

MÜZİK EĞİTİMİ KONULARI

Editör: Prof.Dr. Bahar GÜDEK

yaz
yayınları

Müzik Eğitimi Konuları

Editör

Prof. Dr. Bahar GÜDEK

yaz
yayınları

2025

Müzik Eğitimi Konuları

Editör: Prof. Dr. Bahar GÜDEK

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-5547-56-9

Mart 2025 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

info@yazyayinlari.com

İÇİNDEKİLER

Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine İlişkin Özyeterlilik Algılarının İncelenmesi.....	1
---	----------

Senem KAYA, Bahar GÜDEK

Türkiye’de Özengen Müzik Eğitimi Üzerine Bir Bakış	19
---	-----------

Bahar GÜDEK

Özel Gereksinimli Bireyler için Uluslararası Müzik Eğitimi Modelleri ve Uygulamaları.....	49
--	-----------

Sinem Miraç ÖZTÜRK

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MÜZİK ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖZYETERLİLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Senem KAYA¹

Bahar GÜDEK²

1. GİRİŞ

Müzik, “duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri, belirli bir amaç ve yöntemle, belirli bir güzellik anlayışına göre birleştirilmiş seslerle işleyip anlatan estetik bir bütündür” (aktaran, Barış ve Özata, 2009, s.29). Zihinsel, psikomotor ve sosyal anlamda çocuklar üzerinde çok yönlü etkilere sahip olan müzik (Topoloğlu, 2014) aynı zamanda bir eğitim aracı olup (Akgül, 2008) bireyin dış dünya ile iletişim ve etkileşim kurmasını sağlayarak yeni davranış formları geliştirilmesini sağlar (Akgül, 2008; Kılıç, 2009).

Özellikle çocukluk döneminde verilen müzik eğitimi çocukların gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü müzik değerler eğitimi noktasında önemli bir öğretim aracı olup (Akarsu, 2015) ve çocukların kişilerarası bağlarını güçlendirmektedir (Özdemir ve Yıldız, 2010). İlkokulda müzik eğitimi Sınıf Öğretmenleri tarafından verilmektedir (Afacan ve Şentürk, 2016).

Eğitimde müzik eğitimi-öğretimi kapsamında ilkokul 1.sınıftan başlayarak 12.sınıfa kadar devam eden blok flüt, melodika çalgıların öğretimi yapılmaktadır (Umuzdaş, 2017).

¹ Müzik Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Büyüklü Ortaokulu-Samsun, senemkaya5552@gmail.com ORCID: 0009-0006-6186-6475.

² Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, bahar_gudek@yahoo.com ORCID: 0000-0002-1174-9549.

Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimi konusunda başarılı olabilmeleri için gerekli donanım ve müziğe yönelik olumlu tutuma (Şeker ve Saygı, 2013) ve aynı zamanda çocuk şarkıları konusunda geniş bir repertuvara sahip olması gerekmektedir (Afacan ve Şentürk, 2016). Müziksel donanım noktasında sınıf öğretmenlerinin hedef kitleye müzik eğitimi verebilmeleri için teknik müzik bilgisine, çalıp söyleyebilme ve uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme becerisine sahip olmalıdır (Kurtuldu, 2009; Çevik, 2011). Daha açık bir şekilde sağlayabilmeleri için müziksel işaretleri kavramları ve notaları bilmeleri, solfej yapabilmeleri gerekmektedir (Afacan ve Şentürk, 2016). Bunun için de sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde kaliteli bir müzik eğitimi sürecinden geçirilmesi sağlanmaktadır (Barış ve Özata, 2009). Kaliteli bir öğretmenin; mesleki yeterlik düzeyi açısından genel kültür, konu alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması gerekliliğinin yanı sıra tutum, inanç, algı, motivasyon ve öz-yeterlilik gibi kişisel yeterliklere de sahip olması gerekmektedir. Öğretim faaliyetlerini etkileyen en önemli unsurlardan biri öğretmenlerin kendilerine yönelik yeterlik algılarıdır ve bu bağlamda öğretmenin öğretmeye yönelik öz-yeterlilik inançları, öğrencilerine verecekleri etkili bir eğitim ve öğretim konusunda kendi kendine güven duyma duygusu veya düşüncesi olarak tanımlanmaktadır (Şahin, Gökkurt ve Soylu, 2014).

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin öz yeterlilik algı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, sınıf öğretmenlerinin, müzik dersindeki öz yeterlilik durumlarının tespit edilerek, ilkökul müzik dersi için belirlenmiş olan müzik kazanımlarına göre, öğrencilerine bilgi ve becerilerini aktarabilme düzeyleri hakkındaki görüşlerinin alınması, onların görüşlerinden yola çıkarak genel bir tespitin ortaya konması ve elde edilen veriler

ışığında öneriler sunma imkanını vermesi açısından önemlidir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz yeterlilik algıları cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz yeterlilik algıları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin öz yeterlilik algıları hizmet yılı açısından farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin öz yeterlilik algıları okuttuğu sınıf açısından farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin öz yeterlilik algıları ekonomik durum açısından farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2013).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gurubunu, Samsun Atakum İlçesinde Adnan Kahveci İlkokulu ve Fahrettin Ulusoy' da çalışan 60 Sınıf Öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada uygun örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Uygun örneklem yöntemi; süre, iş gücü ve maddiyat bakımından var olan

sınırlılıklardan dolayı örneklemin ulaşılması ve uygulanması kolay birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2012).

2.2. Veri Toplama Yöntemi

Çalışma kapsamında Samsun Atakum İlçesinde Adnan Kahveci İlkokulu ve Fahrettin Ulusoy'da çalışmakta olan 60 Sınıf Öğretmenine yüz yüze görüşme yöntemiyle ulaşılmış, anket çalışmalarına katılmaları sağlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kişisel Bilgiler

Araştırmacı tarafından hazırlanan tanıtıcı bilgilerle ilgili bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin; cinsiyet, medeni durum, çalıştığınız kurum, hizmet yılı, okuttuğunuz sınıf, ekonomik durum, eğitim durumu ve kullanılan enstrümanla ilgili sorular yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Tanımlayıcı Özellikleri Dağılımı

Katılımcıların Demografik Özellikleri	Değişkenlerin Kategorileri	Sıklık Dağılımı (N)	Yüzde Dağılımı (%)
Cinsiyet	Kadın	33	55,0
	Erkek	27	45,0
Medeni Durum	Evli	59	98,3
	Bekar	1	1,7
Çalıştığınız Kurum	İlkokul	60	100
Hizmet Yılı	1-5	1	1,7
	6-10	5	8,3
	11-15	12	20,0
	16-20	10	16,7
	21 ve üzeri	32	53,3
Okuttuğunuz Sınıf	1.Sınıf	7	11,7
	2.Sınıf	10	16,7
	3.Sınıf	19	31,7
	4.Sınıf	24	40,0
Ekonomik Durum	Çok iyi	2	3,3
	Orta	36	60,0
	Tatmin etmiyor	22	36,7
Eğitim Durumu	Lisans	54	90,0
	Yüksek Lisans	5	8,3
	Diğer	1	1,7
Kullanılan Enstrüman	Bağlama	1	1,7
	Blok flüt	59	98,3

2.3.2. Müzik Öğretimi Özyeterlilik Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak Afacan (2008) tarafından hazırlanmış, geçerlilik ve güvenilirlik testleri yapılmış olan “Müzik Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Müzik Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği; "(5) Kesinlikle Katılıyorum", "(4) Katılıyorum", "(3) Kararsızım", "(2) Katılmıyorum" ve "(1) Kesinlikle Katılmıyorum" olarak 5’li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Toplam 23 madde ve 4 farklı bir yapıya sahip olan Öz yeterlilik ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.8410’dır.

Tablo 2. Açıklayıcı Faktör Analizi

N	Staj Yapılan Kurum	Staj Süreci		Staj Zorunluluğu
2	,754			
8	,750			
1	,726			
7	,705			
10	-,652			
19	-,609			
4	,607			
11	-,601			
9	,589			
16	,522			
15		,724		
18		,504		
5		,416		
14		-,393		
17			,511	
6			-,439	
13			,360	
3				,607
12				-,451
Cronbach’s Alpha	,744	,664	,752	,751
Açıklanan Varyansların Yüzdeleeri	19,596	14,419	13,672	10,496
Toplam Varyansın Yüzdesi				
58,183				

19 maddelik müzik öğretimi öz yeterlilik ölçeğın yapısal geçerliliğini ölçmek için temel bileşenler analizi ve varimax döndürme tekniğı kullanılarak yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, KMO değeriın 0.597 olduğı ve Bartlett küresellik testinin anlamlı olduğı görülmüştür (Sig.= 0.000). Analizde toplam varyansın %58,183'ini açıklayan dört faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Faktörleri oluşturan sorular, faktör yükleri ve açıklanan varyans değeri Tablo 2'de yer almaktadır.

Yapılan bu araştırmada öncelikle elde edilen verilerin normal bir dağılım sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Bu dağılıma bakılırken yapılacak olan işlemi belirlemek amacıyla örneklem büyüklüğü dikkate alınmalıdır. Bu büyüklüğün 50 katılımcıdan daha aşağı olan gruplarda Shapiro-Wilks testi, 50 katılımcıdan daha fazla olan gruplarda Kolmogorov-Smirnov testi işlemi yapılarak normal dağılım sağlayıp sağlamadığı kontrol edilir (Büyüköztürk, 2015). Yapılan bu çalışmada ise katılımcıların sayısı 60 olduğı için normal dağılım sağlayıp sağlamama durumu yapılan Kolmogorov-Smirnov testi ile kontrol edilmiş ve bu sonuçlar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Müzik Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeğı Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilks	
	İstatistik	p	İstatistik	p
Faktör 1	,090	,200	,947	,011
Faktör 2	,138	,007	,934	,003
Faktör 3	,146	,003	,965	,079
Faktör 4	,192	,000	,924	,001

Toplanan verilere uygulanacak olan testlerin parametrik ya da nonparametrik testler olacağını belirleyebilmek amacıyla yapılan normallik testi sonuçlarına (Tablo 3) bakıldığında ölçümlerin normal dağılım özelliğı göstermesi için p değeriının 0,05'den büyük olması durumunda parametrik, bu değeriın 0,05'den küçük olması durumunda nonparametrik testler uygulanacağı göz önünde bulundurularak nonparametrik testler

uygulanması gerekmektedir. Fakat Büyüköztürk (2015) normal dağılım gösterme durumunu p değerinin 0,05’den küçük olsa dahi Skewness (çarpıklık) değerine bakıldığında -1,5 ile +1,5 arasında olma durumunda dağılımın normal dağılımdan önemli bir şekilde sapma göstermeyeceğini vurgulamıştır. Bu sebeple öğretmen adaylarından elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Müzik Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği Çarpıklık ve Basıklık Katsayı Değerleri

	Çarpıklık	Basıklık
Faktör 1	,042	-1,139
Faktör 2	-,642	,060
Faktör 3	-,231	,235
Faktör 4	,021	-,621

Tablo 4’te elde edilen veriler ışığında çarpıklık katsayılarının -1,50 / +1,50 değerleri arasında yer aldığı görülmektedir. Büyüköztürk’ün (2015)’de belirttiği gibi normal dağılımdan önemli bir sapma olmayacağı göz önünde bulundurularak parametrik testler uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 26 programı ile betimsel istatistik yöntemlerinden; aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi yapılarak analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz yeterlilik algıları cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. Müzik Öğretimi Öz Yeterliliği Alt Boyutları ile Cinsiyet Arasındaki Bağımsız Örneklem T-testi

	Kadın		Erkek			
	(n=33)		(n=27)			
	Ort.	SS	Ort.	SS	t	p
Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duygusu	2,90	0,48	2,88	0,50	0,151	0,881
Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma	3,49	0,44	3,29	0,57	1,575	0,121
Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme	3,46	0,72	3,26	0,75	1,076	0,286
Müzikte Bilgi ve Beceriye Kullanmada İstekli Olma	3,71	0,56	3,83	0,59	-0,816	0,418

Tablo 5’de sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimi öz yeterlilik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre:

Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duygusu: Kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 0,151$; $p = 0,881$).

Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma: Kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 1,575$; $p = 0,121$).

Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme: Kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 1,076$; $p = 0,286$).

Müzikte Bilgi ve Beceriye Kullanmada İstekli Olma: Kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -0,816$; $p = 0,418$).

Başka bir ifadeyle, cinsiyet değişkeni, müzik öğretimi öz yeterlilik algılarını anlamlı bir şekilde etkilememektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin öz yeterlilik algıları benzer düzeydedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz yeterlilik algıları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Müzik Öğretimi Öz Yeterliliği Alt Boyutları ile Eğitim Durumu Arasındaki Bağımsız Örneklem T-testi

	Lisans		Yüksek Lisans			
	(n=54)		(n=5)			
	Ort.	SS	Ort.	SS	t	p
Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duygusu	2,91	0,48	2,74	0,61	0,740	0,462
Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma	3,40	0,50	3,60	0,45	-0,863	0,392
Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme	3,37	0,74	3,40	0,86	-0,085	0,933
Müzikte Bilgi ve Beceriyi Kullanmada İstekli Olma	3,70	0,55	4,30	0,57	-2,332	0,023

Tablo 6'da öğretmenlerin eğitim durumlarına (lisans ve yüksek lisans) göre müzik öğretimi öz yeterlilik algıları karşılaştırılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre:

Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duygusu: Lisans ve yüksek lisans mezunları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 0,740$; $p = 0,462$).

Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma: Lisans ve yüksek lisans mezunları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -0,863$; $p = 0,392$).

Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme: Lisans ve yüksek lisans mezunları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -0,085$; $p = 0,933$).

Müzikte Bilgi ve Beceriyi Kullanmada İstekli Olma: Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre bu alt boyutta daha yüksek puan aldığı

görülmüştür ($t = -2,332$; $p = 0,023$, $p < 0,05$). Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Bir başka ifadeyle, yüksek lisans mezunu öğretmenler (Ort.= 4,30), müzikte bilgi ve beceriyi kullanmada, lisans mezunu olanlara göre (Ort.= 3,70) daha isteklidir. Diğer alt boyutlarda eğitim durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin öz yeterlilik algıları hizmet yılı açısından farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin ANAVO sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Müzik Öğretimi Öz Yeterliliği Alt Boyutları ile Hizmet Yılı Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

	6-10 Yıl		11-15 Yıl		16-20 Yıl		21 Yıl ve Üzeri			
	(n=5)		(n=12)		(n=10)		(n=32)			
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	F	p
Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duygusu	3,00	0,62	2,86	0,56	3,00	0,50	2,86	0,45	0,381	0,821
Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma	3,20	0,78	3,23	0,53	3,48	0,64	3,50	0,38	1,764	0,149
Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme	2,87	0,90	3,42	0,70	3,53	1,07	3,39	0,61	0,708	0,590
Müzikte Bilgi ve Beceriyi Kullanmada İstekli Olma	4,00	0,35	3,96	0,75	3,50	0,62	3,72	0,47	1,627	0,180

Tablo 7’de öğretmenlerin hizmet yılına göre müzik öğretimi öz yeterlilik algıları incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre:

Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duygusu: Hizmet yılına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0,381$; $p = 0,821$).

Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma: Hizmet yılına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 1,764$; $p = 0,149$).

Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme: Hizmet yılına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0,708$; $p = 0,590$).

Müzikte Bilgi ve Beceriye Kullanmada İstekli Olma: Hizmet yılına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 1,627$; $p = 0,180$).

Bir başka ifadeyle, hizmet yılı, müzik öğretimi öz yeterlilik algılarını anlamlı bir şekilde etkilememektedir. Öğretmenlerin hizmet yılı ne olursa olsun, öz yeterlilik algıları benzer düzeydedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin öz yeterlilik algıları okutulan sınıf açısından farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin ANAVO sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Müzik Öğretimi Öz Yeterliliği Alt Boyutları ile Okutulan Sınıf Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

	1. Sınıf (n=7)		2. Sınıf (n=10)		3. Sınıf (n=19)		4. Sınıf (n=24)		F	
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS		
Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duygusu	2,60	0,30	2,87	0,54	2,95	0,53	2,93	0,46	0,381	0,821
Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma	2,96	0,47	3,50	0,54	3,47	0,44	3,43	0,52	1,764	0,149
Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme	3,24	0,53	3,43	0,96	3,09	0,67	3,61	0,69	0,708	0,590
Müzikte Bilgi ve Beceriye Kullanmada İstekli Olma	4,21	0,49	3,65	0,63	3,66	0,60	3,77	0,51	1,627	0,180

Tablo 8’de öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre müzik öğretimi öz yeterlilik algıları incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre:

Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duygusu: Okutulan sınıfa göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0,381$; $p = 0,821$).

Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma: Okutulan sınıfa göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 1,764$; $p = 0,149$).

Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme: Okutulan sınıfa göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0,708$; $p = 0,590$).

Müzikte Bilgi ve Beceriye Kullanmada İstekli Olma: Okutulan sınıfa göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 1,627$; $p = 0,180$).

Başka bir ifadeyle, okutulan sınıf düzeyi, müzik öğretimi öz yeterlilik algılarını anlamlı bir şekilde etkilememektedir. Öğretmenlerin okuttukları sınıf ne olursa olsun, öz yeterlilik algıları benzer düzeydedir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin öz yeterlilik algıları ekonomik durum açısından farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin ANAVO sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Müzik Öğretimi Öz Yeterliliği Alt Boyutları ile Ekonomik Durum Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

	Çok İyi		Orta		Tatmin Etmiyor			
	(n=2)		(n=36)		(n=22)			
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	F	p
Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duygusu	3,00	0,28	3,05	0,47	2,61	0,41	6,625	0,003
Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma	3,38	0,18	3,42	0,44	3,36	0,63	0,094	0,910
Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme	3,83	0,71	3,28	0,65	3,48	0,86	0,943	0,395
Müzikte Bilgi ve Beceriye Kullanmada İstekli Olma	3,50	0,00	3,68	0,51	3,93	0,66	1,578	0,215

Tablo 9’da öğretmenlerin ekonomik durumlarına göre müzik öğretimi öz yeterlilik algıları incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre:

Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duygusu: Ekonomik duruma göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($F = 6,625$; $p = 0,003$). Ekonomik durumu orta düzeyde olan öğretmenler, diğerlerine göre bu alt boyutta daha yüksek puan almıştır.

Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma: Ekonomik duruma göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0,094$; $p = 0,910$).

Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme: Ekonomik duruma göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0,943$; $p = 0,395$).

Müzikte Bilgi ve Beceriye Kullanmada İstekli Olma: Ekonomik duruma göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 1,578$; $p = 0,215$).

Bir başka ifadeyle, ekonomik durum, özellikle müzikte bilgi birikimine güven duygusu alt boyutunda anlamlı bir fark yaratmaktadır [$F= 6,625$, $p<0,05$]. Yapılan tek yönlü varyans analizine göre, ekonomik durumu orta düzeyde olan öğretmenlerin (Ort.= 3,05), müzikte bilgi birikimine güven duygusu öz yeterliliği diğerlerine göre daha yüksektir. Diğer alt boyutlarda ekonomik duruma göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına uygun olarak elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Cinsiyet Değişkeni: Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimi öz yeterlilik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin müzik öğretimi alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Eğitim Durumu: Eğitim durumu ile müzik öğretimi öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin, lisans mezunu olanlara göre müzikte bilgi ve beceriyi kullanmada daha istekli oldukları tespit edilmiştir.

Hizmet Yılı: Sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile müzik öğretimi öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hizmet yılına göre öz yeterlilik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik gözlemlenmemiştir.

Okutulan Sınıf: Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi ile müzik öğretimi öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okutulan sınıf düzeyine göre öz yeterlilik

algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Ekonomik Durum: Ekonomik durum ile müzik öğretimi öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ekonomik durumu orta düzeyde olan öğretmenlerin, müzikte bilgi birikimine güven duygusunun daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimi öz yeterlilik algılarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterdiğini, ancak cinsiyet, hizmet yılı ve okutulan sınıf gibi değişkenlerin öz yeterlilik algılarını anlamlı bir şekilde etkilemediğini ortaya koymaktadır.

Diğer taraftan, müzik öğretimi öz yeterliliği alt boyutlarına bakıldığında, eğitim durumu ile müzikte bilgi ve beceriyi kullanmada istekli olma alt boyutuna göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Yine elde edilen sonuçlara göre, yüksek lisans mezunu olanların lisans mezunu olanlara göre müzikte bilgi ve beceriyi kullanmada istekli olma eğiliminin daha fazla olduğu görülmüştür.

Müzik öğretimi öz yeterliliği alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında ise ekonomik durum ile müzikte bilgi birikimine güven duygusu alt boyutuna göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle, ekonomik durumu orta düzeyde olanların diğerlerine göre müzikte bilgi birikimine güven duygusunun daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

4.2. Öneriler

- Müzik dersi veren sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerini geliştirmek için gördükleri müzik derslerini farklı çeşitli etkinliklerle zenginleştirmelerini sağlayacak imkanlar verilebilir.
- Öz yeterlilik algılarının yüksek lisans mezunu olanların lisans mezunu olanlara göre müzikte bilgi ve beceriyi

kullanmada istekli olma eğiliminin daha fazla olduğu, buna bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin alanlarında yüksek lisans yapmaları teşvik edilebilir.

- Öz yeterlilik algılarının ekonomik durum iyileştikçe yükseldiği anlaşılmıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin ekonomik durum iyileştirilmesi, müzik öğretiminde olduğu gibi her alanda da yararlı olacaktır.
- Müzik dersinin hak ettiği önem verilerek öğrenilmesi/öğretilmesi amacıyla öğrenilen bilgilerin uygulamaya konulması için bazı önemli günlerinde herkesin izleyebileceği şekilde performans sergilemeleri sağlanılabilir. Buna bağlı olarak z yeterlilik düzeylerinin yükselmesine katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Afacan, Ş. ve Şentürk, N. (2016). Okul öncesi ve sınıf eğitimi anabilim dallarına yönelik müzik okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(7), 228-247.
- Akarsu, S. (2015). *İlkokul (1-4) ve Ortaokul (5-8) Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Şarkıların Değerler Bakımından İncelenmesi ve Değerler Eğitimine İlişkin Öğrenci Algıları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Akgül, D. (2008). Sosyal beceri gelişiminde çocuk ve müzik. *Milli Eğitim*, 177, 28-35.
- Barış, D. A. ve Özata, E. (2009). Sınıf öğretmenliği anabilim dalında alınan müzik-müzik öğretimi derslerinin öğretmenlik uygulamalarındaki yansımaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 27-42.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çevik, D. B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 14-25.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, S. (2009). Kamuoyu oluşum sürecinde sosyal hareketler ve medya. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 150-167.

- Kurtuldu, M. K. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 8(2), 510–519.
- Özdemir, G. & Yıldız, G. (2010). Genel gelişim sürecinde müziksel gelişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 77-90.
- Şahin, Ö., Gökkurt, B., ve Soylu, Y. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematik öğretimi özyeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 120-133.
- Şeker, S. S. ve Saygı, C. (2013). A Study on developing a scale to determine classroom teacher candidate's attitudes towards teaching music. *Turkish Studies*, 8(8), 1237-1246.
- Topoğlu, O. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 730-743.
- Umuzdaş, M. S. (2017). Müzik öğretmenliği öğrencilerinin elektronik org eğitimi dersindeki deşifre becerileri, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(28), CCXLIV-CCLIII.

TÜRKİYE'DE ÖZENGEN MÜZİK EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR BAKIŞ

Bahar GÜDEK¹

1. GİRİŞ

Müzik eğitimi alanında genel müzik eğitimi, amatör müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi şeklinde sınıflandırma yaygın olarak kabul görmektedir. Ulusal Müzik Eğitimi Derneği'ne (NAfME) göre, genel müzik eğitimi, her seviyedeki öğrenciler için müzik okuryazarlığı ve takdirini geliştirmeye odaklanan geniş bir yelpazedeki müzik deneyimlerini kapsar. Avrupa Müzik Konseyi tarafından da vurgulandığı üzere amatör müzik eğitimi, bireyleri resmi eğitim ortamları dışında müzik yapma faaliyetlerine dahil etmede çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu tür bir eğitim genellikle müzik enstrümanları çalmayı öğrenmeyi ve koro veya müzik gruplarına katılmayı içerir. Mesleki müzik eğitimi ise bireyleri müzik performansı, kompozisyon, eğitim veya müzik terapisi alanlarındaki kariyerlere hazırlamaya yöneliktir. Bu ayrımlar, müzik eğitiminin verildiği farklı yolların altını çizmekte ve müzikal gelişimin desteklenmesinde resmi olmayan müzik öğrenme fırsatlarının önemini vurgulamaktadır.

Ülkemizde özengen yani amatör müzik eğitimi özel müzik eğitimi veren kurumlar ve kuruluşlar tarafından verilmektedir (Aksoy, 2015). Özel müzik eğitimi kurumları, mesleki ve mesleki olmayan müzik eğitimini destekleyecek konumdadır. Bu özel eğitim kurumları hem amatörler hem de profesyonel müzik

¹ Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, bahar_gudek@yahoo.com ORCID: 0000-0002-1174-9549.

eğitimi almak isteyenlere eğitim hizmeti vermektedir (Karan, 2011).

Özel müzik eğitimi kurumları aslında hem mesleki hem de mesleki olmayan müzik eğitimi sunmada önemli bir rol oynamaktadır. Abeles ve Porter (1978) tarafından yapılan araştırma, özel müzik okullarının müzisyen adaylarına uzmanlık eğitimi sağlamadaki katkısını vurgulamaktadır. Ek olarak, Stevenson ve Deasy (2005) tarafından yapılan bir araştırma, çeşitli düzeylerde müzik eğitimi almak isteyen öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamada özel müzik eğitimi kurumlarının önemini vurgulamaktadır. Bu kurumlar, profesyonel müzik kariyeri arayan bireylere eğitim vermenin yanı sıra amatörler de müzik becerilerini ve bilgilerini geliştirme fırsatları sunmaktadır. Özel müzik eğitimi kurumlarının varlığı hem mesleki hem de profesyonel olmayan müzik eğitimi yollarını destekleyerek, müzik eğitiminin geleneksel akademik ortamların dışında erişilebilirliğini ve esnekliğini vurgulamaktadır. (Abeles & Porter, 1978; Stevenson & Deasy, 2005).

Müzik eğitiminin içeriğine bakıldığında bunların işitsel eğitim, ses eğitimi ve enstrümantal eğitim gibi alanları içerdiği görülmektedir. Çalgı, bir diğer adıyla enstrüman eğitimi, müzik eğitiminin en önemli boyutlarından birisidir. Hancıoğlu'na (2010) göre; Türkiye'de MEB' in sağlamış olduğu müzik eğitimi, yeterli değildir. Sağlıklı bir çalgı eğitiminin yaygın hale getirilememesindeki en büyük etken, sınıftaki öğrencilerin fazla oluşu, sosyoekonomik şartlar ve benzeri sebeplerdir. Bireyler sağlam bir müzik aleti eğitimi almak istiyorsa okullar dışında eğitim de almalıdır. Bu eğitim özel ders veya müzik kursları aracılığıyla verilmektedir. Kişisel müziğin gelişiminde büyük önem taşıdığı düşünülen müzik eğitimi aktif olarak veren kurumlar son yıllarda hızla çoğalmaktadır. Bu kurumlarda yaylı, nefesli ve vürmalı çalgılarda büyük bir yelpaze olup; geniş bir zevk ve tercihe göre hazırlanan ders programları mevcuttur.

Özdemir (2018) özel derslerin müzik eğitiminin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını vurgularken, kişiselleştirilmiş öğretimin öğrencilerin müzikal gelişimi ve öğrenme sonuçları üzerindeki etkisini tartışmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin müzik becerilerini ve genel olarak müzikle etkileşimlerini geliştirmede bireyselleştirilmiş ilginin ve kişiye özel öğretimin faydaları ortaya konulurken kişiselleştirilmiş eğitimin müzikal gelişimi ve yeterliliği teşvik etmedeki rolüne de vurgulanmıştır. (Özdemir, 2018).

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye'de özengen (amatör) müzik eğitimi incelemek, bu eğitim türünün tarihsel gelişimini, çalgı çeşitliliğini, yaş gruplarına göre eğitim yaklaşımlarını ve özel müzik eğitimi kurumlarının rolünü analiz etmektir. Bu sayede, özengen müzik eğitimi alanında daha etkili ve kaliteli hizmet sunulmasına rehberlik edecek sonuçlar elde edilmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda, özengen müzik eğitimi veren kurumların nitelikleri ve performansı detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmada, bu kurumların müzik eğitimi sunma yöntemleri, müfredatları, öğretmenlerinin nitelikleri ve öğrenci başarıları analiz edilmiştir. Betimsel bir yöntem kullanılan çalışmada, özengen müzik eğitiminin tarihsel süreci, çalgı çeşitliliği, yaş gruplarına göre eğitim yaklaşımları ve özel müzik eğitimi kurumlarının rolü gibi konular literatür taraması yoluyla ele alınmıştır. Bu bağlamda, özengen müzik eğitimi alanında eksik olan bilgilerin tamamlanması ve müzik eğitiminin daha etkili bir şekilde sunulması için öneriler sunulmuştur.

2. ÖZENGEN MÜZİK EĞİTİMİ VE TARİHSEL SÜRECİ

Amatör kelimesinin kökeni, Latince'den gelmektedir. Bu kelime Latince'de amo yani aşk anlamına gelmektedir. Gerçek

manada ise müziğe sevgiyle bağlanmış kişi, amatör müzisyen olarak belirtilmektedir (Dönmez, 2017). Bir işi sadece zevki için yapan hevesli ve meraklı kişi amatör olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük, 2019).

Müziğe karşı özel ilgi ve tutkusu olanlara sağlanan eğitim türü özengen müzik eğitimi olarak ifade edilmektedir. Bu tarz eğitimler, genel müzik eğitimini destekleyici olmakta ve buna kaynak teşkil etmektedir (Buzduğu, 2010). Özengen (amatör) müzik eğitimi, müziğe ve müziğin her alanına ilgi duyan, motive olan ve ilgilenen kişiler için tasarlanmış olup, müzikte etkin katılım, zevk ve doyum yaratmayı, sürdürmeyi ve geliştirmeyi amaçlamaktadır (Uçan, 2005). Özengen (amatör) müzik eğitimi, içerdiği ilgi ruhu ve yöntem gereği oldukça keyifli bir hobi etkinliği ile başlamaktadır (Dönmez, 2017). Bu tür bir eğitim zorunlu değildir ve müzik tutkunu olan herkes için erişilebilir olup, toplumun her kesiminden bu eğitimden yararlanabilmektedir.

Örgün eğitimde sunulan seçmeli müzik eğitimi, genel olarak müzik çalışmaları, çalgı grupları, korolar, orkestralar, düzenlenen konserler ve yarışmalardan oluşmaktadır. Özengen Müzik Eğitimi tek başına veya ilkokuldan yükseköğretime kadar tüm eğitim kademeleriyle birlikte kullanılabilir. Farklı sebeplerden ötürü genel müzik eğitimi alamayan ve müziğin herhangi bir alanında kendini geliştirmek isteyenler için özengen müzik eğitimi son derece önemlidir.

Ayrıca müzik, amatör müzik eğitimi kapsamında yaygın eğitim boyutunda kullanılacak bir araçtır. Amatör eğitimde kamu ve özel kurumların düzenlediği kurslar, özel dersler, bireysel ve toplu dersler, konserler, festivaller, yarışmalar, şenlikler gibi etkinlikler mevcuttur (Uçan, 2005). Bu çerçevede halk eğitim merkezleri, kentlerde yer alan musiki cemiyetleri ve özel müzik akademi ile kursları ülkemizde müziğe gönül vermiş olanların

faydalanacağı yerlerdir. Amatör müzik eğitiminin yaygın eğitim çerçevesinde herhangi bir yaş yahut eğitim durumu sınırlandırması mevcut değildir. Kişiler, maddi olanakları imkân verdiği ölçüde kendilerini geliştirmek için bireysel ya da toplu olarak bu dersi alabilmektedir.

Özengen müzik, tıpkı diğer eğitim faaliyetlerinde olduğu üzere öğretime dayalı bir sistem üzerinde inşa edilmiştir. Ülkemizde müzik eğitiminin özenli bir şekilde yapılması cumhuriyetin kuruluşunun ilk yıllarında başlamış ve çeşitli aşamalarda devam etmiştir.

Bunun kronolojik sıralaması şu şekildedir:

1. Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda bir dizi eğitim kurumunda ders dışı koroların oluşturulması ve enstrümanların icra edilmesi,
2. 1930'lu yıllardan bu yana halkevlerinde müzik kursları düzenlenmiştir.
3. Sonrasında belli derneklerde bireysel ve gruplar halinde kurslar düzenlenmiştir.
4. 1940 ila 50'li yıllarda bazı folklor dernekleri tarafından gerçekleştirilen müzik çalışmalarında artışlar görülmüştür.
5. Özengen müzik etkinliklerine özellikle 1960'lı yıllardan sonra bazı okullarda bir yönelme söz konusu olmuştur.
6. 1974'ten sonra müzik dersi okullarda zorunlu olmuş; bununla beraber çalgı toplulukları, koro gibi seçmeleri derslere de yer verilmiştir.
7. 1980'li yıllardan sonra günümüze kadar gerek kamu kurumlarında gerekse de özel kurumlarda düzenli bir şekilde müzik anlamında çalışmalara yer ayrılmıştır (Özdek, 2006)

Özengen müzik eğitiminin de diğer müzik eğitimi türleri kadar derin bir geçmişi olduğu buradan anlaşılmaktadır. Bu

eğitim türünün temel amacı, bireysel ilgi ve merakı gidermek olmakla birlikte genel müzik eğitiminde tamamlayıcı rol üstlenerek bireyleri profesyonel müzik eğitimine hazırlamaktadır.

3. ÖZENGİN MÜZİK EĞİTİMİNDE ÇALGI ÇEŞİTLİLİĞİ VE YAŞ GRUPLARI

Özengin müzik eğitiminde kullanılan çalgıları telli, üflemeli, vurmali ve tuşlu çalgılar olmak üzere 4 başlık altında değerlendirebiliriz. Özengin müzik eğitiminde kullanılan telli çalgılar üçe ayrılmaktadır. Bu ayrım, tellerin titreşiminin başlatma yöntemlerinin farklılığından ileri gelmektedir. Bunlar; 1. Yaylılar (Yaylar tellere sürterek titreşime neden olur). 2. Mızraplılar (titreşimler teller, parmaklar veya tırnakla çekilerek üretilir). 3. Tokmaklılar (küçük bir tokmağın tele çarparak titreşim oluşturur) (Say, 2009).

Piyano ve keman gibi çalgılar, özengin müzik eğitiminde yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Tercih edilen müzik aletleri arasında gitar, ukulele ve bağlama yer almaktadır. Gitar çalgısı ve türleri dikkat çekmesi ve gençler arasında popüler olması nedeniyle tercih edilmektedir. Piyanonun da öğrenciler arasında öncelikli oldu görülmekte ve öğrencilerin erken yaşlardan itibaren öğrendiği bir enstrüman olarak müzik eğitiminde dikkat çekmektedir.

Üflemeli çalgılar, içindeki havanın titreşimlerinden ses üreten müzik aletlerinin ortak adıdır. Kendi içerisinde üflemeliler, ikiye ayrılmaktadır:

- Flüt, obua, fagot ve saksafon gibi tahta üflemeliler ve
- Trombon, korno ve trompet gibi bakır üflemeli sazlardır.

Özengin müzik eğitiminde flüt, klarnet, saksafon gibi çalgılar sıklıkla kullanılmaktadır. Diğer müzik aletlerinin maliyeti nedeniyle amatör müzik eğitiminde kullanımları azdır.

Flüt özellikle ulaşılması, eğitimi daha kolay ve ekonomik olması nedeniyle çok popüler olmakta ve daha sık tercih edilmektedir. Ancak müzikseverler ve profesyonel eğitim kurumlarında flüt öğretim yöntem ve yöntemlerinde farklılıklar olduğu bilinmektedir. Seyhan'a (2019) göre müzik öğretmeni yetiştiren kurumların müfredatlarında flüt eğitiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar genel olarak değişik biçim ve programlarda kendini göstermektedir. Bu bakımdan öğretmenler, kendi deneyimlerine ve uzmanlık bilgilerine dayanarak flüt programları oluşturmaktadır. Özengen müzik eğitiminde flütün yanı sıra bakır üflemeli çalgılar da nadiren kullanılmaktadır.

Özengen müzik eğitiminde kullanılan bir diğer müzik aleti türü ise klavye adı verilen tuşları kullanarak çalgıcının çalgıyı kontrol ettiği bir enstrüman olan klavye müziğidir. Bu türe ait başlıca müzik aletlerinin örnekleri piyano, klavye, klavikord ve orgdur. Günümüzde müzik derslerinde sıklıkla piyano dersleri verilmektedir. Piyano, özellikle küçük yaştaki öğrenciler ve aileleri tarafında tercih edilmektedir. Çünkü öğrenmesi sesleri doğru basması daha kolaydır. Demirova (2008)' ya göre, bir müzik aleti çalmak isteyen küçük yaştaki öğrenciler için en iyi enstrümanlardan biri piyanodur. Piyano sayesinde öğrencinin müzik anlayışı, zevk ve müzik sevgisi gelişmektedir. Küçük yaşta diğer müzik aletlerine göre piyanoda ses çıkarmak diğer enstrümanlara göre daha kolaydır, dolayısıyla piyano çalmak isteyen bir öğrenci bu enstrümanın tuşlarına basarak sesleri kolaylıkla bulabilmektedir.

Vurmalı çalgı, davulla, vurarak veya sürterek ses üreten bir müzik aletidir. Vurmalı çalgılar, müzikteki ritmi koruyarak müziğin ritmik yapısını ayarlamak için kullanılmaktadır. Bu aletler, Batı dillerinde genel itibariyle percussion ismiyle bilinmektedir. Vurmalı çalgı tarihteki en eski müzik enstrümanlarının çoğunu içermektedir. Bu çalgıların en ilkel olanı dahi modern orkestral vurmalı çalgıların en popülerlerinden

biridir. Müziğin ritmini, rengini ve dinamik gücünü, melodik ve armonik unsurlarını oluştururlar. Vurmalı çalgı dediğimizde, el veya kollara vurulduğunda ses çıkaran bir çalgı kastedilmektedir. Bu çalgılar kendileri tınıyanlar (idiofon) ve derisi tınılayanlar (membranfon) olmak üzere iki türdür (Göktaş, 2010; Şimşek, 2019). Özengen müzik eğitiminde en çok eğitim verilen vurmalı çalgı davuldur. Öğrencinin vücut fizyolojisi uygunsa 5 yaşından itibaren davul çalınabilmektedir.

Özengen müzik eğitimi ile beraber kişide özgüven artmakta, yaratıcılık gelişmektedir. Müzik eğitimini tamamlayan her yaştan öğrenci, müzik kurumlarında çalgı eğitimi veya özel derslerle eğitimlerine devam etmektedir. Fiziksel uygunluğu nedeniyle küçük yaştaki öğrenciler piyano ve gitar çalmayı tercih etmektedirler.

Öğrencinin duygusal yeteneği gelişmişse 4 veya 5 yaşında piyano çalgısını çalmaya başlaması mümkündür. 4-6 yaş arasındaki çocuklar Çimen (1995)'e göre;

1. El çırparak, yürüyerek ve şarkı söyleyerek bir tempoyu devam ettirebilme,
2. El çırpma, yürüme ve arkı söyleme gibi etkinlikleri aynı anda gerçekleştirebilme,
3. Kuvvetli-hafif, Kalın-ince, gibi kavramları öğrenebilme,
4. Piyano icra edebilmek için gereken sınırlı seviyedeki parmak becerisi ile kasların eşgüdümünü sağlayabilme,
5. Yön, alan saptama ve mesafe ayarlamayı gerçekleştirme gibi şeyleri yapabilmektedir.

5 ila 7 yaş arası öğrenciler ve veliler piyanoyu tercih etmektedirler. Bu enstrümanı seçmelerinin nedenlerinden biri de piyano çalmaya başlamanın diğer enstrümanlara göre fiziksel olarak daha kolay olmasıdır.

Piyanoya hangi yaşta başlanacağı hususunda bir dizi farklı görüşler mevcuttur. 1980'li yıllara kadar piyanoya başlamanın

ideal yaşı, 7 ila 9 arası kabul edilmekteydi. Çünkü 6-7 yaşından önce çocuğun sinir ve motor sistemlerinin tam olarak gelişmediğine inanılmaktaydı. Bu görüş günümüzde hala yaygın olmakla birlikte, Emile Jacques Dalcroze (1865-1959), Zoltan Kodaly (1882-1967), Karl Orff (1895-1982), Dr. Shinichi Suzuki'nin (1898-1998) piyano eğitimindeki gibi modern müzik eğitimi yöntemlerinin başarıları, erken eğitimden vazgeçmek için hiçbir neden olmadığını göstermektedir. Genel olarak 3-4 yaş ve hatta daha küçük yaştaki çocukların doğuştan aktif ve pasif yeteneklere sahip olduğu inancı sürekli gelişmektedir (Agay 1981; Akt. Ersoy 2010).

Gitar çalmaya başlama yaşı konusunda görüşler farklılık göstermektedir ancak araştırmalar (Can, 2004) gitar çalmanın 6 yaş ve üzeri öğrenciler için uygun olabileceğini göstermektedir. Öğrenci fiziksel olarak formdaysa ve yeterli kaslara sahipse gitar öğrenmeye başlayabilmektedir. Gitara benzeyen telli bir çalgı olan Ukulele, 4-5 yaşlarından itibaren öğrenilebilen bir çalgıdır. Yaş sınırı Türkiye'de ve dünyada genel olarak 6-10 yıl olarak kabul edilmektedir. 6-10 yaş, çocuğun gelişim sürecinin ilkökul dönemine denk gelen dönemidir. Bu dönemde çocukların keman çalmak için kullandıkları ince motor kasları yavaş yavaş gelişmekte ve ilkokulun sonunda tam olarak gelişmeye başlamaktadır (Şeker ve Bilen, 2010: 113). Bu yaşta keman öğretiminin bazı yöntemlerinin öğrencilerin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir.

Flüt çalmak isteyen bir çocuk, fiziksel gelişimi tamamlanmışsa 8 yaşından itibaren çalmaya başlayabilmektedir. Klarnet çalma yaşı genel olarak 9'dur. Vücut yapısına göre bu değişiklik gösterebilmektedir Nadir de olsa müzik eğitiminde trombon, korna, trompet, fagot, kontrbas gibi nefesli çalgılar tercih edilmektedir.

Bir diğer müzik aleti olan insan sesi ise müzikseverler için en popüler eğitim türlerinden biridir. Şarkı söylerken sesine hâkim olmak isteyen ve sesini etkili kullanmak isteyenler tarafından tercih edilmektedir. Vokal eğitimi genel olarak şan eğitimi olarak bilinmektedir. Say'a (2012) göre; şarkı söylerken müzikal davranışı geliştirmeyi amaçlayan sanatsal ve teknik çalışma sürecine ses eğitimi denilmektedir. Ses eğitimi, müzik eğitiminin önemli bir şeklidir çünkü sesinizi kontrol etmenize ve dilinizi doğru kullanmanıza yardımcı olmaktadır.

Özengen müzik eğitimi sadece Batı enstrümanlarını öğretmekle kalmamaktadır. Aynı zamanda Türk halk müziği çalgı eğitimlerini de yürütmektedir. Bağlama, darbuka, ud ve kanun, Türk müziğini seven öğrencilerin en çok sevdiği çalgılar arasında öne çıkmaktadır. Özel eğitimde nadirdir ve sınırlı bazı eğitim merkezlerinde verilmektedir. Bunlar arasında özengen müzik eğitiminde son dönemde en çok tercih edilen kemençe (Karadeniz Kemençesi) ve kabak kemane dersleri de dikkat çekmektedir.

Özengen müzik eğitiminde Orf Eğitimi, Kodaly, Dalcroze gibi müzik öğretim yöntemlerini kullanılmaktadır. Aycan'a (2018) göre, erken çocukluk ve sonrasında müzik zevkini geliştirmeyi amaçlayan müzik eğitimi kapsamında müzik yaşamı sağlam bir temel üzerine inşa edilmelidir. Müzik eğitimi yöntemlerinin kullanılması zihinsel ve fiziksel gelişime katkı sağlayabilmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de müzik derslerinin eğitim-öğretim sürecine katkı sağlanması, tanınmış Orff, Dalcroze ve Kodaly müziklerinin uyumlaştırılması amaçlanmaktadır. Tanınmış okulların Orff, Dalcroze ve Kodaly yöntemleri hem öğretmen hem de öğrencinin müzikal gelişiminde etkilidir. Kendine güven kazanma, fiziksel hareket yoluyla kendini ifade etme, bağımsız ve iş birliği içinde çalışabilme yeteneğinin yanı sıra aktif olarak katılabilmek ve kendini ifade edebilmek, duygu odaklı araştırmaların etkililiğinin

bir göstergesi olarak değerlendirilebilmektir. Yaşantı yoluyla öğrenilen davranışların öğrenci başarısında etkili olacağı varsayılabilir.

Temel müzik eğitimi, kişinin doğumundan ölümüne kadar yaşamının her aşamasında geçerlidir. 20. yüzyılda Orff, Kodaly, Suzuki ve Dalcroze gibi eğitimcilerin ortaya koyduğu ilkeler, temel müzik eğitimine büyük değişiklikler ve yenilikler getirmiştir. Bu eğitimcilerden Orff, temel müzik eğitiminin "temel" olgusunu kendine özgü ilke ve etkinliklerle tanımlamış ve modern dünyada en yaygın/bilinen ve uygulamalı müzik temel kavramı olan Orff-Schulwerk'i tanıtmıştır (Toksoy ve diğerleri, 2006).

Orff'un yönteminde çocuğun hareketleri önceliklidir. Çocuklar müziği, notaları bilmeden, çalarken yaptıkları hareketler ve enstrümana dokunarak çıkardıkları seslerle kendi yöntemleriyle öğrenmektedirler. Orff'un yönteminde çocuk oyun oynadığını zannetmekte ama aslında kendisine bilinçli olarak hazırlanmış ve sunulmuş bir eğitim ortamında çalışmaktadır. Kodaly yöntemi, Macar besteci ve müzik öğretmeni Zoltan KODALY tarafından geliştirilmiş ve bir müzik eğitim yöntemi olarak kullanılmaya başlanmıştır. Yıldırım (2009)'a göre Kodaly metodunun amacı;

- Tüm çocuklarda mevcut müzik kapasitesini maksimum seviyeye çıkarabilmek, çocuklara müzik dilini öğretebilmek ve onları bu dil ile okuyup yazacak hale getirmek.
- Çocuklar kendi dil ile kültürlerinin ürünleri ile tanıştırmak,
- Çocukları dünyaca ünlü müzik eserleri ile tanıştırmak bu müzikleri dinlerken, bunları çözümlerken ve bunlara çalışırken müzik üzerine dayalı bilgidir

kaynaklı olarak onları güçlendirmektir (Yıldırım, 2009).

Suzuki yöntemi ünlü kemancı Shinichi Suzuki tarafından geliştirilmiştir. Suzuki hayatı boyunca yöntemin adının Suzuki yerine Ana Dil Yöntemi olarak anılmasını istemiştir.

Suzuki tarafından geliştirilen ve "Ana Dil Repertuarı" olarak adlandırılan yöntem, çocukların müziği erken yaşta özümsemelerini hedefler. Bu yaklaşımda, çocuğun müzikle tanışması mümkün olduğunca erken, hatta anne karnında başlamalıdır. Bu sayede çocuk, müziğe daha hızlı uyum sağlayabilir. Suzuki, öğrencilerin her gün birkaç saat müzik dinlemelerini önermiş ve bunun onların yaşamlarında daha olumlu bir ortam yaratacağına inanmıştır. Önerdiği müzikler yalnızca klasik Batı müziğiyle sınırlı değildir; etnik, geleneksel ve çağdaş müzik türlerini de içerir. Çocukların günümüz dünyasından kaliteli örnekler duyması büyük önem taşır. Müzik dinleme alışkanlığı, sık ve düzenli olmalıdır, çünkü bu süreç çocukların müzikal açıdan gelişimine ve olgunlaşmasına katkıda bulunur. Bu nedenle, ileride öğrenilecek eserlerin ses kayıtları, çocukların yemek yerken, oynarken veya dinlenirken günlük rutinlerinde sürekli olarak çalınmalıdır. Suzuki, düzenli müzik dinlemenin ve çalmanın, müziği sezgisel olarak öğrenmeyi ve anlamayı kolaylaştırdığına inanır. Öğrenci bir eseri başarıyla tamamlayıp yeni bir esere geçtiğinde, eski çalıştığı eserleri tekrar ederek yeni ve eski eserler arasında bağlantı kurmaya devam eder. Bu süreç, müzikal gelişimi destekler ve öğrencinin müzikal anlayışını derinleştirir (Kahraman, 2019).

Dalcroze: Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950) müzik eğitimine hareket temelli bir yaklaşım getirmiştir. Dalcroze, yönteminde hareket ve vücut ritimlerinin dans ve terapide önemli olduğuna ve müzik eğitiminde güçlü bir etkiye sahip olduğuna inanmıştır. Beden ve zihnin uyumu doğaçlama ve fiziksel

hareketlerle gösterilmektedir. Bu yöntemde hareket çok önemlidir. Dalcroze yöntemi ile çocuklar duydukları müzikle kendilerini ifade edebilmektedirler. Bu yöntemin en önemli özelliği çocukların motor becerilerini bağımsız olarak keşfetmelerine olanak sağlamasıdır. (Büyükgönenç, 2018)

Sanat eğitiminin temel amaçlarından biri, bireylerin yaratıcılıklarını geliştirmektir. Günümüzde, hangi meslek olursa olsun, yaratıcı düşünebilen bireylere büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Okul öncesi dönemden başlayarak sanat eğitimi alan kişiler, yetişkinlik dönemine kadar hayata daha derinlemesine ve farklı bir perspektiften bakma yeteneği kazanırlar. Bu kişiler, olaylara çok yönlü yaklaşabilme ve sorunlara çeşitli çözümler üretebilme konusunda, sanat eğitimi almamış bireylere göre daha donanımlı hale gelirler. Yaratıcı düşünceye sahip insanlar, yaşamlarının her alanında kendilerini özgün bir şekilde ifade edebilirler. Sanat eğitimiyle kazanılan bu özellikler, onları diğerlerinden farklı ve öne çıkan bireyler haline getirir. Ayrıca, sanat eğitimi kişiye özgüven kazandırır ve bu da başarıyı beraberinde getirir. Hayal gücünü sanat yoluyla geliştiren bireyler, daha etkili iletişim kurabilen, duyarlı, yaşamdan keyif alan, hoşgörülü ve hedeflerine kolayca ulaşabilen insanlar olurlar (Bingöl, 2010).

4. ÖZENGEN MÜZİK EĞİTİMİNDE ÇALGI EĞİTİMİ

Bir müzik aletini çalmak ve öğretmek için kullanılan teknikler dizisine çalgı adı verilmektedir. Birebir müzik derslerinde bir müzik aletinin doğru çalınması, tutulması ve oturulması, çalgı çalışma süresinin etkin kullanılması, kendi çalgılarınızla müzik türlerini tanıma, müzik becerilerinin nasıl kazanılacağı öğretilmektedir. Bunlar enstrümantal öğrenmenin amaçlarından biridir (Parasız, 2008).

Bireysel ve toplumsal psikososyal ve bilişsel davranışta arzu edilen değişiklikleri kişinin kendi deneyimi yoluyla kasıtlı olarak yaratması ve araçsal öğrenme yoluyla yeni davranışlar kazanma süreci, çalgı eğitimi olarak adlandırılmaktadır (Zeydan, 2019).

Çalgı eğitimine örnek olarak ilkokul ve ortaokullarda verilen flüt veya melodika dersleri verilebilir. Özenen müzik eğitimi veren kurumlarında çalgı eğitiminin ayrı bir yeri vardır. Öğrencilerin ilgi ve tutkularına odaklanarak bunları bireysel çabalarla elde ettiği bu sürece amatör (özenen) çalgı eğitimi denilebilir. Profesyonel müzik eğitimi bağlamında çalgı eğitimi, belirli bir mesleğin gerektirdiği bilime dayalı ve performansa dayalı bir eğitim sürecidir. Çalgı eğitiminin amaç ve hedefleriyle tutarlı olan bu etkinlikler ve kazanılan davranışlar, müzik eğitimiyle paralel olmalı ve kazanılan davranışlara dayalı performans sürekli olmalıdır. Bu anlamda müzik eğitiminin türü ne olursa olsun müzik eğitiminin amaç ve hedeflerine ulaşmasını olumlu yönde etkileyen en önemli unsur çalgı eğitimi olmuştur (Güleç, 2018).

Enstrümantal eğitim kişisel gelişimle ilgilidir ve eğitmek, öğretmek, geliştirmek, sosyalleştirmek, duygu ve becerileri paylaşmak bu eğitim alanının bir parçasıdır. Enstrümantal eğitim aynı zamanda kişiye sabırlı ve disiplinli olmayı da öğretmektedir. Çalgı eğitimi genellikle bireysel olarak yapılsa da grup halinde de yapılabilir. Bireysel çalgı eğitiminin yanı sıra müzik alanında istenilen davranışı geliştirmeye ve kazandırmaya yönelik eğitim olarak da tanımlanabilmektedir (Uslu, 1998).

Coşkuner'e (2012) göre enstrüman öğreniminde önemli konulardan biri enstrüman seçimidir. Aile, çocuğa enstrüman seçme özgürlüğünü vermeli, daha önce çalmak isteyip de hiç çalma fırsatı bulamadığı bir enstrümanı çalması için ona baskı yapmamalıdır. Baskı yapmak, çocuğun bir süre sonra sıkılmasına

neden olmaktadır. Ayrıca ailelerin enstrümanı seçerken eğitimcilerin görüşlerini de dikkate almaları gerekmektedir. Çocuğun vücut kompozisyonu ve yaşı enstrüman seçiminde önemli rol oynamaktadır. Özengen müzik eğitiminde çalgı eğitimi, genel veya mesleki müzik eğitiminden farklı bir eğitim türüdür. Kişi öğrenmek istediği enstrümanı baskıya maruz kalmadan seçmelidir. Zorla ya da gelişigüzel seçilen bir çalgı, öğrencinin ileride müzikten ve çalgılardan uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Özengen müzik eğitiminde her çalgı, öğrencinin çalgıyı çalabilmesi için farklı fiziksel özellikler ve yetenekler gerektirmektedir. Öğrencinin öğrenme isteğinin kaybolmaması için çalgı seçiminin çalgının beceri düzeyi dikkate alınarak yapılması gerekmektedir. McPherson (2008) öğrencilerine müzikle ilgili materyaller sağlayan ve müzikal destek sağlayan ebeveynlerin, öğrencilerin müziği öğrenmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Özengen müzik eğitimi veren kurumların öğrencilerinin enstrüman seçiminin ve yaşlarının değiştiği görülmektedir. Bu farklılıkların kuruluşların programları organizasyon yapısı ve içerikleri yönünden şekillendiği görülmektedir. Yaş grupları eğitim kurumuna göre değişmektedir. Kurumun programına bağlı olarak 7-15 yaş grubu ve yetişkin grubunda farklı yöntem ve teknikler kullanılabilmektedir.

5. ÖZENGEN MÜZİK EĞİTİMİ VEREN ÖZEL KURUMLAR

Çalışma ve hizmet şartları mevzuatla belirlenen bu kurumlar, Millî Eğitim Bakanlığı ve Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'ne bağlı bir biçimde faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu kurumlar, müzik eğitimi konusunda okul harici en fazla tercih edilen yerlerdir.

Özel müzik eğitimi veren kurumların hukuka uygun ve kurallar çerçevesinde faaliyet göstermesi eğitim açısından önemlidir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın yetkili müfettişleri tarafından yapılacak düzenli denetimler müzik eğitimi kurumlarının kalitesi açısından etkili olacaktır (Karan, 2011). Kuruluşun fiziki yapısının kanunla belirlenen kriterlere uygun olması gerekmektedir. Kapının büyüklüğü, açılma yönü, dersliklerin büyüklüğü, acil çıkışlar, tahliye yön ışıkları, yangın söndürme cihaz ve ekipmanları bu kurumların sahip olması gereken kriterler arasındadır. Kurumlar, enstitülerinde açmak istedikleri dersler hakkında ilgili idareye bilgi vermeli ve açılış aşamasında onay almalıdır. Bu okullarda müzik eğitiminin yanı sıra resim, bale, dans, drama gibi görsel sanatların da eğitimi verilmektedir.

Günümüzde artan ilgi ve taleple birlikte müzikseverlere eğitim veren özel kurumların sayısında da artış yaşanmaktadır. Bu konuda çeşitlilik sağlanarak toplumun dikkatli bir müzik eğitimi alması kolaylaşacaktır. Karan'a (2011) göre bu kurumlar, örgün eğitimden yararlanamayan farklı yaş gruplarına eğitim olanağı sunması nedeniyle yaygın ve genel eğitimden daha önemlidir. Müzik eğitimine yeni başlayanlar ve kendini geliştirmek isteyenler bu kurumlar sayesinde hedeflerine ulaşabilmektedir.

Özel müzik eğitimi kurumlarında çeşitli müzik aletleri tek tek veya bir arada öğretilmektedir. Ayrıca bazı kurumlarda çalgı eğitimine katkı sağlamak amacıyla bu dersin yanında solfej dersleri de verilmektedir. Bu kurumlar, grup enstrümantal dersleri, çeşitli korolar, orkestralar ve ritmik orkestralar sunmaktadır. Özellikle grup dersleri bireylere sorumluluk duygusu ve birlikte müzik yapmanın keyfini aşılamaktadır.

Müzik eğitimi veren özel bir kurumda okul öncesi çocuklara yönelik amatör (özengen) müzik eğitimi, çocukları

küçük yaşlardan itibaren müzikle tanıştırmayı, yeteneklerini erken keşfetmeyi, bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sosyal gelişimlerini desteklemeyi, melodi ve ritim duygusunu geliştirmeyi ve müzik becerilerini üst seviyelere taşımayı amaçlamaktadır. Uçal (2003)'a göre eğitimin ilk aşaması olan okul öncesi eğitim, kişiliğin tüm temellerini kapsadığı için çok önemlidir. Okul öncesi çocuklarına sağlıklı ve uygun müzik deneyimleri sunmak, mutlu ve sağlıklı bir geleceğe yol açacaktır. Bu anlamda, şarkılarla, şiirlerle beslenen bu eğitim, gelişimin erken dönemlerindeki çocuklar için önem arz etmektedir.

Dünya çapında müzik sınavı yapan, sınav sonuçlarına göre sertifika veren birçok kuruluşun olduğu bilinmektedir. Ülkemizde bu programlar, sertifika programları adıyla bilinmektedir (Oktay, 2017). Ülkemizde müzik eğitimi konusunda bazı özel sektör kuruluşları, MEB onaylı sertifika hazırlama yetkisine sahiptir. Ülkemizdeki uluslararası sertifika programlarının büyük bir kısmı İngiliz Kraliyet Müzik Okulları Birleşik Kurulu olan ABRSM tarafından uygulanmaktadır.

100'den fazla ülkede gelişmiş müzik sınav sistemleri sunan bu kurul, Royal Academy of Music, Royal College of Music, North North College of Music ve Royal Scottish Academy of Music and Drama tarafından kurulmuş uluslararası bir sınav kuruluşudur. 35 enstrüman, şarkı söyleme, teori ve uygulamalı müziği kapsayan sınavlar, her yaştan müzik öğrencilerine, amatörler ve profesyonellere açıktır. Kurul, her yıl yarım milyondan fazla öğrenciyi sınava tabi tutmakta ve dünya çapında müzik eğitimi standartlarının oluşturulmasında ve geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (tr.abrsm.org aktaran (Oktay, 2017).

Özengen müzik eğitimi, temelde hobi amaçlı bir eğitim türü olarak görülse de, bazı özel sektör kuruluşları tarafından Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) onaylı sertifikalar düzenlenerek

resmi bir nitelik kazanmaktadır. MEB onaylı sertifikalar, yetkili makamlar tarafından eğitim sürecini başarıyla tamamlayan öğrencilere verilen belgelerdir. Bu sertifika programlarının temel amacı, öğrencilerin eğitim sürecindeki çalışmalarını değerlendirmek ve bu çalışmaların sonuçlarını belgelemektir. Programların geçerliliği, MEB tarafından onaylanmış olmalarına bağlıdır. Bu süreçte, eğitim kurumları, eğitim süresinin planlanması ve öğretmenlerin gerekli kriterleri karşıladığına dair bilgileri MEB'e sunar. Kurumlar, müfredatlarını, eğitim içeriklerini, öğretmenlerin yeterlilik düzeylerini ve programa kayıtlı öğrenci sayılarını bakanlıkla paylaşır. Onay alındıktan sonra, dersler yarıyıl planına uygun şekilde işlenir ve sınavlar MEB yetkililerinin gözetiminde gerçekleştirilir. Sınav sonuçları ve tutanaklar bakanlığa iletilir ve başarılı olan öğrencilere MEB onaylı sertifikalar verilir. Bu sertifikalar, özellikle kendini geliştirmek isteyen ve mesleki beceriler kazanmayı hedefleyen bireyler için büyük önem taşır. Bu programları başarıyla tamamlayan kişiler, sertifika aldıkları alanda uzmanlaşmış eğitim kurumlarında öğretmenlik yapma imkânına da sahip olabilirler. Özengen müzik eğitiminin bu aşaması, mesleki müzik eğitime geçişte bireylerin kişisel gelişimlerini desteklemekte ve hedeflerine ulaşmalarında önemli bir rol oynamaktadır.

Özengen müzik eğitimi kurumları, hobi müzik derslerinin yanı sıra, profesyonel müzik eğitime giriş için özel yetenek sınavına hazırlık hizmeti de sunmaktadır. Bu hazırlık kursları ve sertifika programları, müzik eğitime duyulan tutkunun profesyonel müzik eğitime geçişte önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır.

6. ÖZENGEN MÜZİK EĞİTİMİ VEREN ÖZEL KURUMLARDA UYGULANAN MÜZİK ÖZEL YETENEK SINAVLARINA HAZIRLIK DERSLERİ

Profesyonel müzik eğitimi, müzik eğitimini en hassas bir biçimde kullanan eğitim türüdür. Bu eğitimi almak isteyenler de diğer alanlarda olduğu üzere özel yetenek sınavlarına tabi olmaktadır. Bu sınavlar vasıtası ile profesyonel müzik eğitimi almak isteyenlerin yeteneği, işlem düzeyi ve potansiyeli ölçülmektedir.

Özengen müzik eğitim kurumlarında verilen özel yetenek sınavına hazırlık kursları, kişileri yetenek sınavında başarılı olacak seviye ve araçlarla donatmak için tasarlanmıştır. Özel müzik eğitimi kurumları, özellikle konservatuvar, müzik teknolojisi veya eğitim fakültesi gibi alanlarda özel yetenek sınavlarına hazırlanan öğrenciler için hazırlık kursları sunar. Bu kurslar, öğrencilerin sınavlarda başarılı olmalarını sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Kurslar, müzik dinleme, okuma, yazma, müziksel işitme, müzik aleti çalma ve ses eğitimi gibi temel becerileri kapsar.

Özel yetenek sınavlarına hazırlanan öğrenciler, bu süreçte hem müzik geçmişi olanlar hem de daha önce müzik eğitimi almamış kişiler için önemli bir destek alır. Hazırlık kursları, öğrencilerin eksiklerini giderir, onları sınavlara en iyi şekilde hazırlar ve başarı şanslarını artırır. Bu süreçte, eğitimin kalitesi, doğru planlama ve kişisel çaba, başarıyı etkileyen önemli faktörlerdir.

Kurslar, alanında uzman öğretmenler tarafından verilir ve her kurumun kendine özgü bir programı bulunur. Öğrencilerin hedefledikleri bölüme göre ders içerikleri değişiklik gösterir. Örneğin, konservatuvara hazırlanan bir öğrenci için müzik teorisi ve pratiği ön plandayken, müzik teknolojisi bölümüne hazırlanan

bir öğrenci için müziksel işitme ve teknoloji odaklı dersler öne çıkar. Kısacası, özel müzik eğitimi kurumları, öğrencileri özel yetenek sınavlarına hazırlayarak profesyonel müzik eğitimi yolunda önemli bir adım atmalarını sağlar.

6.1. İşitme, Okuma ve Yazma Eğitimi

Müziksel işitme, geniş anlamı ile, işitsel duyuyla algılanabilen müziğin karmaşıklığını, unsurlarını, donanımlarını, özelliklerini ve ilişkilerini (doğru) anlama, tanıma, hatırlama, ayırt etme, çözme ve analiz etme yeteneğini ifade etmektedir (Uçan, 2005). Müziksel işitme eğitimi, insanların sesleri tanımasına, ayırt etmesine, birbirleriyle olan ilişkilerini analiz etmesine ve seslerin perde yapısını tanımasına odaklanmaktadır. Bu eğitimde müziğin temel unsurlarını anlamak, bir müzik aletinden çıkan tınıları gerçek manada duyup özümseyebilmek, en gerekli çalışmadır. (Yayla, 2006 akt. Özdemir, 2019). Solfej, bir müzik parçasındaki notaların isme, süreye ve yüksekliğe göre seslendirilmesi, solfej olarak belirtilmektedir. Müzik notasyonu (dikte), melodik bölümlerin zaman, süre ve yükseklik olarak notaya alınması/yazılması işlemidir.

Müziksel işitme, okuma ve yazma eğitimi, profesyonel müzik eğitiminin temelini oluşturur. Bu eğitim, özel yetenek sınavlarına hazırlanan öğrenciler için büyük önem taşır. İşitme eğitimi, öğrencilerin sesleri tanıma, ayırt etme, analiz etme ve müziğin temel unsurlarını anlama becerilerini geliştirir. Bu süreçte, öğrenciler monofonik (tek sesli) ve polifonik (çok sesli) çalışmalarla, aralık bilgisi, akorlar ve tonlamalar üzerine egzersizler yaparlar. Zamanla, basit melodilerden daha karmaşık yapılara geçilir.

Müzik okuma eğitimi, solfej ve deşifre çalışmalarıyla gerçekleştirilir. Solfej, notaların doğru şekilde okunup seslendirilmesini içerirken, deşifre ise öğrencilerin daha önce görmedikleri müzik parçalarını doğru şekilde çalmalarını sağlar.

Bu eğitimde, öncelikli Muammer Sun Solfej 1 ve Lavignac 1A gibi kaynaklar kullanılır. Ritim çalışmaları ve tonlama egzersizleri de öğrencilerin müzikal hafızasını ve okuma becerilerini geliştirir.

Müzik yazma (dikte) eğitimi ise öğrencilerin duydukları müzik cümlelerini notaya dökme becerisini kazandırmayı hedefler. Bu süreçte, öğrenciler müzik teorisi bilgilerini kullanarak melodik ve ritmik yapıları doğru şekilde yazarlar. Eğitim, basitten karmaşığa doğru ilerler ve öğrencilerin hatalarını en aza indirmek için sürekli geri bildirim verilir.

Özel yetenek sınavlarına hazırlık sürecinde, öğrencilerin müziksel işitme, okuma ve yazma becerileri bir bütün olarak ele alınır. Bu eğitim, öğrencilerin sadece sınavlarda değil, mesleki müzik eğitiminde de başarılı olmalarını sağlar. Öğretmenler, öğrencilerin eksiklerini tespit ederek onları doğru şekilde yönlendirir ve kurumlar, öğrencilerin bireysel ve grup çalışmalarıyla birbirlerinden öğrenmelerine imkân tanır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın özel yetenek sınavlarına hazırlık müfredatı bulunmamaktadır. Her ne kadar kurumdan kurumu değişkenlik arz eden ders kalitesi ve içeriği söz konusu olsa da bu dersler öğrencileri belli yetenek sınavlarına hazır hale getirmektedir.

Sonuç olarak, müziksel işitme, okuma ve yazma eğitimi, özel yetenek sınavlarına hazırlanan öğrenciler için vazgeçilmez bir süreçtir. Bu eğitim, öğrencilerin müzikal yeteneklerini geliştirerek hem sınavlarda hem de mesleki kariyerlerinde başarılı olmalarını sağlar.

6.2. Ses Eğitimi

Say'a (2005) göre ses eğitimi, şarkı söyleme sanatında müzikal edinimleri ilerletmeyi hedefleyen sanatsal ve teknik çalışma sürecidir. Bu sanatsal ve teknik çalışma süreci boyunca, müzik öğretmeni adayına nefesi, doğru ve verimli şekilde kullanmayı, kelimeleri doğru tonlamalarla, doğru şekilde artiküle

etmeyi, anatomik yapısına uygun postür geliştirmeyi öğretmek amaçlanmaktadır (Tepe, 2021).

Ses eğitimi, dinleme ve okuma-yazma olmak üzere iki temel aşamadan oluşur. Bu eğitimin amacı, öğrencilerin ses kalitesini artırmak, ses sınırlarını belirlemek ve geliştirmektir. Özellikle özel yetenek sınavlarına hazırlanan öğrenciler için ses eğitimi, doğru ve etkili şarkı söyleme becerisi kazandırmayı hedefler. Profesyonel müzik eğitimi alan veya almak isteyen kişiler için ses eğitimi büyük önem taşır. Konservatuvarlar ve müzik eğitimi veren kurumlar, ses sanatçıları ve müzik öğretmenleri yetiştirmek için bu eğitime önem verir.

Özel müzik eğitim kurumlarında, öğrencilere şan dersleri verilerek yetenek sınavlarına hazırlanmaları sağlanır. Bu derslerde, öğrencilerin şarkı, türkü ve marşları doğru ve etkili bir şekilde söylemelerine odaklanılır. Ses eğitimi, nefes egzersizleri ve ses açma çalışmalarıyla başlar. Diyafram kullanımı, ses sınırlarının genişletilmesi ve sesin etkili kullanımı üzerine çalışmalar yapılır. Öğrencilerin ses rengi belirlenir ve seviyelerine uygun eserler seçilerek çalışılır. Eserler, solfej şeklinde okunur, nüanslar incelenir ve piyano eşliğinde çalışılır. Hatalar düzeltilir ve öğrencilerin gelişimi takip edilir.

Ses eğitimi, dinleme ve okuma becerilerini de geliştirir. Solfej ve deşifre çalışmaları, sesin ve nefesin doğru kullanımını destekler. Ayrıca, ritim duygusunun gelişimine de katkıda bulunur. Ses eğitimi alan öğrenciler, yetenek sınavlarında başarılı olmak için gerekli teknik ve müzikal becerileri kazanır. Bu eğitim, öğrencilerin hem sınavlarda hem de mesleki müzik kariyerlerinde başarılı olmalarını sağlar.

6.3. Çalgı Eğitimi

Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin bir başka boyutu olup; bir enstrümanı çalma becerisini ortaya koyma açısından belli becerilerin sistematik olarak kazanılmasından meydana gelen

uzun bir dönemi içine alan bir öğrenme sürecidir (Çoban, 2011). Bu eğitim, öğrencinin fiziksel yapısı, duygusal yetenekleri, zekâsı ve iyi bir müzik kulağına sahip olması gibi unsurlarla birlikte, doğru öğretim yöntemleri ve stratejileriyle desteklenmelidir. Özel yetenek sınavlarına hazırlanan öğrenciler için çalgı eğitimi, dinleme, okuma, yazma ve ses eğitimiyle birlikte verilir. Bu eğitim, öğrencilerin enstrümanı teknik ve müzikal olarak doğru kullanmalarını sağlar.

Çalgı eğitimi, profesyonel müzik eğitimi almış öğrencilerin eksikliklerini gidermelerine ve hızlı ilerlemelerine yardımcı olurken, amatör öğrencilere de akademik düzeyde enstrüman çalma fırsatı sunar. Eğitim sürecinde öğrencilerin seviyeleri belirlenir ve buna uygun bir müfredat oluşturulur. Teknik ve müzikal çalışmalar yapılarak, öğrencilerin enstrümana hâkim olmaları ve eserleri doğru bir şekilde yorumlamaları hedeflenir. Özel yetenek sınavlarına hazırlık aşamasında, öğrencinin seviyesine uygun eserler seçilir ve bu eserler üzerinde çalışılır.

Bazı kurumlar, özel yetenek sınavlarında ikinci bir enstrüman olarak piyano çalmayı şart koşar. Bu nedenle, özel müzik eğitim kurumlarında piyano eğitimi de verilir. Piyano eğitimi, diğer enstrüman eğitimleriyle benzer yöntemlerle yürütülür ve öğrencilerin teknik ve müzikal becerilerini geliştirmeyi amaçlar. İkinci bir enstrüman çalmak, öğrencilerin sınavlarda daha yüksek puan almalarına katkı sağlar.

Sonuç olarak, çalgı eğitimi, özel yetenek sınavlarına hazırlanan öğrencilerin enstrüman hakimiyetini artırarak hem sınavlarda hem de mesleki müzik kariyerlerinde başarılı olmalarını sağlar. Bu eğitim, öğrencilerin teknik ve müzikal yeteneklerini geliştirerek onları bir üst seviyeye taşır.

7. SONUÇ

Türkiye'de özengen (amatör) müzik eğitimi, bireylerin müzik yeteneklerini geliştirmeleri, müziğe olan ilgi ve tutkularını artırmaları ve müzikle keyifli bir şekilde ilgilenmeleri için önemli bir fırsat sunmaktadır. Bu eğitim türü, genel müzik eğitimini destekleyici bir rol üstlenirken, aynı zamanda profesyonel müzik eğitimine geçiş için de bir temel oluşturmaktadır. Özengen müzik eğitimi, özellikle özel müzik eğitimi veren kurumlar aracılığıyla yaygınlaşmış ve toplumun her kesiminden bireylerin müzikle buluşmasını sağlamıştır.

Bu çalışmada, özengen müzik eğitiminin tarihsel gelişimi, çalgı çeşitliliği, yaş gruplarına göre eğitim yaklaşımları ve özel müzik eğitimi kurumlarının rolü incelenmiştir. Özengen müzik eğitimi, sadece Batı enstrümanlarını değil, aynı zamanda Türk halk müziği çalgılarını da kapsayarak kültürel mirasın korunmasına ve geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, Orff, Kodaly, Dalcroze ve Suzuki gibi modern müzik eğitimi yöntemleri, özengen müzik eğitiminde etkili bir şekilde kullanılmakta ve öğrencilerin müzikal gelişimini desteklemektedir.

Özel müzik eğitimi kurumları, özengen müzik eğitiminin yaygınlaşmasında ve kalitesinin artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu kurumlar, bireysel ve grup dersleri, çeşitli enstrüman eğitimleri, solfej ve ses eğitimi gibi farklı alanlarda eğitim sunarak öğrencilerin müzikal becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca, özel yetenek sınavlarına hazırlık kursları ile profesyonel müzik eğitimine geçiş sürecinde öğrencilere destek olmaktadır.

Özengen müzik eğitimi, sadece müzik becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda bireylerin özgüvenlerini artırır, yaratıcılıklarını geliştirir ve sosyal becerilerini güçlendirir. Bu eğitim türü, her yaştan bireyin müzikle iç içe olmasını

sağlayarak, toplumun kültürel ve sanatsal gelişimine katkıda bulunur.

Sonuç olarak, özengen müzik eğitimi, Türkiye'de müzik eğitiminin önemli bir parçasıdır ve bu alanda yapılacak yeni araştırmalar, eğitim yöntemlerinin geliştirilmesi ve kurumların kalitesinin artırılması, müzik eğitiminin daha etkili ve erişilebilir hale gelmesini sağlayacaktır. Özengen müzik eğitimi, bireylerin hayatlarına müziği dahil etmeleri ve müzikle daha derin bir bağ kurmaları için önemli bir araç olmaya devam edecektir.

KAYNAKÇA

- Abeles, H. F., & Porter, S. Y. (1978). The functions of private music schools in the training of musicians. *Journal of Research in Music Education*, 26(1), 3-12.
- Aksoy, Y. (2015). *Özengen keman eğitiminde video destekli öğretimin keman performansına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aycan, B. (2018). *Dalcroze, Orff Schulwerk ve Kodaly yöntemlerinin müzik eğitiminde kullanımına ilişkin bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Bingöl, F. (2010). *Özengen gitar eğitiminde parmak hazırlamalı öğretim yönteminin öğrencilerin gitar çalmadaki başarılarına etkisi (özel çağlar müzik kursu örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükgönenç Polat, B. (2018). Okul öncesi müzik eğitiminin önemi ve eğitim yöntemleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 52-64.
- Çimen, G. (1995). Piyano başlangıç metotlarına genel bakış. *Mavi Nokta Müzik ve Sanat Dergisi*, 16, 23.
- Çoban, S. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimi dersi dönem sonu sınavları ile ilgili düşünceleri (Marmara Üniversitesi örneği). *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 115-127.
- Coşkuner, S. (2012). *Müller-Rusch metodu ve bu anlayışla hazırlanmış Türk ezgilerinin 7-11 yaş çocuklarının keman çalma becerilerine etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Demirova, Güler (2008). *Piyano eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin dikkat toplama yetisine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dönmez, Y. E. (2017). Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda Türk müziği ilgisi: Malatya örneği. *İnönü University Journal of Culture and Art*, 3(2), 114-128.
- Göktaş, E. (2010). Dünya’da ve Türkiye’de vürmalı çalgılar. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 4, 66-78.
- Güleç, V. (2018). *Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda klarnet eğitimine yönelik öğretmen görüşleri (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Hancıoğlu, G. (2010). *Ankara’daki özengen (amatör) müzik eğitimi veren kurumların eğitim anlayışları ve yönetim biçimleri üzerine genel bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kahraman, G. (2019). *Suzuki keman okulu ikinci kitabının amaç ve kritik davranışlar açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karan, M. (2011). *Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitimi alan öğrencilerin mesleki yönelimlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McPherson, G. E. (2008). The Role Of Parents İn Children’s Musical Development. *Psychology of Music*, 7, 1-20
- Oktay, C. (2017). *Türkiye’de özengen müzik eğitiminde uluslararası sertifikalı müzik eğitimi programlarının işlevinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans

- tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdek, A. (2006). *Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda klasik gitar eğitimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, O. (2019). Müziksel işitme okuma ve yazma dersinin ölçme değerlendirme uygulamaları üzerine. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 43-64.
- Özdemir, M. (2018). Müzik eğitiminde özel derslerin önemi ve etkileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(58), 116-124.
- Parasız, G. (2008). Eğitim müziği keman öğretiminde kullanılan çağdaş Türk müziği eserlerinin seslendirilmesinde öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(I-II), 44-60.
- Say, A. (2009). *Müzik ansiklopedisi besteciler, yorumcular, eserler, kavramlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2012). *Müziğin kitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedi Yayınları.
- Seyhan, Z. (2019). *Özengen müzik eğitiminde flüt eğitimcilerinin kullandıkları yöntem ve tekniklerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şimşek, H. (2019). *Vurmalı çalgıların icrasını geliştirmeye yönelik temel çalışmalar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

- Stevenson, L. M., & Deasy, R. J. (2005). The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows. *Arts Education Partnership*, 102(5), 3-6
- Tepe, C. (2021). Müzik öğretmeni adaylarının güzel sanatlar lisesi bireysel ses eğitimi dersi kazanımlarına ulaşma düzeyleri. *Eurasian Journal of Music and Dance*, 21, 31-49.
- Toksoy, A., Coşkun, A., & Beşiroğlu, Ş. (2006). Orff yaklaşımı çerçevesinde ilköğretim 1. kademesinde müzik ve hareket eğitimine başlangıç için bir model önerisi. *İTÜ Dergisi, Sosyal Bilimler*, 3(2), 25.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (<https://sozluk.gov.tr/>)
- Uçal, E. (2003). *Okul öncesi müzik eğitiminde Orff öğretisinin müziksel beceriler üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi: temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Uslu, M. (1998). *Türkiye'de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, K. (2009). *Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, özyeterlik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zeydan, M. (2019). *Türkiye'de müzik eğitim anabilim dallarından bireysel çalgı keman eğitimi mezunu olan müzik öğretmenlerinin çalgılarını derslerinde kullanma durumları (Van ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek

lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü, Van.

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLER İÇİN ULUSLARARASI MÜZİK EĞİTİMİ MODELLERİ VE UYGULAMALARI

Sinem Miraç ÖZTÜRK¹

1. GİRİŞ

Müzik eğitimi bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi doğrultusunda, özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimine erişimi yalnızca sanatsal bir süreç değil, aynı zamanda bilişsel ve sosyal gelişimi destekleyen önemli bir eğitim aracı olarak değerlendirilmektedir (Hallam, 2010; Darrow, 2016).

Müzik eğitimi otizm spektrum bozukluğu (OSB), işitme ve görme yetersizlikleri, öğrenme güçlükleri, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), zihinsel ve fiziksel yetersizlik gibi çeşitli özel gereksinim gruplarına yönelik bilişsel ve sosyal becerileri geliştirici bir eğitim yöntemi olarak öne çıkmaktadır (Gfeller, 1995). Örneğin OSB'li bireylerde müziğin sosyal etkileşim ve dil gelişimini desteklediği (Simpson & Keen, 2011), işitme yetersizliğine sahip bireylerin ritim ve müzikal algısını geliştirdiği belirlenmiştir (Darrow, 2016). Bu alandaki eğitim modelleri ve uygulamalar ülkeler arasında farklılık göstermektedir. Gelişmiş ülkelerde bireyselleştirilmiş eğitim programları (IEP) ve müzik terapisi uygulamaları yaygın bir şekilde kullanılırken (Jellison, 2015), gelişmekte olan ülkelerde müzik eğitimi konusunda sistematik programların eksikliği göze çarpmaktadır (Schellenberg, 2004). Türkiye'de ise bu alandaki

¹ Doktor Öğretim Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Müzik Bölümü, Bayburt, sinemozturk@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2354-6551.

çalışmaların sınırlı olduğu belirtilmektedir (Uysal ve Ertürk, 2020). Bu durum, uluslararası başarılı modellerin incelenmesini ve Türkiye bağlamında uygulanabilir öneriler geliştirilmesini gerektirebilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, özel gereksinimli bireylere yönelik müzik eğitiminde kullanılan yöntemlerin etkileri üzerine pek çok çalışma bulunmasına rağmen (Gfeller, 1995; Darrow, 2016), bu yöntemlerin uluslararası düzeyde nasıl adapte edildiğine dair kapsamlı karşılaştırmalı araştırmaların eksik olduğu görülmektedir. Ayrıca, özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimi süreçlerinde karşılaştıkları zorluklara ve eğitimcilerin bu konudaki ihtiyaçlarına yönelik daha fazla ampirik çalışmaya gereksinim duyulmaktadır (Jellison, 2015).

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışma, özel gereksinimli bireyler için müzik eğitimi modellerini ve uygulamalarını uluslararası perspektiften ele alarak, farklı ülkelerde benimsenen eğitim yaklaşımlarını karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında özel gereksinimli bireyler için müzik eğitimi alanında kullanılan yöntemler, eğitim politikaları ve başarılı uygulama örnekleri değerlendirilecek, bu bağlamda Türkiye'deki uygulamalara yönelik öneriler geliştirilecektir.

Özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimine erişiminin artırılması ve eğitim süreçlerinin daha verimli hale getirilmesi için müzik eğitimi yöntemlerinin bireyselleştirilmesi, öğretmenlerin pedagojik formasyonlarının güçlendirilmesi ve müzik teknolojilerinin bu süreçlere entegrasyonu gibi temel konular ele alınacaktır. Çalışma aynı zamanda, özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimi süreçlerinde yaşadığı zorlukları belirlemeyi ve eğitimcilere yönelik somut veriler sunmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda, araştırma şu sorulara yanıt arayacaktır:

- Özel gereksinimli bireyler için müzik eğitimi alanında uluslararası düzeyde hangi yöntemler ve modeller uygulanmaktadır?
- Bu yöntemlerin etkinliği üzerine yapılan çalışmalar hangi bulguları ortaya koymaktadır?
- Türkiye’de özel gereksinimli bireyler için müzik eğitimi konusunda hangi eksiklikler bulunmaktadır ve bu eksikliklerin giderilmesi için nasıl bir yol haritası izlenmelidir?
- Müzik eğitiminin özel gereksinimli bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine katkıları nelerdir?

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, özel gereksinimli bireyler için müzik eğitimi ile ilgili temel kavramlar açıklanacak, ilgili bilimsel literatür incelenecek ve farklı ülkelerde uygulanan modeller ele alınacaktır.

2.1. Özel Gereksinimli Bireylerde Müzik Eğitimi

Özel gereksinimli bireyler, fiziksel, zihinsel, duygusal veya gelişimsel farklılıklara sahip olup bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ihtiyaç duyan öğrencilerdir (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2018). Müzik eğitimi, bu bireylerin sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimlerini destekleyen önemli bir araç olarak görülmektedir (Darrow, 2016).

Müzik eğitimi, özel gereksinimli bireyler için hem akademik hem de terapötik amaçlarla kullanılmaktadır. Darrow (2016) müziğin özel eğitimde, bireyin kendini ifade etmesini kolaylaştırdığını, motor becerileri geliştirdiğini ve sosyal etkileşimi artırdığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte, farklı ülkelerde özel gereksinimli bireylere yönelik müzik eğitimi

uygulamaları, eğitim politikaları ve pedagojik yaklaşımlar açısından çeşitlilik göstermektedir (Jellison, 2015).

2.2. Özel Gereksinimli Bireylerde Müzik Eğitimi Yöntemleri

Özel gereksinimli bireylere yönelik müzik eğitimi, geleneksel öğretim yöntemlerinin yanı sıra bireyselleştirilmiş yaklaşımlarla şekillendirilmektedir. Bu bağlamda, aşağıdaki yöntemler öne çıkmaktadır:

Orff Schulwerk Yöntemi: Carl Orff tarafından geliştirilen bu yöntem; ritim, hareket, konuşma ve doğaçlamaya dayalı bir öğrenme süreci sunmaktadır. Özellikle motor becerileri destekleyici yapısıyla öne çıkan Orff yöntemi, OSB’li bireyler için sosyal etkileşimi artırıcı etkiler gösterebilmektedir (Goodkin, 2001; Kim, Wigram & Gold, 2008).

Kodály Yöntemi: Zoltán Kodály tarafından geliştirilen bu yöntem, müzik eğitiminin işitsel algı ve solfej becerileri üzerine yapılandırılmasını sağlamaktadır. İşitme yetersizliği olan bireylerde ritim algısını güçlendirdiği belirlenen Kodály yöntemi, bireylerin müzikal farkındalığını artırmaya yönelik bir yaklaşım sunmaktadır (Houlahan & Tacka, 2008; Gfeller, 1995).

Dalcroze Eurhythmics Yöntemi: Bu yöntem, beden hareketleri ve ritmi birleştirerek müzik eğitiminin daha etkili hale getirilmesini amaçlamaktadır. DEHB’li bireylerde odaklanmayı artırıcı ve motor koordinasyonu geliştirici etkileri olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Juntunen, 2002).

Müzik Terapisi ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (IEP): Özellikle ABD ve Avrupa’da yaygın olarak kullanılan müzik terapisi, özel gereksinimli bireylerin bilişsel ve duyuşsal becerilerini destekleyen bir yaklaşımdır. Müzik terapisi, bireylerin iletişim becerilerini geliştirmelerine ve stres seviyelerini azaltmalarına yardımcı olabilmektedir (Bruscia, 1998; Rickson & McFerran, 2014).

2.3. Uluslararası Müzik Eğitimi Modelleri

Özel gereksinimli bireyler için müzik eğitimi politikaları ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Aşağıda, bazı ülkelerde uygulanan müzik eğitimi yaklaşımları ele alınmaktadır:

Amerika Birleşik Devletleri (ABD): ABD’de özel eğitim, Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) doğrultusunda düzenlenmekte olup, özel gereksinimli bireylerin eğitimine müzik terapisi aktif olarak dahil edilmektedir (Darrow, 2016). Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için müzik öğretimi, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının bir parçası olarak uygulanmaktadır (Jellison, 2015).

Birleşik Krallık: Birleşik Krallık’ta müzik eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için erken çocukluk döneminden itibaren desteklenmektedir. Sounds of Intent adlı program, özel gereksinimli bireylerin müzikal farkındalıklarını geliştirmek için yapılandırılmıştır (Ockelford, 2008).

Almanya: Almanya’da müzik eğitimi, inklüzif eğitim modeli kapsamında değerlendirilmekte ve bireyselleştirilmiş öğretim programları ile desteklenmektedir (Henning & Schult, 2021; Löbbert, 2024; Daněk, 2024). Orff Schulwerk yöntemi, Almanya’da özel gereksinimli bireyler için en yaygın kullanılan pedagojik yaklaşımlardan biridir (Goodkin, 2001).

Türkiye: Türkiye’de özel yetersizliğe sahip bireyler için müzik eğitimi, bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) kapsamında ele alınmaktadır (Uysal ve Ertürk, 2020). Ancak, uluslararası uygulamalara kıyasla, müzik eğitimi programlarının kurumsal olarak yeterince yapılandırılmadığı ve müzik terapisi gibi yaklaşımların sınırlı olduğu belirtilmektedir.

2.4. Özel Gereksinimli Bireylerde Müzik Eğitimi Üzerine Yapılan Araştırmalar

Özel gereksinimli bireyler için müzik eğitimi konusunda yapılan araştırmalar, müziğin bu bireylerin bilişsel, sosyal ve motor gelişimine olan katkılarını ortaya koymaktadır.

Tablo 1. Çeşitli Araştırma Bulguları

Araştırma	Bulgular
Gfeller (1995)	İşitme engelli bireylerin ritim algısı, müzik eğitimiyle gelişmektedir.
Darrow (2016)	Müzik eğitimi, otizmli bireylerde sosyal etkileşimi artırmaktadır.
Simpson & Keen (2011)	Müzik terapisi, otizmli çocukların dil gelişimini desteklemektedir.
Jellison (2015)	ABD’de özel gereksinimli bireylerde müzik eğitimi, bireyselleştirilmiş eğitim planları ile desteklenmektedir.

Alan yazın, müzik eğitiminin özel gereksinimli bireylerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimine önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Ancak, Türkiye’de özel gereksinimli bireyler için müzik eğitimi alanında daha fazla kurumsal gelişime ve uygulamalı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

3. YÖNTEM

Çalışma kapsamında nitel araştırma yöntemi benimsenmiş olup, alanyazın taraması ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır.

Nitel araştırma yöntemi, belirli bir olgunun derinlemesine incelenmesini sağlayan ve bireylerin deneyimlerine, algılarına ve uygulamalarına odaklanan bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Bu bağlamda, özel yetersizliği olan bireyler için müzik eğitimi alanında kullanılan pedagojik modellerin uluslararası düzeyde nasıl şekillendiğini anlamak için çok yönlü bir veri toplama süreci yürütülmüştür. Çalışma kapsamında, özel gereksinimli bireyler için müzik eğitimi üzerine yayımlanmış ulusal ve uluslararası akademik makaleler, tezler, raporlar ve eğitim politikaları incelenmiş ve bu verilere nitel içerik analizi yöntemiyle erişilmiştir.

3.1. Örneklem ve Veri Toplama

Çalışmanın örnekleme, uluslararası müzik eğitimi literatürü, eğitim politikaları, özel yetersizliğe sahip bireyler için müzik eğitimi programları ve özel eğitim alanında uzman akademisyenlerin çalışmaları temel alınarak belirlenmiştir. Örneklem belirlenmesinde; amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış olup (Patton, 2002), özellikle özel gereksinimli bireyler için müzik eğitimi modellerinin karşılaştırmalı olarak ele alındığı çalışmalar tercih edilmiştir. Veri toplama sürecinde; doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi; belirlenen konuda yazılı materyallerin sistematik olarak analiz edilmesini sağlayan bir yöntem olup, özellikle eğitim bilimleri alanında sıkça tercih edilen bir veri toplama tekniğidir (Bowen, 2009). Bu bağlamda, özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimine dair bilimsel çalışmalar, müzik eğitime yönelik raporlar, akademik makaleler, tezler ve uluslararası kuruluşlar tarafından yayımlanan belgeler (örneğin UNESCO, OECD ve Dünya Sağlık Örgütü raporları) incelenmiştir.

Çalışmada ayrıca ABD, Birleşik Krallık, Almanya ve Türkiye gibi farklı ülkelerde uygulanan müzik eğitimi modellerine yönelik karşılaştırmalı bir analiz yapılabilmesi

amacıyla, bu ülkelerin özel eğitim politikalarına dair dokümanlar incelenmiş ve örnek uygulamalar tespit edilmiştir. Bu süreçte, her ülkenin özel gereksinimli bireylere yönelik müzik eğitimi bağlamında sunduğu eğitim programları, müzik terapisi yaklaşımları ve pedagojik uygulamalar karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

3.2. Veri Analizi

Çalışmada erişilen veriler, nitel içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, metinlerden anlamlı temalar ve örüntüler çıkararak araştırma sorularına yanıt bulmaya odaklanan bir veri analiz tekniğidir (Krippendorff, 2018). Bu yöntemin tercih edilme gerekçesi, özel gereksinimli bireyler için müzik eğitimi alanında yürütülen çalışmaların derinlemesine incelenmesi ve alanyazındaki eğilimlerin sistematik olarak değerlendirilmesidir.

İçerik analizi sürecinde, öncelikle çalışmada incelenen dokümanlar belirli kategorilere ayrılmış, ardından tematik kodlama tekniği kullanılarak veriler sınıflandırılmıştır (Braun & Clarke, 2006). Verilerin kodlanmasında özel yetersizliği olan bireyler için müzik eğitimi yöntemleri, müzik eğitiminin bilişsel ve sosyal gelişime etkileri, uluslararası uygulama örnekleri, eğitim politikaları ve karşılaşılan zorluklar gibi temalar ön plana çıkarılmıştır.

Kodlama sürecinde her temanın betimleyici, analitik ve çıkarımsal düzeyde ele alınması sağlanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Analiz edilen veriler, çalışmanın amacı doğrultusunda sentezlenmiş ve ulusal ile uluslararası düzeyde mevcut eğitim modellerinin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmiştir.

Veri analiz sürecinde güvenilirlik ve geçerlik sağlamak amacıyla, farklı araştırmacılar tarafından önerilen üçlü kodlama tekniği uygulanmış (Lincoln & Guba, 1985) ve temalar arasındaki ilişkilerin tutarlılığı kontrol edilmiştir. Ayrıca, uluslararası

uygulamaların karşılaştırılması sürecinde, özellikle raporlar ve belgelerin analizinde üçlü doğrulama yöntemi kullanılmış ve birden fazla kaynaktan elde edilen verilerin uyumluluğu test edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, özel yetersizliğe sahip bireyler için müzik eğitimi alanında yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular tematik çerçevede sunulmaktadır. Bulgular, özel gereksinimli bireyler için müzik eğitiminin önemi, kullanılan pedagojik yaklaşımlar, uluslararası uygulamalar ve Türkiye bağlamında karşılaşılan temel sorunlar ekseninde ele alınmıştır.

4.1. Özel Gereksinimli Bireyler İçin Müzik Eğitiminin Bilişsel ve Sosyal Etkileri

Müzik eğitimi, özel gereksinimli bireylerin bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekleyen etkili bir araçtır. Yapılan araştırmalar, OSB’li bireylerde müzik eğitiminin sosyal etkileşimi ve iletişim becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Simpson & Keen, 2011).

Gfeller’in çalışmasında (1995) bir katılımcının ifadesine göre: “Otizmli öğrencilerle çalışırken müzik eğitiminin onları sosyal etkileşime yönlendirdiğini gözlemledim. Özellikle ritmik aktiviteler, grup içinde etkileşimi teşvik ediyor.” Bunun yanı sıra, işitme yetersizliği olan bireylerin ritim ve müzik aracılığıyla sesleri hissetme becerilerini geliştirdikleri, görme yetersizliği olan bireylerin ise müzikal hafızalarını daha etkin kullandıkları belirlenmiştir.

4.2. Özel Gereksinimli Bireyler İçin Uygulanan Pedagojik Yaklaşımlar

İçerik analizi, özel gereksinimli bireyler için müzik eğitiminde dört temel yaklaşımın yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir:

1. *Orff Schulwerk Yöntemi*: Beden hareketleri, ritim ve doğaçlama ile öğrenmeyi destekler. OSB ve zihinsel yetersizliği olan bireylerde olumlu sonuçlar vermektedir (Goodkin, 2001; Kim, Wigram, & Gold, 2008).
2. *Kodály Yöntemi*: İşitsel algıyı ve solfej becerilerini geliştirmeye odaklanır. İşitme engelli bireylerde ritmik algıyı desteklediği bulunmuştur (Gfeller, 1995; Houlihan & Tacka, 2008).
3. *Dalcroze Eurhythmics*: Beden hareketleri ile müziği birleştirerek öğrenmeyi teşvik etmektedir. Hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ve dikkat eksikliği olan bireylerde motor koordinasyonu artırdığı tespit edilmiştir (Juntunen, 2002).
4. *Müzik Terapisi*: Özellikle Amerika ve Avrupa'da yaygın olarak kullanılmakta olup, IEP kapsamında terapötik amaçlarla uygulanmaktadır (Rickson & McFerran, 2014; Bruscia, 1998).

Bu pedagojik yaklaşımların etkileri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 2. Özel Gereksinimli Bireyler için Müzik Eğitiminde Kullanılan Pedagojik Yaklaşımlar ve Etkileri

Pedagojik Yaklaşım	Hedef Birey Grubu	Etkileri
Orff Schulwerk	OSB, zihinsel engelli bireyler	Sosyal etkileşimi artırma, motor becerileri geliştirme
Kodály Yöntemi	İşitme engelli bireyler	Ritim algısını geliştirme, işitsel farkındalığı artırma
Dalcroze Eurhythmics	DEHB olan bireyler	Dikkati artırma, koordinasyonu geliştirme
Müzik Terapisi	Tüm özel gereksinimli bireyler	Bilişsel ve duygusal gelişimi destekleme, stresi azaltma

4.3. Uluslararası Uygulamalardaki Başarılı Modeller

Bulgular; ABD, Birleşik Krallık ve Almanya gibi ülkelerde özel gereksinimli bireyler için müzik eğitiminin sistematik olarak uygulandığını ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarıyla desteklendiğini göstermektedir:

ABD: IDEA yasası kapsamında, müzik eğitimi özel gereksinimli bireylerin IEP'lerine entegre edilmektedir (Jellison, 2015).

Birleşik Krallık: Sounds of Intent programı, farklı yetersizlik gruplarına yönelik müzikal farkındalık geliştirme sistemleri sunmaktadır (Ockelford, 2008).

Almanya: Orff Schulwerk yöntemi özel eğitim sınıflarında yaygın olarak uygulanmaktadır ve özel gereksinimli bireylerin müziğe erişimini desteklemek için çeşitli uygulamalar geliştirilmiştir (Goodkin, 2001).

4.4. Türkiye Bağlamında Özel Yetersizliğe Sahip Bireyler İçin Müzik Eğitimi ve Karşılaşılan Sorunlar

Müzik eğitimi, özel gereksinimli çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır.

Ancak, bu katkıların ülkemizde tam anlamıyla değerlendirilmesi ve uluslararası standartlarla uyumlu hale getirilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Kocabaş ve Özeke, 2012). BEP’lerde müzik eğitimi yeterince yer almamakta ve müzik öğretmenlerinin bu alandaki formasyonlarının yetersiz olduğu belirtilmektedir (Uysal ve Ertürk, 2020). Bulgular, Türkiye’de özel gereksinimli bireyler için müzik eğitiminin gelişimi açısından bazı yapısal sorunların giderilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu bağlamda bulgular, uluslararası alanda çeşitli modeller ve yaklaşımlar geliştirilmişken, Türkiye bağlamında bu uygulamaların henüz tam anlamıyla sistematik bir yapıya kavuşmadığı gözlenmektedir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Özel yetersizliği olan bireyler için müzik eğitimi modelleri incelenmiş, uluslararası düzeyde uygulanan pedagojik yaklaşımlar analiz edilmiş ve Türkiye bağlamındaki durum değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, müzik eğitiminin özel gereksinimli bireyler için yalnızca sanatsal etkinlik değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi destekleyen kritik bir eğitim aracı olduğunu işaret etmektedir. Belirtilen sonuçlar, önceki yapılan araştırmaların bulgularıyla büyük ölçüde örtüşmektedir (Darrow, 2016; Gfeller, 1995; Jellison, 2015). Ancak, uluslararası uygulamalar ile Türkiye’deki mevcut durum karşılaştırıldığında bazı önemli farklılıkların olduğu görülmektedir.

Öncelikle uluslararası araştırmalar, özel yetersizliğe sahip bireylerde müzik eğitiminin IEP’lerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Jellison, 2015; Ockelford, 2008). Özellikle

ABD’de IDEA yasası kapsamında müzik eğitiminin özel gereksinimli bireylerin eğitim programlarına entegre edilmesi, bireylerin akademik ve sosyal gelişiminde önemli katkılar sağlamaktadır (Darrow, 2016). Buna karşın, Türkiye’de BEP’lerde müzik eğitiminin yeterince yer almadığı, müzik öğretmenlerinin özel eğitim alanında sınırlı formasyona sahip olduğu gözlenmiştir (Uysal ve Ertürk, 2020).

Pedagojik yaklaşımlar açısından bakıldığında, uluslararası çalışmalarda Orff Schulwerk, Kodály ve Dalcroze yöntemlerinin özel gereksinimli bireylerin müzik eğitiminde yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Goodkin, 2001; Houlahan & Tacka, 2008; Juntunen, 2002). Bu yöntemlerin özellikle motor becerileri geliştirme, işitsel farkındalığı artırma ve sosyal etkileşimi destekleme gibi çeşitli alanlarda etkili olduğu gösterilmiştir (Simpson & Keen, 2011). Türkiye’de bu yaklaşımların kullanımı konusunda sınırlı sayıda uygulamalı araştırma bulunmakla birlikte, alanda çalışan müzik öğretmenlerinin bu pedagojik yöntemler özelinde yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve uygulama fırsatlarının kısıtlı olduğu görülmektedir (Uysal ve Ertürk, 2020). Bu durum, öğretmen eğitimi programlarında özel eğitim ve müzik pedagojisi arasındaki entegrasyonun güçlendirilmesi gerektiğini gösterebilmektedir.

Uluslararası düzeyde müzik terapisi uygulamalarının özel eğitim bağlamında yaygın olarak kullanıldığı belirlenmiştir (Rickson & McFerran, 2014). Özellikle Birleşik Krallık ve Almanya’da müzik terapisi programları devlet politikaları çerçevesinde desteklenmekte ve farklı yetersizlik gruplarına yönelik bireyselleştirilmiş müzik terapisi programları geliştirilmektedir (Ockelford, 2008).

5.2. Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bulguları, BEP’lerde müzik eğitiminin sistematik olarak uygulanması, öğretmenlerin bu alandaki formasyonlarının güçlendirilmesi ve müzik terapisi uygulamalarının yaygınlaştırılması gerektiğini göstermektedir.

Mevcut literatürle karşılaştırıldığında, uluslararası müzik eğitimi ve müzik terapisi özel gereksinimli bireyler için yapılandırılmış programlarla desteklenirken; Türkiye’de bu alanda standartlaşmış ve yaygınlaştırılmış bir sistemin henüz tam olarak oturmadığı görülmüştür. Eğitim politikalarının yeniden şekillendirilmesi, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik müzik eğitiminde altyapılarının güçlendirilmesi gerekebilmektedir.

Bununla birlikte, Türkiye’de özel gereksinimli bireyler için müzik eğitiminin etkilerini ortaya koyan uygulamalı ve deneysel araştırmaların sınırlı olduğu gözlemlenmiştir.

Bu doğrultuda özel yetersizliği olan bireylerde müzik eğitimi alanında çalışan araştırmacılar için çeşitli öneriler sunulabilir. Öncelikle, Türkiye’de müzik eğitiminin uluslararası standartlarla karşılaştırmalı bir şekilde analiz edilmesi önemli olabilmektedir. Bireyselleştirilmiş müzik eğitimi programlarının geliştirilmesi; farklı yetersizlik gruplarına yönelik müzik eğitimi yöntemlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi ve bu süreçlerin uzun vadeli etkilerinin takip edilmesi; müzik eğitiminin özel gereksinimli bireylerdeki etkilerini inceleyen nitel ve nicel araştırmaların artırılması; eğitim fakültelerinde müzik eğitimi derslerinin özel eğitimle ilişkilendirilerek yeniden yapılandırılması önerilmektedir.

Son olarak, müzik eğitiminin özel yetersizliği olan bireylerde eğitim süreçlerine entegrasyonu desteklemek amacıyla ulusal düzeyde pilot projeler ve eğitim merkezleri oluşturulması, bu bireylerin eğitim süreçlerini destekleyecek teknolojik araçların

geliştirilmesi ve müzik eğitiminin yetersizliği olan bireylerin toplumsal katılımını artırmadaki rolünün daha kapsamlı araştırmalarla ele alınması gerekebilmektedir.

KAYNAKÇA

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi:10.3316/QRJ0902027
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bruscia, K. E. (1998). *Defining music therapy*. Barcelona Publishers.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Daněk, A. (2024). Inclusive music education: Opportunities for children with special educational needs. *AD ALTA*, 14(1), xx-xx. doi:10.33543/j.1401.4145
- Darrow, A. A. (2016). The role of music in special education. *Oxford Handbooks Online*. doi:10.1093/oxfordhnb/9780199935291.013.62
- Gfeller, K. (1995). Musical mnemonics as an aid to retention with normal and learning disabled students. *Journal of Music Therapy*, 32(2), 113-132. doi:10.1093/jmt/32.2.113
- Goodkin, D. (2001). *Play, sing, and dance: An introduction to Orff Schulwerk*. Schott Music Corporation.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2018). *Exceptional learners: An introduction to special education* (14th ed.). Pearson.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music*

Education, 28(3), 269-289.
doi:10.1177/0255761410370658

- Henning, I., & Schult, J. (2021). Equity and inclusion in extracurricular musical activities: Empirical findings from Germany and implications for teaching music in secondary school. *Music Education Research*, 23(3), 362-373. doi:10.1080/14613808.2021.1929141
- Houlahan, M., & Tacka, P. (2008). *Kodály today: A cognitive approach to elementary music education*. Oxford University Press.
- Jellison, J. A. (2015). *Including everyone: Creating music classrooms where all children learn*. Oxford University Press.
- Juntunen, M. L. (2002). Applying Dalcroze Eurhythmics to motor skill development in special education. *Music Therapy Perspectives*, 20(1), 12-20. doi:10.1093/mtp/20.1.12
- Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2008). The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviors in autistic children: A randomized controlled study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(9), 1758-1766. doi:10.1007/s10803-008-0566-6
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Löbber, C. (2024). *Music school culture and inclusion*. doi:10.5771/9783487425009
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.

- Ockelford, A. (2008). *Music for children and young people with complex needs*. Oxford University Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Rickson, D. J., & McFerran, K. (2014). Community music therapy: Reflections on its relationship with music education. *International Journal of Community Music*, 7(1), 65-78. doi:10.1386/ijcm.7.1.65_1
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514. doi:10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x
- Simpson, K., & Keen, D. (2011). Music interventions for children with autism: Narrative review of the literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(11), 1507-1514. doi:10.1007/s10803-010-1172-y
- Uysal, E., ve Ertürk, G. (2020). Özel eğitimde müzik öğretimi: Türkiye'deki mevcut durum ve uygulamalar. *Müzik Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 45-62.

MÜZİK EĞİTİMİ KONULARI

yaz
yayınları

YAZ Yayınları

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3

İscehisar / AFYONKARAHİSAR

Tel : (0 531) 880 92 99

yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com