözülecektir. Gam çalışmaları sayesinde eser ve etütler içinde sürekli geçmeyen ve nadir kullanılan sesler düzenli olarak tekrar edilir. Bu, öğrencinin flütün ses alanı içindeki tüm seslerde, ton kalitesi, parmak hareketleri ve ağızlık hâkimiyeti gibi konularda zinde kalmasını sağlar.

Gam çalışmalarında aynı zamanda öğrencinin aynı müzik cümlesi içinde birden fazla ses alanına gidip gelmesi, öğrencinin ağızlık hakimiyeti, ton kalitesi ve artikülasyon gibi konuları çalışarak, bu yöndeki becerilerini geliştirebilmesine olanak tanır. Öğrenci 1. oktav ve 3 oktav arasında tutarlı bir ses kalitesi yakalamayı amaçlayarak tonlarını ve müzikalitesini geliştirme olanağı bulur. Bağ, tek dil, çift dil, üç dil gibi artikülasyonlar tüm sesleri içine alacak şekilde çalışılır.

Hazırlanmış olan çalışmalarda örnek olarak Hüseyini makam dizisi ve aksak Türk ritimleri kullanılmış ve bu dizi 3 oktav içinde farklı varyasyonlar ile işlenmiştir. Bu çalışmalar öğrencilerin ilgili dizi seslerini flütün tüm ses alanına yayılacak şekilde eşit ve yumuşak parmak hareketleri, kaliteli tonlar, ve iyi bir müzikalite ile çalabilmelerini amaçlamaktadır. Hazırlanan çalışmalar, bu amaçlar doğrultusunda yazılan farklı dizi varyasyonlarını, farklı ses alanlarından başlayan dönüş hareketlerini, aksak tartımlar ile değişik ses alanlarındaki küçük ses dizisi döngülerini kapsamaktadır.

Şekil 39. Gam Çalışması no.1

10. Hafta Gam Çalışması no.1

The musical score is written in 7/8 time and consists of ten staves. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one flat. The music is a scale exercise with various rhythmic patterns and dynamics. The staves are numbered 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38, and 42, indicating the starting measure of each line. The score ends with a double bar line and repeat dots.

1. Gam çalışması 1. 2. ve 3. oktavlarda yazılmıştır. 7/8'lik aksak usulde olan çalışmada 8'lik, 4'lük, noktalı 4'lük ve 2'lik notalar kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenmiş olduğu ses alanının tamamına yakını kullanarak 1. oktav do sesinden 3. oktav fa sesine kadar ses alanı kullanılmıştır. Bu sayede öğrencilerin sadece 1 ya da 2 oktavlık bir ses alanında değil flütün mümkün olan en geniş ses alanında teknik ve müzikal kabiliyetlerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Öğrencilerin dizi çalışmalarında tekrar etmiş olduğu bölgesel ve dar ses dizileri sayesinde geliştirdikleri ses geçişleri ve parmak hareketlerinin, bu çalışmada geniş ses alanına yayılan diziler ile bütünleştirilmesi ve pekiştirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışma temel bir dizi ve 4 ayrı çeşitlemesi şeklinde 5 bölümün birleşmesinden oluşmaktadır. İlk kısımda dizi 1. oktav ve 3. oktav re sesleri arasında çıkıcı inicidir. Dizinin 7/8'lik aksak tartımda olması sebebiyle diğer basit ölçüdeki dizilere farklı ve geliştirici bir alternatiftir. 2. bölümde 1. ve 2. oktavlarda geçen çıkıcı-inici 5'li 6'li döngüsel dizi çalışması vardır. 3. bölümde 1. oktav re sesinden başlayarak basamaklı olarak çıkan 5'li diziler vardır bir oktavın içinde tekrar eden diziler 2. oktavda aynı tekrarı yapmaktadır. 4. bölümde yine 5'li dizilerin basamaklı çıkıcı inici hali yer almaktadır bu bölüm daha geniş bir ses alanına yayılmıştır. 5. bölümde çıkıcı-inici ve inici-çıkıcı 8'li diziler döngüsel olarak 1. oktav ve 3. oktav re sesi arasında yer almaktadır. Bu farklı dizi alternatifleri ile öğrencilerin sadece temel çıkıcı inici diziyi değil, o diziye ait farklı ses bölgelerinden başlayan küçük dizi döngülerini ve dönüş yerlerindeki zayıf noktaları da geliştirmeleri amaçlanmıştır. Sağ ve sol eldeki zayıf parmakların hareket ettiği bölgeler, 3. oktavdaki karmaşık parmak pozisyonları, gam ve arpej çalışmaları içinde tekrar eden motifler ile yer alarak, öğrencilerin bu ses alanlarındaki parmak hareketlerini ve tonlarını tekrar ederek geliştirebilmeleri amaçlanmıştır.

Şekil 40. Gam Çalışması no.2

10. Hafta Gam Çalışması no.2



2. Gam çalışması 1. 2. ve 3. oktavlarda yazılmıştır. 9/8'lik aksak usulde olan çalışmada 8'lik, 4'lük ve noktalı 4'lük notalar kullanılmıştır. Bu çalışma sıradan gam ve arpej çalışmalarından farklı olarak hem aksak ritimdedir hem de iki farklı hedefe yönelik hazırlanmıştır. Bunlardan ilki arpej çalışması diğeri ise gam çalışmalarındaki bölgesel parmak geçişlerinin çalışmasıdır. Her ölçüde farklı ses alanlarında tekrarlanan ritmik ve melodik kalıplardan oluşan çalışmanın motiflerinde hem farklı arpejlere ait olan 3'lü aralıklar hem de ana diziye ait olan 3 sesli küçük diziler yer almaktadır. Her ölçüde farklı ses alanlarında tekrar eden bu döngüsel motif, sonuna gelindiğinde öğrencinin dizinin tamamına yakın ses alanındaki parmak hareketlerini ve müzikal ifadesini geliştirmeyi amaçlamaktadır

Şekil 41. Gam Çalışması no.3

10. Hafta Gam Çalışması no.3

3. Gam çalışması 1. 2. ve 3. oktavlarda yazılmıştır. 10/8'lik aksak usulde olan çalışmada 8'lik, 4'lük ve noktalı 4'lük notalar kullanılmıştır. Bu çalışmanın ilk kısmında ana dizinin içinde bir 4'lük ve üç 8'likten oluşan 3'lü küçük dizilerin döngüsel tekrarı vardır. Bu tekrarlar basamaklı olarak çıkıcı olarak 1. oktav re sesinden 3. oktav sol sesine kadar gitmektedir. Çalışmanın bu yönü ile öğrencilerin, ana diziyeye ait küçük bölümlerdeki parmak hareketlerini ve ses geçişlerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Çalışmanın ikinci kısmında ise 3. oktav ses alanına çıkmış olan dizinin döngüsel hareketle basamaklı olarak 1. oktava doğru inişi vardır. İnci olan 2. kısım tamamen 2+3 şeklinde gruplanmış 8'lik notalardan oluşmaktadır. Bu yönü ile öğrencilerin 1. kısımda duraklı olarak geliştirdikleri küçük dizi basamaklarını, daha hareketli ve yürüyücü bir tempo ile gamın bütününe aktararak pekiştirmelerini amaçlamaktadır.

Şekil 42. Gam Çalışması no.4

10. Hafta Gam Çalışması no.4

4. Gam çalışması 1. 2. ve 3. oktavlarda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışmada 16'lık 8'lik, 4'lük ve 2'lik notalar kullanılmıştır. Diğer gam çalışmalarından farklı olarak daha sık ritimler kullanılmıştır. Ve bu yönü ile öğrencilerin önceki gam ve arpej çalışmalarında geliştirdiği tekniğini pekiştirmeyi amaçlamaktadır. 3 ayrı kısımdan oluşan çalışmanın ilk bölümünde, 3. oktav fa sesinden başlayan inici-çıkıcı küçük dizileri takip eden arpejlerin basamaklı olarak 1. oktav re sesine inişleri yer almaktadır. İkinci kısımda sekizliklerden oluşmuş daha sakin bir tempo ile 1. ve 2. oktavlarda 2'li ve 3'lü aralıklarla paralel inişler yer almaktadır. Son kısımda ise 16'lık daha sık süreler ile 2'li ve 3'lü aralıklardan oluşan paralel inişler, 3. oktavdan 1. oktava doğru kesintisiz şekilde sürmektedir.

3.3.11. Parmak Çalışmaları

Flüt tekniğinde önemli yere sahip olan konulardan birisi de parmakların hareketleridir. Parmakların hareketi; ağızlık hâkimiyeti ve ton kalitesi ile bir araya geldiğinde, flütün belkemiğini oluşturan bir bütünlük oluşturular. Bu ana konular birbirlerinden bağımsız kavramlara ve prensiplere sahip oldukları gibi, aynı zamanda birbirlerini doğrudan etkilemektedirler. Birbirinden ayrı düşünülemez olan bu kavramlardan parmak hareketleri, her ne kadar mekanik bir tamamlayıcı gibi görülse de; tonun, artikülasyonların ve müzikalitenin de önemli ölçüde desteklenmesini sağlamaktadır.

Parmakların hareketi flütte ortaya çıkardığı etkiler bakımından; kesinliği, eşitliği, yumuşaklığı ve hızı gibi yönleri ile incelenebilir. Bu yönler sahip oldukları özellikler ve kullanıldıkları müzik eserlerinin özelliklerine bağlı olarak, farklı yönlerde etkili olmaktadır.

Parmak hareketlerinin kesinliği çalınan notanın doğru ve temiz seslenmesi açısından önemlidir. Bu sürecin temelinde her notanın parmak pozisyonu ayrı ayrı öğrenilmelidir. Flütte sesler arasındaki parmak hareketleri, çalınan seslere göre bir ya da birden fazla parmağın sıralı veya karmaşık olarak kapatılıp açılmasından meydana gelir. Bu sebeple her sesin parmak pozisyonlarının ayrı ayrı öğrenilmesi için belirli bir süreç gereklidir. Flütte ses geçişleri 2. oktav fa-sol aralığındaki gibi tek bir parmağın hareketi ile olduğu gibi, 2. oktav do-re aralığındaki 8 parmağın aynı anda hareket etmesi ile de olabilmektedir. 2. oktav do-re aralığındaki geçişte, 8 parmak aynı anda hareket ederken, bu hareket sırasında parmaklardan 2 tanesi açılmakta, 6 tanesi de kapanmaktadır. Tüm bu basit ve karmaşık ses geçişleri, iki notanın parmak pozisyonlarına kesin ama yumuşak bir geçişi gerektirmektedir. Bu yumuşak ama kesin ses geçişi, hem bağlı notaların bütünlük içinde çalınmasını hem de iki nota arasındaki tonların homojen olmasını sağlar. Arka arkaya çalınan her ses, sahip oldukları parmak pozisyonlarının basitlik ve karmaşıklık durumuna göre detaylı bir çalışma gerektirmektedir. Bu yönde yazılmış olan çalışmalar, parmakların sesler arasında kesin bir hareket ile geçiş yapmaları için gereken refleksi kazanmalarını amaçlamaktadır.

Parmakların sesler arasındaki hareketinde eşitlik de önemli bir yere sahiptir. Zira eşitliğin olmadığı bir parmak geçişinde sesler bozulup çatlayabilir, müzik cümlesinin müzikal bütünlüğü bozulabilir ve çalınan eserin süresinde aksamalar olabilir. Örnek olarak 2. oktav fa#-sol# aralığında sağ el yüzük parmağı ve sol el serçe parmağı aynı anda eşit şekilde hareket etmelidir. Eğer sağ elin yüzük parmağı, sol el serçe parmağından erken kalkarsa, çalınan fa#-sol# sesleri arasında sol natürel sesi duyulacaktır, bu da çalınan bölümün hatalı olmasına sebep olacaktır. Hazırlanan çalışmalarda buna benzer karmaşık parmak pozisyonlu ses geçişlerinin ayrı olarak çalışılması ve parmakların hareketleri eşit hale gelene kadar tekrar edilmesi amaçlanmıştır.

Parmakların bütün hareketlerini kesin ve net yapması gerektiği gibi, bu hareketlerin yumuşak olması da gerekmektedir. Parmakların sert şekilde anahtarlara vurulduğu ya da dengesiz sertliklerde kapanıp açıldığı müzik cümlelerinde, artikülasyonların ve tonların nitelikleri olumsuz yönde etkilenmektedir.

Parmakların tüm hareket prensiplerini uygulayacak konuma gelmesinden sonra, parmak hareketlerinin yavaş tempolardan orta ve hızlı tempolara doğru olan müzik cümlelerini çalacak hıza erişebilmesi gerekmektedir. Bunun için bu aşamaya kadar kazanılmış olan parmak hareketlerine dair tüm özellikler, kademeli olarak artacak olan tempolarda çalışılmalıdır. Karmaşık ve basit farklı parmak pozisyonlarının geliştirilmesine yönelik hazırlanmış olan çalışmalar, bu aşamada kademeli olarak artan hızlarla çalışılarak, parmakların aynı özellikleri yüksek hızlarda da sağlayabilmesi amaçlanmıştır.

Hazırlanan parmak çalışmalarında aksak Türk ritimleri de kullanılarak, parmakların farklı ses bölgelerinde, farklı güçlükteki ses geçişlerindeki hareketlerinin kesinliğini, eşitliğini, yumuşaklığını ve hızını geliştirmek amaçlanmaktadır.

Şekil 43. Parmak Çalışması no.1

11. Hafta Parmak Çalışması no.1

1. Parmak çalışması 2. ve 3. oktavlarda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışmada 8'lik, 4'lük ve 2'lik notalar ve 3'leme ritim kalıbı kullanılmıştır. Çalışma genel olarak öğrencilerin sağ el, sol el ve 3. oktavdaki parmak pozisyonu gelişimlerini amaçlamaktadır. İlk 8 ölçüde çalışma, 2. oktavda sağ elin parmak hareketlerini geliştirmeye yönelik motifler içermektedir. Bu bölümde paralel 2'li, 3'lü ve 4'lü aralık geçişlerinden oluşan çıkıcı kalıplar ve aynı kalıpların inici simetrik tekrarları yer almaktadır. 9 ve onuncu ölçülerde aynı tekrar sol ele geçmektedir. 11. ve 17. ölçüler arasında ise paralel 2'li, 3'lü ve 4'lü aralık geçişlerinden oluşan inici ve çıkıcı simetrik motifler, parmak pozisyonları olarak flütün diğer ses alanlarından daha karmaşık olan 3. oktav bölgesini çalıştırmaya yönelik yazılmıştır. Son 4 ölçü ise 3. oktavdan inici olarak 2. oktava inen final kısmıdır.

Şekil 44. Parmak Çalışması no.2

11. Hafta
Parmak Çalışması
no.2



2. Parmak çalışması 1. 2. ve 3. oktavlarda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışmada 8'lik ve 4'lük notalar kullanılmıştır. Çalışma, öğrencilerin beklemeyen ve arka arkaya bağlanan ters gidişlerdeki parmak hareketlerinin kararlılık ve esnekliğini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Çalışma 1. oktav re ve do seslerinden başlayarak 3. oktav fa sesine kadar gitmekte ve aynı şekilde inici olarak başladığı sese geri dönmektedir. Çalışmada ikili aralıkların inici ve çıkıcı olarak ters yönde hareketinden oluşan bir dizi yer almaktadır. Bu dizi basamaklı olarak 1. ve 3. oktavlar arasında gidip gelmektedir. Burada inici beklentisi içinde olan parmağın çıkıcı harekete, çıkıcı beklentisinde olan parmağın ise inici harekete yönlendirilerek, parmak hareketindeki kesinlik ve esnekliğin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Şekil 45. Parmak Çalışması no.3

11. Hafta Parmak Çalışması no.3

3. Parmak çalışması 1. ve 2. oktavlarda yazılmıştır. 7/8'lik aksak usulde olan çalışmada 8'lik ve 4'lük ve noktalı 4'lük notalar kullanılmıştır. Çalışmanın ilk 20 ölçüsünde tekrarlayan motifler iler sağ el ve sol el parmakları birbirinden bağımsız olarak dönüşümlü çalıştırılmaktadır. 20. ölçüden son ölçüye kadar olan kısımda ise, iki elin ayrı ayrı tekrarladığı hareketlerin, bu defa bir arada ve kesintisiz biçimde 2. oktavdan 1. oktava inişi söz konusudur. Zayıf ve kuvvetli parmakların aynı motifler içinde çalıştırılması ile öğrencilerin bu parmaklarının tepki ve hareketlerini eşitleyerek, bütünlük içinde çalabilmeleri amaçlanmaktadır.

Şekil 46. Parmak Çalışması no.4

11. Hafta
Parmak Çalışması
no.4

Simile

rit. -----

4. Parmak çalışması 1. 2. ve 3. oktavlarda yazılmıştır. 10/8'lik aksak usulde olan çalışmada 8'lik ve 4'lük ve 2'lik notalar kullanılmıştır. 10/8'lik aksak ritmin çoğunlukla 8'lik sürelerle ilerlemesi çalışmanın temposunu ve güçlüğü artırılmaktadır. Bu çalışma içinde, önceki parmak çalışmalarında geliştirilmiş olan ters gidişlerin, arka arkaya bağlanan inici çıkıcı karşıt melodilerin, 3. oktav karmaşık parmak pozisyonlarının, sağ ve sol el zayıf parmak geçişlerinin bir arada olduğu bir işleniş söz konusudur. Bu özelliklere ek olarak aynı motiflerin sürekli inici ve çıkıcı konumda hareket halinde olması ile de; öğrencilerin, ayrı ayrı çalışarak edindikleri parmak esnekliği ve kararlılığını geliştirerek, daha akıcı hale getirmeleri amaçlanmıştır.

3.3.12. Süslemeler

Barok dönemin süsleme geleneği ile ilgili birçok kaynak olduğundan ve bu konu ile ilgili birçok yazı yazıldığından, müzikte süsleme, barok stil ile beraber anılır olmuştur. Süslemeler ile ilgili başka bir yaklaşım da Flütçü ve besteci Johann Joachim Quantz tarafından ortaya konmuştur. 1750 gibi erken bir dönemde ünlü flütçü ve besteci Quantz, aşırı süslemenin müzikal yapının özünü boğması konusunda uyarılarda bulunmuştur. Quantz, Tartini'nin eserinden bir bölümü örnek göstererek, aşırı derecede ve sürekli birbirini gereksiz derecede fazlaca takip eden dizilerden, trillerden ve eğer varsa eserin müzikal içeriğinin bu triller tarafından örtülmesinden söz etmiştir.

Süslemeler, melodi çizgisinin farklı notalar ve değişik süreler ile işlenmesidir. Bu süsleme notaları ve bunların süreleri, yapılan süslemenin standardına, çalınan melodi çizgisinin özelliklerine ve çalıcıya göre değişiklik göstermektedir. Müzikte süslemenin yapılışı çalıcının doğaçlaması ile yapıldığı gibi, grafik işaretler ile ya da notada açıkça yazılarak da belirtilebilmektedir. Süslemeler birbirinden farklı çeşitlerine, yapılış üsluplarına ve onlarla ilgili farklı içeriklerle ve tanımlarla yazılmış kitaplara rağmen, bütün Dünya'da birbirinden farklı müzik kültürlerinin ortak bir parçası olmuştur. Hazırlanan çalışmalar dâhilinde, tril, çarpma, mordan ve grupetto süslemelerine yer verilmiştir.

“Tril, ilgili tona ya da armoniye uygun olarak, bir notanın bir üstteki nota ile daha hızlı ya da yavaş şekilde arka arkaya çalınması ile yapılan süslemedir. Günümüzde çoğunlukla “tr” işareti ile gösterilen tril, tarih boyunca çeşitli yerlerde çeşitli farklı işaretlerle de yazılmıştır. Yine farklı geleneklerde trilin ana notadan başladığı görüldü gibi yardımcı notadan başladığı da görülmüştür” (Randel,1999:681).

“James Galway ve Trevor Wye flütle ilgili yazmış oldukları referans kitaplarında, öğrencilerin ya da diğer flütçülerin çoğunlukla trill çalışmama eğilimde olduklarını belirtmişlerdir” (Galway,1990:147), (Wye,1980:72). Fakat diğer süslemeler gibi tril de düzenli olarak çalışılması gereken tekniklerden birisidir.

Tril, basit uygulanabilir bir teknik olarak görülse de içinde birden fazla teknik unsuru barındırmaktadır. Tril sırasında, tonun odaklanmasını ve çalınan her notanın

kaliteli ve eşit duyulmasını sağlayacak ağızlık hâkimiyetini sağlamak, ayrıca farklı parmak pozisyonlarını arka arkaya eş zamanlı ve yumuşak şekilde gerçekleştirecek parmak hareketlerini gerçekleştirmek gerekir. Bütün bu yönleri ile trillerin ayrı ayrı ve detaylı şekilde çalışılması gerekir.

Tril çalarken kullanılan parmakların hızlı ve akıcı şekilde hareket etmesi gerekmektedir, bu da parmakları sıkmadan flütü diğer parmaklar ile dengede tutarak gerçekleştirilebilir. Flütü tutuş sırasında oluşan denge problemleri hem ağızlık pozisyonunun kayarak tonun bozulmasına, hem de tril çalan parmağın kasılarak çalınan trilin dengesiz ya da tutuk duyulmasına sebep olur. Parmaklar aynı zamanda anahtarların üstüne vurmamalı hızlı ve akıcı hareketlerini yumuşakça yapmalıdır, bu çalınan trilin daha bağlı ve bütünlük içinde duyulmasını sağlar.

Tril içinde bulunan notaların doğru entonasyonda ve birbiri ile aynı kalitede olmasına dikkat edilmesi gerekir. Entonasyon bozukluğu ya da iki ton arasındaki kalite farklılığı gibi problemler özellikle tril anahtarlarının ya da daha zayıf notaların kullanıldığı trillerde daha çok ortaya çıkan bir problemdir, bu problemlerin ortadan kaldırılabilmesi için, çalınan aralığı dikkatlice dinlemek, üfleme biçimi ya da ağızlık pozisyonu doğru yönde düzeltmek gerekir. Çalınan trilin aynı zamanda ritmik ve doğru sürede olması da gerekmektedir. Trile doğru bir zamanlama ile kararlı şekilde başlayıp aynı şekilde bitirmek gerekir (Wye, 1980:72).

Hazırlanmış olan tril çalışmasında basit sesler ve uzun süreli notalar kullanılmış, öğrencilerin tril tekniğinin gerekliliklerini düşünmeye odaklanabilmesi ve bunları tekrar ederek tril tekniğini kavraması amaçlanmıştır.

“Çarpma, küçük karakterler ile yazılan, ölçü içinde bağımsız süresi bulunmayan ve bitişik olduğu notanın süresinden alan süsleme notalarıdır” (Randel,1999:267). Triller gibi, parmak hareketlerinin, ağızlık pozisyonunun ve zamanlamanın bir arada düşünülmesi ve doğru şekilde uygulanması gereken bir teknik olan çarpmalar, tarih boyunca farklı dönemler ya da müzik stillerinde farklı şekillerde uygulanmıştır. Hazırlanmış olan çarpma çalışmaları, öğrencilerin farklı ses alanlarında, farklı sürelerdeki nota gruplarına bağlı olan çarpmaları, belirtilen kuralları yerine getirerek tekrar ederek pekiştirmesini amaçlamaktadır.

“Mordan yazılan bir notanın, bir üstündeki ya da bir altındaki notaya hızlıca gidip geri döndüğü bir süsleme çeşididir” (Feldstein,1995:57). Diğer süslemelerde olan teknik ve müzikal davranışların mordan süslemesinde de uygulanması gerekmektedir. Hazırlanmış olan çalışmada, öğrencilerin ağızlık pozisyonu, parmak hareketlerinin yumuşaklığı, eşitliği, hızı ve ton kalitesi gibi teknik ve müzikal davranışlara odaklanmaları, mordan süslemesini tekrar ederek pekiştirmeleri amaçlanmaktadır.

“Gruppetto, ana notayı süslemek için kullanılan ana notanın alt veya üstündeki dörtlü ya da beşli nota gruplarıdır” (Feldstein,1995:91). Diğer süslemelerde olan teknik ve müzikal davranışların mordan süslemesinde de uygulanması gerekmektedir. Hazırlanmış olan çalışmada, öğrencilerin ağızlık pozisyonu, parmak hareketlerinin yumuşaklığı, eşitliği, hızı ve ton kalitesi gibi teknik ve müzikal davranışlara odaklanmaları, gruppetto süslemesini tekrar ederek pekiştirmeleri amaçlanmaktadır.

Şekil 47. Süsleme Çalışması no.1

12. Hafta Süsleme Çalışması no.1

The musical score for 'Süsleme Çalışması no.1' is presented in five staves. The first staff begins with a treble clef and a common time signature. The second staff starts with a measure rest of 8 measures. The third staff starts with a measure rest of 15 measures. The fourth staff starts with a measure rest of 21 measures. The fifth staff starts with a measure rest of 25 measures. The score features various trills (tr) and grace notes (gr) over the main notes. The piece concludes with a double bar line and repeat dots.

1. Süsleme çalışması 1. 2. ve 3. oktavlarda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışmada 8'lik ve 4'lük ve noktalı 2'lik notalar kullanılmıştır. Çalışma öğrencilerin "tril" süslemesini öğrenip pekiştirmelerini amaçlamaktadır. Melodik çizgi olarak sade ve basit bir çalışma olması ile öğrencilerin ağırlıklı olarak tril tekniği uygulamaya odaklanmalarını amaçlamaktadır. Triller noktalı 2'lik notalara yazılmıştır. Burada öğrencinin, süresi uzun olan trili yeteri kadar düşünerek aynı anda tonunu ve parmak hareketlerini kontrol altında tutabilmesi amaçlanmıştır.

Şekil 48. Süsleme Çalışması no.2

12. Hafta Süsleme Çalışması no.2



2. Süsleme çalışması 1. 2. ve 3. oktavlarda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışmada 16'lık 8'lik ve 4'lük notalar kullanılmıştır. Çalışma öğrencilerin "çarpma" süslemesini öğrenip pekiştirmelerini amaçlamaktadır. Çarpmalar 16'lık ve 8'lik notalara bağlı olarak yazılmıştır.

Şekil 49. Süsleme Çalışması no.3

12. Hafta
Süsleme Çalışması
no.3

3. Süsleme çalışması 1. 2. ve 3. oktavlarda yazılmıştır. 10/8'lik aksak usulde olan çalışmada 8'lik ve noktalı 4'lük notalar kullanılmıştır. Çalışma öğrencilerin "mordan" süslemesini öğrenip pekiştirmelerini amaçlamaktadır. Mordanlar 8'lik ve 4'lük notalarda kullanılmıştır. 8'lik notalar ile yazılmış motiflerde olan mordanlar, öğrencilerin ağırlıklı olarak mordana odaklanarak daha rahat seslendirebilmeleri için takip eden notalar ile bağ altına alınmıştır. Böylece mordanı takip eden 8'lik notada dil vuruşu yaparken oluşabilecek ton problemleri ya da dil vuruşu sorunlarının öğrencinin dikkatini dağıtmasını önlemek amaçlanmıştır. Mordanı takip eden notalar ağırlıklı olarak 2'li 3'lü gibi dar aralıklardan oluşmaktadır. Bununla, öğrencilerin mordanın bulunduğu bağlı notaları daha yumuşak ve rahat seslendirerek, mordanın uygulanışı üzerine odaklanabilmeleri amaçlanmıştır.

Şekil 50. Süsleme Çalışması no.4

12. Hafta
Süsleme Çalışması
no.4

Yazılış

Çalınış

5

9

15

3

3

3

4. Süsleme çalışması 1. 2. ve 3. oktavlarda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışmada 8'lik 4'lük ve noktalı 4'lük notalar kullanılmıştır. Çalışma öğrencilerin "gruppetto" süslemesini öğrenip pekiştirmelerini amaçlamaktadır. Gruppetto süslemesi önceki süslemelerden daha karmaşık olduğundan dolayı, melodik ve ritmik yapı mümkün olduğunca sade ve basit tutulmuştur. Böylece öğrencilerin, ağırlıklı olarak öğrenmekte oldukları grupetto tekniğinin detaylarına odaklanmaları amaçlanmıştır. Gruppetto 2'lik nota ve noktalı 4'lük notada olmak üzere iki farklı haliyle yazılmıştır. Gruppettonun nota açılımında karşılaşılabilecek karışıklıkların önüne geçilmesi ve öğrencinin grupetto tekniğini doğru ve etkili şekilde öğrenip seslendirebilmesi amacıyla, ilave bir porteye grupettonun melodik ve ritmik açılımı yazılmıştır.

3.3.13. Çift Dil Tekniği

Dilli çalınan pasajın hızı çok yüksek olduğunda, tek dil tekniği yetersiz kalmaktadır. Bu durumda daha fazla süratlilik imkânı veren çift dil tekniğini (t-k) kullanmak gerekir. Bu artikülasyonun güç olan yönlerinden biri ise iki dil hareketinin eşitliğinde yatmaktadır. İlk hecedeki tonda elde edilen kalite, ikinci hecedeki tonda zayıf ve boş bir hal almaktadır. Öğrenciler bu artikülasyonu çalışırken, iki dil hecesinin eşitliğini ve bu iki hece arasındaki ton kalitesinin tutarlılığını dikkate almak durumundadır (Taffanel&Gaubert,1958:92).

“Çift dil tekniğinin uygulanışında, dilin ucu damağın ön kısmına vururken “tu” hecesini, dilin ortası ağzın arka tavanına vururken “ku” hecesini meydana getirmektedir” (Galway,1980:121).

Çift dil tekniğinde tu-ku hecelerini öncelikle tekrar eden aynı notalar üzerinde çalışmak, bu iki hecenin gücünü ve ton kalitesini eşitlemek için gereken dikkatin yoğunlaşmasını kolaylaştıracaktır. Daha sonraki aşamalarda çift dil tekniği, sıralı sesler ve farklı genişliklerdeki aralıklar üzerinde kademeli olarak çalışılmalıdır. Çift dilli notalar süre olarak birbirine eşit olmalı ve dengeli çalınmalıdır. Tonlar iki hecede de birbiriyle aynı kalitede ve temiz duyulmalıdır. Çift dil tekniğinin en önemli noktalarından biri de, dilin hareketleri yanında parmak hareketlerinin de bu tekniğin doğru yapılmasında etkili oluşudur. Hızlı çalınan çift dilli pasajlarda parmaklar da aynı hıza ve yumuşaklığa uyum sağlamalı, her bir dil ile parmak hareketi birbirine eşit sürede ve nitelikte yapılmalıdır. Parmak hareketlerindeki olası dengesizlik ya da sertlik, çalınan çift dilli pasajın teknik ve müzikal açıdan hatalı olmasına sebep olacaktır. Bu yüzden çift dil çalışmalarının kusursuz şekilde yapılabilmesi için, gam çalışması ve parmak çalışması gibi yan çalışmaların eşgüdümlü olarak sürdürülmesi faydalı olacaktır.

Çift dil tekniği hızlı tempolarda kullanılacak bir teknik olmasına karşın, sahip olduğu hızın yanında aynı zamanda akıcı ve bütünlük içinde duyulmalıdır. Bu sebeple çalınan müziğin türüne, hızına, nüanslarına ve ifade tarzına göre çift dil tekniğini, tu-ku, du-gu, ti-ki, di-gi gibi farklı hecelerle yapmak mümkündür, bu hecelerde dil ağzın içindeki şeklini ve burduğu noktayı küçük farklılıklarla değiştirdiği için, elde edilen çift dil etkisi de farklılaşacaktır.

Hazırlanan çift dil çalışmalarında, öğrencilerin çift dil tekniğini doğru ve eşit dil vuruşlarıyla, kaliteli ve birbirine eşit özellikteki tonlarla, eşit ve uyumlu parmak hareketleriyle yapmayı öğrenmeleri, amaçlanmıştır.

Şekil 51. Çift Dil Çalışması no.1

13. Hafta Çift Dil Çalışması no.1



1. Çift dil çalışması 2. ve 3. oktavlarda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışmada 8'lik 4'lük ve 16'lık notalar kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin, çift dil tekniğini bir melodi içinde kullanmaları amaçlanmıştır. Flütün 2. oktav bölgesi ile 3. oktavın ilk yarısı kullanılarak, öğrencilerin çift dil tekniği çalışmalarına rahat elde edebildikleri bir ses alanından başlamaları amaçlanmıştır. Çalışmanın giriş kısmında ağırlıklı olarak yan yana en fazla iki notadan oluşan çift dil pasajları yer almıştır. Bu pasajların ara kısımlarında ise 4'lük ve 8'lik suslardan ve notalardan oluşan melodi, öğrencilerin çift dilli notaları daha rahat, düşünerek ve yorulmadan seslendirebilmeleri

için basit yazılmıştır. Çalışmanın ilerleyen kısımlarında ise yan yana gelen çift dilli notaların sayısı artırılarak öğrencilerin sürekli bir çift dil pasajını tek ses üzerinde seslendirdikleri ses kalitesi ve teknik yeterlilikle çalabilmeleri amaçlanmıştır. Çalışma içindeki çift dilli notalar ağırlıklı olarak aynı sesin tekrarı şeklinde yazılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin dikkatlerini parmak hareketleri ya da ses aralığındaki dudak ve üfleme pozisyonlarına yoğunlaştırmadan, öncelikli olarak çift dil tekniğindeki dil vuruşu ve nefes akışına odaklanabilmeleri amaçlanmıştır.

Şekil 52. Çift Dil Çalışması no.2

13. Hafta Çift Dil Çalışması no.2



2. Çift dil çalışması 1. 2. ve 3. oktavlarda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışmada 8'lik 4'lük ve 16'lük notalar kullanılmıştır. İlk çalışmadan farklı olarak 3. ve 2. oktav ses alanından açılan ve işleyen melodi, öğrencilerin 1. oktav ses alanında çift dil çalabilmeyi öğrenmeleri amacı ile kademeli olarak 1. oktava doğru inmiştir. Aynı zamanda ilk çalışmada ağırlıklı olarak aynı sesin tekrarı şeklinde yazılmış olan çift dilli notalar yerine, buradaki çift dilli notalar dizi sesler ve farklı genişlikteki aralıklardan oluşmaktadır. 16'lük süredeki çift dilli motiflerin arasında 4'lük notalar yazılarak, öğrencilerin 16'lük çift dilli sürelerde kaybetme olasılıkları olan ton kalitelerini, daha uzun süreli olan 4'lük notalarda tekrar düzelterek bir sonraki çift dilli motife bu tonlarla

devam edebilmeleri amaçlanmıştır. Bu yöntem döngüsel olarak bütün çalışma boyunca kullanılarak, öğrencilerin çift dilli kısa zamanlı ve tek dilli uzun zamanlı notalar arasındaki ton farklarını kıyaslamaları, muhtemel ton bozulmaları ya da ağızlık ve üfleme pozisyonu değişimlerini kontrol altında tutarak düzeltmeleri amaçlanmıştır.

Şekil 53. Çift Dil Çalışması no.3

13. Hafta Çift Dil Çalışması no.3



3. Çift dil çalışması 1. 2. ve 3. oktavlarda yazılmıştır. 9/8'lik aksak usulde olan çalışmada 8'lik 4'lük ve noktalı 4'lük notalar kullanılmıştır. Bu çalışmada öncekilerden farklı olarak 8'lik notalar çift dilli olarak yazılmıştır. 9/8'lik aksak ritmin hareketli karakteri gereği çift dilli çalınmaya uygun olan 8'lik notalar sürekli olarak kullanılmıştır. Böylece çift diller okuma ve takip etme açısından kolaylaşmış, aynı zamanda çift dilli notaların sürekliliği artarak, öğrencilerin önceki çalışmalarda pekiştirdiği çift dil tekniğini daha akıcı ve sürekli tutarlı bir ton kalitesi ile seslendirebilmeleri amaçlanmıştır. Arka arkaya gelen çift dilli notaların sayısının

arttırılması ile öğrencilerin ağızlık pozisyonlarını, nefes basınçlarını, ton kalitelerini ve dil vuruşlarını daha yoğun düşünerek, bu açılardan elde ettikleri kaliteyi tutarlı ve sürekli hale getirebilmeleri amaçlanmaktadır.

Şekil 54. Çift Dil Çalışması no.4

13. Hafta Çift Dil Çalışması no.4



4. Çift dil çalışması 2. ve 3. oktavlarda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışmada 16'lık, 8'lik 4'lük notalar kullanılmıştır. Diğer çift dil çalışmalarının amaçlarına yönelik bütün unsurları içeren çalışma, çift dil ile seslendirilecek notaların kesintisiz olarak en sık olduğu çalışmadır. Çalışma bu yönüyle, öğrencilerin önceki çalışmalarda geliştirdikleri çift dil tekniğini, sürekliliğini artırarak pekiştirmelerini amaçlamaktadır. Çift dilli pasajlar, ağırlıklı olarak dizi sesler, arpejler ve farklı genişlikteki aralık atlamalardan oluşmaktadır, böylece öğrencilerin önce tek ses üzerinde sonra küçük dizi sesler üzerinde öğrendikleri çift dil tekniğini, birbirini takip eden daha geniş aralıklar ve daha uzun ses dizilerinde aynı teknik yeterlilik ve ton kalitesi ile seslendirebilmeleri amaçlanmıştır.

3.3.14. Üç Dil Tekniği

Üçlü ritim gruplarının olduğu hızlı pasajlarda kullanılan dil tekniği üç dil tekniğidir. Dilin tu-ku-tu heceleri ile vurmasıyla oluşan üç dil tekniği, tek dil ve çift dil tekniği prensiplerinin bir arada bulunduğu bir tekniktir. Üç dil tekniği, diğer dil tekniklerinde de olduğu gibi, dil vuruşları, ağızlık pozisyonu, ton kalitesi ve parmak hareketlerinin, uyumlu ve doğru şekilde bir araya gelmesini gerektirir.

Üç hece arasındaki dil vuruşları eşit sürede ve akıcı olmalıdır. Bu yüzden dil vuruşları tane tane ve kademeli olarak hızlandırma yöntemi ile tekrarlanır. Üç dil hecesi sırasında tonların da birbiri ile uyum içinde ve kaliteli olamsı gerekir, bu sebeple ağızlık pozisyonu ve üfleme basıncı bozulmadan dengeli bir ton elde etmeye dikkat edilmelidir. Parmakların hareketi, üç dil tekniğinin doğru ve müzikal olabilmesi açısından önemlidir. Parmaklar dilin her üç hecesi ile eşit zamanda kapatılıp açılmalı, parmak hareketleri, dilin hareketleri ile doğru oranda akıcı ve yumuşak olmalıdır.

Hazırlanan üç dil çalışmalarında, öğrencilerin üç dil tekniğini doğru ve eşit dil vuruşlarıyla, kaliteli ve birbirine eşit özellikteki tonlarla, eşit ve uyumlu parmak hareketleriyle yapmayı öğrenmeleri, amaçlanmıştır.

Şekil 55. Üç Dil Çalışması no.1

14. Hafta
Üç Dil Çalışması
no.1

1. Üç dil çalışması 1. 2. ve 3. oktavlarda yazılmıştır. 4/4'lük ölçüde olan çalışmada 16'lık, 8'lik, noktalı 8'lik 4'lük notalar ve üçleme ritim kalıbı kullanılmıştır. Öğrencilerin üç dil tekniğini seslendirmeleri sırasında, dil vuruşlarını net ve doğru şekilde yapabilmeleri amacıyla, rahat seslendirebilecekleri 8'lik 3'leme kalıbı seçilmiştir. Öğrencilerin üç dil tekniğindeki dil vuruşlarına yoğunlaşabilmeleri için, üç dilli notalar aynı notanın tekrarı şeklinde yazılmıştır. Melodik çizdi basit ve sade yazılarak üç dilli çalınacak olan notaların aralarına çoğunlukla 4'lük notalar ve suslar konuşmuştur. Böylece öğrencilerin öğrenmekte oldukları üç dil tekniğinin dil vuruşlarına ve ton kalitesine daha rahat odaklanarak olası ton bozukluklarını, ağızlık pozisyonu ve nefes bozukluklarını bu uzun süreli notalarda ve suslarda düzelterek bir sonraki üç dilli pasaja bu tonlar ve ağızlık pozisyonu ile devam edebilmeleri amaçlanmıştır.

Şekil 56. Üç Dil Çalışması no.2

14. Hafta
Üç Dil Çalışması
no.2



2. Üç dil çalışması 1. 2. ve 3. oktavlarda yazılmıştır. 6/8'lik ölçüde olan çalışmada, 8'lik, noktalı 4'lük ve 4'lük notalar kullanılmıştır. Ritmik yapısının üç dil çalışmaya uygun olması sebebiyle 6/8'lik ölçü seçilmiştir. Birbirini takip eden üç dilli pasajların sayısı artırılarak, öğrencilerin üç dil tekniğinde elde ettikleri ton kalitesi, dil vuruşu ve parmak senkronizasyonunu daha uzun soluklu üç dilli pasajlarda pekiştirmeleri amaçlanmıştır. İlk üç dil çalışmasından farklı olarak, tekrar eden seslerden oluşan üç dilli pasajlar yerine, dizi seslerden ve farklı genişliklerdeki aralık atlamalardan oluşan üç dilli pasajlar kullanılmıştır. böylece öğrencilerin önce tek ses üzerinde sonra küçük dizi sesler üzerinde öğrendikleri üç dil tekniğini, birbirini takip eden daha geniş aralıklar ve daha uzun ses dizilerinde aynı teknik yeterlilik ve ton kalitesi ile seslendirebilmeleri amaçlanmıştır.

Şekil 57. Üç Dil Çalışması no.3

14. Hafta
Üç Dil Çalışması
no.3

3. Üç dil çalışması 1. ve 2. oktavlarda yazılmıştır. 12/8'lik ölçüde olan çalışmada, 8'lik, noktalı 4'lük ve 4'lük notalar kullanılmıştır. Ritmik yapısının üç dil çalışmaya uygun olması sebebiyle 12/8'lik ölçü seçilmiştir. Çalışmada dizi seslerden ve farklı genişliklerdeki aralık atlamalardan oluşan üç dilli pasajlar kullanılmıştır. Önceki üç dil çalışmalarında ele alınan bütün teknik yönleri barındıran çalışmada 1. oktav ses alanındaki üç dilli pasajlar ve bu pasajlardaki aralık atlayışları önceki çalışmalara göre daha fazla kullanılmıştır. Böylece bu çalışmada, öğrencilerin rahat bir ses alanında uyguladıkları üç dil tekniğini 1. oktav bölgesinde de doğru dil vuruşları parmak hareketleri ve tonlar ile uygulayabilmeleri amaçlanmaktadır.

4. Üç dil çalışması 1. 2. ve 3. oktavlarda yazılmıştır. 7/8'lik aksak usulde olan çalışmada, 8'lik, noktalı 4'lük ve 4'lük notalar kullanılmıştır. Çalışma, aksak 7/8'lik Türk ritminin üç dil çalışmaya uygun olan karakterini kullanarak üç dil çalışmasını aksak Türk ritminin içinde pekiştirmeyi amaçlamaktadır. Sade olarak kurgulanmış melodide, 4'lük notaların peşinden gelen 3 dilli pasajlar ile öğrencinin 3 dil tekniği ile aksak ritmi bütünleştirebilmesi amaçlanmıştır. Böylece süre olarak daha uzun olan ve dar aralıklar ile birbirini takip eden 4'lük notalar sırasında öğrencilerin ton kalitesi, ağızlık pozisyonu ve üfleme basıncını düşünerek zaman kazanabilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın ikinci yarısında öğrencilerin elde ettikleri ton ve tekniği geliştirebilmeleri amaçlanarak, tamamen 8'lik notalardan oluşan uzun soluklu ve hareketli motifler kullanılmıştır. Çalışmanın ikinci yarısının başka bir özelliği ise, bir önceki haftada öğrenilen çift dil tekniği ile üç dil tekniğini birleştirmesidir. İki sekizlik nota grupları çift dilli, üç sekizlik nota grupları ise üç dilli yazılarak, öğrencilerin bu iki teknik arasındaki dil vuruşlarını ayırt edip doğru teknik ve temiz sesler ile seslendirebilmeleri amaçlanmıştır.

3.4. Araştırmaya Katılan Uzman Grubunun, Araştırma Çerçevesinde Hazırlanmış 14 Haftalık Programla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 36. Uzmanların “Tek dil çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları

Tek dil çalışmaları için uzman görüşleri			
Kategori	Konsept (Kavram)	Katılımcı Sayısı	f
Teknik (olumlu)	<ul style="list-style-type: none"> Başlangıç için uygun Rahat bir ses alanı olan 2. oktavdan başlıyor 	9	90
	<ul style="list-style-type: none"> Parmak geçişleri ve “Embouchure” için kullanılan aralıklar uygun 		
Müzikal (olumlu)	<ul style="list-style-type: none"> Aralıkların birbirine yakın olması genel olarak avantajlı 	8	80
	<ul style="list-style-type: none"> Melodik yapısı güzel Melodilerin tartımsal yapısı seviyeli olarak karmaşıklaşıyor. 		
Teknik (olumsuz)	<ul style="list-style-type: none"> İlk çalışmalarda 1. oktava inmesi öğrenciyi zorlayabilir 	2	20

Araştırmaya katılan uzmanların, araştırma kapsamında yazılan “Tek dil” çalışmaları için yaptıkları yorumlar Tablo 36’da görülmektedir. Buna göre uzmanlar %90 oranında Teknik (olumlu), %80 oranında Müzikal (olumlu), %20 oranında da Teknik (olumsuz) kategorilerinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 37. Uzmanların “Bağ çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları

Bağ çalışmaları için uzman görüşleri			
Kategori	Konsept (Kavram)	Katılımcı Sayısı	f
Teknik (olumlu)	<ul style="list-style-type: none"> 2’li aralıkları bağlayarak başlaması parmak ve nefes kontrolü açısından iyi 	10	100
	<ul style="list-style-type: none"> Bağın bittiği yerde aynı notanın dilli olarak tekrar edilmesi, bağ ve dil tekniğinin bir arada kullanılması açısından iyi 		
	<ul style="list-style-type: none"> Bağlı notaların 2’li aralıktan başlayıp 3’lüye genişlemesi uygun 		
Müzikal (olumlu)	<ul style="list-style-type: none"> Melodik yapısı güzel Aksak tartım ile müzikal yapının uyumu güzel 	6	60

Araştırmaya katılan uzmanların, araştırma kapsamında yazılan “Bağ çalışmaları” için yaptıkları yorumlar Tablo 37’de görülmektedir. Buna göre uzmanlar %100 oranında Teknik (olumlu), %60 oranında Müzikal (olumlu) kategorilerinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 38. Uzmanların “Dizi çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları

Dizi çalışmaları için uzman görüşleri			
Kategori	Konsept (Kavram)	Katılımcı Sayısı	f
Teknik (olumlu)	<ul style="list-style-type: none"> Dar ses gruplarından başlayan küçük diziler gam çalışmaya başlamadan önce uygun 	7	70
	<ul style="list-style-type: none"> Aksak tartımların kullanılması güzel bir fikir 		
	<ul style="list-style-type: none"> 3 oktav gam çalışmalarına geçmeden önce lokal parmak akıcılığının sağlanmasında çalıştırılabilir 		
Müzikal (olumlu)	<ul style="list-style-type: none"> Başlangıç tonu olarak uygun bir ton 	8	80
	<ul style="list-style-type: none"> Zengin bir melodik yapı 		
Müzikal (olumsuz)	<ul style="list-style-type: none"> Melodinin bazı yerleri karmaşık 	1	10
Teknik (olumsuz)	<ul style="list-style-type: none"> Çok geniş olan aralıklarda öğrenciler zorlanabilir 	1	10

Araştırmaya katılan uzmanların, araştırma kapsamında yazılan “Dizi çalışmaları” için yaptıkları yorumlar Tablo 38’de görülmektedir. Buna göre uzmanlar %70 oranında Teknik (olumlu), %80 oranında Müzikal (olumlu), %10 oranında Müzikal (olumsuz), %10 oranında Teknik (olumsuz) kategorilerinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 39. Uzmanların “3. Oktav çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları

3. Oktav çalışmaları için uzman görüşleri			
Kategori	Konsept (Kavram)	Katılımcı Sayısı	f
Teknik (olumlu)	<ul style="list-style-type: none"> • Basit bir melodi yapısı • İkili aralıklardaki parmak gelişimi için, ikili aralıkların ve tekrar eden seslerin kullanılması doğru • Bağ ve dil artikülasyonlarının bir arada kullanılması 	8	80
Müzikal (olumlu)	<ul style="list-style-type: none"> • Melodinin tekrar eden seslere sahip olması iyi • İkili aralıkların ağırlıkta olması kolaylaştırıyor • Aksak tartımların kullanılması 	7	70
Müzikal (olumsuz)	<ul style="list-style-type: none"> • Aksak olan tartımlarda melodiye çalmakta öğrenci zorlanabilir 	2	20

Araştırmaya katılan uzmanların, araştırma kapsamında yazılan “3. Oktav çalışmaları” için yaptıkları yorumlar Tablo 39’da görülmektedir. Buna göre uzmanlar %80 oranında Teknik (olumlu), %70 oranında Müzikal (olumlu), %20 oranında Müzikal (olumsuz), kategorilerinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 40. Uzmanların “Aralık çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları

Aralık çalışmaları için uzman görüşleri			
Kategori	Konsept (Kavram)	Katılımcı Sayısı	f
Teknik (olumlu)	<ul style="list-style-type: none"> • Aralıkların çeşitliliği • “Embouchure” hakimiyeti geliştirmek açısından iyi 	6	60
Müzikal (olumlu)	<ul style="list-style-type: none"> • Melodinin içinde mümkün olduğunca farklı genişlikte aralıklar var • Ardı ardına gelen farklı genişlikteki aralıklar • Melodilerin farklı olması iyi 	3	30
Müzikal (olumsuz)	<ul style="list-style-type: none"> • Aksak olan çalışmalarda melodi bazı yerlerde karışık gelebilir 	1	10

Araştırmaya katılan uzmanların, araştırma kapsamında yazılan “Aralık çalışmaları” için yaptıkları yorumlar Tablo 40’da görülmektedir. Buna göre uzmanlar %60 oranında Teknik (olumlu), %30 oranında Müzikal (olumlu), %10 oranında Müzikal (olumsuz), kategorilerinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 41. Uzmanların “Sus işaretleri çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları

Sus işaretleri çalışmaları için uzman görüşleri			
Kategori	Konsept (Kavram)	Katılımcı Sayısı	f
Teknik (olumlu)	<ul style="list-style-type: none"> Sus işaretlerinin ayrı bir çalışma ile ele alınması güzel Aynı zamanda parmak kesinliğini de geliştirir 	9	90
	<ul style="list-style-type: none"> Aksak çalışmalar farklı bir boyut kazandırıyor Sus işaretlerinin önemszenmesi için güzel çalışmalar 		
	<ul style="list-style-type: none"> Sus işaretlerinin melodi içinde yer alma şekli Refleksleri ve dikkati geliştirecek yapıda çalışmalar Farklı ritmik kalıplar ve senkoplar 		
Müzikal (olumsuz)	<ul style="list-style-type: none"> Aksak çalışmalar yoğun dikkat ve çalışma gerektirebilir 	1	10

Araştırmaya katılan uzmanların, araştırma kapsamında yazılan “Sus işaretleri çalışmaları” için yaptıkları yorumlar Tablo 41’de görülmektedir. Buna göre uzmanlar %90 oranında Teknik (olumlu), %80 oranında Müzikal (olumlu), %10 oranında Müzikal (olumsuz), kategorilerinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 42. Uzmanların “Staccato çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları

Staccato çalışmaları için uzman görüşleri			
Kategori	Konsept (Kavram)	Katılımcı Sayısı	f
Teknik (olumlu)	<ul style="list-style-type: none"> • Tekniğe odaklanmış bir çalışma • Tekniğin geliştirilmesi için farklı bir alternatif 	8	80
	<ul style="list-style-type: none"> • Aksak tartımların kullanılması • Uzun sesler ve 8’lik staccatolar’ın bir arada kullanılması aradaki farkın geliştirilmesi açısından iyi 		
Müzikal (olumlu)	<ul style="list-style-type: none"> • Basit melodi yapısı • Tekrar eden seslerden oluşan melodi 	5	50

Araştırmaya katılan uzmanların, araştırma kapsamında yazılan “Staccato çalışmaları” için yaptıkları yorumlar Tablo 42’de görülmektedir. Buna göre uzmanlar %80 oranında Teknik (olumlu), %50 oranında Müzikal (olumlu) kategorilerinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 43. Uzmanların “Üçleme çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları

Üçleme çalışmaları için uzman görüşleri			
Kategori	Konsept (Kavram)	Katılımcı Sayısı	f
Teknik (olumlu)	<ul style="list-style-type: none"> • 3'leme sıklıkla yanlış çalınan bir ritim grubu, bu açıdan ayrı çalışılmalı • Farklı ritim grupları ile yan yana ele alınması 	10	100
	<ul style="list-style-type: none"> • Sık karıştırılan (8'lik-2 16'lık) ritim kalıbı ile arasındaki farkın ortaya konması • Yarı süreli halinin de kullanılması 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Melodik yapısı 		

Araştırmaya katılan uzmanların, araştırma kapsamında yazılan “Üçleme çalışmaları” için yaptıkları yorumlar Tablo 43’de görülmektedir. Buna göre uzmanlar %100 oranında Teknik (olumlu), %80 oranında Müzikal (olumlu) kategorilerinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 44. Uzmanların “Senkop çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları

Senkop çalışmaları için uzman görüşleri			
Kategori	Konsept (Kavram)	Katılımcı Sayısı	f
Teknik (olumlu)	• Farklı senkopların bir arada olması	9	90
	• Farklı tartım grupları ile bir arada olması		
Müzikal (olumlu)	• Basit melodi ile başlaması	5	50
Teknik (olumsuz)	• Bazı çalışmalar ritmik olarak karmaşık	2	20

Araştırmaya katılan uzmanların, araştırma kapsamında yazılan “Senkop çalışmaları” için yaptıkları yorumlar Tablo 44’de görülmektedir. Buna göre uzmanlar %90 oranında Teknik (olumlu), %50 oranında Müzikal (olumlu), %20 oranında Teknik (olumsuz), kategorilerinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 45. Uzmanların “Gam çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları

Gam çalışmaları için uzman görüşleri			
Kategori	Konsept (Kavram)	Katılımcı Sayısı	f
Teknik (olumlu)	<ul style="list-style-type: none"> Farklı çalışmalar Sağ ve sol elin ayrı konsantre olduğu yerler Aksak tartımların kullanımı güzel 	9	90
Müzikal (olumlu)	<ul style="list-style-type: none"> Basit bir dizi ile başlaması Aksak tartımlar ve melodi Lokal dizi grupları ve oktavın bir arada olduğu dizi Faydalı olabilecek çalışmalar 	9	90
Teknik (olumsuz)	<ul style="list-style-type: none"> Aksak tartımlar zorlayabilir 	1	10

Araştırmaya katılan uzmanların, araştırma kapsamında yazılan “Gam çalışmaları” için yaptıkları yorumlar Tablo 45’de görülmektedir. Buna göre uzmanlar %90 oranında Teknik (olumlu), %90 oranında Müzikal (olumlu), %10 oranında Teknik (olumsuz), kategorilerinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 46. Uzmanların “Parmak çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları

Parmak çalışmaları için uzman görüşleri			
Kategori	Konsept (Kavram)	Katılımcı Sayısı	f
Teknik (olumlu)	• Belli parmak bölgelerinin ayrı ele alınması	9	90
	• 3 oktavda farklı zorluk bölgelerinde olması		
	• Tekrar eden parmak hareketleri zor hareketleri çalışmak için ideal		
	• Ters pozisyonlar ele alınmış		
	• Aksak tartımlar farklı bir alternatif		
Müzikal (olumlu)	• Döngüsel melodilerin olması	7	70
	• Melodi yapısı güzel		
	• Melodi ve aksak tartımların uyumu		
Teknik (olumsuz)	• 3. oktavın bazı bölgeleri zorlayabilir	2	20

Araştırmaya katılan uzmanların, araştırma kapsamında yazılan “Parmak çalışmaları” için yaptıkları yorumlar Tablo 46’da görülmektedir. Buna göre uzmanlar %90 oranında Teknik (olumlu), %70 oranında Müzikal (olumlu), %20 oranında Teknik (olumsuz), kategorilerinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 47. Uzmanların “Süsleme çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları

Süsleme çalışmaları için uzman görüşleri			
Kategori	Konsept (Kavram)	Katılımcı Sayısı	f
Teknik (olumlu)	<ul style="list-style-type: none"> Süsleme tekniğinin ayrı olarak çalıştırılması 	9	90
	<ul style="list-style-type: none"> Farklı süsleme tekniklerinin bir arada çalıştırılması 		
	<ul style="list-style-type: none"> Açıklaması olan süslemeler 		
Müzikal (olumlu)	<ul style="list-style-type: none"> Süslemelerin güzel bir melodi içinde çalıştırılması 	5	50
	<ul style="list-style-type: none"> Melodi ve ritim ile süslemelerin uyumu 		
Teknik (olumsuz)	<ul style="list-style-type: none"> Daha basitten başlanabilir 	1	10

Araştırmaya katılan uzmanların, araştırma kapsamında yazılan “Süsleme çalışmaları” için yaptıkları yorumlar Tablo 47’de görülmektedir. Buna göre uzmanlar %90 oranında Teknik (olumlu), %50 oranında Müzikal (olumlu), %10 oranında Müzikal (olumsuz), kategorilerinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 48. Uzmanların “Çift dil çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları

Çift dil çalışmaları için uzman görüşleri			
Kategori	Konsept (Kavram)	Katılımcı Sayısı	f
Teknik (olumlu)	<ul style="list-style-type: none"> • 4'lük süreler ve 16'lık sürelerin bir arada olması 	8	80
	<ul style="list-style-type: none"> • Küçük gruplar halinde yazılan bölgeler parmak dil uyumunu sağlamak için uygun 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Tekrar eden ses üzerinde çalıştırarak başlaması • 3 farklı oktavda da yer alması 		
Müzikal (olumlu)	<ul style="list-style-type: none"> • Melodi içinde yer alan diziler 	6	60
	<ul style="list-style-type: none"> • Aksak tartım ve melodilerin çift dil tekniğinde kullanılması 		

Araştırmaya katılan uzmanların, araştırma kapsamında yazılan “Çift dil çalışmaları” için yaptıkları yorumlar Tablo 48’de görülmektedir. Buna göre uzmanlar %80 oranında Teknik (olumlu), %60 oranında Müzikal (olumlu) kategorilerinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 49. Uzmanların “Üç dil çalışmaları” İçin Yaptıkları Yorumların Kodları

Üç dil çalışmaları için uzman görüşleri			
Kategori	Konsept (Kavram)	Katılımcı Sayısı	f
Teknik (olumlu)	• Tek ses üzerinde çalışılması uygun	9	90
	• Ritmik yapısı rahat başlıyor		
	• Ritmik kalıplar ile teknik uyumlu kullanılmış		
	• 3 oktavın da kullanılması		
Müzikal (olumlu)	• Basit bir melodik yapı	8	80
	• Melodileri güzel		
	• Aksak ve bileşik tartımlar ile melodinin kullanılması		
	• Melodinin içinde dizilerin ve tekrar eden ses gruplarının olması		

Araştırmaya katılan uzmanların, araştırma kapsamında yazılan “Üç dil çalışmaları” için yaptıkları yorumlar Tablo 49’da görülmektedir. Buna göre uzmanlar %90 oranında Teknik (olumlu), %80 oranında Müzikal (olumlu) kategorilerinde görüş bildirmişlerdir.

3.5. Geleneksel Türk Müziği Öğeleri Kullanılarak Hazırlanmış Programın Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

3.5.1. Deney Grubu Performans Değerlendirme Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 50. Deney Grubu Performans Değerlendirme Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 1	10	4,9	0,316	-2,889	0,004
Öntest 1	10	2,3	0,483		
Sontest 2	10	4,8	0,422	-2,831	0,005
Öntest 2	10	2,4	0,699		
Sontest 3	10	4,4	0,516	-2,848	0,004
Öntest 3	10	2,4	0,699		
Sontest 4	10	4,7	0,483	-2,877	0,004
Öntest 4	10	1,9	0,316		
Sontest 5	10	4,0	0,000	-2,97	0,003
Öntest 5	10	2,0	0,471		
Sontest 6	10	4,4	0,516	-2,859	0,004
Öntest 6	10	2,1	0,316		
Sontest 7	10	4,0	0,000	-2,919	0,004
Öntest 7	10	1,3	0,483		
Sontest 8	10	4,8	0,422	-2,889	0,004
Öntest 8	10	1,2	0,422		
Sontest 9	10	5,0	0,000	-2,919	0,004
Öntest 9	10	1,7	0,483		
Sontest 10	10	4,0	0,000	-2,972	0,003
Öntest 10	10	2,8	0,422		
Sontest 11	10	4,8	0,422	-2,889	0,004
Öntest 11	10	3,2	0,632		

Sontest 12	10	4,4	0,516	-2,879	0,004
Öntest 12	10	1,9	0,316		
Sontest 13	10	4,0	0,000	-3,162	0,002
Öntest 13	10	1,0	0,000		
Sontest 14	10	4,5	0,527	-2,879	0,004
Öntest 14	10	1,0	0,000		
Sontest 15	10	3,9	0,316	-2,913	0,004
Öntest 15	10	1,8	0,422		

Tablo 51. Deney Grubu “*Tek dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” Kriteri
Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 1	10	4,9	0,316	-2,889	0,004
Öntest 1	10	2,3	0,483		

Tablodan da anlaşılacağı üzere, araştırmaya katılan deney grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*Tek dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, deney grubunu oluşturan öğrencilerinin “*Tek dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 52. Deney Grubu “*Legato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” Kriteri
Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 2	10	4,8	0,422	-2,831	0,005
Öntest 2	10	2,4	0,699		

Araştırmaya katılan deney grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*Legato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, deney grubunu oluşturan öğrencilerinin “*Legato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 53. Deney Grubu “*Dizi sesleri doğru ve temiz seslerle yapabilme*” Kriteri
Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 3	10	4,4	0,516	-2,848	0,004
Öntest 3	10	2,4	0,699		

Araştırmaya katılan deney grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*Dizi sesleri doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, deney grubunu oluşturan öğrencilerinin “*Dizi sesleri doğru ve temiz seslerle yapabilme*” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 54. Deney Grubu “3. oktav sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 4	10	4,7	0,483	-2,877	0,004
Öntest 4	10	1,9	0,316		

Araştırmaya katılan deney grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “3. oktav sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, deney grubunu oluşturan öğrencilerinin “3. oktav sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 55. Deney Grubu “Aralıkları doğru ve temiz seslerle çalabilme” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 5	10	4,0	0,000	-2,97	0,003
Öntest 5	10	2,0	0,471		

Araştırmaya katılan deney grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “Aralıkları doğru ve temiz seslerle çalabilme” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son

test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, deney grubunu oluşturan öğrencilerinin “*Aralıkları doğru ve temiz seslerle çalabilme*” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 56. Deney Grubu “*Sus işaretlerini doğru süreler ile yapabilme*” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 6	10	4,4	0,516	-2,859	0,004
Öntest 6	10	2,1	0,316		

Araştırmaya katılan deney grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*Sus işaretlerini doğru süreler ile yapabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, deney grubunu oluşturan öğrencilerinin “*Sus işaretlerini doğru süreler ile yapabilme*” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 57. Deney Grubu “*Staccato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 7	10	4,0	0,000	-2,919	0,004
Öntest 7	10	1,3	0,483		

Araştırmaya katılan deney grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*Staccato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, deney grubunu oluşturan öğrencilerinin “*Staccato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 58. Deney Grubu “*3’leme tartımları doğru süreler ile çalabilme*” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 8	10	4,8	0,422	-2,889	0,004
Öntest 8	10	1,2	0,422		

Araştırmaya katılan deney grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*3’leme tartımları doğru süreler ile çalabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, deney grubunu oluşturan öğrencilerinin “*3’leme tartımları doğru süreler ile çalabilme*” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 59. Deney Grubu “*Senkoplulı tartımları doğru süreler ile çalabilme*” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 9	10	5,0	0,000	-2,919	0,004
Öntest 9	10	1,7	0,483		

Araştırmaya katılan deney grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*Senkoplulı tartımları doğru süreler ile çalabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, deney grubunu oluşturan öğrencilerinin “*Senkoplulı tartımları doğru süreler ile çalabilme*” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 60. Deney Grubu “*8’li dizileri ve arpej sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme*” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 10	10	4,0	0,000	-2,972	0,003
Öntest 10	10	2,8	0,422		

Araştırmaya katılan deney grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*8’li dizileri ve arpej sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme*” kriterinden

aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, deney grubunu oluşturan öğrencilerinin “*8’li dizileri ve arpej sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme*” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 61. Deney Grubu “*Çapraz parmak geçişlerini hatasız ve eşit hareketlerle yapabilme*” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 11	10	4,8	0,422	-2,889	0,004
Öntest 11	10	3,2	0,632		

Araştırmaya katılan deney grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*Çapraz parmak geçişlerini hatasız ve eşit hareketlerle yapabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, deney grubunu oluşturan öğrencilerinin “*Çapraz parmak geçişlerini hatasız ve eşit hareketlerle yapabilme*” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 62. Deney Grubu “*Süslemeleri doğru notalarla, temiz seslerle ve doğru sürelerde çalabilme*” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 12	10	4,4	0,516	-2,879	0,004
Öntest 12	10	1,9	0,316		

Araştırmaya katılan deney grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*Süslemeleri doğru notalarla, temiz seslerle ve doğru sürelerde çalabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, deney grubunu oluşturan öğrencilerinin “*Süslemeleri doğru notalarla, temiz seslerle ve doğru sürelerde çalabilme*” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 63. Deney Grubu “*Çift dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 13	10	4,0	0,000	-3,162	0,002
Öntest 13	10	1,0	0,000		

Araştırmaya katılan deney grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*Çift dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, deney grubunu oluşturan öğrencilerinin “*Çift dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 64. Deney Grubu “*Üç dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 14	10	4,5	0,527	-2,879	0,004
Öntest 14	10	1,0	0,000		

Araştırmaya katılan deney grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*Üç dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, deney grubunu oluşturan öğrencilerinin “*Üç dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 65. Deney Grubu “*Eseri müzikal bütünlük içinde çalabilme*” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 15	10	3,9	0,316	-2,913	0,004
Öntest 15	10	1,8	0,422		

Araştırmaya katılan deney grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*Eseri müzikal bütünlük içinde çalabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, deney grubunu oluşturan öğrencilerinin “*Eseri müzikal bütünlük içinde çalabilme*” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

3.5.2. Kontrol Grubu Performans Değerlendirme Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 66. Kontrol Grubu Performans Değerlendirme Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 1	10	3,900	0,316	-2,887	0,004
Öntest 1	10	2,900	0,316		
Sontest 2	10	3,300	0,675	-2,31	0,021
Öntest 2	10	2,400	0,516		
Sontest 3	10	3,300	0,483	-1,890	0,059
Öntest 3	10	2,800	0,422		
Sontest 4	10	3,900	0,316	-2,972	0,003
Öntest 4	10	2,100	0,316		
Sontest 5	10	2,900	0,316	-2,714	0,007
Öntest 5	10	2,000	0,471		
Sontest 6	10	2,800	0,422	-2,646	0,008
Öntest 6	10	2,100	0,316		
Sontest 7	10	2,500	0,527	-2,333	0,020
Öntest 7	10	1,800	0,422		
Sontest 8	10	1,600	0,843	-1,300	0,194
Öntest 8	10	1,200	0,422		
Sontest 9	10	3,000	0,000	-2,919	0,004
Öntest 9	10	1,300	0,483		
Sontest 10	10	3,300	0,483	-2,449	0,014
Öntest 10	10	2,700	0,483		
Sontest 11	10	3,900	0,316	-2,810	0,005
Öntest 11	10	2,800	0,422		
Sontest 12	10	2,900	0,316	-2,530	0,011
Öntest 12	10	2,100	0,316		

Sontest 13	10	2,200	0,422	-2,972	0,003
Öntest 13	10	1,000	0,000		
Sontest 14	10	1,200	0,422	-1,414	0,157
Öntest 14	10	1,000	0,000		
Sontest 15	10	2,500	0,527	-2,739	0,006
Öntest 15	10	1,100	0,316		

Tablo 67. Kontrol Grubu “*Tek dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” Kriteri
Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 1	10	3,900	0,316	-2,887	0,004
Öntest 1	10	2,900	0,316		

Tablodan da anlaşılacağı üzere, araştırmaya katılan kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*Tek dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerinin “*Tek dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 68. Kontrol Grubu “*Legato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” Kriteri
Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 2	10	3,300	0,675	-2,31	0,021
Öntest 2	10	2,400	0,516		

Araştırmaya katılan kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*Legato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerinin “*Legato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 69. Kontrol Grubu “*Dizi sesleri doğru ve temiz seslerle yapabilme*” Kriteri
Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 3	10	3,300	0,483	-1,890	0,059
Öntest 3	10	2,800	0,422		

Araştırmaya katılan kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*Dizi sesleri doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için

yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 70. Kontrol Grubu “3. oktav sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 4	10	3,900	0,316	-2,972	0,003
Öntest 4	10	2,100	0,316		

Araştırmaya katılan kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “3. oktav sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerinin “3. oktav sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 71. Kontrol Grubu “Aralıkları doğru ve temiz seslerle çalabilme” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 5	10	2,900	0,316	-2,714	0,007
Öntest 5	10	2,000	0,471		

Araştırmaya katılan kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “Aralıkları doğru ve temiz seslerle çalabilme” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için

yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerinin “*Aralıkları doğru ve temiz seslerle çalabilme*” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 72. Kontrol Grubu “*Sus işaretlerini doğru süreler ile yapabilme*” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 6	10	2,800	0,422	-2,646	0,008
Öntest 6	10	2,100	0,316		

Araştırmaya katılan kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*Sus işaretlerini doğru süreler ile yapabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerinin “*Sus işaretlerini doğru süreler ile yapabilme*” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 73. Kontrol Grubu “*Staccato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 7	10	2,500	0,527	-2,333	0,020
Öntest 7	10	1,800	0,422		

Araştırmaya katılan kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan değerlendirme performans ölçeğinin “*Staccato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerinin “*Staccato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 74. Kontrol Grubu “*3’leme tartımları doğru süreler ile çalabilme*” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 8	10	1,600	0,843	-1,300	0,194
Öntest 8	10	1,200	0,422		

Araştırmaya katılan kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*3’leme tartımları doğru süreler ile çalabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 75. Kontrol Grubu “*Senkoplu tartımları doğru süreler ile çalabilme*” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 9	10	3,000	0,000	-2,919	0,004
Öntest 9	10	1,300	0,483		

Araştırmaya katılan kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*Senkoplu tartımları doğru süreler ile çalabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerinin “*Senkoplu tartımları doğru süreler ile çalabilme*” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 76. Kontrol Grubu “*8’li dizileri ve arpej sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme*” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 10	10	3,300	0,483	-2,449	0,014
Öntest 10	10	2,700	0,483		

Araştırmaya katılan kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*8’li dizileri ve arpej sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans

ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerinin “8’li dizileri ve arpej sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 77. Kontrol Grubu “Çapraz parmak geçişlerini hatasız ve eşit hareketlerle yapabilme” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 11	10	3,900	0,316	-2,810	0,005
Öntest 11	10	2,800	0,422		

Araştırmaya katılan kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “Çapraz parmak geçişlerini hatasız ve eşit hareketlerle yapabilme” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerinin “Çapraz parmak geçişlerini hatasız ve eşit hareketlerle yapabilme” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 78. Kontrol Grubu “Süslemeleri doğru notalarla, temiz seslerle ve doğru sürelerde çalabilme” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 12	10	2,900	0,316	-2,530	0,011
Öntest 12	10	2,100	0,316		

Araştırmaya katılan kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*Süslemeleri doğru notalarla, temiz seslerle ve doğru sürelerde çalabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerinin “*Süslemeleri doğru notalarla, temiz seslerle ve doğru sürelerde çalabilme*” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 79. Kontrol Grubu “*Çift dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 13	10	2,200	0,422	-2,972	0,003
Öntest 13	10	1,000	0,000		

Araştırmaya katılan kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*Çift dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerinin “*Çift dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 80. Kontrol Grubu “*Üç dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 14	10	1,200	0,422	-1,414	0,157
Öntest 14	10	1,000	0,000		

Araştırmaya katılan kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*Üç dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 81. Kontrol Grubu “*Eseri müzikal bütünlük içinde çalabilme*” Kriteri Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	p
Sontest 15	10	2,500	0,527	-2,739	0,006
Öntest 15	10	1,100	0,316		

Araştırmaya katılan kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin, deney süreci ve deney sonrası performanslarını ölçmek amacıyla yapılan performans değerlendirme ölçeğinin “*Eseri müzikal bütünlük içinde çalabilme*” kriterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda performans ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test performansı lehine gerçekleşmiştir. Yani grup uygulamaları sonunda öğretmenlerin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerinin “*Eseri müzikal bütünlük içinde çalabilme*” performanslarından algıladıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

3.5.3. Deney ve Kontrol Grubu Performans Değerlendirme Ölçeği Öntest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 82. Deney ve Kontrol Grubu Performans Değerlendirme Ölçeği Öntest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
ö_1	Deney Grubu	10	2,300	0,483	20,000	0,008
	Kontrol Grubu	10	2,900	0,316		
ö_2	Deney Grubu	10	2,400	0,699	48,000	0,865
	Kontrol Grubu	10	2,400	0,516		
ö_3	Deney Grubu	10	2,400	0,699	34,000	0,148
	Kontrol Grubu	10	2,800	0,422		
ö_4	Deney Grubu	10	1,900	0,316	40,500	0,168
	Kontrol Grubu	10	2,100	0,316		
ö_5	Deney Grubu	10	2,000	0,471	50,000	1,000
	Kontrol Grubu	10	2,000	0,471		
ö_6	Deney Grubu	10	2,100	0,316	50,000	1,000
	Kontrol Grubu	10	2,100	0,316		
ö_7	Deney Grubu	10	1,300	0,483	25,000	0,028
	Kontrol Grubu	10	1,800	0,422		
ö_8	Deney Grubu	10	1,200	0,422	50,000	1,000
	Kontrol Grubu	10	1,200	0,422		
ö_9	Deney Grubu	10	1,700	0,483	30,000	0,081
	Kontrol Grubu	10	1,300	0,483		
ö_10	Deney Grubu	10	2,800	0,422	45,000	0,615
	Kontrol Grubu	10	2,700	0,483		
ö_11	Deney Grubu	10	3,200	0,632	33,000	0,111
	Kontrol Grubu	10	2,800	0,422		
ö_12	Deney Grubu	10	1,900	0,316	40,500	0,168
	Kontrol Grubu	10	2,100	0,316		

ö_13	Deney Grubu	10	1,000	0,000	50,000	1,000
	Kontrol Grubu	10	1,000	0,000		
ö_14	Deney Grubu	10	1,000	0,000	50,000	1,000
	Kontrol Grubu	10	1,000	0,000		
ö_15	Deney Grubu	10	1,800	0,422	15,000	0,002
	Kontrol Grubu	10	1,100	0,316		

Tablo 83. Deney ve Kontrol Grubu “*Tek dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
ö_1	Deney Grubu	10	2,300	0,483	20,000	0,008
	Kontrol Grubu	10	2,900	0,316		

Tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “*Tek dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriteri ön test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($MW=20,000$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, kontrol grubunun “*tek dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinin ön test performans puanı, deney grubu “*tek dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinin ön test performans puanından yüksektir.

Tablo 84. Deney ve Kontrol Grubu “*Legato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
ö_2	Deney Grubu	10	2,400	0,699	48,000	0,865
	Kontrol Grubu	10	2,400	0,516		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “*Legato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriteri ön test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=48,000$; $p>0.05$).

Tablo 85. Deney ve Kontrol Grubu “*Dizi sesleri doğru ve temiz seslerle yapabilme*” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
ö_3	Deney Grubu	10	2,400	0,699	34,000	0,148
	Kontrol Grubu	10	2,800	0,422		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “*Dizi sesleri doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriteri ön test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=34,000$; $p>0.05$).

Tablo 86. Deney ve Kontrol Grubu “*3. oktav sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme*” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
ö_4	Deney Grubu	10	1,900	0,316	40,500	0,168
	Kontrol Grubu	10	2,100	0,316		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “*3. oktav sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme*” kriteri ön test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=40,500; p>0.05$).

Tablo 87. Deney ve Kontrol Grubu “*Aralıkları doğru ve temiz seslerle çalabilme*” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
ö_5	Deney Grubu	10	2,000	0,471	50,000	1,000
	Kontrol Grubu	10	2,000	0,471		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “*Aralıkları doğru ve temiz seslerle çalabilme*” kriteri ön test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=50,000; p>0.05$).

Tablo 88. Deney ve Kontrol Grubu “*Sus işaretlerini doğru süreler ile yapabilme*” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
ö_6	Deney Grubu	10	2,100	0,316	50,000	1,000
	Kontrol Grubu	10	2,100	0,316		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “*Sus işaretlerini doğru süreler ile yapabilme*” kriteri ön test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=50,000; p>0.05$).

Tablo 89. Deney ve Kontrol Grubu “*Staccato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
ö_7	Deney Grubu	10	1,300	0,483	25,000	0,028
	Kontrol Grubu	10	1,800	0,422		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “*Staccato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriteri ön test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($MW=25,000$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, kontrol grubunun “*Staccato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinin ön test performans puanı, deney grubu “*Staccato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinin ön test performans puanından yüksektir.

Tablo 90. Deney ve Kontrol Grubu “*3’leme tartımları doğru süreler ile çalabilme*” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
ö_8	Deney Grubu	10	1,200	0,422	50,000	1,000
	Kontrol Grubu	10	1,200	0,422		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “*3’leme tartımları doğru süreler ile çalabilme*” kriteri ön test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=50,000$; $p>0.05$).

Tablo 91. Deney ve Kontrol Grubu “*Senkoplu tartımları doğru süreler ile çalabilme*”
Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
ö_9	Deney Grubu	10	1,700	0,483	30,000	0,081
	Kontrol Grubu	10	1,300	0,483		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “*Senkoplu tartımları doğru süreler ile çalabilme*” kriteri ön test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=30,000; p>0.05$).

Tablo 92. Deney ve Kontrol Grubu “*8’li dizileri ve arpej sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme*” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
ö_10	Deney Grubu	10	2,800	0,422	45,000	0,615
	Kontrol Grubu	10	2,700	0,483		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “*8’li dizileri ve arpej sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme*” kriteri ön test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=45,000; p>0.05$).

Tablo 93. Deney ve Kontrol Grubu “Çapraz parmak geçişlerini hatasız ve eşit hareketlerle yapabilme” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
ö_11	Deney Grubu	10	3,200	0,632	33,000	0,111
	Kontrol Grubu	10	2,800	0,422		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “Çapraz parmak geçişlerini hatasız ve eşit hareketlerle yapabilme” kriteri ön test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=33,000$; $p>0.05$).

Tablo 94. Deney ve Kontrol Grubu *Süslemeleri doğru notalarla, temiz seslerle ve doğru sürelerde çalabilme*” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
ö_12	Deney Grubu	10	1,900	0,316	40,500	0,168
	Kontrol Grubu	10	2,100	0,316		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “Süslemeleri doğru notalarla, temiz seslerle ve doğru sürelerde çalabilme” kriteri ön test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=40,500$; $p>0.05$).

Tablo 95. Deney ve Kontrol Grubu “Çift dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
ö_13	Deney Grubu	10	1,000	0,000	50,000	1,000
	Kontrol Grubu	10	1,000	0,000		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “Çift dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme” kriteri ön test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=50,000$; $p>0.05$).

Tablo 96. Deney ve Kontrol Grubu “Üç dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
ö_14	Deney Grubu	10	1,000	0,000	50,000	1,000
	Kontrol Grubu	10	1,000	0,000		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “Üç dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme” kriteri ön test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=50,000$; $p>0.05$).

Tablo 97. Deney ve Kontrol Grubu “*Eseri müzikal bütünlük içinde çalabilme*” Kriteri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
ö_15	Deney Grubu	10	1,800	0,422	15,000	0,002
	Kontrol Grubu	10	1,100	0,316		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “*Eseri müzikal bütünlük içinde çalabilme*” kriteri ön test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($MW=15,000; p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, deney grubunun “*Eseri müzikal bütünlük içinde çalabilme*” kriterinin ön test performans puanı, kontrol grubunun “*Eseri müzikal bütünlük içinde çalabilme*” kriterinin ön test performans puanından yüksektir.

3.5.4. Deney ve Kontrol Grubu Performans Değerlendirme Ölçeği Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 98. Deney ve Kontrol Grubu Performans Değerlendirme Ölçeği Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
s_1	Deney Grubu	10	4,900	0,316	4,500	0,000
	Kontrol Grubu	10	3,900	0,316		
s_2	Deney Grubu	10	4,800	0,422	4,000	0,000
	Kontrol Grubu	10	3,300	0,675		
s_3	Deney Grubu	10	4,400	0,516	9,000	0,001
	Kontrol Grubu	10	3,300	0,483		
s_4	Deney Grubu	10	4,700	0,483	13,500	0,001
	Kontrol Grubu	10	3,900	0,316		
s_5	Deney Grubu	10	4,000	0,000	0,000	0,000
	Kontrol Grubu	10	2,900	0,316		
s_6	Deney Grubu	10	4,400	0,516	0,000	0,000
	Kontrol Grubu	10	2,800	0,422		
s_7	Deney Grubu	10	4,000	0,000	0,000	0,000
	Kontrol Grubu	10	2,500	0,527		
s_8	Deney Grubu	10	4,800	0,422	0,000	0,000
	Kontrol Grubu	10	1,600	0,843		
s_9	Deney Grubu	10	5,000	,000a	0,000	0,000
	Kontrol Grubu	10	3,000	,000a		
s_10	Deney Grubu	10	4,000	0,000	15,000	0,001
	Kontrol Grubu	10	3,300	0,483		
s_11	Deney Grubu	10	4,800	0,422	9,000	0,000
	Kontrol Grubu	10	3,900	0,316		
s_12	Deney Grubu	10	4,400	0,516	0,000	0,000
	Kontrol Grubu	10	2,900	0,316		
s_13	Deney Grubu	10	4,000	0,000	0,000	0,000
	Kontrol Grubu	10	2,200	0,422		
s_14	Deney Grubu	10	4,500	0,527	0,000	0,000
	Kontrol Grubu	10	1,200	0,422		
s_15	Deney Grubu	10	3,900	0,316	2,500	0,000
	Kontrol Grubu	10	2,500	0,527		

Tablo 99. Deney ve Kontrol Grubu “*Tek dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
s_1	Deney Grubu	10	4,900	0,316	4,500	0,000
	Kontrol Grubu	10	3,900	0,316		

Tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “*Tek dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriteri son test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($MW=4,500$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, deney grubunun “*tek dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinin son test performans puanı, kontrol grubunun “*tek dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinin son test performans puanından yüksektir.

Tablo 100. Deney ve Kontrol Grubu “*Legato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
s_2	Deney Grubu	10	4,800	0,422	4,000	0,000
	Kontrol Grubu	10	3,300	0,675		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “*Legato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriteri son test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=4,000$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, deney

grubunun “*Legato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinin son test performans puanı, kontrol grubunun “*Legato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinin son test performans puanından yüksektir.

Tablo 101. Deney ve Kontrol Grubu “*Dizi sesleri doğru ve temiz seslerle yapabilme*” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
s_3	Deney Grubu	10	4,400	0,516	9,000	0,001
	Kontrol Grubu	10	3,300	0,483		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “*Dizi sesleri doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriteri son test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=9,000; p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, deney grubunun “*Dizi sesleri doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinin son test performans puanı, kontrol grubunun “*Dizi sesleri doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinin son test performans puanından yüksektir.

Tablo 102. Deney ve Kontrol Grubu “*3. oktav sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme*” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
s_4	Deney Grubu	10	4,700	0,483	13,500	0,001
	Kontrol Grubu	10	3,900	0,316		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “*3. oktav sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme*” kriteri son test performans puanlarının deney

grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=13,500$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, deney grubunun “3. oktav sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme” kriterinin son test performans puanı, kontrol grubunun “3. oktav sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme” kriterinin son test performans puanından yüksektir.

Tablo 103. Deney ve Kontrol Grubu “*Aralıkları doğru ve temiz seslerle çalabilme*”

Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
s_5	Deney Grubu	10	4,000	0,000	0,000	0,000
	Kontrol Grubu	10	2,900	0,316		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “*Aralıkları doğru ve temiz seslerle çalabilme*” kriteri son test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=0,000$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, deney grubunun “*Aralıkları doğru ve temiz seslerle çalabilme*” kriterinin son test performans puanı, kontrol grubunun “*Aralıkları doğru ve temiz seslerle çalabilme*” kriterinin son test performans puanından yüksektir.

Tablo 104. Deney ve Kontrol Grubu “*Sus işaretlerini doğru süreler ile yapabilme*”
Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
s_6	Deney Grubu	10	4,400	0,516	0,000	0,000
	Kontrol Grubu	10	2,800	0,422		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “*Sus işaretlerini doğru süreler ile yapabilme*” kriteri son test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=0,000$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, deney grubunun “*Sus işaretlerini doğru süreler ile yapabilme*” kriterinin son test performans puanı, kontrol grubunun “*Sus işaretlerini doğru süreler ile yapabilme*” kriterinin son test performans puanından yüksektir.

Tablo 105. Deney ve Kontrol Grubu “*Staccato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
s_7	Deney Grubu	10	4,000	0,000	0,000	0,000
	Kontrol Grubu	10	2,500	0,527		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “*Staccato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriteri son test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($MW=0,000$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, deney grubunun “*Staccato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinin son test performans puanı, kontrol grubunun “*Staccato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” kriterinin son test performans puanından yüksektir.

Tablo 106. Deney ve Kontrol Grubu “3’leme tartımları doğru süreler ile çalabilme”

Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
s_8	Deney Grubu	10	4,800	0,422	0,000	0,000
	Kontrol Grubu	10	1,600	0,843		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “3’leme tartımları doğru süreler ile çalabilme” kriteri son test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=0,000$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, deney grubunun “3’leme tartımları doğru süreler ile çalabilme” kriterinin son test performans puanı, kontrol grubunun “3’leme tartımları doğru süreler ile çalabilme” kriterinin son test performans puanından yüksektir.

Tablo 107. Deney ve Kontrol Grubu “Senkoplulu tartımları doğru süreler ile çalabilme”

Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
s_9	Deney Grubu	10	5,000	,000a	0,000	0,000
	Kontrol Grubu	10	3,000	,000a		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “Senkoplulu tartımları doğru süreler ile çalabilme” kriteri son test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=0,000$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, deney grubunun “Senkoplulu tartımları doğru süreler ile çalabilme” kriterinin son test performans puanı, kontrol grubunun “Senkoplulu tartımları doğru süreler ile çalabilme” kriterinin son test performans puanından yüksektir.

Tablo 108. Deney ve Kontrol Grubu “8’li dizileri ve arpej sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
s_10	Deney Grubu	10	4,000	0,000	15,000	0,001
	Kontrol Grubu	10	3,300	0,483		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “8’li dizileri ve arpej sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme” kriteri son test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=15,000$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, deney grubunun “8’li dizileri ve arpej sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme” kriterinin son test performans puanı, kontrol grubunun “8’li dizileri ve arpej sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme” kriterinin son test performans puanından yüksektir.

Tablo 109. Deney ve Kontrol Grubu “Çapraz parmak geçişlerini hatasız ve eşit hareketlerle yapabilme” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
s_11	Deney Grubu	10	4,800	0,422	9,000	0,000
	Kontrol Grubu	10	3,900	0,316		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “Çapraz parmak geçişlerini hatasız ve eşit hareketlerle yapabilme” kriteri son test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=9,000$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, deney grubunun “Çapraz parmak geçişlerini hatasız ve eşit hareketlerle yapabilme” kriterinin

son test performans puanı, kontrol grubunun “Çapraz parmak geçişlerini hatasız ve eşit hareketlerle yapabilme” kriterinin son test performans puanından yüksektir.

Tablo 110. Deney ve Kontrol “Süslemeleri doğru notalarla, temiz seslerle ve doğru sürelerde çalabilme” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
s_12	Deney Grubu	10	4,400	0,516	0,000	0,000
	Kontrol Grubu	10	2,900	0,316		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “Süslemeleri doğru notalarla, temiz seslerle ve doğru sürelerde çalabilme” kriteri son test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=0,000$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, deney grubunun “Süslemeleri doğru notalarla, temiz seslerle ve doğru sürelerde çalabilme” kriterinin son test performans puanı, kontrol grubunun “Süslemeleri doğru notalarla, temiz seslerle ve doğru sürelerde çalabilme” kriterinin son test performans puanından yüksektir.

Tablo 111. Deney ve Kontrol Grubu “Çift dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
s_13	Deney Grubu	10	4,000	0,000	0,000	0,000
	Kontrol Grubu	10	2,200	0,422		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “Çift dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme” kriteri son test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=0,000$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, deney grubunun “Çift dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme” kriterinin son test performans puanı, kontrol grubunun “Çift dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme” kriterinin son test performans puanından yüksektir.

Tablo 112. Deney ve Kontrol Grubu “Üç dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
s_14	Deney Grubu	10	4,500	0,527	0,000	0,000
	Kontrol Grubu	10	1,200	0,422		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “Üç dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme” kriteri son test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($MW=0,000$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, deney grubunun “Üç dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme” kriterinin son test performans puanı, kontrol grubunun “Üç dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme” kriterinin son test performans puanından yüksektir.

Tablo 113. Deney ve Kontrol Grubu “Eseri müzikal bütünlük içinde çalabilme” Kriteri Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	S.s	MW	P
s_15	Deney Grubu	10	3,900	0,316	2,500	0,000
	Kontrol Grubu	10	2,500	0,527		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme ölçeği “*Eseri müzikal bütünlük içinde çalabilme*” kriteri son test performans puanlarının deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($MW=2,500; p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, deney grubunun “*Eseri müzikal bütünlük içinde çalabilme*” kriterinin son test performans puanı, kontrol grubunun “*Eseri müzikal bütünlük içinde çalabilme*” kriterinin son test performans puanından yüksektir.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

4.1.1. Batı Müziği Çalgı Eğitimi Alan Öğrencilere Yönelik Uygulanan Ankete İlişkin Sonuçlar

- Öğrencilerin ailelerinde en sık dinlenen müzik türünün % 92,2'lik bir oran ile Türk Halk Müziği olduğu ortaya çıkmıştır.
- Öğrencilerin bugüne kadar seyirci/dinleyici olarak en sık katıldığı Batı Müziği etkinliğinin %82,4'lük bir oranla, oda müziği konseri ve resital olduğu ortaya çıkmıştır.
- Öğrencilerin bugüne kadar seyirci/dinleyici olarak en sık katıldığı Türk Müziği etkinliğinin %98,0'lik bir oranla Klasik Türk Müziği Konseri olduğu ortaya çıkmıştır.
- Öğrencilerin %96,1'inin Türk Müziği Eğitimi aldığı ortaya çıkmıştır.
- Öğrencilerin çalgı eğitimini aldığı öğretmenle uygulama dışında en sık gerçekleştirdiği faaliyetin %70,6'lık bir oranla “Çalgının yapısal özellikleri ile ilgili anlatımlar” olduğu ortaya çıkmıştır.
- Öğrencilerin, çalgı başarısına ve çalışma motivasyonuna olumlu etkisi olduğunu düşündükleri etkinliklerin en başında %100'lük bir oranla “Profesyonel icracıların ses veya görüntülü kayıtlarını dinleme/seyretime” olduğu ortaya çıkmıştır.
- Öğrenciler “Çalgı eğitimi alan öğrencilerin, o çalgının profesyonel icracılarını dinlemesinin, eğitim sürecine ve öğrencinin kazanımlarına katkısı olacağını

düşünüyor musunuz?” sorusuna %68,6 oranında “büyük ölçüde” yanıtını vermiştir.

- Öğrenciler *“Sizce Türkiye’de müzik eğitimi veren kurumlarda, geleneksel müziğimizin de öğretilmesi, öğrencilerin müziği daha etkili ve kolay kavramaları açısından hangi ölçüde etkilidir?”* sorusuna %56,9 oranında “büyük ölçüde” yanıtını vermiştir.
- Öğrenciler *“Müziğin, “kültür” kavramının bir parçası olarak, toplumun diğer kültürel değerleri ile (Yöresel danslar, kıyafetler, mimari, görsel sanatlar, konuşma dili, örf ve adetler, v.b..) etkileşim içinde olduğunu düşünüyor musunuz ?”* sorusuna %60,8 oranında “tamamen” yanıtını vermiştir.
- Öğrenciler *“Sizce bir müzik parçasını doğru yorumlamak için, o müziğin ait olduğu kültürel özelliklerini de tanımış olmak ne ölçüde gereklidir?”* sorusuna %49,0 oranında “büyük ölçüde” yanıtını vermiştir.
- Öğrenciler *“Anadolu kültüründe yetişmiş olan öğrencilerin, Batı müziği çalgı eğitimlerinde, kendi müziklerine ait öğeleri (makamlar, ritimler, saz eserleri v.b.) de kullanmaları, sizce eğitim süreçlerine ne ölçüde katkı sağlar?”* sorusuna %49,0 oranında “büyük ölçüde” yanıtını vermiştir.
- Öğrenciler *“Bir müzik türünü dinleyerek, melodik yapısına ve biçimsel özelliklerine kulak alışkanlığı kazanmanın, aynı müziğin icrasında ne ölçüde faydalı olduğunu düşünüyorsunuz?”* sorusuna %54,9 oranında “Büyük Ölçüde” yanıtını vermiştir.
- Öğrenciler *“Geleneksel Türk Müziği öğelerinin, etüt ve teknik egzersizlerde kullanılması, çalışılan tekniğin daha iyi anlaşılıp uygulanmasına sizce ne ölçüde katkı sağlar?”* sorusuna %54,9 oranında “Büyük Ölçüde” yanıtını vermiştir.
- Öğrenciler *“Geleneksel Türk Müziği eserlerini düzenleyerek konser repertuarlarına alan Klasik Batı Müziği sanatçılarının, Türkiye’de müziğe ne ölçüde olumlu katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?”* sorusuna %51,0 oranında “Büyük Ölçüde” yanıtını vermiştir.
- Öğrencilerin *“Tampere sisteme uyarlanmış geleneksel Türk müziği makamlarının ve eserlerinin, batı müziği çalgılarının eğitim programlarında kullanılması”* konusunda, %90,2 oranında Mevcut çalgı öğretim programını zenginleştireceğini düşündüğü ortaya çıkmıştır.

- Öğrenciler “*Geleneksel Türk Müziğindeki Aksak ritimlerin, batı müziği çalgı eğitimindeki teknik etüt ve egzersizlerde kullanılması sizce aşağıdaki hangi durumların ortaya çıkmasına sebep olur?*” Sorusuna %84,3 oranında “*Mevcut teknik etüt ve egzersizleri zenginleştirir*” yanıtını vermiştir.

4.1.2. Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde Klasik Batı Müziği Çalgı Eğitimi Veren Öğretim Elemanları ile Yapılan Görüşmelere İlişkin Sonuçlar

- Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde, çalgılarının eğitimini verme deneyimlerinin oldukça fazla olduğu görülmüştür.
- Öğretim elemanlarının tamamı yabancı metotları ve repertuarı kullanmaktadır. Öğrencinin mevcut başarı ve birikim durumuna göre müfredatını belirleyenler oldukça fazlayken, Çok sesli Türk Müziği kullanımının da çok düşük olduğu görülmektedir. Araştırmanın yapıldığı bölümde genel olarak Klasik Batı Müziği tabanlı bir çalgı eğitim sistemi uygulandığı görülmektedir.
- Öğretim elemanları, öğrencilerin kültürel profillerinin yetersiz olduğuna yönelik bilgiler vermişlerdir. Kültürel düzeyin yeterli olması da oldukça az bir oranda belirtilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın yapıldığı bölümdeki öğrencilerin kültürel donanımları yetersiz seviyededir denilebilir.
- Öğretim elemanları, öğrencilerinin müzikal geçmişlerini ağırlıklı olarak Kurslardan ve Güzel sanatlar Lisesi’nden aldığını belirtmişlerdir. Amatör şekilde müzik deneyimi olan öğrencilerin sayısının az olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin dinleyici kimlikleri ise Türk müziği alanında zirve yapmıştır bunun yanında batı müziği dinledikleri de öğretim elemanları tarafından belirtilmiştir.
- Öğretim elemanları öğrencilerin çalgılarını sevme problemlerinin genel bir sorun olduğuna dair veriler ortaya atmıştır.
- Bu sorunun sebepleri olarak öğrencilerin çalgılarını sevmemesi, çalışmaması, yaptıkları müziği sevmemeleri, başka bir çalgıya olan ilgileri gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, araştırmanın yapıldığı bölümde, çalgı başarısını olumsuz etkileyecek durumlarla çok sık karşılaşıldığını göstermektedir.

- Öğretim elemanları, önceden Klasik Batı Müziği eğitimi almamış olan öğrencilerin mevcut müfredata uyum sorunu olduğunu ağırlıklı belirtmişlerdir.
- Öğretim elemanları, önceden Klasik Batı Müziği eğitimi almamış olan öğrencilerin çoğunlukla çalgı çalışma konusunda isteksiz olduklarına dair bilgiler vermişlerdir. Bu konuda istekli olduklarına dair veriler azınlıktadır.
- Öğretim elemanları, Klasik Batı Müziği eğitime ve kültürüne sahip olmayan öğrencilerin kültürel ve müzikal sorunlarının giderilmesi için ortaya attıkları çözüm önerileri, müzikal etkinliklere katılım ve ders içeriği düzenlemeleri konularına yoğunlaşmaktadır. Bunu Okul içi düzenlemeler ile ilgili veriler izlemektedir.
- Öğretim elemanları, önceden Klasik Batı Müziği eğitimi almamış olan öğrencilerin çalgı çalışma istekleri konusunda %75 gibi büyük bir oranda olumsuz davranışlara dair bilgiler vermişlerdir. Bunun yanında istekli olma durumu ile ilgili davranışlar da %43.75'lik bir oranla ortaya çıkmaktadır.
- Öğretim elemanlarının tamamı, Öğrencilerin, öğretim programında kullanılan müziği ve bu müziğin kültürünü anlamasının, çalgı eğitim süreçlerinde önemli bir rolü olduğunu vurgulayan düşünceler öne sürmüşlerdir.
- Öğretim elemanlarının, Klasik Batı müziği geçmişine sahip olmayan öğrencilerin çalgı eğitimi süreçlerini destekleyeceğini düşündükleri konular, müzikal etkinlikler ve müfredattaki ayarlamalar çevresinde yoğunlaşmıştır.
- Öğretim elemanlarının tamamına yakını; geleneksel müziğin, geleneksel kültürün içinden gelen öğrencilerin, çalgı eğitimlerinde bir köprü olarak kullanılmasını farklı sebeplerle olumlu karşılamaktadır. Bu konuya olumsuz yaklaşımlar ortaya koyan 2 öğretim elemanı vardır.

4.1.3. Araştırmaya Katılan Uzman Grubunun, Araştırma Çerçevesinde Hazırlanmış 14 Haftalık Programla İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

- Araştırmaya katılan uzman grubu, araştırma için hazırlanan etütleri incelemiş, amaçlarını ve özelliklerini araştırmacıdan dinlemiş daha sonra her teknik için etütleri kısaca yorumladıkları bir rapor yazmışlardır. Bu raporlar araştırmacı tarafından. Önceden belirlenmiş 4 kategori çerçevesinde kodlanmıştır. Bu

kategoriler; Teknik (olumlu), Müzikal (olumlu), Teknik (olumsuz), Müzikal (olumsuz)'dur. Bu kategoriler çerçevesinde, araştırmacının yazmış olduğu çalışmaların hedeflemiş olduğu teknik ve müzikal davranışların kazandırılmasına hizmet edebilecek niteliklere ağırlıklı sahip olduğuna dair veriler elde edilmiştir. Uzmanlar, yazılmış olan çalışmalarda melodik yapı, ritmik yapı, hedef tekniği geliştirmeye dönük özellikler gibi konuları olumlu kategorilerde yorumlamışlardır.

- Uzmanların olumsuz yönden altını çizdikleri konular ise, bazı ritm kalıplarının zor gelebilme ihtimali olması, bazı yerlerdeki oktav atlamaların zor gelebilme ihtimali, bazı yerlerdeki melodik güçlüklerdir. Uzmanların olumsuz kategoride yorumladıkları bu özelliklerin sayısı da olumlu kategorilerde ortaya çıkan özelliklere göre oldukça azdır.
- Uzmanlar, yazılan etütlerin genel olarak melodik, teknik ve özgün yapıyı bir arada barındırması konusunda ağırlıklı olarak olumlu kategoride yorumlar yapmışlardır.

4.1.4. Geleneksel Türk Müziği Öğeleri Kullanılarak Hazırlanmış Programın Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Sonuçlar

- Araştırma kapsamında, Geleneksel Türk Müziği öğeleri kullanılarak hazırlanmış olan programın uygulandığı deney grubunda, “*Tek dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” davranışı üzerinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani gözlemci uzman grubunun vermiş olduğu puanlar doğrultusunda, deney grubunun “*Tek dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” davranışlarının, ön test ile son test arasında anlamlı biçimde geliştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu davranış için deney grubunun almış olduğu son test puanı, kontrol grubunun almış olduğu son test puandan yüksektir.
- Araştırma kapsamında, Geleneksel Türk Müziği öğeleri kullanılarak hazırlanmış olan programın uygulandığı deney grubunda, “*Legato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” davranışı üzerinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani gözlemci uzman grubunun

vermiş olduğu puanlar doğrultusunda, deney grubunun “*Legato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” davranışlarının, ön test ile son test arasında anlamlı biçimde geliştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu davranış için deney grubunun almış olduğu sontest puanı, kontrol grubunun almış olduğu sontest puandan yüksektir.

- Araştırma kapsamında, Geleneksel Türk Müziği öğeleri kullanılarak hazırlanmış olan programın uygulandığı deney grubunda, “*Dizi sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme*” davranışı üzerinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani gözlemci uzman grubunun vermiş olduğu puanlar doğrultusunda, deney grubunun “*Dizi sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme*” davranışlarının, ön test ile son test arasında anlamlı biçimde geliştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu davranış için deney grubunun almış olduğu sontest puanı, kontrol grubunun almış olduğu sontest puandan yüksektir.
- Araştırma kapsamında, Geleneksel Türk Müziği öğeleri kullanılarak hazırlanmış olan programın uygulandığı deney grubunda, “*3. oktav sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme*” davranışı üzerinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani gözlemci uzman grubunun vermiş olduğu puanlar doğrultusunda, deney grubunun “*3. oktav sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme*” davranışlarının, ön test ile son test arasında anlamlı biçimde geliştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu davranış için deney grubunun almış olduğu sontest puanı, kontrol grubunun almış olduğu sontest puandan yüksektir.
- Araştırma kapsamında, Geleneksel Türk Müziği öğeleri kullanılarak hazırlanmış olan programın uygulandığı deney grubunda, “*Aralıkları doğru ve temiz seslerle çalabilme*” davranışı üzerinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani gözlemci uzman grubunun vermiş olduğu puanlar doğrultusunda, deney grubunun “*Aralıkları doğru ve temiz seslerle çalabilme*” davranışlarının, ön test ile son test arasında anlamlı biçimde geliştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu davranış için deney grubunun almış olduğu sontest puanı, kontrol grubunun almış olduğu sontest puandan yüksektir.

- Araştırma kapsamında, Geleneksel Türk Müziği öğeleri kullanılarak hazırlanmış olan programın uygulandığı deney grubunda, “*Sus işaretlerini doğru süreler ile yapabilme*” davranışı üzerinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani gözlemci uzman grubunun vermiş olduğu puanlar doğrultusunda, deney grubunun “*Sus işaretlerini doğru süreler ile yapabilme*” davranışlarının, ön test ile son test arasında anlamlı biçimde geliştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu davranış için deney grubunun almış olduğu son test puanı, kontrol grubunun almış olduğu son test puandan yüksektir.
- Araştırma kapsamında, Geleneksel Türk Müziği öğeleri kullanılarak hazırlanmış olan programın uygulandığı deney grubunda, “*Staccato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” davranışı üzerinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani gözlemci uzman grubunun vermiş olduğu puanlar doğrultusunda, deney grubunun “*Staccato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme*” davranışlarının, ön test ile son test arasında anlamlı biçimde geliştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu davranış için deney grubunun almış olduğu son test puanı, kontrol grubunun almış olduğu son test puandan yüksektir.
- Araştırma kapsamında, Geleneksel Türk Müziği öğeleri kullanılarak hazırlanmış olan programın uygulandığı deney grubunda, “*3’leme tartımları doğru süreler ile çalabilme*” davranışı üzerinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani gözlemci uzman grubunun vermiş olduğu puanlar doğrultusunda, deney grubunun “*3’leme tartımları doğru süreler ile çalabilme*” davranışlarının, ön test ile son test arasında anlamlı biçimde geliştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu davranış için deney grubunun almış olduğu son test puanı, kontrol grubunun almış olduğu son test puandan yüksektir.
- Araştırma kapsamında, Geleneksel Türk Müziği öğeleri kullanılarak hazırlanmış olan programın uygulandığı deney grubunda, “*Senkoplü tartımları doğru süreler ile çalabilme*” davranışı üzerinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani gözlemci uzman grubunun vermiş olduğu puanlar doğrultusunda, deney grubunun “*Senkoplü tartımları doğru*

süreler ile çalabilme” davranışlarının, ön test ile son test arasında anlamlı biçimde geliştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu davranış için deney grubunun almış olduğu sontest puanı, kontrol grubunun almış olduğu sontest puandan yüksektir.

- Araştırma kapsamında, Geleneksel Türk Müziği öğeleri kullanılarak hazırlanmış olan programın uygulandığı deney grubunda, *“8’li dizileri ve arpej sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme”* davranışı üzerinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani gözlemci uzman grubunun vermiş olduğu puanlar doğrultusunda, deney grubunun *“8’li dizileri ve arpej sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme”* davranışlarının, ön test ile son test arasında anlamlı biçimde geliştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu davranış için deney grubunun almış olduğu sontest puanı, kontrol grubunun almış olduğu sontest puandan yüksektir.
- Araştırma kapsamında, Geleneksel Türk Müziği öğeleri kullanılarak hazırlanmış olan programın uygulandığı deney grubunda, *“Çapraz parmak geçişlerini hatasız ve eşit hareketlerle yapabilme”* davranışı üzerinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani gözlemci uzman grubunun vermiş olduğu puanlar doğrultusunda, deney grubunun *“Çapraz parmak geçişlerini hatasız ve eşit hareketlerle yapabilme”* davranışlarının, ön test ile son test arasında anlamlı biçimde geliştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu davranış için deney grubunun almış olduğu sontest puanı, kontrol grubunun almış olduğu sontest puandan yüksektir.
- Araştırma kapsamında, Geleneksel Türk Müziği öğeleri kullanılarak hazırlanmış olan programın uygulandığı deney grubunda, *“Süslemeleri doğru notalarla, temiz seslerle ve doğru sürelerde çalabilme”* davranışı üzerinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani gözlemci uzman grubunun vermiş olduğu puanlar doğrultusunda, deney grubunun *“Süslemeleri doğru notalarla, temiz seslerle ve doğru sürelerde çalabilme”* davranışlarının, ön test ile son test arasında anlamlı biçimde geliştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu davranış için deney grubunun almış olduğu sontest puanı, kontrol grubunun almış olduğu sontest puandan yüksektir.

- Araştırma kapsamında, Geleneksel Türk Müziği öğeleri kullanılarak hazırlanmış olan programın uygulandığı deney grubunda, “Çift dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme” davranışı üzerinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani gözlemci uzman grubunun vermiş olduğu puanlar doğrultusunda, deney grubunun “Çift dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme” davranışlarının, ön test ile son test arasında anlamlı biçimde geliştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu davranış için deney grubunun almış olduğu sontest puanı, kontrol grubunun almış olduğu sontest puandan yüksektir.
- Araştırma kapsamında, Geleneksel Türk Müziği öğeleri kullanılarak hazırlanmış olan programın uygulandığı deney grubunda, “Üç dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme” davranışı üzerinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani gözlemci uzman grubunun vermiş olduğu puanlar doğrultusunda, deney grubunun “Üç dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme” davranışlarının, ön test ile son test arasında anlamlı biçimde geliştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu davranış için deney grubunun almış olduğu sontest puanı, kontrol grubunun almış olduğu sontest puandan yüksektir.
- Araştırma kapsamında, Geleneksel Türk Müziği öğeleri kullanılarak hazırlanmış olan programın uygulandığı deney grubunda, “Eseri müzikal bütünlük içinde çalabilme” davranışı üzerinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani gözlemci uzman grubunun vermiş olduğu puanlar doğrultusunda, deney grubunun “Eseri müzikal bütünlük içinde çalabilme” davranışlarının, ön test ile son test arasında anlamlı biçimde geliştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu davranış için deney grubunun almış olduğu sontest puanı, kontrol grubunun almış olduğu sontest puandan yüksektir.

Bu bölümdeki sonuçlarda, Geleneksel Türk Müziği öğeleri kullanılarak oluşturulan programın, deney grubunun belirlenen 14 davranışı gerçekleştirmesinde anlamlı etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubunun belirlenen 14 davranışın tümünde elde ettiği puanlar, kontrol grubunun elde ettiği puanlardan anlamlı derecede yüksektir.

Sonuç olarak elde edilen veriler doğrultusunda, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik bölümünde uygulanan anket çalışması sonucunda batı müziği çalgı eğitimi alan öğrencilerin ağırlıklı olarak İç Anadolu bölgesinden geldiği ve çoğunlukla, aile çevrelerinde Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği türlerinin dinlendiği ortaya çıkmıştır. Yapılan anket çalışması aynı zamanda öğrencilerin, müzik eğitimini kültürün bir parçası olarak gördükleri ve belli başlı sanatsal ve müzikal etkinliklerin, çalgı eğitim süreçlerini desteklediğini düşündükleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Batı müziği çalgı eğitimi alan bu öğrencilerin, Geleneksel Türk Müziği öğelerinin batı müziği çalgı eğitiminde kullanılmasına ilişkin görüşleri de olumlu yönde olmuştur.

Çalışmanın deneysel aşamasında ise, deney grubunun uygulanan program sonrası başarı düzeyi anlamlı şekilde artmıştır. Bu sonuç, Geleneksel Türk Müziği öğeleri kullanılarak geliştirilmiş olan flüt programının, öğrencilerin teknik ve müzikal seviyesinin gelişiminde olumlu yönde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Geliştirilen programın uygulandığı öğrencilerin, Geleneksel Türk Kültüründe ve sosyal hayatında yetişmiş oldukları dikkate alındığında, geliştirilen flüt öğretim programının içinde kullanılan Geleneksel Türk Müziği öğelerinin, öğrencinin kültürel geçmişi ile örtüşerek, çalgı derslerinden ve çalışılan flüt tekniklerinden aldığı zevki ve motivasyonu arttırdığı sonucuna varılabilir.

Bu veriler doğrultusunda; müziğin, kültürün önemli bir parçası olduğu, müzik eğitiminin de kültürel unsurlarla desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

4.2. Öneriler

- Türkiye’de müzik eğitimi veren kurumlarda öğrencilerin kültürel profil haritası çıkarılarak, geçerli müzik öğretim programlarında öğrenci odaklı güncelleme ve değişiklikler gerçekleştirilebilir.
- Batı Müziği eğitimi alan öğrencilerin, aldıkları müziğin kültürel özelliklerini daha iyi tanımalarını ve eğitimini aldıkları müziği daha iyi anlamalarını sağlayacak etkinliklerin sayısı arttırılabilir.

- Müzik öğretim programlarında “yerelden evrensele” yaklaşımı dikkate alınarak, öğrencilerin geleneksel müzikleri ile batı müziği arasında bir köprü oluşturmaları sağlanabilir.
- Araştırma kapsamında öntest-sontest parçası olarak belirlenen parça gibi, makamları flüt ile seslendirmeye uygun olan Geleneksel Türk Müziği parçaları gerekli düzenlemeler yapılarak flüt öğretim programlarına ve repertuarlarına kazandırılabilir.
- Türk müziği saz eserlerinin, flüt teknikleri açısından analizi yapılarak, flüt tekniklerinin çalışılmasına uygun olan yerler teknik çalışmalara dönüştürülebilir.
- Ailelerinde ve kendilerinde Türk Müziği dinleme alışkanlığı olan öğrencilere, düzenlenmiş saz eserleri çaldırılarak, çalgılarından aldıkları zevkin ve motivasyonun artması sağlanabilir.
- Araştırmada kapsamında geliştirilen Geleneksel Türk Müziği öğeleri içeren flüt öğretim programı, flüt ile seslendirilmeye uygun diğer makam dizileri kullanılarak geliştirilebilir.
- Araştırmada kapsamında geliştirilen Geleneksel Türk Müziği öğeleri içeren flüt öğretim programı çerçevesinde yazılan çalışmalar çeşitlendirilip arttırılarak flüt öğretim programında daha geniş bir yer alması ve daha uzun bir uygulama döneminde kullanılması sağlanabilir.
- Araştırmada kapsamında geliştirilen Geleneksel Türk Müziği öğeleri içeren flüt öğretim programı, Anadolu’daki diğer müzik bölümlerinin flüt öğretim programlarına dahil edilerek mevcut programlar zenginleştirilebilir.
- Araştırmada kapsamında geliştirilen Geleneksel Türk Müziği öğeleri içeren flüt öğretim programı çerçevesinde yazılan çalışmalar örnek alınarak batı müziği flüt eserlerinin çalışılmasına ve güçlüklerin aşılmasına yönelik özgün çalışmalar yazılabilir.

KAYNAKÇA

Lisansüstü Tezler

CHEN, Z-R. (2009). *The Western Flute in China: History, Pedagogy, and New Trends*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Washington, U.S.A.

DAŞER, O. (2007) *Klasik Gitar Eğitiminde Makamsal Türk Halk Ezgilerinin Kullanımı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

DROZD, K. (2007). *The Effects of An Elementary Multicultural Music Curriculum About Micronesia*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Hawaii, U.S.A.

EFE, M. (2007) *Geleneksel Türk Sanat Müziği Kemani Bestekârlarının Eserlerindeki Batı Müziğine Ait Müzikal Unsurlar ve Keman Eğitiminde Kullanılabilirliği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

GÖĞÜŞ, C. (2007) *Mesleki Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Ulusal Müzik Kültürüne Dayalı Başlangıç Piyano Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ROLSTEN, K. K. (2011) *The Performance Production Process of an Outstanding High School Choir*, Doctor of Philosophy, Department of Music Education College of The Arts University of South Florida, U.S.A.

SCHAUS, L. (2007). *Implementing Multicultural Music Education in The Elementary Schools' Music Curriculum*, Yayınlanmamış Master Tezi, Department of Theory Music Education, McGill University, U.S.A.

SENER, J. (1980). *Recreational Flute Curriculum*, Yayınlanmamış Master Tezi, Southern Connecticut State College, U.S.A.

HYMES ONOVWEROSUOKE, W. (2007). *African Art Music for Flute: a Study of Selected Works by African Composers*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Graduate Faculty of The Louisiana State University, U.S.A.

KAYA, E. E. (2010) . *Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Makamsal Etüt ve Egzersizlerle Viyolonsel Eğitiminin Uygulanabilirliği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

KEKEÇ, D. Y. (2007) *Müzik Öğretmenliği anabilim Dallarında Uygulanan Bireysel Ses Eğitimi Derslerinde Türk Müziğine Dayalı Ezgilerin Kullanımına İlişkin Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MOJICA, L. (2000). *Development Compilation and Evaluation of Instrumental Music Material With Multicultural Focus*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Columbia University, U.S.A.

NJOORA, T. Kamau. (2000). *Guidelines for Incorporating Traditional Folk Music in The National General Music Curriculum of Kenya*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Oregon, U.S.A.

WONG, W. (2009). *Strategies for Developing Successful Middle School Instrumental Music Programs*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, William Paterson University, U.S.A.

YOUNG, S. (1996). *Music Teachers' Attitudes Classroom Environments and Music Activities in Multicultural Music Education*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ohio State University, U.S.A.

Derleme Kitapta Makale

Açıkgenç, A. (2009). “Küreselleşme Karşısında Yeni Bir Eğitim Felsefesine Doğru”. *Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen.

ARSEVEN, V. (1950) “Solfeje Yerli Bir Tonla başlanabilir mi?”. Ahmet Say (Der.), (2005). *Müzik Öğretimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

EROL, L. (2006). “Eski Anadolu Uygarlıklarında Müzik Kültürü”. *Müzik Sanatımız ve AB Süreci*. Ankara: Sevda Cenap And Müzik Vakfı

GÜLMEZ, B. (2006). “Müzik Estetiği Bağlamında Doğu-Batı Buluşması ve AB Sürecinde Türkiye'nin Konumu”. *Müzik Sanatımız ve AB Süreci*. Ankara: Sevda Cenap And Müzik Vakfı

KALYONCU, N. (2006). “Türkiye ve Avrupa Ülkelerinde Genel Eğitim Okullarına Müzik Öğretmeni Yetiştirme”. *Müzik Sanatımız ve AB Süreci*. Ankara: Sevda Cenap And Müzik Vakfı

KÜÇÜKÖNCÜ, Y. (2006). “Müzik Eğitimi Politikalarımızın Belirlenmesinde AB Süreci”. *Müzik Sanatımız ve AB Süreci*. Ankara: Sevda Cenap And Müzik Vakfı

PAŞAOĞLU, Sibel. (2006). “AB'ye Katılım Sürecinde, Kültürel Haklar ve Bu Bağlamda: Müzikal-Kültürel Kimlik Hakkı”. *Müzik Sanatımız ve AB Süreci*. Ankara: Sevda Cenap And Müzik Vakfı

SAGER, T. ve AYHAN, A. (2006). “AB Sürecinde Müzik Öğretmeni Yetiştirme Süreci”. *Müzik Sanatımız ve AB Süreci*. Ankara: Sevda Cenap And Müzik Vakfı

UÇAN, A. (2006). “Türkiye'nin Müzik Eğitimi ve AB sürecinde Avrupa Uluslararası Müzik Eğitimi Kuruluşlarıyla İlişkiler”. *Müzik Sanatımız ve AB Süreci*. Ankara: Sevda Cenap And Müzik Vakfı

LOBOS, Heitor-Villa. (1950) “Müzik Eğitiminde Evrim”, (Çev, N. Beriker), Ahmet Say (Der.), (2005), *Müzik Öğretimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

YÖNETKEN, H Bedi. (1950) “Müzik Eğitiminin Temeli”, Ahmet Say (Der.), (2005), *Müzik Öğretimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

YÖNETKEN, H. Bedi. (1950) “Okul ve Halk Müziği”, Ahmet Say (Der.), (2005), *Müzik Öğretimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

Tek Yazarlı Kitap

ARSAN, N. (1961). *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri*. Ankara: Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları.

ATAMAN, S. Yaver. (1991). *Atatürk ve Türk Musikisi*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

BİLİM, C. Yalçın. (1998). *Türkiye Çağdaş Eğitim Tarihi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

BLAKEMAN, E. (2005). *Taffanel Genius of The Flute*. New York: Oxford University Press.

BOEHM, T. (1964). *The Flute and Flute Playing*. New York: Dover Publications Inc.

BOLAND, J Dockendorff. (1998). *Method for One Keyed Flute*. California: University of California Pres.

BRESIN, R. ve FRIBERG, A. ve DAHL, S. (2001). *Toward A New Model For Sound Control*, Ireland, symposium paper.

ÇINAR, İ. (2002). *Eğitim Üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

ERDEM, A. Rıza. (2005). *Etkili ve Verimli Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

FELDSTEIN, S. (1995). *Pocket Dictionary of Music*. California: Alfred Publishing Co. Inc.

FITZGIBBON, H. Macaulay. (2009). *The Story of The Flute*. Middlesex: Wildhern Press.

GALWAY, J. (1999). *Flute*. London: Kahn&Averill

GAZİMİHAL, M. Ragıp. (1961). *Musiki Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

GEDİKLİ, N. (1999). *Bilimselliğin Merceğinde Geleneksel Musiklerimiz ve Sorunları*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

GEDİKLİ, N. (1999). *Ülkemizdeki Etki ve Sonuçlarıyla Uluslar arası Sanat Müziği*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

İLERİCİ, K. (1970). *Bestecilik Bakımından Türk Müziği ve Armonisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

JUDETZ, E. Popescu. (1996). *Türk Musiki Kültürünün Anlamları*. (çev. B. Aksoy), İstanbul: Pan Yayıncılık.

KAPLAN, A. (2005). *Kültürel Müzikoloji*. Ankara: Bağlam Yayıncılık.

KARASAR, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.

KINCAL, R. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın.

ÖZKAN, İ. Hakkı. (2003) *Türk Musikisi Nazariyatı ve Usulleri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

POWELL, A. (2002). *The Flute*. London: Yale University Press

- PUTNIK, E. (1970). *The Art of Flute Playing*. U.S.A.: Alfred Publishing Co. Inc.
- QUANTZ, J. J. (2001). *On Playing The Flute*. England: Northeastern Publishing.
- RANDEL, D. Michael. (1999). *The Harvard Concise Dictionary of Music and Musicians*. U.S.A.: Belknap Press of Harvard University Press; 2nd edition
- RANDEL, D. Michael. (2003). *The Harvard Dictionary of Music*. U.S.A.: Belknap Press of Harvard University Press; 4th edition
- REPP, Bruno H. (1995–6). *Acoustics, perception, and production of legato articulation on a digital piano*. The Journal of the Acoustical Society of America.
- SAĞER, T. (2003). *Makamlarla Viyola Eğitimi*. Malatya.
- SAYGUN, A. Adnan. (1981). *Atatürk ve Musiki*. Ankara: Sevda Cenap And Müzik Vakfı Yayınları.
- ŞİŞMAN, M. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- TEZCAN, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TOFF, N. (1996). *The Flute Book*. New York: Oxford University Press.
- TURA, Y. (1988). *Türk Musikisinin Meseleleri*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- UÇAN, A. (2000). *Geçmişten Günümüze Günümüzden Geleceğe Türk Müzik Kültürü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- UÇAN, A. (1996). *İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- UÇAN, A. (2005). *Müzik Eğitimi*. Ankara: Evrensel Müzikevi.

URAS, M. (2002). *Eğitim Üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

WYE, T. (1980). *Practice Books For The Flute*. London: Novello Publishing.

YÖNDEM, Z. D. (2002). *Eğitim Üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

ZEREN, A. (2003). *Müzik Sorunlarımız Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

İki Yazarlı Kitap

GEROU, T. ve LUSK L. (1996). *Essential Dictionary of Music Notation*. California: Alfred Publishing Co. Inc.

SUN, M. ve KATOğLU, M. (1993). *Türk Kalarak Çağdaşlaşma Türkiye'nin Kültür Sanat Sorunları*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

YILDIRIM, A. ve şİMŞEK, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER**Ek 1. Batı Müziği Çalgı Eğitimi Alan Öğrencilere Yönelik Anket Soruları****BATI MÜZİĞİ ÇALGI EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ANKET
SORULARI****I. Bölüm****Kişisel bilgiler**

1. Doğum yeriniz?

.....
....

2. Cinsiyetiniz

- a. Bay
- b. Bayan

3. Ana çalgınız nedir?

.....
.....

4. Çalgınızın eğitimini kaç yıldır alıyorsunuz?

.....
.....

5. Mezun olduğunuz lise?

- a. Genel Lise
- b. Anadolu Lisesi
- c. Meslek Lisesi
- d. Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
- e. Diğer (Belirtiniz)

II. Bölüm

Müzik ve çalgı eğitimine ilişkin sorular

6. Ailenizde dinlenen müzik türleri hangileridir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)
 - a. Türk Sanat Müziği
 - b. Türk Halk Müziği
 - c. Pop Müzik
 - d. Klasik Batı Müziği
 - e. Caz Müzik
 - f. Arabesk
 - g. Hiçbiri
 - h. Diğer (Belirtiniz)

7. Bugüne kadar, aşağıda belirtilen Batı Müziği etkinliklerinden hangilerine seyirci/dinleyici olarak katıldınız? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)
 - a. Senfoni orkestrası konseri
 - b. Opera
 - c. Bale
 - d. Oda müziği konseri
 - e. Caz müzik konseri
 - f. Resital
 - g. Hiçbiri
 - h. Diğer(Belirtiniz)

8. Bugüne kadar aşağıdaki Türk müziği etkinliklerinden hangilerine seyirci/dinleyici olarak katıldınız? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- a. Halk müziği konseri
- b. Klasik Türk Müziği konseri
- c. Tasavvuf Müziği konseri
- d. Resital
- e. Diğer (Belirtiniz)

9. Türk Müziği eğitimi aldınız mı?

- a. Evet
- b. Hayır

10. Çalgı öğretmeninizle, uygulama dışında gerçekleştirdiğiniz faaliyetler nelerdir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- a. Çalgının tarihi ile ilgili anlatımlar
- b. Çalgının yapısal özellikleri ile ilgili anlatımlar
- c. Çalgının bakım onarımı ile ilgili anlatımlar
- d. Çalgının Dünya'daki yeri ve kullanımı ile ilgili anlatımlar
- e. Çalgının önemli icracılarının kayıtlarını dinleme/tartışma
- f. Çalgı ile ilgili gerçekleşen etkinlikler ile ilgili tartışma
- g. Hiçbiri
- h. Diğer(Belirtiniz)

11. Çalgı başarısına ve çalışma motivasyonuna olumlu etkisi olduğunu düşündüğünüz etkinlikler hangileridir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- a. Konser dinleme
- b. Profesyonel icracıların ses veya görüntülü kayıtlarını dinleme/seymetme
- c. Çalgı ile ilgili Workshoplara ve etkinliklere katılma
- d. Çalgı ile ilgili yayımları takip etme
- e. Çalgıyı çalan diğer kişilerle görüş alışverişinde bulunma
- f. Hiçbiri

12. Çalgı eğitimi alan öğrencilerin, o çalgının profesyonel icracılarını dinlemesinin, eğitim sürecine ve öğrencinin kazanımlarına katkısı olacağını düşünüyor musunuz?

- a. Tamamen
- b. Büyük ölçüde
- c. Kısmen
- d. Çok az
- e. Hiç

III. Bölüm

Geleneksel Türk Müziği öğelerinin çalgı eğitiminde kullanılma durumuna ilişkin sorular

13. Sizce Türkiye’de müzik eğitimi veren kurumlarda, geleneksel müziğimizin de öğretilmesi, öğrencilerin müziği daha etkili ve kolay kavramaları açısından hangi ölçüde etkilidir?

- a. Tamamen
- b. Büyük ölçüde
- c. Kısmen
- d. Çok az
- e. Hiç

14. Müziğin, “kültür” kavramının bir parçası olarak, toplumun diğer kültürel değerleri ile (Yöresel danslar, kıyafetler, mimari, görsel sanatlar, konuşma dili, örf ve adetler, v.b..) etkileşim içinde olduğunu düşünüyor musunuz ?

- a. Tamamen
- b. Büyük ölçüde
- c. Kısmen
- d. Çok az
- e. Hiç

15. Sizce bir mzk parasn doğru yorumlamak için, o müziğin ait olduğu kültürel özelliklerini de tanmş olmak ne ölçüde gereklidir?

- a. Tamamen
- b. Büyük ölçüde
- c. Ksmen
- d. Çok az
- e. Hiç

16. Anadolu kültüründe yetişmiş olan ğrencilerin, Batı müziği çalgı eğitimlerinde, kendi müziklerine ait öğeleri (makamlar, ritimler, saz eserleri v.b.) de kullanmaları, sizce eğitim süreçlerine ne ölçüde katkı sağlar?

- a. Tamamen
- b. Büyük ölçüde
- c. Ksmen
- d. Çok az
- e. Hiç

17. Bir mzk türünü dinleyerek, melodik yapısına ve biçimsel özelliklerine kulak alışkanlığı kazanmanın, aynı müziğin icrasında ne ölçüde faydalı olduğunu düşünüyorsunuz?

- a. Tamamen
- b. Büyük ölçüde
- c. Ksmen
- d. Çok az
- e. Hiç

18. Geleneksel Türk Müziği öğelerinin, etüt ve teknik egzersizlerde kullanılması, çalışılan tekniğin daha iyi anlaşılıp uygulanmasına sizce ne ölçüde katkı sağlar?

- a. Tamamen
- b. Büyük ölçüde
- c. Ksmen

- d. Çok az
- e. Hiç

19. Geleneksel Türk Müziği eserlerini düzenleyerek konser repertuarlarına alan Klasik Batı Müziği sanatçılarının, Türkiye’de müziğe ne ölçüde olumlu katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?

- a. Tamamen
- b. Büyük ölçüde
- c. Kısmen
- d. Çok az
- e. Hiç

20. Tampere sisteme uyarlanmış geleneksel Türk müziği makamlarının ve eserlerinin, batı müziği çalgılarının eğitim programlarında kullanılması hakkında düşünceleriniz nelerdir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- a. Batı müziği çalgıları ile geleneksel Türk müziği makamlarının ve eserlerinin çalınması uygun olmaz
- b. Olumlu ya da olumsuz herhangi bir etkisi olmaz
- c. Mevcut çalgı öğretim programını zenginleştirir
- d. Öğrencilerin kendi kültürlerine ait müzikal öğeleri kullanmaları, motivasyonlarının, çalgıdan aldıkları zevkin ve başarının artmasına sebep olur
- e. Fikrim yok
- f. Diğer (Belirtiniz)

21. Geleneksel Türk Müziğindeki Aksak tartımların, batı müziği çalgı eğitimindeki teknik etüt ve egzersizlerde kullanılması sizce aşağıdaki hangi durumların ortaya çıkmasına sebep olur? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- a. Olumlu ya da olumsuz herhangi bir etkisi olmaz
- b. Mevcut teknik etüt ve egzersizleri zenginleştirir
- c. Motivasyonu artırarak başarıyı olumlu yönde etkiler
- d. Çalma güçlüğü oluştur, başarıyı olumsuz yönde etkiler
- e. Diğer (belirtiniz)

Ek 2. Batı Müziği Çalgı Eğitimi Veren Öğretim Elemanlarına Yönelik Anket Soruları

1. Kaç yıldır çalgı eğitimi vermektesiniz?
2. Çalgı derslerinizde kullandığınız müfredat (öğretim programı) ile ilgili bilgi verebilir misiniz (etütler, eserler ve diğer çalışmalar)?
3. Öğrencilerinizin kültürel profili ile ilgili bilgi verebilir misiniz?
4. Öğrencilerinizin müzikal geçmişleri ile ilgili bilgi verebilir misiniz?
5. Öğrencilerinizin çalgılarını sevme durumları ilgili sorunlar yaşıyor musunuz?
6. Çalgılarını sevmeyen öğrencilerin sebeplerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
7. Önceden Batı müziği eğitimi almamış olan öğrencilerinizin mevcut müfredatınızı uygulama ve uyum süreci ile ilgili bilgi verebilir misiniz?
8. Önceden Batı müziği eğitimi almamış olan öğrencilerinizin çalgı çalışma istekleri hakkında bilgi verebilir misiniz?
9. Önceden batı müziği eğitimi almamış ve bu kültür konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip olmayan öğrencilerinizin, çalgı eğitimi süreçlerindeki kültürel ve müzikal sorunlarının azaltılması ile ilgili görüş ve önerileriniz nelerdir?
10. Öğrencilerinizin, öğretim programında kullandığınız müziği ve bu müziğin kültürünü anlamasının, çalgı eğitim süreçlerindeki rolünü değerlendirir misiniz?
11. Batı müziği geçmişine sahip olmayan öğrencilerin çalgı eğitimi süreçlerini destekleyeceğini ve öğrencileri motive edeceğini düşündüğünüz faaliyetler/etkinlikler nelerdir?
12. Geleneksel kültürün içinden gelen öğrencilerin, çalgı eğitimlerinde geleneksel müziğin bir köprü olarak kullanılması konusundaki görüşleriniz nelerdir?

**Ek 3. Ön test ve Son test Performanslarını Değerlendirmek İçin Oluşturulan
“Performans Değerlendirme Ölçeği”**

		PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ				
		Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
1	Tek dil tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme					
2	Legato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme					
3	Dizi sesleri doğru ve temiz seslerle yapabilme					
4	3. oktav sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme					
5	Aralıkları doğru ve temiz seslerle çalabilme					
6	Sus işaretlerini doğru süreler ile yapabilme					
7	Staccato tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme					
8	3'leme tartımları doğru süreler ile çalabilme					
9	Senkoplu tartımları doğru süreler ile çalabilme					
10	8'li dizileri ve arpej sesleri doğru ve temiz seslerle çalabilme					
11	Çapraz parmak geçişlerini hatasız ve eşit hareketlerle yapabilme					
12	Süslemeleri doğru notalarla, temiz seslerle ve doğru sürelerde çalabilme					
13	Çift dil tekniğini tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme					
14	Üç dil tekniğini tekniğini doğru ve temiz seslerle yapabilme					
15	Eseri müzikal bütünlük içinde çalabilme					