T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖRGÜN EĞİTİM DIŞINDAKİ EĞİTİM SÜREÇLERİNDE KEMAN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNE YÖNELİK UYGULAMALAR: TÜRKİYE VE ALMANYA ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BURCU SİNER AKAN

Tez Danışmanı
PROF. DR. ALAATTİN CANBAY

ÇANAKKALE – 2023

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖRGÜN EĞİTİM DIŞINDAKİ EĞİTİM SÜREÇLERİNDE KEMAN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNE YÖNELİK UYGULAMALAR: TÜRKİYE VE ALMANYA ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BURCU SİNER AKAN

Tez Danışmanı
PROF. DR. ALAATTİN CANBAY

ÇANAKKALE – 2023

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Burcu SİNER AKAN tarafından Prof. Dr. Alaattin CANBAY yönetiminde hazırlanan ve **25/08/2023** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan **"Örgün Eğitim Dışındaki Eğitim Süreçlerinde Keman Eğitimi ve Öğretimine Yönelik Uygulamalar: Türkiye ve Almanya Örneği"** başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	**İmza**
Prof. Dr. Alaattin CANBAY (Danışman)	.....
Prof. Dr. Begüm ÖZ	.....
Prof. Dr. Zeki NACAKCI	.....

Tez No : 10576039
Tez Savunma Tarihi : 25/08/2023

Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL
Enstitü Müdürü

20/9/2023

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Yönergesi'ne uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Burcu SİNER AKAN

25/08/2023



TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleştirilmesinde, çalışmam boyunca fikir, öneri ve yönlendirmeleri ile benden bilgisini ve desteğini esirgemeyen saygı değer danışman hocam Prof. Dr. Alaattin CANBAY'a; çalışma sürecinde çalışmanın Almanya kısmında zorluk yaşadığım aşamalarda bana yardımcı olan Nazire AYRAL'a; bana olan inancını ve güvenini hiçbir zaman kaybetmediğini hissettiren, kahrımı çeken, motive olmamı sağlayan, yoluma ışık tutan sevgili eşim Mustafa AKAN'a; sınıf arkadaşım ve dostum Burcu BUÇUK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Burcu SİNER AKAN

Çanakkale, Ağustos 2023

ÖZET

ÖRGÜN EĞİTİM DIŞINDAKİ EĞİTİM SÜREÇLERİNDE KEMAN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNE YÖNELİK UYGULAMALAR: TÜRKİYE VE ALMANYA ÖRNEĞİ

Burcu SİNER AKAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Prof. Dr. Alaattin CANBAY
25/08/2023, 172

Karşılaştırmalı araştırma niteliği taşıyan bu araştırmada, Türkiye ve Almanya'da örgün eğitim dışındaki eğitim süreçlerinde keman eğitimi ve öğretimine yönelik uygulamaların saptanması ve bu eğitim süreçlerinde iki ülkenin mevcut durumunun değerlendirmesi yapılarak benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla araştırmada tarama modelinde betimsel yönteme dayalı desen kullanılmıştır. Araştırma Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden 78 ve Almanya'nın 16 eyaletinden 62 olmak üzere örgün eğitim dışında keman eğitimi vermekte olan 140 eğitimciden oluşan örneklem üzerinden yürütülmüştür. Örneklem grubunu oluşturan keman eğitimcilerine yapılandırılmış anket formu uygulanmıştır. Uygulanan anket sonucu elde edilen veriler sayısal ve oransal verilere dönüştürülüp araştırmanın alt problemlerine yönelik tablolar halinde sunularak iki ülke arasında benzer ve farklı yönler karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin dersler ve öğretim süreçlerinde Türkiye'deki eğitimcilerin Almanya'daki eğitimcilere göre internet kaynaklarını, Suzuki yöntemini daha fazla kullandığı, öğrencilere ölçme-değerlendirme uyguladığı ve teknoloji destekli görsel-işitsel etkinliklere yer verdiği ve bu etkinliklerin öğrencinin müzik türlerini doğru seslendirmede etkisinin olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Eğitimcilerin mesleki yeterlikleri ve donanımlarına ilişkin Almanya'daki

eğitimcilerin keman eğitmenliği dışında müzikal etkinliklere daha fazla katılım sağladıkları, Türkiye'de ise alana ilişkin akademik çalışmaları ve gelişmeleri daha çok takip ettikleri ve öğrencilerini çalıştırdıkları müzik formları ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olduklarını düşündükleri belirlenmiştir.

Eğitimcilerin görüşleri kapsamında öğrencilerin hazır bulunuşluk ve yeterlikleri bakımından Almanya'daki öğrencilerin keman eğitimini daha çok hobi amaçlı aldıkları, Türkiye'deki eğitimcilerin ise öğrencilerinin daha fazla çalışma disiplinine sahip olduklarını düşündükleri sonuçlarına ulaşılmış ve çalışma ortamlarındaki fiziksel olanaklar ve yeterliklere ilişkin iki ülke arasında farklılık olmadığı, örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin yaşam boyu öğrenme süreçlerindeki etkisine yönelik Türkiye'deki eğitimcilerin görüşlerine göre öğrencinin sosyal yaşantısında çevreye daha iyi uyum sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaygın Eğitim, Keman, Keman Eğitimi, Türkiye, Almanya

ABSTRACT

PRACTICES FOR VIOLIN EDUCATION AND TEACHING IN EDUCATIONAL PROCESSES OUTSIDE OF FORMAL EDUCATION: THE CASE OF TURKEY AND GERMANY

Burcu SİNER AKAN
Çanakkale Onsekiz Mart University
School of Graduate Studies
Fine Arts Education Department, Master's Thesis
Advisor: Prof. Dr. Alaattin CANBAY
25/08/2023, 172

In this comparative research, the aim was to determine the practices of violin education andinstruction outside formal education in Turkey and Germany, and to evaluate the current situation of these educational processes in both countries to identify similarities and differences.

For this purpose, a descriptive survey design based on the scanning model wasused. There search was conducted with a sample of 140 educators who provide violin education outside formal education, consisting of 78 educators from seven geographical regions of Turkey and 62 educators from 16 states of Germany. A structured questionnaire was administered to the violin educators in the sample. The data obtained from the administered questionnaire were transformed into numerical and proportional data, and tables were presented for the sub-problems of there search to compare and interpret the similarities and differences between the two countries.

According to the findings of there search, it was determined that in violin education outside formal education, educators in Turkey use internet resources and the Suzuki method more compared to educators in Germany. They also apply more measurement and evaluation practices to students and in corporate technology-supported visual and auditory activities, which they believe have an impact on students' performance of music genres. On the otherhand, educators in Germany participate in more musical activities outside violin

teaching, except for violin instruction, and believe they have more Professional qualifications and competencies. Educators in Turkey, however, seem to be more involved in academic studies and developments related to the field and possess more knowledge about the music forms they teach.

Based on the views of educators, it was concluded that students in Germany tend to take violin education more as a hobby, while educators in Turkey believe that their students have a stronger work discipline. There was no difference between the two countries regarding the physical facilities and competencies in the working environments. In terms of the impact of violin education outside formal education on lifelong learning processes, it was found, according to the views of educators in Turkey, that students adapt beter to their social environment.

Keywords: Non-formal Education, Violin, Violin Education, Turkey, Germany

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI……..……... i
ETİK BEYAN…… ii
TEŞEKKÜR…….. iii
ÖZET ……..…….…….. iv
ABSTRACT …….. vi
İÇİNDEKİLER ……..…… viii
SİMGELER ve KISALTMALAR……..…… xii
TABLOLAR DİZİNİ…….…. xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ……..……...…….….. xv

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu …….....…….…… 5
1.1.1. Problem Cümlesi ..…….. 7
1.1.2. Alt Problemler ……....…….. 8
1.2. Araştırmanın Amacı …….…….....…….. 8
1.3. Araştırmanın Önemi …….…….....…….. 9
1.4. Araştırmanın Varsayımları …..…….....…….. 9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları ..…..…….....…….. 10
1.6. Tanımlar ……....…..…….....…….. 10
1.7. İlgili Araştırmalar …….. 11
1.7.1. Yurtiçi Araştırmalar …….. 11
1.7.2. Yurtdışı Araştırmalar …… 20

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE 24

2.1. Eğitim-Öğretim ve Türkiye'de Müzik Eğitimi ……...…….…..... 24
2.1.1. Cumhuriyet Dönemi Müzik Eğitimi ……...…….…..…….. 31
Örgün Müzik Eğitimi ……...……..……...…..…… 35

Yaygın Müzik Eğitimi ……..…….. 37
Mesleki Müzik Eğitimi …….……. 40
2.2. Kemanın Tarihsel Süreci ……...…...……. 42
2.2.1. Çalgı Eğitimi Kapsamında Keman Eğitimi …… 44
2.3. Türkiye'deki Müzik Kurumları ve Eğitim Süreçlerindeki Keman Eğitimi …….. 47
2.3.1. Musiki Muallim Mektebi ve Keman Eğitimi …….. 49
2.3.2. Halkevleri-Halk Eğitimi-Köy Enstitüleri...…….. 53
2.3.3. Eğitim Fakülteleri ……....…….. 57
2.3.4. Konservatuvarlar ……...…….. 61
2.3.5. Güzel Sanatlar Fakülteleri ……... 64
2.3.6. Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ……. 65
2.4. Türkiye'de Keman Eğitiminin Günümüzdeki Durumu .....…….. 66
2.4.1 Türkiye'de Yaygın Eğitimde Keman .....…….. 67
2.5. Almanya'da Müzik Eğitimi ……...….....…….. 69
2.6. Almanya'da Keman Eğitimi ……..….....…….. 72
2.7. Almanya'da Keman Eğitiminin Günümüzdeki Durumu …….. 76
2.7.1. Almanya'da Yaygın Eğitimde Keman .....…… 77
2.8. Türkiye ve Almanya Müzik ve Müzik Eğitimi Etkileşimi ……..…. 78

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ 83

3.1. Araştırmanın Modeli ...…….....…….…..... 83
3.2. Evren ve Örneklem ……....…….…..... 87
3.2.1. Örneklem Grubuna İlişkin Betimsel Veriler …...…….……..….. 87
3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ……....…….…..... 108
3.3.1. Örgün Eğitim Dışındaki Eğitim Süreçlerinde Keman Eğitimi ve Öğretimine Yönelik Uygulamaların Tespit Edilmesine İlişkin Anket …… 109
3.4. Verilerin Toplanması …….....…….…..... 111
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik …….....…….…..... 112
3.6. Verilerin Analizi ……... 113
3.7. Verilerin Güvenirlik Analizi ……. 113

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA BULGULARI 118

4.1. Örgün Eğitim Dışındaki Keman Eğitimi Veren Eğitimcilere Uygulanan Anket Yoluyla Elde Edilen Bulgular …….....…….…..... 118

4.1.1. Örgün Eğitim Dışındaki Keman Eğitimine Yönelik Dersler ve Öğretim Süreçlerinin Nasıl Yürütüldüğüne İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar….. 118

4.1.2. Örgün Eğitim Dışında Keman Eğitimi Veren Eğitimcilerin Mesleki Yeterlikleri ve Eğitsel Donanımlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar 128

4.1.3. Öğrencilerin Hazır Bulunuşlukları ve Yeterliklerine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar ……... 135

4.1.4. Örgün Eğitim Dışındaki Keman Eğitimine Yönelik Çalışma Ortamlarındaki Fiziksel Olanaklar ve Yeterliklere İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar …….. 142

4.1.5. Örgün Eğitim Dışındaki Keman Eğitiminin Yaşam Boyu Öğrenme Süreçlerine Etkisine Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar …...……. 147

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ ve ÖNERİLER 153

5.1. Sonuçlar …….....…….…..... 153

5.1.1. Örgün Eğitim Dışındaki Keman Eğitimine Yönelik Dersler ve Öğretim Süreçlerinin Nasıl Yürütüldüğü İle İlgili Eğitimcilerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar …… 153

5.1.2. Örgün Eğitim Dışındaki Keman Eğitimine Yönelik Eğitimcilerin Mesleki Yeterlikleri ve Eğitsel Donanımlarına İlişkin Sonuçlar …….. 156

5.1.3. Örgün Eğitim Dışındaki Keman Eğitiminde Öğrencilerin Hazır Bulunuşlukları ve Yeterliklerine Yönelik Eğitimcilerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar …… 157

5.1.4. Örgün Eğitim Dışındaki Keman Eğitimine Yönelik Çalışma Ortamlarındaki Fiziksel Olanaklar ve Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar ……. 158

5.1.5. Örgün Eğitim Dışındaki Keman Eğitiminin Yaşam Boyu Öğrenme Süreçlerine Etkisine Yönelik Eğitimci Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ……... 159

5.1.6. Keman Eğitimcilerinin İşledikleri Ders Süresi ve Haftalık Ders Sayısına İlişkin Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları ……. 160

5.2. Öneriler …….....…….…..... 160

KAYNAKÇA ...……. 163

EKLER …….……. I

EK 1. BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ …...……... II
EK 2. EĞİTİMCİLERE UYGULANAN ANKET FORMU …….……..... III
EK 3. ETİK KURUL ONAYI ……..…….……..... IX
EK 4. ÖZGEÇMİŞ ……. X

SİMGELER VE KISALTMALAR

%	Yüzde oranı
f	Frekans
n	Kişi sayısı
p	İstatistiksel anlamlılık seviyesi
t	İstatistiksel hipotez testi
$\bar{x}$	Aritmetik ortalama
ss	Standart sapma
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MMM	Musiki Muallim Mektebi
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu
ADK	Ankara Devlet Konservatuvarı
İBK	İstanbul Belediye Konservatuvarı
GSF	Güzel Sanatlar Fakültesi
AGSL	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
MYO	Müzik Yüksek Okulları
TRT	Türkiye Radyo Televizyon Kurumu

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Keman Eğitimcilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	88
Tablo 2	Keman Eğitimcilerinin Araştırmaya Katıldıkları Ülkeye Göre Dağılımı	89
Tablo 3	Keman Eğitimcilerinin Yaşa Göre Dağılımı	91
Tablo 4	Keman Eğitimcilerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	92
Tablo 5	Keman Eğitimcilerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı	94
Tablo 6	Keman Eğitimcilerinin Eğitim Verdikleri Yerlere Göre Dağılımı	96
Tablo 7	Keman Eğitimcilerinin Uzmanlıklarının Olduğu Enstrümanlar	98
Tablo 8	Keman Eğitimcilerinin Eğitim Verdikleri Öğrencilerin Yaş Aralıkları	99
Tablo 9	Keman Eğitimcilerinin İşledikleri Derslerin Sürelerine Göre Dağılımı	101
Tablo 10	Keman Eğitimcilerinin Öğrencilerle Haftalık Kaç Saat Ders Yapıldığına İlişkin Dağılım	102
Tablo 11	Keman Eğitimcilerinin Derslerindeki Öğrenci Sayısı	103
Tablo 12	Öğrencilerin Derslere Devamlılık Süreleri	105
Tablo 13	Keman Eğitimcilerinin Keman Eğitmenliği Deneyim Sürelerine Göre Dağılımı	106
Tablo 14	Keman Eğitimcilerinin Ders İşleyiş Süresine İlişkin Ki-Kare Bağımsızlık Testi	107
Tablo 15	Keman Eğitimcilerinin Haftalık İşlediği Ders Sayısına İlişkin Ki-Kare Bağımsızlık Testi	108
Tablo 16	Ankette Kullanılan Seçenekler ve Düzeyi	110
Tablo 17	Araştırmada Kullanılan Anket Maddelerinin Güvenirlik Analizi	113
Tablo 18	Araştırmada Kullanılan Anket Maddelerinin Madde Güvenirlik İstatistikleri	114
Tablo 19	Örgün Eğitim Dışındaki Keman Eğitimine Yönelik Dersler ve	119

	Öğretim Süreçlerinin Nasıl Yürütüldüğüne İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi	
Tablo 20	Örgün Eğitim Dışındaki Keman Eğitimine Yönelik Eğitimcilerin Mesleki Yeterlikleri ve Eğitsel Donanımlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi	129
Tablo 21	Örgün Eğitim Dışındaki Keman Eğitimine Yönelik Öğrencilerin Hazır Bulunuşlukları ve Yeterliklerine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi	136
Tablo 22	Örgün Eğitim Dışındaki Keman Eğitimine Yönelik Çalışma Ortamlarındaki Fiziksel Olanaklar ve Yeterliklerine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi	143
Tablo 23	Örgün Eğitim Dışındaki Keman Eğitiminin Yaşam Boyu Öğrenme Süreçlerine Etkisine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi	148

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Araştırma Kapsamındaki Veri Toplama Süreci	84
Şekil 2	Araştırma Sürecinde İzlenen Aşamalar	86

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

Tarih öncesinden günümüze insanoğlunun yaşantısı boyunca temel gereksinimlerini gidermesi ve yaşamını sürdürebilmesi için öncelikli olarak öğrenme ve zaman içerisinde birbirine eklemlenerek çoğalan öğrenmeler sonucu eğitim bir yaşam aracı olmuştur. Bu öğrenmeler vasıtasıyla tarihi süreç içerisinde de insanlığın yaşantısı boyunca edindiği deneyim ve kazanımları, bilgi ve birikimleri zaman içerisinde evirilerek kuşaktan kuşağa aktarılarak günümüz toplumlarının kültürel yapısını oluşturmuştur. Her toplum kültürel birikime sahiptir ve içerisinde barındırdığı kültürel birikim ve değerler o toplumun amaçlı, amaçsız, planlı veya plansız eğitim anlayışının niteliğini gösterir.

Uçan'a (2018) göre eğitim, insan yaşamının neredeyse tamamını kapsayan bilinçli, amaçlı ve istendik bir kültürlenme, kültürleme ve kültürleşme sürecidir.

Toplum yapısının oluşmasında bilim, teknik ve sanat başta gelen etkenlerdir. Bu öğelerden birlikte ve yeterince faydalanıldığı durumlarda insan yaşamındaki bozukluk, eksiklik ve yetersizlikler giderilir (Biber, 2001: 102).

Bir toplumun, bireyin kültür ve eğitim niteliğini belirleyen bilim, teknik yanı sıra önem arz eden unsurlardan biri de işitsel sanatlar içerisinde yer alan ve kültürel öğelerin belkemiği olan müzik anlayışıdır.

Kültürel bağlamda müzik, insanlığın varoluşundan bu yana bireyi ve toplumu besleyen 'insanca yaşam ve kültür' damarlarından biri olarak bireye ve topluma akan kendine özgü bir *kültürel özsu*'dur. Temel kaynağı insanla birlikte geçirdiği evrim sürecinde, bazen yavaş bazen de çabuk, ancak istikrarlı bir şekilde *oluşkan-gelişken, değişken ve dönüşken* bir özellik gösterir (Uçan, 2015: 12).

Müzik, sanat alanları içerisinde insanı insan ve madde ilişkisinden sıyırarak ruhsal-duyusal anlamda içerisine alan, bütünleştiren ve ruhsal-duyusal manâda insan üzerinde derin etki bırakan en etkili sanat dalı olduğunu söyleyebiliriz.

“Müzik, sözle anlatılmayanı anlatma sanatıdır. Sözcüklerin anlatabildiği, zekânın kavrayabildiği şeylerin çok ötelerine gidebilir. Müziğin alanı, belirsizliğin, elle tutulamayanın, düşlerin alanıdır. İnsanların bu dili konuşabilmelerini, Tanrının bizlere verdiği en büyük zenginliklerden biri olarak görürüm.” diyen orkestra şefi Charles Munch, müziğin soyut bir kavram olarak insan üzerinde nasıl bir etki yarattığını dile getirmiştir (Munch, 1990: 18).

İnsan yaşamında müziğin, bireysel (fizyo/biyopsişik), toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel işlevleri vardır. Bu beş madde insanın yaşamında müziksel çevre oluşturmasına ona yönelmesine, ona duyarlı hale gelmesine, onunla etkileşimde bulunmasına ve bu yolla sosyal çevresindeki diğer öğelerle de iletişim kurması, etkileşimde bulunmasına olanak sağlar. Böylece müzik aracılığıyla kendine daha sağlıklı ve mutlu bir yaşam kurması, ayrıca kendi yaşantısında uygulayabilmesi durumunda müziğin insanın yaşamındaki rolü ve önemi kendini daha çok belli eder (Uçan, 2005a: 21). İnsan yaşamındaki vazgeçilmez yeri, işlevleri ve önemi nedeniyle müzik ayrıca hem yararlı/ kullanışlı bir eğitim aracı-gereci, hem etkili bir eğitim yolu-yöntemi ve önemli bir eğitim alanı-dalıdır (Uçan, 2018: 24).

Eğitsel açıdan müzik, “Bireyin daha çok duyuşsal yönden gelişimini hedeflerse de bunu bireyin bilişsel ve devinişsel yönden gelişimini araç olarak kullanarak gerçekleştirebilir. Belli bilgi birikimleri, şarkı söyleyebilme, çalabilme gibi becerilerin, bir bakıma devinimlerin temelini oluştururken bu devinimler de bireyin yaratıcılığının açığa çıkmasına, müzik beğenisinin olumlu yönde gelişmesine ortam hazırlar. Böylece bireyin duyuşsal yönden gelişimi sağlanmış olur” (Bilen, 1995: 20). Bu açıdan bakıldığında müzik eğitiminin çok işlevsel olması bakımından müzik eğitimi alan bireyin müzikal açıdan pratik, teorik ve zihinsel anlamda çok yönlü gelişimini sağladığı söylenebilir.

Müziğin başta eğitimsel olmak üzere bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik fonksiyonlarının insan yaşamındaki vazgeçilmez yeri ve önemi yadsınamaz. Bu nedenle artık çağımızda müzik eğitimi temel bir “insan hakkı” haline gelmiştir (Uçan, 2005a: 34). Cumhuriyet döneminde müzik eğitimi alanında her ne kadar ideolojik ayrılıklar yaşanmış, zorlu yollardan ve aşamalardan geçilmiş olsa da müzik eğitimi alanında yapılan reformlar sonucu Türk toplumunda bu düşünce oluşmaya başlamıştır. Dolayısıyla günümüz

Türkiye'sinde her yaştan bireyin müziğin farklı dallarına yönelik ilgi duyması, eğitim alma isteğinin artış göstermesi ve örgün ve yaygın müzik eğitimi veren kurum ve kuruluşların çoğalması her insanın müzik eğitimi hakkına sahip olduğunun göstergesi olduğu söylenebilir.

Cumhuriyet dönemi öncesi Osmanlı döneminde müzik eğitimi saraylarda ve saray dışında bazı kurumlar tarafından verilmekteydi. Tanzimat sonrası açılan müzik okulları da başlıca müzik eğitimi veren kurumlar arasında yer almaktaydı (Somakcı, 2017: 71). Cumhuriyet döneminde ise bu kurumların bir kısmı kapatılmış bir kısmı içerik ve isim kapsamında yeniden revize edilmiştir.

Cumhuriyet döneminde müzik ve müzik eğitimi alanında gerçekleştirilen atılımlar yalnızca okullar (örgün eğitim) çerçevesinde değil, örgün eğitim dışında (yaygın eğitim) her yaştan, her kesimden ayırt edilmeksizin müziğin halkla yakınlaşmasını sağlayacak, müziğin herhangi bir dalına veya çeşitli dallarına yönelik müzik eğitimi alabilecekleri bir çok kurum açılmıştır. Atatürk'ün sanat alanına vermiş olduğu önem sayesinde yeni müzik ve müzik eğitimi anlayışına yönelik gerçekleştirilen atılımlar önemli Türk müzik eğitimcileri ve yurtdışından gelen önemli müzik eğitimcileri aracılığıyla yeniden yapılandırılma yoluna gidilmiştir. Cumhuriyet dönemi çağdaşlaşma sürecinde yurdışından gelen müzik eğitimcilerinin kendi ülkelerindeki çok sesli müziği Türk müziğiyle sentezleyerek kendi ülkelerindeki müzik eğitim-öğretim yöntemleri doğrultusunda Çağdaş Türk müziği ve müzik eğitim-öğretim anlayışına önemli katkılarda bulunmuşlardır.

Okullarda görülen müzik eğitimi-öğretimi yanı sıra halka yönelik açılan kurumlar Türk toplumundaki her bireyin müzik eğitimi alması ve müzikle iç içe olması bakımından ülkenin kalkınması ve çağa ayak uydurarak çağdaş medeniyete ulaşması açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü bir ülkenin, toplumun kalkınmasını sağlayacak en önemli unsurlardan biri sanata verilen önem ve sanatsal bağlamda toplumun müziğe yaklaşımı, müzik eğitimi anlayışı ile ölçülebilir. Kültürel açıdan ülkenin kalkınmasına yardımcı olacak temel unsurlardan biri de o toplumun üyeleridir. Müziğin herhangi bir alanına yönelik mesleki eğitim veren okullarda eğitim alan bireylerin ülkeye kültürel anlamda destek olması ne kadar önemliyse (amatör, özengen) kendi ilgi ve isteği doğrultusunda

müziğin her hangi bir alanına eğilim gösteren, bu alanda kendini geliştirmek isteyen her bireyin katkısı da o derece önemlidir.

Cumhuriyet dönemi müzik eğitimi anlayışı çerçevesinde müziğin okullarda eğitim-öğretim müfredatına ders olarak eklenmesi toplumun müzikle kaynaşmasına, müziğe daha çok ilgi ve istek duymasına basamak olmuştur. Okul ve okul dışındaki kurumlarda verilen teorik bilgilerin yanında uygulamaya yönelik çalgısal boyutu, çocuk ve yetişkinlerin Türk ve yurtdışından getirilen çalgıları yakından tanımasına ve çalgı alanında kendilerini geliştirmelerine olanak sağlamıştır.

Yaylı çalgıların en küçüğü olan keman çalgısı da yurtdışından Türkiye'ye getirilen çalgılar arasında yer almaktadır. Keman eğitiminin daha çok Cumhuriyet döneminde müzik öğretmeni ve sanatçı yetiştiren kurumlarda ders olarak verilirken zaman içerisinde eklemlenerek çoğalan (Özel Müzik Okulları, Müzik Kurs Merkezleri, Halk Eğitim Merkezleri, Bilim ve Sanat Merkezleri vb.) çeşitli kurs merkezlerinde yaygın eğitim kapsamında ilgi görmüş ve günümüze ulaşmıştır. Cumhuriyet döneminde Türkiye'ye gelen müzik eğitimcileri ve Türkiye'den yurtdışına müzik eğitimi almaları için gönderilen bir çok önemli müzik eğitimci ve sanatçıları, günümüzde okullarda ve sözü edilen yaygın eğitim kurumlarında verilen müzik eğitimini metot ve metodolojik açıdan etkilemişlerdir. Buna paralel olarak çalgı eğitimi kapsamında keman eğitimi de etkilenmiştir.

Günümüzde toplum tarafından oldukça ilgi gören, okullarda ve yaygın eğitim kapsamında verilmekte olan keman eğitimi teknik, metot ve metodolojik bakımdan diğer ülkelerin müzik eğitimiyle harmanlanmış durumdadır. Sözü edilen ülkeler arasında yer alan Almanya da Cumhuriyet döneminde Türk müzik eğitimine yönelik çok önemli katkılarda bulunmuştur. Bu doğrultuda günümüzde müzik eğitimi-öğretimine yönelik her alanda hala etkileşimde olduğumuz Almanya'nın mesleki keman eğitiminde olduğu kadar yaygın keman eğitiminde de etkisinin görüldüğünü söylemek mümkündür.

Bu bağlamda müzik eğitiminde etkileşim içerisinde olan Türkiye ve Almanya'da örgün eğitim dışında yaygın eğitim kapsamında çeşitli ortamlarda sürdürülen keman eğitiminin günümüzde hangi şartlarda ve nasıl yürütüldüğü, eğitimcilerin mesleki donanım ve yeterlikleri, öğrencilerin özellikleri ve örgün eğitim dışında verilen keman eğitiminin

yaşam boyu öğrenme sürecine etkisinin ne yönde olduğu bakımından incelenmesi ihtiyacı duyulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Örgün eğitim dışındaki müzik eğitimi, özengen-amatör ve yaşam boyu müzik öğrenme yaklaşımı içerisinde toplumdaki her eğitim düzeyinden çocuk, genç, yetişkinlere yönelik bir eğitim türü olarak, kişilerin müziksel beceri ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarabileceği gibi yaşantılarında sosyal, kişisel ve kültürel yönde de kazanım sağlamasına yardımcı olan eğitim veya öğrenme modeli olarak tanımlanabilir.

Bu bakımdan müzik eğitiminin yaşam boyu öğrenme süreçlerine etkisi de önem teşkil etmekte olup bireyin sadece müziksel davranış, beceri kazanması ve yaratıcılıklarını keşfetmesi yanı sıra kişisel, sosyal ve kültürel gelişimine de katkıda bulunan güçlü bir yönü vardır. Bireyin sağlıklı iletişim kurabilmesine, çevresine uyum sağlayabilmesine, çevresini olumlu yönde etkileyebilecek davranışlar sergileyebilmesine ve müzik kültürünün zenginleşmesine yardımcı olmaktadır. Ancak bu durum müzik eğitimi alan bireyin aldığı eğitimin niteliğine bağlı olarak olumlu veya olumsuz yönde etki göstermesi söz konusudur. Dolayısıyla müzik eğitiminin niteliği, bireyin kültürel, kişisel-sosyal gelişimine ve topluma fayda sağlaması bakımından büyük önem taşımaktadır.

Müzik eğitiminin çalgı boyutu ülkemizde, örgün eğitim dışında müzik eğitimi almak isteyen kişilerin yöneldiği ve özellikle çalgı olarak kemana büyük bir ilgi duyduğu alan olarak günümüzde her geçen gün ilgililer tarafından talep gördüğü düşünülmektedir (Tokatlı ve Mustul, 2021: 6598).

Örgün eğitim dışındaki keman eğitimi, kurumsal olarak önceden belirlenmiş bir program-müfredat çerçevesinde verilmemekte olup genellikle her eğitimcinin kendi eğitim deneyimi ve çalgı eğitimine yönelik çalışmaları doğrultusunda oluşturduğu program ile yürütülmektedir. Bu kapsamdaki keman eğitimi süreçlerinde önemli yer tutan plan-program, öğrencinin uygulamada karşılaşabileceği güçlükleri aşabilmesi ve daha sağlıklı bir öğretim gerçekleşmesini sağlar. Keman eğitiminin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğrencinin öğrenme gereksinimlerine, ilgi ve yeteneklerine uygun bir plan-program,

eğitimcinin mesleki-eğitsel yeterliği, öğrencinin keman çalgısına karşı ilgi, tutum ve hazır bulunuşluğu (Uslu, 2012: 2-5), ders verilen ortamın fiziki şartlarının keman eğitiminin verimliliği bakımından uygun olması gerekmektedir. Söz konusu nitelikli bir keman eğitimi için önem arz eden bu unsurların başında öncelikli olarak keman eğitimcilerinin mesleki ve eğitsel bakımdan yeterliği önemlidir. Mesleki anlamda keman eğitimi almamış, teknik ve müzikal yönde donanım ve yeterliği olmayan, örgün eğitim dışı kapsamında özel müzik eğitimi kurslarında, evde veya farklı bir ortamda özel keman eğitimi veren eğitimcilerle karşılaşılabilir. Böyle bir durumda keman eğitimi ve öğretimi süreci verimli ve sağlıklı olmayabilir. Eğitimcinin eksik olduğu yönlerinden dolayı öğrenci, tutuş, yay çekme gibi kemanın temel tekniğini yanlış öğrenebilmektedir. Keman eğitiminin başında gerçekleşen bu olumsuz durum sonucu öğrenci ya keman çalgısından uzaklaşmakta ya da sonradan doğru tekniği öğrenmekte zorluk çekmektedir (Çilden, 2006: 547). Bu sebeptendir ki eğitimcinin mesleki eğitim almış olması, keman çalma ve öğrencilerine öğretme konusunda yeterli olması, keman eğitim ve öğretim sürecinin etkili, verimli, doğru ve tutarlı bir şekilde gerçekleşebilmesi ve öğrencinin istendik davranışları kazanabilmesi açısından büyük önem arz etmektedir.

Örgün eğitim dışındaki keman eğitimi için büyük bir sorun teşkil eden bu durumun yanı sıra ders verilen ortamın fiziksel olanaklarının da keman eğitimi sürecini olumsuz etkilememesi gerekmektedir. Ders verilen ortamın fiziksel (oda sayısı ve büyüklük), akustik (ses yalıtımı) olarak uygun olması, ısıtma, klima, havalandırma gibi termal konfora sahip olması, hijyen kurallarına uygun olması ve eğitim sürecinde kullanılabilecek yeterli öğretim materyallerinin bulunması gibi çeşitli değişkenlerin yeterli veya yetersizliği keman eğitim-öğretim sürecine olumlu veya olumsuz olarak yansımaktadır (Oğuz, Kaleli ve Mustul, 2021: 2142).

Bahsedilen tüm bu gereksinimlerden hareketle araştırmacıyı bu çalışmayı hazırlamaya sevk eden temel etkenler, öncelikle alanyazın taramasında karşılaştırmalı olarak Türkiye'de, Türkiye ve Almanya arasında müzik eğitimine yönelik yeteri kadar çalışmaya rastlanmamış olması, diğer bir etken ise araştırmacının ve konuyla ilgili uzman keman eğitimcilerinin gözlemleri doğrultusunda Türkiye'de verilen örgün eğitim dışındaki keman eğitimi ve öğretimi süreçlerinde belirtilen sıkıntılar hususunda genel bir kanı olması

ve bu eğitim süreçlerinde, keman eğitiminin yaşam boyu öğrenme süreçlerine etkisinin ne ölçüde olduğunu tespit etme gereksinimi duyulması olmuştur.

Türkiye'de örgün eğitim dışında verilmekte olan keman eğitiminin belirtilen faktörler açısından farklı ülkelere göre ne durumda olduğu, diğer ülkelerde uygulanan keman eğitimiyle arasındaki benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesinin söz konusu olan keman eğitimi ve öğretimi süreçlerine olumlu anlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye ve Almanya arasında özellikle Cumhuriyet'in ilan edilmesinden sonraki süreçte kültürel ve sanatsal alanda önemli düzeyde işbirliği yapılmış, Almanya'dan başta Paul Hindemith, Eduard Zuckmayer, Carl Ebert gibi önemli Alman müzik eğitimci ve sanatçıları Türkiye'ye gelmiştir. Bu dönemde müzik eğitimi alanında iyileştirme çalışmaları, sözü edilen Alman uzmanların görüşleri, tasarıları dikkate alınarak müzik eğitimi-öğretimi programları planlanmış ve mesleki müzik eğitimi veren, müzik öğretmeni ve sanatçıları yetiştiren kurumlarda uygulamaya gidilmiştir. Bu bağlamda Türkiye'nin müzik eğitimi sisteminin yapılanmasında Alman müzik eğitimi sisteminin çeşitli yönlerinden yararlanılmıştır. Türk müzik eğitimine yönelik Almanya ile yaşanan bu etkileşimin, yalnızca mesleki müzik eğitimini değil aynı zamanda örgün eğitim dışında yani yaygın eğitim kapsamında verilen özengen, amatör olarak farklı şekillerde de isimlendirilen müzik eğitimi türüne de yansıdığı düşünülebilir. Bu bağlamda Türk müzik eğitimi sisteminde önemli bir yere sahip olan Avrupa ülkelerinden biri olan Almanya, araştırmaya dahil edilmiştir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Örgün Eğitim Dışındaki Eğitim Süreçlerinde;

- Tasarlanan
- Planlanan
- Uygulanan keman eğitimi nasıldır?

1.1.2. Alt Problemler

1. Örgün eğitim dışındaki keman eğitimine yönelik dersler ve öğretim süreçleri nasıl yürütülmektedir?
2. Örgün eğitim dışındaki keman eğitimine yönelik eğitimcilerin mesleki yeterlikleri ve eğitsel donanımları ne durumdadır?
3. Örgün eğitim dışındaki keman eğitimine yönelik öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve yeterlikleri ne durumdadır?
4. Örgün eğitim dışındaki keman eğitimine yönelik çalışma ortamlarındaki fiziksel olanaklar ve yeterlikler ne ölçüdedir?
5. Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin yaşam boyu öğrenme süreçlerine etkisi ne ölçüdedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Türkiye ve Almanya'da örgün eğitim dışındaki eğitim süreçlerinde;

1. Keman eğitim ve öğretim süreçlerinin nasıl yürütüldüğünün,
2. Çalışma ortamlarındaki fiziksel olanak ve yeterlik durumunun,
3. Keman eğitimcilerinin mesleki-eğitsel yeterlikleri ve öğrencilerin hazır bulunuşluk ve yeterlik durumlarının,
4. Keman eğitiminin yaşam boyu öğrenme süreçlerine etkisinin saptanmasıdır.

Bu kapsamda Türkiye ve Almanya'da belirlenen örneklem grubuna uygulanan anket formundan elde edilen veriler doğrultusunda örgün eğitim dışındaki keman eğitimi süreçlerinde Türkiye ve Almanya arasındaki benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesi ve bu eğitim süreçlerindeki mevcut durumun değerlendirmesi yapılarak, bulguların yorumlanması ve sonuçlara yönelik önerilerde bulunulması amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Keman eğitimi süreci içerisinde bireyin keman çalmayı temelden doğru bir biçimde öğrenebilmesi, eğitim sürecinin ileriki aşamalarında karşılaşılan bazı problemlerin ve güçlüklerin üstesinden gelebilmesi açısından önemlidir. Bu süreçte bireyin teknik ve müzikal anlamda keman çalma becerisini edinmesi ve edinmiş olduğu bu davranışları geliştirebilmesi açısından keman derslerinin ve öğretim süreçlerinin yürütülme şekli, eğitimcinin mesleki donanımı ve eğitsel yeterliği yanı sıra öğrencinin hazır bulunuşlukları, ders işlenilen ortamın fiziki olanakları ve yeterli olma durumu ve bu süreçte gerçekleşen eğitim ve öğretimin keman eğitimi alan bireye yaşam boyu öğrenme kapsamındaki kazanımları önem teşkil eden unsurlar arasındadır.

Yapılan gözlemler doğrultusunda örgün eğitim dışındaki keman eğitim-öğretim süreçlerinde önem arz eden bu unsurlara yönelik Türkiye'de bazı eksik yönlerin olduğunun düşünülmesi ve yapılan alanyazın taramasında karşılaştırmalı olarak Türkiye'de, Türkiye ve Almanya arasında müzik eğitimine yönelik yeteri kadar yapılmış çalışmaya rastlanmamış olması araştırmacıyı bu çalışmaya yönlendiren temel sebepler olmuştur. Bu bağlamda bu çalışma; Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin Türkiye ve Almanya'da ne durumda olduğu ve nasıl yürütüldüğü hakkında fikir vermesi, bu konuyla ilgili alana yönelik farkındalık oluşturması, örgün eğitim dışında keman eğitimi veren eğitimcilere ve konuyla ilgili yapılacak akademik çalışmalara referans olması, ayrıca araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında, örgün eğitim dışındaki keman eğitimi ve öğretimi süreçlerinin daha etkili, nitelikli ve verimli olacak biçimde yürütülebilmesine katkı sağlayacağının düşünülmesi bakımından önem arz etmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

- Belirlenen araştırma modelinin araştırmanın amacına ve konusuna uygun olduğu

- Araştırmada veri toplamak için kullanılan veri toplama aracının ve veri toplama sürecinde kullanılan tekniklerin araştırma için gerekli bilgilere ulaşılmasını sağlayabilecek nitelikte olduğu
- Araştırmada keman eğitimcilerinin anket sorularına doğru ve samimi yanıt verdikleri
- Araştırmanın örneklem grubunun evreni temsil ettiği
- Veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

- Türkiye'nin 7 farklı bölgesinde ve Almanya'nın 16 farklı eyaletinde örgün eğitim dışı kapsamında kendi olanakları dahilinde belirlediği (ev vb.) yer(ler) veya farklı bir özel müzik eğitim merkezi çatısı altında keman eğitimi veren eğitimciler ile sınırlı olup farklı uyruktan olan eğitimcilerin ayrımı yapılmamıştır.
- Araştırma, ankete yanıt veren Türkiye'den 78 Almanya'dan 62 olmak üzere toplam 140 eğitimci ile sınırlıdır.
- Araştırma, anketten elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırma, Türkiye ve Almanya genelinde örgün eğitim dışında keman eğitimi veren eğitimcilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Müzik eğitimi, temelde, bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir (Uçan, 2018: 11).

Örgün Eğitim: İlk, orta ve yüksek öğretim gibi düzeylere ayrılan, her düzeyde kurumlaşmış, hiyerarşik bir sıra içinde, birinin diğerine hazırladığı ya da üzerinde yer aldığı genellikle zorunlu ve uzun süreli bir eğitim sistemidir (Güneş, 2005: 10).

Yaygın Eğitim: Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademeden ayrılmış ya da bitirmiş bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümünü kapsamaktadır (MEB, 2010).

Yaşam Boyu Eğitim: Bireyin tüm alanlara yönelik sürdürdüğü örgün, yaygın ve bireysel öğrenme süreçlerini kapsayan, onun özel, aile, sosyal ve mesleki yaşantısındaki gelişmeyi sağlayabilmesi, "ilgi, istek, ihtiyaç, yetenek, beklenti, değişim ve gelişmeler doğrultusunda bireylerin davranışlarında yaşamı boyunca istendik değişiklikler yaratma süreci" olarak tanımlanan formal ve informal eğitimi içine alan çok geniş bir eğitim alanıdır (Yıldırım, 2009: 3).

Müzik Eğitimi: Çocuk, genç ve yetişkin ayırt etmeksizin müzik eğitimi gören her bireye müziksel davranış kazandırma, davranış değiştirme, kazandırılan davranışları geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir (Uçan, 2018: 11).

Keman Eğitimi: Keman öğretimi yoluyla bireylerin ve onların oluşturdukları toplulukların devinişsel, bilişsel ve duyuşsal davranışlarında, kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler oluşturma ya da onlara bu nitelikte yeni davranışlar kazandırma sürecidir (Günay ve Uçan, 1980: 8).

1.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çalışmanın konusuyla ilgili olarak yurtiçinde ve yurtdışında yapılan karşılaştırmalı müzik eğitimi ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.7.1. Yurtiçi Araştırmalar

Ece'nin 2019 yılında yaptığı "Türkiye'de ve Almanya'da Müzik Öğretmeni Yetiştirme Programları Kapsamında Çalgı Öğretmeni Yetiştirme Süreçlerinin Karşılaştırılması" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasında, Türkiye'de müzik öğretmenliği

ve Almanya'da çalgı öğretmenliği bölümlerindeki programların doküman analizi yapılarak genel durumu incelenerek karşılaştırılmış ve çalgı öğretmeni yetiştirmeye yönelik bir örneğin oluşturulması amaçlanmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre;

- Türkiye'de çalgı öğretmeni yetiştiren özel bir program olmadığı;
- Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştiren tek tip program olduğu ve bu programdaki ders içeriklerinde çalgı öğretimiyle ilgili derslerin olmadığı;
- Almanya'da çalgı öğretmeni yetiştiren programların olduğuna;
- Türkiye'deki ve Almanya'daki okulların programlarındaki birkaç aynı ders ve bazı benzerlik gösteren dersler olsa bile genel anlamda iki ülkenin eğitim sisteminin ve ders programlarının birbirinden tamamen farklı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Arkabayev'in 2019 yılında yayınlanan "Kazakistan ve Türkiye'deki İlkokul ve Ortaokul Genel Müzik Eğitiminin çeşitli Kısıtlamalarıyla Karşılaştırılması" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasında Kazakistan ve Türkiye'deki ilk ve ortaokullarda genel müzik eğitiminin pek çok boyutta karşılaştırılmasına odaklanılmış, çalışmaya yönelik verilere ulaşabilmek için doküman analizi yapılmıştır. Çalışma kapsamında ortak kültürel ve tarihsel bağları bulunan bu iki ülke arasındaki karşılaştırma müfredat, ders kitapları, içerik, haftalık ders saati gibi yönlerden yapılmış ve genel itibariyle iki ülke arasında farklılıklar olduğuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre;

- İlkokul her iki ülkede de 4 yıl olmakla birlikte ortaokul sürecinin Türkiye'de 4 Kazakistan'da ise 2 yıl olduğu;
- Haftalık ders saatlerinin her iki ülkede de 6 yıl boyunca birer saat olduğu;
- Türkiye'de çocuk ve okul şarkıları, marş ve halk ezgilerine daha çok yer verilirken Kazakistan'da sözsüz ezgi, popüler müzik örnekleri, yabancı şarkı sözleri ve uyarlamalara daha fazla önem verildiği;
- Türkiye'de geleneksel askeri müzik ve dini müzik örneklerine yer verilmekte iken Kazakistan'da bunların kullanılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hasanova'nın (2008) "Türkiye'de ve Azerbaycan'da Müzik Eğitimi Veren Kurumların İlköğretim ve Ortaöğretim Düzeyinde Verilen Piyano Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasında Azerbaycan ve Türkiye'deki

müzik eğitimi veren kurumların piyano programlarının içerik, benzerlik ve farklılıklarının sunulması amaçlanmıştır. Bu amaçla ülkelerdeki örneklem olarak seçilen kurumların piyano eğitim programları belge tarama yöntemiyle elde edilmiştir. İki ülke arasında piyano öğretim programlarındaki içerik, biçim, besteci çeşitliliği ve toplam eseri sayısı bağlamında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Bu farklılıklar aşağıda verilmektedir.

- Azerbaycan'da verilen piyano programlarında 20. yüzyıl bestecileri yoğunlukta iken Türkiye'de çağdaş Türk bestecilerin eserleri çoğunluğu oluşturmaktadır.
- Azerbaycan'da Türk bestecilerin eserleri piyano programlarında yer almamakta fakat Türkiye'deki programlarda Azeri bestecilerin eserleri bulunmaktadır.
- Eser ve bestecilerin sayısı Azerbaycan'da uygulanan programlarda Türkiye'dekilerden daha fazladır.
- Azerbaycan'da verilen piyano eğitimi zaman içinde Moskova ve Petersburg eksenli Rus ekolü ile etkileşim yaşamış ve bu ekol öncülüğünde gelişerek kalıcı hale gelmiştir.

Özdek'in (2012) "Ulusal Müzik Eğitiminde Halk Müziğinin Yeri: Türkiye-Azerbaycan örneği" başlıklı doktora tezi çalışmasında ise Azerbaycan ve Türkiye'de verilen ulusal müzik eğitimlerinde halk müziğinin yerine odaklanılmıştır. Çalışmada kaynak tarama, doküman inceleme-karşılaştırma ve kısmen de görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, halk müziğinin bütün dünyada ulusal müzik eğitim modellerinin temelini oluşturduğuna, ilköğretim müzik eğitimi ve bunu yürüten eğitimcinin bu modelinin çekirdeği olduğuna ve sistemi sağlıklı yürütebilmek için halk müziği ve çalgılarına önem verilmesinin gerekliliğine ulaşılmıştır. Azerbaycan ve Türkiye özelinde incelendiğinde ise;

- Azerbaycan'da ülke genelinde, klasik Batı müziği ve halk müziği eğitimleri veren ilköğretim düzeyinde mesleki müzik eğitim kurumları bulunduğu;
- Türkiye'ye kıyasla Azerbaycan'daki ilköğretim müzik ders kitaplarında halk müziği özellikleri taşıyan okul şarkıları ve halk müziği ezgilerinin daha fazla yer bulduğu;
- Azerbaycan ve Türkiye arasında ortaöğretim düzeyinde mesleki müzik eğitimi kurumlarının programları karşılaştırıldığında; Azerbaycan'daki programlarının 4 farklı alanda uzmanlaşmaya yönelik olduğu, halk müziği ve çalgı eğitimi içerikli derslerin

daha geniş zamana yayıldığı, pedagojik içerikli derslerin programda yer aldığı ve seçmeli derslerin daha yoğun ve seçenekli olarak verildiği;

- Müzik öğretmeni yetiştiren programlar kıyaslandığında; müzik öğretim yöntemleri, işitme ve armoni içerikli derslerin ağırlıkları bakımından iki ülke arasında büyük bir fark olmadığına ulaşılmıştır. Lakin Azerbaycan'da müzik tarihi, koro, halk müziği, ses, şeflik çalgı eğitimi ve eğitim müziği dağarı içerikli derslere Türkiye'ye nazaran daha fazla zaman ayrıldığı, buna ek olarak seçmeli derslerdeki esneklik ve çeşitliliğin daha net olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Yöndem ve Nebi'nin (2009) Türkiye ve Makedonya İlköğretim Okulları 6,7 ve 8. Sınıflar Bünyesinde Okutulan Müzik Ders Kitaplarındaki Eğitim Müziği Eserlerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi" başlıklı makale çalışmasında, iki ülkeye ait müzik ders kitaplarında bulunan sözlü eğitim müziği eserleri arasında bulunan benzerlik ve farklılıklar kaynak tarama ve inceleme teknikleri kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma sonucunda iki ülke arasında benzerlik ve farklılıklara rastlanmıştır. Bu doğrultuda;

- Türkiye'de bulunan müzik ders kitaplarındaki eğitim müziği eserlerinin Makedonya'dan daha fazla olduğu;
- Hem Makedonya hem de Türkiye'de yayımlanan kitaplarda okul şarkıları ve halk müziği eserlerinin eğitim müziği eserleri arasında çoğunluğu; Geleneksel Sanat Müziği ve Klasik Batı Müziği eserlerinin ise en az sayıda bulunan eserleri oluşturduğu;
- Eğitim müziği eserlerinin her iki ülkede de tonal müzik ağırlıklı olduğu; bunun yanında Türkiye'deki ders kitaplarında tonal ve modal eserlerin oranının birbirine yakın iken Makedonya'da bu farkın oldukça büyük olduğu;
- Makedonya'daki müzik kitaplarında anonim eser oranının Türkiye'den fazla olduğu, bunun yanında 8. sınıf kitaplarındaki eser seçimlerinde iki ülke arasında paralellik görüldüğü;
- Makedonya'da bulunan ders kitaplarına kıyasla Türkiye'de bulunanlarda çok seslilik ve çalgı eşliği kullanma sıklığının daha fazla, nüans işaretleri ve hız terimlerinin de daha fazla belirtilmiş olduğu;
- Her iki ülkede de ders kitaplarında bulunan nota değerlerinin benzer kullanıldığı, aralıkların da üçlü ve dörtlü aralıklar üzerine yoğunlaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karaelma ve Demirel'in (2022) "Kosova ve Türkiye'de 6. Sınıfta Okutulan Müzik Öğretim Programlarının İncelenmesi" başlıklı makale çalışması kapsamında Kosova ve Türkiye'de 6. sınıfta okutulan müzik öğretim programlarını amaç ve kazanımlar boyutuyla incelenmesi amaçlanmıştır. Her iki ülkeden doküman analizi ile veriler toplanarak betimsel yöntem ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına yönelik her iki ülkenin kazanımları konusunda Kosova'nın eksikleri olduğu tespit edilmiştir. İki ülkenin öğretim programları arasındaki farklardan biri Kosova'da bulunan "dinlenmesi önerilen müzikler" adlı repertuarın Türkiye'de bulunmadığıdır. Bunun dışında çalışmanın asıl kısmını oluşturan amaç ve kazanımlar karşılaştırıldığında;

- Her iki ülkenin de öğrenci merkezli programlara sahip olduğu ve öğrencilerin estetik yönden geliştirilmesi, müzik yoluyla fikirlerini geliştirmeleri; yaratıcılığın arttırılması; ulusal ve uluslararası müzik kültürünün şekillenmesi; etkinliklere katılımın artması; toplumsal ilişkiler ve sorumluluğun geliştirilmesi; öğrenme ve bilgilenmenin sağlanması bakımından bazı benzer amaçlarının bulunduğu;
- Aktif dinleme, müzik eserlerinin çalınması ve söylenmesi, devinim ve dans, sağlıklı ses ortamının oluşturulması, temel işaretleri tanıma, müziğin diğer dillerle ilişkisi, müzisyenlik ve müzik eğitimine dair güncel bilgilerin verilmesi gibi amaçların sadece Kosova'nın öğrenme programında yer aldığı;
- Müzik vasıtasıyla zihinsel becerilerin geliştirilmesi, Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine yönelik görüşlerini kavranması ve Atatürk ilke ve inkılâplarına gönülden bağlı, kültürlü bireylerin yetiştirilmesi, Türkçe'nin doğru ve etkili kullanımının sağlanması, İstiklal Marşı öncelikli olmak üzere milli marşların özüne uygun seslendirilmesinin ise sadece Türkiye'deki öğretim programına dahil olduğu;
- Kazanımların; ülkelerin kendi kültür ögeleri ve kendi müziklerinden oluşan şarkıları, şarkı söyleme odaklı maddeleri, kendi halk şarkılarının söylenmesi, kendi müzik türlerinin ayırt edilmesini sağlanması, ritimsel hareket, eşlik yapma kavramı ile dans ve müzik konuları, müzik çalışmalarının sergilenmesi, teknolojinin öğrenilmesi gibi noktalar bakımından benzerliğe sahip olduğu;
- Seslendirdiği müziklerde hız ve gürlük basamaklarının uygulanması, ergenlik döneminde ses değişimlerinin fark edilmesi, insan sesinin oluşumunun açıklanabilmesi, dinlenilen farklı türdeki müziklere dair duygu ve düşüncelerinin farklı

yollarla ifade edilebilmesi gibi kazanımların ise sadece Türkiye'de var olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tatlı'nın (2010) Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4 ve 5. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasında her iki ülkenin öğretim programlarına dair önerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. İki program; genel amaçları, genel yapısı, kazanımları, içerikleri, temel becerileri, öğrenme ve öğretme süreçleri ve ölçme ve değerlendirme süreçleri bakımından doküman incelemesi yapılarak karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular;

- İki ülkenin ilköğretim müzik dersi programlarının genel yapılarının birbirinden oldukça farklı olduğu, genel amaçları yönündense benzerlik gösterdiği;
- Türkiye'de uygulanan ilköğretim müzik dersi programının İngiltere'dekinden çok daha ayrıntılı olduğu ve eğitim sürecini başından sonuna kadar şekillendirdiği, İngiltere'dekinin ise genel bir çerçeve çizdiği ve esnek bir yapıya sahip olduğu;
- İngiltere'deki programın çerçeve olmasına bağlı olarak her okul eğitim kapsamında sunacağı etkinlikler ve kazanımların detaylarına kendi karar verebilirken Türkiye'de bu olguların ayrıntıları ile düzenlendiği;
- "Genel Öğretim Gerekleri" başlığı altında "Öğrencilere Etkili Öğrenme Fırsatlarının Sunulması", "Program Çerçevesinde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı" ve "Program Çerçevesinde Dilin Kullanımı" olmak üzere3 başlık altında incelenen müzik dersi öğretim programı bölümünün Türkiye'de bulunmadığı;
- İki ülkenin de iş/ünite planlarının birbirine benzediği;
- Müzik dersi saatlerinin Türkiye'de net olarak verildiği buna karşın İngiltere'de bu saatlerin okul yönetimlerine bırakıldığı;
- Her iki ülkede de öğrencilerin ahlaki, ruhsal, kültürel ve sosyal gelişimlerinin sağlanmasının amaçlandığı, fakat Türkiye'de kültürel ve milli ögelerin kazandırılmasına dair hedeflerin öncelikli olduğu;
- Öğrencilerin müzik ile duygu ve düşüncelerinin aktarılması ile sosyal gelişme ve kaynaşmanın arttırılmasının amaçlandığı;

- Her iki ülkenin programında da iletişim, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, düşünme ve girişimcilik becerilerinin temel beceriler yönünden yer aldığı;
- Türkiye'den farklı olarak İngiltere'nin programında kendi öğrenmesini ve performansın geliştirme, grupla çalışma, sayıları kullanma ve iş ilişkili öğrenme becerilerinin de temel becerilere dahil olduğu;
- Türkiye'de ise Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, müziksel algılama ve bilgilenme, müzik okur-yazarlığı edinebilme ve estetik duyarlılığa sahip olma, kişisel ve sosyal değerlere önem vermenin temel beceriler altında değerlendirildiği;
- Her iki programın da 4 öğrenme alanı üzerinde şekillendiği;
- Türkiye'nin İngiltere'den daha az kazanıma sahip olduğu lakin kazanımların genel itibariyle birbiri ile benzeştiği;
- İçerikler bakımından Türkiye daha fazla ünite sayısına sahip iken İngiltere'deki programda ünitelerin daha kapsamlı olduğu;
- Türkiye'de milli ögelerle bağlantılı içerikler bulunurken İngiltere'de bulunmadığı;
- İngiltere'deki etkinlik örneklerinin daha aşamalı bir yol izleyerek daha geniş öğrenme imkanları sunduğu, etkinliklerin öğrencilerin hayal güçlerini ve çok yönlü gelişimlerini geliştirdiği ve yaratıcı düşünmeleri sağladığı şeklinde özetlenebilmektedir.

Gün Duru ve Köse'nin (2012) "Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Yapılanma Modelleri (Türkiye, Avusturya, Finlandiya, Danimarka ve Texas Örnekleri)" başlıklı makale çalışmasında Türkiye, Avrupa ve Amerika'daki müzik öğretmenliği eğitimi yapılanmaları "yetiştirilen müzik öğretmeni çeşitliliği" bakımından inceleme yapılması amaçlanmıştır. Verilerin toplanmasında betimsel tarama yöntemi ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre;

- Türkiye'de genel müzik eğitimine yönelik 1 tip müzik öğretmeni;
- Avusturya Graz Üniversitesi'nde genel müzik eğitimi ve enstrüman eğitimine yönelik 2 tip müzik öğretmeni;
- Finlandiya Lahti Üniversitesi ve Lahti Politeknik'te genel müzik eğitimi ve okul öncesi müzik eğitimine yönelik 2 tip müzik öğretmeni;

- Danimarka Royal Müzik Akademisi ve Kopenhag Üniversitesi'nde müzik okullarına ve genel müzik eğitimine yönelik 2 tip müzik öğretmeni;
- ABD Texas Teknoloji Üniversitesi'nde ise grup müziği, koro, orkestra ve piyano temel alanlarına yönelik 4 tip müzik öğretmeni yetiştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sülün'ün (2015) "Türkiye, Almanya, Finlandiya, İngiltere ve Kanada Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması" başlıklı doktora tezi çalışmasında Almanya, Finlandiya, İngiltere, Kanada'da müzik öğretmeni yetiştirme programlarının incelenmesi ve Türkiye'deki müzik öğretmeni yetiştirme programlarıyla karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak amaçlanmıştır. Veriler doküman analizi yapılarak elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda Türkiye'deki müzik öğretmenliği lisans programlarının giriş şartları, yetenek sınavları, program süreleri ve program içeriğiyle ilgili yeniden yapılanmaya gidilmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koçkar'ın (2001) " Türkiye ve Rusya Federasyonu'nda Sanatçı Yetiştiren Okulların Yönetsel Yapılarının Karşılaştırılması" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasında Türkiye'de Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ve Rusya Federasyonu'nda Moskova Tchaikovsky Devlet Konservatuvarının yönetsel, öğretim elemanları, öğrenci ve eğitim ortamlarının özelliklerinde benzerlikler ve farklılıkların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Örneklem olarak seçilen konservatuvarların yöneticileri ve çalışanları ile yapılan görüşmelerden ve kaynak taraması sonucu elde edilen bulgulara göre;

- Yönetsel olarak Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı yöneticisi olan Konservatuvar Müdürü 'nün orta düzey yönetici olması ve görev süreleri sebebiyle Moskova Tchaikovsky Devlet Konservatuvarı'na göre bazı yönetim sorunları yaşandığı;
- Öğretim elemanlarının özellikleriyle ilgili Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı öğretim elemanlarının sayıca Moskova Tchaikovsky Devlet Konservatuvarı öğretim elemanlarına nazaran daha az olduğu;
- Öğrenci özelliklerine yönelik Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı öğrencilerinin sanat eğitimine 10-11 yaşlarında başladığı, Moskova Tchaikovsky Devlet Konservatuvarı'nda ise öğrencilerin 7 yaşlarında daha erken başladığı;

- Eğitim ortamları bakımından Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ortamının konservatuvar eğitimi amaçlı tasarlanmadıkları, Moskova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ortamının müzik eğitimi amaçlı tasarlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özkeleş'in (2019) "Dünya'nın Farklı Üniversitelerinde Mesleki Müzik Eğitimi Veren Kurumların Lisans Programlarında Yürütülen Müzik Biçimlerine İlişkin Dersler" başlıklı bildiri çalışmasında Gdansky Müzik Akademisi (Polonya), Köln Müzik Yüksekokulu (Almanya), Royal İskoç Müzik ve Drama Akademisi (İskoçya), Norveç Müzik Akademisi (Norveç), California Devlet Üniversitesi (A.B.D), Edith Cowan Üniversitesi (Avustralya), Grand Canyon Üniversitesi (A.B.D), Midwestern Devlet Üniversitesi (A.B.D), Fresno Devlet Üniversitesi (A.B.D), Texas Teknoloji Üniversitesi (A.B.D), Graz Üniversitesi (Avusturya), K.D. Uşınskıy Güney Ukrayna Milli Pedagoji Üniversitesi (Ukrayna) ve McGill Üniversitesi (Kanada)'nde mesleki müzik eğitimi veren kurumların lisans programlarında yürütülen müzik biçimlerine ilişkin derslere yönelik durum tespitinin yapılması amaçlanmıştır. İlgili derslerin öğretim programlarına yönelik veri toplamak için doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre çalışma grubunda yer alan üniversitelerin programları ile Türkiye'deki müzik öğretmenliği programlarındaki müzik biçimleri dersinin içerik ve süreleri bakımından karşılaştırıldığında, Türkiye'deki müzik biçimleri dersinin içeriği ve derse ayrılan sürenin oldukça yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Töreyin'in (2002) Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Avrupa ve Türk Cumhuriyetleri ile Türkiye Arasındaki Etkileşim" başlıklı kongre bildiri çalışmasında müzik öğretmeni yetiştirme konusunda iki ülke arasındaki etkileşimin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada doküman analizi-kaynak tarama tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda;

- Öncelikle Türkiye'nin Cumhuriyetin ilk yıllarında müzik öğretmeni yetiştirme sistemine yönelik Avrupa ülkeleri ile etkileşimde bulunduğu;
- Türkiye'nin coğrafi konumu nedeniyle müzik öğretmeni yetiştirme modelinde Doğu ve Batı arasındaki bağlantıyla kendi koşullarına uygun olan modeli oluşturma çabasında olduğu;

- Avrupa ülkeleri ve Türkmenistan haricinde Türkiye Cumhuriyetlerinde uygulanan müzik eğitimi sistemlerinin en önemli ortak özelliğinin müzik eğitimine oldukça erken yaşlarda başlandığı ve uzun bir hazırlık döneminden sonra müzik öğretmenliği formasyonu kazandırıldığı;
- Bazı Türk Cumhuriyetlerinin eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin, Türkiye'de uygulanan modelin örnek alınmasıyla gerçekleştirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

1.7.2. Yurtdışı Araştırmalar

Can, Yokuş ve Yokuş'un (2009) "Türkiye ve İngiltere İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programlarının Kazanım Hedefleri" başlıklı makale çalışmasında Türkiye ve İngiltere ilköğretim müzik dersi öğretim programlarının kazanım hedefleri karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada Türkiye'ye oranla İngiltere'de müzik eğitiminde kompozisyon ve değerlendirme becerilerine daha fazla ağırlık verildiğini belirtilmiştir. Buna göre; her iki ülkenin müfredatları üzerinden doküman analizi gerçekleştiren araştırmacılar, müfredatın en çok üzerinde durduğu kavramlara odaklanarak eğitim paradigmalarında müziğin yerini konumlandırmaya çalışmıştır. Elde edilen sonuçlar, Türkiye'de müziğe yönelik yeteneklerin daha az keşfedildiği, müzikal özgüvenin daha az olma ihtimalinin olduğu ve yaratıcılığın azaldığı bir ortamın mevcut olduğunu, İngiltere'de bu olguların müfredatta daha merkezi noktalarda yer aldığını göstermiştir.

Barişeri'nin (2009) "İngiltere ve Türkiye'de İlköğretim Müzik Öğretmenliği Eğitimi" başlıklı doktora tezi çalışmasında İngiltere ve Türkiye'deki ilköğretim öğretmen adaylarının müzik eğitimi incelenmiş ve iki ülke arasında karşılaştırma yapılmıştır. Sınıf PGCE ve uzman B. Ed öğrencilerinin öğretmenlik eğitimi dersleri öncesi ve sonrasında ilköğretim müzik öğretimine yönelik tutum ve güvenlerinin belirlenmesi amaçlayan bu çalışmada toplamda 243 müzik öğretmeni veya müzik öğretmenliği öğrencisi ile İngiltere'de görüşülmüş, anket uygulanmış ve gözlemler yapılmıştır. Türkiye'de çalışma grubuna anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları ise Türkiye ve İngiltere'de müzik öğretmenlerinin farklı olgular üzerinde durduğunu göstermiştir. Her ne kadar eğitim noktasında Türkiye'deki öğretmenlerin özgüvenleri, İngiltere'deki öğretmenlerin özgüvenlerinden daha yüksek olsa da yaratıcılık becerileri bağlamında İngiltere'deki

öğretmenlerin daha başarılı oluğu bulgusuna ulaşılmış olması, Türkiye'deki müfredatla doğrudan ilişkili bir alana işaret etmektedir. Bu çerçeve, müzik öğretmenlerinin de müfredat çerçevesinde eğitim alıyor olmalarına paralel olarak öğrencilerin yaratıcılık noktasında güçlendirilmesini güçleştiren bir etmen olarak değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmada vurgulanan diğer bir husus ise müzik eğitiminin Türkiye'de verildiği sürenin, İngiltere'deki müzik eğitiminden daha kısıtlı olmasıdır. Bu durumun, özellikle öğretmenler nezdinde olumsuz değerlendirmelere neden olduğu ve öğretmenlerin müzik eğitimi için yeterli vakit bulamamalarına bağlı olarak öğrencileri yaratıcılık noktasında güçlendiremediği bir ilişkiselliği ortaya çıkardığı belirtilmiştir.

Türkiye'nin yanı sıra Alman ve İngiliz müzik eğitimini karşılaştıran çalışmalardan da söz etmek mümkündür. Kertz-Welzel'in (2009) "Karşılaştırmalı Müzik Eğitimi Meselesi mi? Almanya'da Topluluk Müziği" başlıklı makale çalışmasında, II. Dünya Savaşı'ndan bu yana İngiliz ve Alman müziğinin nasıl farklılaştığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmada, Alman müziğinin II. Dünya Savaşı'na kadar yoğun bir biçimde topluluk odaklı olarak ilerlediği, ancak daha sonra bu tür bir müzik eğitimi içeriğinden uzaklaşma yolunu tercih edildiği bildirilmiştir. İngiltere'de ise sosyal gelişimin ve kişiler arası etkileşimdeki avantajları nedeniyle giderek artan bir topluluk müziğinin varlığı gündeme getirilirken Almanya'nın bu bağlamı arka planda bırakmasının doğrudan savaşla ilişkilendirilmiş olması kritik bir bulgu olarak çalışmada yer almaktadır. Öte yandan araştırmanın sonucunda topluluk müziğinin önemli katkıları göz önünde bulundurularak Alman müziğinin ciddi bir biçimde topluluk müziğine yönelmesi gerektiği de vurgulanmıştır.

Bu konuya yönelen araştırmacılardan bir diğeri olan Bevers'in (2005) "Kültürel Eğitim ve Kanon: İngiltere, Fransa, Almanya ve Hollanda'da Ortaokul Müzik ve Sanat Sınavlarının İçeriğinin Karşılaştırmalı Bir Analizi, 1990-2004" başlıklı makale çalışmasında Almanya, İngiltere, Fransa ve Hollanda'nın 1990-2004 yılları arasında ortaokul müzik eğitimi müfredatları doküman analizi yapılarak karşılaştırılmış ve söz konusu dört ülkedeki temel paradigma incelenmiştir. Bevers'in özellikle değindiği bir olgu olarak kültürel miras konusu, müzik eğitiminin gelişme gösterdiği alanın büyük ölçüde etkilendiği bir alana işaret etmektedir. Buna göre; Almanya ve Fransa, müzik eğitiminde tarihi unsurlara ve kültürel geçmişe en çok atıflarda bulunan ülkeler olurken İngiltere

görece bu noktaya daha az odaklanmaktadır. Hollanda ise müzik eğitiminde diğer ülkelerden daha fazla oranda uluslararası bağlamı dâhil etmektedir. Bu durum, ülkelerin sosyokültürel yapısının müzik eğitimini ciddi anlamda şekillendirebildiğini gösterirken Hollanda'nın diğer üç ülkeye oranla daha yakın tarihte kurulmuş olması, müzik eğitiminde tarihsel bağlamın zayıf kalmasıyla sonuçlanmıştır.

Bevers, sosyokültürel yapının müzik eğitimi üzerindeki etkisine değinirken bu etkinin müziğin gelişimiyle de bağlantılı olduğunu belirtmekte ve müzik eğitimi verenlerin de böylece öğrencileriyle müzik eğitimine başladığı süreçte tarihi izler taşıyan müziklere ağırlık verme eğiliminde olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla Bevers, büyük ve farklı milletlerle etkileşim içerisinde olan ülkelerin müzik eğitiminin görece küçük ülkelerden çok daha siyasi, milli ve dar bir çerçevede gerçekleştirildiğini açıklamaktadır.

Müzik eğitiminde ülkenin yaşının etkili olduğu bulgusuna, Amerika Birleşik Devletleri ile Çin Halk Cumhuriyeti'ndeki müzik eğitimini öğretmen ve öğrenciler üzerinden değerlendiren Benson ve Fung'un (2005) " Çin ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Özel Piyano Derslerinde Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarının Karşılaştırılması" başlıklı makale çalışmasında da rastlamak mümkündür. Buna göre; Benson ve Fung, Amerika Birleşik Devletleri ve Çin Halk Cumhuriyeti'nde piyano eğitimi veren 16'şar öğretmeni, eğitim verdikleri sırada video kaydına almış, ardından bu videolar üzerinden müzik eğitiminin iki ülkede nasıl farklılaştığını incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, her iki ülkede de öğretmen ve öğrencilerin şarkılara birlikte eşlik etmeye gayret gösterdiklerini ortaya koyarken ders içerisinde sözel soru ve yanıtlara Çin'deki öğretmenlerin daha az ağırlık verdiği bulgusu, önemli bir farklılaşma alanı olarak göze çarpmaktadır. Dolayısıyla ABD'deki öğretmen-öğrenci ilişkisinde sözel bağlam ağırlık kazanırken Çin'deki derslerde müzikal bölümün yüzdesi anlamlı olarak daha fazla gerçekleşmiştir. Buna ek olarak her iki ülkede de müzik eğitimi sonunda öğrencilerin benzer başarılara sahip olduğunun görülmesi, eğitim sürecinde çeşitli farklılıklar olsa da pedagojik çerçevenin mevcut eğitim sistemlerine içerilebildiği, bu nedenle müzik eğitiminde daha az başarılı olma gibi bir hususun söz konusu olmadığı keşfedilmiştir. Böylece Benson ve Fung, ülkelerin sosyokültürel yapısının müzik eğitimi üzerinde etkili olduğunu açıklarken bu etkinin öğrencilerin başarıları üzerinde anlamlı bir fark

oluşturmadığını ifade etmesi, süreçlerin güncel bilimsel paradigmalar eşliğinde yürütüldüğüne işaret etmektedir.

Bode'nin (2022) "Amerika Birleşik Devletleri, Yunanistan ve Türkiye'nin Uluslar arası Bir Karşılaştırmasında Katılımcı Temelli Müzik Eğitimi" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasında Amerika Birleşik Devletleri, Yunanistan ve Türkiye'deki müzik öğretmenleri görüşleri doğrultusunda müzik eğitimi bağlamında üçlü bir karşılaştırma gerçekleştirilmiştir. Ülkelerdeki müzik eğitiminin nitelik yapısının ortaya konulması amaçlanan bu çalışmada ülkelerdeki katılımcılarla sözlü görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda Yunanistan ve Amerika Birleşik Devletleri'nde tipik bir müfredat planı olmadığı, bunun aksine Türkiye'de ise müfredata yoğun bir bağlılığın söz konusu olduğu, bunun ise sosyokültürel yapıyla açıklanabileceği belirtilmiştir. Diğer taraftan Türkiye'deki eğitsel materyallerin sayısının giderek arttığını belirten Bode, sınıfların kalabalık olması gibi çeşitli dezavantajları olsa da Türkiye'deki müzik eğitiminin önemli gelişmeler kat ettiğini ancak Yunanistan da dâhil olmak üzere Türkiye'deki müzik eğitimi süresinin kısıtlı olmasının insanları özel kurs merkezlerine yönelmek zorunda bıraktığını da açıklayarak, Türkiye ve Yunanistan'daki sınırlılıklardan da söz etmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim-Öğretim ve Türkiye'de Müzik Eğitimi

Eğitim, birey ve topluma biçim veren, yetkinleştiren etkin bir süreçtir. Bireyin doğumundan itibaren ailesinden, çevresinden, toplumdan edindiği tüm bilgi, beceri ve davranışları, gelenek ve görenek gibi toplumsal değerleri plansız, programsız bir amaç gütmeksizin kendi yaşantısına dahil ederek yaşam boyu gelişim gösterdiği kültürel bir süreçtir. Bu süreç bireyin *informal* anlamda gelişimini sağlayan, yani doğumdan ölüme değin yaşantısı içerisinde edindiği tüm bilgi, beceri ve davranışları kapsamaktadır. Diğer bir yandan birey eğitsel anlamda gelişimini, belirli bir zaman sonra yaşantısına dahil olan *formal* olarak tanımlanan düzenli, planlı, programlı okul eğitimi desteğiyle sürdürür.

Formal eğitim *örgün* ve *yaygın* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Örgün Eğitim: Okul içi eğitimi olarak da adlandırılan ve genellikle 7-23 yaş aralığına hitap eden klasik öğretim sistemidir (MEB, 1990: 46). Belirli bir program çerçevesinde öğretmen ve öğrencinin okul çatısı altında, belirli yöntem ve teknikleri kullanarak yaptıkları eğitimdir (Küçüköncü, 2000: 9).

Yaygın eğitim: Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademeden ayrılmış ya da bitirmiş bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümünü kapsamaktadır (MEB, 2010).

Eğitim kavramına müzik eğitimi çerçevesinde bakacak olursak;

Müzik eğitimi, temelde, bir müziksel davranış kazandırma, davranış değiştirme ya da davranış değişikliği oluşturma, davranış dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir. Bu süreçte çoğunlukla, eğitim gören bireyin (çocuğun/gencin, öğrencinin) kendi müziksel yaşantısı temel alınmaktadır. Bu temelden yola çıkılarak belirli amaçlara yönelik

planlı, düzenli, yöntemli sistematik bir yol izlenir ve bu yolla belirli hedeflere ulaşılır. Müzik eğitimi yoluyla, birey ile çevresi, özellikle müziksel çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin daha sağlıklı, düzenli, etkili, verimli ve daha yararlı olması beklenir (Uçan, 2018: 11).

Müzik eğitiminin boyutları, müziksel işitme okuma ve yazma, ses eğitimi, çalgı çalma eğitimi, müzik beğenisi eğitimi ve yaratıcılık eğitimi olarak ele alınmaktadır (Bilen, 1995: 14).

Örgün eğitim kapsamında müzik eğitimi önceden hazırlanmış olan bir program doğrultusunda belirli amaçlara yönelik planlı bir şekilde yürültülmektedir. Bu eğitim sistemi de öğretim yoluyla gerçekleşmektedir.

Öğretim, eğitimin okullarda plan ve program çerçevesinde yapılan kısmı olup belirlenmiş olan müfredatı öğretim yöntemleri aracılığıyla öğrenme sürecidir. Öğretim süreci ilkokuldan başlayıp üniversiteye kadar belirli bir plan dâhilinde ve belirlenen sürelerde gerçekleşirken, eğitim süreci ise hayatın her anında ve her alanında insan ile beraberliğini sürdürmektedir. Eğitim, öğretime göre daha geniş ve kapsamlıdır. Öğretim, eğitimin formal (örgün-yaygın) boyutunu oluşturur. Eğitim ise hem formal hem de informal boyutu kapsadığından daha geneldir (Gün, 2018). Bu bağlamda yaşamın her anında yaşam boyu edindiğimiz, öğrendiğimiz bilgiler eğitim çatısı altındadır.

Müzik eğitimi ve müzik öğretimi de eğitim ve öğretim gibi birbirine bağlı olarak bir bütündür. Bir bütün olarak bireye aktarıldığında daha yararlı, kalıcı, sağlıklı öğrenme süreci gerçekleşir. Uçan (2005b) müzik eğitimi, "müziksel davranış kazandırma" ya da "müziksel davranış değiştirme" süreci iken; Müzik öğretimi dışsal bir kaynak (öğretmen) aracılığıyla "belli bir amaç doğrultusunda müziksel öğretme ve öğrenmeyi planlama, başlatma, yönlendirme, kolaylaştırma, gerçekleştirme ve denetleme süreci" olarak tanımlanabilir.

Uçan (2005b) boyutu (türü), düzeyi, süresi, biçimi ve içeriği ne olursa olsun *müzik öğretiminin temel öğeleri* şunlardır: Öğrenci, müzik öğretim programı ve öğretim planları, müziksel öğretme-öğrenme ortamı, müzik öğretim hizmeti, müzik öğretimcisi (öğretmeni)

ve fiziki-mimari çevre. Aynı zamanda bu altı öğe, müzik öğretiminin *temel belirleyicileridir*.

Türkiye'de müzik eğitiminin düzenleniş biçimi Cumhuriyet döneminde müzik eğitimi-öğretimine yönelik yapılan iyileştirmeler ve düzenlenen programlar gereğince dünya genelinde olduğu gibi *Genel, Özengen (Amatör) ve Mesleki* olarak üç ana kola ayrılmıştır. Bu üç eğitim türü amaçları bakımından birbirine yakınlık gösterse de verilen eğitim-öğretim programı, uygulanan programların yoğunluğu, müzik eğitimi verilen ortam genel anlamda yapı ve işleyişleri açısından farklılık göstermektedir (Uçan, 2018: 33-37).

Genel Müzik Eğitimi*:* Genel müzik kültürünü kazandırmayı hedefleyen, her düzeyde ve yaşta herkese hitap eden ve herkes için gerekli ve zorunlu olan eğitimdir. Örgün eğitim kapsamında olan *genel müzik eğitimi* bireylerin (okul öncesi) anaokulundan başlayan ve bunu izleyen temel eğitim (ilkokul-ortaokul), ortaöğretim (liselerin) ve yükseköğretim (üniversiteler) e kadarki zorunlu eğitim sürecinde belirli bir müfredat çerçevesinde bireye müzik ile ilişkili edindiği tüm temel bilgi, beceri ve tutumları kapsayan bir eğitim türüdür (Uçan, 2018: 34).

"Genel müzik eğitimi, iş-meslek, okul, bölüm, kol-dal ve program türü ne olursa olsun, ayrım gözetmeksizin, her düzeyde, her aşamada, her yaşta herkese yönelik olup, sağlıklı ve dengeli bir *insanca-uygarca yaşam* için gerekli *asgari-ortak genel müzik kültürünü* kazandırmayı amaçlar" Bu özelliğiyle *genel eğitim*in vazgeçilmez bir boyutu ve öğesi olarak Genel müzik eğitimi her düzeyden, her yaştan insan için *gerekli* ve *zorunludur* ya da *zorunlu* olmak durumundadır (Uçan, 2018: 34).

Bu eğitim türü sanatçı yetiştirme gayesi taşımamaktadır. Genel müzik eğitiminin asıl amacı; bir toplumun her ferdine iyi ve kötü sanatsal faaliyetleri ayırt edebilme yetisi kazandırabilmek, belli bir düzeyde müzik bilgi ve beceri sahibi olmalarını sağlamak ve sanatsal anlamda estetik müzik beğenisi oluşturmaktır (Alkar, 2008: 4).

Genel müzik eğitimi, genel olarak ilköğretim öncesinde *anaokulu-anasınıfı öğretmeni,* ilkokulda *sınıf öğretmeni,* ortaokul ve lisede *müzik öğretmeni*, üniversitelerde

ise *müzik okutmanı* ya da *müzik öğretim görevlisi* tarafından verilmektedir (Uçan, 2018: 34).

Anayasa'da ve Milli Eğitim Temel Kanunu'nda esasları çizilen eğitim alanı içerisinde müzik eğitimine ilişkin kuralları ve ulaşılması istenen hedefi bir programla belirleyen Milli Eğitim Bakanlığı müzik eğitimi amaçlarını şöyle ortaya koymuştur.

"Öğrencide müzik sevgisi ve yeteneğini geliştirmek, onları sanat anlayışına ulaştırmak. Her öğrenciyi, ilgi ve yeteneğine göre şarkı söylemeye, bir müzik âleti çalmaya, müzik eserlerini dinlemeye ve müzik yapmaya isteklendirmek ve de onlarda müzik duygu ve düşüncesini kazandırıp geliştirmek. Öğrencinin müzik bilgi ve becerilerini elde etmesine yardımcı olmak. Müzik çalışmaları yoluyla öğrencilerin Atatürk inkılâplarına ve Türk milliyetçiliğine bağlı, Türk Milletinin, millî, ahlâkî, İnsanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan yurttaşlar olarak yetişmelerine ve millî birliğin gelişmesine yardım etmek. Evrensel müzik çalışmaları yanında Türk halk müziği, Türk sanat müziği ve modern Türk müziğinin tanıtılmasını, sevdirilmesini ve geliştirilmesini sağlamak ve müzik aracılığı ile milletler ailesi içinde yakınlık ve dostluk duygularını pekiştirmek okul müzik eğitiminin esas ve temel ilkeleridir" (Sezginer, 1990: 219-220).

Mesleki Müzik Eğitimi: Genellikle örgün eğitim kurumlarında müziksel yeteneğe sahip öğrencinin müzik alanının herhangi bir dalına yönelerek, seçtiği bu dalda mesleki amaçlı uzmanlaşma ve yetkinleşme üzerine alanında uzman eğitimciler tarafından aldıkları eğitim türüdür.

Uçan (2018)'ın tanımıyla; " Mesleki müzik eğitimi, müzik alanının bütününü, bir kolunu, dalını, o bütün kol veya dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları, yeterlikleri, birikimi kazandırmayı amaçlar". Mesleki müzik eğitimi başlıca şu dallara ayrılmaktadır: Müzik sanatçılığı eğitimi (bestecilik, doğaççılık, seslendiricilik/yorumculuk, yönetkenlik eğitimi), müzikbilimciliği eğitimi, müzik öğretmenliği/eğitimciliği eğitimi ve müzik yöneticiliği eğitimi (Uçan, 2018: 36).

Şen (2016) müziğin profesyonel anlamda icra edilebilmesi için müzik eğitimine erken yaşlarda başlanması gerektiğini belirterek özellikle çalgı eğitiminde bu sürece erken başlanmasının, müzikal beğenisi gelişmiş bireyler ve yetenekli icracı/bestecilerin

sayılarının arttırılması yolunda faydalı olabileceğini vurgulamaktadır. Uçan (2018) ise mesleki müzik eğitimine yönelik bazı özel durumlarda, özellikle bazı kol ve dallarda çok erken yaşlarda başlamakla birlikte, genellikle ilköğretimin ikinci basamağında yönlendirmelere bağlı olarak başladığını, ortaöğretimde tam belirginleştiğini ve yükseköğretimde kesin biçimini aldığını ifade etmektedir. Buna ek olarak mesleki müzik eğitiminde alan bilgisi, genel bilgi ve mesleki bilgisi birlikte kapsanır biçimde programlanır. Programlarda ortaöğretimden yükseköğretime gidildikçe alan ve meslek bilgisine daha çok önem ve ağırlık verilir; güçlü bir mesleksel müzik kültürü ve kalıcı bir mesleksel yaşam biçimi oluşturmaya, böylece kişisel yaşamı büyük ölçüde *müzikçilik eksenine* oturtmaya çalışılır.

Mesleki müzik eğitimi Türkiye'de İlkokul/ortaokul düzeyinde sadece konservatuvarlarda, lise düzeyinde konservatuvarlar ve güzel sanatlar ve spor liselerinde, lisans düzeyinde ise güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümü, eğitim fakülteleri Güzel Sanatlar Anabilim dalında müzik öğretmenliği bölümü ve konservatuvarlarda sürdürülmektedir (Yalçın, 2017: 39).

Özengen (Amatör) Müzik Eğitimi: Özengen müzik eğitimi, herkes için zorunlu olmayan, müziğin herhangi bir dalına ilgi ve istek duyan, ilgi duyduğu alanda kendini geliştirmek isteyen herhangi bir düzey, meslek, yaş aralığı gözetmeksizin hobi amaçlı herkesin başvurabileceği müzik eğitimi türüdür.

Uçan'a (2018) göre özengen müzik eğitimi, "genel müzik eğitimiyle yetinmeyip müziğe ya da müziğin belli bir dalına özengence (amatörce) ilgili, istekli, gönüllü, yatkın ve düşkün ya da tutkun olanlara yönelik olup, etkin bir müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamak ve bunu olabildiğince sürdürüp geliştirmek için gerekli müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlar".

Türkiye'de özengen müzik eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlar, herhangi bir kuruma bağlı olmaksızın kendi bünyesinde özengen eğitim veren kurs merkezleri tarafından veya öğretmenin kendi belirlediği bir ortamda bireysel veya grup dersleri olarak daha çok yüz yüze, son zamanlarda ise Dünya genelinde yaşanan salgın etkisiyle yaygınlık kazanan online (uzaktan) eğitim şeklinde verilmektedir.

Özengen müzik eğitimi adından da anlaşıldığı üzere özenmekten gelen bir kavram olarak özenme yoluyla dışsal ve içsel manada müziğe karşı güdülenme, yönelim ve eğilim gösterme olarak da tanımlayabiliriz. Bireyin müziğin herhangi bir dalına yönelim ve eğilimi kendi isteğiyle ya da akran etkileşimi gibi sosyal-çevresel etkenlerden kaynaklanabilir. Çocuğuyla birlikte özengen müzik eğitimi alan birçok ebeveyn örneğinden hareketle çocukların ailelerini de motive ederek müziğe teşvik ettiğini söylemek mümkündür. Diğer bir yandan televizyon, radyo gibi medya aracılığıyla veya internette bulunan çeşitli platformlarda video gibi görsel-işitsel öğeleri sadece tüketmek yerine bu kitle iletişim araçları vasıtasıyla bireyi müziğin belli bir dalına özendirerek müzikte üretmeye yönlendirebilir. Çeşitli faktörler bireyde müziği öğrenme, müziksel söyleme, çalgı çalma gibi müziğin alt boyutlarına karşı ilgi ve istek uyandırabilmektedir.

Özengen müzik eğitiminde en önemli husus müzik eğitiminin sürekliliğidir. Bir çocuk veya yetişkin kimsenin müziğe karşı ilgi, merak ve isteğinin diri tutulması gerekir. Öğrenciyi müzikten soğutmak ya da müziği sevdirmek öğretmenin elindedir. Özengen müzik eğitimi İlkokuldan başlayan genel müzik eğitimini destekler niteliktedir. Ayrıca mesleki müzik eğitimine giden bir basamaktır. Öğrencinin yaşantısına müziği mesleki anlamda dahil etme düşüncesi genel olarak özengen müzik eğitimi sürecinde etkili olur ve zamanla belirginleşir. Öğrencinin müzik eğitimi alma isteğinin amacı ister özengen ister mesleki anlamda olsun belirlenen amaca ulaşmadaki en temel unsurların başında öğretmen gelmektedir. Öğretmenin mesleki ve eğitsel anlamda yeterli olması ve öğrencinin hazırbulunuşluk durumunu dikkate alarak uygun bir program ve öğretim metotu oluşturması gereklidir. Buna ek olarak özengen müzik eğitiminde öğretmen faktörü ne kadar önemliyse anne-babanın önemi de bu konuda çok büyüktür. Bu faktörler müzik eğitiminin devamlılığını sağlama ve hedeflenen müziksel davranışlara ulaşmada için çok önemli etkenlerdir.

Özengen müzik eğitimi örgün eğitim kapsamında "ilkokul, ortaokul ve liselerde daha çok eğitsel *müzik kolu* ya da *müzik kulübü* çalışmaları, *seçmeli* ses ve çalgı toplulukları, *seçmeli* koro ve orkestra çalışmaları, *seçmeli* bireysel ve toplu müzik *kursları, isteğe bağlı* müziksel etkinlikleri ve *yarışmalar* yoluyla gerçekleşir. Üniversitelerde ise, bunlara benzer durum ve ortamların yanı sıra serbest ya da boş zamanları değerlendirmek

amacıyla *isteğe ve gönüllü katılıma bağlı* olarak yürütülen bireysel ve toplu müzik yapma çalışmaları yoluyla gerçekleşir" (Uçan, 2018: 35).

Özengen müzik eğitimi, okullarda veya okul niteliği taşıyan kurumlarda verilen örgün eğitim yanı sıra örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinden ayrılmış veya bitirmiş bireylere kendi ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda hayat boyu yapılan eğitim ve uygulamaları (MEB, 2010) kapsayan yaygın eğitimde de önemli bir yere sahiptir.

Yaygın eğitim kapsamında ise "müzikle ilgili resmi, özel ve gönüllü kuruluşların ve kişilerin özengenlere yönelik olarak düzenledikleri kurslar, özel dersler, bireysel ve toplu çalışmalar, konserler, şenlikler (festivaller), yarışmalar, şölenler vb. etkinlikler özengen müzik eğitiminde oldukça ağırlıklı bir yere sahiptir" (Uçan, 2018: 35).

Sanatı besleyecek olan özengen müzik eğitimi alan amatörlerdir. Bu sebeple toplumumuza profesyonel olduğu kadar, belki de daha fazla amatör sanatçı gerektir. Sanatçı yetiştiren kurumlar yanı sıra amatörlerin de yetişmesini sağlamak amaçlarımızdan biri olmalıdır. Çünkü bir ulusun sanatsal düzeyi onlarla ölçülür (Fenmen, 2005: 82). Sanat ve müzik, bir ülkenin kalkınması ve çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmasına dayanak olan en önemli etkenlerden biridir. Ulu Önderimiz Mustafa Kemal Atatürk bu hususta ki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir" (Bilen, 2020: 7). Mithat Fenmen ise bu konudaki düşüncelerini şöyle dile getirmiştir: "Bir ülkenin müziği kuskusuz ki profesyonel müzikçiler elinde yasam bulur ve gelişir. Ama amatörlerin katkısını da küçümsemeyelim. Bu düşüncesiyle sanat yaşamına atılıp her şeyini ona hasredenler olduğu gibi çevresini sanatsever bir düzeye yükseltmiş nice amatör de vardır. Amatörlük ciddiyet düşmanı değildir; kayıtsızlık ve disiplinsizlikle ilgisi yoktur. Bu kapsama giren müzikçiler, profesyonellerden de fazla zevk sahibi insanlar olabilir. Bu iki kategori arasındaki fark sanat tekniğini elde etmek için gerekli çalışmanın yalnız profesyoneller tarafından yapılabilmesindendir" (Fenmen, 2005: 82).

2.1.1. Cumhuriyet Dönemi Müzik Eğitimi

Cumhuriyet öncesi müzikte "Batılılaşma" çalışmaları 18. ve 19. yüzyılda yoğunlaşmakla birlikte, Türkiye'nin evrensel müzikle ilişkisi tarih olaylarının akışı içinde 16. yüzyıla kadar uzanır. Osmanlı Sarayı'nın Batı müziği ile ilk karşılaşması 1543 yılında Fransa Kralı I. François'in (1494-1547) Kanuni Sultan Süleyman'a (1494-1566) gönderdiği bir orkestra ile gerçekleşmiştir. 1599 yılında ise İngiltere Kraliçesi I. Elizabeth (1533-1603), Sultan III. Murat'a (1546-1595), o dönem için olağanüstü sayılabilecek bir org armağan etmiştir (Kütahyalı, 1981: 100).

18. yüzyılın sonlarına doğru tahta çıkan III. Selim'in (1761-1808) "Opera" dinleyen ilk Osmanlı padişahı olduğu ve 1797 yılında Batılı müzisyenleri bir opera konseri için İstanbul'a getirttiği, bunun yanında Batı sazlarının çok yaygın olmamakla birlikte Osmanlı musikisinin çeşitli örneklerinde kullanılmaya başlandığı bu dönemde görülen bir gelişmedir (Balkılıç, 2009: 70).

Cumhuriyet öncesi Osmanlı'da Nizam-ı Cedit (yeni düzen) hareketiyle başlayan "Batılılaşma" düşüncesiyle 1826 yılında II. Mahmut tarafından yeniçeri ocağı ve mehter takımı kaldırılmış yerine Enderun'daki gençlerden oluşturulan askeri mızıka bando takımı kurularak, boru-trampet enstrümanları kullanılmaya başlanmıştır. Mehterhanelerin kapatılması üzerine açılan Muzika-yi Hümayun bando takımı eğitimi için Fransız çalgı ustası Manguel görevlendirilmiştir. Fakat verilen eğitimden iyi sonuç alınamaması sebebiyle ünlü opera bestecisi olan Gaetano Donizetti'nin ağabeyi Giuseppe Donizetti İstanbul'a getirilerek, "Muzika-yi Hümayun Ustakârı" unvanı ile göreve atanmıştır (Özcan, 2020: 422).

Batı müziğinin majör-minör sistemine yakın olan makamlardaki peşrev, köçekçeler ve oyun havalarının armonize edilerek icra edilmesi yanında polka, vals, mazurka gibi batı formları da repertuarlarında yer almıştır. Fasıl topluluğu "Fasl-ı Atik" geleneksel faslın devamı, "Fasl-ı Cedid" ise batı çalgılarıyla geleneksel çalgıları birleştiren topluluklar olarak ikiye ayrılarak müzikte çokseslilige adım atılmıştır. Donizetti tarafından bestelenen "Mahmudiye Marşı" ilk çoksesli Türk Müziği örneğidir. Muzika-i Hümayun, bugünkü

adıyla Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası'nın temelini oluşturmuştur (Kaya, 2010: 1455).

Osmanlı Devleti'nde gerçekleşen bu Aydınlanma çağı, 1839 yılında Sultan Abdülmecid tarafından ilan edilen Tanzimat Fermanı ile batılılaşma süreci hız kazanmıştır. Tanzimat döneminde Osmanlı İmparatorluğu'nun önemli bir bölümünü oluşturan gayrimüslimler; dans, müzik, şan dersleri alarak batı müziğine olan ilgilerini sürdürmüşler, müzikli sahne sanatları alanında ülkemize pek çok opera ve operet kumpanyaları gelmiş, Naum kardeşler emprezaryo olarak Pera'daki tiyatrolarında sahnelenmiştir (Boran ve Şenürkmez, 2018: 318).

"İlk Türk opereti, 1875'te Dikran Çuhacıyan'ın *Leblebici Horhor Ağa* adlı eseridir. Celal Esat Arseven ile Vittorio Radelgia'nın kaleme aldığı, Viyana Halk Operasında sahnelenen *Şaban* ise ilk Türk operasıdır. 1918'de Halide Edip Adıvar'ın yazdığı ve Vedi Sabra'nın bestelediği *Kenan Çobanları* Türk dilinde sahnelenen ilk opera-operet olma özelliğini taşır" (Dalkıran, 2015: 176-177).

Çağdaşlaşma çalışmalarına yönelik bir diğer önemli gelişme ise, 1917 yılında kurulan konservatuvar niteliği taşıyan ilk müzik okulu Darülelhan'dır. Ancak kısa bir süre sonra bu kurum kapanmıştır (Say, 2019: 587).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla Mustafa Kemal Atatürk ve devrimci kadro; siyasi, sosyal, ekonomi, kültür ve eğitim gibi temel alanlarda attığı yenilikçi adımları sanat alanına da taşımış, Cumhuriyetin kuruluşundan başlayarak Türk müzik kültürü de yeni bir süreç içerisine girmiştir. Özünde ulusallık, yönteminde çağdaşlık, niteliğinde evrensellik ilkelerini taşıyan bu değişim dönüşüm sürecine "Türk Müzik İnkılabı" adı verilmiştir (Güdek, 2014: 633). Uluslaşma ve çağdaşlaşma amaçları doğrultusunda, Türk inkılabının müzik kültüründe yeni bir anlayışın geliştirilmesi, bu türün oluşum ve gelişim sürecinde izlenecek yöntemin temelleri Ziya Gökalp'in 1923 yılında yayımlanan "Türkçülüğün Esasları" adlı eserinde öne sürdüğü düşüncelerden yola çıkılarak belirlenmiştir. Bu türün oluşum ve gelişim süreci, Atatürk tarafından yönlendirilmiş ve denetlenmiştir. Ziya Gökalp, kültür ve medeniyetin birbirinden farklı olduğu fikrinden yola çıkarak,

“Medeniyet beynelmileldir fakat; kültür millidir.”sözüyle Türkiye’nin modernleşse bile hüviyetini kaybetmeyeceğini dile getirmiştir (Kuloğlu, 2009: 9).

Cumhuriyetin ilanından sonra müzik alanında değişim fikrini öne süren Atatürk, “Bir ulusun yeni değişikliğinde ölçü; musikide değişikliği alabilmesi, kavrayabilmesidir.” sözleriyle toplum yapısı ile müzik arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır. Konfüçyüs’ün söylemiş olduğu “Bir toplumun müziği bozuldu mu o toplumda pek çok şey bozulmuş demektir.” (Yurtseven ve Sağer, 2018: 124) sözü ise Atatürk’ün dile getirdiği toplum ve müzik ilişkisinin paralel gelişim dönüşüm gösterdiği düşüncesini destekler niteliktedir.

Atatürk, inkılap hareketinde en çabuk ve önde götürülmesi gerekli olan sanat dalının müzik olduğunu ifade etmiş; musikide katedilen yol ve ulaşılan nokta, o milletin gelişmişlik seviyesini gösterir ideolojisiyle, müzik politikasıyla çok yakından ilgilenmiş ve müziği Türk İnkılabı’nın en önemli unsurlarından biri olarak görmüştür (Evcin, 2011: 527).

1923’te kurulan Türkiye Cumhuriyeti, Aydınlanma felsefesi ve Fransız Devrimi ilkelerinden yola çıkarak geliştirdiği kültür ve eğitim politikalarıyla “ulusalcı” bir yol izlemiştir. Bu eğitsel reformlar, 1924’te yürürlüğe giren *Tevhidi Tedrisat Kanunu* ile başlamış olup laik eğitim ve öğretimin ilkeleri bütünselliğinde hazırlanan müfredat programlarında müzik dersi de yerini almıştır (Say, 2019: 587).

Musiki ve Temsil Akademisi Kanunu’nun ardından yurt içinde müzik öğretmenlerinin yetiştirilmesi üzerine Musiki Muallim Mektebi açılmıştır. 1925’te Avrupa’nın önemli merkezlerine öğretmen ve sanatçı olarak yetiştirilmek üzere yetenekli öğrenciler gönderilmiştir (Boran ve Şenürkmez, 2018: 318).

Cumhuriyet dönemi müzik eğitimine yönelik yeni açılan kurumlarda başta Alman besteci Hindemith olmak üzere, Alman tiyatro yönetmeni Carl Eberth, Macar besteci, piyanist, etnomüzikolog Bela Bartok; Alman besteci, piyanist, orkestra, teori, koro öğretmeni, halk müziği düzenlemecisi, yönetici Edvard Zuckmayer; Alman orkestra şefi ve müzikolog Ernst Praetorius; Macar kemancı, eğitimci Lico Amar; İsrailli viyolonsel

sanatçısı ve eğitimci David Zikrin gibi önemli isimler Türkiye'ye getirilerek görevlendirilmişlerdir (Dalkıran, 2015: 184).

Topluma kültürel anlamda yeni hayat tarzını, çağdaş düşünce ve değerlerini aşılamak amacıyla Ankara'da halk evleri açılmış; Klasik Batı müziği örnekleriyle, halkın kulağını çokseslilige alıştırmak ve müzik zevklerini geliştirmek adına Türkiye'nin diğer bölgelerine de yayılmıştır (Dalkıran, 2015: 190). 1939'da halk evinin yedinci kuruluş yıldönümü çerçevesinde düzenlenen bir dinletide, Beşler olarak tabir edilen genç kuşak bestecileri; Necil Kazım Akses, Ahmet Adnan Saygun, Cemal Reşit Rey, Ulvi Cemal Erkin, Hasan Ferid Alnar, Türk müziğinde çağdaşlaşma ve modernleşmeye yönelik verdikleri eserleri sırayla sergileyerek Türk Beşler çizgisini oluşturmuşlardır (İşkodralı, 2019: 25). Türk beşleri opera, operet, senfoni, konçerto, oda müziği, ve marş gibi bir çok müzik türleriyle birlikte enstrüman ve koro üzerine de çok sayıda eserler bestelemiş, Türk müziğinin ezgilerini, batı müziği formlarıyla harmanlayarak ulusal müziğimizi evrensel bir yapıya ulaştırmıştır (Dalkıran, 2015: 178).

Halk müziği ürünlerini derlemek amacıyla yöresel gezi çalışmaları yapılarak derlemeler düzenlenmiş yurtdışında tahsil görmeleri için belirlenen kabiliyetli öğrenciler devlet tarafından farklı ülkelere eğitime gönderilmiştir. Cumhuriyet döneminde müzik faaliyetleri hem örgün, yaygın, mesleki eğitim kapsamında hem de ulusal Türk müziğini oluşturma ve evrensel boyut kazandırma yolunda devrim niteliğine sahiptir.

Osmanlı döneminde "batılılaşma" adı altında başlayan ilk etkileşimler, Cumhuriyet sonrası Çağdaşlaşma ve Modernleşme adıyla gelişimlerini sürdürmüştür. Osmanlı'daki kısmi atılımlara karşın Cumhuriyet Dönemi'nde köklü ve çok yönlü modernleştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Yurtseven ve Sağer, 2018: 130). Mustafa Kemal Atatürk'ün sanat ve eğitime verdiği önem sayesinde ülkemizdeki sanatçılar ve müzik eğitimcileri tarafından, çağdaşlaşma ve modernleşmeye yönelik müziğin her alanında gerçekleştirilen atılımlar, uluslararası başarılar, günümüz müzik kültürü ve eğitimine ışık tutmuştur.

Örgün Müzik Eğitimi

Örgün müzik eğitimi Türk eğitim tarihinde zaman içerisinde değişim, dönüşüm ve gelişim göstererek günümüzdeki son durumunu almıştır. Örgün müzik eğitimi, Osmanlı öncesinde genellikle dini temele dayanan, nota yazımından bağımsız, sözel bir yapıya bağlı geleneksel öğretim yöntemleri çerçevesinde verilen bir eğitimdir.

Osmanlı döneminin ilk ve orta evrelerinde müzik eğitimi, geleneksel eğitim sistemine bağlı olarak daha çok Sıbyan Mektepleri, genel Medreseler ile Enderun Mektebi'nde verilmekteydi. Genel müzik eğitimi olarak da adlandırılan örgün müzik eğitimi Osmanlı Devleti'nin son evresinde laik temele yönelik Yeni/Modern bir eğitim sistemine dönüşmeye başlamıştır (Uçan, 2018: 524). Osmanlı Devleti'nin son yıllarında Yeni/Modern eğitim sistemine yönelik gerçekleştirilen yenilikleri maddeler halinde şu şekilde sıralayabiliriz;

- 1869 tarihinde Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Genel Eğitim Tüzüğü) ile iyice belirginleşen düzenlemeler çerçevesinde daha çok Kız ve Erkek Rüştiyeleri ile Kız ve Erkek Öğretmen Okullarında ve zaman içerisinde belirli ilkokullarda müzik dersi verilmeye başlamıştır.
- (1839-1876) Tanzimat Dönemi'nde Kız rüştiyeleri (ortaokulları) açılmış, programında ise 'zorunlu olmayan' Musiki dersine yer verilmiştir.
- (1876-1878) 1. Meşrutiyet Dönemi'nde İlk Anayasa yasa olan *Kanun-u Esasi* ile "öğretim özgürlüğü ve serbestliği" getirilmiştir (Uçan, 2018: 525).
- (1878-1908) Mutlakiyet Dönemi'nde Darülmuallimat (Kız İlköğretmen Okulu) programında her üç sınıfta 1 saatlik Musiki dersi yer almış (Akyüz, 1993: 215) ve bazı illerde açılan Ana Mekteplerinde (Ana Okullarında) müzik eğitimine yer verilmiştir (Uçan, 2018: 525).
- 1908'den önce açılan özel Ana Okullarından sonra Balkan savaşlarının ardından Resmi Ana Okulları açılmış ve okul şarkıları yazdırılmıştır.
- İstanbul Erkek İlköğretmen Okulu (Darülmuallimin-i İptidai)'nun dört yıllık programında her yıl haftada 2 saatlik Musiki ve Gına (Musiki) dersi yer almış, Darülmuallimine bağlı bir Tatbikat Mektebi (Uygulama Okulu) açılarak bu ilköğretim okulunun programında Gına (Musiki) dersine yer verilmiştir.

- 1915'lerdeki Kız ve Erkek Liseleri (Kız ve Erkek Sultanileri) programlarında da "Gına" adı altında Müzik dersine yer verilmiştir. (Akyüz, 1993: 231-243).
- 1. Dünya savaşı ve sonraki yıllarda halk müziği üslubunda yazılmış ezgiler, türküler okullarda öğretilmeye başlayarak yaygınlık kazanmıştır (Yönetken, 1950/1996, akt,. Uçan, 2018: 525).
- 1916-1917 yılında ilk resmi sivil müzik okulu olan Darülelhan açılmıştır (Uçan, 2018: 525).

Osmanlı döneminde örgün müzik eğitimine yönelik yeni açılan kurumlar ve bu kurumların programlarında yer verilen müzik dersleri Kurtuluş savaşı sonrası 1923'te Cumhuriyetin ilan edilmesiyle daha çok üzerinde durulmuştur. Eğitim ve buna paralel olarak müzik eğitimi alanında da gerçekleştirilen atılımlar Cumhuriyet döneminde ivme kazanmıştır. Cumhuriyet dönemi örgün müzik eğitimine yönelik düzenlemeleri genel olarak şu şekilde sıralayabiliriz;

- 1924 yılında *Tevhid-i Tedrisat (öğretim birliği)* kanunu çıkarılarak tüm okullar *Maarif Vekaletine* bağlanmış ve medreseler kaldırılmıştır. Laik, Demokratik ve Atatürk ilkelerine bağlı, yeni bir insan tipi yetiştirmek eğitimin amaçlarından biri olmuştur (Akyüz, 1993: 283-284).
- Örgün eğitim kurumlarında müzik eğitimi 1924'ten 1930 yılına kadar *"Musiki",* 1930 yılından sonra *"Müzik"* dersleri şeklinde verilmiştir.
- 1948 yılına kadar sadece kent ilkokul ve ortaokul programlarında yer alan müzik dersi, 1948 programıyla köy ilkokullarında da 20 dakikalık *yarım ders* şeklinde verilmeye başlanmış, böylece kent ile köy programları arasındaki farklılık giderilmiştir.
- Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren temel eğitimin ikinci kademesini oluşturan ortaokullarda, müzik dersi *sürekli ve zorunlu* bir ders olarak yer almıştır.
- Ortaokullarda müzik eğitiminin müzik öğretmenleri tarafından verilmesi öngörülmüştür.
- Genel liseler ile öğretmen liseleri ve kız meslek liseleri haricindeki *meslek liseleri* ve *teknik liselerin* programlarında müzik dersine yer verilmemiştir.

- Liselerde müzik dersi 1952 yılında okutulmaya başlanmış, 1974–1978 yıllar arasında *seçmeli,* 1978 yılından itibaren de yeniden *zorunlu seçmeli* ders olarak revize edilmiştir.
- Yükseköğretimde örgün (genel) müzik eğitimi 1930'lu yıllarda Gazi Terbiye Enstitüsü'nde bütün bölümler için *ortak genel kültür dersleri* kapsamında *Musiki İlimleri* adı altında verilmiştir.
- 1960-1970 yılları arasında bazı yüksekokul ve üniversitelerde *seçmeli* ders olarak müzik eğitimi verilmeye başlanmış, 1980'li yıllarda ise müzik dersi tüm üniversitelerde *zorunlu seçmeli* ders halinde programlarda yer almıştır (Uçan, 2018: 552-554).

Yaygın Müzik Eğitimi

Yaygın Eğitim, örgün eğitim dışındaki kurumlarda her yaştan insanın katılabileceği kültürel, mesleki vb. çeşitli alanlara yönelik aldıkları eğitim türüdür. 1968-1972 yılları arasında yaygın eğitim ayrıca okul dışı eğitimi ve yetişkin eğitimi olarak da adlandırılmış ve diğer alanların yanı sıra en çok okuma-yazma eğitimine ağırlık verilmiştir. "Yetişkinlere okuma-yazma öğretmek, temel ilgileri vermek, en son devam ettikleri öğretim kademesinde edindikleri bilgi ve kabiliyetleri geliştirmek ve hayatını kazanmasını sağlayacak yeni imkanlar amacıyla verilen okul dışı eğitimidir." 1973-1977 yıllarında ise "örgün eğitim sistemini tamamlamamış veya herhangi bir kademesinden çıkmış ve bu sisteme hiç girmemiş fertlerin temel eğitim ve mesleki bilgi ve beceri kazanmalarını veya yeteneklerini geliştirmelerini sağlamak üzere verilen kısa süreli eğitim" olarak tanımlanmıştır (Arslan, 1992: 19). Beşikten mezara kadar insan ömrünü bütünüyle kapsayan yaygın eğitimin çeşitli dalları vardır:

1. *Okul Öncesi Eğitimi*: 0-6 yaş grubuna hitap eden bu eğitim türü kreşler, çocuk bakım evleri, yuvalar gibi çeşitli kuruluşlarda verilip çocuğun maddi-manevi, sosyal yönden gelişmelerini sağlayarak ilkokula hazırlar.
2. *Halk Eğitimi*: Okula gitme zorunluluğu olmayan, hayatta sorumluluk almış veya alma durumunda bulunan her öğrenim seviye ve kademesindeki birey ve toplumlara gereksinimleri dahilinde programlar halinde uygulanan, onların milli ve insani duygularının gelişmesine, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda ilerlemelerine destek

olan planlı, sistemli ve sürekli olarak yürütülen okul dışı eğitim, öğretim ve rehberlik faaliyetidir (MEB, 1990: 46-47). "Halk eğitimi, *"yetişkin eğitimi"*, *"yaygın eğitim"*, *"toplum eğitimi"* gibi adlarla da gerçekleştirilen, yetişkinlere ve okul dışındakilere yönelmiş düzenli ve örgütlü bir eğitim çabası olarak ifade edilmektedir" (Türkoğlu ve Uça, 2011: 48).

3. *Hizmet Eğitimi*: Hizmet öncesi ve Hizmet içi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Hizmet öncesinde mesleğe yöneltme; hizmet içinde ise meslekte geliştirme ve verimi arttırmaya yönelik bir eğitimdir (MEB, 1990: 47).

Yaygın eğitim Türkiye'de eskiye oranla günümüzde daha çok talep gören bir eğitim sistemi olsa da tarihi çok eskiye dayanmaktadır. Bugünkü anlamda bilinçli bir yaygın eğitim anlayışını Türklerin Anadolu'ya yerleştikleri 1070 yılından sonra görmek mümkündür. Yaygın eğitim kapsamındaki faaliyetleri yürüten kurumlar arasında; ahi esnaf teşkilatı, camiler, loncalar, tekke ve zaviyeler, kütüphaneler, ordu ve imarethaneler ile kervansaraylar ve külliyeler sayılabilir (Arslan, 1992: 5). İstanbul'un fethini izleyen yıllarda Anadolu ve Rumeli'den gelen vatandaşların İstanbul'un yaşantısına uyum sağlaması üzerine biri Üsküdar'da diğeri ise Rumeli yakasında olmak üzere iki adet halk eğitimi hizmeti veren *"Terbiye Ocağı"* açılmıştır (MEB, 1990: 48). Zaman içerisinde çoğalan bu kurumlar Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde Atatürk öncülüğünde çıkartılan "*Tevhid-i Tedrisat Kanunu"* örgün ve yaygın eğitim kurumlarını dağınıklıktan kurtararak "*Maarif Vekaletine*" yani bugünkü adıyla Milli Eğitim Bakanlığına bağlamıştır (1924). Daha sonra *Milli Eğitim Bakanlığı* bünyesinde *Halk Terbiyesi Şubesi, Halk derslikleri* vb. kurumlar açılmış ve öncelikli olarak okuma-yazma bilmeyen vatandaşlar için bu kurumlarda eğitim verilmiştir (Arslan, 1992: 9).

Yaygın eğitim kurumları ne kadar öncelikli olarak okuma yazma ve mesleki edinim sağlamaya yönelik olsa da toplumun kültürel anlamda da gelişmesini sağlayacak sanatsal faaliyetleri kapsamakta olan kurumlardır. Sözü edilen bu kurumlarda resim, müzik vb. Güzel sanatlar kapsamındaki alanlara toplumun zamanla göstermiş olduğu ilgi, Türkiye'nin kültürel ve sanatsal bağlamda gelişmesini sağlamıştır. Bu süreç içerisinde de eskiye oranla yaygın eğitim günümüzde daha çok öne çıkmış durumdadır.

Cumhuriyet döneminde Güzel Sanatların bir kolu olan müzik alanına yönelik gerçekleştirilen çalışmalar, örgün ve mesleki müzik eğitimi yanında yaygın müzik eğitimine de büyük katkılar sağlamıştır. Cumhuriyet dönemi ideolojik yaklaşımlar gereğince toplumun müzik beğenisini geliştirmek, çağdaş düşünce ve değerleri benimsetmek ve toplumu yeni yaşam tarzına adapte edebilmek amacıyla birçok kurum açılmış ve açılan bu kurumlarda toplumun çağdaş-çok sesli müziğe alışabilmesi için sanatsal faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Cumhuriyet dönemi yaygın eğitime yönelik yapılan çalışmaları genel olarak şöyle sıralayabiliriz:

- 1923'ten itibaren bazı *İlkokul, Ortaokul, Liseler, Yüksekokul, Akademi* ve *Üniversitelerde* isteğe bağlı ders dışı etkinlikleri kapsamında koro ve çalgı toplulukları çalışmalarına yer verilmiştir (Uçan, 2018: 557).
- 1926 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ilk halk eğitimi birimi olan *Halk Terbiyesi Şubesi* açılmıştır. 1927 yılında *halk derslikleri* ve *halk konferansları* için çıkarılan yönetmelik hiç okuyamamış, istediği öğretim seviyesine erişememiş, cumhuriyet vatandaşı olarak bilinmesi gereken temel yurttaşlık bilgileriyle donatmak ve kültürel anlamda onları geliştirerek ülkenin kalkınmasına yardımcı olmak amacıyla açılmıştır.
- 1928'de yeni harflerin kabul edilmesiyle halka eğitim vermek için okuma yazma seferberliği ilan edilerek *Millet Mektepleri* açılmış, 1930' da *Halk Odaları* açılmıştır (Yıldırım, 2009: 30).
- 1920'lerde *Türk Ocakları*nda, daha sonra 1930'lu yıllardan itibaren *Halkevleri*nde, 1940 yıllarından sonra da açılan *Köy enstitüleri*nde müzik kursları düzenlenmiş, müzik toplulukları oluşturulmuştur. Ayrıca Halkevlerinde müzik eğitimcileri- sanatçıları tarafından çeşitli konserler düzenlenerek halka yeni çok sesli, çağdaş müzik aşılanmaya çalışılmıştır.
- Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren *Müzik Dernekleri*nde, 1940-1950'li yıllardan itibaren de *Folklor Dernekleri*nde bireysel ve toplu müzik kursları düzenlenmiş ve böylece müzik çalışmaları yoğunluk kazanmıştır.
- 1960'lı yıllarda okullarda yaygın müzik eğitimine yönelik etkinlikler hız kazanmış Ortaokul programlarına zorunlu ders olarak eklenen müzik dersi yanı sıra *Koro, Çalgı ve Çalgı toplulukları* adı altında seçmeli derslere yer verilmiştir.
- Bazı Devlet Konservatuvarlarının uygulamaya koydukları *"Yarı Zamanlı Programlar",* bazı Müzik Eğitimi Bölümlerinin açtıkları düzenli *Kurslar ve Özel Dersler*

yaygın eğitime önemli katkılarda bulunmuş, çeşitli illerde açılan *Belediye Konservatuvarları* yaygın müzik eğitimine yeni bir boyut ve ivme kazandırmıştır (Uçan, 2018: 557).

Gerçekleştirilen bu çalışmalar haricinde okullarda ve okullar arası müzik yarışmaları düzenlenmiş, 1970 yılında ise orkestra şefi Prof. Hikmet Şimşek ve besteci Muammer Sun 'un büyük çabalarıyla çok sesli müziğin ülke çapında yaygınlık kazanması amacıyla ilk profesyonel a-capella (eşliksiz) *TRT Çok Sesli Korosu* kurulmuştur (Kahramankaptan, 2020).

Mesleki Müzik Eğitimi

Mesleki anlamda müzik eğitimine yönelik yapılanmalar ve çağdaşlaşma ideolojisi Cumhuriyet öncesi Osmanlı zamanında mehter takımının kaldırılıp yerine batı müziği anlayışına uygun Muzika-yi Hümayun bando takımının kurulmasıyla başlamıştır. Daha sonra Darül Bedayi ve Darülelhan müzik eğitimi kurumları açılmıştır. Cumhuriyet döneminde bestecilik, icra, müzikoloji ve özellikle müzik öğretmeni yetiştirmek için açılan kurum ve kuruluşlar büyük çabalar sonucu mesleki müzik eğitimi alanında bugünkü müzik eğitim-öğretim anlayışına ışık tutmuştur. Osmanlıda başlayan müzikte çağdaşlaşma ve müzik eğitimi alanında kurumlaşma çalışmalarını daha sonra Cumhuriyet dönemi devralarak yarıda kalan çalışmalara hız kazandırmış ve mesleki müzik eğitimi alanında birçok yenileşme, kurumsallaşma çalışmaları gerçekleştirmiştir. Bu yapılanmaları genel olarak şöyle özetleyebiliriz;

- Osmanlı döneminde kapatılan Darülelhan 1923'te batı müziği bölümüyle tekrar açılmış, 1926 yılında ise İstanbul Belediyesine bağlanarak Milli Eğitim Bakanlığınca onaylanan program kapsamında sadece batı müziği eğitimi vermeye başlamış ve daha sonra konservatuvara dönüştürülmüş, zaman içerisinde de İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı adını almıştır.
- 1924'te Osmanlı zamanında kurulan Muzika-yi Hümayun İstanbul'dan Ankara'ya getirilerek Riyaset_i Cumhur Musiki Heyeti adını almış, daha sonra Riyaset-i Cumhur Filarmoni Orkestrası, günümüzde ise Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası adı altında çalışmalarını sürdürmektedir.

- 1924 yılında örgün öğretim programlarına dahil edilen müzik dersi için ortaöğretim müzik derslerine müzik öğretmeni yetiştirmek üzere ilk müzik öğretmeni yetiştiren Musiki Muallim Mektebi hizmete girmiştir (Say, 2019: 587). 1938-1939 yıllından itibaren müzik öğretmeni yetiştirme Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü şubesinde sürdürülmüş, bu süreçte Musiki Muallim Mektebi yükseköğretim kurumu olan Gazi Terbiye Enstitüsüne aktarılıp bağlanmıştır (Uçan, 2018: 54).
- 1925 yılından itibaren bugün Türk beşleri olarak anılan Cemal Reşit Rey (1904-1985), Ulvi Cemal Erkin (1906-1972), Ahmed Adnan Saygun (1907-1991), Hasan Ferit Alnar (1906-1978), Necil Kazım Akses (1908-1999) devlet kanalıyla yurt dışına gönderilmişler eğitimlerini tamamladıktan sonra Türkiye'ye dönerek sanat eğitim kurumlarında öğretmenlik, yöneticilik yapmışlardır (Dalkıran, 2015: 178).
- 1936 yılında Alman besteci Paul Hindemith'in Türkiye'ye gelerek verdiği raporlarla geliştirilen program çalışmaları sonucunda Musiki Muallim Mektebinin bir kolu olan Ankara Devlet Konservatuvarı açılmıştır (Say, 2019: 588).
- 1942-1947 yılları arasında faaliyet gösteren Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü Güzel Sanatlar Kolu'nda köy enstitüsü müzik öğretmeni yetiştirme denemesinde bulunulmuştur (Uçan, 2018: 54).
- Kökü Tabılhanelere dayanan askeri müzik eğitiminin Muzika-yi Hümayun sonra bandoculuk eğitimi çerçevesinde önemli gelişmeler göstermiştir. 1939'da bandolara icra üzerine astsubay yetiştirmek için Askeri Muzıka Astsubay Hazırlama Okulu, bando eğiticisi ve yöneticisi yetiştirmek için 1949'da Askeri Muzıka Meslek Okulu kurulmuş, 1961'de Askeri Muzıka Meslek Okulu kapandıktan sonra bando yöneticisi subay yetiştirme görevini Ankara Devlet Konservatuvarında açılan Bando Yöneticiliği Bölümü üstlenmiştir (Uçan, 2018: 56).
- Cumhuriyet döneminde gerçekleşen bir başka gelişme ise; 1948 yılında İdil Biret ve Suna Kan'ın yabancı memleketlere müzik tahsiline gönderilmesine dair çıkan "Harika Çocuklar" yasasıdır (Tunçdemir, 2004: 9). Ülkemizdeki yetenekli öğrencileri burslu olarak yurtdışı eğitimine göndermek amacıyla yürürlüğe giren bu yasa ile başta İdil Biret ve Suna Kan olmak üzere daha sonraları Veda Erman, Gülsin Onay, İsmail Aşan, Hüseyin Sermet gibi birçok isim yurtdışına eğitime gönderilmiş ve uluslararası başarılara imza atarak, ülkemizi dünya çapında temsil etmişlerdir.
- 1925 yılında Anadolu'nun müzik kültürünü yansıtması bakımından ve eserlerin kayıt altına alınabilmesi için İstanbul Konservatuvarı tarafından ilk derleme

çalışmaları gerçekleştirilerek "Yurdumuzun Nağmeleri" adıyla yayımlanmış daha sonra 1932 yılına kadar sürdürülen çalışmalar sonucu "Halk Türküleri" adında ikinci derleme çalışması ortaya çıkmıştır. 1936 yılında Türkiye'ye davet edilen Macar besteci Bela Bartok 1937 yılında Ahmet Adnan Saygun ile birlikte halk müziği ürünleri üzerine derleme çalışmaları gerçekleştirerek Ankara Devlet Konservatuvarında bir folklor arşivi oluşturulmuştur (Dalkıran, 2015: 182-185).

Cumhuriyet döneminde mesleki müzik eğitimine yönelik atılan bu adımlar daha sonra açılan Güzel Sanatlar Liseleri, Güzel Sanatlar Fakülteleri, Konservatuvarlar, Eğitim Fakülteleri gibi eğitim kurumlarının öncüsü olmuştur.

2.2. Kemanın Tarihsel Süreci

Çalgı grupları arasında yaylı çalgılar ailesinin en küçük üyesi olan keman, diğer çalgılara kıyasla insan sesine yakınlığı, ses rengi ve geniş anlatım olanakları sebebiyle ideal bir solo ve orkestra çalgısıdır. Yaylı çalgıların ortaya çıkmasıyla ilgili olarak, İlkel topluluklarda boş hindistan cevizi, büyük midye kabuğu gibi doğadaki çeşitli kabuklu hayvan ve nesnelerin kullanılarak akustik titreşimli kutu elde ettikleri ve hayvanlar ve bitkilerden elde edilen (lif, kiriş vb.) maddeleri bu akustik kutulardan müzik üretmede kullanmış oldukları düşünülmektedir (Ergün, 2006: 4-5).

Yaylı çalgıların ilk olarak 9. Yüzyılda Orta Asya'da ortaya çıktığı ve çalınmaya başladığı bilinmektedir. Farklı kıtalarda kendi içerisinde bağımsız olarak yapısal değişim, dönüşüm gösteren bu yaylı telli çalgılar, kemanın bugünkü şekline kavuşana kadar ki süreçte farklı evreler geçirmiştir (Güner, 2019: 8).

Kemanın erken gelişim dönemlerinde bugün kemanın ataları dediğimiz bir takım farklı yaylı çalgılar ortaya çıkmıştır. Yunanlılarda *lyra,* Perslerde *Kemangeh,* Araplarda *rebec (rebab),* Keltlerde *kopuz,* Almanlarda *fiedel*, *radleier,* Fransızlarda *vielle* olarak farklı yapılarda ortaya çıkan bu yaylı çalgılar kemanın ataları sayılmaktadır. Farklı ölçülerdeki gövdesi ve yay yapısına sahip değişik isimlerle anılan bu çalgıların arasında kemanın bugünkü yapısına ve akort sistemine en yakın olanları rebec ve fidel'dir. Bir oktavdan biraz daha fazla ses sınırının olduğu düşünülen ve küçük bir boyutu olan rebec,

yayın daha rahat çalınabilmesi için zamanla yayın kıvrımları değişmiş ve şeklinden uzaklaşarak yeni bir şekil alarak bas-luteun (bas-lavta ya da bas-ud) karakteristik özelliklerini göstermeye başlamıştır. Keman formunun ilk karakteristik özelliklerini taşıyan *rebec* ve *fiedel*'in gelişimi iki asır boyunca sürmüştür. Sözü edilen çalgıların gelişim süreçlerinde keman ailesinin bugünkü modern şeklini almasında büyük etkisi olan ve yapısal olarak eski stil kontrbaslara benzeyen *viol* (viyol) çalgısı ortaya çıkmıştır (Göbelez, 1996: 12-16). Viola da Gamba, Viola da Braccio, Viola d'Amore gibi isimlerle türeyen bu çeşitli viollerin zaman içerisindeki gelişimleriyle kemanlar ortaya çıkmıştır.

Bugünkü formuna yakın olarak bilinen ilk keman, 1550'li yıllarda İtalya yarım adasında ortaya çıkmış, önemi ise 1600'lü yıllarda İtalya opera orkestralarında yer almasıyla fark edilmiştir. Bir orkestra çalgısı olarak önemi 13. Louis'in 1626 tarihinde "Lesvingt Quarte Violins du Roy" orkestrasının kurulmasıyla artmış ve git gide yaygınlık kazanmaya başlamıştır (Ergün, 2006: 12).

Keman, hem biçimsel hem ses rengi ve ses aralığı bakımından 17. yüzyılda belirgin olarak gelişim kat etmiştir. İlk dönemlerde kemanın telleri kalın ve gevşek takıldığı için sesi kısık ve donuk çıktığından daha parlak bir ton elde etmek amacıyla teller inceltilerek gerginleştirilmiştir. İleri pozisyonlarda daha kolay çalabilmek için kemanın sapı uzatılarak tuşe ve köprüye bombeli bir şekil verilmiştir. Keman yayı'da bu değişimlere paralel olarak bir dönüşüm süreci içerisinde olmuştur. Kemanın bu gelişim sürecinde önemli rol oynayan kişiler ise besteciler olmuştur. Besteledikleri eserlerde ses rengi ve teknik anlamda yeni arayışlarda bulunan besteciler bu gelişimde aktif rol oynamıştır. Bahsedilen en önemli bestecilerden biri Corelli'dir. Ünlü bestecinin solo keman için yazmış olduğu konçerto ve sonatları sayesinde o zamana kadar yalnız bir orkestra çalgısı olarak kullanılan keman, artık solo çalgı olarak kullanılmaya başlamıştır (Ergün, 2006: 26).

Rebecden viole, violden kemana uzanan bu süreç içerisinde keman, birbirinden önemli keman yapım ustalarının ellerinde mükemmeliyet kazanmıştır. Kemana son şeklini kazandıran önemli keman yapım ustasının İtalyan Gaspare Duiffoprugcar olduğu bilinmektedir. Daha sonra Gaspare da Salo hem bir keman yapım ustası hem de ilk keman yapım okulunu kuran önemli bir isimdir. Bu isimleri takip eden keman yapım sanatında

önemli yer tutan Andrea ve Nicolo Amati olmuş ve Peter Andrew Guarnerius ve Stradivarious'un ustalığını yapmıştır (Göbelez, 1996: 22).

Kemanın günümüz yapısına kavuşmasıyla her dönem çok sayıda önemli besteci eserlerinde, icra üslubu, yay teknikleri ve müzikal anlamda yeni arayışlara yönelmişlerdir. Yapısal değişim gösteren keman, hem bir orkestra hem de bir solo çalgı olarak icra sanatında da gelişim göstermiştir. Zamanla farklı ülkelerin önemli bestecileri tarafından yazılan eserler sayesinde geniş ve zengin bir repertuvara sahip olmuş, ülkelerin kendi keman ekollerinin oluşumuna ve keman eğitimi alanına da kazandırılan yeni metotlarla yön vermiştir.

2.2.1. Çalgı Eğitimi Kapsamında Keman Eğitimi

Çağdaş toplumlarda "sanat eğitimi" eğitimin, "müzik eğitimi" sanat eğitiminin, "çalgı eğitimi" müzik eğitiminin, "keman eğitimi" de çalgı eğitiminin temel boyutlarından biri olarak kabul edilmektedir. Keman eğitimi, "keman öğretimi yoluyla bireylerin ve onların oluşturdukları toplulukların devinişsel, bilişsel ve duyuşsal davranışlarında, kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler oluşturma ya da onlara bu nitelikte yeni davranışlar kazandırma süreci" diye tanımlanabilir (Günay ve Uçan, 1980: 8).

Diğer sanat dallarında olduğu gibi müzik dalında da keman çalmasını öğrenmek bir eğitim sonucunda oluşmaktadır. Eğitim ve öğretimin olduğu yerde amaç, ilke ve yöntemler söz konusudur (Büyükaksoy, 1997: 1). Keman eğitimi sürecinin en verimli ve etkili bir şekilde değerlendirilebilmesi için uygun öğrenme yaşantısının oluşturulması, öğrenme yaşantısının oluşması için ise keman öğretmeninin etkili önlemler alması, bu önlemleri öğrenme yaşantısı boyunca sürdürmesi ve öğrenme yaşantısının yöntemlerini yeterince bilip uygulaması gerekmektedir (Şendurur, 2001: 146).

Çalgı eğitimi, bir çalgının çalınabilmesinde uygulanan, yöntemler bütünüdür. Bireysel olarak yapılan çalgı eğitiminde öğrencilere, çalgısını doğru bir teknikle çalma, çalışma süresini verimi arttıracak şekilde ayarlama, müzik kültürlerini çalgısı yoluyla en

iyi şekilde kavratma ve müzikal becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar, çalgı eğitiminin başlıca amaçlarıdır (Parasız, 2009: 4).

"İyi bir eğitim, ancak mükemmel bir program ve iyi bir planlama sonucu oluşabilir. Bilimsel tarzda hazırlanmış bir program, eğitimde başarının en önemli unsurlarından biridir. Bu bağlamda, iyi hazırlanmış bir keman öğretim programı da keman eğitiminde amaca ulaşmak için başarının temel anahtarıdır. İyi bir keman öğretim programı, keman eğitimi ile erişilecek hedeflerden her birine ilişkin hedef davranışları kazandırmak için gerekli öğretme durumlarını, hedefe erişilip erişilmediğine, davranışın kazanılıp kazanılmadığına dair sınama ölçme durumlarını, programın sağlamlığına ve öğretmen-öğrenci ve program hakkında karar vermek için değerlendirme işlemlerini kapsamalıdır" (Öztosun ve Akgül, 2004: 2).

Keman eğitim ve öğretim sürecinin sağlıklı olabilmesi için ilkeler de önem taşımaktadır. Öğretmen, keman öğretimine ilişkin davranış ilkelerini, öğrencisinin özelliklerine uygulayabilecek yeterlikte olmalı ve kemanın çalınmasına yönelik davranışlar iyi bir şekilde tanımlanıp açıklanarak, uygulamalı olarak gösterilmesiyle, öğrencinin algılayıp bu davranışları uygulayabilmesini sağlayacak yeterlikte olmalıdır. Keman öğretimi sürecinde öğretmen, öğrencinin kişisel özelliklerini, müziğe ve çalgıya yaklaşımını ve hazır bulunuşluğunu göz önünde bulundurarak davranış sergilemeli, bu unsurlara göre öğretim yöntemi belirlemelidir (Büyükaksoy, 1997: 1).

Öğrencinin kemanı doğru teknikle sağlıklı bir şekilde çalabilmesi, teorik ve pratik olarak başarılı performans sergileyebilmesi için öğretmen, keman eğitim-öğretim sürecinde öğrenciye uygun bir yöntem belirlemeli ve bu yöntem doğrultusunda öğretim yapılmalıdır. Yöntem belirlemede etkin olan önemli faktörler vardır.

Keman eğitimi dersinde öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğretmenin bireysel farklılıkları göz ardı etmemesi gerekmektedir. Bireyler arasında fiziksel, zihinsel, ruhsal, güdü, hazır bulunuşluk, kişilik, öğrenme hızı, çalışma alışkanlıkları ve öğrenme biçimi gibi birçok özellikler açısından farklılıklar bulunmaktadır. Tüm öğrencilere aynı gözle bakmak, onlara aynı yöntemlerle yaklaşmak, aynı düzeye gelmelerini hedeflemek, aynı gelişme hızını beklemek doğru değildir. Ayrıca tüm öğrencileri aynı düzeye getirmek de olanaksızdır. Çünkü her öğrencinin yetenekleri, ilgileri, beklentileri, hedefleri farklıdır (Şendurur, 2001: 147).

Keman öğrenme yaşı da kemanı öğrenme süreci içerisinde istendik davranışların kazandırılmasında çok önemli bir etkendir. Kemana dokuz yaşından erken başlayan çocuklar öğrenme sürecinde çok büyük avantajlara sahiptir. Erken yaşta kemana başlamak boyun ve sol omzun kemanı uyumlu bir şekilde kavramasını, eğitim başında az güç sarfederek kemanın kullanımını gerektiren bedensel alışkanlıkların edinilmesini sağlar. Çocukların gündelik yaşantısında alışkanlık olarak yaptıkları fiziksel hareketler vücut yapısında istenmedik değişimlere neden olmadığı için birbirine bağlı kasların ve sinirlerin beyin tarafından aynı anda yönetilmesi doğal bir şekilde gerçekleşir. Bu bağlamda parmakları konumlandırma, pozisyon geçişleri, farklı yay devinimleri ve kaliteli ses elde etme zorlanmadan neredeyse kendiliğinden gerçekleşir (Göbelez, 1996: 103-104).

Çalgı eğitimi, uzun, zorlu, sabırlı ve planlı çalışma gerektiren bir süreçtir. Bu zorlu yoldaki en önemli iki unsur ise öğrenci ve öğretmendir. Bireysel olarak yapılan çalgı eğitimi derslerinde öğretmen-öğrenci iletişimi ve öğretim yöntemi, hedeflenen davranışları edinme sürecinde etkin bir rol oynar (Parasız, 2009: 5).

Göbelez (1996) Keman eğitim-öğretim sürecinde etkin rol oynayan öğretmende bulunması gereken nitelikleri şu şekilde özetlemiştir;

"Öğreten kişilerde bulunması gereken bazı nitelikler;

- Teknik bilgi ve beceri düzeyi,
- Öğretme yöntemleri,
- Kişiliği. (Sabırlı, sevecen, düzenli, v.b. olumlu davranışlara sahip olması)

gibi nitelikler bir keman öğretmeninde bulunması gereken önemli etkenlerdir" (Göbelez, 1996: 105).

Keman eğitiminde sağlıklı bir öğrenme gerçekleşmesi bakımından öğretmen-öğrenci ilişkisi büyük önem taşımaktadır. Öğretmen ve öğrenci birbirlerini iyi tanımalı ve kişilik özelliklerini göz önünde bulundurarak davranış sergilemelidir. İki taraf birbirlerine karşı ne kadar duyarlı olursa aralarında oluşan bu olumlu etkileşim hem öğrencinin çalgısına olan sevgisini, ilgi ve isteğini arttırır hem de keman eğitiminde hedeflenen davranışlara ulaşılabilmesine büyük katkı sağlar.

2.3. Türkiye'deki Müzik Kurumları ve Eğitim Süreçlerindeki Keman Eğitimi

Türkiye'de bugünkü sistemli, düzenli, planlı ve programlı müzik eğitim-öğretim anlayışının temelleri Cumhuriyet döneminde atılmıştır. Örgün müzik eğitimi kapsamında okullarda verilen müzik dersleri, koro ve çalgı toplulukları, yaygın eğitimde her kesimden her yaştan vatandaşın koro ve çalgı topluluklarına katılabilmesi ve temel müzik bilgilerini edinebilmesi, mesleki müzik eğitiminde nitelikli, yetkin müzik eğitimcileri ve sanatçıları yetiştirilmesi üzerine gerçekleştirilen çalışmalar günümüz müzik eğitiminin yapı ve işleyişini ve müzik kültürünü oluşturmuştur.

Muzika-yi Hümayun ve Musiki Muallim Mektebi ile başlayan müzik alanındaki kurumsallaşma, Konservatuvarlar, Eğitim Fakülteleri, Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Güzel Sanatlar Liselerinin kurulmasına ön ayak olmuş, mesleki müzik eğitimine yönelik büyük bir saha oluşmasına ve bu kurumların günümüzde yaygınlaşmasına paralel olarak gelişmesine de büyük katkı sağlamıştır. Yanı sıra yaygın müzik eğitimine yönelik gerçekleştirilen faaliyetler ve açılan kurumlar da günümüz halk eğitim merkezleri, özel müzik dershaneleri vb. kurumların gelişmesine ve ülke çapında bu kurumların yaygınlaşmasına olanak sağlamıştır.

1935–37 yılları arasında Türkiye'ye gelerek müzik eğitimi kapsamında ayrıntılı bir rapor hazırlayan Alman besteci ve teorisyen Paul Hindemith (1895-1963) günümüz müzik eğitim-öğretim programlarını ve müzik eğitim-öğretim süreçlerinde izlenen yol, yöntem ve teorik, pratik uygulamaların oluşmasına önemli katkılarda bulunmuştur. Böylece rapordaki düzenlemelerin müzik eğitiminin tüm boyutlarına ve müzik eğitiminin yaygın, örgün ve mesleki türlerindeki eğitim-öğretim süreçlerine de yansıdığını söylemek mümkündür. Çünkü müzik öğretmeni yetiştiren ilk kurum niteliğinde olan Musiki Muallim Mektebi'nden mezun olan müzik öğretmenleri örgün, yaygın ve mesleki müzik kurumlarında eğitim vermişlerdir. Böylelikle müzik eğitim-öğretim süreçlerinde izlenen yol, yöntem ve uygulamalar müzik eğitimcileri tarafından kuşaktan kuşağa aktarılmış ve zaman içerisinde bir takım değişimler olsa da metodolojik olarak temeli Cumhuriyet dönemindeki müzik eğitimine dayanmaktadır.

Müzik eğitiminin önemli bir dalı olan çalgı eğitimi kapsamında keman eğitimi de Osmanlı döneminden Cumhuriyet dönemine ve günümüze uzanan süreçte eğitim-öğretim süreçleri çerçevesinde yöntem, teknik, pratik ve müzikal anlamda değişim, dönüşüm ve gelişme göstermiştir.

Çalgı olarak kemanın Türkiye'ye ilk girişinin hakkında kesin bilgi olmamakla birlikte Osmanlı döneminde 16. Yüzyılda Kanuni Sultan Süleyman'ın veziri olan Pargalı İbrahim'in keman çalmasına dair bilgiler doğrultusunda Osmanlı sarayına girdiği belirtilmektedir. Genel olarak kabul edilen başka bir görüş ise keman çalgısını Osmanlı sarayına tanıtan ve fasıllara dahil olmasını sağlayan sanatkar 18. Yüzyılda 1. Mahmut zamanındaki bestekarlardan Kemani Corci olduğu söylenmektedir. Sonraki dönemlerde ise kemanın Rum ve Türk sanatkarları ve sarayda cariyeler tarafından çalınmakta olduğu, Enderun mektebinde usta çırak ilişkisine dayanan geleneksel yöntemle keman derslerinin verildiği bilinmektedir. Ayrıca Modern batı çalgısı olarak kemanın yaygınlaşması ve geleneksel öğretim yönteminden nota yazımına bağlı öğretim yöntemine geçiş Sultan 2. Mahmut'un Mehterhane'yi kaldırarak Muzika-yi Hümayun'un kurulmasıyla başlamıştır. Muzika-yi Hümayun'un kurulması üzerine yurtdışından gelen keman eğitimcileri yaylı çalgılar bölümü oluşturmuş ve batı müziği keman eğitiminde kurumsal düzeyde metot kullanılmaya başlanmıştır. Batı kemanının kullanıldığı diğer kurumlar ise Mevlevihaneler ve tekkelerdir (Gençoğlu, 2021: 11-34).

Cumhuriyet'in ilan edilmesiyle örgün ve yaygın eğitime yönelik kurumlaşma çalışmalarının hız kazanması keman ve keman eğitiminin yaygınlaşmasını sağlamıştır. Müzik eğitiminin laik temele dayalı çağdaş eğitim sistemine dönüştürülmesi ve planlanıp, programlanmasıyla örgün, yaygın ve mesleki müzik eğitiminin her alanında farklı öğretim yöntemleri doğrultusunda yeni uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Keman eğitiminde de yeni öğretim yöntemleri ve metotlar kullanılarak daha etkili, nitelikli bir eğitim süreci için çaba gösterilmiştir.

Keman eğitimi, öncelikli olarak Muzika-yi Hümayun ile yaygınlaşmaya başlamış ve Cumhuriyet döneminde Müzik öğretmeni yetiştiren Musiki Muallim Mektebi'nin kurulmasıyla daha da önem kazanmıştır. Toplumun kültürel ve mesleki anlamda gelişimine destek olan köy enstitüleri ve halk evlerinde de müzik eğitimi çerçevesinde

keman eğitimine yer verilmiştir. Zamanla Konservatuvarların, Eğitim Fakültelerinin çoğalmasıyla ve Güzel Sanatlar Fakülteleri, Güzel Sanatlar Liseleri gibi çeşitli mesleki müzik eğitimine yönelik kurumların açılmasıyla uzmanlık alanı keman olan eğitimcilerin de sayısı artmıştır. Böylelikle mesleki müzik kurumlarından mezun olan keman eğitimcilerinin, örgün ve yaygın müzik eğitimi veren kurumlara atanmasıyla keman ve keman eğitimi, Türkiye çapında toplumca ilgi duyulan bir çalgı türü ve çalgı eğitimi olarak yaygınlaşmıştır.

2.3.1. Musiki Muallim Mektebi ve Keman Eğitimi

Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarılmasıyla aynı yıl kurulan Musiki Muallim Mektebi, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk temel kurumlarından ve köklü atılımlara yönelen Türk Müzik Devrimi'nin ilk ana kurumlarından biridir (Uçan, 2018: 276). MMM nitelikli müzik eğitimcileri, sanatçı ve kemancıların yetişmesi görevini üstlenen ilk kurum olmuştur (Ulucan, 2011: 158). Bu kurum yapı ve işleyiş bakımından konservatuardan farklı bir kurumsal temele oturtulmuştur. Ancak mektep; öğrencilerin çağdaş müzik ile ilgili dersler aldığı, meslekleri adına gerekli olan kuramsal bilgilerin yanında ayrıca pedagoji bilgileri (Eğitim Bilimleri dersleri) de almış olduğu eğitim kurumudur. Başka bir deyişle kanun, ud gibi çalgılar ve bunlara ilişkin kuramsal bilgilere müfredat içerisinde yer verilmemiş, keman, piyano gibi batı çalgıları ve bu çalgılara ilişkin kuramsal bilgilere müfredat içerisinde yer verilmiştir (Altınköprü, 2004: 26).

MMM'nin kuruluş amacı 1925 yönetmeliği gereğince "ortaokul, liseler ve (ilk)öğretmen okulları için", 1931 yönetmeliği gereğince "ilk ve orta dereceli okullar için müzik öğretmeni yetiştirmektir. Muzika-yi Hümayun'nun başkemancısı, daha sonra Riyaset-i Cumhur Musiki Heyeti'nin orkestra şefi konumundaki keman virtüözü ve eğitimcisi Osman Zeki Üngör 1 Nisan 1924'te MMM'nin kurucu müdürlüğüne atanmış ve 1 Kasım'da eğitim-öğretime başlanmıştır (Uçan, 2018: 276). Batı müziği yöntemlerini uygulayacak olan bu okulun eğitmen kadrosuna ise Riyaset-i Filarmoni Orkestrası, bugünkü adıyla Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası ve Bandosunun üyeleri (Kavcar, 1981: 18) Veli Kanık, Sadri Özozan, İhsan Servet Künçer, Halil Onayman, Ahmet Muhtar Ataman ve Cevat Memduh Altar atanmıştır (Çakar, 2015: 15). MMM'nde başta Osman

Zeki Üngör olmak üzere alanlarında uzman olarak bu kurumda eğitim veren müzik eğitimci ve sanatçıları, müzik ve keman eğitimine büyük oranda katkıları ve kalıtsal etkileri olmuştur.

1925'teki devlet sınavlarıyla; Paris, Berlin, Prag, Budapeşte gibi Avrupa'nın önemli merkezlerine eğitimci ve sanatçı olarak yetiştirilmek üzere yetenekli öğrenciler gönderilmiştir. Bu öğrenciler arasında, günümüzde Türk Beşleri olarak anılan; Ulvi Cemal Erkin, Ahmet Adnan Saygun, Necil Kazım Akses, Hasan Ferit Alnar ve ayrıca Ekrem Zeki ün, Cezmi Erinç, Halil Bedii Yönetken, Nurullah Şevket gibi önemli isimler yer almaktadır. Öğrenimlerini tamamlayıp ülkeye döndüklerinde Ankara'da MMM'nin öğretmen kadrolarına atanarak yurtdışında uzmanlık alanlarına yönelik öğrendikleri yöntem ve tekniklerle eğitim vermeye başlamışlardır (Boran ve Şenürkmez, 2018: 318).

MMM eğitim öğretime Erkek Muallim Mektebi'nden seçilmiş olan 6 kişi ile başlamış, aynı öğretim yılının sonuna doğru İstanbul Balmumcu'daki Öksüz Yurdu'ndan 6 öğrenci daha getirilerek öğrenci sayısı 12'ye çıkarılmıştır. 1925-26 Öksüz Yurdu'ndan getirilen yeni öğrencilerle okuldaki öğrenci kadrosu 40 kişiye çıkarılmış 1927-28 yılından itibaren ise Musiki Muallim Mektebi'ne yatılı öğrenci de kabul edilmeye başlanmıştır. Böylece bu öğretim yılında okuldaki öğrenci sayısı 24'ü kız olmak üzere 71'i bulmuş, 1935-36 yıllarında ise 67'si kız olmak üzere 149'u bulmuştur (Gazi Üniversitesi, 2021).

MMM 1924 yılında İlk Öğretime bağlı olarak kurulmuş ve beş yıllık ilkokul eğitimi üzerine öğrenim veren bir kurum olarak eğitime başlamıştır. 1925'te İlk Öğretim'den alınarak Orta Öğretim'e bağlanmış, 1 yıl Hazırlık sınıfı, 3 yıl öğretim, 1 yıl uygulama olmak üzere eğitim-öğretim yapısı yeniden düzenlenmiştir.1931'de hazırlık sınıfı kaldırılarak tüm öğrenim süresi 5 yıldan 6 yıla çıkarılmış, "genel orta öğrenim" ve "mesleki öğrenim" olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. MMM programında *kompozisyon* dersi çıkarılmış enterpratasyon (çalgısal yorum) dersi eklenmesi gibi değişiklikler yapılmıştır (Uçan, 2018: 279-280). Resmi Gazete'de 8 Nisan 1931'de yayınlanan talimatnameye "Mûsikî Muallim Mektebi'nde salon orkestrasına yönelik sazlar öğretilir" şeklinde bir madde eklenmiştir. Bu maddeye göre MMM'inde öğrenim gören her öğrencinin kemanı zorunlu olarak öğrenmesi gerektiği buna ek olarak keman dışında

öğrencilerin yeteneklerine göre ikinci bir enstrümanı da öğrenebilecekleri ifade edilmiştir (akt., Dereli, 2022: 16).

1934 yılında kabul edilen 2541 Sayılı yasa ile Ankara'da bir 'Milli Musiki ve Temsil Akademisi' Kanunu hazırlandı. Akademinin amaçları;

- Memlekette ilmî esaslar dahilinde millî musikiyi işlemek, yükseltmek ve yaymak,
- Sahne temsilinin her şubesinde ehliyetli unsurlar yetiştirmek,
- Musiki Muallimi yetiştirmek idi ve şu kurumlardan ibaretti.

1. Musiki Muallim Mektebi
2. Riyaseti Cumhur Filarmonik Orkestrası
3. Temsil Şubesi (Resmi Gazete, 1934: 4090).

Musiki ve Temsil Akademisi'nin amacı; ulusal müziğimizi bilimsel yöntemlerle işlemek, yüceltmek ve yaymak, müzik ve sahne sanatları alanında uzmanlaşmış sanatçılar ve müzik öğretmenleri yetiştirmektir. Bu yeni yapılanmadan kısa bir süre sonra 1936 yılında Riyaseti Cumhur Filarmoni Orkestrası, Milli Musiki ve Temsil Akademisi'nden ayrılmıştır (Çakar, 2015: 17). MMM'de bu yasayla Orta Öğretim'den Yüksek Öğretim'e bağlanmış ve Milli Musiki ve Temsil Akademisi kapsamı içerisinde müzik öğretmeni yetiştirmeye devam etmiştir. Bu yapılanmada yurtdışından Türkiye'ye gelen yabancı uzmanların ve yurt dışında öğrenimini tamamlayıp Türkiye'ye dönen Türk uzmanların görüşleri esas alınmıştır (Uçan, 2018: 280).

Bu yeni yasada Temsil bölümünde tiyatro, bale, opera ve koro dallarının olacağı belirtilmiş, ancak yeterli hazırlık olmadığı için bu yasa tam anlamıyla uygulamaya koyulamamıştır. Bu nedenle 1936 yılına kadar Temsil bölümü kurulamamıştır. 1936 yılında MMM Ankara Devlet konservatuvarına dönüştürülmüştür (Kavcar, 1981: 19).

Bir sınav komisyonu kurularak MMM'nde öğrenim gören öğrencilerin bir kısmı Ankara Devlet Konservatuvarına aktarılmıştır. Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye

Enstitüsünde açılan Müzik Şubesi'nin başına Paul Hindemith'in tavsiyesi üzerine Hitler Almanya'sını terk edip gelen Prof. Eduard Zuckmayer getirilmiştir (Çakar, 2015: 19).

1936 yapılanması ile ders programlarında değişikliklere gidilmiştir. Daha çok Batı Avrupalı uzmanlar olan Hindemith ve Zuckmayer'in görüşlerinden yararlanılmıştır. Örnek olarak 1931'de programa dahil edilen *Zorunlu Keman Eğitimi*'nin kaldırılmasıyla *Zorunlu Piyano Eğitimi* eklenmiş, keman seçmeli çalgı olmuştur. Bunun yanında programa *Müzik Aletleri, Koro İdaresi ve Tatbikatı (Koro Yönetimi ve Uygulaması), Sanat Tarihi, Müzik Estetiği* vb. dersler eklenmiştir (Uçan, 2018: 280).

Gazi Orta Muallim Mektebi Müzik Şubesi, yüksek öğretim düzeyinde üç yıl eğitim veren bir okuldu. Daha sonra Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü adını alan kurumda öğrenciler, genel kültür, sanat dersleri ve eğitim derslerini kapsayan bir programla öğrenim görmüşlerdir. Müzik bölümü mezunları, ortaokul, lise ve dengi okullara müzik öğretmeni olarak atanmıştır (Şahin ve Duman, 2008: 265).

Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü'nden sonra 1969 yılında İstanbul Atatürk Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü, 1973'te İzmir Buca Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü ve 1977'de Nazilli Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü açılmış, (Kavcar, 1981: 20) müzik öğretmeni yetiştirmeye ilişkin olarak kurulan tüm kuruluşlara ana temel, model ve esin kaynağı olmuştur (Uçan, 2018: 286).

MMM Türk Müzik Eğitiminde ve müzik öğretmeni yetiştirmede bir devrim niteliği taşımaktadır. Türkiye'de müzik öğretmenliğinin mesleki anlamda nitelik kazanmasına katkı sağlayan köklü bir kurumdur. Örgün, yaygın ve mesleki müzik eğitimine *sistem, model, öğretmen, program, kitap, eğitim müziği* bakımından kalıcı katkı ve hizmetlerde bulunmuştur (Uçan, 2018: 283-284). MMM zaman içerisinde yapı ve işleyiş bakımından değişim, dönüşüm ve gelişme göstermiş, günümüz müzik eğitim ve öğretiminin temelini oluşturmuştur. Bugün Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı adı altında Ankara'da müzik öğretmeni yetiştirmeye aktif olarak devam etmektedir.

2.3.2. Halk Evleri-Halk Eğitimi-Köy Enstitüleri

Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında müzik ve müzik eğitimine yönelik gerçekleştirilen kurumsal yapılanma ve geniş halk kitlelerine seslenen konserler, dinletiler vb. çeşitli kültürel ve sanatsal faaliyetler, Türkiye'nin kısa sürede toplumsal ve kültürel anlamda kalkınması ve çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmasında son derece etkin bir rol oynamıştır. Mesleki müzik eğitimine yönelik müzik öğretmeni ve sanatçı yetiştirme amaçlı örgün eğitim kapsamında açılan yeni kurum ve kuruluşlar yanı sıra halk eğitimi konusunda da büyük atılımlar gerçekleştirilmiş, yaygın eğitimi kapsayan kurum ve kuruluşlar açılmıştır. Halk eğitimini merkeze alan Halk Evleri, Halk Odaları ve Köy Enstitüleri, müzik alanında halka, temel müzik eğitimi vermek, halkın yeni çoksesli çağdaş müzikle kaynaşmasını sağlamak, müzikal beğeni oluşumunu destekleyerek evrensel boyutta müzik kültürüne sahip olabilmeleri hususunda yeni bir model olmuştur.

Yetişkinler Eğitimi olarak da adlandırılan Halk Eğitimi, yetişkinlere ve okul dışındakilere yönelmiş düzenli ve örgütlü bir eğitim çabası olarak ifade edilmektedir (Türkoğlu ve Uça, 2011: 48). Çeşitli yaş ve eğitim düzeyindeki bireylerin ilgi, istek ve yetenekleri dikkate alınarak onların ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerine katkı sağlayan, üretim, rehberlik ve uygulama çalışmalarını da kapsayan, çeşitli süre ve düzeylerde yapılan (Çeçen, 1977: 20) bir eğitim sistemi olan Halk Eğitimi, Cumhuriyet'in ilk yıllarında üzerinde önemle durulmuş bir hususdur. Halkın eğitimini, gelişimini esas alarak tasarlanan ve planlanan projelerin ivedilikle hayata geçirilmesi konusunda büyük çaba sarfedilmiştir.

Halkın ekonomik, toplumsal, kültürel ve ulusal sorunlar konusunda kentlerde, köylerde aydınlatma toplulukları adı altında halkın ihtiyaçları dikkate alınarak halkı aydınlatma çabaları başlatılmıştır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ilk halk eğitimi birimi 1926 yılında "Halk Terbiye Şubesi" adı altında kurulmuştur. 1927'de hiç okuyamamış ya da istediği öğretim düzeyine ulaşamamış kişileri, bir cumhuriyet vatandaşının bilmesi gereken temel yurttaşlık bilgileriyle donatmak, ulusal kültür ve ülküyü güçlendirme görevini halk konferansları ve halk derslikleri üstlenmiştir. 1928 yılında harf inkılabından sonra Millet Mektepleri açılmış ve okuma-yazma seferberliği ilan edilerek ülkedeki okuma-yazma oranını arttırma yoluna gidilmiş ve öğrenilen bilgilerin

unutulmaması, okuma alışkanlığının sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla 1930'da halk odaları kurulmuştur (Yıldırım, 2009: 30).

19 Şubat 1932 yılında başta Ankara olmak üzere 14 ilde Halkevleri açılmış ve sayıları her geçen yıl süratle artmıştır (Olgun, 2019: 1). Atatürk reformlarının, Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Halkçılık, Laiklik, Devrimcilik, Devletçilik ilkelerinin ülke sathına yayılmasında ve toplumun kültürel ve sosyal yönden kalkınmasında önemli bir merkez zinciri olmuştur. Türkiye'nin büyük şehirlerinde Halkevi, köylerinde ise Halkodası adı altında faaliyet gösteren bu müesseselerde güzel sanatlar, spor, müzik, edebiyat, tarih, köycülük ve folklor alanlarını da içine alan, çok kapsamlı halkı eğitici çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Halkevlerinin dikkati çeken en önemli özelliği, oluşturulmaya çalışılan çağdaş müzik ekolünün Türkiye çapında yaygınlaştırılmasında oldukça etkili olmasıdır (Aracı, 2007: 21).

Halkevlerinde yürütülen müzik ve müzik eğitimi çalışmaları, uygulamaları ve gerçekleştirilen etkinlikler, dönemin önde gelen besteci, etnomüzikolog ve müzik eğitimcilerinin görüşleri, önerileri dikkate alınarak uygulamaya gidilmiştir. Festivallerde, bayram şenliklerinde halka açık verilen konserler, tiyatro gösterileri, halkevlerinde dinletiler düzenlenmiş ve radyonun faaliyete geçmesiyle halkevleri koroları aracılığıyla ülkenin her bölgesine ulaşabilen çok sesli Türk halk müziği ezgilerini halka benimsetmek için yayınlar yapılmıştır. Ayrıca bu kurumlarda müzik alanına yönelik uzman görüşleri doğrultusunda halktan oluşan koro, orkestra ve bando takımı kurulmuş, düzenli olarak çeşitli etkinlikler düzenlenmiştir.

Batı müziğinin ve Batı müziği uygulamalarının kökleşmesine, Türk halk müzik değerlerinin toplanmasına ve Batı uygulamasına göre Türk müziğinin yaratılması, gelişmesi (Olgun, 2019: 63), yaygınlaşması ve kalıcı olmasında büyük pay sahibi olan halk müziği derleme çalışmaları da halkevleri aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

1932 yılında 14 ilde açılan halkevlerinin, 1950 yılına kadar sayısı 408'e yükselmiştir. Cumhuriyet Halk Partisi döneminde açılan bu kurumlar, 1950 yılında Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle halkevleri, parti mensuplarınca yapılan tetkik, toplantı ve istişareler sonucu 1951 yılında kapatılmıştır (Olgun, 2019: 96-105). Halkevleri,

kültür politikalarının uygulama sahası olarak açılışından kapanışına değin etkin bir şekilde kullanılmıştır. Cumhuriyet döneminde hayata geçirilen Köy Enstitüleri de eğitimin kültür boyutuyla ilgili ayrıca büyük öneme sahiptir (Alpaslan ve Gökdemir, 2019).

Köy Enstitüleri, Türk ulusal eğitim devrimi kapsamında çok önemli bir yeri olan Türk müzik eğitimi devriminin kırsal-köysel koşul, olanak ve ihtiyaçlarına göre özgün bir biçimde tasarlanıp gerçekleştiği kurumlardır. Köy enstitülerinde müzik eğitimi, Türk müzik eğitimi devriminin tasarlama, planlama ve uygulamaya yönelik en etkili, en verimli, en özgün projelerinden biri olarak çeşitli yönleriyle de Türk eğitim tarihinin en unutulmaz evrelerinden birini oluşturmuştur (Uçan, 2016: 26).

Köy enstitüleri, batılı eğitimcilerin fikir ve sistemlerinin taklidi olmayan, Türk eğitimci aydınlarının görüşleri doğrultusunda yeni devletin yeni eğitim anlayışıyla oluşturulmuş, kurumsal bir yapıdır. Devrim niteliği taşıyan Köy enstitülerinin kurulma çalışmalarına 1935 yılında başlanmıştır (Canbay, 2019: 184).

Köy enstitüleri, 1940 yılında 6 yaş üstündeki nüfusun %78 oranında okuma-yazma bilmemesi, bu oranın köylerde %90 olması, ayrıca köylerde sağlık, temizlik, gelişme olanaklarının olmaması ve bu yaygın bilgisizlikle etkili bir şekilde mücadele etmek, bunu yaparken de köylerin sosyal,ekonomik ve kültürel yapısında öğretmen ve eğitim kanalıyla düzenlemeler yapmak, gelişmeler sağlamak, her alanda bilinçli köylüler yetiştirmek amacıyla kurulmuştur (Akyüz, 1993: 339). Ayrıca köy enstitülerinin halk ile kentliler arasındaki sosyal, ekonomik ve kültürel anlamda bozuk dengeyi eşitlemesi konusunda etkili olacağı düşünülmüştür.

Bu amaçla, dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç tarafından eğitim sorunlarını büyük ölçüde çözecek kapsamlı ve ideal bir yapıyla köy enstitülerine yönelik yasa tasarısı hazırlanmış, tasarıda bu kurumların şehirlerden uzakta ancak tren istasyonlarına yakın bir konumda olması, ülkenin tarım koşullarına göre her biri 3-4 ili kapsayan ve bu bölgelerin en uygun yerlerine 21 köy enstitüsü kurulması hedeflendiği belirtilmiştir (Canbay, 2019: 185).

Dönemin okuma yazma çağındaki genç nüfusun %80'i köylerde yaşamakta olduğu ve ülke genelinde bulunan 40.000 köyün 35.277 sinde öğretmen bulunmadığından (Gürsel vd., 2009: 121) köylerin kalkınması için bu kurumlarda köylere öğretmenler yetiştirilmesi, bu öğretmenlerin okuma-yazma yanı sıra marangozluk, müzik, sağlık ve modern tarım teknikleri konularında bilgili olmalarına da ayrıca önem verilmiştir (Canbay, 2019: 185).

1940 yılında kırsal bölgelerde kurulan köy enstitülerine ilkokulu bitiren köy çocukları sınavla alınarak kız-erkek karışık karma eğitim uygulanmış ve ilk mezunlarını 1942 yılında vermiştir. Ardından köy enstitüleri mezunlarından bu okullar ve bölge okulları için öğretmen ve müfettiş yetiştirmek, Enstitülere rehberlik yapmak, köyleri tetkik etmek için Hasanoğlan Köy Enstitüsü bünyesinde, 3 yıl süreli Yüksek Köy Enstitüsü adı altında bir okul daha açılmıştır. 1943 yılında oluşturulan ilk resmi öğretim programı kapsamında ilkokuldan sonra 5 yıl öğretim yapacak bu kurumlarda Kültür dersleri, Ziraat dersleri ve çalışmaları, Teknik dersler ve çalışmaları adı altında 3 gruba ayrılmıştır (Akyüz, 1993: 340).

Köy enstitülerinin öğretim programı kapsamında yer alan müzik eğitimine de ayrıca önem verilmiş her enstitüde radyo, gramafon gibi materyallerin bulunması şart koşulmuş, müzik derslerinde nota ve müzik terimleri ezberletmek yerine, şarkının türkünün doğrudan çalma ve söyletilmesiyle öğrenciyi etkin kılarak teknik bilgilerin bu yolla öğrenilmesi sağlanmıştır. Bu kurumlarda eğitim gören her öğrencinin zorunlu olarak genellikle mandolin olmak üzere keman, bağlama, piyano gibi yerel ve evrensel çalgı türlerini çalmaları zorunlu olduğundan nota okuma gibi teknik bilgilerin öğretilmesinde zorluk çekilmemiş ayrıca bu öğrenciler çalma ve söyleme etkinliğini yalnızca ders içerisinde değil aynı zamanda günlük yaşamlarına da taşımışlardır (Özyüksel, 2007: 39). Bu enstitülerde müzik eğitimine yönelik asıl amaç sanatçı yetiştirmek değil, öğrencilerin bu etkinlikleri yaparken pasiflikten kurtularak kişiliklerini, becerilerini, duygu ve düşüncelerini geliştirmeleri, estetik açıdan müzikal doyuma ulaşmaları ve güzelliklerle tanışmalarını sağlamak olmuştur. Bağlamaya ayrıca önem verilerek halk sanatçılarından usta öğretici olarak yararlanılmış, açık hava etkinlikleri, özel gün ve eğlencelerde keman, mandolin, piyano gibi evrensel çalgılar yanında enstitülerde çalıcıları varsa kaval,mey, kabak kemane, sipsi gibi yerel-bölgesel çalgılar da kullanılmıştır. Enstitülerin kuruluşunun ilk yıllarında Musiki Muallim Mektebi çıkışlı öğretmenler daha ileriki yıllarda ise Gazi

Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü mezunu öğretmenleri müzik derslerine girmek için görev almışlardır (Canbay, 2019: 190-197).

Bu okulları bitiren öğretmenlere okul ve kurslarla ilgili görevlerinin yanında köy halkını yetiştirmek yani köydeki yetişkinlerin yetiştirilmeleri, köylülerin duvarcılık, demircilik, hayvancılık, konservecilik, şarapçılık, bahçecilik gibi konularda köylüyü yetiştirme görevi de verilmiştir. Demokrat parti iktidarı sırasında yeniden düzenlenen köy enstitüleri programının amacından uzaklaşması, bu kurumların kapanışına giden adımlardan biri olmuş, kuruluşundan kapanışına kadar toplam 15.000 kadar öğretmen ve 2000 kadar sağlıkçı yetiştiren Türk Eğitim Tarihi'nde Türk toplumunun eğitimi ve kalkınması konusunda en yararlı, en gözde, en özgün, devrim niteliği taşıyan bu kurumlar, 1954 yılında tamamen kapatılmış ve köy enstitülerinin adı İlk Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir (Akyüz, 1993: 342).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarında eğitim politikaları çerçevesinde Mustafa Kemal Atatürk öncülüğünde ve çeşitli alanlardaki uzman eğitimciler tarafından Türk toplumunun hem kentsel hem de kırsal kesimin eğitim sorununa çözüm arayışları ve önerileri geliştirilerek halkın eğitimi kapsamında halkevleri, köy enstitüleri gibi çeşitli iller ve bu illerin köylerinde kurumsal yapılar kurulmuştur. Bu kurumlarda eğitim ve öğretim alanında geçmiş deney ve birikimlerin harmanlanmasıyla ve mantık çerçevesinde oluşturulan çağdaş, ulusal, evrensel eğitim felsefesi benimsenmiştir. Bu düşünce doğrultusunda bu kurumlar bulundukları bölgelerin halkına ve bölgenin kalkınmasına başta müzik olmak üzere kültürel, sanatsal, sosyal ve ekonomik anlamda en geniş boyutta büyük katkılarda bulunmuştur. Türk müzik eğitim tarihinde bir devrim niteliği taşıyan Köy Enstitüleri'nin kapatılması, Türk müzik kültürü ve eğitimi açısından, bununla birlikte Türk toplumu adına büyük bir kayıptır.

2.3.3. Eğitim Fakülteleri

Cumhuriyet döneminden günümüze, öğretmen yetiştirme mevzusu, Türk eğitim tarihinin önem verdiği en önemli konuların başında gelmektedir. 1923-1946 yıllarında öğretmen yetiştirme alanında büyük gelişmeler yaşandığı dikkat çekmektedir. Cumhuriyetten önce mevcut "Öğretmen Okulları" ve "Yüksek Öğretmen Okulu"nun,

Öğretim Birliği Yasasına ve Cumhuriyetin eğitim ilkeleri çerçevesinde yeniden yapılandırılarak geliştirilmesi bu alanda yapılan ilk önemli adımdır. Öğretmen yetiştirme amacıyla kurulan Gazi Eğitim Enstitüsü, kendinden sonra açılacak "Eğitim Enstitüleri" için çağdaş öğretmen yetiştirme hususunda bir model olarak tanınmaktadır (YÖK, 2007: 10).

Öğretmen yetiştirme işlevini üstlenen Eğitim Enstitüleri'nin yeniden yapılandırılma girişimleriyle Eğitim Enstitüleri, Eğitim Fakültelerine dönüştürülerek Öğretmen Yetiştirme işlevini Eğitim Fakülteleri bünyesinde sürdürmüştür. Eğitim Fakültelerine yönelik ilk girişim 1950'1i yıllarda Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde açılması görüşü ortaya atılmış ancak fikir ayrılıkları sebebiyle başarı sağlanamamıştır. 1958 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesi kurulmuş, kısa süre sonra Fen ve Edebiyat Fakültesi'nin öğretmen yetiştiren bir bölümüne dönüştürülmüştür. Eğitim Fakültelerinin kurulmasına ilişkin kurumun yapı ve işleyişinin temelinin oluşturulması hususunda Milli Eğitim Bakanlığınca Türkiye'ye davet edilen Londra Üniversitesi Karşılaştırmalı Eğitim Profesör Joseph Lauwerys'ın görüşleri dikkate alınarak Ankara, Ege ve İstanbul Üniversitelerinin temsilcilerinin katıldığı toplantılar gerçekleştirilmiş ve ilk olarak Eğitim Fakülteleri'nin bu üç üniversitede kurulması ön görülmüştür (Mıhçıoğlu, 2019: 347-351).

"Eğitim Fakülteleri Kuruluş ve Kadro Kanun Tasarısı" adı altında düzenlenen önerge 1966 yılında TBMM'ye sunulmuş ve aynı yıl kabul edilip Resmi Gazetede yayımlanan Eğitim Fakültesinin görevleri ve amaçları şöyle belirlenmiştir:

- Memleketimizde eğitim ile ilgili çeşitli problemlerin bilimsel metotlarla akademik seviyede araştırılmasını ve toplumumuz için en isabetli hal suretlerinin bulunmasını sağlayacak bilim adamları yetiştirmek.
- Orta dereceli öğretmen yetiştiren kurumlara meslek dersleri öğretiminde bulunacak öğretim üyesi ve öğretmen yetiştirmek.
- Orta dereceli okullara rehberlik, okul psikologluğu, idarecilik alanlarında eleman hazırlamak.
- Üniversite öğrencilerinden, ilerde öğretmen olmak isteyenlere öğretmenlik formasyonu vermek.

- Mezuniyet sonrası eğitiminin memleketimizde sağlanmasına çalışarak eğitimde doktora payesini bahşedecek ihtisas öğretiminde bulunmak (Mıhçıoğlu, 2019: 358-359).

Eğitim Fakültesi ilk olarak 1965 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulmuş, ilk ve ortaöğretime öğretmen yetiştirmeden çok (YÖK, 2007: 68) "ülkede eğitim bilimleri alanında gereksinim duyulan uzmanları yetiştirme" işlevini, 1980'li yıllara kadar tek başına yerine getirmiştir. 1982 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı yasa ile daha önce Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan ve temel amaçları öğretmen yetiştirmek olan 2 veya 3 yıllık eğitim enstitülerinin "Eğitim Fakültesi" adıyla üniversitelere bağlanmasıyla Ankara Üniversitesi'nin kuruluş amaçlarının diğer Eğitim Fakülteleri'nden farklılığını vurgulamak üzere, fakültenin adı "Eğitim Bilimleri Fakültesi" olarak değiştirilmiştir (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi). Ancak Eğitim Fakültelerine yönelik 1997-98 yapılanmasında bu fakülte de diğer fakülteler gibi öğretmen yetiştirme kapsamında yapılandırılarak, eğitim bilimleri alanındaki işlevinden uzaklaştırılmıştır (YÖK, 2007: 68).

Bu yapılanma sürecinde başta Müzik Öğretmenliği olmak üzere birçok farklı bölümden öğretmen yetiştiren Dört Yıllık Eğitim Enstitüleri 1980 yılında Yüksek Öğretmen Okulu adını almıştır. 1982 yılında Yüksek Öğretmen Okulları üniversitelere bağlanarak Eğitim Fakültelerine, Müzik Bölümleri de Müzik Eğitimi Bölümlerine dönüştürülmüştür. Üniversitelerin Eğitim Fakültesi bünyesinde yer alan Müzik Eğitimi Bölümlerinin sayısı 1983'te 4, 1989'da 7, 1996'da 14, 2002'de 20'ye ulaşmıştır (Uçan, 2018: 560).

1983-1993 yılları içerisinde Eğitim Fakültelerinin akademik yapılanması çerçevesinde Müzik Eğitimi Bölümü, Ses Eğitimi Anabilim/Anasanat Dalı, Çalgı Eğitimi Anabilim/Anasanat Dalı, Müzik Kuramları Eğitimi Anabilim/Anasanat Dalı adı altında 3 Anabilim/Anasanat Dalı'na ayrılmıştır (YÖK, 2007: 39). Bu Anabilim Dallarının programları temel anlamda birbirinden çok farkı yoktur. Yalnızca Anabilim Dalının özelliğine uygun bazı derslere programda daha yoğun bir şekilde yer verilmiştir (Tarman, 2009: 1).

YÖK'ün Eğitim Fakültelerinin öğretim programlarıyla ilgili düzenlemelerinde genel kültür ve alan dersleri haricinde üzerinde önemle durduğu, öğretmenlik eğitiminin önemli kısmını kapsayan "pedagojik formasyon" programı olmuştur. 1983-1984 Öğretim yılı Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı'nda yer alan pedagoji dersleri 8 dönem olmak üzere 4 yıllık eğitim süresi içerisinde ; 1. Dönem Eğitime Giriş, 2. Dönem Eğitim Sosyolojisi, 3. Dönem Eğitim Psikolojisi, 4. Dönem Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri, 5. Dönem Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, 6. Dönem Eğitim Teknolojisi olarak düzenlenmiştir (YÖK, 2007: 139).

1997-1998 yılında YÖK'ün kararıyla Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümleri yeniden tek Anabilim Dalına dönüştürülmüş ve yeni oluşturulan Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümüne bağlanmıştır. Bu yeni yapılanmayla birlikte Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarında değişiklikler ve yeni düzenlemeler olmuştur (Uçan, 2018: 561). Yök tarafından başlatılan "Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma" çalışmasıyla öğretmen yetiştirme işlevi, bazı istisnaları dışında tamamen eğitim fakültelerine verilmiş ve bu fakültelerde, ilköğretime öğretmen yetiştiren bölüm ve programları öne çıkaran bir yapılanmaya gidilmiştir. 2006 yılında, 1997 programlarının zayıf kalan genel kültür boyutu zenginleştirilmiş, geçmiş yıllardaki uygulamanın ışığında, yapılanma ile ilgili bazı yeni düzenlemeler yapılmıştır. (YÖK, 2007: 10). 2006 yılında yapılan yeni programda, 1997'deki yapılandırmada kaldırılan bazı genel kültür derslerinin oranı artırılmış ve bu düzenleme sonucunda programlar, %50-60 oranında alan bilgisi, %25-30 oranında meslek bilgisi ve %15-20 oranında da genel kültür derslerinden oluşmuştur (YÖK, 2018: 9).

Eğitim Fakültelerinin kuruluşundan itibaren 1997, 2006 ve 2009 yıllarında öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleştirilen program güncelleme çalışmalarında, meslek bilgisi dersleri dışında ortaöğretim alan öğretmenliği programlarıyla ilgili bir güncelleme yapılmamış; daha çok ilköğretim kademesiyle ilgili programlar üzerinde durulmuştur (YÖK, 2018: 12).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme işlevini üstlenmiş olan Eğitim Fakültelerinde teori ve uygulama temelli eğitim verebilme, çağın gereklerine uygun, modern, donanımlı,

nitelikli bir öğretmen modeli oluşturabilme gayesiyle öğretim programlarında belli dönemlerde yenilenme ve yapılanmaya gidilmiştir.

Bu yapılanmalar sonucunda günümüzde müzik öğretmeni yetiştirme işlevi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalları adı altında tek diploma yoluyla yürütülmektedir. Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalları ortak bir merkezi program ile 8 dönemlik lisans eğitimi sonrasında, genel eğitimin tüm alanlarına yönelik tek tip müzik öğretmeni yetiştirmekte olup bölümden mezun olduktan sonra Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalından aldıkları tek bir diploma ile okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, ve güzel sanatlar liseleri gibi kurumların tümüne atanabilmektedirler (Gün ve Köse, 2012: 239).

2.3.4. Konservatuvarlar

Cumhuriyetin ilan edilmesinden önce Türkiye'de açılan ilk konservatuvar olarak bilinen Darülelhan'ın temelleri aslında 1913 yılında kurulan tiyatro ve müzik dersleri veren Darülbedayi'de atılmıştır (Özsavaş, 2019: 255-256).

Darülelhan (Nağmelerin evi), Türk musikisi ağırlıklı olmak üzere Batı müziği eğitimi de veren iki kola ayrılan dört yıllık eğitim kurumudur. Faaliyete geçtikten bir yıl sonra İstanbul işgali ve savaş sebepleri ile bu kurum canlılık gösterememiş kapatılmış, cumhuriyetin ilanından sonra tekrar düzenlenmiş, müdür olarak Musa Süreyya bey atanarak faaliyete geçmiştir (Özcan, 1993: 519). 1923'te hem Türk müziği hem Batı müziği eğitimi vermek üzere tekrar açılan Darülelhan, İstanbul Konservatuvarı adını almış, alınacak öğrencilerin hazırlık sınıfından sonra bölümlere ve bu bölümlerde yer alan uzmanlık sınıflarına ayrılmasına karar verilmiştir. Hazırlık sınıfından sonra üç yıl boyunca Batı Müziği Bölümü'nde şan, piyano, keman, alto, viyolonsel ve diğer saz sınıfları yer almıştır (T.C İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı). Türk Müziği Bölümünde ise kemençe, keman, santur, ney, tanbur, ud, kanun ve teganni sınıfları yer almıştır. Ayrıca öğrencilere müzik teorisi, solfej, armoni, füg, müzik tarihi dersleri ve uygulamaya yönelik orkestra ve koro dersleri de verilmiştir. 1926 yılında Türk müziği bölümü kapatılarak Batı müziği eğitimi vermeye devam etmiş, 1927 yılında da İstanbul Belediyesine bağlanarak İstanbul Belediye Konservatuvarı adıyla İstanbul'da kurulan ilk konservatuvar olarak

faaliyetini sürdürmüştür (Özcan, 1993: 520). Bu yıllarda İstanbul Belediye Konservatuvarı Batı müziği eğitimi vermiş ve orkestra icra faaliyetlerini batı müziği çerçevesinde sürdürmüştür. 1943 yılında İstanbul Konservatuvarı'nda ve 1975'te Kültür Bakanlığı'na bağlı olarak İstanbul Türk Müziği Devlet Konservatuvarı'nın açılması üzerine Türk müziği eğitimine geçilmiştir (Paçacı, 1999: 42).

Konservatuvar adı altında mesleki müzik eğitimi veren kurumlar, Musiki Muallim Mektebi gibi müzik öğretmeni yetiştirme amacıyla değil, icra alanında yetkin sanatçılar yetiştirmek için eğitim vermektedir. Bu bağlamda Musiki Muallim Mektebi'nin müzik öğretmeni yetiştirme haricinde icra alanındaki boşluğu doldurma durumu olmadığı için ve icra alanındaki boşluğun fazla hissedilmesi konservatuvar kuruluşunu tetiklemiştir (Yurtseven ve Sağer, 2018: 129). Böylece İcra alanındaki boşluğu tamamlamak için Ankara'da kurulan Musiki Muallim Mektebi, Ankara Devlet Konservatuvarı'na dönüştürülmüştür.

ADK'nı İBK'ndan ayıran temel unsur ADK'nın Türk müziği dışında yalnızca 'batılı-çağdaş yaklaşımlı' bir yol izlemesidir. Eğitimde çok sesli çağdaş müziği temel alan, konservatuvar kapsamında asıl köklü atılımı gerçekleştiren kurum ADK'dır (Uçan, 2018: 561).

ADK'nın ilk öğrencileri MMM'nden aktarılmıştır. Bir sınav komisyonu kurularak MMM'nin 132 öğrencisi sınavdan geçirilmiştir. Okul müdürü Rauf Yener, Paul Hindemith, Eduard Zuckmayer, Erns Preatorius ve Necil Kazım Akses tarafından 6 gün süren sınavlar sonucunda başarılı bulunan 86 öğrenci Ankara Devlet Konservatuvarı müzik ve sahne sanatlarına, 46 öğrenci de Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü kapsamında yer alan Müzik Şubesine müzik öğretmenliği için gönderilmiştir (Çini, 2018: 247).

ADK batı müziği üzerine müzik ve sahne sanatları alanında eğitim veren bir kurum olarak orta ve yükseköğrenimi esas almıştır. Kurumun müzik kolu, 1. Kompozisyon 2. Orkestra Yönetmenliği 3. Piyano, org, arp 4. Yaylı çalgılar 5. Üfleme ve vurmalı çalgılar 6. Şan (opera, koro ve konser şarkıcılığı) olmak üzere 6 daldan oluşmuştur. Sahne sanatları kolu ise 1. Opera 2. Tiyatro 3. Bale dallarından oluşmuştur. Bu kurumun yapı ve işleyişi

bakımından müzik kolu için Alman besteci ve müzikoloğu olan Paul Hindemith'in, Tiyatro kolu için ise Almanya'dan tanınmış tiyatro uzmanı Carl Ebert getirtilerek bu uzmanların görüşleri kurumun yapılanma aşamasında esas alınmıştır (Kavcar, 1981: 19). Opera bölümünün başına da Carl Ebert getirilmiş ve Ebert'in yurtdışından getirdiği seçkin eğitimcilerle, Ankara Devlet Operası'nın sanatçılarını yetiştiren kadrolar oluşturulmuştur (Say, 2019: 588).

İBK'nın yapı ve işleyişine yönelik gelişmeler de ADK ile aynı paraleldedir.1931-32'de Viyana Müzik Akademisi direktörü Joseph Marx, İstanbul'a gelerek İstanbul Konservatuvarı'nın kuruluş, yönetim ve öğretimi için 10'a yakın sayıda detaylı raporlar hazırlayarak konservatuvara sunmuştur (Saydam, 2011). Bu raporlar göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretime yönelik yapılanmaya gidilmiştir. 1948'de İstanbul'da açılan bale okulu, ADK'na taşınmıştır. 1960 da İstanbul Şehir Operası kurulmuş, bu kurum 1969'da İstanbul Devlet Opera ve Balesi'ne dönüşmüş, 1972' de ise İstanbul Devlet Senfoni Orkestrası kurulmuştur (Say, 2019: 589).

Anadolu'nun müzik kültürünü yansıtması açısından ve eserlerin kayıt altına alınabilmesi için İstanbul Konservatuvarı tarafından halk ezgileri Türkiye'nin farklı bölge ve yörelerine ait halk ezgilerinin ilk derleme çalışması 1925 yılında, ikinci derleme ise 1932 yılında yapılmıştır. ADK tarafından da biri 1936'da diğeri 1938'de olmak üzere iki çalışma daha yürütülmüştür (Dalkıran, 2015: 182).

1982 yılında Devlet Konservatuvarlarının YÖK kapsamından alınıp üniversitelere bağlanmasıyla 1975 yılında kurulan İlk Türk Müziği Devlet Konservatuvarı İstanbul Teknik Üniversitesine, ADK Hacettepe Üniversitesine, İstanbul Belediye Konservatuvarı İstanbul Üniversitesine bağlanarak İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı adını almıştır (Dalkıran, 2015: 188).

Cumhuriyet yıllarında sanata ve sanatçıya verilen değer ve önem sayesinde kurulan bu iki konservatuvar, sanatçı yetiştirme dışında da bir çok çalışmalar yürüterek müzik alanına bilimsel anlamda da önemli ve kalıcı katkılarda bulunmuşlar ve günümüz konservatuvarlarının temelini atan kurumlar olarak büyük önem taşımaktadır.

2.3.5. Güzel Sanatlar Fakülteleri

Güzel Sanatlar Fakültesi kurulmadan önce müzik eğitimi, eğitim enstitülerinde diğer sanat dallarına yönelik eğitim de farklı fakültelerin çatısı altında verilmekteydi. GSF'ne yönelik farklı bir yapılanma modeli oluşturularak bu dağınık fakültelerde yürütülmekte olan sanat eğitimini tek bir çatı altında toplamak ve öğrencilerin sanatsal becerilerini geliştirirken kuramsal birikimin de oluşturulabileceği heterojen yapıya sahip bir fakülte kurulması amaçlanmıştır (Tuncay, 2007: 6).

Bu amaç doğrultusunda ilk GSF 1975 yılında Ege Üniversitesine bağlı olarak açılmış ve aynı yıl öğretime başlamıştır (Kavcar, 1981: 20). Başlangıçta Mimarlık, Kent Planlama, Tarihi Çevre Koruma ve Peyzaj Mimarlığı alanlarını kapsayan "Çevre Tasarımı Bölümü", Resim, Heykel, Grafik alanlarını kapsayan "Görsel Sanatlar Bölümü", Müzik, Bale, Tiyatro, Sinema ve Televizyon alanlarının eğitimini içeren "Gösteri ve Ses Sanatları Bölümü"nden oluşan fakülte, yeni öğretim elemanı kadrosuyla öğrenci alımına başlamıştır (Tuncay, 2007: 7).

GSF Müzik Bölümü'nün işlevsel olarak akademik eğitim, öğretim, uygulama ve araştırmalar yapma ve özellikle eksikliği çok hissedilen bilimsel araştırmalar konusundaki büyük bir boşluğu doldurması öngörülmüştür (Kavcar, 1981: 20-21). GSF'nin kurulmasıyla müzik kurumlarının sayıca artışı yanı sıra kurum türleri de artmıştır. Eğitim ya da icra alanlarından birine odaklanılarak gerçekleşen kurum modellerine ek olarak araştırmacılık alanına yönelen "müzik bilimleri" ya da güzel sanatlar fakülteleri bünyelerindeki "müzik bölümleri" de yeni bir kurumsal model olarak ortaya çıkmıştır (Yurtseven ve Sağer, 2018: 130).

Ege Üniversitesine bağlı olarak kurulan GSF zamanla bünyesinde açılan yeni bölümlerle Resim, Heykel, Grafik, Seramik-Cam, Tekstil Tasarımı, Geleneksel Türk El Sanatları, Sahne Sanatları, Sinema-TV, Fotoğraf ve Müzik Bilimleri eğitiminin aynı çatı altında yapıldığı özgün bir eğitim kurumu ve bir model olmuştur. Böylece 1981'den sonra açılan bir çok GSF için de bir prototip olmuştur (Tuncay, 2007: 6).

2.3.6. Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri

1980'li yıllarda müzik alanında hızlı ve çeşitli kurumlaşma gerçekleşmiştir. Açılan yeni kurumlar arasında ortaöğretim kademesinde güzel sanatlar eğitimine yönelik yeni bir oluşum ve yeni bir model olarak ortaya çıkan Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, müzik eğitimi bakımından büyük önem taşımaktadır (Yurtseven ve Sağer, 2018: 130-131).

Yeni bir kurum modeli olarak ortaya çıkan Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri (AGSL) (Yurtseven ve Sağer, 2018: 130), 16/10/1989 tarihinde dönemin Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol tarafından açılan İstanbul Avni Akyol Güzel Sanatlar Lisesi, Türkiye'deki ilk güzel sanatlar lisesidir (Avni Akyol Güzel Sanatlar Lisesi, 2012). İlköğretim üzerine 1 yıl hazırlık sınıfı ve en az 3 yıl öğrenim veren yatılı, gündüzlü ve karma eğitim yapan (MEB, 1999: 21) bu kurumda, Resim ve Müzik bölümleri açılmış, bu alanlara yönelik öğrenciler yetiştirilmiştir (Avni Akyol Güzel Sanatlar Lisesi, 2012).

"İstanbul Avni Akyol Güzel Sanatlar Lisesi; sanatı yaşayan ve yapan, sanat eserlerini tanıyan ve yorumlayan, özel yetenek gerektiren yükseköğretim programlarına etkin olarak hazırlanan, sanatsal, bilimsel, teknolojik ve felsefi esaslara dayanan yeniliklere açık, yaratıcı ve üretken, metotlu çalışan bireyler yetiştirmek anlayışı ve eğitimini temel amaç alarak kurulmuştur" (Avni Akyol Güzel Sanatlar Lisesi, 2012).

20 Ağustos 1999-23792 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı AGSL Yönetmeliği'nde AGSL'nin amaçları şöyle belirtilmiştir;

- Güzel sanatlar alanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmelerini,
- Özel yetenek gerektiren yüksek öğretim programlarına hazırlanmalarını,
- Yabancı dil öğrenmelerini, *(16.12.2006/26378) Yürürlükten Kalktı*
- Alanlarında araştırmacılığa yönelmelerini, yetenekleri doğrultusunda yorum ve uygulamalar yapabilen, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini,
- Millî ve milletler arası sanat eserlerini tanımalarını ve yorumlamalarını sağlamaktır (MEB, 1999: 21).

1989 yılında kurulan bu kurum kısa sürede gelişim göstererek müzik alanındaki diğer tüm kurum modelleriyle birçok açıdan karşılaştırılabilecek bir düzeye gelmiştir. MEB'e bağlı bu kurumlar hem müziksel kurumlaşmanın geniş toplum katmanlarına yayılabilmesine olanak yaratmakta hem de müzik eğitiminin geniş bir tabana yayılmasına ve yaş kategorisi olarak yaygınlaşmasına hizmet etmektedir (Yurtseven ve Sağer, 2018: 131).

Ortaöğretim düzeyindeki mesleksel müzik öğretim kurumları olan AGSL Müzik Bölümleri, müzik alanındaki yükseköğretim programlarına aday öğrenci hazırlamaktadır. Her ilde en az bir AGSL olması doğrultusundaki planlı çabalarla 1999-2000 öğretim yılında bu kurumların sayısı 30'u bulmuş 2000-2001 öğretim yılında 38'e, 2001-2002 öğretim yılında ise 43'e ulaşarak kısa sürede yaygınlaşmaya başlamıştır (Uçan, 2018: 568).

Güzel Sanatlar Liselerinin kurumsal olarak yaygınlaşması konusunda MEB (2009) AGSL Yönetmeliği'nde: "Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, öncelikle güzel sanatlarla ilgili yükseköğretim kurumlarının bulunduğu yerlerde açılır" olarak belirtilmiştir (MEB, 1999: 21). Günümüzde bu kurumlar yatılı, gündüzlü ve karma eğitim sistemi kapsamında ilköğretim üzerine 4 yıl öğrenim vermeye devam etmektedir (Kaya, t.y: 2).

2.4. Türkiye'de Keman Eğitiminin Günümüzdeki Durumu

Türkiye'de keman eğitiminin, Osmanlı dönemine dayanan çok uzun bir geçmişi vardır. Öncelikli olarak keman, sadece Türk müziği kapsamında icra edilir ve bu çerçevede eğitim verilirken, batı müziği tarzında keman eğitiminin ilk olarak Muzika-i Humayun'da verilmeye başladığı genel kabul görmektedir. Keman'ın çalgı olarak yaygınlaşması ve batı müziği tarzında icra edilmeye başlamasında öncü olan bu kurumdaki değerli keman eğitimcileri ve sanatçıları, kemana yönelik gerek icra gerek eğitim yönünden edindiği tüm bilgi ve birikimleri kendinden sonraki kuşaklara aktarmıştır. Böylece bu değerli bilgi ve birikimler zamanla farklı kuşaklar tarafından geliştirilmiş ve üzerine yenileri eklenerek günümüze ulaşmıştır.

Günümüzde Türkiye'de uygulanmakta olan keman eğitimi, yaygın (amatör) ve mesleki (profesyonel) müzik eğitimi kapsamında verilmektedir. Yaygın eğitim kapsamında

olan amatör keman eğitimi, çoğunlukla hobi amacıyla yapılmakta olup her yaştan insana hitap etmektedir. Mesleki müzik eğitimi kapsamında verilen keman eğitimi ise, mesleki anlamda müzik eğitimi veren kurum ve kuruluşlar çatısı altında verilmektedir (Kurtaslan, 2009: 425). Amatör keman eğitimi özel dersler ve özel kurs merkezleri aracılığıyla verilirken mesleki keman eğitimi, Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde, Konservatuvarlarda, üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında, yine üniversitelerin Güzel Sanatlar Fakültelerine bağlı Müzik Bölümlerinde verilmektedir (Uslu, 2013: 55). Ancak bu okullarda verilen keman eğitimi, düzey ve icracılık bakımından okulların amaçlarına göre farklılık göstermektedir. Eğitim Fakültelerinde Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında müzik öğretmenliğine yönelik eğitim verildiği için ders programlarında bireysel çalgı olarak keman eğitimi ders saati daha az yer almaktadır. Konservatuvarlarda amaç, keman sanatçısı yetiştirmek olduğu için keman eğitimi çoğunlukla küçük yaşlarda uzun süreli ve daha üst düzeyde icracılığa yönelik yoğun bir program kapsamında verilmektedir.

Cumhuriyet döneminde keman eğitiminde kullanılacak metot kaynakların az olması sebebiyle bu kaynakların çoğunun yurtdışından sağlandığı bilinmektedir. Bu kaynakların az olmasının sebebi, o dönemde akademik çalışmaların yeterli düzeyde yapılmadığından kaynaklandığı söylenebilir. Günümüzde ise keman eğitimi için materyal sorunu, akla ilk gelen isimlerden Ömer Can, Hazar Alapınar ve Ali Uçan gibi değerli keman eğitimcileri tarafından yazılmış olan keman metotları ve üniversitelerde artış gösteren akademik çalışmalarla daha da aza indirgenmiş bulunmaktadır. Yazılan bu metot kaynaklar ve akademik alandaki çalışmalar, Türkiye'de keman eğitiminin gelişimine yönelik katkıları açısından büyük önem taşımaktadır (Kurtaslan, 2009: 426).

2.4.1. Türkiye'de Yaygın Eğitimde Keman

Keman eğitimi, hem örgün eğitim olarak okul içinde hem de yaygın eğitim olarak okul dışında verilmektedir. Yaygın eğitim kapsamında verilen keman eğitimi, çoğunlukla hobi amacıyla alınmakla birlikte çocuk, genç ve yetişkin olmak üzere geniş bir kitleye hitap etmektedir. Yaygın keman eğitiminin, öğretmen ve sanatçı yetiştirme amacı taşıyan mesleki eğitime yönelik verilen keman eğitiminden farklı yönleri bulunmaktadır. Bu iki

eğitim türünün amaçları göz önünde bulundurularak keman eğitimi, ortam bakımından ayrıca düzey ve nitelik açısından farklılıklar göstermektedir.

Günümüzde yaygın eğitim kapsamında sürdürülen keman eğitimi, halk eğitim merkezleri, bilim ve sanat merkezleri, özel müzik kursları, dernek ve cemiyet toplulukları, eğitmenin kendi belirlediği bir ortamda ve sanal ortamda online olarak verilmektedir. Bu ortamlarda sürdürülen keman eğitimi yöntemli ve programlı bir şekilde uzman eğitimciler tarafından verilmelidir (Uslu, 2012: 4). Ancak günümüzde mesleki olarak keman eğitimi almamış farklı bir alandan mezun olup kurslardan aldığı keman eğitimiyle kendini bu çalgının eğitimini verebilecek yeterlikte gören, ancak teknik ve müzikal anlamda yeterliği olmayan kişilerle de karşılaşmaktayız. Bu durumda özel keman eğitimi almak isteyen bir öğrenci, hem kemanı tutuş ve yay çekme gibi keman eğitiminin temel tekniklerini yanlış öğrenmekte hem de bu olumsuz durum sonucunda motivasyon eksikliği hissederek zamanla çalgıdan soğuma, uzaklaşma eğilimi göstermektedir. Bu sebeple keman öğretiminin doğru ve tutarlı bir şekilde yapılabilmesi için yaygın keman eğitiminin bu alanda mesleki eğitim almış eğitimciler tarafından yürütülmesi gerekmektedir.

Yaygın keman eğitimi, çoğunlukla öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda hobi amaçlı verilmekte olsa da eğitim sürecinde öğrencilerin mesleki eğitime yönelimleri bakımından büyük önem arz eden geniş tabanlı bir eğitim türüdür. Özengen veya amatör müzik eğitimi olarak da adlandırılan yaygın eğitim, genel müzik eğitimini destekleyici ve mesleki müzik eğitimine hazırlayıcı bir köprü niteliğindedir (Tokatlı ve Mustul, 2021: 6598). Keman derslerini yürüten eğitimcilerin bu alanda öğrenim görmüş, icra ve eğitsel bakımdan donanımlı ve yeterli düzeye sahip olması, düzenli, programlı bir şekilde eğitsel çizgi izlemesi gereklidir. Günümüzde yaygın keman eğitimi süreçlerinde çoğunlukla uygun ve tutarlı bir program kullanılmadığı görülmektedir. Her yaş grubuna ve her öğrencinin hazır bulunuşluk düzeylerine göre bir eğitim programı oluşturulup uygun metot kaynakların belirlenmesi, öğrencilerin müzik potansiyelini ortaya çıkararak müzikal becerilerinin gelişmesine yardımcı olmakla birlikte eğitim sürecini daha kolay ve sağlıklı bir hale getirecektir.

2.5. Almanya'da Müzik Eğitimi

Tarihte çok eskiye dayanan köklü bir müzik eğitimi geçmişi olan Almanya'da müzik eğitimi, devlet okullarında zorunlu olarak verilen genel müzik eğitimi yanında birbirinden farklı ancak birbiriyle ilişkili iki alanda kurumlaşmıştır. Bunlardan biri çocuk, genç ve yetişkinlere yönelik herkesin müzik eğitimi alma hakkına sahip amatör müzik eğitimi, diğeri ise yetenekli kişileri kapsayan mesleki müzik eğitimidir. Amatör müzik eğitimi geniş tabanlı herkese açık bir yapıda olsa da profesyonel düzeyde eğitim verilmektedir. Mesleki müzik eğitimi de müzikte yetenekli olan kişilerin seçilerek bu kişilere müzik eğitiminin her boyutuna yönelik profesyonel düzeyde eğitim verilen bir yapıya sahiptir (Arslangiray, 2006: 84).

Avrupa Birliği'ni oluşturan ülkeler arasında yer alan Almanya 16 eyaletten oluşan federal yönetim biçimine sahip bir ülkedir. Eğitim ile ilgili kararlar 16 eyaletin her birinde bulunan eğitim bakanlığı tarafından alınmaktadır (Kalyoncu, 2006: 122).

Almanya eğitim felsefesinin genel amacı, sınıf farkı gözetmeksizin herkese eşit eğitim imkanı sunmak, ders araçlarının ücretsiz olarak kullanımını sağlamak ve herkesin uluslararası, ortak ve ulusal eğitim için üst düzeyde öğrenim görmelerini sağlamaktadır. Almanya'da eğitim sistemi genel olarak tüm eyaletlerde okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim I. kademe, ortaöğretim II. kademe ve yükseköğretim olmak üzere beş basamaklı bir yapıdadır (Gelen, 2019: 5).

Beş basamaktan oluşan eğitim yapısının ilk basamağı olan Okulöncesi eğitime 3 ile 6 yaş arası olan çocuklar kabul edilmekte olup zorunlu bir eğitim değildir. Bu okullar özel olarak finanse edilen kurumlardır (Arslangiray, 2006: 85). Oyun ve etkinlikler aracılığıyla çocukların kendi başına sorumluluk almaları, sosyal ortama uyum sağlamaları, bedensel ve zihinsel gelişimlerini sağlamak okulöncesi eğitimde amaçlanan temel unsurlardır (Eker, 2020: 115). Genel olarak anaokullarında gerçekleştirilen okulöncesi eğitimde müzik eğitimi, Sosyal Pedagoji Meslek Okulları veya Akademilerinde öğrenim görmüş öğretmenler tarafından verilmekte olup (Kalyoncu, 2006: 122), eğitim sürecinde ne tarz şarkıların çalınıp söyleneceği, hangi çalgıların kullanılıp kullanılmayacağı, ne gibi ritmik oyunlara yer verileceği anaokulunun kapasitesine ve öğretmenlerin niteliği ve eğilimlerine

göre belirlenmektedir. Bu okullarda genelde sayısız çeşitli eğitsel araç-gerecin yanında Orff çalgıları da kullanılmakta ve birçok okulda bu çalgılar bulunmaktadır (Arslangiray, 2006: 85).

Almanya'da Grundschule olarak adlandırılan ilköğretim kademesinde eğitim süresi 4 veya 6 yıl olup eyaletlere göre değişmektedir. Zorunlu olarak alınan bu eğitim 6 yaşında başlamakta, 4 yıl boyunca aynı öğretmen tarafından verilmektedir (Gelen, 2019: 12). Almanya'da gerek estetik ve genel sanat eğitimi gerekse müzik eğitimi ilköğretimde zorunlu olarak yer almakta ve her çocuğun vazgeçilmez hakkı olarak görülmektedir. 5. Sınıftan 10. Sınıfa kadar olan süreci kapsayan Ortaöğretimin 1. Aşamasını oluşturan ortaokullarda müzik dersleri, kadronun var olması veya sınıf öğretmeninin yeterliğine göre haftada 1 veya 2 saat olarak programlanmaktadır. Olanaklar elverdiğince öğrencinin isteği ve öğretmenin gönüllü olması durumunda gerek ilköğretim gerekse orta öğretimde müzik alanında okul korosu, çalgı grupları, dans gösterileri, müzikli tiyatro gibi birçok etkinlik düzenlenmektedir (Arslangiray, 2006: 85-86).

Almanya eğitim sisteminde eğitimin 2. Basamağı olan Ortaöğretime geçen öğrenciler notlarına göre Gymnasium (Akademik lise), Realschule (Ortaöğretim okulu), Haptschule (Temel eğitim okulu), Gesamtschule (Çok amaçlı okul), Förderschule (Destekleme okulları) gibi çeşitli okullara yönlendirilir ve eğitime bu okullardan birinde devam ederler. Ortaöğretim 5. Sınıftan 13. Sınıfa kadar geçen süreci kapsamaktadır (Gelen, 2019: 15). Lise aşamasında müzik dersi zorunludur ve 2-3 saat verilmektedir. Eğer liseden mezun olma sınavı olan abitur aşamasında müzik branş olarak seçilecekse liselerin üst sınıflarında müzik dersi 5-6 saat yoğun olarak görülmektedir (Kalyoncu, 2006: 123). Lise bitirme programı olarak planlanan bu programda müzik derslerinde ses, çalgı eğitimi, çeşitli gruplamalar yapılarak oda müziği çalışmalarına yer verilmektedir. Okullarda kural olarak çalgı eğitimine yer verilmemektedir. Eğer öğrencinin çalgı çalmaya yönelik isteği varsa bu eğitimi özel müzik okullarından veya bir öğretmenden de alabilmektedir. Ancak bazı okullarda sayıca az olsa da çalgı eğitimine yer verilmekte müzik dersi dışında müziğe ilgisi olan öğrencilere ayrıca yoğun bir program sunulmaktadır. Öğretmen kadrosunu genellikle Müzik Yüksek Okulları aracılığıyla gelen öğretmenler oluşturmakta olup bu programda yer alan öğrenciler, yüksek öğrenim için aday öğrenci olarak kabul edilirler (Arslangiray, 2006: 86).

Yükseköğretim kademesinde müzik artık bir branş olarak mesleki eğitim çerçevesinde müzik alanının çeşitli kollarına yönelik yoğun bir programla görülmektedir. Almanya'da mesleki müzik eğitiminin belkemiğini Müzik Yüksekokulları oluşturmaktadır. Müzik öğretmeni yetiştirme işlevi genel olarak Müzik ve Sanat Yüksekokulları, Üniversite ve bazı eyaletlerde ise Pedagoji Yüksekokullarında gerçekleşmektedir. Müzik öğretmenliği eğitimi programları, ilk ve orta dereceli okullar için ayrı olarak oluşturulmaktadır (Kılbaş, 2007: 93). Müzik Yüksekokulları, mesleki anlamda müziğin hemen hemen her alanına yönelik derslere eğitim programlarında yer vermektedir. Bu kurumlarda ilk ve orta öğretim kurumları için müzik öğretmenleri, müzik okulları için uzman eğitimciler, müzikbilimciler, opera ve orkestra sanatçıları, solist sanatçılar, dans ve bale müziği sanatçıları, kiliseler için orgcular ve koro şefleri, sahne sanatları için teknik elemanlar, işletmeciler ve kültür eğitim uzmanları yetişmektedir. Orkestra ve operalar için solist düzeyde sanatçıların yetiştiği konservatuvarlarda tıpkı müzik yüksek okulları gibi çalışmaktadırlar. Konservatuvarlar, müzik okulları ve müzik yüksek okulları için uzman eğitimciler ve kiliseler için uzman müzisyenler de yetiştirmektedir. Ayrıca bu kurumlarda kural olarak solist sanatçı adaylar için solo sınıflar da yer almaktadır (Arslangiray, 2006: 90-91).

Müzik öğretmeni yetiştirmeye yönelik 60 farklı eğitim programı üniversite ve pedagoji yüksekokullarında kuvvetli bir pedagojik yaklaşımla verilmektedir. Müzik Yüksek Okulları 23 programda daha profesyonel bir yaklaşımla eğitim vermektedir. Ayrıca müzik yüksekokulları genel eğitim öğretmenleri ile enstruman veya ses alanında uzmanlaşmak isteyen öğretmenlere ayrı ayrı eğitim imkanları sunmaktadır (Kılbaş, 2007: 96).

Müzik araştırmaları için bilim kadrolarının yetişmesini üstlenen üniversiteler, lisansüstü ya da doktora düzeyinde eğitim vermektedirler. Fakat bünyesinde eğitim yüksek okulları bulunan bazı üniversitelerde, ilk/orta ve liseler için öğretmen ve eğitimci yetiştirme programları da uygulanmaktadır. Üniversite, Konservatuvar ve Müzik Yüksek Okulları haricinde bazı özel Enstitüler, Kilise Müziği Yüksek Okulları, Eğitim Yüksek Okulları, karma eğitim veren yüksekokullar ve müzikle ilgili teknik elemanların, işletmecilerin ve kültür eğitimcilerinin yetiştirildiği Özel Mesleki Enstitüler de farklı düzeylerde ve alanlarda müzik eğitimi veren diğer yüksek eğitim kurumlarıdır (Arslangiray, 2006: 92).

MYO mesleki müzik eğitiminin nasıl belkemiğini oluşturuyorsa amatör müzik eğitiminin de Müzik Okulları bel kemiğidir. Müzik okulları örgün eğitimin dışında çocuk, genç, yetişkin ayırt etmeksizin herkesin ses, çalgı gibi müziğin farklı alanlarında eğitim alabileceği kurumlardır (Kılbaş, 2007: 94).

Çocuk, genç, yetişkine açık olan bu okullarda dört yaş ve üzeri için erken müzik eğitimi programı da yer almakta ve dersler grup veya tek tek yapılmaktadır. Programlarda solo ve koro ses eğitimi, yaylı, tuşlu, üflemeli vb. bir çok çalgı gruplarına mensup olan çalgılara yer verilmektedir. Çocuğun çalgıdaki düzeyine göre genel müzik bilgisi, müziksel işitme, müzik kuramları ve estetik derslerinin de verildiği bu kurumlarda, orkestra ve oda müziği gibi grup çalışmaları, müzik eğitiminin çekirdeğini oluşturmaktadır. Öğretim kadrosunun üçte bir kadarı müzik okulları bünyesinde çalışan eğitimcilerden oluşmakta olup geri kalan dilimi Müzik Yüksek Okullarından, Konservatuvarlardan gelip yarı zamanlı veya saat ücretli ders vermekte olan eğitimciler oluşturmaktadır (Arslangiray, 2006: 87-88).

Amatör müzik eğitiminde özel derslerin önemi de büyüktür. Müzik yüksek okullarından veya Konservatuvarlardan mezun olan öğretmen ve eğitimciler uzmanlaşmış oldukları çalgı ya da çalgılar üzerine müzik okullarında veya kendi belirlemiş olduğu yerde özel ders vermektedirler. Amatör müzik eğitimi hizmeti veren diğer kuruluşlar da Halk Eğitim Merkezleri (Halk Yüksek Okulları) ve Derneklerdir. Halk eğitim merkezlerinde yabancı diller, sağlık sosyal bilimler ve sanatın da hemen hemen her alanına yönelik kurslar açılmaktadır. Müzik kursları genel müzik bilgisi, çalgı, ses, müzik tarihi, yapıt ve üslup inceleme gibi konuları kapsamakta olan yıllık veya yarı yıllık programlar şeklinde oluşturulmakta ve zaman zaman müzikli gösteriler yapılmaktadır. Dernekler ise bünyesinde bulunan koro ya da çalgı gruplarının ekonomik, kültürel sorunlar üzerine bildiriler sunar ve düzenlediği yarışma ve etkinlikler aracılığıyla kurum ve kişiler arasında deneyim ve bilgi akışı yaparlar (Arslangiray, 2006: 89).

2.6. Almanya'da Keman Eğitimi

Almanya'da keman eğitimi ve keman çalma tekniği 16. Yüzyıldan 20. Yüzyıla kadar gelişme göstermiş, bu süreç içerisinde çeşitli Alman keman sanatçılarının

katkılarıyla özgün bir keman ekolü oluşmuş ve Almanya, keman sanatı ve keman eğitimi bakımından Dünya'nın önemli ve köklü ülkelerinden biri olarak günümüze ulaşmıştır.

Keman çalma sanatının ilk örneklerine 16. Yüzyıl ortalarına doğru rastlanmaktadır. Bu dönemde keman çalma teknikleri ve icraya yönelik henüz belirgin bir oluşum söz konusu olmamıştır. İtalya' da kendini gösteren keman çalma sanatı, Alman kemancıların İtalyan müzisyenlerle biraraya gelerek etkileşimde bulunmaları, Alman müzisyenlerin İtalyan müzisyenlerin keman çalma stilini ve müziğini öğrenmeleri üzerine keman çalma sanatı başta Fransa olmak üzere diğer Avrupa ülkeleri gibi Almanya'da da yaygınlaşmaya başlamış ve Alman kemancılar bu etkileşim sayesinde keman çalma üzerine geliştirdikleri yeni teknikler ve müzik formlarıyla kendi stillerini oluşturmaya başlamışlardır (Yüksel, 2005).

17. yüzyılın başlarında İtalyan keman müziği ve tekniği, başta Corelli'nin müziğinin başarısı olmak üzere birçok önemli besteciyi etkileyen Vivaldi'nin konçertolarıyla öne çıkmıştır. Bu eserler ve tekniklerden etkilenen Alman bestecileri de Almanya keman sanatına yönelik daha farklı ve daha özgün bir keman tekniği ortaya çıkarmıştır (Yüksel, 2005: 4).

17. yüzyılın sonlarına doğru bir eğitim materyali olarak keman metotları ortaya çıkmaya başlamıştır. Ancak bu keman metotları amatör keman eğitimi alan kişilere hitap etmiştir. Bu dönemi düşündüğümüzde bunun sebebi, keman çalma konusunda yeni ve ileri teknikleri kullanabilen müzisyenler virtüöz düzeyde oldukları için, böyle bir kitabı çalışmaları için hem zamanları hem de ihtiyaçlarının olmadığı söylenebilir. Hiçbir keman öğretmeni de İtalyan ya da Alman profesyonel kemancıların tekniğini öğrenme ve öğretme konusuna ilgi duymamışlardır. Bu sebeple ilk keman ders kitapları tamamen amatörlere yöneliktir. Profesyonel düzeyde teknikleri içeren ilk keman metotları da 1700'den çok sonra ortaya çıkmıştır. (Yüksel, 2005: 21).

İlk zamanlarda keman eğitimi, ustadan çırağa sözlü olarak aktarılarak ezbere çalınırken, daha sonra ortaya çıkan keman metotları, keman eğitimi sürecini hem öğretmen hem de öğrenci açısından olumlu yönde etkilemiş, keman teknikleri ve müzikal öğeleri öğrenmede kolaylık sağlamış ve ders sürecinin daha verimli hale gelmesinde etkili

olmuştur. Sözlü anlatımın yanında yazılı bir kaynak bulunması keman eğitimi sürecinde çalışılan eser, etüt gibi formları daha anlaşılabilir kılmıştır.

Almanya'nın keman çalma sanatının gelişmesine İtalya, İngiltere, Fransa gibi farklı ülkelerden birçok keman sanatçısı ve bestecilerinin katkıları bulunmaktadır. Bu durum bu ülkelerden Almanya'ya gelen veya Alman keman öğrencilerinin bu ülkelerdeki keman ustalarıyla çalışmalarından kaynaklı hem teknik hem müzikal anlamda bir etkileşim süreci sonucunda oluşmuştur.

Alman keman repertuvarının gelişimine İtalya ve İngiltere'den birçok önemli isimlerin katkıları olmuştur. Alman keman virtüözü olan Heinrich Franz Biber (1644-1704), Alman barok stiline temel kazandıran bestecilerden en önemli ismi olarak kabul edilmiştir. Biber, eserlerinde yer verdiği farklı yay kullanım stilleri, yüksek pozisyona atlama ve çift ses çalma gibi virtüözite sınırlarını zorlayan tekniklerden dolayı diğer Alman çağdaşlarından ayrılmıştır. En özgün bestecilerden biri olarak kabul edilen ve kemanda virtüöziteyi geliştiren diğer önemli isim de J.J. Walther (1650-1717)'dir (Yüksel, 2005: 11).

Bu dönemde keman dersleri usta-çırak geleneğine bağlı olarak sürdürüldüğü için keman metotları yaygın olarak kullanılmamıştır. Kullanılan keman metotları ise basit düzeydeki egzersizler ve çok kapsamlı olmayan müzikal bir alt yapıyla orkestra kemancılarına yönelik hazırlanmıştır. Sonraki dönemde başta Spohr olmak üzere Campagnoli, Joachim, Beriot ve Moser tarafından profesyonel seviyede farklı keman metotları yazılmış, Fiorillo ve Kreutzer gibi besteciler tarafından teknik çalışmalar geliştirilmiştir (Koçer, 2020: 3471).

18.yy'da günümüz keman eğitiminde de kullanılan Fiorillo'nun "36 Etüd"ü ve kariyerinin başlarında kemancı olarak bilinen Johann Sebastian Bach'ın keman için yazdığı çok sayıda eser keman literatüründe çok önemli bir yere sahiptir. Ünlü 3 Partita ve 3 solo sonat, keman konçertoları ve keman klavsen sonatları besteleyen Bach ve sonrasında Georg Philipp Telemann (1681-1767) ve George Frideric Handel (1685-1759) gibi ünlü bestecilerin keman için besteledikleri çok sayıda eserlerle kemanı teknik ve müzikal açıdan geliştirmişler, günümüz keman eğitiminin temel yapıtlarını yaratmışlardır (Özsoy, 2011:

27). Bu gelişmelerle birlikte Almanya'da keman, çalgı olarak daha çok ilgi görmeye başlamış, zamanla keman eğitimi yaygınlaşmıştır. Ayrıca bu dönemde dönemin önde gelen isimleri öncülüğünde kurulan Leipzig Konservatuvarı (Hochschule Für Musik Und Theater "Felix Mendelssohn Bartholdy" Liepzig), Münih Kraliyet Müzik Sanatı Akademisi (Münih Müzik ve Gösteri Sanatları Üniversitesi), Mannheim okulu (Mannheim Okulu), Berlin Sanat Üniversitesi (Berlin Sanat Üniversitesi) gibi kurumlar, usta keman öğretmenleri tarafından nitelikli ve üst düzeyde kemancılar yetiştirerek Alman keman eğitimini üst seviyeye taşımışlardır.

18. yüzyıl Almanya'sında Leopold Mozart, Ludwig Spohr, J. Joachim, F. Mendelsshon gibi çok önemli kemancılar yetişmiştir. Bu dönemde keman eğitimine büyük katkısı olan keman metotları, keman tekniğinin gelişiminde çok büyük katkı sağlamıştır. Bu dönemde keman ve yay tutuş şekli değişmiş günümüz tutuş şeklini almış ve Spohr'da keman çeneliğini bulmuştur (Koçer, 2020: 3472).

Mozart'ın La Majör keman konçertosunun kadansını yazan Joseph Joachim, (1831–1907) Andreas Moser ile 3 ciltlik bir keman metodu yazmış, bu keman metodu günümüz keman eğitiminde keman tekniğini geliştirmede yardımcı bir materyal olarak bugünlere ulaşmıştır. Berlin Yüksek Müzik Okulu'nun yöneticiliğini yapan Moser, 1870 yılında dünyaca ünlü bir kuartet kurmuştur. Berlin'de eğitim gören kemancı, keman çalma stilini en üst seviyeye taşımış ve keman çalma sanatına kattıklarıyla 1800'lü yılların Alman Ekolü'nün temsilcisi olarak kabul görmüştür. 19. yy'da Carl Flesch, Adolf Busch ve Willy Burmester de keman tekniğinin ileri götürülmesi adına çok önemli katkılarda bulunmuşlardır (Özsoy, 2011: 27-28).

Keman çalma sanatının yaygınlaşmaya ve gelişmeye başladığı dönemden itibaren bu uzun süreçte Alman keman stili, Fransa, İtalya gibi ülkelerin keman çalma stillerinden etkilenmiştir. Alman besteci ve keman sanatçıları ürettikleri eserler ve keman metotlarıyla kemanın teknik ve müzikal açıdan gelişmesine ve zamanla geliştirdikleri ileri düzey keman teknikleri ve geniş bir keman repertuvarına sahip olması bakımından etkilendikleri ülkelerin önüne geçmiştir. Alman keman çalma stilinin bu kadar gelişmiş olması Almanya'da verilen keman eğitiminin niteliğini de belirlemektedir. Zamanında bestelenen eserler ve keman metotları, hem mesleki hem yaygın keman eğitimi veren Müzik Yüksek

Okulları, Konservatuvarlar, Özel Müzik Okulları gibi kurumlarda verilen keman eğitiminde, öğrencilerin iyi bir eğitim almaları için eğitimciler tarafından kullanılan keman eğitiminin başyapıtlarıdır.

2.7. Almanya'da Keman Eğitiminin Günümüzdeki Durumu

Almanya, keman eğitimi konusunda köklü ve zengin bir geçmişe sahip olması bakımından günümüzde dünya çapında bir merkez olarak kabul edilmektedir. 19. Yüzyılda kurulan Berlin Sanat Üniversitesi, Liepzig Konservatuvarı, Mannheim Okulu, , Münih Kraliyet Müzik Sanatı Akademisi gibi dünyaca saygın bir konuma sahip olan müzik okulları, birçok başarılı ve dünya çapında tanınan keman virtüözleri yetiştirmiştir.

Kurulan bu Müzik ve Sanat okulları kendinden sonra açılacak müzik okullarına örnek olmuştur. Zaman içerisinde sayısı artan Almanya'daki müzik okulları, günümüzde 24 ayrı konservatuvarı, kilise müziği üzerine 9 konservatuvar ve üniversitelerde de çok sayıda müzikoloji enstitüsüyle (Thiele, 2022) her bölümün öğrenci yetiştirme amacına uygun ders programlarıyla hizmet vermektedir.

Almanya'da yükseköğrenim düzeyinde alınan müzik eğitimi, anabilim dallarına göre farklılık göstermektedir. Her anabilim dalı kendi içerisinde müzik pedagojisi, müzikoloji ve sanatsal müzik çalışmaları gibi müziğin farklı alanlarına hizmet etse de her bölümün programında çalgı eğitimi yer almaktadır. Dolayısıyla keman eğitimi, yükseköğrenimde müzik bölümlerinin her birinde ders olarak görülmektedir.

Müzik öğretmeni yetiştiren Müzik Pedagojisi bölümü ve Müzikbilimci yetiştiren Müzikoloji bölümü programlarında çalgı kapsamında keman eğitimi ders saatleri konservatuvarlara nazaran daha azdır. Orkestra kemancısı ve solist kemancı yetiştirme amacı güden konservatuvarlarda keman eğitimi, çok yoğun, disiplinli, düzenli, profesyonel anlamda Dünya'nın üst düzey keman eğitimcileri tarafından verilmektedir.

Almanya'nın dünyaca ün kazanmış saygın konservartuvarlarında ses, bestecilik, orkestra şefliği ve başta keman olmak üzere pek çok çalgıya yönelik kaliteli eğitim alabilmek için Almanya'ya burslu olarak veya kendi imkanlarıyla farklı ülkelerden bir çok

öğrenci gelmektedir. Almanya, klasik müzikte önemli bir geleneğe sahip olduğundan dünya çapında tanınmış orkestralarda yer almak, bu orkestralarda solist olmak veya müzik öğretmenliği yapmak gibi öğrencilerin müzik kariyerlerine yönelik birçok fırsat sunmaktadır.

Keman eğitimi ayrıca mesleki kurumlar haricinde özel müzik okulları çatısı altında da hobi amaçlı ve her yaşa yönelik verilmektedir. Mesleki müzik eğitimi gören öğrenciler okuldan sonraki meslek hayatında bu özel kurumlarda da okul öncesi eğitimi, yetişkin müzik eğitimi, çalgı ve ses eğitimi gibi müziğin çeşitli alanlarında eğitim vermektedir.

2.7.1. Almanya'da Yaygın Eğitimde Keman

Almanya'da yaygın eğitim kapsamında keman eğitimi, Halk Eğitimi Merkezlerinde (Halk Yüksek Okulları), Derneklerde, Müzik Okullarında, Konservatuvarlarda ve eğitimcilerin imkanları dahilinde Özel ders olarak verilmektedir. Amatör müzik eğitimi adı altında belirli bir yaş sınırı olmadan verilen keman eğitimine öğrenciler genellikle hobi amacıyla yönelmektedir.

Almanya'da amatörlere yönelik keman eğitimi yaygın olarak müzik okullarında verilmektedir. Bir tür halk eğitim okulu ya da bir gençlik sanat okulu sayılan bu okullar bazı eyaletlerde finansal anlamda devlet desteği altındadırlar. Geliri olmayan okullar ise Müzik Okullar Birliği'ne bağlıdırlar. Bu okullarda görülen eğitim programı amaç, içerik ve ilkeler Müzik Okulları Birliği tarafından düzenlenmekte ancak örgün eğitimin müfredatından bağımsız olarak, kendi özgün koşulları içerisinde formüle edilmektedir. Amacı müziksever herkese eğitim hizmeti vermek olan bu okullar, ayrıca müziğe yeteneği olan çocukları erken yaşta keşfederek onları mesleki yüksek öğrenime de hazırlamaktadır (Arslangiray, 2006: 87). Dolayısıyla bu okullardan keman eğitimi alan çok sayıda öğrenci, konservatuvar, müzik yüksek okulları gibi mesleki müzik okullarına yönelmektedir. Amatör ortamda sunulan keman eğitimi, bu okullarda profesyonel düzeyde kaliteli eğitimciler tarafından verilmektedir. Ayrıca bu kurumların üzerinde önemle durduğu kendi öğrencilerinden oluşan orkestralar ve oda müziği topluluklarıyla düzenli olarak gerçekleştirdiği etkinliklerle öğrencilerin birlikte çalmaya yönelik gelişimlerine de katkı sağlamaktadır.

Belediyelerin ve yerel ticari birliklerin desteği altında bulunan Halk eğitim merkezlerinde keman eğitimi, belirli programa bağlı kalmayıp yaptırımcı anlayıştan çok zaman içerisinde belirlenmiş gereksinimler doğrultusunda ek ders ücretiyle gelen müzik öğretmenleri, eğitimciler ve müzisyenler tarafından verilmektedir. Resmi makamlarla, eğitim kurumlarıyla, yerel ve ülke çapında ya da uluslar arası düzeyde çeşitli kurum ve kuruluşlarla iletişim kurmada önemli bir aracı rol üstlenen Müzik derneklerinde de keman eğitimi, Halk Eğitim merkezlerinde olduğu gibi ücretli öğretmenler, eğitimciler ve müzisyenler tarafından verilmekte ve belirli bir program sınırlaması olmaksızın eğitim süreci içerisindeki gereksinimlere göre yürütülmektedir (Arslangiray, 2006: 89).

Almanya'da amatör müzik eğitiminin başka bir kolu olan özel derslerde verilen keman eğitimi ise keman eğitimcisinin veya öğrencinin evinde ya da farklı ortamlarda yüzyüze birebir veya grup dersleri şeklinde verilmektedir. Günümüzde teknolojik alandaki gelişmelerin eğitim sürecine yansıdığı bu dönemde keman eğitimi, mekansal sınırı aşarak çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında da verilmektedir. Özel ders olarak verilen keman eğitimi süreçlerinde eğitimci, her öğrencinin hazırbulunuşluk düzeylerine göre bir metod izlemekte veya genel olarak hazırladığı bir program çerçevesinde bu süreci yürütmektedir.

Almanya'da yaygın eğitim dahilinde verilen keman eğitimine ülke genelinde çok fazla ilgi gösterilmektedir. Almanya'nın klasik müzikte köklü ve zengin bir geçmişe sahip olması ve Almanların müziğe verdiği önem bu durumun en önemli etkenleridir. Farklı kurumlarda, ortamlarda her yaşa uygun hazırlanan programlar çerçevesinde en iyi şartlar sağlanmaya çalışılarak verilen amatör keman eğitimi, eğitim süreçleri içerisinde gerçekleştirilen müzikal etkinliklerle öğrenciyi aktif tutarak öğrenci merkezli bir eğitim sistemi sunmaktadır.

2.8. Türkiye ve Almanya Müzik ve Müzik Eğitimi Etkileşimi

Türk müziği ve Türk müzik kültürü, Osmanlı devleti'nin hüküm sürdüğü asırlar boyunca Osmanlı toprakları sınırları içerisinde çoğunlukla dışsal etkileşimlere kapalı bir şekilde kendi içerisinde gelişim göstermiştir. Batı uygarlıklarında toplumların aydın insanları vasıtasıyla geliştirilen endüstriyel teknoloji ve dolayısıyla ekonomik, siyasal ve kültürel ögeleri de olumlu yönde etkilemesiyle Dünya düzenindeki hiyerarşiyi kırıp laiklik

ve demokrasi anlayışıyla bir üst kimlik niteliği kazanmıştır. Bu durumda Osmanlı devleti, Dünya'da hüküm süren entelektüel yaklaşımla beraber toplumun kalkınmasına dayanak olan sanayi, bilim, tarım, sosyal yaşam, şehircilik, ekonomik ve siyasal alanlar yanısıra kültürel ve sanatsal yönde de yüzünü batıya dönmeye başlamıştır. Bu aydınlanma süreci içerisindeki değişim, modernleşme ve çağa ayak uydurma ideolojisi Osmanlı'da müzik ve müzikle ilgili yaklaşımlar için de kaçınılmaz hale gelmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması üzerine, Türk müziği sanatı ve Türk müzik kültürünün uluslararası platformda yerini alabilmesi ve ülkenin çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşabilmesi için Mustafa Kemal Atatürk'ün çizgisinde ekonomik, siyasal, hukuksal, sosyal ve kültürel alanda yenileşme ve değişim hareketleri başlatılmıştır. Müzik alanında batıya ayak uydurabilmek öncelikli olarak Türk toplumunun çağdaş bir müzik eğitimi alabilmesini gerektirdiği düşüncesinden yola çıkılarak ilk adım batı ülkeleriyle bir etkileşim içerisine girmek olmuştur. Bu süreçte diğer Avrupa ülkelerine nazaran müzik alanında en çok etkileşim içerisinde bulunduğumuz ülkenin Almanya olduğunu söylemek mümkündür.

Tarihsel açıdan baktığımızda Türkiye ve Almanya ilişkisi, kültürel ve sanatsal olarak hem müzik alanında hem de siyasi, askeri eğitim ve örgütlenme, ekonomik (ticaret ve yatırım) alanda Osmanlı dönemine dayanmaktadır. Tekin Alp, İktisadiyat mecmuasının 1916'da yayınlanan ilk sayısında "Mecmuamızın Mesleği: İktisada Doğru" başlıklı yazısında Yarım yüzyıldan kısa bir sürede Almanya'nın kendini bu alanlarda geliştirerek ulusal ekonomisini kurmuş olması ve tarım, ticaret özellikle de sanayi alanlarında ilk sıralara yerleşmesiyle Almanların ilerleme modelini Osmanlı'nın da örnek alması gerektiğini vurgulamıştır. O dönemlerde Almanya'dan gelen doktor, öğretmen, din adamı, akademisyen gibi sayısız misyoner aracılığıyla da kültürel bakımdan etkileşimde bulunulmuştur (Reyhan, 2005: 257). Ayrıca, 1913 sonrasında 1. Dünya Savaşı'nın başlamasından kısa bir süre önce Osmanlı Devleti, Darülfünun'da ve Türk okullarında eğitim reformu kararı almış, reformlara yardımcı olmakla görevlendirilen Alman müşavir Franz Schmidt, Darülfünun'da yeni açılan kürsülere yirmi Alman profesörün atanmasına aracı olmuştur. Atanan bu Alman profesörler, aldıkları modernleştirme görevleriyle eğitim sisteminin misyonları, temel ilkeleri vb. gibi yapısal olarak modernleştirilmesi hususunda Almanya eğitim sistemi temelinde yeni bir Türk eğitim sistemi oluşturma ve yapılandırma

çalışmalarına başlamışlardır (Gencer, 2003, akt., Karahan, 2010: 102). Türkiye ve Almanya arasındaki bu etkileşim süreci çeşitli alanlarla beraber müzik eğitimi alanında da Cumhuriyet kurulmadan önce başlamıştır. 1. Dünya Savaşı'nın başlamasıyla Osmanlı'nın başlattığı bu reform hareketleri sekteye uğramış, Cumhuriyet kurulduktan sonra başlatılan bu eğitim reformlarına hız kazandırılmıştır.

Öncelikli olarak Cumhuriyet'in kurulmasıyla birlikte Türk müzik kültürünün ve müzik eğitiminin geliştirilmesinde çeşitli yapısal model arayışları yoluna gidilmiştir. Genel müzik eğitiminin okullarda sağlıklı, öğretici ve sistematik bir şekilde verilebilmesi için ilk girişim çağın gereklerine uygun, teknik, pratik ve pedagojik anlamda donanımlı müzik öğretmenleri yetiştirmek olmuştur. Bu amaçlara uygun düzenlenmiş bir program olmadığı gibi öğretici kadronun eksikliği sebebiyle yurt dışına müzik alanında uzman olarak yetiştirilmek üzere Ahmet Adnan Saygun, Ulvi Cemal Erkin, Halil Bedii Yönetken, Cevat Memduh Altar, Necil Kazım Akses, Hasan Ferit Alnar, Cezmi Erinç… gibi birçok öğrenci gönderilmiştir. Cumhuriyet müziğine yön verecek bu isimler Avrupa'dan döndüklerinde, eğitimli; ancak deneyim açısından eksik olmaları sebebiyle müzik devriminin başarılı olması için tek başlarına yeterli olamayacakları kanaatine varılarak Macaristan, Rusya ve Almanya'dan çok sayıda müzik eğitimci, besteci ve araştırmacı uzmanlar getirtilmiştir. Gelen bu uzmanların hazırladıkları raporlar üzerine çeşitli illerde konferanslar düzenlenerek incelemelerde bulunulmuş ve Wilhelm Furtwangler tavsiyesiyle Almanya'dan davet edilen Paul Hindemit'in raporu göz önünde bulundurularak Almanya müzik eğitim sisteminin model alınmasına karar verilmiştir. Bunun sebebi; Almanya'nın batı müziğinde oturmuş bir ekole sahip olması, köklü bir müzik geçmişi olması, müzik eğitiminde disiplinli, sistematik bir yapıya sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Ek olarak Türkiye'den Avrupaya gönderilen genç müzik eğitimcilerin çoğunlukla Alman ekolüyle yetişmiş olmaları, mimarlık ve heykel başta olmak üzere diğer sanat dallarında da Alman sanatçılardan yararlanılmış olması, eğitim alanında Alman modelinin benimsenmesi ve yüzyılın başından beri devlet hükümet ilişkilerinin iyi olması başlıca sebeplerdir (Kaygısız, 2000: 295-299).

Prof. Bela Bartok, Prof. Lico Amar, Adolfo Camozzo, Salvedore Indovino, Gilbert Back gibi Avrupanın farklı ülkelerinden gelen uzman isimler yanı sıra bahsedilen bu sebeplerden dolayı Almanya'dan Türkiye'ye daha çok uzman isim gelmiştir. Türkiye

Cumhuriyeti müzik ve müzik eğitim sistemine katkı ve hizmette bulunan, Prof. Paul Hindemith, Prof. Carl Ebert, Prof. Eduard Zuckmayer, Prof. Dr. Ernst Praetorius, Prof. Friedric Schönfeld, Prof. Hans Kuchenbuch, Prof. Paul Lohmann, Prof. Gotthold E. Lessing, Prof. Hermann Ritter von Schmiedel, Dr. Otto Matzerath, Dr. Hans Hörner, Max Klein, Johanna Seidler, Adolf B. Winkler, F. Haendscke, David Zirkin, H. Ve G. Markowitz, Alfred Braun, Richard Knauer, Hans Hey, Heinz Schaffrath, Walter Gerhard, Walter Schösinger, Martin Bochmann, Rene Back, Elisabeth Adler, Christian Schertel, Hermann Auer, Bernhard Klein, Brigitte Weiss, Peter Weiss, Eva Klein- Franke, vd. birçok uzman isim sayılabilir (Uçan, 2018: 59).

O dönemlerde 2. Dünya Savaşı'nın patlak vermesiyle Almanya'nın içinde bulunduğu savaş koşulları ve savaşın getirdiği zorluklardan kaçmak ve güvenli bir ortamda hayatlarını sürdürebilmek için farklı alanlarda çok sayıda bilim ve sanat adamı Türkiye'ye göç etmiştir. Göç edenlerin arasında bulunan bu önemli isimlerin bazıları savaş sonrası Almanya'ya dönmüş kimisi Türkiye'yi yurt olarak benimseyip kalmayı tercih etmişlerdir. 1930'lu yıllardan itibaren farklı dönemlerde Ankara Devlet Konservatuvarı ile Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü olmak üzere Devlet Opera ve Balesi gibi belirli devlet temsil ve seslendirme kurumlarının gerek kuruluş ve program hazırlama çalışmalarında, gerekse yönetim ve program uygulamalarında, kurumların kendi öz birikimlerine ek olarak, belirli süre ve aralıklarla Almanya'dan ve farklı Avrupa ülkelerinden gelen bu uzman isimlerin, bilgi, görüş ve deneyimlerinden yararlanılmıştır (Uçan, 2018: 59). Türk müzik eğitim sistemi konusunda fikir alışverişinde bulunulan bu uzmanlardan çok sesli çağdaş Türk müziğimizi oluşturma sürecinde de yararlanılmıştır. Türk Halk Müziği ezgilerinin çok sesli batı müziği temelinde düzenlenmesi konusunda fikirler sunmuşlar ve bu süreçte Çağdaş Türk Müziğinin şekillenmesine, ulusal nitelikte bir müzik yaratılmasına katkıda bulunmuşlardır.

Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında müziğin farklı alanlarında yetenekli olan öğrencileri devlet bursu ile yurt dışına göndermek, Almanya ile Türkiye arasında müzik ve müzik eğitimi etkileşimi açısından büyük önem taşımaktadır. 1948 yılında çıkartılan "Harika Çocuklar Kanunu" bu etkileşimin sürekliliğini sağlamış olup, günümüzde de bu uygulama hala sürdürülmektedir. Almanya'ya çok sayıda öğrenci gönderildiği gibi Türkiye'ye de çok sayıda müzik eğitimci ve sanatçıları gelmektedir.

Cumhuriyet yıllarında Alman müzik uzmanlarının düzenleyici ve örgütleyici nitelikleriyle çağdaş Türk müzik yaşamının oluşup gelişmesi yönünde sağlamış oldukları çok anlamlı, önemli ve değerli katkılar, kalıcı izli olumlu etkilerini günümüz Türkiye'sinde hala sürdürmektedir (Uçan, 2018: 59).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırmada uygulanan model, desen, evren ve örneklem, araştırma için kullanılan ve hazırlanan veri toplama araçları ve araçların geliştirilmesi, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Türkiye ve Almanya'da Örgün Eğitim Dışındaki Eğitim Süreçlerinde Keman Eğitimi ve Öğretimine Yönelik yapılan Uygulamaları saptamak, örgün eğitim dışında verilen keman eğitimi süreçlerinde iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak ve var olan mevcut durumu değerlendirerek örgün eğitim dışındaki keman eğitimi süreçlerinde verimliliğin arttırılmasına yönelik öneriler sunmak amacıyla hazırlanan bu araştırma; Bilimsel araştırma modellerinden biri olan tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

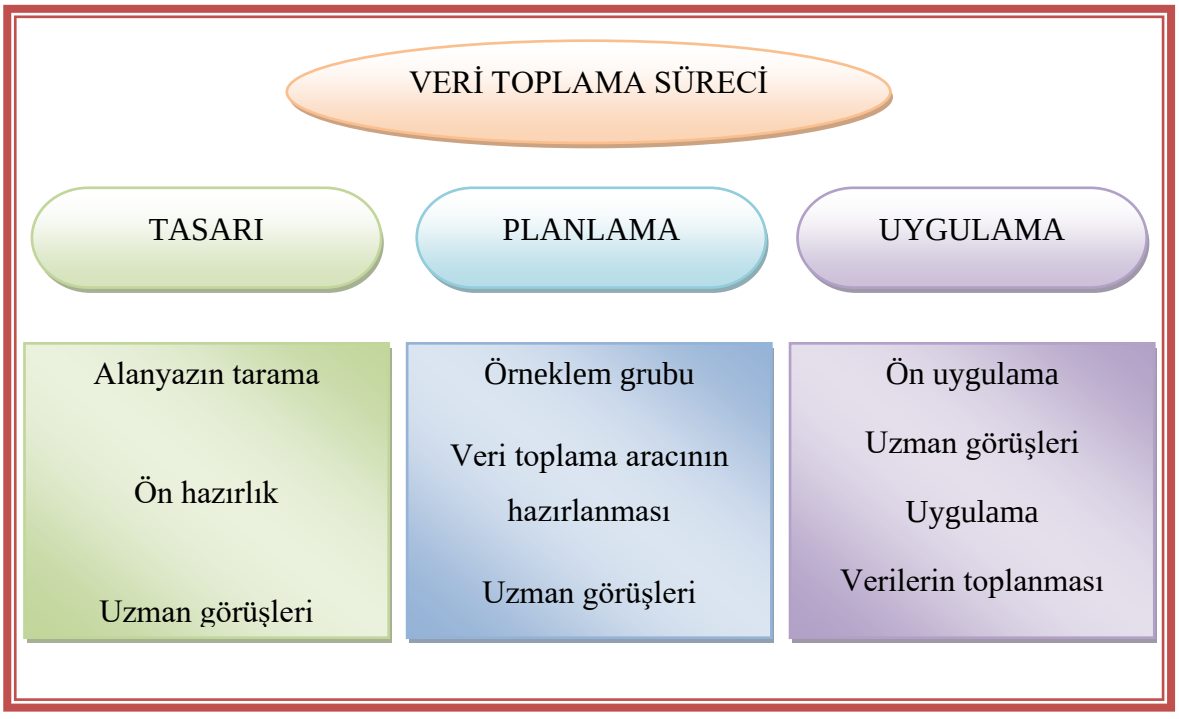
"Tarama modelleri, geçmişteki ya da halihazırdaki bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır" (Karasar, 2012: 77). Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2020) göre "Tarama araştırmaları, geniş kitlelerin görüşlerini özelliklerini betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır. Bu tür araştırmalar, daha çok "ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl" gibi soruların cevaplandırılmasına olanak tanır".

"Nitel bir veri analiz türü olan betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması olarak tanımlanabilir. Bu analiz türünde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 239).

Araştırma amacına uygun yöntem ve tekniklere dayalı bir model belirlenebilmesi için konuya ilişkin literatür taraması yapılarak ilgili alandaki yapılan yurt içi ve yurt dışı kaynaklar incelenmiştir.

Türkiye ve Almanya'da örgün eğitim dışında verilen keman eğitimi süreçlerindeki işleyiş, öğrenci hazır bulunuşluk düzeyleri ve eğitimcilerin mesleki anlamda donanımları, ders verilen ortamın fiziksel olanakları ve örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin yaşam boyu öğrenme süreçlerine yönelik durumların tespit edilebilmesi için 5'li likert sisteminde hazırlanan anket yöntemi ile daha sağlıklı ve somut bir biçimde değerlendirme yapılacağı düşünülmüştür.

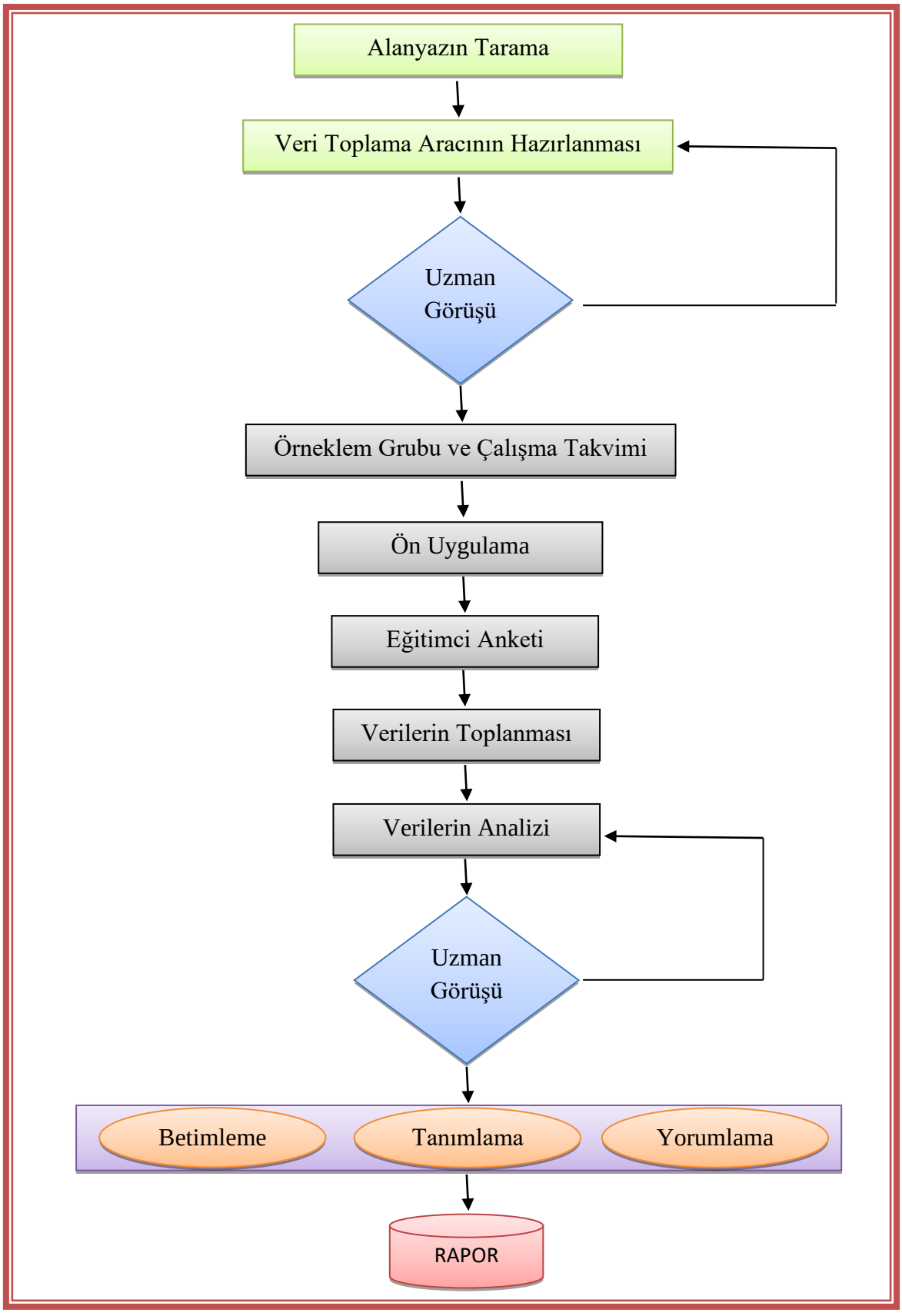
Çalışılması kararlaştırılan konuya ilişkin kaynak taraması, ön alan araştırması, veri toplama aracı olarak uygun görülen anket formunda yer alacak soruların hazırlanmasına büyük katkı sağlamıştır. Anket soru setinin hazırlanması sürecinde ilgili alan uzmanları ve ölçme-değerlendirme uzmanlarının görüşlerinden yararlanılarak gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Gerekli görülen düzeltmelerden sonra Türkiye ve Almanya'da örgün eğitim dışında keman eğitimi veren eğitimcilere pilot uygulama yapılmış, her iki ülke arasında elde edilen verilerin birbiri ile ilişkisine bakılarak doğruluğu ve tutarlılığı incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda tekrar uzman görüşlerine başvurularak gerekli görülen düzeltmeler yapılmış ve son şeklini alan anket formu Türkiye ve Almanya'daki keman eğitimcilerine uygulanmıştır.



Şekil 1. Araştırma kapsamındaki veri toplama süreci (Canbay, 2007: 47)

Hazırlanan anket keman eğitimcilerine yazılı ve basılı materyal olarak uygulanmış olup ulaşılmasında güçlük çekilebileceği düşünülen eğitimcilerden veri toplamak amacıyla Google Forms uygulaması ek olarak kullanılmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen bulgular ilgili alanda yapılmış çalışmaların sonuçları dikkate alınarak yorumlanmış ve öneriler geliştirilmiştir. Araştırma yöntemi kapsamında araştırma sürecinde izlenen etkinlikler aşağıda sırasıyla özetlenmiştir:

1. Alanla ilgili ulusal ve uluslararası kaynakları içeren literatür taraması.
2. Literatür taramasından veri toplama aracında yer alabilecek uygun temaların belirlenmesi.
3. Belirlenen temalardan "Anket" formunun oluşturulması,
4. İlgili alan uzmanları ve ölçme-değerlendirme uzmanları görüşleri dikkate alınarak sonuçlara göre gerekli düzeltmelerin yapılması.
5. Hazırlanan anketin pilot uygulaması yapılması için örneklem seçilmesi ve uygulanması.
6. Pilot uygulama sonuçlarının değerlendirilerek gerekli düzeltmelerin yapılması
7. Araştırma örnekleminin belirlenmesi
8. Ölçme araçlarının uygulanması.
9. Yapılandırılmış anketten elde edilen nicel verilerin çözümlenmesi
10. Sonuçların tanımlanması ve yorumlanması,
11. Raporun yazılması.



Şekil 2. Araştırma sürecinde izlenen aşamalar (Canbay, 2007: 48)

Keman eğitimcilerine uygulanan anket ile elde edilen nicel veriler SPSS 27 programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından tablolar halinde sunularak yorumlanmış olup, araştırmanın nitel kısmını oluşturmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinden, Almanya'nın ise 16 eyaletinden seçilen, örgün eğitim dışı kapsamında kendi imkanları dahilinde veya özel müzik eğitim merkezi çatısı altında keman eğitimi veren eğitimciler oluşturmaktadır.

Bölgesel ve coğrafi farklılıklar göz önünde bulundurularak Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden 78 keman eğitimcisi, Almanya'nın 16 eyaletinden ise 62 keman eğitimcisi olmak üzere ulaşılan toplam 140 keman eğitimcisi bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

3.2.1. Örneklem Grubuna İlişkin Betimsel Veriler

Örgün eğitim dışında keman eğitimi veren eğitimcilere uygulanan anket Türkiye'de 260, Almanya'da 380 kişiye ulaştırılmış olup, Türkiye'den 78 Almanya'dan ise 62 kişi anketi doldurarak geri dönüş yapmıştır. Buna göre keman eğitimcilerinin sosyo-demografik özelliklerini ve hizmet içi bilgilerine yönelik eğitimcilerin uyruğu, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, keman eğitimi vermekte olduğu kurum veya yer, keman eğitmenliğindeki hizmet süresi, mezun olunan eğitim kurumu, uzmanlık alan çalgısı, keman eğitimi alan öğrencilerin yaş aralığı, öğrencilerin derslere ortalama devamlılık süresi, derslerdeki öğrenci sayısı, ders işleniş süresi ve haftada kaç saat yapıldığına dair bilgiler aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1

Keman eğitimcilerinin cinsiyetlerine göre dağılımı

Ülke	Cinsiyet	n	%
TR	Kadın	54	69,2
	Erkek	24	30,8
	Toplam	78	100,0
D	Kadın	46	74,2
	Erkek	16	25,8
	Toplam	62	100,0

Tablo 1, Türkiye (TR) ve Almanya (D) olmak üzere, keman eğitimcilerinin cinsiyete göre dağılımını göstermektedir. Türkiye'deki keman eğitimcilerinin %69,2'si kadın, %30,8'i erkek olarak belirlenmiştir. Almanya'daki keman eğitimcilerinin ise %74,2'si kadın, %25,8'i erkek olarak dağılmıştır. Toplamda Türkiye'de 78 keman eğitimcisi, Almanya'da ise 62 keman eğitimcisi bulunmaktadır.

Bu tabloya göre, Türkiye ve Almanya'daki keman eğitimcilerinin cinsiyete göre dağılımında farklılıklar görülmektedir. Her iki ülkede de kadın keman eğitimcilerinin oranı erkek keman eğitimcilerinden daha yüksekken, Türkiye'deki kadın keman eğitimcilerinin oranı Almanya'daki kadın keman eğitimcilerinin oranından biraz daha yüksektir.

Tablo 2

Keman eğitimcilerinin uyruklarına göre dağılımı

Ülke	Uyruk	n	%
TR	Alman	2	2,6
	İranlı	1	1,3
	Türk	75	96,2
	Toplam	78	100,0
D	Alman	49	79,0
	Amerikan	1	1,6
	Arjantinli	1	1,6
	Avusturyalı	3	4,8
	Fransız	1	1,6
	İngiliz	1	1,6
	İtalyan	1	1,6
	Romanyalı	1	1,6
	Rus	1	1,6
	Slovenyalı	1	1,6
	Türk	2	3,2
	Toplam	62	100,0

Tablo 2, keman eğitimcilerinin araştırmaya katıldıkları ülkeye göre dağılımını göstermektedir. Türkiye'de 78 keman eğitimcisi (%55,7) bulunurken, Almanya'da ise 62 keman eğitimcisi (%44,3) yer almaktadır. Toplamda 140 keman eğitimcisi (%100) çalışmaya katılmıştır.

Bu tablo, çalışmanın Türkiye ve Almanya'da gerçekleştirildiğini ve keman eğitimcilerinin bu iki ülkeden seçildiğini göstermektedir. Türkiye'deki keman eğitimcilerinin sayısı Almanya'dakine göre daha fazladır. Bu durum, çalışmanın Türkiye'de

daha geniş bir örnekleme sahip olduğunu ve Türkiye'deki keman eğitimcilerinin çalışmaya daha yüksek oranda katıldığını göstermektedir.

Keman eğitimcilerinin, eğitim verdikleri ülkeye göre uyruk dağılımlarına baktığımızda Türkiye'de 75 keman eğitimcisinin (%96,2) Türk, 2 keman eğitimcisinin (%2,6) Alman, 1 keman eğitimcisinin (%1,3) İran uyruklu olduğu görülmektedir.

Almanya'da ise 49 keman eğitimcisinin (%79,0) Alman, 1 keman eğitimcisinin (%1,6) Amerikan, 1 keman eğitimcisinin (%1,6) Arjantinli, 3 keman eğitimcisinin (%4,8) Avusturyalı, 2 keman eğitimcisinin (%3,2) Türk, 1 keman eğitimcisinin (%1,6) Fransız, 1 keman eğitimcisinin (%1,6) İngiliz, 1 keman eğitimcisinin (%1,6) İtalyan, 1 keman eğitimcisinin (%1,6) Romanyalı, 1 keman eğitimcisinin (%1,6) Slovenyalı, 1 keman eğitimcisinin (% 1,6) Rus olduğu tespit edilmiştir.

Tüm bu bulgular sonucunda, Almanya'da Alman keman eğitimcilerinin yüksek oranda olmasına rağmen Türkiye'ye göre farklı ülkelere mensup keman eğitimcilerinin olduğu görülmektedir. Türkiye'de yüksek oranda Türk uyruklu keman eğitimcilerinin olduğu, farklı ülkelere mensup 2 keman eğitimcisi bulunduğu görülmektedir. Almanya'nın Türkiye'ye göre daha fazla kültürel çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Almanya'da farklı uyruklu keman eğitimcilerinin Türkiye'ye göre daha fazla olması, keman eğitimcilerinin, Almanya'nın müzik ve müzik eğitimi alanında iyi olduğunu düşünmelerinden yoğun talep gösterdikleri ya da örgün eğitim dışındaki müzik eğitimine yönelik istihdam olanaklarının (maddiyat vb.) daha elverişli olmasından dolayı Almanya'nın daha fazla tercih ediliyor olduğu söylenebilir. Almanya'nın bu sektörde eğitim vermek için fazla tercih ediliyor olmasının farklı bir sebebi de Almanya'da örgün eğitim dışındaki keman eğitimine Alman toplumunun daha çok ilgi göstermesi ve müziğe daha çok önem verdikleri çıkarımına ulaşılabilir.

Türkiye'de ise bu sektörde farklı uyruklardan keman eğitimcilerinin olmaması örgün eğitim dışındaki eğitim olanaklarının ve eğitim almak isteyen kitlenin yeterli olmamasından kaynaklanabilir.

Tablo 3

Keman eğitimcilerinin yaşa göre dağılımı

Ülke	Yaş	n	%
TR	20 yaş altı	1	1,3
	20-30	37	47,4
	30-40	22	28,2
	40-50	14	17,9
	50 yaş üzeri	4	5,1
	Toplam	78	100,0
D	20-30	6	9,7
	30-40	13	21,0
	40-50	18	29,0
	50 yaş üzeri	25	40,3
	Toplam	62	100,0

Tablo 3, keman eğitimcilerinin yaşa göre dağılımını Türkiye ve Almanya olarak ayrı ayrı göstermektedir. Araştırmaya Türkiye'den katılan 78 keman eğitimcisinin yaşa göre dağılımı incelendiğinde, 20 yaş altı kategorisinde sadece 1 keman eğitimcisi (%1,3) yer alırken, en fazla keman eğitimcisi 20-30 yaş aralığında bulunmaktadır. Bu yaş aralığında toplam 37 keman eğitimcisi (%47,4) bulunmaktadır. 30-40 yaş aralığındaki keman eğitimcilerinin sayısı ise 22 (%28,2) olarak belirlenmiştir. 40-50 yaş aralığındaki keman eğitimci sayısı 14 (%17,9) iken, 50 yaş üzeri kategorisinde ise 4 keman eğitimcisi (%5,1) yer almaktadır. Bu verilere göre, Türkiye'deki keman eğitimcilerinin çoğunluğu 20-30 yaş aralığındadır ve genç yetişkinleri kapsamaktadır.

Almanya'da ise yaşa göre dağılım şu şekildedir: 20-30 yaş aralığındaki keman eğitimci sayısı 6 (%9,7) iken, 30-40 yaş aralığındaki keman eğitimcilerinin sayısı 13 (%21,0) olarak belirlenmiştir. 40-50 yaş aralığında ise 18 keman eğitimcisi (%29,0) bulunmaktadır. 50 yaş üzeri kategorisinde ise 25 keman eğitimcisi (%40,3) yer almaktadır.

Bu verilere göre, Almanya'daki keman eğitimcilerinin dağılımı daha dengeli bir şekilde yaş aralıklarına dağılmıştır ve 40-50 yaş aralığındaki keman eğitimcilerinin sayısı diğer yaş gruplarına göre biraz daha fazladır.

Türkiye'de örgün eğitim dışında keman eğitimi veren eğitimcilerin genç yaşta olduğu görülmektedir. Almanya'da ise bu oran 50 yaş ve üzeridir. Bu verilerden hareketle Almanya'daki eğitimcilerin örgün eğitim dışındaki keman eğitimine ileri yaşta yöneldiği, Türkiye'ye göre Almanya'nın genç nüfusunun daha az olması ya da keman eğitiminde uzmanlaşmış deneyimli eğitimcilerin, keman eğitimi almak isteyenler için daha çok tercih ediliyor olması veya Almanya'da bu eğitim türüne mesleki açıdan yaklaşım gösterilmesinden kaynaklanabilir. Türkiye'de ise genç nüfusun daha fazla olması, mezun olduktan sonra öğretmenlik için devlet atamalarının az sayıda olmasından dolayı mesleki anlamda örgün eğitim dışında eğitime yönelmiş olabilirler.

Tablo 4

Keman eğitimcilerinin eğitim durumuna göre dağılımı

Ülke	Eğitim Durumu	n	%
TR	Lise	1	1,3
	Lisans	50	64,1
	Yüksek lisans	24	30,8
	Doktora	3	3,8
	Toplam	78	100,0
D	Lise	1	1,6
	Lisans	27	43,5
	Yüksek lisans	33	53,2
	Doktora	1	1,6
	Toplam	62	100,0

Türkiye'deki araştırmaya katılan 78 keman eğitimcisinin eğitim durumuna göre dağılımına bakıldığında, keman eğitimcilerinin çoğunluğunun lisans düzeyinde eğitim

aldığı görülmektedir. Toplamda 50 keman eğitimcisi (%64,1) lisans mezunudur. Yüksek lisans derecesine sahip olan keman eğitimci sayısı ise 24 (%30,8) olarak belirlenmiştir. Doktora derecesine sahip keman eğitimcilerinin sayısı ise 3 (%3,8) olarak tespit edilmiştir. Lise mezunu olan keman eğitimci sayısı ise 1 (%1,3) olarak saptanmıştır. Bu verilere göre, Türkiye'deki keman eğitimcilerinin çoğunluğunun lisans mezunu olduğu ve yüksek lisans derecesine sahip olanların da önemli bir oranda olduğu görülmektedir.

Almanya'da ise eğitim durumuna göre dağılım şu şekildedir: Lise mezunu olan keman eğitimci sayısı 1 (%1,6) iken, lisans derecesine sahip keman eğitimcilerinin sayısı 27 (%43,5) olarak belirlenmiştir. Yüksek lisans derecesine sahip olan keman eğitimcilerinin sayısı ise 33 (%53,2) olarak tespit edilmiştir. Doktora derecesine sahip olan keman eğitimci sayısı ise 1 (%1,6) olarak saptanmıştır. Bu verilere göre, Almanya'daki keman eğitimcilerinin çoğunluğunun yüksek lisans mezunu olduğu ve lisans derecesine sahip olanların da önemli bir oranda olduğu görülmektedir.

Tablo 4' e göre Almanya'da yüksek lisans mezun oranı daha fazla, Türkiye'de ise lisans mezun oranı daha fazla görülmektedir. Buna göre Almanya'daki keman eğitimcilerinin akademiye yöneliminin daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 5

Keman eğitimcilerinin mezun oldukları okullara göre dağılımı

Ülke	Mezuniyet	n	%
TR	Eğitim Fakültesi	39	50,0
	Konservatuvar	18	23,1
	Güzel Sanatlar Fakültesi	19	24,4
	Kayıp veri	2	2,6
	Toplam	78	100,0
D	Müzik Eğitimi Pedagojisi	3	4,8
	Müzik Koleji	54	87,1
	Müzikoloji Enstitüsü	2	3,2
	Kayıp veri	3	4,8
	Toplam	62	100,0

Tablo 5, keman eğitimcilerinin mezun oldukları okullara göre dağılımını göstermektedir. Türkiye'de örgün eğitim dışında keman eğitimi veren eğitimciler arasında en yaygın mezuniyet alanı %50,0 ile Eğitim Fakültesi olmuştur. Bu, Türk keman eğitimcilerinin, eğitim alanında uzmanlaştığını ve öğretmenlik eğitimi aldığını göstermektedir. Konservatuvar mezunlarının oranı ise %23,1 olarak görülmektedir. Güzel Sanatlar Fakültesi mezunları ise %24,4'lık bir orana sahiptir. Almanya'da örgün eğitim dışında keman eğitimi veren eğitimcilerin arasında Müzik Eğitimi Pedagojisi mezunlarının oranı %4,8, Müzik Koleji mezunlarının oranı %87,1, Müzikoloji Enstitüsü mezun oranı ise %3,2'lik bir orana sahiptir.

Bulgular sonucu, Türkiye'de yüksek oranda Eğitim Fakültesi mezunu olması örgün eğitim dışında keman eğitimi veren eğitimcilerin, eğitim alanında uzmanlaştığını ve öğretmenlik eğitimi aldığını göstermektedir. Almanya'daki müzik kolejleri Türkiye'deki konservatuvarlara hedef açısından denk olup sadece müzik kolejleri adı altında anılmaktadır. Müzik okulları eğitim alanında uzman değil, sanatçı, orkestralara icracı, orkestra şefi yetiştirmek amacıyla icraya yönelik eğitim vermektedir. Bu bilgiden hareketle

Almanya'daki örgün eğitim dışında keman eğitimi veren eğitimcilerin daha çok icra alanında uzmanlaştığı söylenebilir. Diğer yandan Almanya'daki Müzik Eğitimi Pedagojisi, Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinde Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü bünyesinde Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Programı adı altında verilen eğitime hedef bakımından denk olarak müzik öğretmeni yetiştirmektedir. Bu bilgi doğrultusunda Almanya'da öğretmen yetiştirme oranı Türkiye'ye göre oldukça düşük orandadır. Almanya'daki Müzikoloji Enstitülerinin Türkiye'deki Güzel Sanatlar Fakülteleri bünyesinde yer alan bölümlerden biri olan Müzikoloji bölümüyle hedef açısından denk olduğunu söyleyebiliriz. Müzikoloji bölümü (Müzik Bilimi) nün hedefi, müzik araştırmacıları yetiştirmektir. Almanya'daki keman eğitimcilerinin bu bölümden mezun olma oranı Türkiye'ye göre oldukça düşük olduğu görülmekte olup Türkiye'nin Almanya'ya göre müzik bilimine ve bu alandaki uygulama ve gelişmelere daha çok önem gösterdiğini söyleyebiliriz.

Ayrıca, tabloda her iki ülkede de küçük bir kayıp veri oranı olduğu görülmektedir. Bu tablo, keman eğitimcilerinin, müzik eğitimi haricinde farklı bölümlerden mezun olduklarını yansıtmakta ve Türkiye ile Almanya'da mezuniyet alanları açısından farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Tablo 6

Keman eğitimcilerinin eğitim verdikleri yerlere göre dağılımı

Ülke	Ders Verilen Ortam	n	%
TR	Halk eğitim merkezi	4	5,1
	Özel kurs merkezi	36	46,2
	Ev	6	7,7
	Okul	3	3,8
	Kendi imkanlarıyla sağlanan yerler	28	35,9
	Toplam	78	100,0
D	Halk eğitim merkezi	15	24,2
	Özel kurs merkezi	8	12,9
	Ev	25	40,3
	Okul	12	19,4
	Kendi imkanlarıyla sağlanan yerler	2	3,2
	Toplam	62	100,0

Tablo 6, keman eğitimcilerinin, eğitim verdikleri yerlere göre dağılımını Türkiye ve Almanya olarak ayrı ayrı göstermektedir. Türkiye'den araştırmaya katılan 78 keman eğitimcisinin, eğitim verdikleri yerlere göre dağılımı ele alındığında, en yaygın eğitim yerinin özel kurs merkezleri olduğu görülmektedir. Toplamda 36 keman eğitimcisi (%46,2), keman eğitimini özel kurs merkezlerinde vermektedir. Kendi imkânlarıyla sağladıkları yerlerde eğitim veren keman eğitimci sayısı ise 28 (%35,9) olarak belirlenmiştir. Evlerinde eğitim veren keman eğitimcilerin sayısı 6 (%7,7) iken, okullarda eğitim veren keman eğitimci sayısı 3 (%3,8) olarak tespit edilmiştir. Halk eğitim merkezlerinde eğitim veren keman eğitimci sayısı ise 4 (%5,1) olarak saptanmıştır. Bu verilere göre, Türkiye'deki keman eğitimcilerinin, keman eğitimini çoğunlukla özel kurs merkezlerinde verdiği veya kendi imkanlarıyla sağladıkları yerleri tercih ettiği görülmektedir.

Almanya'da ise keman eğitimini verdikleri yerlere göre dağılım şu şekildedir: Halk eğitim merkezlerinde eğitim veren keman eğitimcilerinin sayısı 15 (%24,2) iken özel kurs merkezlerinde eğitim veren keman eğitimcilerinin sayısı 8 (%12,9) olarak belirlenmiştir. Evlerinde eğitim veren keman eğitimcilerinin sayısı 25 (%40,3), okullarda eğitim veren keman eğitimcilerinin sayısı 12 (%19,4) ve kendi imkanlarıyla sağladıkları yerlerde eğitim veren keman eğitimcilerinin sayısı ise 2 (%3,2) olarak tespit edilmiştir. Bu verilere göre, Almanya'daki eğitimcilerin, keman eğitimini çeşitli yerlerde verebildikleri ve halk eğitim merkezlerini tercih etme oranının diğer yerlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu tabloya göre, Türkiye'de, örgün eğitim dışında keman eğitimi veren eğitimciler özel müzik kurslarını Almanya'ya göre daha fazla tercih etmektedir. Bu durumun Almanlara göre Türklerin müzik eğitimi veren kurs merkezlerine daha çok talep göstermesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 7

Keman eğitimcilerinin uzmanlıklarının olduğu enstrümanlar

Ülke	Enstrüman	n	%
TR	Keman	68	84,0
	Çello	2	2,5
	Piyano	6	7,4
	Viyola	2	2,5
	Bağlama	3	3,7
	Toplam	81	100,0
D	Keman	56	81,2
	Çello	1	1,4
	Piyano	2	2,9
	Viyola	8	11,6
	Gitar	1	1,4
	Flüt	1	1,4
	Toplam	69	100,0

Tablo 7, Türkiye'deki keman eğitimcilerinin uzmanlıklarının olduğu enstrümanlar incelendiğinde, 68 kişinin (%84,0) keman çaldığı tespit edilmiştir. Diğer enstrümanlarda ise daha düşük sayılara sahiptirler. Piyano çalan keman eğitimci sayısı 6 (%7,4) iken, bağlama çalan keman eğitimci sayısı 3 (%3,7) olarak belirlenmiştir. Çello ve viyola çalan keman eğitimcilerinin sayıları ise 2'şer (%2,5) olarak saptanmıştır. Bu verilere göre, Türkiye'deki keman eğitimcilerinin çoğunluğunun keman çaldığı ve diğer enstrümanlarda daha az temsil edildiği görülmektedir.

Almanya'da ise keman eğitimcilerinin uzmanlıklarının olduğu enstrümanlara göre dağılımı Türkiye ile benzer şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre Almanya’daki keman eğitimcilerinin içerisinde 56 kişi (%81,2) keman çalmaktadır, bu da en yaygın enstrüman olduğunu göstermektedir. Viyola çalan keman eğitimcilerinin sayısı 8 (%11,6) iken,

piyano çalan keman eğitimcilerinin sayısı 2 (%2,9) olarak tespit edilmiştir. Çello, gitar ve flüt çalan keman eğitimcileri ise daha düşük oranlara sahiptir. Çello, gitar ve flüt çalan keman eğitimcilerinin sayıları da 1'er (%1,4) olarak belirlenmiştir. Bu verilere göre, Almanya'daki keman eğitimcilerinin çoğunluğunun keman çaldığı ve viyola çalmaya daha fazla ilgi gösterdikleri görülmektedir.

Türkiye ve Almanya'da örgün eğitim dışında keman eğitimi veren eğitimcilerin çoğunlukla uzmanlık alanlarının keman olduğu görülmektedir. Her iki ülkede de farklı enstrümanlarda uzmanlığı olup ayrıca keman eğitimi verildiği ve her iki ülkede de keman dışında farklı yaylı çalgılarda uzmanlığı olan eğitimcilerin keman eğitimi verdiği tespit edilmiştir. İki ülkenin enstrümanlara göre dağılımları benzerlik göstermektedir.

Tablo 8

Keman eğitimcilerinin eğitim verdikleri öğrencilerin yaş aralıkları

Ülke	Yaş Aralığı	n	%
TR	0-6 yaş	11	4,8
	6-12 yaş	62	26,8
	12-18 yaş	67	29,0
	18-40 yaş	78	33,8
	40 yaş üstü	13	5,6
	Toplam	231	100,0
D	0-6 yaş	23	9,2
	6-12 yaş	59	23,7
	12-18 yaş	56	22,5
	18-40 yaş	79	31,8
	40 yaş üstü	32	12,9
	Toplam	249	100,0

Tablo 8, Türkiye ve Almanya'da yapılan araştırmaya katılan keman eğitimcilerinin, eğitim verdikleri öğrencilerin yaş aralıklarına göre dağılımını göstermektedir. Türkiye'deki keman eğitimcilerinin, eğitim verdikleri öğrencilerin yaş aralıklarına bakıldığında en yaygın yaş aralığının 18-40 yaş olduğu görülmektedir. Bu yaş aralığındaki öğrencilere eğitim veren keman eğitimcilerinin sayısı 78 (%33,8) olarak belirlenmiştir. Onu, 12-18 yaş aralığında eğitim veren 67 keman eğitimcisi (%29,0) izlemektedir. 6-12 yaş aralığındaki öğrencilere eğitim veren keman eğitimcilerinin sayısı 62 (%26,8) iken, 40 yaş üstü öğrencilere eğitim veren keman eğitimcilerinin sayısı ise 13 (%5,6) olarak tespit edilmiştir. 0-6 yaş aralığındaki öğrencilere eğitim veren keman eğitimcilerinin sayısı 11 (%4,8) olup en az orana sahip yaş aralığı olarak belirlenmiştir. Bu verilere göre, Türkiye'deki keman eğitimcilerinin çoğunluğunun 18-40 yaş aralığındaki öğrencilere eğitim verdikleri ve diğer yaş aralıklarındaki öğrencilere de eğitim verdikleri görülmektedir.

Almanya'da 18-40 yaş aralığındaki öğrencilere eğitim veren keman eğitimcilerinin sayısı diğer yaş aralıklarına göre yüksek oranda 79 (%31,8) olarak belirlenmiştir. Onu, 6-12 yaş aralığındaki öğrencilere eğitim veren 59 keman eğitimcisi (%23,7) izlemektedir. 12-18 yaş aralığındaki öğrencilere eğitim veren keman eğitimcilerinin sayısı 56 (%22,5) iken, 40 yaş üstü öğrencilere eğitim veren keman eğitimcilerinin sayısı 32 (%12,9) olarak tespit edilmiştir. 0-6 yaş aralığındaki öğrencilere eğitim veren keman eğitimcilerinin sayısı ise 23 (%9,2) olarak bulunmaktadır. Bu verilere göre, Almanya'daki keman eğitimcilerinin çoğunluğunun 18-40 yaş aralığındaki öğrencilere eğitim verdikleri ve diğer yaş aralıklarındaki öğrencilere de eğitim verdikleri görülmektedir.

Örgün eğitim dışında keman eğitimi alan öğrencilerin yaş aralıkları Türkiye ve Almanya'da benzer şekilde dağılım göstermektedir. Buna göre her iki ülkede de örgün eğitim dışında keman eğitimine en fazla 18-40 yaş aralığında olan yetişkin kişilerin ilgi ve istek duyduğu ve bu yaş aralığını göz önünde bulundurduğumuzda öğrencilerin mesleki eğitimden daha çok hobi amacıyla keman eğitimine yöneldiği söylenebilir.

Tablo 9

Keman eğitimcilerinin işledikleri derslerin sürelerine göre dağılımı

Ülke	Ders Süresi	n	%
TR	15-30 dakika	1	1,3
	30-45 dakika	27	34,6
	45-60 dakika	5	6,4
	1 saat üzeri	45	57,7
	Toplam	78	100,0
D	15-30 dakika	3	4,8
	30-45 dakika	47	75,8
	45-60 dakika	4	6,5
	1 saat üzeri	7	11,3
	Kayıp Veri	1	1,6
	Toplam	62	100,0

Tablo 9'daki verilere göre Türkiye'deki keman eğitimcilerinin %57,7'si derslerini en yaygın süre aralığı olarak 1 saat ve üzerinde işlemektedir. İkinci en yaygın süre aralığı ise %34,6 oranında 30-45 dakika arası olduğu saptanmıştır. 45-60 dakika süren dersleri işleyenlerin oranı %6,4 iken, 15-30 dakika süren dersleri işleyenlerin oranı %1,3'tür. Almanya'daki keman eğitimcileri incelendiğinde ise %75,8'i derslerini 30-45 dakika arasında işlemekte ve bu süre aralığı en yaygın olanıdır. Ardından, %11,3'ü derslerini 1 saat üzeri sürelerde işlemektedir. 15-30 dakika ve 45-60 dakika süren dersleri işleyenlerin oranı sırasıyla %4,8 ve %6,5'tir. Kayıp veri olarak belirtilen 1 kişi ise farklı bir süre belirtmiştir.

Tablodan çıkan sonuçlara göre, Türkiye'de yaygın olarak 1 saat ve üzeri sürelerde ders işlendiği görülmektedir. Almanya'da ise büyük bir oranda derslerin 30-45 dakika arasında yapıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 10

Keman eğitimcilerinin öğrencilerle haftalık kaç saat ders yapıldığına ilişkin dağılım

Ülke	Saat	n	%
TR	1	64	82,1
	2	6	7,7
	3	2	2,6
	4	3	3,8
	Kayıp veri	3	3,8
	Toplam	78	100,0
D	1	54	87,1
	2	3	4,8
	Kayıp veri	5	8,1
	Toplam	62	100,0

Tablo 10'daki verilere göre, Türkiye'deki toplam keman eğitimcisi sayısının %82,1'i, yani 64 keman eğitimcisi, haftada 1 ders yapmaktadır. Bunun yanı sıra, %7,7'lik bir dilim, yani 6 keman eğitimcisi, haftada 2 ders yapmaktadır. Diğer oranlarda ise 3 keman eğitimcisinin (%3,8) haftada 4 saat ders yaptığı bulgusuna ulaşılmış olup, ayrıca kayıp veri olarak belirtilen 3 keman eğitimcisi de (%3,8) tablodaki seçenekler haricinde haftalık farklı ders saati süreleri belirtmiştir.

Almanya'daki keman eğitimcilerinin ise, %87,1'i yani 57 keman eğitimcisi, haftada 1 ders yapmakta iken, 3 keman eğitimcisi (%4,8) haftada 2 saat ders yaptığını belirtmiştir. Almanya'da keman eğitimcilerinin, tablodaki 3 ve 4 seçeneğini işaretlemedikleri için haftada 3 ve 4 saat ders yapan keman eğitimcilerinin olmadığı ve kayıp veri olarak

belirtilen 5 keman eğitimcisi (%8,1), tablodaki seçenekler haricinde haftada farklı saatlerde ders yaptığını belirtmiştir.

Bu verilere göre, Türkiye ve Almanya'daki keman eğitimcilerinin çoğunlukla haftalık olarak 1 ders yapmayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu tablo ve tablo 9'daki iki ülkenin keman eğitimcilerinin verdikleri yanıtları göz önünde bulundurduğumuzda, Türkiye'de örgün eğitim dışında keman eğitimi genellikle haftada 1 defa ve 1 saat olarak verilmektedir. Almanya'da ise, haftalık ders saatinin genellikle 1 saat olduğu ve tablo 9 da ders işleniş süresinin yoğun olarak 30-45 dakika arasında verildiği göz önünde bulundurulduğunda, Almanya'da örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin haftada 1 veya 1'den fazla kez ve yaygın olarak 30-45 dakika arasında veriliyor olduğu çıkarılabilir.

Tablo 11

Keman eğitimcilerinin derslerindeki öğrenci sayısı

Ülke	Öğrenci Sayısı	n	%
TR	1	70	66,7
	2	13	12,4
	3	5	4,8
	4	6	5,7
	5 ve üzeri	11	10,5
	Toplam	105	100,0
D	1	61	56,0
	2	19	17,4
	3	8	7,3
	4	7	6,4
	5 ve üzeri	14	12,8
	Toplam	109	100,0

Tablo 11, keman eğitimcilerinin derslerindeki öğrenci sayısına yönelik dağılımı göstermektedir. Türkiye ve Almanya'da yer alan keman eğitimcilerinin derslerindeki öğrenci sayıları incelenmiştir.

Türkiye'deki keman eğitimcilerinin %66,7'si derslerinde 1 öğrenci bulundurmaktadır. İkinci en yaygın durum ise %12,4 ile derslerinde 2 öğrenci bulunduran keman eğitimcileri olmuştur. Ayrıca, %4,8'i derslerinde 3 öğrenciye, %5,7'si derslerinde 4 öğrenciye, %10,5'i ise 5 veya daha fazla öğrenciye sahiptir.

Almanya'daki keman eğitimcilerinin derslerindeki öğrenci sayıları incelendiğinde, %56,0'ı derslerinde 1 öğrenciye sahiptir. İkinci en yaygın durum ise %17,4 ile derslerinde 2 öğrenciye sahip olan keman eğitimcileridir. Ayrıca, %7,3'ü derslerinde 3 öğrenciye, %6,4'ü derslerinde 4 öğrenciye ve %12,8'i 5 veya daha fazla öğrenciye sahiptir.

Tablodan çıkan sonuçlara göre, Türkiye ve Almanya'daki keman eğitimcilerinin çoğunluğu derslerinde 1 veya 2 öğrenciye sahiptir. Ancak her iki ülkede de derslerinde 5 veya daha fazla öğrenciye sahip olan keman eğitimcileri bulunmaktadır. Örgün eğitim dışında keman eğitimi derslerindeki öğrenci sayısı, dersin özellikleri, eğitim kurumunun politikaları ve ders verilen ortamın fiziksel (sınıf büyüklüğü vb.) olanakları gibi faktörlere bağlı olarak değişebildiği söylenebilir.

Tablo 12

Öğrencilerin derslere devamlılık süreleri

Ülke	Devamlılık Süresi	n	%
TR	3-6 ay	22	16,7
	6-12 ay	38	28,8
	12-24 ay	44	33,3
	24 ay ve üzeri	28	21,2
	Toplam	132	100,0
D	3-6 ay	1	1,3
	6-12 ay	8	10,4
	12-24 ay	20	26,0
	24 ay ve üzeri	48	62,3
	Toplam	77	100,0

Türkiye'deki keman eğitimcilerinin öğrencilerinin devamlılık sürelerine bakıldığında %16,7'si öğrencilerinin devamlılığının 3-6 ay arasında olduğunu belirtmektedir. %28,8'i ise 6-12 ay süren devamlılığa sahip öğrencilere sahiptir. Ayrıca, %33,3'ü öğrencilerinin devamlılığının 12-24 ay arasında olduğunu ifade etmektedir. %21,2'si ise öğrencilerinin 24 ay ve daha uzun süre devam ettiğini belirtmiştir.

Almanya'daki keman eğitimcilerinin öğrencilerinin devamlılık süreleri ele alındığında %1,3'ü öğrencilerinin derslere devamlılığının 3-6 ay arasında olduğunu belirtmiştir. %10,4'ü öğrencilerinin devamlılığının 6-12 ay süren devamlılığa sahip olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, %26,0'ı öğrencilerinin devamlılığının 12-24 ay arasında olduğunu belirtmiştir. %62,3'ü ise öğrencilerinin 24 ay ve daha uzun süre devam ettiğini belirtmiştir.

Tablodan çıkan sonuçlara göre, Türkiye ve Almanya'daki keman eğitimcilerinin öğrencilerinin derslere devamlılık süreleri farklılık göstermektedir. Türkiye'deki keman eğitimcilerinin öğrencileri genellikle 12-24 ay arasında devam etmektedir, Almanya'daki

keman eğitimcilerinin ise çoğunlukla öğrencilerinin 24 ay ve daha uzun süre devam ettiğini belirtmektedir.

Bu tabloya göre, Almanya'da örgün eğitim dışında keman eğitimi alan öğrencilerin Türkiye'ye göre, keman eğitimi süreçlerinde daha istikrarlı olduğu söylenebilir. Ek olarak, Almanya'da örgün eğitim dışında keman eğitimi alan öğrencilerin keman eğitimcilerinin yaklaşımları, eğitim-öğretim yöntemi, ders yönetimi, ders içi etkinlikleri gibi eğitim-öğretim süreçlerinde büyük öneme sahip bu etkenlerden dolayı memnun olma durumunun Türkiye'ye oranla daha fazla olduğu çıkarımında da bulunulabilir.

Tablo 13

Keman eğitimcilerinin keman eğitmenliği deneyim sürelerine göre dağılımı

Ülke	Deneyim Süresi	n	%
TR	1-5 yıl	18	23,1
	6-10 yıl	21	26,9
	11-15 yıl	15	19,2
	16-20 yıl	12	15,4
	21 yıl ve üzeri	12	15,4
	Toplam	78	100,0
D	1-5 yıl	6	9,7
	6-10 yıl	9	14,5
	11-15 yıl	11	17,7
	16-20 yıl	7	11,3
	21 yıl ve üzeri	29	46,8
	Toplam	62	100,0

Tablo 13, keman eğitimcilerinin deneyim sürelerine göre dağılımını göstermektedir. Türkiye'deki keman eğitimcilerinin arasında en yaygın deneyim süresi kategorisi 6-10 yıl (%26,9) olmuştur. 1-5 yıl (%23,1) ve 11-15 yıl (%19,2) deneyim aralıkları da Türkiye'deki keman eğitimcileri arasında sıklıkla gözlenen sürelerdir. 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri (%15,4) deneyim süresine sahip olan keman eğitimcilerinin aynı oranda olduğu tespit edilmiştir.

Almanya'daki keman eğitimcileri arasında ise 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olan eğitimcilerin oranı oldukça yüksektir (%46,8). Bunu, en yaygın ikinci oran olarak 11-15 yıl arası (%17,7) takip etmektedir. Eğitimcilerin deneyim sürelerine ilişkin diğer oranlar ise 6-10 yıl arası (%14,5), 16-20 yıl arası (%11,3), 1-5 yıl arası (%9,7) olarak belirlenmiştir.

Bu tablodan hareketle Türkiye'de örgün eğitim dışındaki keman eğitimcilerin deneyim süresi oranları 6-10 yıl ve 1-5 yıl arasında yoğunlaşmış olması Türkiye'de bu eğitim türünde eğitim veren keman eğitimcilerinin genel olarak orta düzeyde deneyim ve tecrübeye sahip oldukları söylenebilir. Almanya' da ise ilgili keman eğitimcilerinin Türkiye'ye göre büyük oranda 21 yıl ve üzeri deneyim sürelerine sahip oldukları görülmekte olup, bu durum Almanya'da örgün eğitim dışında keman eğitimi veren eğitimcilerin daha tecrübeli ve deneyimli olduklarını ifade etmektedir.

Tablo 14

Keman eğitimcilerinin ders işleyiş süresine ilişkin Ki-Kare Bağımsızlık testi

	Ders İşleniş Süresi (Saat)				
Ülke	**45 dakika altı**	**45 dakika üstü**	**Toplam**	**X^2**	**p**
TR	28	50	78		
D	50	12	62	28.033	.00
Toplam	78	62	140		

Türkiye ve Almanya'daki keman eğitimcileri arasında fark oluşturabilecek diğer bir bağlam ise ders saatleridir. Dersin etkili ve etkin bir şekilde sunumu üzerinde pek çok

avantajı olabilen ders saatlerinin ülkelere göre anlamlı olarak farklılaştığını gösteren Tablo 14, Türkiye'deki keman eğitimcilerinin 45 dakika üzerinde ders süresiyle ve Almanya'daki keman eğitimcilerinin 45 dakikanın altında ders süresi ile anlamlı olarak ilişkilendirilebileceğini göstermektedir ($X^2(128)=23.80$, $p=.00$). Dolayısıyla Türkiye'de keman eğitimi derslerinin genel olarak Almanya'daki keman eğitimi derslerinden daha uzun süreli olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 15

Keman eğitimcilerinin haftalık işlediği ders sayısına ilişkin Ki-Kare Bağımsızlık testi

	Haftalık Ders Sayısı				
Ülke	**1**	**1'den fazla**	**Toplam**	**X^2**	**p**
TR	71	4	75		
D	45	1	46	.71	.39
Toplam	116	5	121		

Ders saatlerinin ülkelere göre anlamlı bir biçimde birbirinden farklılaştığını gösteren Tablo 14'ün yanı sıra Tablo 15'de de ders sayısı analiz edilmiş, ancak bu noktada ülkelere göre anlamlı bir ilişki keşfedilememiştir. Dolayısıyla Türkiye ve Almanya'daki keman eğitiminde her ne kadar ders sürelerinin farklılaştığı söylenebilse de adet olarak haftalık benzer sayılarda ders gerçekleştirildiği söylenebilmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Bu araştırmada araştırmanın problem cümlesine ve alt problem cümlelerine cevap aramak için Türkiye ve Almanya'da örgün eğitim dışında keman eğitimi veren eğitimcilere uygulanması için ***"1-Hiç, 2-Az, 3-Kısmen, 4-Büyük Ölçüde, 5-Tamamen"*** soru seçeneklerinden oluşan 5'li likert tipi kapalı uçlu sorulardan oluşan anket geliştirilmiştir. Ankette 13 adet keman eğitimcilerinin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin, 40 adet ise örgün eğitim dışındaki keman eğitimi ve öğretimine yönelik süreçlere ilişkin sorular yer almaktadır.

Anketin hazırlanma aşamasında alanla ilgili yurt içi ve yurt dışı kaynak taraması yapılmış, ardından çalışma konusuna ilişkin temalar belirlenerek anket taslağı oluşturulmuştur. Anket taslağında yer alan 80 soru yapılan elemeler sonucunda 40'a kadar düşürülmüştür. Anket soru setinin hazırlanma ve eleme aşamalarında ilgili alan uzmanları ve ölçme-değerlendirme uzmanları görüşleri alınmıştır. Hazırlanan anket örneklem grubuna uygulanmadan önce pilot uygulama yapılarak bulguların tutarlılığı saptanmaya çalışılmıştır. Pilot uygulama ile elde edilen veriler uzman görüşleri doğrultusunda tekrar değerlendirilerek ankette gerekli görülen düzeltmeler yapılmış ve ankete son şekli verilmiştir.

İlgili keman eğitimcilerine uygulanan anketten elde edilen verilerin bulguları ile kaynak taraması-doküman incelemesi ile elde edilen daha önceki çalışmaların bulguları karşılaştırılarak elde edilen verilerin doğruluğu teyit edilmeye çalışılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 189).

3.3.1. Örgün Eğitim Dışındaki Eğitim Süreçlerinde Keman Eğitimi ve Öğretimine Yönelik Uygulamaların Tespit Edilmesine İlişkin Anket

Thomas'a (1998) göre anket, insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inanç ve tutumlarını betimlemek amacıyla bir dizi sorudan oluşan bir araştırma aracıdır. Diğer veri toplama tekniklerine (görüşme, gözlem) göre daha düşük maliyetli olması ve farklı bölgelerden çok daha büyük gruplara hızlı bir şekilde uygulama imkanının olması gibi büyük avantajları vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 129).

Türkiye ve Almanya'da örgün eğitim dışında verilen keman eğitimi ve öğretimi süreçlerindeki işleyiş, öğrenci hazır bulunuşluk düzeyleri, eğitimcilerin mesleki anlamda donanımları, ders verilen ortamın fiziksel olanakları ve örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin hayat boyu öğrenme süreçlerine yönelik durumların tespit edilebilmesi için keman eğitimcilerine ***"1-Hiç, 2-Az, 3-Kısmen, 4-Büyük Ölçüde, 5-Tamamen"*** soru seçeneklerinden oluşan 5'li likert tipi "Anket" uygulanmıştır.

Tablo 16

Ankette kullanılan seçenekler ve düzeyler

	Seçenekler	Düzey
1	Hiç	1.00-1.79
2	Az	1.80-2.59
3	Kısmen	2.60-3.39
4	Büyük Ölçüde	3.40-4.19
5	Tamamen	4.20-5.00

Bu anket keman eğitimcilerinin örgün eğitim dışındaki keman eğitimi ve öğretimi süreçlerine yönelik belirtilen konulara ilişkin mevcut durumu saptamaya yöneliktir.

Anketin geliştirilmesi aşamasında öncelikle, araştırmanın amacına ulaşabilmesi ve temellendirilmesi için konuyla ilgili yurtiçi yurtdışı kaynaklar (bilimsel araştırma, tez, makale, bildiri, kitap vb.) taranmış ve elde edilen veriler doğrultusunda anketin kavramsal yapısı ve ana çerçevesi belirlenmiştir. Anketin 1. kısmı keman eğitimcilerine ait sosyo-demografik bilgileri ve hizmet içi bilgilerini içermekte olup 2. kısım Türkiye ve Almanya'da örgün eğitim dışında keman eğitimi ve öğretimi süreçlerini tespit etmeye yönelik soruları içermektedir. Keman eğitimcilerinin sosyo-demografik özelliklerini ve hizmet içi bilgilerini belirleyebilmek için anketin bu bölümünde eğitimcilerin uyruğu, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, keman eğitimi vermekte olduğu kurum veya yer, keman eğitmenliğindeki hizmet süresi, mezun olunan eğitim kurumu, uzmanlık alan çalgısı, keman eğitimi alan öğrencilerin yaş aralığı, öğrencilerin derslere ortalama devamlılık süresi, derslerdeki öğrenci sayısı, ders işleniş süresi ve haftada kaç saat yapıldığına dair bilgileri toplamayı içeren maddeler yer almaktadır. Anketin 1. kısmı 13 sorudan 2. kısmı 40 sorudan oluşmaktadır. (örnek maddeler; " öğrencilerim keman derslerine ilgi göstermektedir.", "Eğitim ve öğretim sürecinde Suzuki yönteminden yararlanırım.", "Müzikal etkinliklere dinleyici olarak katılım sağlarım").

Anketin kapsam geçerliliğini tespit etmek amacıyla ilgili alan uzmanları ve ölçme-değerlendirme uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Alınan görüşler ve değerlendirme sonrasında ankette ekleme ve düzeltme yapılarak ankete son şekli verilmiş ve keman eğitimcilerine uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından uzman görüşleri dikkate alınarak hazırlanan anket, sadece Türkiye ve Almanya genelinde örgün eğitim dışında keman eğitimi veren eğitimcilerle uygulanacağı için merkezi eğitim ağları (MEB vb.) veya bu merkezi eğitim ağına bağlı olarak eğitim vermekte olan kurumlara (Özel Müzik Kursları, Halk Eğitim Merkezleri vb.) yönelik sorular ankette bulunmadığından anketi uygulamadan önce herhangi bir kurum veya kuruluştan etik izin alınması gerekli görülmemiştir.

Anket eğitimcilere uygulanmadan önce pilot uygulama yapılmış uzman görüşleri doğrultusunda anketin geçerliği ve güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Veri toplama süreçlerinde keman eğitimcilerine uygulanan anket, Türkiye ve Almanya genelinde örgün eğitim dışında keman eğitimi veren eğitimcilere doğrudan ulaşım, posta yoluyla, elektronik posta yoluyla ulaştırılmış, coğrafi ve fiziksel nedenlerle güçlük yaşanabileceği düşünülen eğitimcilere ise Google Forms uygulamasında hazırlanan anket ile veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı, ilgili keman eğitimcileriyle kendi olanakları dahilinde temas kurmuş olup belirtilen iletişim yolları haricinde çeşitli sivil toplum kuruluşları, meslek örgütleri veya buna benzer oluşum ve sosyal platformlar aracılığıyla araştırmacı tarafından eğitimcilerle iletişim kurularak verileri elde etme yoluna gidilmiştir. Türkiye ve Almanya'da ilgili eğitimcilere ulaştırılan anketlere Türkiye'den 78 Almanya'dan 62 olmak üzere toplam 140 kişi anketi doldurarak geri dönüş sağlamıştır.

Araştırma, Türkiye ve Almanya'da örgün eğitim dışında keman eğitimi veren eğitimcilerin, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerine yönelik yürüttüğü çalışmaların hakkında bilgilerin toplanması, analiz edilmesi ve iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenerek var olan mevcut durumun değerlendirilmesi üzerine yürütüleceği için herhangi bir ölçüm yapılması düşünülmemiştir. Bu nedenle araştırma kapsamında hazırlanmış olan anket, Türkiye ve Almanya'da örgün eğitim dışındaki keman eğitimi süreci hakkında bilgi toplama ve bu bilgilerin değerlendirilerek analiz edilmesi amacıyla tasarlanmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik, ölçülmek istenen özelliğin ne derece doğru ölçüldüğü ile ilgili bir kavramdır. Geçerlik teknikleri için değişik sınıflandırmalar vardır. Bu sınıflandırmalardan en çok tercih edilenler kapsam geçerliği, ölçüt-bağımlı geçerlik ve yapı geçerliğidir (Büyüköztürk, 2020: 121). Güvenirlik ise, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğiyle ilgilidir. Araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğine ve başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşıp ulaşamayacağına ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 272).

Araştırmanın geçerliğinin sağlanabilmesi için araştırmanın modeli, ankete katılım sağlayan keman eğitimcileri, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin analizi verilerin yorumlanması ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde anlaşılabilir, açık, tutarlı ve başka çalışmalara da kaynak olabilecek, araştırmacıların faydalanabileceği şekilde tanımlanmıştır.

Katılımcı verileri anket formundan elde edilmiş olup araştırmanın nicel kısmını temsil etmektedir. Elde edilen verilerin tablolar halinde sunulması, tablolara göre yorumlanması ve sonuçların elde edilmesi ise araştırmanın nitel kısmını oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan anket, ilgili alan uzmanları, ölçme-değerlendirme uzmanları ile iletişime geçilmiş, uzmanların görüşleri ve değerlendirmeleri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra anket soru seti tekrar yapılandırılmıştır. Bu bağlamda soruların geçerlik ve güvenirliğini sağlama yoluna gidilmiştir. Araştırma sürecindeki her aşamada görüş almak için başvurulan uzmanlar ve araştırmacı veri toplama aracına son şeklini vererek esas uygulamaya geçilmiştir.

Araştırmanın tüm aşamalarında gerçekleşen etkinlikler sonunda elde edilen veriler, birbiriyle doğru ve tutarlılığı bakımından irdelenmiş, yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak hazırlanmış olan 40 maddelik anket formunun iç tutarlık katsayısının (Cronbach's Alpha) .94 olduğu keşfedilmiştir. Buna göre, kullanılan anket formu yüksek bir güvenirliğe sahiptir.

3.6. Verilerin Analizi

Türkiye ve Almanya'da örgün eğitim dışında keman eğitimi veren eğitimcilere uygulanan anket formlarından elde edilen veriler, SPSS 27 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmacı tarafından elde edilen verilerin ön çalışması yapıldıktan sonra ilgili alan uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanları ile görüşmeler yapılarak verilerin sağlıklı bir şekilde incelenmesi ve değerlendirilmesinin sağlanması yoluna gidilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmacı tarafından değerlendirilerek yorumlanmış ve bu yorumlar, araştırma kapsamındaki süreç ile ilgili alan uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanlarıyla yeniden değerlendirilerek sonuçlara ulaşılmaya çalışılmış, anketten elde edilen veriler sayısal ve oransal verilere dönüştürülüp, yorumlanmıştır. Anket sonuçlarından elde edilen veriler maddesel anlamda t testi alınarak veri analizine gidilmiştir. Ayrıca frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Anlamlı farklılık için ise, .05 anlamlılık düzeyi tercih edilmiştir.

3.7. Verilerin Güvenirlik Analizi

Tablo 17

Araştırmada kullanılan anket maddelerinin güvenirlik analizi

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
.940	40

Yapılan çalışmada kullanılan 40 maddelik anket formunun iç tutarlık katsayısı Tablo 17'da belirtilmiştir. Buna göre; kullanılan anket formunun yüksek bir güvenirliğe sahip olduğu, iç tutarlık katsayısının .94 olduğu keşfedilmiştir.

Tablo 18

Araştırmada kullanılan anket maddelerinin madde güvenirlik istatistikleri

	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	**Maddenin Silinmesi Halinde Cronbach's Alpha**
Öğrencilerim keman eğitimini boş zamanlarını değerlendirmek (hobi) amacıyla almaktadır.	.188	.941
Öğrencilerim keman derslerine ilgi göstermektedir.	.516	.938
Öğrencilerim derslerine vaktinde gelmektedir.	.494	.939
Öğrencilerim derslerine düzenli olarak gelmektedir.	.508	.939
Öğrencilerim çalışma disiplinine sahiptir.	.561	.938
Öğrencilerim verilen ödevleri doğru seslendirmeye (ritim, entonasyon, dinamik, ses rengi) özen göstermektedir.	.449	.939
Öğrencilerim, eğitim süreci içerisinde hatalarını fark edebilir seviyeye ulaşmaktadır.	.433	.939
Ders verdiğim ortam fiziksel (oda sayısı ve büyüklük) olarak uygundur.	.466	.939
Ders verdiğim ortam akustik olarak uygundur.	.423	.939
Ders verdiğim ortam termal çalışma konforu (ısıtma-klima-havalandırma) bakımından uygundur.	.563	.938
Ders verdiğim ortam hijyen kurallarına uygundur.	.564	.938
Ders verdiğim ortamda yeterli materyaller (metronom, nota sehpası vb.) bulunmaktadır.	.475	.939
Ders verdiğim ortamda internet erişimi ve donanım imkanları (bilgisayar, tablet vb.) elektronik kaynaklara erişim için yeterli düzeydedir.	.387	.940
Metot, eser vb. müzik türlerine ulaşım sağlamak için internet ortamında bulunan müzik platformlarından yararlanırım.	.461	.939
Metot seçimimde çeşitli müzik türlerine ait kaynaklara yer veririm.	.518	.938

Tablo 18'in devamı

	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Maddenin Silinmesi Halinde Cronbach's Alpha
Öğretim süreci içinde metotlara yönelik farklı zorluk derecelerindeki kaynakları kullanırım.	.718	.937
Öğretim süreci içinde keman çalma tekniklerine yönelik farklı zorluk derecelerindeki kaynakları kullanırım.	.652	.937
Ders verdiğim ortamda öğretmen ve öğrencinin ders sürecinde yararlanabileceği yazılı kaynaklar yeterli düzeydedir.	.468	.939
Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre farklı yöntemlerden faydalanırım.	.677	.937
Eğitim ve Öğretim sürecinde Suzuki yönteminden yararlanırım.	.283	.942
Ders saatinin bir bölümünde teknoloji destekli görsel-işitsel etkinliklere yer veririm.	.420	.939
Görsel-işitsel etkinliklerin öğrencinin çalıştığı eser, şarkı vb. müzik türlerini doğru seslendirmede etkili olduğunu düşünürüm.	.411	.939
Öğrencilerimi temel müzik yazı ve öğeleri bakımından bilgilendiririm.	.677	.937
Öğretim süreci boyunca öğrenciye ölçme ve değerlendirme uygularım.	.380	.940
Haftalık ders saati süresinin öğrencinin kemanı öğrenme ve geliştirmesinde yeterli olduğunu düşünürüm.	.395	.940
Derslerimde eşlik çalgısı kullanırım.	.478	.939
Öğrencilerim keman eğitimi sürecinde toplu çalma-müzik yapabilme becerisine ulaşmaktadır.	.543	.938
Her gün kendimi geliştirmek için keman çalışmaya özen gösteririm.	.534	.938
Keman eğitmenliğim dışında müzikal etkinliklere icracı olarak katılım sağlarım.	.432	.939
Müzikal etkinlere dinleyici olarak katılım sağlarım.	.515	.938

Tablo 18'in devamı

	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Maddenin Silinmesi Halinde Cronbach's Alpha
Alanımla ilgili gelişmeleri (akademik çalışmalar, dergi, kitap, makale, tez, bildiri vb.) takip ederim.	.486	.939
Öğrencilerimi çalıştırdığım müzik formları (konçerto, sonat, şarkı vb.) hakkında bilgi sahibiyim.	.623	.938
Keman eğitimi sırasında karşılaşılan problemlere (teknik, müzikal) yönelik çözüm önerileri oluşturabilirim.	.698	.937
Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin kişisel gelişimine katkı sağladığını düşünürüm.	.704	.937
Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin özgüvenini artırdığını düşünürüm.	.712	.937
Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin iletişim becerisine katkı sağladığını düşünürüm.	.660	.937
Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin kültürel gelişimine katkı sağladığını düşünürüm.	.672	.937
Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin hayata bakış açısını geliştirdiğini düşünürüm.	.727	.937
Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin sosyal yaşantısında çevreye uyum sağlamada etkili olduğunu düşünürüm.	.738	.936
Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin başkalarıyla uyum içinde çalışmasına katkı sağladığını düşünürüm.	.764	.936

Tablo 18, kullanılan anket maddelerinin her birinin iç tutarlılık katsayısı ile korelasyonunu göstermektedir. Bu doğrultuda anket maddelerinin her birinin çok iyi derecede çalıştığı, veri analizi sürecinde herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek olmadığı belirlenmiştir. Böylece 40 maddelik değerlendirmeler, anket formunun

oluşturulması sürecine uygun olarak gruplandırılarak bağımsız örneklem *t* testine tabi tutulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırma bulguları ve bu bulgular doğrultusunda yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgular ve yorumlar tablolar halinde sırasıyla sunulmuştur.

4.1. Örgün Eğitim Dışında Keman Eğitimi Veren Eğitimcilere Uygulanan Anket Yoluyla Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde; Türkiye ve Almanya'da örgün eğitim dışında keman eğitimi veren eğitimcilere doğrudan, posta yoluyla, elektronik posta yoluyla ve Google Forms uygulaması aracılığıyla ulaştırılmış olan 40 soruluk beşli likert tipi anketten elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Örgün Eğitim Dışındaki Keman Eğitimine Yönelik Dersler ve Öğretim Süreçlerinin Nasıl Yürütüldüğüne İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın birinci alt probleminde yer alan; "Örgün eğitim dışındaki eğitim süreçlerinde keman eğitimi ve öğretimi süreçlerinin nasıl yürütüldüğüne" dair eğitimcilerin görüşlerine yönelik "anket" yoluyla elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 19

Örgün eğitim dışındaki keman eğitimine yönelik dersler ve öğretim süreçlerinin nasıl yürütüldüğüne ilişkin bağımsız örneklem t testi

			Hiç	Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Toplam	t	p
1- Metot, eser vb. müzik türlerine ulaşım sağlamak için internet ortamında bulunan müzik platformlarından yararlanırım.	TR	f	1	1	8	28	40	78	5,00	.00
		%	1,3	1,3	10,3	35,9	51,3	100,0		
		x̄			4,35					
		ss			.82					
	D	f	3	8	20	16	15	62		
		%	4,8	12,9	32,3	25,8	24,2	100,0		
		x̄			3,52					
		ss			1,14					
2- Metot seçimimde çeşitli müzik türlerine ait kaynaklara yer veririm.	TR	f	1	3	6	27	41	78	1,07	.28
		%	1,3	3,8	7,7	34,6	52,6	100,0		
		x̄			4,33					
		ss			.88					
	D	f	0	1	13	22	26	62		
		%	0	1,6	21,0	35,5	41,9	100,0		
		x̄			4,18					
		ss			.82					
3- Öğretim süreci içinde metotlara yönelik farklı zorluk derecelerindeki kaynakları kullanırım.	TR	f	1	0	3	26	48	78	.04	.96
		%	1,3	0	3,8	33,3	61,5	100,0		
		x̄			4,54					
		ss			.70					
	D	f	1	1	2	18	40	62		
		%	1,6	1,6	3,2	29,0	64,5	100,0		
		x̄			4,53					
		ss			.78					
4- Öğretim süreci içinde keman çalma tekniklerine yönelik farklı zorluk derecelerindeki kaynakları kullanırım.	TR	f	1	2	3	28	44	78	-.83	.40
		%	1,3	2,6	3,8	35,9	56,4	100,0		
		x̄			4.44					
		ss			.80					
	D	f	0	2	5	12	43	62		
		%	0	3,2	8,1	19,4	69,4	100,0		
		x̄			4,55					
		ss			.78					

Tablo 19'un devamı

			Hiç	Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Toplam	t	p
5- Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre farklı yöntemlerden faydalanırım.	TR	f	1	0	4	24	49	78	.61	.54
		%	1,3	0	5,1	30,8	62,8	100,0		
		x̄			4,54					
		ss			.71					
	D	f	2	1	5	13	41	62		
		%	3,2	1,6	8,1	21,0	66,1	100,0		
		x̄			4,45					
		ss			.95					
6- Eğitim ve öğretim sürecinde Suzuki yönteminden yararlanırım.	TR	f	4	5	19	29	21	78	6,28	.00
		%	5,1	6,4	24,4	37,2	26,9	100,0		
		x̄			3,74					
		ss			1,08					
	D	f	20	19	10	3	10	62		
		%	32,3	30,6	16,1	4,8	16,1	100,0		
		x̄			2,42					
		ss			1,41					
7- Ders saatinin bir bölümünde teknoloji destekli görsel-işitsel etkinliklere yer veririm.	TR	f	0	7	22	32	17	78	5,55	.00
		%	0	9,0	28,2	41,0	21,8	100,0		
		x̄			3,76					
		ss			.90					
	D	f	6	23	19	6	8	62		
		%	9,7	37,1	30,6	9,7	12,9	100,0		
		x̄			2,79					
		ss			1,16					
8- Görsel-işitsel etkinliklerin öğrencinin çalıştığı eser, şarkı vb. müzik türlerini doğru seslendirmede etkili olduğunu düşünürüm.	TR	f	0	3	8	35	32	78	5,33	.00
		%	0	3,8	10,3	44,9	41,0	100,0		
		x̄			4,23					
		ss			.78					
	D	f	3	7	24	18	10	62		
		%	4,8	11,3	38,7	29,0	16,1	100,0		
		x̄			3,40					
		ss			1,05					

Tablo 19'un devamı

			Hiç	Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Toplam	t	p
9- Öğretim süreci boyunca öğrenciye ölçme ve değerlendirme uygularım.	TR	f	3	6	18	27	24	78	2,85	.00
		%	3,8	7,7	23,1	34,6	30,8	100,0		
		x̄			3,81					
		ss			1,08					
	D	f	9	10	13	18	12	62		
		%	14,5	16,1	21,0	29,0	19,4	100,0		
		x̄			3,23					
		ss			1,33					
10- Haftalık ders saati süresinin öğrencinin kemanı öğrenme ve geliştirmesinde yeterli olduğunu düşünürüm.	TR	f	5	6	23	22	22	78	1,74	.08
		%	6,4	7,7	29,5	28,2	28,2	100,0		
		x̄			3,64					
		ss			1,62					
	D	f	2	14	18	19	9	62		
		%	3,2	22,6	29,0	30,6	14,5	100,0		
		x̄			3,31					
		ss			1,08					
11- Derslerimde eşlik çalgısı kullanırım.	TR	f	2	5	13	22	36	78	.65	.51
		%	2,6	6,4	16,7	28,2	46,2	100,0		
		x̄			4,09					
		ss			1,06					
	D	f	2	4	17	10	29	62		
		%	3,2	6,5	27,4	16,1	46,8	100,0		
		x̄			3,97					
		ss			1,14					

Tablo 19'da görüldüğü üzere, Türkiye'de 1. maddeye ilişkin bulguların ortalaması x̄=4,35 değerinde bulunmuştur. Türkiye'de keman eğitimcileri %51,3'ü derslerde metot, eser vb. müzik türlerine ulaşım sağlamak için internet ortamında bulunan müzik platformlarından "Tamamen" yararlandıklarını belirtmişlerdir. Eğitimcilerin yanıtları %35,9 "Büyük Ölçüde", %10,3 "Kısmen" iken, eğitimcilerin %1,3'ü "Az" ve "Hiç" seçeneklerini aynı oranda işaretlemişlerdir. Almanya'da ise 1. Maddeye ilişkin bulguların ortalaması x̄=3.52 değerinde bulunmuştur. Eğitimcilerin yanıtları, %24,2 "Tamamen", %25,8 "Büyük Ölçüde", %32,3 "Kısmen", %12,9 "Az", %1,3 "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. İlgili madde için Türkiye'de keman eğitimcilerinin derslerde metot, eser vb.

müzik türlerine ulaşım sağlamak için internet ortamında bulunan müzik platformlarından "Tamamen", Almanya'daki eğitimcilerin ise "Büyük Ölçüde" yararlandıkları söylenebilir. Bu bulgulara göre, ilgili maddeye verilen yanıtlar doğrultusunda Türkiye ve Almanya arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Buna göre Türkiye'de yazılı ve basılı metot ve kaynakların kısıtlı olduğu veya ulaşımında zorluk çekildiği çıkarımında bulunulabilir.

Türkiye'de 2. maddeye yönelik bulguların ortalaması $\bar{x}$=4,33 değerinde bulunmuştur. Eğitimcilerin yanıtlarının %52,6 oranında "Tamamen" seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu maddeye ilişkin diğer seçeneklerin oranları %34,6 "Büyük Ölçüde", %7,7 "Kısmen", %3,8 "Az", %1,3 "Hiç" olarak tespit edilmiştir. Almanya'daki keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin verdikleri yanıtların ortalaması $\bar{x}$=4,18 değerinde bulunmuştur. Eğitimcilerin metot seçiminde çeşitli müzik türlerine ait kaynak kullanma durumlarına ilişkin yanıtları %41,9 "Tamamen", %35,5 "Büyük Ölçüde", %21,0 "Kısmen", %1,6 "Az" olarak saptanmış olup, hiçbir eğitimci tarafından "Hiç" seçeneği işaretlenmemiştir. Bu bulgulara göre Türkiye'deki eğitimcilerin metot seçimlerinde çeşitli müzik türlerine ait kaynakları "Tamamen", Almanya'daki eğitimcilerin "Büyük Ölçüde" kullandıkları söylenebilir. Buna göre, öğrencilerin farklı müzik türlerini tanımaları, geniş ve zengin bir müzik kültürüne sahip olmaları bakımından önem arz etmektedir.

Türkiye'de 3. maddeye yönelik bulguların ortalaması $\bar{x}$=4,54 değerinde bulunmuştur. 3. Maddeye ilişkin olarak Türkiye'de keman eğitimcilerinin %61,5'i "Tamamen" seçeneğini işaretlemişlerdir. Eğitimcilerin cevaplarının diğer seçeneklerdeki oranı ise, %33,3 "Büyük Ölçüde", %3,8 "Kısmen" iken, eğitimcilerin %1,3'ü "Hiç" seçeneğini işaretlemişlerdir. Eğitimciler tarafından hiçbiri ilgili maddeye yönelik "Az" seçeneğini işaretlenmemiştir. Almanya'da ise, ilgili maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=4,18 değerinde bulunmuştur. 3. maddeye yönelik keman eğitimcilerinin yanıtlarının en fazla %64,5 "Tamamen" seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitimcilerin diğer seçeneklerdeki yanıtlarının oranları ise, %29,0 "Büyük Ölçüde", %3,2 "Kısmen" iken, eğitimcilerin %1,6'sı "Az" ve "Hiç" seçeneklerini aynı oranda işaretlemişlerdir. İlgili madde için her iki ülkedeki eğitimcilerin öğretim süreci içerisinde metotlara yönelik farklı zorluk derecelerindeki kaynakları "Tamamen" kullandıkları söylenebilir. Bu bulguya göre iki ülkedeki eğitimcilerin öğretim süreci içerisinde tek bir

metot kullanımı dışında çeşitli metotlara yer verdiğini göstermektedir.

Türkiye'de 4. maddeye ilişkin keman eğitimcilerinin verdikleri yanıtların ortalaması $\bar{x}$=4,44 değerinde bulunmuştur. 4. maddeye yönelik Türkiye'deki eğitimcilerin %56,4'ü, "Tamamen" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin diğer seçeneklerin oranları %35,9 "Büyük Ölçüde", %3,8 "Kısmen", %3,8 "", %2,6 "Az", %1,3 "Hiç" olarak tespit edilmiştir. Almanya'da ise bu maddeye ilişkin eğitimcilerin görüşleri %69,4 oranında "Tamamen" seçeneğinde yoğunluk göstermektedir. Diğer seçeneklerdeki oranlar ise, %19,4 "Büyük Ölçüde", %8,1 "Kısmen", %3,2 "Az" iken, "Hiç" seçeneği hiçbir eğitimci tarafından işaretlenmemiştir. Elde edilen bulgulara göre her iki ülkedeki eğitimcilerin de öğretim süreci içerisinde keman çalma tekniklerine yönelik farklı zorluk derecelerindeki kaynakları "Tamamen" kullandıkları tespit edilmiştir.

Türkiye'de keman eğitimcilerinin 5. maddeye ilişkin yanıtlarının ortalaması $\bar{x}$=4,54 değerinde bulunmuştur. 5. maddeye yönelik Türkiye'deki eğitimcilerin %62,8'i, "Tamamen" seçeneğini işaretlemişlerdir. Eğitimcilerin cevaplarının diğer seçeneklerdeki oranı ise, %30,8 "Büyük Ölçüde", %5,1 "Kısmen", %1,3 "Hiç" olarak belirlenmiş olup, "Az" seçeneği işaretlenmemiştir. Almanya'da ise keman eğitimcilerinin 5. maddeye ilişkin yanıtlarının ortalaması $\bar{x}$=4,45 değerinde bulunmuştur. Bu maddeye ilişkin keman eğitimcilerinin, %66,1'i "Tamamen, % 21,0'ı "Büyük Ölçüde", %8,1'i "Kısmen", %1,6'sı "Az", %3,2'si "Hiç" yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Almanya'daki ve Türkiye'deki keman eğitimcilerinin yanıt oranları "Tamamen" seçeneğinde yoğunlaşmış olup, öğretim sürecinde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre farklı yöntemlerden yararlandıkları belirlenmiştir. Bu durumda keman eğitimcilerinin öğretim süreçlerinde birden fazla öğretim yöntemi kullandıkları söylenebilir.

Türkiye'deki keman eğitimcilerinin 6. maddeye yönelik verdikleri yanıtların ortalaması $\bar{x}$=3,74 değerinde bulunmuştur. 6. maddeye yönelik Türkiye'deki eğitimcilerin %26,9'u "Tamamen" seçeneğini tercih etmişlerdir. Bu maddeye ilişkin diğer seçeneklerin oranları %37,2 "Büyük Ölçüde", %24,4 "Kısmen", %6,4 "Az", %5,1 "Hiç" olarak tespit edilmiştir. Almanya'daki keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin verdikleri yanıtların ortalaması $\bar{x}$=2,42 değerinde bulunmuştur. Eğitimcilerin, 6. maddeye ilişkin yanıtları %16,1 "Tamamen", %4,8 "Büyük Ölçüde", %16,1 "Kısmen", %30,6 "Az", %32,3 "Hiç"

olarak saptanmıştır. Bulgulara göre örgün eğitim dışında keman eğitimi ve öğretimi sürecinde Suzuki metodundan Türkiye'deki eğitimcilerin "Büyük Ölçüde", Almanya'daki eğitimcilerin ise "Az" yararlandıkları söylenebilir. Bu durum iki ülkenin keman eğitimi ve öğretimi sürecinde Suzuki yöntemini kullanma durumlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Buna göre Türkiye'ye oranla Almanya'da örgün eğitim dışındaki keman eğitimi ve öğretimi sürecinde Suzuki yöntemi dışında farklı öğretim yöntemlerinden daha fazla yararlanıldığı söylenebilir.

Türkiye'de keman eğitimcilerinin 7. maddeye ilişkin verdikleri yanıtların ortalaması $\bar{x}$=3,76 değerinde bulunmuştur. Bu maddeye ilişkin keman eğitimcilerinin, %21,8'i "Tamamen, % 41,0'ı "Büyük Ölçüde", %28,2'si "Kısmen", %9,0'ı "Az" yönünde görüşlerini belirtmiş olup, hiçbir eğitimci "Hiç" seçeneğini işaretlememiştir. Almanya'da ise, ilgili maddeye yönelik yanıtlarının ortalaması $\bar{x}$=2,79 değerinde bulunmuştur. Keman eğitimcilerinin yanıtları %12,9 "Tamamen", %9,7 "Büyük Ölçüde", %30,6 "Kısmen", %37,1 "Az", %9,7 "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. Keman eğitimcilerinin 7. maddeye ilişkin verdikleri yanıtların oranlarına baktığımızda, Türkiye'de en fazla "Büyük Ölçüde" seçeneği tercih edilmiş olup, "Tamamen" ve "Kısmen" seçeneklerinde de belirli bir oranda yoğunlaşma durumu söz konusudur. Almanya'da ise bu durum aksi yönde tercih edilmiş olup, eğitimcilerin yanıtları daha çok "Kısmen" ve "Az" seçeneklerinde yoğunluk göstermektedir. İlgili madde için Türkiye'deki eğitimcilerin ders saatinin bir bölümünde teknoloji destekli görsel-işitsel etkinliklere "Büyük Ölçüde", Almanya'daki eğitimcilerin ise "Az" yer verdikleri söylenebilir. Bu bulgulara göre, ilgili maddeye verilen yanıtlar doğrultusunda Türkiye ve Almanya arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$).

Türkiye'de keman eğitimcilerinin 8. maddeye ilişkin verdikleri yanıtların ortalaması $\bar{x}$=4,23 değerinde bulunmuştur. Bu maddeye ilişkin keman eğitimcilerinin, %41,0'ı "Tamamen, % 44,9'u "Büyük Ölçüde", %10,3'ü "Kısmen", %3,8'i "Az" yönünde görüşlerini belirtmiş olup, hiçbir eğitimci tarafından "Hiç" seçeneği işaretlenmemiştir. İlgili maddeye yönelik eğitimci görüşlerinin "Tamamen" seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Almanya'daki keman eğitimcilerinin 8. maddeye ilişkin verdikleri yanıtların ortalaması $\bar{x}$=3,40 değerinde bulunmuştur. Eğitimcilerin, ilgili maddeye ilişkin yanıtları %16,1 "Tamamen", %29,0 "Büyük Ölçüde", %38,7 "Kısmen", %11,3 "Az" ve

%4,8 “Hiç” olarak saptanmıştır. Bulgulara göre Türkiye’deki eğitimcilerin görsel-işitsel etkinliklerin öğrencinin çalıştığı eser, şarkı vb. müzik türlerini doğru seslendirmede “Tamamen”, Almanya’daki eğitimcilerin ise “Kısmen” etkili olduğunu düşündükleri söylenebilir. Keman eğitimcilerinin yanıtları doğrultusunda maddeyle ilgili iki ülke arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır ($p<.05$).

İki ülkedeki keman eğitimcilerinin 7. ve 6. maddeye ilişkin verdikleri yanıtların oranlarına baktığımızda Türkiye’nin Almanya’ya göre yüksek skorlar aldığı görülmektedir. Bu durum Almanya’ya göre Türkiye’de “Büyük Ölçüde” kullanılan keman eğitiminde etkin bir öğretim yöntemi olan Suzuki felsefesiyle ilişkilendirilebilir. Görerek ve işiterek enstrümanı öğrenme, çalabilme, Suzuki öğretim yöntemi ilkeleri arasında yer alan ve öğretim sürecinde önemli rol oynayan bir yöntemdir.

Türkiye’deki eğitimcilerin genel olarak 20-30 yaş aralığında olmasından dolayı eğitim-öğretim süreci içerisinde teknoloji destekli materyallerden faydalandıkları çıkarımında bulunulabilir. Ayrıca Almanya’daki eğitimcilerin 7.ve 8. maddeye ilişkin verdikleri yanıtların oranının Türkiye’ye göre daha düşük olması, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda eğitimcilerin genel yaş ortalamasının 50 yaş ve üzerinde olmasından kaynaklanabilir. Ya da Almanya’daki eğitimcilerin öğretim sürecinde görsel-işitsel etkinliklerin öğrencinin çalıştığı eser, şarkı vb. müzik türlerini doğru seslendirmede etkili olmadığını düşündükleri için derslerin bir bölümünde teknoloji destekli etkinliklere yer vermedikleri çıkarımında bulunulabilir. Bu sebeple derslerde daha çok geleneksel öğretim yöntemlerinden yararlandıkları ve teknolojik materyallere daha az yer verdikleri düşünülebilir.

Türkiye’de keman eğitimcilerinin 9. maddeye ilişkin verdikleri yanıtların ortalaması $\bar{x}=3,81$ değerinde bulunmuştur. Türkiye’deki eğitimcilerin %30,8’i, öğretim süreci boyunca öğrenciye “Tamamen” ölçme ve değerlendirme uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin diğer seçeneklerin oranları %34,6 “Büyük Ölçüde”, %23,1 “Kısmen”, %7,7 “Az”, %3,8 “Hiç” olarak tespit edilmiştir. İlgili maddeye yönelik eğitimcilerin görüşleri “Tamamen”, “Büyük Ölçüde” ve “Kısmen” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Almanya’da ise, keman eğitimcilerinin 9. maddeye ilişkin yanıtlarının ortalaması $\bar{x}=3,23$ değerinde bulunmuştur. Keman eğitimcilerinin diğer

seçeneklerdeki yanıtları, %19,4 “Tamamen”, %29,0 “Büyük Ölçüde”, %21,0 “Kısmen”, %16,1 “Az”, %14,5 “Hiç” şeklinde belirlenmiştir. Almanya’da ilgili maddeye ilişkin farklı tercihler söz konusudur. “Tamamen”, “Büyük Ölçüde” ve “Kısmen” seçenekleri öne çıksa da diğer seçeneklerde azımsanmayacak oranda tercih edilmiştir. Bulgulara göre ilgili madde için Türkiye’deki eğitimcilerin ortalama olarak öğretim süreci boyunca öğrenciye “Büyük Ölçüde”, Almanya’daki eğitimcilerin ise “Kısmen” ölçme ve değerlendirme uyguladıkları söylenebilir. Keman eğitimcilerinin yanıtları doğrultusunda elde edilen verilere göre maddeyle ilgili iki ülke arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<.05$).

Türkiye’deki eğitimcilerin keman eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme süreçlerine daha fazla önem atfetmesi, iki ülkenin eğitimcilerinin örgün eğitim dışındaki keman eğitimi ve öğretimine yönelik yaklaşımlarının ve öğrencilerin özelliklerinin, hazır bulunuşluk düzeylerinin farklılığı, sınıf ortamının uygunluğu veya öğrencilerin keman eğitimini hangi amaca yönelik aldığıyla ilgili değerlendirilebilir.

Türkiye’deki keman eğitimcilerinin 10. maddeye yönelik verdikleri yanıtların ortalaması $\bar{x}$=3,64 değerinde bulunmuştur. Türkiye’deki eğitimcilerin %28,2’si, haftalık ders saati süresinin öğrencinin kemanı öğrenme ve geliştirmesinde “Tamamen” ve “Büyük Ölçüde” yeterli olduğunu belirtmişlerdir. . Bu maddeye ilişkin diğer seçeneklerdeki oranlara baktığımızda %29,5 “Kısmen”, %7,7 “Az”, %6,4 “Hiç” olarak tespit edilmiştir. İlgili maddeye yönelik eğitimcilerin görüşlerinin “Tamamen” ve “Büyük Ölçüde” ve “Kısmen” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Almanya’daki keman eğitimcilerinin 10. maddeye yönelik verdikleri yanıtların ortalaması $\bar{x}$=3,31 değerinde bulunmuştur. Eğitimcilerin, ilgili maddeye ilişkin yanıtları %14,05 “Tamamen”, %30,6 “Büyük Ölçüde”, %29,0 “Kısmen”, %22,6 “Az” ve %3,2 “Hiç” olarak saptanmıştır. Almanya’daki eğitimcilerin ilgili maddeye yönelik verdikleri yanıtların “Büyük Ölçüde” ,“Kısmen” ve “Az” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Buna göre ortalama olarak Türkiye’deki keman eğitimcilerinin haftalık ders saati süresinin öğrencinin kemanı öğrenme ve geliştirmesinde “Büyük Ölçüde”, Almanya’daki eğitimcilerin “Kısmen” yeterli gördüğü söylenebilir.

İlgili maddeye ilişkin iki ülke arasında istatistiksel bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Fakat iki ülkenin haftalık ders saati ve işlenilen ders sürelerine bakıldığında Türkiye'deki eğitimciler haftada 1 saat yapılan dersin ve 1 saat üzeri işlenilen ders süresinin yeterli olduğunu düşünürken, Almanya'daki eğitimciler ise haftada 1 saat yapılan dersin ve 30-45 dakika aralığında işlenilen ders süresinin yeterli olduğunu düşünmektedir. Bu durumda iki ülke arasında keman eğitiminin haftalık ders saati süresinin öğrencinin kemanı öğrenme ve geliştirmesinde yeterli olma konusuna ilişkin farklı algılarının olduğu söylenebilir. Ayrıca bu durumun iki ülkenin genel eğitim sistemi yapısından da kaynaklandığı düşünülebilir.

Türkiye'deki keman eğitimcilerinin 11. maddeye yönelik yanıtlarının ortalaması $\bar{x}$=4,09 değerinde bulunmuştur. Türkiye'deki eğitimcilerinin %46,2'si, derslerinde eşlik çalgısı kullanma durumlarına yönelik "Tamamen" yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin diğer seçeneklerdeki oranlara baktığımızda %28,2 "Büyük Ölçüde", %16,7 "Kısmen", %6,4 "Az", %2,6 "Hiç" olarak tespit edilmiştir. Türkiye'deki eğitimcilerin ilgili maddeye ilişkin oranlarına baktığımızda "Tamamen", "Büyük Ölçüde" ve "Kısmen" seçenekleri diğer seçeneklere göre daha fazla tercih edilmiştir. Almanya'da ise, keman eğitimcilerinin 11. maddeye yönelik verdikleri yanıtların ortalaması $\bar{x}$=3,97 değerinde bulunmuştur. Keman eğitimcilerinin yanıtları, %46,8 "Tamamen", %16,1 "Büyük Ölçüde", %27,4 "Kısmen", %6,5 "Az", %3,2 "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. Almanya'daki keman eğitimcilerinin yanıt oranları da Türkiye'deki keman eğitimcilerinin yanıt oranlarına benzer şekilde "Tamamen", "Büyük Ölçüde", "Kısmen" seçeneklerinde yoğunlaşmış olup, diğer seçeneklerdeki oranların düşük ve birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre Türkiye'deki ve Almanya'daki eğitimcilerin derslerinde "Büyük Ölçüde" eşlik çalgısı kullandıkları söylenebilir. Bu doğrultuda iki ülkedeki eğitimcilerin keman derslerinde eşlik çalgısı kullanılmasının gerekli ve önemli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Keman eğitimcilerinin keman eğitimine yönelik dersleri ve öğretim süreçlerinin nasıl yürütüldüğüne ilişkin gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre internet ortamlarında bulunan müzik platformlarından yararlanma, Suzuki yönteminden yararlanma, derste teknoloji destekli görsel-işitsel materyallerden yararlanma ve öğrenciye ölçme ve değerlendirme uygulama maddelerinde anlamlı olarak farklılıklar keşfedilmiştir

($p<.05$). Buna göre; Türkiye'deki eğitimciler Almanya'daki eğitimcilere göre internet ortamındaki müzik platformlarından, Suzuki yönteminden ve teknoloji destekli görsel-işitsel öğelerden daha fazla yararlanmakta, bunun yanı sıra görsel-işitsel materyallerin doğru seslendirmede etkili olduğunu anlamlı olarak daha fazla düşünmekte ve ölçme ve değerlendirme süreçlerine de daha fazla önem vermektedir. Bu bağlamda Almanya'daki eğitimcilerin genel olarak farklı öğretim yöntemlerinden yararlandıkları, öğretim süreci içerisinde teknolojik materyallerden yararlanmadıkları, Türkiye'deki eğitimcilerin ise öğretim süreçlerinde teknolojik materyalleri önemli bir eğitim aracı olarak gördükleri söylenebilir.

4.1.2. Örgün Eğitim Dışında Keman Eğitimi Veren Eğitimcilerin Mesleki Yeterlikleri ve Eğitsel Donanımlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt probleminde yer alan; "Örgün eğitim dışındaki keman eğitimine yönelik eğitimcilerin mesleki yeterlikleri ve eğitsel donanımlarına" ilişkin "anket" yoluyla elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 20

Örgün eğitim dışındaki keman eğitimine yönelik eğitimcilerin mesleki yeterlikleri ve eğitsel donanımlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi

			Hiç	Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Toplam	t	p
12- Öğrencilerimi temel müzik yazı ve öğeleri bakımından bilgilendiririm.	TR	f	1	0	3	11	63	78	2,31	.31
		%	1,3	0	3,8	14,1	80,8	100,0		
		x̄				4,73				
		ss				.66				
	D	f	2	1	4	17	38	62		
		%	3,2	1,6	6,5	27,4	61,3	100,0		
		x̄				4,42				
		ss				.93				
13- Her gün kendimi geliştirmek için keman çalışmaya özen gösteririm.	TR	f	1	3	18	28	28	78	.98	.17
		%	1,3	3,8	23,1	35,9	35,9	100,0		
		x̄				4,01				
		ss				.93				
	D	f	2	8	11	18	23	62		
		%	3,2	12,9	17,7	29,0	37,1	100,0		
		x̄				3,84				
		ss				1,16				
14- Keman eğitmenliğim dışında müzikal etkinliklere icracı olarak katılım sağlarım.	TR	f	1	6	17	23	31	78	-2,15	.03
		%	1,3	7,7	21,8	29,5	39,7	100,0		
		x̄				3,99				
		ss				1,03				
	D	f	1	2	10	10	39	62		
		%	1,6	3,2	16,1	16,1	62,9	100,0		
		x̄				4,35				
		ss				.98				

Tablo 20’nin devamı

			Hiç	Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Toplam	t	p
15- Müzikal etkinlere dinleyici olarak katılım sağlarım.	TR	f	0	4	9	31	34	78	1,51	.13
		%	0	5,1	11,5	39,7	43,6	100,0		
		x̄				4,22				
		ss				.85				
	D	f	1	3	15	20	23	62		
		%	1,6	4,8	24,2	32,3	37,1	100,0		
		x̄				3,98				
		ss				.98				
16- Alanımla ilgili gelişmeleri (akademik çalışmalar, dergi, kitap, makale, tez, bildiri vb.) takip ederim.	TR	f	1	3	15	23	36	78	3,12	.00
		%	1,3	3,8	19,2	29,5	46.2	100,0		
		x̄				4,15				
		ss				.95				
	D	f	2	9	14	23	14	62		
		%	3,2	14,5	22,6	37,1	22,6	100,0		
		x̄				3,61				
		ss				1,09				
17- Öğrencilerimi çalıştırdığım müzik formları (konçerto, sonat, şarkı vb.) hakkında bilgi sahibiyim.	TR	f	0	1	4	21	52	78	3,08	.00
		%	0	1,3	5,1	26,9	66,7	100,0		
		x̄				4,58				
		ss				.71				
	D	f	0	1	4	14	43	62		
		%	0	1,6	6,5	22,6	69,4	100,0		
		x̄				3,58				
		ss				.76				
18- Keman eğitimi sırasında karşılaşılan problemlere (teknik, müzikal) yönelik çözüm önerileri oluşturabilirim.	TR	f	1	0	5	21	51	78	-.03	.35
		%	1,3	0	6,4	26,9	65,4	100,0		
		x̄				4,55				
		ss				.73				
	D	f	2	1	1	7	51	62		
		%	3,2	1,6	1,6	11,3	82,3	100,0		
		x̄				4,68				
		ss				.87				

Tablo 20'de görüldüğü üzere, Türkiye'de 12. maddeye ilişkin bulguların ortalaması $\bar{x}$=4,73 değerinde bulunmuştur. Türkiye'de keman eğitimcilerinin %80,8'i öğrencileri temel müzik yazı ve öğeleri bakımından "Tamamen" bilgilendirdiklerini belirtmişlerdir. Eğitimcilerin cevaplarının diğer seçeneklerdeki oranı ise, %14,1 "Büyük Ölçüde", %3,8 "Kısmen", %1,3 "Hiç" iken, "Az" seçeneği tercih edilmemiştir. Almanya'da ise, ilgili maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=4,42 değerinde bulunmuştur. Eğitimcilerin yanıtları, %61,3 "Tamamen", %27,4 "Büyük Ölçüde", %6,5 "Kısmen", %1,6 "Az" ve %3,2 "Hiç" şeklinde tercih edilmiştir.

Bu bulgulara göre, Türkiye ve Almanya'daki eğitimcilerin derslerde öğrencilerini temel müzik yazı ve öğeleri bakımından "Tamamen" bilgilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Buna göre iki ülkedeki eğitimcilerin nota okuma gibi müzik teorisine dayalı bilgilerin keman eğitimi ve öğretimi süreçlerinde öğrenciler için önemli olduğu konusunda hemfikir oldukları söylenebilir.

Türkiye'de 13. maddeye ilişkin bulguların ortalaması $\bar{x}$=4,01 değerinde bulunmuştur. Türkiye'de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtlarını %35,9 "Tamamen", %35,9 "Büyük Ölçüde", %23,1 "Kısmen" olurken, %3,8 "Az" ve %1,3 "Hiç" olarak belirtmişlerdir. Almanya'da ise, ilgili maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=3,84 değerinde bulunmuştur. Almanya'da eğitimcilerin yanıtları, %37,1 "Tamamen", %29,0 "Büyük Ölçüde", %17,7 "Kısmen", %12,9 "Az" ve %3,2 "Hiç" şeklinde tercih edilmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin İki ülkedeki keman eğitimcileri ortalama olarak her gün kendilerini geliştirmek için "Büyük Ölçüde" keman çalışmaya özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Buna göre iki ülkedeki eğitimcilerin bilgi ve becerilerini unutmamak, canlı tutmak ve geliştirmek amacıyla rutin olarak keman çalıştıkları ve önem verdiklerini göstermektedir.

Türkiye'de 14. maddeye ilişkin bulguların ortalaması $\bar{x}$=3,99 değerinde bulunmuştur. Türkiye'deki keman eğitimcileri ilgili maddeye ilişkin yanıtları %39,7 "Tamamen", %29,5 "Büyük Ölçüde", %21,8 "Kısmen" olurken, %7,7 "Az" ve %1,3 "Hiç" olarak belirtilmiştir. Almanya'da ise, ilgili maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=4,35 değerinde bulunmuştur. Almanya'da keman eğitimcilerinin %62,9'u eğitmenlik dışında müzikal etkinliklerde icracı olarak "Tamamen" katılım sağladıklarını

belirtmişlerdir. Eğitimcilerin diğer seçeneklerdeki cevaplarının oranı ise, %16,1 "Büyük Ölçüde", %16,1 "Kısmen", %3,2 "Az" ve %1,6 "Hiç" şeklinde tercih edilmiştir. Bu bulgulara göre, Almanya'daki keman eğitimcileri eğitmenlikleri dışında müzikal etkinliklere "Tamamen" katılım sağladıklarını ifade ederken, Türkiye'deki keman eğitimcileri "Büyük Ölçüde" katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Keman eğitimcilerinin yanıtları doğrultusunda maddeyle ilgili iki ülke arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunduğu tespit edilmiştir ($p<.05$).

Almanya'da eğitimcilerin eğitmenlik dışında icracı olarak Türkiye'deki eğitimcilere göre daha faal durumda olmaları, Almanya'daki araştırmaya katılan eğitimcilerin konservatuvarlarla denk olan ve icraya yönelik eğitim veren müzik okullarından mezun olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Buna ek olarak Almanya'daki keman eğitimcilerinin icracı olarak müzikal faaliyetlerde daha fazla yer almaları Almanya'nın sanatsal faaliyetlere ilişkin daha aktif olduğu ve kültür ve sanatın finansal anlamda daha çok desteklendiği çıkarımında bulunulabilir. Ayrıca ilgili maddeye yönelik iki ülke arasında oluşan bu anlamlı farklılık iki ülkenin toplumunun müziğe yaklaşımları ve bakış açılarından genel bağlamda toplumsal yapısından da kaynaklanabilir. Çünkü toplumun müziğe olan ilgisi ve sanatsal faaliyetlere katılım sağlama durumları da paralellik göstermektedir. Katılım sağlama oranları bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesi bakımından önemli rol oynamaktadır. Sanatsal faaliyetlerin düzenlenme sıklığı keman eğitimcilerinin müzikal etkinliklere icracı olarak katılım sağlamalarına olanak tanıyabilir veya engel teşkil edebilir. Bu sebeple eğitimcilerin icracı olarak müzikal etkinliklerde faaliyet gösterme yönünde istekleri olsa da müzik alanına yönelik etkinliklerin az olması sebebiyle katılım sağlayamıyor olabilir.

Türkiye'de 15. maddeye yönelik bulguların ortalaması $\bar{x}$=4,22 değerinde bulunmuştur. Türkiye'de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %43,6 "Tamamen", %39,7 "Büyük Ölçüde", %11,5 "Kısmen", %5,1 "Az" olurken, "Hiç" seçeneği keman eğitimcileri tarafından tercih edilmemiştir. Almanya'da ise, aynı maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=3,98 olarak bulunmuştur. Almanya'da eğitimcilerin yanıtları, %37,1 "Tamamen", %32,3 "Büyük Ölçüde", %24,2 "Kısmen" olup, %4,8 "Az" ve %1,6 "Hiç" şeklinde tercih edilmiştir. Bu bulgulara göre, Türkiye'deki eğitimciler müzikal etkinliklere dinleyici olarak "Tamamen" katılım sağladıklarını, Almanya'daki

eğitimciler ise “Büyük Ölçüde” katılım sağladıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Elde edilen veriler doğrultusunda maddeye ilişkin iki ülke arasında istatistiksel olarak anlamlılık keşfedilmemiştir. İki ülkedeki keman eğitimcilerinin 14. Maddeye verdikleri yanıtların oranlarını dikkate alarak diyebiliriz ki; Türkiye’deki eğitimciler icra alanına yönelik müzikal faaliyetlerde etkin olmasalar da dinleyici olarak katılım sağladıkları görülmektedir. Almanya’daki eğitimciler ise hem icracı olarak hem de dinleyici olarak müzikal faaliyetlere katılım sağlamaktadırlar.

Türkiye’de 16. maddeye yönelik bulguların ortalaması $\bar{x}$=4,15 değerinde bulunmuştur. Türkiye’de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %46,2 “Tamamen”, %29,5 “Büyük Ölçüde”, %19,2 “Kısmen” olurken, %3,8 “Az” ve %1,3 “Hiç” şeklinde belirlenmiştir. Almanya’da ise, aynı maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=3,61 olarak bulunmuştur. Almanya’da eğitimcilerin yanıtları, %22,6 “Tamamen”, %37,1 “Büyük Ölçüde”, %22,6 “Kısmen”, %14,5 “Az” ve %3,2 “Hiç” şeklinde belirlenmiştir. İlgili madde için Türkiye’deki eğitimciler alanıyla ilgili gelişmeleri (akademik çalışmalar, dergi, kitap makale, tez, bildiri vb.) “Tamamen” takip ettiğini Almanya’daki eğitimciler ise “Büyük Ölçüde” takip ettiğini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre ilgili maddeye ilişkin iki ülke arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Türkiye’deki eğitimcilerin Almanya’daki eğitimcilere göre alanlarıyla ilgili gelişmeleri daha çok takip ettikleri görülmektedir. İki ülke arasında oluşan bu farklılık Türkiye’deki eğitimcilerin yoğun olarak genç yaş aralığında olması, Almanya’daki eğitimcilerin ise 50 ve üzeri yaş aralığında olması ile ilişkilendirilebilir.

Türkiye’de 17. maddeye yönelik bulguların ortalaması $\bar{x}$=4,58 değerinde bulunmuştur. Türkiye’de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %66,7 “Tamamen”, %26,9 “Büyük Ölçüde”, %5,1 “Kısmen” ve %1,3 “Az” iken, “Hiç” seçeneği keman eğitimcileri tarafından tercih edilmemiştir. Almanya’da ise, aynı maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=3,58 olarak bulunmuştur. Almanya’da eğitimcilerin aynı soruya ilişkin yanıtları, %69,4 “Tamamen”, %22,6 “Büyük Ölçüde”, %6,5 “Kısmen” ve %1,6 “Az” iken, “Hiç” seçeneği keman eğitimcileri tarafından tercih edilmemiştir.

Bu bulgulara göre, Türkiye'deki eğitimciler öğrencilerini çalıştırdıkları müzik formları (konçerto, sonat, şarkı vb.) hakkında "Tamamen" bilgi sahibi olduklarını ifade ederken, Almanya'daki eğitimciler "Büyük Ölçüde" bilgi sahibi oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. İlgili maddeye verilen yanıtlar doğrultusunda Türkiye ve Almanya arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). İlgili maddeye ilişkin İki ülke arasında oluşan bu anlamlı farklılık oldukça dikkat çekicidir.

Türkiye'de 18. maddeye yönelik bulguların ortalaması $\bar{x}=4,55$ değerinde bulunmuştur. Türkiye'de keman eğitimcileri ilgili maddeye yönelik %64,5 "Tamamen", %26,9 "Büyük Ölçüde", %6,4 "Kısmen" ve %1,3 "Hiç" seçeneklerini tercih etmiş olup, "Az" seçeneği tercih edilmemiştir. Almanya'da ise maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}=4,68$ olarak bulunmuştur. Almanya'daki eğitimciler %82,3 "Tamamen", %11,3 "Büyük Ölçüde", %1,6 "Kısmen", %1,6 "Az" ve %3,2 "Hiç" seçeneklerini tercih etmişlerdir. Bu bulgulara göre, Türkiye ve Almanya'daki eğitimcilerin eğitim sırasında karşılaştıkları problemlere (teknik, müzikal) yönelik "Tamamen" çözüm önerileri oluşturabildikleri söylenebilir. Karşılaşılan problemlere yönelik eğitimcinin çözüm önerileri geliştirebilmesi öğrencinin keman çalma konusunda başarılı olması, motivasyonunu ve keman çalmaya yönelik isteğini kaybetmemesi bakımından oldukça önemlidir.

Tüm bu bulgulardan hareketle, keman eğitimcilerinin eğitsel yeterlikleri ve donanımlarına ilişkin bir analiz gerçekleştirilmiş ve anket formunda bu bağlam dâhilinde kullanılan bazı maddelerde dikkat çekici anlamlı farklılıklar keşfedilmiştir ($p<.05$). Müzikal etkinliklere icracı olarak katılım sağlama noktasında Almanya'daki keman eğitimcileri anlamlı olarak daha yüksek skorlar almıştır. İki ülke arasında oluşan bu anlamlı farklılık Türkiye'deki eğitimcilerin yoğun olarak Eğitim Fakültesi mezunu Almanya'daki eğitimcilerin ise Türkiye'deki Konservatuvarlara denk olan Müzik Koleji mezunu olmalarından kaynaklanabilir. Türkiye'deki keman eğitimcilerinin Almanya'ya göre, alanla ilgili akademik yazını takip etme konusunda daha yüksek orana sahip olma durumu Türkiye'deki keman eğitimcilerinin genç yaşta olmalarından dolayı akademik çalışmalara yöneldikleri çıkarımına ulaşılabilir. Eğitimcilerin öğrencilerini çalıştırdıkları müzik formları hakkında bilgi sahibi olma durumlarına ilişkin tabloya göre Türkiye'deki eğitimcilerin Almanya'ya göre daha fazla bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir.

4.1.3. Öğrencilerin Hazır Bulunuşlukları ve Yeterliklerine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt probleminde yer alan; "Örgün Eğitim Dışındaki Keman Eğitimine Yönelik Öğrencilerin Hazır Bulunuşlukları ve Yeterliklerine İlişkin" ilişkin "anket" yoluyla elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 21

Örgün eğitim dışındaki keman eğitimine yönelik öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve yeterliklerine ilişkin bağımsız örneklem t testi

			Hiç	Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Toplam	t	p
19- Öğrencilerim keman eğitimini boş zamanlarını değerlendirmek (hobi) amacıyla almaktadır.	TR	f	1	4	19	43	11	78	-5,12	.00
		%	1,3	5,1	24,4	55,1	14,1	100,0		
		x̄				3,76				
		ss				.81				
	D	f	1	0	3	25	33	62		
		%	1,6	0	4,8	40,3	53,2	100,0		
		x̄				4,44				
		ss				.74				
20- Öğrencilerim keman derslerine ilgi göstermektedir.	TR	f	0	1	5	45	27	78	-.53	.59
		%	0	1,3	6,4	57,7	34,6	100,0		
		x̄				4,24				
		ss				.68				
	D	f	0	1	2	35	24	62		
		%	0	1,6	3,2	56,5	37,8	100,0		
		x̄				4,31				
		ss				.69				
21- Öğrencilerim derslerine vaktinde gelmektedir.	TR	f	0	0	6	31	41	78	-.79	.42
		%	0	0	7,7	39,7	52,6	100,0		
		x̄				4,45				
		ss				.63				
	D	f	0	1	0	26	35	62		
		%	0	1,6	0	41,9	56,5	100,0		
		x̄				4,53				
		ss				.59				
22- Öğrencilerim derslerine düzenli olarak gelmektedir.	TR	f	0	0	8	42	28	78	-1,17	.24
		%	0	0	10,3	53,8	35,9	100,0		
		x̄				4,26				
		ss				.63				
	D	f	0	1	4	27	30	62		
		%	0	1,6	6,5	43,5	48,4	100,0		
		x̄				4,39				
		ss				.69				

Tablo 21'in devamı

			Hiç	Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Toplam	t	p
23- Öğrencilerim çalışma disiplinine sahiptir.	TR	f	0	2	22	37	17	78	2,16	.03
		%	0	2,6	28,2	47,4	21,8	100,0		
		x̄				3,88				
		ss				.77				
	D	f	2	0	25	29	6	62		
		%	3,2	0	40,3	46,8	9,7	100,0		
		x̄				3,60				
		ss				.80				
24- Öğrencilerim verilen ödevleri doğru seslendirmeye (ritim, entonasyon, dinamik, ses rengi) özen göstermektedir.	TR	f	0	0	26	37	15	78	1,73	.08
		%	0	0	33,3	47,4	19,2	100,0		
		x̄				3,86				
		ss				.71				
	D	f	1	3	23	26	9	62		
		%	1,6	4,8	37,1	41,9	14,5	100,0		
		x̄				3,63				
		ss				.85				
25- Öğrencilerim, eğitim süreci içerisinde hatalarını fark edebilir seviyeye ulaşmaktadır.	TR	f	0	1	13	42	22	78	.33	.73
		%	0	1,3	16,7	53,8	28,2	100,0		
		x̄				4,09				
		ss				.71				
	D	f	1	0	9	37	15	62		
		%	1,6	0	14,5	59,7	24,2	100,0		
		x̄				4,05				
		ss				.73				
26- Öğrencilerim keman eğitimi sürecinde toplu çalma-müzik yapabilme becerisine ulaşmaktadır.	TR	f	2	3	19	25	29	78	-1,91	.06
		%	2,6	3,8	24,4	32,1	37,2	100,0		
		x̄				3,97				
		ss				1,01				
	D	f	2	0	8	20	32	62		
		%	3,2	0	12,9	32,3	51,6	100,0		
		x̄				4,29				
		ss				.93				

Tablo 21'de görüldüğü üzere, Türkiye'de 19. maddeye ilişkin bulguların ortalaması $\bar{x}$=3,76 değerinde bulunmuştur. Keman eğitimcilerinin %14,1'i, "Tamamen" öğrencilerin keman eğitimini boş zamanlarını değerlendirme amacıyla aldıklarını belirtmişlerdir. Türkiye'de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %55,1 "Büyük Ölçüde", %24,4 "Kısmen" olurken, %5,1 "Az" ve %1,3 "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. Almanya'da ise eğitimcilerin yanıtları %53,2 "Tamamen" ve %40,3 "Büyük Ölçüde" seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitimcilerin %4,8'i "Kısmen", %1,6'sı "Hiç" yönünde görüşlerini belirtmiş olup, Almanya'daki hiçbir eğitimci tarafından "Az" seçeneği işaretlenmemiştir. Bu bulgulara göre Türkiye'deki eğitimciler öğrencilerin keman eğitimini "Büyük Ölçüde" boş zamanlarını değerlendirmek (hobi) amacıyla aldıklarını, Almanya'daki keman eğitimcilerinin ise öğrencilerin keman eğitimini "Tamamen" boş zamanlarını değerlendirmek (hobi) amacıyla aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda maddeyle ilgili iki ülke arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır ($p<.05$).

Buna göre Türkiye'deki öğrencilerin Almanya'daki öğrencilere oranla daha fazla mesleğe yönelim amacıyla keman eğitimi aldıkları çıkarımında bulunulabilir. Ayrıca Almanya'daki 40 yaş üstü öğrenci sayısının Türkiye'ye oranla daha fazla olması bu madde ile ilişkilendirilebilir. Ek olarak Almanya'daki keman öğrencilerinin Türkiye'ye oranla keman eğitimini daha çok hobi amaçlı alması, Almanya'daki keman eğitimcilerinin öğrencilerine daha az ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile örtüştüğü düşünülebilir.

Türkiye'de 20. maddeye yönelik bulguların ortalaması $\bar{x}$=4,24 değerinde bulunmuştur. Türkiye'de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %34,6 "Tamamen", %57,7 "Büyük Ölçüde", %6,4 "Kısmen", %1,3 "Az" olurken, "Hiç" seçeneği eğitimciler tarafından tercih edilmemiştir. Almanya'da ise, aynı maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=4,31 olarak bulunmuştur. Almanya'da eğitimcilerin yanıtları, %38,7 "Tamamen", %56,5 "Büyük Ölçüde", %3,2 "Kısmen" ve %1,6 "Az" iken, "Hiç" seçeneği eğitimciler tarafından tercih edilmemiştir. Bu bulgulara göre, her iki ülkedeki öğrencilerin keman derslerine "Tamamen" ilgi gösterdikleri belirlenmiştir.

Türkiye'de 21. maddeye ilişkin bulguların ortalaması $\bar{x}$=4,45 değerinde bulunmuştur. Türkiye'de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %52,6

“Tamamen”, %39,7 “Büyük Ölçüde”, %7,7 “Kısmen” iken, “Hiç” ve “Tamamen” seçenekleri keman eğitimcileri tarafından tercih edilmemiştir. Almanya’da ise, aynı maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=4,53 olarak bulunmuştur. Almanya’da eğitimcilerin yanıtları, %56,5 “Tamamen”, %41,9 “Büyük Ölçüde”, %1,6 “Az” şeklinde tercih edilirken, “Kısmen” ve “Hiç” seçenekleri eğitimciler tarafından tercih edilmemiştir. Bu bulgulara göre, iki ülkedeki öğrencilerin keman derslerinde “Tamamen” vaktinde geldikleri söylenebilir.

Türkiye’de 22. maddeye ilişkin bulguların ortalaması $\bar{x}$=4,26 değerinde bulunmuştur. Türkiye’de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %35,9 “Tamamen”, %53,8 “Büyük Ölçüde”, %10,3 “Kısmen” tercih edilirken, “Az” ve “Hiç” seçenekleri eğitimciler tarafından tercih edilmemiştir. Almanya’da ise, aynı maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=4,39 olarak bulunmuştur. Almanya’da eğitimcilerin yanıtları, %48,4 “Tamamen”, %43,5 “Büyük Ölçüde”, %6,5 “Kısmen”, %1,6 “Az” şeklinde tercih edilirken, “Hiç” seçeneği eğitimciler tarafından tercih edilmemiştir. Bu bulgulara göre, Türkiye ve Almanya’daki öğrencilerin derslere “Tamamen” düzenli geldikleri söylenebilir.

İlgili maddeye yönelik verilen yanıtlar, derslere vaktinde gelme ve derslere ilgi gösterme maddeleriyle de örtüşmektedir. Keman eğitiminde teknik ve müzikal anlamda başarı elde edebilmek için öğretmenin keman eğitimi konusundaki donanımı ve yeterliği kadar öğrencinin keman çalmaya yönelik ilgi, istek, özverili olması gibi yaklaşımı da oldukça önemlidir. Bu üç maddeye ilişkin elde edilen bulgulara göre her iki ülkede de örgün eğitim dışında keman eğitimi alan öğrencilerin derslere kendi istekleri doğrultusunda devamlılık sağladıkları çıkarımında bulunulabilir.

Türkiye’de 23. maddeye ilişkin bulguların ortalaması $\bar{x}$=3,88 değerinde bulunmuştur. Türkiye’de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %21,8 “Tamamen”, %47,4 “Büyük Ölçüde”, %28,2 “Kısmen”, %2,6 “Az” iken, “Hiç” seçeneği eğitimciler tarafından tercih edilmemiştir. Almanya’da ise, aynı maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=3,60 olarak bulunmuştur. Almanya’da eğitimcilerin yanıtları, %9,7 “Tamamen”, %46,8 “Büyük Ölçüde”, %40,3 “Kısmen”, %3,2 “Hiç” olarak belirlenirken, “Az” seçeneği eğitimciler tarafından tercih edilmemiştir. Bu bulgulara göre Türkiye’ de en

fazla “Büyük Ölçüde” seçeneği, onu takiben “Kısmen” ve “Tamamen” seçenekleri işaretlenmiş olup, Almanya’da ise, daha çok “Büyük Ölçüde” ve “Kısmen” seçenekleri işaretlenmiştir. İlgili maddeye yönelik ortalama oranlara baktığımızda iki ülkedeki öğrencilerin “Büyük Ölçüde” çalışma disiplinine sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgulara göre iki ülke arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<.05$).

Buna göre Almanya’daki öğrencilere oranla Türkiye’deki öğrencilerin keman eğitimini hobi amacına yönelik daha az oranda aldıkları sonucundan yola çıkarak tekrar Almanya’ya oranla Türkiye’deki öğrencilerin daha fazla mesleki amaca yönelik eğitim aldıkları söylenebilir. Ve bu doğrultuda Türkiye’deki öğrencilerin keman çalışma konusunda daha disiplinli oldukları çıkarımında bulunulabilir. Ayrıca iki ülkedeki eğitimcilerin disiplin anlayışının farklılık göstermekte olduğu çıkarımına da ulaşılabilir.

Türkiye’de 24. Maddeye ilişkin bulguların ortalaması $\bar{x}$=3,86 değerinde bulunmuştur. Türkiye’de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %19,2 “Tamamen”, %47,4 “Büyük Ölçüde”, %33,3 “Kısmen” olarak tercih edilirken, “Az” ve “Hiç” seçenekleri eğitimciler tarafından tercih edilmemiştir. Almanya’da ise, aynı maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=3,63 olarak bulunmuştur. Almanya’da eğitimcilerin yanıtları, %14,5 “Tamamen”, %41,9 “Büyük Ölçüde”, %37,1 “Kısmen”, %4,8 “Az” ve %1,6 “Hiç” şeklinde belirlenmiştir. Bu bulgulara göre eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda Türkiye ve Almanya’daki öğrencilerin verilen ödevleri “Büyük Ölçüde” doğru seslendirmeye (ritim, entonasyon, dinamik, ses rengi) özen gösterdikleri söylenebilir.

İlgili maddeden elde edilen bulgular ve öğrencilerin derslere ilgi gösterme durumlarına ilişkin elde edilen bulgular dikkate alındığında bu iki madde birbiriyle ilişkilendirilebilir. Buradan hareketle öğrencilerin derslerine ilgi gösterdikleri için verilen ödevleri doğru seslendirmeye özen gösterdikleri düşünülebilir.

Türkiye’de 25. maddeye ilişkin bulguların ortalaması $\bar{x}$=4,09 değerinde bulunmuştur. Türkiye’de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %28,2 “Tamamen”, %53,8 “Büyük Ölçüde”, %16,7 “Kısmen” ve %1,3 “Az” iken, “Hiç” seçeneği eğitimciler tarafından tercih edilmemiştir. Almanya’da ise, aynı maddeye ilişkin verilen

yanıtların ortalaması $\bar{x}$=4,05 olarak bulunmuştur. Almanya'da eğitimcilerin yanıtları, %24,2 "Tamamen", %59,7 "Büyük Ölçüde", %14,5 "Kısmen" ve %1,6 "Hiç" olarak belirlenirken, "Az" seçeneği eğitimciler tarafından tercih edilmemiştir. Bu bulgulara göre Türkiye ve Almanya'daki öğrencilerin eğitim süreci içerisinde hatalarını "Tamamen" fark edebilir seviyeye ulaştıkları söylenebilir. Eğitim-öğretim süreci içerisinde öğrencinin kendi hatalarının fark edebilir seviyeye ulaşması keman çalma konusunda birçok yönde kendini geliştirebilmesi bakımından oldukça önemli bir kazanımdır.

Türkiye'de 26. maddeye ilişkin bulguların ortalaması $\bar{x}$=3,97 değerinde bulunmuştur. Türkiye'de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %37,2 "Tamamen", %32,1 "Büyük Ölçüde", %24,4 "Kısmen", %3,8 "Az" ve %2,6 şeklinde tercih edilmiştir. Almanya'da ise, aynı maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=4,29 olarak bulunmuştur. Almanya'da eğitimcilerin yanıtları, %51,6 "Tamamen", %32,3 "Büyük Ölçüde", %12,9 "Kısmen" ve %3,2 "Hiç" tercih edilirken, "Az" seçeneği eğitimciler tarafından tercih edilmemiştir. Bu bulgulara göre, ilgili madde için Türkiye'deki öğrencilerin keman eğitimi sürecinde toplu çalma-müzik yapabilme becerisine "Büyük ölçüde" ulaştıkları, Almanya'da ise "Tamamen" ulaştıkları söylenebilir.

İlgili maddeye yönelik elde edilen verilere göre her iki ülkede de keman eğitimi sürecinde öğrencilerin müzik yapabilme ve toplu çalma becerilerinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapıldığı çıkarımında bulunulabilir.

Tüm bu bulgulardan hareketle; öğrencilerin keman eğitimine hazır bulunuşlukları ve yeterliklerine ilişkin maddelere verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin keman eğitimini boş zamanlarını değerlendirmek için aldıkları ve öğrencilerin çalışma disiplinine sahip olma maddelerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrencilerin keman eğitimini boş zamanlarını değerlendirmek için aldıkları maddesine ilişkin iki ülke arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Almanya'daki öğrencilerin Türkiye'deki öğrencilere göre örgün eğitim dışındaki keman eğitimini hobi amaçlı aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin çalışma disiplinine sahip olma maddesine yönelik verilen yanıtlara göre Türkiye'nin Almanya'ya göre daha yüksek oranda olduğu belirlenmiş, iki ülke arasında farklılık olduğu saptanmıştır. İki ülkede de keman eğitimcileri örgün eğitim dışında keman eğitimi alan öğrencilerin derslerine vaktinde geldikleri, derslerine ilgi

gösterdikleri, derslere düzenli katılım sağladıkları, verilen ödevleri doğru seslendirmeye özen gösterdikleri, eğitim süreci içerisinde hatalarını fark edebilir seviyeye ulaştıkları ve toplu çalma-müzik yapabilme becerisine ulaştıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

4.1.4. Örgün Eğitim Dışındaki Keman Eğitimine Yönelik Çalışma Ortamlarındaki Fiziksel Olanaklar ve Yeterliklere İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt probleminde yer alan; "Örgün eğitim dışındaki keman eğitimine yönelik çalışma ortamlarındaki fiziksel olanaklar ve yeterliklere ilişkin "anket" yoluyla elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 22

Örgün eğitim dışındaki keman eğitimine yönelik çalışma ortamlarındaki fiziksel olanaklar ve yeterliklerine ilişkin bağımsız örneklem t testi

			Hiç	Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Toplam	t	p
27- Ders verdiğim ortam fiziksel (oda sayısı ve büyüklük) olarak uygundur.	TR	f	0	0	9	23	46	78	1,19	.24
		%	0	0	11,5	29,5	59,0	100,0		
		x̄			4,47					
		ss			.70					
	D	f	1	3	7	16	35	62		
		%	1,6	4,8	11,3	25,8	56,5	100,0		
		x̄			4,31					
		ss			.97					
28- Ders verdiğim ortam akustik olarak uygundur.	TR	f	1	3	15	32	27	78	-1,02	.31
		%	1,3	3,8	19,2	41,0	34,6	100,0		
		x̄			4,04					
		ss			.90					
	D	f	0	4	7	24	27	62		
		%	0	6,5	11,3	38,7	43,5	100,0		
		x̄			4,19					
		ss			.88					
29- Ders verdiğim ortam termal çalışma konforu (ısıtma-klima-havalandırma) bakımından uygundur.	TR	f	1	1	10	27	39	78	.23	.82
		%	1,3	1,3	12,8	34,6	50,0	100,0		
		x̄			4,31					
		ss			.84					
	D	f	1	1	7	24	29	62		
		%	1,6	1,6	11,3	38,7	46,8	100,0		
		x̄			4,27					
		ss			.85					
30- Ders verdiğim ortam hijyen kurallarına uygundur.	TR	f	0	1	3	25	49	78	-.46	.65
		%	0	1,3	3,8	32,1	62,8	100,0		
		x̄			4,56					
		ss			.64					
	D	f	0	0	4	16	42	62		
		%	0	0	6,5	25,8	67,7	100,0		
		x̄			4,61					
		ss			.61					

Tablo 22'nin devamı

			Hiç	Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Toplam	t	p
31- Ders verdiğim ortamda yeterli materyaller (metronom, nota sehpası vb.) bulunmaktadır.	TR	f	1	1	5	19	52	78	-.59	.56
		%	1,3	1,3	6,4	24,4	66,7	100,0		
		x̄			4,54					
		ss			.78					
	D	f	0	1	4	13	44	62		
		%	0	1,6	6,5	21,0	71,0	100,0		
		x̄			4,61					
		ss			.69					
32- Ders verdiğim ortamda internet erişimi ve donanım imkanları (bilgisayar, tablet vb.) elektronik kaynaklara erişim için yeterli düzeydedir.	TR	f	3	1	11	20	43	78	1,83	.07
		%	3,8	1,3	14,1	25,6	55,1	100,0		
		x̄			4,27					
		ss			1,02					
	D	f	4	7	5	20	26	62		
		%	6,5	11,3	8,1	32,3	41,9	100,0		
		x̄			3,92					
		ss			1,25					
33- Ders verdiğim ortamda öğretmen ve öğrencinin ders sürecinde yararlanabileceği yazılı kaynaklar yeterli düzeydedir.	TR	f	1	0	10	30	37	78	.94	.35
		%	1,3	0	12,8	38,5	47,4	100,0		
		x̄			4,31					
		ss			.79					
	D	f	2	3	8	19	30	62		
		%	3,2	4,8	12,9	30,6	48,4	100,0		
		x̄			4,16					
		ss			1,04					

Tablo 22'de görüldüğü üzere, Türkiye'de 27. maddeye ilişkin bulguların ortalaması x̄=4,47 değerinde bulunmuştur. Türkiye'de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %59,0 "Tamamen", %29,5 "Büyük Ölçüde", %11,5 "Kısmen" olarak tercih edilirken, "Az" ve "Hiç" seçenekleri eğitimciler tarafından tercih edilmemiştir. Almanya'da ise, aynı maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması x̄=4,31 olarak bulunmuştur. Almanya'da eğitimcilerin yanıtları, %56,5 "Tamamen", %25,8 "Büyük Ölçüde", %11,3 "Kısmen", %4,8 "Az" ve %1,6 "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, ilgili maddeye verilen cevapların Türkiye'de ve Almanya'da, yüksek oranda "Tamamen" seçeneklerinde yoğunlaşmış olduğu görülmektedir. Buna göre her iki ülkedeki

keman eğitimcilerinin de ders verdikleri ortamın fiziksel (oda sayısı ve büyüklüğü) olarak "Tamamen" uygun olduğu söylenebilir.

Türkiye'de 28. maddeye ilişkin bulguların ortalaması $\bar{x}$=4,04 değerinde bulunmuştur. Türkiye'de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %34,6 "Tamamen", %41,0 "Büyük Ölçüde", %19,2 "Kısmen", %3,8 "Az" ve %1,32'ü "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. Almanya'da ise, aynı maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=4,19 olarak bulunmuştur. Almanya'da eğitimcilerin yanıtları, %43,5 "Tamamen", %38,7 "Büyük Ölçüde", %11,3 "Kısmen" ve %6,5 "Az" tercih edilirken, "Hiç" seçeneği eğitimciler tarafından tercih edilmemiştir. Bu bulgulara göre İki ülkedeki eğitimcilerin ders verdikleri ortamın akustik olarak "Büyük Ölçüde" uygun olduğu söylenebilir.

Türkiye'de 29. maddeye ilişkin bulguların ortalaması $\bar{x}$=4,31 değerinde bulunmuştur. Türkiye'de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %50,0 "Tamamen", %34,6 "Büyük Ölçüde", %12,8 "Kısmen", %1,3 "Az" ve %1,3 "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. Almanya'da ise, aynı maddeye verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=4,27 olarak bulunmuştur. Almanya'da eğitimcilerin yanıtları, %46,8 "Tamamen", %38,7 "Büyük Ölçüde", %11,3 "Kısmen", %1,6 "Az" ve %1,6 "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, her iki ülkede de ders verilen ortamın termal çalışma konforu açısından "Tamamen" yeterli olduğu düşünülebilir.

Türkiye'de 30. Maddeye ilişkin bulguların ortalaması $\bar{x}$=4,56 değerinde bulunmuştur. Türkiye'de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %62,8 "Tamamen", %32,1 "Büyük Ölçüde", %3,8 "Kısmen" ve %1,3 "Az" olarak tercih edilirken, "Hiç" seçeneği eğitimciler tarafından tercih edilmemiştir. Almanya'da ise, aynı maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=4,61 olarak bulunmuştur. Almanya'da eğitimcilerin yanıtları, %67,7 "Tamamen", %25,8 "Büyük Ölçüde", %6,5 "Kısmen" olarak tercih edilirken, "Az" ve "Hiç" seçenekleri eğitimciler tarafından tercih edilmemiştir. Bu bulgulara göre, ilgili maddeye verilen cevaplar Türkiye'de ve Almanya'da, yüksek oranda "Tamamen" seçeneğinde yoğunlaşmış olup, her iki ülkede de ders verilen ortamın hijyen kurallarına "Tamamen" uygun olduğu söylenebilir.

Türkiye'de 31. maddeye ilişkin bulguların ortalaması $\bar{x}$=4,54 değerinde bulunmuştur. Türkiye'de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %66,7 "Tamamen", %24,4 "Büyük Ölçüde", %6,4 "Kısmen", %1,3 "Az" ve %1,3 "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. Almanya'da ise, aynı maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=4,61 olarak bulunmuştur. Almanya'da eğitimcilerin yanıtları, %71,0 "Tamamen", %21,0 "Büyük Ölçüde", %6,5 "Kısmen" ve %1,6 "Az" tercih edilirken, "Hiç" seçeneği keman eğitimcileri tarafından tercih edilmemiştir. Bu bulgulara göre, ilgili maddeye verilen cevapların Türkiye'de ve Almanya'da, yüksek oranda "Tamamen" seçeneğinde yoğunlaşmış olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye ve Almanya'daki keman eğitimcilerinin, ders verdikleri ortamda "Tamamen" yeterli materyal (metronom, nota sehpası vb.) bulunduğu düşünülebilir.

Türkiye'de 32. maddeye ilişkin bulguların ortalaması $\bar{x}$=4,27 değerinde bulunmuştur. Türkiye'de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %55,1 "Tamamen", %25,6 "Büyük Ölçüde", %14,1 "Kısmen", %1,3 "Az" ve %3,8 "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. Almanya'da ise, aynı maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=3,92 olarak bulunmuştur. Almanya'da eğitimcilerin yanıtları, %41,9 "Tamamen", %32,3 "Büyük Ölçüde", %8,1 "Kısmen", %11,3 "Az" ve %6,5 "Hiç" şeklinde keman eğitimcileri tarafından tercih edilmiştir. Bu bulgulara göre ilgili madde için Türkiye'deki keman eğitimcilerinin, ders verdikleri ortamda internet erişimi ve donanım imkanlarının (bilgisayar, tablet vb.) elektronik kaynaklara erişim için "Tamamen", Almanya'daki keman eğitimcileri için ise "Büyük Ölçüde" yeterli olduğu söylenebilir.

Buna göre Almanya'daki keman eğitimcileri, ders verdikleri ortamda internet erişimi imkanlarının olmasına rağmen eğitim ve öğretim sürecinde teknoloji destekli materyalleri daha az kullanmakta ve kaynaklara erişim için teknolojik platformlardan daha az yararlanmaktadır. Bu durum Almanya'daki eğitimcilerin genel bağlamda 50 yaş ve üzerinde olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Yani keman eğitimi ve öğretimi sürecinde genel olarak geleneksel öğretim yöntemlerini tercih ettikleri çıkarımında bulunulabilir.

Türkiye'de 33. maddeye ilişkin bulguların ortalaması $\bar{x}$=4,31 değerinde bulunmuştur. Türkiye'de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %47,4 "Tamamen", %38,5 "Büyük Ölçüde", %12,8 "Kısmen" ve %1,3 "Hiç" şeklinde tercih

edilirken, “Az” seçeneği eğitimciler tarafından tercih edilmemiştir. Almanya’da ise, aynı maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=4,16 olarak bulunmuştur. Almanya’da eğitimcilerin yanıtları, %48,4 “Tamamen”, %30,6 “Büyük Ölçüde”, %12,9 “Kısmen”, %4,8 “Az” ve %3,2 “Hiç” şeklinde belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, ilgili madde için Türkiye’deki eğitimcilerin ders verdikleri ortamda internet erişimi ve donanım imkanları (bilgisayar, tablet vb.) elektronik kaynaklara erişim için “Tamamen”, Almanya’daki eğitimcilerin ise “Büyük Ölçüde” yeterli olduğu düşünülebilir.

Bu bulgulara göre, keman eğitimcilerinin büyük çoğunluğunun verdikleri yanıtların oranlarına göre her iki ülkede de, ders verilen ortamın fiziksel (oda sayısı ve büyüklüğü) ve akustik olarak, termal çalışma konforu (ısıtma-klima-havalandırma), hijyen koşullarının uygun olduğu görülmektedir. Eğitimciler, ders verdikleri ortamda yeterli materyal (metronom, nota sehpası vb.) bulunduğu, eğitimci ve öğrencinin ders sürecinde yararlanabileceği yazılı kaynakların ve ders verilen ortamda internet erişimi ve donanım imkanları (bilgisayar, tablet vb.) elektronik kaynaklara erişim için yeterli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. İlgili maddelere verilen yanıtlar doğrultusunda herhangi bir maddede anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Örgün eğitim dışındaki keman eğitimi sürecinde etkili ve verimli ders işlemek açısından keman dersi verilen ortamın olanak ve yeterlikleri bakımından olması gereken bu unsurlar keman eğitimi ve öğretiminin niteliğini etkileyen önemli etmenlerdir.

4.1.5. Örgün Eğitim Dışındaki Keman Eğitiminin Yaşam Boyu Öğrenme Süreçlerine Etkisine Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın beşinci alt probleminde yer alan; “Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin yaşam boyu öğrenme süreçlerine etkisine yönelik “anket” yoluyla elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 23

Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin yaşam boyu öğrenme süreçlerine etkisine ilişkin bağımsız örneklem t testi

			Hiç	Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Toplam	t	p
34- Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin kişisel gelişimine katkı sağladığını düşünürüm.	TR	f	1	1	8	12	56	78	-1,53	.13
		%	1,3	1,3	10,3	15,4	71,8	100,0		
		x̄				4,55				
		ss				.83				
	D	f	1	1	2	4	54	62		
		%	1,6	1,6	3,2	6,5	87,1	100,0		
		x̄				4,76				
		ss				.74				
35- Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin özgüvenini artırdığını düşünürüm.	TR	f	1	1	8	14	54	78	-.63	.53
		%	1,3	1,3	10,3	17,9	69,2	100,0		
		x̄				4,53				
		ss				.83				
	D	f	1	1	2	13	45	62		
		%	1,6	1,6	3,2	21,0	72,6	100,0		
		x̄				4,61				
		ss				.78				
36- Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin iletişim becerisine katkı sağladığını düşünürüm.	TR	f	1	1	9	19	48	78	-.68	.50
		%	1,3	1,3	11,5	24,4	61,5	100,0		
		x̄				4,44				
		ss				.85				
	D	f	1	1	4	14	42	62		
		%	1,6	1,6	6,5	22,6	67,7	100,0		
		x̄				4,53				
		ss				.82				
37- Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin kültürel gelişimine katkı sağladığını düşünürüm.	TR	f	1	1	4	17	55	78	-.87	.38
		%	1,3	1,3	5,1	21,8	70,5	100,0		
		x̄				4,59				
		ss				.76				
	D	f	2	1	1	5	53	62		
		%	3,2	1,6	1,6	8,1	85,5	100,0		
		x̄				4,71				
		ss				.86				

Tablo 23'ün devamı

			Hiç	Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Toplam	t	p
38- Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin hayata bakış açısını geliştirdiğini düşünürüm.	TR	f	1	1	6	20	50	78	1,40	.16
		%	1,3	1,3	7,7	25,6	64,1	100,0		
		x̄				4,50				
		ss				.80				
	D	f	1	2	10	14	35	62		
		%	1,6	3,2	16,1	22,6	56,5	100,0		
		x̄				4,29				
		ss				.96				
39- Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin sosyal yaşantısında çevreye uyum sağlamada etkili olduğunu düşünürüm.	TR	f	1	1	6	18	52	78	2,56	.01
		%	1,3	1,3	7,7	23,1	66,7	100,0		
		x̄				4,53				
		ss				.80				
	D	f	2	4	10	15	31	62		
		%	3,2	6,5	16,1	24,2	50,0	100,0		
		x̄				4,11				
		ss				1,10				
40- Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin başkalarıyla uyum içinde çalışmasına katkı sağladığını düşünürüm.	TR	f	1	1	7	17	52	78	.84	.40
		%	1,3	1,3	9,0	21,8	66,7	100,0		
		x̄				4,51				
		ss				.82				
	D	f	2	1	5	17	37	62		
		%	3,2	1,6	8,1	27,4	59,7	100,0		
		x̄				4,39				
		ss				.95				

Tablo 23'de görüldüğü üzere, Türkiye'de 34. maddeye ilişkin bulguların ortalaması x̄=4,55 değerinde bulunmuştur. Türkiye'de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %71,8 "Tamamen", %15,4 "Büyük Ölçüde", %10,3 "Kısmen", %1,3 "Az" ve %1,3 "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. Almanya'da ise, aynı maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması x̄=4,76 olarak bulunmuştur. Almanya'daki eğitimcilerin yanıtları, %87,1 "Tamamen", %6,5 "Büyük Ölçüde", %3,2 "Kısmen", %1,6 "Az" ve %1,6 "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, ilgili maddeye verilen cevapların Türkiye'de ve Almanya'da, yüksek oranda "Tamamen" seçeneğinde yoğunlaşmış olup, diğer seçeneklerin düşük oranda tercih edildiği görülmektedir. İlgili madde için Türkiye ve

Almanya'daki eğitimcilerin örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin kişisel gelişimine "Tamamen" katkı sağladığını düşündükleri söylenebilir.

Türkiye'de 35. maddeye ilişkin bulguların ortalaması $\bar{x}$=4,53 değerinde bulunmuştur. Türkiye'de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %69,2 "Tamamen", %17,9 "Büyük Ölçüde", %10,3 "Kısmen", %1,3 "Az" ve %1,3 "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. Almanya'da ise, aynı maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=4,61 olarak bulunmuştur. Almanya'daki eğitimcilerin yanıtları, %72,6 "Tamamen", %21,0 "Büyük Ölçüde", %3,2 "Kısmen", %1,6 "Az" ve %1,6 "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, ilgili maddeye verilen cevapların Türkiye'de ve Almanya'daki eğitimcilerin yüksek oranda "Tamamen" seçeneğini tercih ettiği görülmektedir. Buna göre Türkiye ve Almanya'daki eğitimcilerinin örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin özgüvenini "Tamamen" artırdığını düşündükleri söylenebilir.

Türkiye'de 36. maddeye ilişkin bulguların ortalaması $\bar{x}$=4,44 değerinde bulunmuştur. Türkiye'de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %61,5 "Tamamen", %24,4 "Büyük Ölçüde", %11,5 "Kısmen", %1,3 "Az" ve %1,3 "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. Almanya'da ise, aynı maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=4,53 olarak bulunmuştur. Almanya'daki eğitimcilerin yanıtları, %67,7 "Tamamen", %22,6 "Büyük Ölçüde", %6,5 "Kısmen", %1,6 "Az" ve %1,6 "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, ilgili madde için Türkiye'de ve Almanya'daki eğitimcilerin örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin iletişim becerisine "Tamamen" katkı sağladığını düşündüklerini söylemek mümkündür.

Türkiye'de 37. maddeye ilişkin bulguların ortalaması $\bar{x}$=4,59 değerinde bulunmuştur. Türkiye'de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %70,5 "Tamamen", %21,8 "Büyük Ölçüde", %5,1 "Kısmen", %1,3 "Az" ve %1,3 "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. Almanya'da ise, aynı maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=4,71 olarak bulunmuştur. Almanya'da eğitimcilerin yanıtları, %85,5 "Tamamen", %8,1 "Büyük Ölçüde", %1,6 "Kısmen", %1,6 "Az" ve %3,2 "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, ilgili maddeye verilen cevapların Türkiye'de ve Almanya'da, yüksek oranda "Tamamen" seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. İlgili maddeye yönelik Türkiye ve

Almanya'daki eğitimciler örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin kültürel gelişimine "Tamamen" katkı sağladığı konusunda hemfikir oldukları düşünülebilir.

Türkiye'de 38. maddeye ilişkin bulguların ortalaması $\bar{x}$=4,50 değerinde bulunmuştur. Türkiye'de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %64,1 "Tamamen", %25,6 "Büyük Ölçüde", %7,7 "Kısmen", %1,3 "Az" ve %1,3 "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. Almanya'da ise, aynı maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=4,29 olarak bulunmuştur. Almanya'da eğitimcilerin yanıtları, %56,5 "Tamamen", %22,6 "Büyük Ölçüde", %16,1 "Kısmen", %3,2 "Az" ve %1,6 "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, ilgili madde için Türkiye ve Almanya'daki eğitimcilerin örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin hayata bakış açısını "Tamamen" geliştirdiğini düşündükleri söylenebilir.

Türkiye'de 39. maddeye ilişkin bulguların ortalaması $\bar{x}$=4,53 değerinde bulunmuştur. Türkiye'de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %66,7 "Tamamen", %23,1 "Büyük Ölçüde", %7,7 "Kısmen", %1,3 "Az" ve %1,3 "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. Almanya'da ise, aynı maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=4,11 olarak bulunmuştur. Almanya'da eğitimcilerin yanıtları, %50,0 "Tamamen", %24,2 "Büyük Ölçüde", %16,1 "Kısmen", %6,5 "Az" ve %3,2 "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. İlgili madde için tablodaki yanıtların oranlarına ve p değerine bakıldığında iki ülke arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Buna göre Türkiye'deki eğitimciler örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin sosyal yaşantısında çevreye uyum sağlamada "Tamamen" etkili olduğunu düşünürken, Almanya'daki eğitimciler "Büyük Ölçüde" etkili olduğunu düşünmektedir.

Türkiye'de 40. maddeye ilişkin bulguların ortalaması $\bar{x}$=4,51 değerinde bulunmuştur. Türkiye'de keman eğitimcilerinin ilgili maddeye ilişkin yanıtları %66,7 "Tamamen", %21,8 "Büyük Ölçüde", %9,0 "Kısmen", %1,3 "Az" ve %1,3 "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. Almanya'da ise, aynı maddeye ilişkin verilen yanıtların ortalaması $\bar{x}$=4,39 olarak bulunmuştur. Almanya'da eğitimcilerin yanıtları, %59,7 "Tamamen", %27,4 "Büyük Ölçüde", %8,1 "Kısmen", %1,6 "Az" ve %3,2 "Hiç" şeklinde belirlenmiştir. Tablodaki istatistiksel oranlara göre Türkiye ve Almanya'daki keman eğitimcilerinin,

örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin başkalarıyla uyum içinde çalışmasına "Tamamen" katkı sağladığını düşündükleri söylenebilir.

Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin yaşam boyu öğrenme süreçlerine etkisinin incelendiği yukarıdaki tabloda genel olarak büyük ölçüde anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir. Tablodaki tüm soruların bulgularına göre, her iki ülkedeki keman eğitimcilerinin genel olarak örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin, öğrenicinin kişisel, kültürel ve iletişim becerisinin gelişimine, özgüveninin artmasına, başkalarıyla uyum içerisinde çalışabilmesine katkı sağladığı ve hayata karşı bakış açısını olumlu etkilediği yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Öte yandan yalnızca Türkiye'deki eğitimcilerin, Almanya'daki eğitimcilere göre örgün eğitim dışı keman eğitimini öğrencinin çevreye uyumunu daha iyi yordadığını belirtmesi, bu noktada anlamlı bir fark oluşturmuştur ($p<.05$). Dolayısıyla Türkiye'deki eğitimciler, örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin çevreye uyumla ilişkisine daha çok vurgu yapmaktadır.

İki ülke arasında maddeye ilişkin oluşan anlamlı farklılık iki ülkenin iletişim ve insani ilişkilerinin farklı olmasından, kültürel değerlerin, toplumsal normların ve sosyalleşmeye yönelik algı farklılığından kaynaklanabilir. Bu durum Türkiye'deki eğitimcilerin Suzuki öğretim yöntemini daha çok kullandıklarıyla da ilişkili olabilir. Öyle ki Öztosun Çaydere ve Esmergül'ün (2016) çalışmasında ifade edildiği üzere Suzuki yönteminin ilkelerinden biri grup çalışmaları yaparak, öğrencilerin sosyalleşerek öğrenme ortamından faydalanmasıdır.

Genel olarak her iki ülkede de örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin yaşam boyu öğrenme süreçlerine etkisinin benzer oranlarda olması kullanılan yöntem, metot, materyaller veya eğitimci yaklaşımlarının benzerliğinden kaynaklandığı düşünülebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; elde edilen bulgu ve yorumlara dayanarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak önerilere yer verilmiştir. Sonuçlar alt problemlerin sırasına göre tek tek ele alınmıştır.

5.1. Sonuçlar

Örgün eğitim dışındaki eğitim süreçlerinde keman eğitimi ve öğretimine yönelik uygulamalar: Türkiye ve Almanya örneği başlıklı bu çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Ek olarak, araştırmada kullanılan yöntem, veri toplama araçları ve elde edilen veriler ile Türkiye ve Almanya'daki keman eğitimcilerinin görüşleri doğrultusunda Türkiye ve Almanya'da örgün eğitim dışındaki eğitim süreçlerinde keman eğitimi ve öğretiminin nasıl yürütüldüğü ve bu süreçlerin bazı önemli bileşenlerine yönelik eğitimcilerin algı ve görüşleri bazında iki ülke arasında önemli sonuçların ortaya çıkması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Türkiye ve Almanya'da örgün eğitim dışındaki eğitim süreçlerinde keman eğitimi ve öğretimine yönelik; dersler ve öğretim süreçlerinin nasıl yürütüldüğü, çalışma ortamlarındaki fiziksel olanaklar ve yeterlikler, eğitimcilerin mesleki yeterlikleri ve eğitsel donanımları, öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve yeterlikleri ve örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin yaşam boyu öğrenme süreçlerine etkisinin ne ölçüde olduğuna dair eğitimci görüşlerinden elde edilen bulgular ekseninde ulaşılan sonuçlar alt problemlerin sırasına göre ele alınmıştır.

5.1.1. Örgün Eğitim Dışındaki Keman Eğitimine Yönelik Dersler ve Öğretim Süreçlerinin Nasıl Yürütüldüğü İle İlgili Eğitimcilerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

- Metot, eser vb. müzik türlerine ulaşım sağlamak için internet ortamında bulunan müzik platformlarından yararlanma durumuna ilişkin iki ülke arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Maddeye ilişkin Türkiye'deki eğitimcilerin Almanya'ya göre keman eğitimi süreçlerinde internet kaynaklarından daha sık yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Her iki ülkedeki keman eğitimcilerinin metot seçimlerinde çeşitli müzik

türlerine ait kaynaklara yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretim süreci içinde metotlara yönelik farklı zorluk derecelerindeki kaynakların her iki ülkede de kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretim süreci içerisinde her iki ülkedeki eğitimcilerin de keman çalma tekniklerine yönelik farklı zorluk derecelerindeki kaynakları kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre her iki ülkedeki eğitimcilerin farklı yöntemlerden faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Türkiye'deki eğitimcilerin Suzuki yöntemini daha sık kullandıkları, Almanya'daki eğitimcilerin ise daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Türkiye'deki eğitimcilerin derslerde Almanya'daki eğitimcilere göre görsel-işitsel öğelere daha fazla yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Türkiye'deki eğitimciler Almanya'daki eğitimcilere göre görsel-işitsel etkinliklerin öğrencinin çalıştığı eser, şarkı vb. müzik türlerini doğru seslendirmede daha etkili olduğunu düşünmektedir.

Almanya'daki eğitimcilerin bir önceki madde ve ilgili maddeye ilişkin verdikleri yanıtlar birbirini destekler niteliktedir. Almanya'daki eğitimciler hem derslerde görsel-işitsel öğelere daha az yer vermekteler hem de görsel-işitsel etkinliklerin öğrencinin çalıştığı eser, şarkı vb. müzik türlerini doğru seslendirmede daha az etkili olduğunu düşünmektedirler.

Metot, eser vb. müzik türlerine ulaşım sağlamak için internet ortamında bulunan müzik platformlarından yararlanma, Eğitim ve öğretim sürecinde Suzuki yönteminden yararlanma, ders saatinin bir bölümünde teknoloji destekli görsel-işitsel etkinliklere yer verme ve görsel-işitsel etkinliklerin öğrencinin çalıştığı eser, şarkı vb. müzik türlerini doğru seslendirmede etkili olma durumlarına yönelik iki ülke arasında oluşan anlamlı farklılıklara yönelik şunlar söylenebilir;

Türkiye'deki eğitimciler Almanya'daki eğitimcilere göre, örgün eğitim dışındaki keman eğitimi ve öğretimi süreçlerinde teknoloji destekli görsel-işitsel etkinliklere yer verdiklerini ve görsel-işitsel etkinliklerin öğrencinin çalıştığı eser, şarkı vb. müzik türlerini doğru seslendirmede etkin ve faydalı olduğu görüşündedirler. Aksoy'un (2015) "Özengen

Keman Eğitiminde Video Destekli Öğretimin Keman Performansına Etkisi" başlıklı çalışması, örgün eğitim dışındaki keman eğitimi süreçlerinde öğrencinin kemanı etkili bir şekilde öğrenmesine yönelik teknoloji destekli görsel-işitsel öğelerin etkili ve faydalı olma durumunu destekler niteliktedir. Çalışmada, öğrencilere izletilen ve dinletilen keman eğitimi videolarının öğrencinin derslerde daha aktif rol aldığı, hatalarının farkına varıp düzeltebildikleri, gözlem yeteneğini geliştirerek bu öğelerin öğrencilerin öğrenme sürecini zenginleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Güzel, Çakır ve Çelen'in (2020) Youtube üzerinden verilen video destekli keman derslerinin keman eğitimine olan katkısını tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda öğrenciler tarafından izlenen Youtube videolarının öğrencilerin keman eğitimine olumlu yönde etkisi olduğu, öğrenciler izledikleri bu videoların hatırlamada kolaylık sağladığını belirtmişler ve youtube videolarının öğrencilere keman eğitimi kapsamında görsel-işitsel bakımdan yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki çalışma Türkiye'deki eğitimcilerin görsel-işitsel etkinliklerin öğrencinin çalıştığı eser, şarkı vb. müzik türlerini doğru seslendirmede etkili olduğu görüşünü desteklemektedir.

Türkiye'deki eğitimciler, Almanya'daki eğitimcilere göre Suzuki yöntemini daha fazla kullanmaktadırlar. Ayaz Töral'ın (2021) "Keman Eğitiminde Suzuki Öğretim Yönteminin Kullanılabilirlik Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı çalışmasında Türkiye'de Suzuki yönteminin %63 oranında kullanıldığı sonucuna ulaşılmış ve Suzuki yönteminin öğrencilerin işitsel, görsel ve bedensel olarak aktif olmalarını sağladığı, farkındalığın ön planda olduğu ve öğrencilerin kişisel gelişimlerine yararlı olduğunu ifade etmiştir. Bu durum Türkiye'deki eğitimcilerin görsel-işitsel etkinliklerin öğrencinin çalıştığı eser, şarkı vb. müzik türlerini doğru seslendirmede etkin ve faydalı olduğu yönünde düşünmeleri ve derslerde teknoloji destekli görsel-işitsel öğelere ilişkin etkinliklere yer veriyor olmaları ile ilişkilendirilebilir. Öyle ki görerek ve işiterek enstrümanı çalmayı öğrenme ve geliştirebilme Suzuki öğretim yöntemi ilkeleri arasında yer almaktadır. Kocamanoğlu'nun (2019) "Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Yeterliği" isimli çalışmasında belirttiği gibi, "Suzuki öğretim yöntemiyle öğrencinin dinleme, hafızada tutabilme ve taklit etme becerilerini geliştirme hedeflenir".

- Türkiye'deki eğitimcilerin Almanya'daki eğitimcilere göre öğretim süreci boyunca öğrenciye daha sık ölçme ve değerlendirme uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Alçın ve İnanıcı'nın (2020) "Müzik Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasında müzik öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre ölçme ve değerlendirme uygulamalarında müzik öğretmenlerinin öğrencilerin bireysel farklılıkları, hazır bulunuşlukları, sınıf ortamı, yeterli materyal ve ders saatinin uygunluk durumunu dikkate alarak ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya göre ölçme ve değerlendirme uygulama durumunu etkileyen birçok faktörün olduğu görülmekte olup, Türkiye ve Almanya arasında da bu tür farklılıkların olabileceği düşünüldüğünde iki ülkenin maddeye yönelik verileri birbirinden farklı çıkabilmektedir.

- Her iki ülkedeki eğitimciler örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin haftalık ders saati süresinin öğrencinin kemanı öğrenme ve geliştirmesinde yeterli olduğu konusunda hemfikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Her iki ülkedeki keman eğitimcilerinin de derslerinde eşlik çalgısı kullandıkları tespit edilmiştir.

5.1.2. Örgün Eğitim Dışındaki Keman Eğitimine Yönelik Eğitimcilerin Mesleki Yeterlikleri ve Eğitsel Donanımlarına İlişkin Sonuçlar

- Türkiye ve Almanya'daki eğitimcilerin keman derslerinde öğrencilerini temel müzik yazı ve öğeleri bakımından bilgilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda keman eğitimi ve öğretimi sürecinde öğrencinin teorik açıdan bilgi sahibi olması keman çalmada başarılı olması bakımından önemli olduğu görülmektedir. Yıldız'ın (2018) "Amatör Keman Eğitimini Destekleyici Teori ve Solfej Eğitimi "Caka (Cihat Aşkın ve Küçük Arkadaşları) Modeli" "Afyon Caka Örneği"" başlıklı çalışmasında, öğrencilerin müziğin teorik kısmını da öğrenmeleri keman çalmada daha bilinçli oldukları, bu bilgiler yardımıyla çaldıkları eserleri daha iyi tanıdıkları, eserlerin besteci ve stil özelliklerine yönelik bilgi sahibi olduklarından eserleri daha iyi yorumladıkları, müziğin teorik yanına karşı olumlu yaklaştıkları ve diğer bilim dallarıyla daha kolay bağlantı kurabildikleri sonucuna ulaşılmış olup, keman eğitiminde teorik bilgilerin kazandırılması gerekliliğinin önemini vurgulamaktadır.
- Her iki ülkedeki eğitimcilerin kendilerini geliştirmek için her gün keman çalışmaya özen gösterdikleri saptanmıştır.

- Türkiye ve Almanya'daki eğitimcilerin keman eğitmenliği dışında müzikal etkinliklere icracı olarak katılım sağlama durumlarına yönelik farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Almanya'daki eğitimcilerin icracı olarak müzikal etkinlerde daha faal oldukları sonucuna ulaşılmış, Türkiye'deki eğitimcilerin ise müzikal etkinliklerde icracı olarak daha az yer aldıkları saptanmıştır.
- Türkiye ve Almanya'daki eğitimcilerin müzikal etkinliklere dinleyici olarak genel anlamda katılım sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Müzik alanı ile ilgili gelişmeleri (akademik çalışmalar, dergi, kitap, makale, tez, bildiri vb.) takip etme durumlarına ilişkin iki ülke arasında farklılıklar saptanmıştır. Türkiye'deki eğitimciler müzik alanı ile ilgili olan çalışmaları ve gelişmeleri takip etmektedirler. Almanya'daki eğitimcilerin müzik alanı ile ilgili gelişmeleri az oranda takip ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- İki ülkedeki eğitimcilerin öğrencileri çalıştırdıkları müzik formları (konçerto, sonat, şarkı vb.) hakkında bilgi sahibi olma durumuna yönelik farklılıklar olduğu saptanmış ve Türkiye'deki eğitimcilerin öğrencileri çalıştırdıkları müzik formları ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Keman eğitimi sırasında teknik ve müzikal anlamda karşılaşılan problemlere yönelik iki ülkedeki eğitimcilerin de çözüm önerileri oluşturabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Örgün Eğitim Dışındaki Keman Eğitiminde Öğrencilerin Hazır Bulunuşlukları ve Yeterliklerine Yönelik Eğitimcilerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

- Türkiye ve Almanya'daki keman eğitimcilerinin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin keman eğitimini boş zamanlarını değerlendirmek (hobi) amacıyla aldıkları yönünde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Türkiye ve Almanya'daki eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda, Almanya'daki öğrencilerin Türkiye'deki öğrencilere oranla keman eğitimini daha çok boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- İki ülkedeki keman eğitimcileri de öğrencilerinin keman derslerine ilgi gösterdikleri, derslerine vaktinde ve düzenli olarak geldikleri konusunda hemfikir oldukları saptanmıştır.
- Türkiye ve Almanya'daki eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda,

Türkiye'deki öğrencilerin Almanya'daki öğrencilere oranla daha fazla keman çalışma disiplinine sahip oldukları tespit edilmiştir.

- Türkiye ve Almanya'daki eğitimcilerin öğrencilerinin verilen ödevleri ritim, entonasyon, dinamik, ses rengi bakımından büyük ölçüde doğru seslendirmeye özen gösterdiklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.
- İki ülkedeki eğitimciler de öğrencilerinin eğitim süreci içerisinde hatalarını büyük ölçüde fark edebilir seviyeye ulaştıkları konusunda hemfikir oldukları saptanmıştır.
- İki ülkedeki eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda öğrencilerinin keman eğitimi sürecinde toplu çalma-müzik yapabilme becerisine ulaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.4. Örgün Eğitim Dışındaki Keman Eğitimine Yönelik Çalışma Ortamlarındaki Fiziksel Olanaklar ve Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar

- Türkiye'de ve Almanya'daki eğitimciler ders verdikleri ortamın oda sayısı ve büyüklük bakımından fiziksel olarak uygun olduğu konusunda görüş belirtmişlerdir.
- İki ülkedeki eğitimciler de ders verdikleri ortamın akustik olarak uygun olduğunu belirtmişlerdir.
- İki ülkedeki eğitimciler ders verdikleri ortamın ısıtma, klima, havalandırma gibi termal çalışma konforu bakımından uygun olduğu yönde görüş belirtmişlerdir.
- İki ülkedeki eğitimciler ders verdikleri ortamın hijyen kurallarına uygun olduğunu belirtmişlerdir.
- Türkiye ve Almanya'daki eğitimciler ders verdikleri ortamda metronom, nota sehpası vb. materyallerin yeterli olduğu konusunda hemfikirde oldukları saptanmıştır.
- İki ülkedeki eğitimcilerin ders verdikleri ortamda internet erişimi ve bilgisayar, tablet gibi donanım imkanları elektronik kaynaklara erişim için yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır
- İki ülkedeki eğitimcilerin ders verdikleri ortamda kendileri ve öğrencilerinin ders sürecinde yararlanabileceği yazılı kaynakların yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.5. Örgün Eğitim Dışındaki Keman Eğitiminin Yaşam Boyu Öğrenme Süreçlerine Etkisine Yönelik Eğitimci Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

- Türkiye ve Almanya'daki eğitimcilerin örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin kişisel gelişimine katkı sağladığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Türkiye ve Almanya'daki eğitimciler örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin özgüvenini artırdığını düşünmektedirler.
- Türkiye ve Almanya'daki eğitimcilerin örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin iletişim becerisine katkı sağladığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Türkiye ve Almanya'daki eğitimcilerin örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin kültürel gelişimine katkı sağladığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Türkiye ve Almanya'daki eğitimcilerin örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin hayata bakış açısını geliştirdiği yönünde hemfikir oldukları saptanmıştır.
- Türkiye ve Almanya'daki eğitimcilerin örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin kişisel gelişimine katkı sağladığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Türkiye ve Almanya'daki eğitimcilerin örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin sosyal yaşantısında çevreye uyum sağlamada etkili olduğu konusunda farklı yönde görüş belirtmişlerdir. Türkiye'deki eğitimciler Almanya'daki eğitimcilere göre öğrencinin sosyal yaşantısında çevreye uyum sağlama konusunda daha başarılı oldukları yönde görüş belirttikleri saptanmıştır.
- Türkiye ve Almanya'daki eğitimcilerin örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin başkalarıyla uyum içinde çalışmasına katkı sağladığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.6. Keman Eğitimcilerinin İşledikleri Ders Süresi ve Haftalık Ders Sayısına İlişkin Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Sosyo-demografik özellikler kısmında yer alan ders işleniş süresi ve haftada kaç saat ders işlendiği değişkenlerine yönelik iki ülke arasında net bir farklılık olup olmadığına ilişkin Ki-Kare bağımsızlık testi uygulanmıştır. Buna göre ders işleniş süresiyle ilgili Türkiye'deki eğitimcilerin 45 dakika üzerinde ders yaptıkları Almanya'daki eğitimcilerin ise 45 dakikadan az sürede ders yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Haftalık ders sayısına ilişkin iki ülke arasında farklılık bulunmamıştır.

5.2. Öneriler

Örgün eğitim dışında keman eğitimine yönelik dersler ve öğretim süreçlerinin nasıl yürütüldüğüne ilişkin ulaşılan sonuçlara yönelik öneriler:

- Eğitim ve Öğretim sürecinde Suzuki yönteminden yararlanma durumlarına ilişkin Türkiye'deki keman eğitimcilerinin Suzuki yöntemini Almanya'daki keman eğitimcilerine göre daha fazla kullanıyor oldukları sonucundan yola çıkarak, Almanya'daki eğitimcilerin örgün eğitim dışında verdikleri keman eğitimi ve öğretimi sürecinde hangi yöntem ve teknikleri kullandıklarına ilişkin daha ayrıntılı sonuçlar elde edebilmek için bu maddeye ilişkin çalışma genişletilebilir.

Örgün eğitim dışında keman eğitimi veren eğitimcilerin mesleki yeterlikleri ve eğitsel donanımlarına ilişkin ulaşılan sonuçlara yönelik öneriler:

- Türkiye'de örgün eğitim dışında keman eğitimi veren eğitimcilerin Almanya'daki keman eğitimcilerine göre müzikal etkinliklere icracı olarak daha az katılım sağladıkları sonucundan yola çıkarak, Türkiye'de kültür ve sanata yönelik sponsor desteğinin artması hem müzikal etkinliklerin daha sık gerçekleştirilmesi hem de ilgili alana yönelik eğitimcilerin icracı olarak bu etkinliklere katılım sağlamasında etkili olabilir. Bu noktada etkinliklerin merkez iller yanı sıra çevresel bölgelere de yayılması müziğin daha geniş kesimlere hitap edebilmesine imkan sağlayabilir.

Öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve yeterliklerine ilişkin ulaşılan sonuçlara yönelik öneriler:

- Öğrencilerin her iki ülkede de keman eğitimi sürecinde toplu çalma-müzik yapabilme becerisine ulaştıkları sonucuna göre öğrencilerin toplu çalma becerilerini hem geliştirmeleri bakımından hem de geniş kitleye ulaşarak bireyleri örgün eğitim dışındaki keman eğitimine teşvik edebilmek için öğrencilerden oluşan müzikal etkinliklerin sıklıkla yapılması önerilebilir.

Örgün eğitim dışındaki keman eğitimine yönelik çalışma ortamlarındaki fiziksel olanaklar ve yeterliklere ilişkin ulaşılan sonuçlara yönelik öneriler:

- Her iki ülkede de keman dersi verilen ortamın hijyen kuralları, termal çalışma konforu, yazılı ve elektronik kaynaklara ulaşım gibi fiziksel olanakları ve yeterliğine ilişkin uygun olduğu sonucuna ulaşılmış olsa da, bu durumun sürekliliğinin sağlanmasıyla birlikte bu olanaklar daha da iyileştirilebilir.

Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin yaşam boyu öğrenme süreçlerine etkisine ilişkin ulaşılan sonuçlara yönelik öneriler:

- Keman eğitimcilerinin ders planlamalarını öğrencilerin ilgi ve isteklerini dikkate alarak ve onların yaşam boyu öğrenme kapsamında başta iletişim becerileri olmak üzere kişisel, kültürel ve sosyal yönden gelişimlerini artırmalarına katkı sağlayacak bir biçimde yapabilirler.
- Her iki ülkedeki keman eğitimcilerinin görüşleri doğrultusunda örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin yaşam boyu öğrenme kapsamındaki etkilerinin her iki ülkede de olumlu yönde olduğu sonucundan yola çıkarak, grup veya bireysel olarak sıklıkla müzikal etkinlikler gerçekleştirilebilir. Ayrıca bireylerin müziğin herhangi bir alt boyutuna yönelimlerini sağlayacak, ilgi ve istek uyandıracak teşvik edici çalışmalar yürütülebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- İki ülke arasında gerçekleştirilen bu çalışmaya farklı sosyo-demografik değişkenler eklenerek tekrar ele alınarak araştırılabilir.
- Örneklem grubu olarak örgün eğitim dışında keman eğitimi veren eğitimcilere uygulanan anket farklı bir çalışmada öğrencilere uygulanarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak değerlendirilebilir.
- Bu konu üzerine çalışma yapacak araştırmacılar anket yöntemi yanı sıra eğitimcilere ek olarak öğrencilerle de görüşmeler yaparak daha net sonuçlar elde edebilirler.
- Veri toplama sürecinin daha geniş bir zamana yayılarak çalışma daha geniş bir örneklem ile tekrar ele alınabilir.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi.*Kültür Koleji Yayınları 2: İstanbul.

Alçın, Ö., ve İnanıcı, M. K. (2020). "Müzik Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 40 (2) , 757-757.

Alkar, R. (2008). İlköğretim Müzik Eğitimi Dersinde 2007-2008 Eğitim Öğretim Yılında Okutulan Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Şarkıların Müziksel Amaçları Bakımından Analizi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Programı, İzmir.

Alpaslan, E., ve Gökdemir, T. (2019). "Cumhuriyetin İlk Yıllarında Müzik Alanında Yurt Dışına Gönderilen Öğrenciler ve Çağdaş Türk Müziğine Etkileri: İdil Biret ve Suna Kan Örneği". *Asia Minor Studies,* 7 (2) , 282-298.

Altınköprü, H. (2004). Cumhuriyet Döneminde Türk Müziğinde Çağdaşlaşma Çalışmaları ve Hasan Ferid Alnar. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Bilimler TSM Ana Bilim Dalı, İzmir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. (tarih yok). Fakültemizin Kuruluşu. Erişim: 29 Mart 2023, http://www.education.ankara.edu.tr/tarihce/

Aracı, E.ve Erdoğan, A. (Ed.). (2007). *Ahmed Adnan Saygun Doğu-Batı Arası Müzik Köprüsü.* Yapı Kredi Yayınları: İstanbul.

Arkabayev, Y., ve Arkabayev, E. (2019). Kazakistan ve Türkiye'deki İlkokul ve Ortaokul Genel Müzik Eğitiminin Çeşitli Boyutlarıyla Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

Arslan, M. M. (1992). *Türkiye'de Yaygın Eğitim.* Erek Ofset Matbaası: Ankara.

Arslangiray, E. (2006). "Avrupa Birliği Müzik Ortamını Doğru Değerlendirmek", *Müzik Sanatımız ve AB Süreci Sempozyumu,* 17-18 Mart 2006, Çankaya Belediyesi Çağdaş Sanatlar Galerisi, Ankara. (83-98).

Avni Akyol Güzel Sanatlar Lisesi, İ. (2012). Tarihçe. *İstanbul Avni Akyol Güzel Sanatlar Lisesi.* Erişim: 4 Nisan 2023, https://istanbulagsl.meb.k12.tr/icerikler/tarihce_225082.html

Ayaz Töral, D. (2021). Keman Eğitiminde Suzuki Öğretim Yönteminin Kullanılabilirlik Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Balkılıç, Ö. (2009). *Cumhuriyet, Halk ve Müzik: Türkiye'de Müzik Reformu 1922-1952.* Tan Kitabevi Yayınları: Ankara.

Barişeri, N. (2000). Primary Music Teacher Education in England and Turkey. Doctorat Theses. Durham University, England.

Benson, C., ve Fung, C. F. (2005). "Comparisons of Teacher and Student Behaviors in Private Piano Lessons in China and The United States". *International Journal of Music Education,* 23 (1) , 63-72. doi.org/10.1177/0255761405050931.

Berlin Sanat Üniversitesi. (tarih yok). Berlin Sanat Üniversitesi Tarihi. Erişim: 26 Temmuz 2023, https://www.udk-berlin.de/en/university/the-history-of-berlin-university-of-the-arts/

Bevers, T. (2005). "Cultural Education and The Canon: A Comparative Analysis of The Content of Secondary School Exams for Music and Art in England, France, Germany, and the Netherlands, 1990-2004". *Poetics,* 33 (5-6) , 388-416.

Biber Öz, N. (2001). "İnsanın Kültürel Gelişiminde Müzik Eğitiminin Önemi". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (1) , 101-106.

Bilen, H. (2020). Özengen (Amatör) Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Müzikal Motivasyon Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzikoloji Anasanat Dalı, Performans Sanat Dalı, Kocaeli.

Bilen, S. (1995). İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.

Bode, V. (2022). Participatory Based Music Education in an International Comparison of the United States, Greece, and Turkey. Master Thesis. Anton Bruckner Privatuniversitat Oberösterrerich, Avusturya.

Boran, İ., ve Şenürkmez, K. Y. (2018). *Kültürel Tarih Işığında Çoksesli Batı Müziği* Yapı Kredi Yayınları: İstanbul.

Büyükaksoy, F. (1997). *Keman Öğretiminde İlkeler ve Yöntemler.* Armoni: Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılık Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Pegem Akademi: Ankara.

Can, A. A., Yokuş, T., ve Yokuş, H. (2009). "Comparison of Primary Education Music Lesson Curriculums of Turkey and England in terms of Acquisition Targets". *Procedia-Social And Behavioral Sciences, World Conference On Educational Sciences: New Trends and Issues in Educational Sciences,* 1 (1) , 1141-1145 doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.205.

Canbay, A. (2007). İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı "Müzikte Örgü, Doku, Biçim, Tür" Ünitesi ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Canbay, A. (2019). "Müzik Eğitiminde Örnek Bir Model; Köy Enstitüleri", *IV. Uluslararası Rating Academy Kongresi,* 02-03 Mayıs 2019, Çanakkale. 183-200.

Çakar, D. (2015). "Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı (Cebeci'den Beşevler'e)". *Sanat ve Müzik,* (1) , 9-34.

Çeçen, A. (1977). "Türkiye'de Halk Eğitimi". *Eğitim ve Bilim,* 2 (10) , 20-25.

Çilden, Ş. (2006). "Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Çalgı Eğitiminin Nitelik Sorunlarının İrdelenmesi", *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu,* 26-28 Nisan 2006, Denizli. 542-548.

Çini Şimşek, D. (2018). "Müzik İnkılabında Bir Uygulama; Musiki Muallim Mektebi'nden, Ankara Devlet Konservatuvarı'na". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 82 , 241-251, doi:10.16992/ASOS.14309.

Dalkıran, E. (2015). "Cumhuriyet'e Geçiş ve Cumhuriyet Dönemi Müzik Yaklaşımları". Z. Nacakcı, A. Canbay (ed.). içinde *Müzik Kültürü.* (s. 173-195). Pegem Akademi: Ankara.

Demirel, S., ve Karaelma, B. (2022). "Kosova ve Türkiye 6. Sınıf Müzik Öğretim Programlarının İncelenmesi". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (30) , 722-735, https://dergipark.org.tr/tr/pub/rumelide/issue/73128/1192664.

Dereli, R. (2022). "Cumhuriyet'in İlk Dönemlerinde Türk Müziğinin Eğitimi Adına Öğretmen Yetiştirme Kurumu: Musiki Muallim Mektebi". *Türk Müziği Dergisi,* 2 (1) , 13-20.

Ece, G. (2019). Türkiye'de ve Almanya'da Müzik Öğretmeni Yetiştirme Programları Kapsamında Çalgı Öğretmeni Yetiştirme Süreçlerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Eker, S. (2020). "Almanya Federal Cumhuriyeti Eğitim Sisteminin Tanıtılması ve Türk Eğitim Sistemi İle Karşılaştırılması". *Sosyolojik Düşün,* 5 (2) , 113-126, https://doi.org/10.37991/sosdus.828484.

Ergün, G. (2006). Kemanın Tarihsel Gelişimi. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Anasanat Dalı, Eskişehir.

Evcin, E. (2011). "Atatürk'ün Güzel Sanatlara ve Sanatçılara Bakışı". *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi,* 12 (47) , 521-555.

Fenmen, M. (2005). "Amatörlük ve Müzikçi Arkadaşlığı". A. Say (ed.). içinde *Müzik Öğretimi.* (s. 82). Müzik Ansiklopedisi Yayınları: Ankara.

Gazi Üniversitesi. (2021). Tarihçe: Erişim: 14 Mart 2023, https://gef-guzelsanatlar-muzik.gazi.edu.tr/view/page/26429

Gelen, İ. (2019). Almanya Federal Cumhuriyeti. *Karşılaştırmalı Eğitim* Erişim: 5 Nisan 2023, https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ismailgelen/57388/+ALMANYA%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%20S%C4%B0STEM%C4%B0%20IG.pdf

Gençoğlu, M. S. (2021). *Türk Müziği Tarihinde Keman ve İlk Keman Metodu.* Gece Kitaplığı Yayınları: Ankara.

Göbelez, C. (1996). *Çalgılar Dünyasında Keman.* Lizst Müzikevi Yayınları: İstanbul.

Güdek, B. (2014, Mart). "Cumhuriyet Dönemi Müzik Alanında Yabancı Uzman Raporları". *Tarih Okulu Dergisi,* 7 (17) , 629-659. doi:http://dx.doi.org/10.14225/Joh392

Gün Duru, E., ve Köse, H. S. (2012). "Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Yapılanma Modelleri (Türkiye, Avusturya, Finlandiya, Danimarka ve Texas Örnekleri)". *e-Journal of New World Sciences Academy,* 7 (3) , 235-245.

Gün, Ö. (2018). *Eğitim ve Öğretim nedir? Aralarındaki Farklar Nelerdir?* (2023, 21 Haziran). Erişim: https://www.bilgikilavuzu.com/egitim-ogretim-nedir-aralarindaki-farklar-nelerdir/

Günay, E., ve Uçan, A. (1980). *Çevreden Evrene Keman Eğitimi 1.* Dağarcık Yayınları: Ankara.

Güner, S. U. (2019). Ülkemizde Keman ve Keman Eğitimi Alanlarında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (1986-2018). Yüksek Lisans Tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Anabilim Dalı, Sivas.

Güneş, F. (2005). "Eğitimde Temel Kavramlar ve Çağdaş Yönelimler". F. Güneş (ed.). içinde *Eğitim Bilimine Giriş.* (s. 3-21). Pegem Akademi: Ankara.

Gürsel, Ö., Tekergül, E., Turan, K., Toraman, B., Karagöz, Ö., ve Güldaş, M. (2009). "Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Bir Eğitim Modeli Köy Enstitüleri", *İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, 6-7 Kasım 2009, Antalya. (121-127).

Güzel, B. B., Çakır, H., ve Çelen, Y. (2020). "Youtube Üzerinden Video Destekli Keman Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri". *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi,* 4 (1) , 31-43.

Hasanova, A. (2008). Türkiye'de ve Azerbaycan'da Müzik Eğitimi Veren Kurumların İlköğretim ve Ortaöğretim Düzeyinde Verilen Piyano Eğitimi Programlarının

Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Bursa.

Hochschule Für Musik Und Theater "Felix Mendelssohn Bartholdy" Liepzig. (2023, 26 Temmuz). Erişim: https://www.hmt-leipzig.de/de/home/hochschule/profil

Kahramankaptan, Ş. (2020). TRT Çoksesli Korosu 50. Yılı: Sevinsek mi, Üzülsek mi? (2023, 11 Haziran). Erişim: https://www.sanattanyansimalar.com/yazarlar/sefik-kahramankaptan/trt-coksesli-korosu-50-yili-sevinsek-mi-uzulsek-mi/2241/

Kalyoncu, N. (2006). "Türkiye ve Avrupa Ülkelerinde Genel Eğitim Okullarına Müzik Öğretmeni Yetiştirme Karşılaştırmalı Bir İnceleme", *Müzik Sanatımız ve AB Süreci Sempozyumu,* 17-18 Mart 2006, Çankaya Belediyesi Çağdaş Sanatlar Galerisi, Ankara. (119-140).

Karahan, F. K. (2010). 1923-1938 Yılları Arasında Atatürk'ün Sanat Politikası İçinde Müziğin Yeri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi: Ankara.

Kavcar, C. (1981). "Cumhuriyet Döneminde Müzik Eğitimi", *1. Türk Müziği Kurultayı,* 20-23 Ekim 1981, İ.T.İ.A. İletişim Bilimleri Fakültesi, Eskişehir. (16-26).

Kaya, E. E. (2010). "Yeni Türk Müzik İnkılabına Bir "Hazırlık Evresi" Olarak 1826-1920 Dönemi". *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 7(1) , 1451-1460.

Kaya, G. (t.y). Güzel Sanatlar Liselerinin Kuruluş Amaçları ve Bugün İçinde Bulunduğu Durum. Erişim: 4 Nisan 2023, https://www.academia.edu/11719851/G%C3%9CZEL_SANATLAR_L%C4%B0SELER%C4%B0_N%C4%B0N_KURULU%C5%9E_AMA%C3%87LARI_VE_BUG%C3%9CN_%C4%B0%C3%87%C4%B0NDE_BULUNDU%C4%9EU_DURUM

Kaygısız, M. (2000). *Türklerde Müzik.* Kategori Yayıncılık: İstanbul.

Kertz-Welzel, A. (2009). "A Matter of Comparative Music Education? Community Music in Germany". *International Journal of Community Music,* 1 (3) , 401-409. doi.org/10.1386/ijcm.1.3.401_1

Kılbaş, M. (2007). Türkiye ile Avrupa Birliği Ülkelerinde Müzik Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması (Almanya, Avusturya ve Polonya Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Kocamanoğlu, K. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Yeterliği. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Denizli.

Koçer Fedorean, A. (2020). "Ludwig Spohr'un Alman Keman Ekolündeki Yeri ve Önemi". *Turkish Studies- Educational Sciences,* 15 (5) , 3467-3475. http://doi.org/10.47423/TurkishStudies.45840

Koçkar, M. T. (2001). Türkiye ve Rusya Federasyonu'nda Sanatçı Yetiştiren Okulların Yönetsel Yapılarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) Anablim Dalı, Eskişehir.

Kuloğlu, Ü. (2009). Müzik Türkiye Cumhuriyeti ve Türk Müzik Kültürü. *T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Türkiye Kültür Portalı Projesi* (s. 1-24) Erişim: 14 Mayıs 2023, https://www.kulturportali.gov.tr/medya/dokuman/dokumandetay/4022

Kurtaslan, Z. (2009). "Türk Keman Okulunun Oluşum Süreci ve Temsilcileri". *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi,* (26) , 409-429.

Küçüköncü, Y. (2000). "Sınıf Öğretmenliğinde Müzik Eğitimi". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7 (7) , 8-12.

Kütahyalı, Ö. (1981). *Çağdaş Müzik Tarihi.* Başkent Müzikevi Yayınları: Ankara.

Mannheim Okulu. (t. y.). Erişim: https://ewikitr.top/wiki/Mannheim_school

MEB. (1990). *Yaygın Eğitim.* Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu Matbaası: Ankara.

MEB. (1999). Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Yönetmeliği. *T.C Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi* (s. 20-29) Erişim: 4 Nisan 2023, http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/65.pdf

MEB. (2010). Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. Erişim: 2 Şubat 2023, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/05/20100521-4.htm

Mıhçıoğlu, C. (2019). "Eğitim (Bilimleri) Fakültesinin Kuruluşu Üzerine". *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES),* 22 (1) , 347-391, 10.1501/Egifak_0000000864

Munch, C. (1990). *Ben Bir Orkestra Şefiyim.* (Ü. Birkan, Çev.). Afa Yayınları: İstanbul.

Münih Müzik ve Gösteri Sanatları Üniversitesi. (t.y.). Erişim: 26 Temmuz 2023, https://hmn.wiki/tr/University_of_Music_and_Performing_Arts_Munich

Nebi, G., ve Yöndem, S. (2009). "Makedonya ve Türkiye İlköğretim Okulları 6, 7 ve 8. Sınıflarda Okutulan Müzik Ders Kitaplarındaki Eğitim Müziği Eserlerinin

Karşılaştırmalı İncelenmesi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5 (1) , 97-111.

Oğuz, T. G., Kaleli, Y. S. ve Mustul, Ö. (2021). "Özengen Keman Eğitimi Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Konya İli Örneği)". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 41(3), 2127-2151.

Olgun, K. ve Yılmaz, H. (ed.). (2019). *Türkiye'de Halkevleri Gerçeği Teftiş Raporları Işığında Birinci Yılında Halkevleri (Halkevleri ve Kocaeli Halkevi Örneği).* İksad Yayınevi: Ankara.

Özcan, N. (1993). *Darülelhan*. Erişim: 26 Şubat 2023, https://islamansiklopedisi.org.tr/darulelhan

Özcan, N. (2020). *Muzıka-yi Hümayun*. Erişim: 26 Şubat 2023, https://islamansiklopedisi.org.tr/muzika-yi-humayun

Özdek, A. (2012). Ulusal Müzik Eğitiminde Halk Müziğinin Yeri: Türkiye-Azerbaycan Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

Özkeleş, S. (2019). "Dünya'nın Farklı Üniversitelerinde Mesleki Müzik Eğitimi Veren Kurumların Lisans Programlarında Yürütülen Müzik Biçimlerine İlişkin Dersler", *4th International Symposium on Innovative Approaches in Architecture, Planning and Design,* 22-24 Kasım 2019, Samsun, (2687-5527).

Özsavaş, O. (2019). "Osmanlı Devleti'nin Konservatuvarı Darülelhan (Arşiv Belgeleriyle)". *Erdem,* 0 (76) , 255-258.

Özsoy, G. S. (2011). Keman Tekniğine Yeni Bir Soluk Veren Niccolo Paganini'den Gelen Yeniliklerin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Ana Sanat Dalı, Yaylı Çalgılar Sanat Dalı, Edirne.

Öztosun Çaydere, Ö., ve Esmergül, P. (2016). "Keman Eğitiminde Değerler Açısından Suzuki Yaklaşımı". *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi,* (56) , 241-252.

Öztosun, Ö. ve Akgül Barış, D. (2004). "Bireysel Çalgı EğitimiI(Keman) Dersi Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeylerinin Belirlenmesi (A.İ.B.Ü Örneği)", *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi,* 7-10 Nisan 2004, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta. (1-6).

Özyüksel Ersil, G. (2007). Cumhuriyet Devrimimizin Özgün Eğitim Kurumları Köy Enstitülerinde Müzik Eğitimi ve Günümüze Yansımaları. Yüksek Lisans Tezi. Gazi

Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Paçacı, G. (1999). *Cumhuriyet'in Sesleri.* Tarih Vakfı Yayınları: İstanbul.

Parasız, G. (2009). Keman Öğretiminde Kullanılmakta Olan Çağdaş Türk Müziği Eserlerinin Seslendirilmesine Yönelik Olarak Oluşturulan Hazırlayıcı Alıştırmaların İşgörüsellik ve Etkililik Yönünden İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Resmi Gazete. (1934). Milli Musiki ve Temsil Akademisinin Teşkilat Kanunu. Erişim: 14 Mart 2023, https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/2743.pdf

Reyhan, C. (2005). "Türk- Alman İlişkilerinin Tarihsel Arka Planı (1878-1914)". *BELLETEN,* 69 (254) , 217-266.

Say, A. (2019). *Müzik Tarihi.* Islık Yayınları: İstanbul.

Saydam, E. (2011). Cumhuriyet Döneminde Çağdaş Çoksesli Türk Müziği'nin Oluşumu ve Gelişimi. Erişim: 25 Mart 2023, https://www.ezgisaydam.com/yazilary.html

Sezginer, N. (1990). "Müzik Öğretimi Nasıl Geliştirilebilir?", *Türk Eğitim Derneği VII. Öğretim Toplantısı,* 25-26 Mayıs 1989, Ankara. (209-283).

Somakcı, P. (2017). "Osmanlı Saraylarında Uygulanan Müzik Eğitimi ve Müzik Kurumları". *International Journal of Interdisciplinary and Intercultural Art,* 2 (2) , 171-182.

Sülün, E. (2015). Türkiye, Almanya, Finlandiya, İngiltere ve Kanada Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Şahin, M., ve Duman, R. (2008). "Cumhuriyet'in Yapılanma Sürecinde Müzik Eğitimi". *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi ,* 7 (16) , 259-272.

Şen, Ü. S. (2016). *Müzik Estetiği Üzerine.* Pegem Akademi: Ankara.

Şendurur, Y. (2001). "Keman Eğitiminde Etkili Öğrenme-Öğretme Yöntemleri". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21 (3) , 145-155.

T.C İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı. (t.y.). Erişim: 25 Mart 2023, https://konservatuvar.istanbul.edu.tr/tr/content/konservatuvarimiz/tarihce

Tarman, S. (2009). "Müzik Öğretmenliği Lisans ve Lisansüstü Programları İçin Yeniden Yapılanma Zorunluluğu ve Bir Model Önerisi", *8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi,* 23-25 Eylül 2009, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun. (1-3).

Tatlı, S. (2010). Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı, Eskişehir.

Thiele, M. (2022). Almanya'da Müzik Yükseköğrenimi. Erişim: (23 Mayıs 2023), https://www.deutschland.de/tr/topic/kultur/almanyada-muzik-yuksekogrenimi-bir-genel-bakis

Tokatlı, B., ve Mustul, Ö. (2021). "Özengen Müzik Eğitimi Kurumlarında Keman Derslerini Yürüten Öğretmenlerin Karşılaştığı Problemler". *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,* 18 (43) , 6595-6634.

Töreyin, A. M. (2002). "Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Avrupa ve Türk Cumhuriyetleri ile Türkiye Arasındaki Etkileşim", *Uluslararası Avrupa ve Türk Cumhuriyetleri'nde Müzik Kültürü ve Müzik Eğitimi Kongresi,* 13-16 Kasım 2002, Ankara. (31-39).

Tuncay, M. (2007). "Güzel Sanatlar Fakültesi'nin Tarihi". *Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi,* (1) , 6-7.

Tunçdemir, İ. (2004). "Çoksesli Müzikte "Harika Çocuk Kanunu"nun Türk Müzik Kültürüne Etkisi: İdil Biret-Suna Kan Örneği", *XIII. Ulusal Eğtim Bilimleri Kurultayı,* 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya. (1-17).

Türkoğlu, A., ve Uça, S. (2011). "Türkiye'de Halk Eğitimi: Tarihsel Gelişimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri". *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2 (2) , 48-62.

Uçan, A. (2005a). *İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi.*Evrensel Müzikevi: Ankara.

Uçan, A. (2005b). "Ülkemizde Müzik Öğretimine Genel Bir Bakış". A. Say (ed.). içinde *Müzik Öğretimi.* (s. 115-133). Müzik Ansiklopedisi Yayınları: Ankara.

Uçan, A. (2015). *Türk Müzik Kültürü.* Evrensel Müzik ve Yayınevi: Ankara.

Uçan, A. (2016). *Atatürk ve Köy Enstitülerinde Müzik Eğitimi.*Arkadaş Yayınları: Ankara.

Uçan, A. (2018). *Müzik Eğitimi (Temel Kavramlar-İlkeler- Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum).* Arkadaş Yayınevi: Ankara.

Ulucan Weinstein, S. (2011). Türk Keman Okulu'nun Oluşumu. Sanatta Yeterlilik Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ensitüsü, Yaylı Çalgılar Sanat Dalı, Keman Programı, İstanbul.

Uslu, M. (2012). "Nitelikli Keman Eğitimine Yönelik Yaklaşımlar". *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 1 (4) , 1-11.

Uslu, M. (2013). "Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Bireysel Çalgı Eğitimi (Keman) Ders Programlarının Yürütülmesine Yönelik Eğitimci Görüşlerinin Değerlendirilmesi". *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 2 (1) , 47-57.

Yalçın, H. (2017). "Türkiye'de Mesleki Müzik Eğitimi Veren Kurumların Mevcut Durumları". *Online Journal Of Music Sciences,* 2 (3) , 37-66.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin Yayınları: Ankara.

Yıldırım, M. (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Yaygın Eğitim ve Halk Eğitimi Merkezleri.* Gazi Kitabevi: Ankara.

Yıldız, F. (2018). "Amatör Keman Eğitimini Destekleyici Teori ve Solfej Eğitimi "Caka (Cihat Aşkın ve Küçük Arkadaşları) Modeli" "Afyon Caka Örneği"". *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi,* 4 (8) , 36-49.

YÖK (2018). Yükseköğretim Kurulu. *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.* (s. 5-22) Erişim: 31 Mart 2023, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

YÖK, Kavak, Y., Aydın, A., ve Akbaba Altun (Ed.), S. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007).* Yükseköğretim Kurulu Yayını: Ankara.

Yurtseven, G., ve Sağer, T. (2018, 06 30). "Türkiye Cumhuriyeti'nin Müzik Kurumları Yapılanması ve Müziksel Değişim-1950 Sonrası". *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi,* 8 (17) , 124-133. https://doi.org/10.16950/iujad.363653

Yüksel Ketenci, N. (2005). Alman Keman Ekolü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Anasanat Dalı, Yaylı Çalgılar Sanat Dalı, Keman Programı, İstanbul.

EKLER

1. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Metni
2. Eğitimcilere Uygulanan Anket Formu
3. Etik Kurul Onayı
4. Özgeçmiş

EK 1

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ

Sizi Burcu SİNER AKAN tarafından, Prof. Dr. Alaattin CANBAY danışmanlığında yürütülen "Örgün Eğitim Dışındaki Eğitim Süreçlerinde Keman Eğitimi ve Öğretimine Yönelik Uygulamalar: Türkiye ve Almanya Örneği" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırma ile Türkiye ve Almanya' da örgün eğitim dışındaki eğitim süreçlerinde keman eğitimi ve öğretimine yönelik uygulamaların saptanması amaçlanmıştır. Birkaç dakikanızı ayıracağınız bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

☐ Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

☐ Araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum.

EK 2

EĞİTİMCİLERE UYGULANAN ANKET FORMU

BÖLÜM I

1. Uyruğunuz?

   ( ) T.C

   ( ) Alman Vatandaşı

   ( ) Diğer (lütfen belirtiniz)……

2. Cinsiyetiniz nedir?

   ( ) Kadın

   ( ) Erkek

3. Yaşınız?

   ( ) 20 ve altı

   ( ) 20-30

   ( ) 30-40

   ( ) 40-50

   ( ) 50 ve üzeri

4. Eğitim durumunuz?

   ( ) Ön Lisans

   ( ) Lisans

   ( ) Yüksek Lisans

   ( ) Doktora veya Sanatta yeterlilik

   ( ) Diğer (varsa veya müzik eğitimi dışında herhangi bir eğitim geçmişiniz lütfen belirtiniz) ……

5. Keman eğitimi vermekte olduğunuz kurum veya yer neresidir?

   ( ) Özel kurs merkezi

   ( ) Kendi olanaklarımla sağladığım yer(ler) lütfen belirtiniz ……..

   ( ) Diğer (lütfen belirtiniz) ……..

6. Keman eğitmenliği deneyim süreniz nedir?

   ( ) 1-5 yıl

   ( ) 6-10 yıl

   ( ) 11-15 yıl

   ( ) 16-20 yıl

   ( ) 21 yıl ve üzeri

7. Mezun olduğunuz yüksek öğretim kurumu nedir?

   Türkiye

   ( ) Eğitim Fakültesi

   ( ) Konservatuvar

   ( ) Güzel Sanatlar Fakültesi

   ( ) Diğer (varsa lütfen belirtiniz)……

   Almanya

   ( ) Müzik Eğitimi

   ( ) Konservatuvar

   ( ) Müzikoloji Anabilim Dalı

   ( ) Diğer (varsa lütfen belirtiniz)……

8. Uzmanlık alan çalgınız nedir?

   ( ) Keman

   ( ) Diğer (lütfen belirtiniz)……

9. Hangi ülkede eğitim vermektesiniz?

   ( ) Türkiye

   ( ) Almanya

10. Öğrencilerinizin yaş aralığı nedir? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir.)

( ) 0-6 arası

( ) 6-12 arası

( ) 12-18 arası

( ) 18-40 arası

( ) 40 ve üzeri

11. Öğrencilerinizin keman eğitimi ve derslere devamlılık süresi nedir?

( ) 3-6 ay

( ) 6-12 ay

( ) 12-24 ay

( ) 24 ay ve üzeri

12. Derslerdeki öğrenci sayısı kaç kişidir? (Birden fazla işaretlenebilir)

( ) Özel ders (birebir)

( ) 2

( ) 3

( ) 4

( ) 5 ve üzeri

13. Dersinizin işleniş süresi her ders için kaç saattir?

( ) 15 dakika veya daha az

( ) 15-30 dakika

( ) 30-45dakika

( ) 1 saat ve üzeri

( ) Diğer belirtiniz ……..

14. Her öğrenci ile haftada kaç saat ders yapıyorsunuz?

( ) 1

( ) 2

( ) 3

( ) 4

( ) Diğer belirtiniz ……..

BÖLÜM II

	Tamamen	Büyük ölçüde	Kısmen	Az	Hiç
1. Öğrencilerim keman eğitimini boş zamanlarını değerlendirmek (hobi) amacıyla almaktadır.					
2. Öğrencilerim keman derslerine **ilgi** göstermektedir.					
3. Öğrencilerim derslerine **vaktinde** gelmektedir.					
4. Öğrencilerim derslerine **düzenli** olarak gelmektedir.					
5. Öğrencilerim çalışma **disiplin**ine sahiptir.					
6. Öğrencilerim verilen ödevleri **doğru seslendirme**ye (ritim, entonasyon, dinamik, ses rengi) özen göstermektedir.					
7. Öğrencilerim, eğitim süreci içerisinde **hatalarını fark edebilir** seviyeye ulaşmaktadır.					
8. Ders verdiğim ortam **fiziksel** (oda sayısı ve büyüklük) olarak uygundur.					
9. Ders verdiğim ortam **akustik** olarak uygundur.					
10. Ders verdiğim ortam **termal çalışma konforu** (ısıtma-klima-havalandırma) bakımından uygundur.					
11. Ders verdiğim ortam **hijyen** kurallarına uygundur.					
12. Ders verdiğim ortamda **yeterli materyaller** (metronom, nota sehpası vb.) bulunmaktadır.					
13. Ders verdiğim ortamda internet erişimi ve donanım imkanları (bilgisayar, tablet vb.) **elektronik kaynaklara** erişim için yeterli düzeydedir.					
14. Metot, eser vb. müzik türlerine ulaşım sağlamak için					

	internet ortamında bulunan müzik platformlarından yararlanırım.					
15.	Metot seçimimde çeşitli müzik türlerine ait kaynaklara yer veririm.					
16.	Öğretim süreci içinde **metotlara yönelik** farklı zorluk derecelerindeki kaynakları kullanırım.					
17.	Öğretim süreci içinde **keman çalma tekniklerine** yönelik farklı zorluk derecelerindeki kaynakları kullanırım.					
18.	Ders verdiğim ortamda öğretmen ve öğrencinin ders sürecinde yararlanabileceği **yazılı kaynak**lar yeterli düzeydedir.					
19.	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre farklı yöntemlerden faydalanırım.					
20.	Eğitim ve Öğretim sürecinde **Suzuki yöntemi**nden yararlanırım.					
21.	Ders saatinin bir bölümünde **teknoloji destekli** görsel-işitsel etkinliklere yer veririm.					
22.	**Görsel-işitsel etkinlik**lerin öğrencinin çalıştığı eser, şarkı vb. müzik türlerini doğru seslendirmede etkili olduğunu düşünürüm.					
23.	Öğrencilerimi temel müzik yazı ve öğeleri bakımından bilgilendiririm.					
24.	Öğretim süreci boyunca öğrenciye **ölçme ve değerlendirme** uygularım.					
25.	Haftalık **ders saati süresi**nin öğrencinin kemanı öğrenme ve geliştirmesinde yeterli olduğunu düşünürüm.					
26.	Derslerimde eşlik çalgısı kullanırım.					
27.	Öğrencilerim keman eğitimi sürecinde **toplu çalma-müzik yapabilme** becerisine ulaşmaktadır.					
28.	Her gün kendimi geliştirmek için keman çalışmaya özen gösteririm.					
29.	Keman eğitmenliğim dışında müzikal etkinliklere **icracı** olarak katılım sağlarım.					
30.	Müzikal etkinlere **dinleyici** olarak katılım sağlarım.					
31.	Alanımla ilgili gelişmeleri (akademik çalışmalar, dergi, kitap, makale, tez, bildiri vb.) takip ederim.					
32.	Öğrencilerimi çalıştırdığım müzik formları (konçerto, sonat, şarkı vb.) hakkında bilgi sahibiyim.					
33.	Keman eğitimi sırasında karşılaşılan problemlere (teknik, müzikal) yönelik çözüm önerileri oluşturabilirim.					
34.	Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin **kişisel gelişim**ine katkı sağladığını düşünürüm.					
35.	Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin **özgüven**ini artırdığını düşünürüm.					
36.	Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin **iletişim becerisi**ne katkı sağladığını düşünürüm.					
37.	Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin					

	kültürel gelişimine katkı sağladığını düşünürüm.					
38.	Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin **hayata bakış açısı**nı geliştirdiğini düşünürüm.					
39.	Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin sosyal yaşantısında **çevreye uyum sağlama**da etkili olduğunu düşünürüm.					
40.	Örgün eğitim dışındaki keman eğitiminin öğrencinin **başkalarıyla uyum içinde çalışma**sına katkı sağladığını düşünürüm.					

EK 3

ETİK KURUL ONAYI

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu
Bilimsel Araştırma Etik Kurulu

Sayı : E-84026528-050.01.04-2300100044 04.05.2023
Konu : Başvuru İncelenmesi

Sayın Burcu SİNER AKAN

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2023-YÖNP-0391 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 04.05.2023 tarih ve 06/10 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR 10- Sorumlu yürütücülüğünü **Prof. Dr. Alaattin CANBAY**'ın yaptığı ve proje araştırmacısı **Burcu SİNER AKAN** tarafından gerçekleştirilen "Örgün Eğitim Dışındaki Eğitim Süreçlerinde Keman Eğitimi ve Öğretimine Yönelik Uygulamalar: Türkiye ve Almanya Örneği" başlıklı araştırmanın, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

EK 4

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

İsim SOYİSİM : Burcu SİNER AKAN
Doğum Yeri : Çorlu
Doğum Tarihi : 07/11/1990

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Karabük Üniversitesi Fethi Toker Güzel Sanatlar Fakültesi, 2014
Yüksek Lisans Öğrenimi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, 2023

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

a) Bildiriler

1) 9. Uluslararası Erciyes Bilimsel Araştırmalar Kongresi

İLETİŞİM

E-posta Adresi : burcusiner@hotmail.com

ORCID : 0009-0000-4573-3468