
MÜZİK EĞİTİMİ

Editör: Prof.Dr. Meltem EROL DÜZBASTILAR

MÜZİK EĞİTİMİ

Editör

Prof. Dr. Meltem EROL DÜZBASTILAR

yaz
yayınları

2024

MÜZİK EĞİTİMİ

Editör: Prof. Dr. Meltem EROL DÜZBASTILAR

© 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 978-625-6104-42-6

Ekim 2024 – 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

Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Şırnak İli Örneği)	1
<i>Neslihan YÜCESOY, Meltem EROL DÜZBASTILAR</i>	
Güzel Sanatlar Lisesi Öğretmenlerinin Ud Derslerine İlişkin Görüşleri	26
<i>Baha AKDUMAN, Şefika TOPALAK</i>	
Müzik Eğitiminde Sahne Performansı	45
<i>Güler DEMİROVA GYÖRFFY</i>	

"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."

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ (ŞIRNAK İLİ ÖRNEĞİ)¹

Neslihan YÜCESOY²

Meltem EROL DÜZBASTILAR³

1. GİRİŞ

Eğitim, insanlar için doğumdan ölüme dek süregelen bir süreçtir. Eğitim ilk olarak ailede başlar ve çevre yoluyla gelişir. Ailede alınan ilk yürüme, konuşma, iletişim gibi eğitimler zamanla yerini okulda alınan eğitimlere bırakır. Okullarda alınan eğitimler arasında ‘müzik eğitimi’ de vardır. Orkestra şefi Munch (1990), sözle anlatılamayanların anlatıldığı bir sanattır der ve insanların müzik dilini konuşabilmelerinin Tanrı’nın bizlere verdiği en büyük zenginlik olduğunu da dile getirir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmadaki temel amaç, ortaokulda eğitim alan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının incelenmesidir. Bu amaca yönelik aşağıdaki verilen araştırma sorularına cevap aranmıştır.

¹ “Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Şırnak İli Örneği)” başlıklı tezden üretilmiştir.

² MEB, Trabzon. ORCID: 0000-0002-4516-1364

³ Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü. meltemerol78@yahoo.com. ORCID: 0000-0001-8346-596X.

1) Ortaokul öğrencilerinin Müzik dersine yönelik tutumları alt boyutlara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

- Geçmişe dayalı tutum maddelerine ait betimsel bulgular nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Algı ve hislere yönelik tutum maddelerine ait betimsel bulgular nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Ortama dayalı tutum maddelerine ait betimsel bulgular nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Başarı ve motivasyona dayalı tutum maddelerine ait betimsel bulgular nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Müzik dersine karşı isteksiz oluş maddelerine ait betimsel bulgular nelerdir nasıl bir dağılım göstermektedir?

2) Ortaokulda eğitim gören öğrencilerin Müzik dersine yönelik tutum düzeyi ve demografik özellikler arasında;

- Cinsiyet
- Sınıf özellikleri
- Müzik dersi almış olma durumu
- Annenin eğitim durumu
- Babanın eğitim durumu
- Ailede enstrüman çalan kişi olma durumu
- En sevdikleri müzik dersi

değişkenlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada Tarama (survey) yöntemlerinden biri olan betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. “Betimsel araştırma yöntemi, herhangi bir durum, olay ve problemi etrafıca

tanımlamak, yorumlamak ve irdelemek için kullanılır ve ölçütler belirleyerek incelenen olaylar ve değişkenler arasında ilişkinin varlığı ve derecesi sorgulanır” (Aydoğdu ve Diğ. 2017, s.558).

2.1. Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubu 2023-2024 öğretim yılı içerisinde Şırnak ili İdil ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaokul 5., 6., 7., ve 8. sınıflarda eğitim gören 3141 öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırmacının Şırnak ili İdil ilçe merkezinde öğretmenlik yapması sebebiyle, araştırma grubuna rahat ulaşabilmesi açısından “Kolayda Örneklem Yöntemi” ile seçilmiştir. “Kolayda örneklem, ana kütle içerisinde seçilecek örnek kesimin araştırmacının yargılarınca belirlendiği tesadüfi olmayan örneklem yöntemidir.” (Haşiloğlu, Baran ve Aydın, 2015, s.20)

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak için Umuzdaş (2012) tarafından geliştirilen ve güvenilirlik geçerlik çalışması yapılan “Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ile öğrencilerin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımı için ölçeğin geliştiricisinden gerekli izinler alınmıştır. “Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ortaokul 5., 6., 7., ve 8.sınıf öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutumları’nı saptamayı hedefleyen Likert tipli bir ölçektir. Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği’nde 28 madde bulunmaktadır. 28 maddeden oluşan tutum ölçeğinin içerisinde farklı beş alt boyutta bulunmaktadır. Birinci alt boyut 8 maddeden oluşmakta (16, 18, 21, 22, 24, 25, 26, 28) müzik dersinde geçmiş dayalı tutum maddeleri içermektedir. İkinci alt boyut 9 maddeden oluşurken (1, 5, 8, 12, 14, 15, 17, 19, 20) müzik dersinekarşı algı ve hisleri ele almaktadır. Üçüncü alt boyut, 5 maddeden (3, 4, 7, 23, 27) oluşurken ortama dayalı tutum maddeleri içermektedir. Dördüncü boyut, 3 maddeden (9, 10, 11) oluşmakta ve müzik dersinde başarı

ve motivasyon ile ilgili tutum maddeleri içermektedir, Beşinci alt boyut 3 maddeden (2, 6, 13) oluşmakta müzik dersine karşın isteksiz oluş tutum maddelerini ele almaktadır (Umuzdaş, 2012: 1510).

2.3. Veri Toplama Süreçleri

Ölçek E-81614018-000-2300031345 sayılı 25.03.2023 tarihli etik kurul onayı ile Şırnak ili İdil ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen bulgulara ulaşmak amacıyla sosyal bilimlerde kullanılan bir istatistik programı kullanılmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan ölçeğin güvenilirlik analizi sonuçları ise (Tablo 1) Geçmişe Dayalı Tutum boyutunda (0,832), Algı ve Hislere Yönelik boyutunda (0,877), Ortalamaya Dayalı Tutum boyutunda (0,662), Başarı ve Motivasyona Dayalı Tutum boyutunda (0,674), Müzik Dersine Karşı İsteksiz Oluş boyutunda (0,613) ve Müzik Beğenisine İlişkin Tutum boyutunda (0,767) olarak bulunmuştur. Elde edilen rakamlar verilerimizin yüksek düzeyde güvenilirliği olduğu göstermektedir. Araştırmanın analizlerini yapmak amacıyla %95 güvenilirlik düzeyi kullanılmış ve aşağıda belirtilen analizler yapılmıştır.

- Demografik özellikleri elde etmek amacıyla yüzde ve frekans analizi yapılmış; ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla iç tutarlılığı ölçen Cronbach's Alpha analizi yapılmıştır.

Yapılan bu analizler sonucunda ise güvenilirliklerin bu araştırma için yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarının Bu Çalışmaya Ait Güvenirlik Düzeyleri

Ölçümler Cronbach Alpha
Geçmişe Dayalı Tutum 0.832
Algı ve Hislere Yönelik Tutum 0.877
Ortama Dayalı Tutum 0.662
Başarı ve Motivasyona Dayalı Tutum 0.674
Müzik Dersine Karşı İsteksiz Oluş 0.613
Müzik Dersine İlişkin Tutum 0.767

Ölçüm araçlarına ait öğrencilerin düzeylerinin incelenmesi için maddelerin ve ölçümlerin betimsel analizlerden $ort.\pm s.s$ verilmiştir.

Pearson korelasyon analizi ölçüm araçları arasındaki ilişkiyi kuvvetli ve yönün belirlenmesi için yapılmıştır.

Verilerin dağılımı için merkezi eğilim ölçülerinden ortalama ve medyan değeri incelenirken ölçüm araçların basıklık-çarpıklık değerleri incelenmiştir.

Bağımsız örneklem t-testi analizi iki gruplu demografik değişkenler için yapılmış olup tek yönlü Anova analizi ikiden fazla gruplu demografik değişkenler için yapılmıştır. Bu yapılan analizler ölçüm sonuçlarından ulaşılan düzeylerin demografik değişkenlere göre farkının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutum Düzeyleri

Araştırmanın bu bölümünde ortaokul öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum düzeyleri verilmiştir.

Ortalama ve medyan değerleri araştırma sonucunda ulaşılan verilerin dağılımına karar verme amacıyla incelenmiştir. Medyan ve ortalama değerlerinin birbirine yakınsadıkları

sonucuna ulaşılmıştır. +3 -3 aralığında normal dağılım olan basıklık çarpıklık değerlerinin olduğu başka çalışmalar da tespit edilmiştir (Matis, Birbilis ve Kontogianidis, 2009; Slate ve Rojas-Lebouef, 2011 aktaran Özdüdoğru ve Çakır, 2014).

Tablo 2. Öğrencilerin Müzik Dersine İlişkin Tutum Düzeyleri

Merkezi Eğilim Basıklık-Çarpıklık

Ölçümler	Ort.	Medyan	Basıklık	Çarpıklık
Geçmişe dayalı tutum (1. Alt boyut)	2,35	2,25	-0,141	0,647
Algı ve hislere yönelik tutum (2.alt boyut)	3,89	4,11	0,631	-1,010
Ortama dayalı tutum (3.alt boyut)	3,61	3,80	-0,002	-0,593
Başarı ve motivasyona dayalı tutum (4.alt boyut)	3,89	4,00	0,472	-0,946
Müzik dersine karşı isteksiz oluş (5.alt boyut)	2,47	2,33	-0,354	0,471
Müzik dersine ilişkin tutum	3,25	3,25	2,598	-0,211

“Ayrıca dağılımın normalliğine karar vermek için kullanılan yöntemlerden bir ötekisi ise merkezi limit teoremidir ve bu teoreme göre örneklem sayısının 30 veya daha fazla olması ($n \geq 30$) gerektiğinden bu teoremden yola çıkarak farklı bir istatistiksel bakış açısı kapsamında verilerin dağılımının normal olduğu ve bu nedenle non parametrik ölçümlere göre daha güçlü olan parametrik yöntemleri içeren istatistik analizi tekniklerinin bu araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir. (Ghasemi ve Zahediasl, 2012).”

“Likert yapıları ölçekler için katılımcıların genel olarak düzeylerinin yorumlanması için 5’li likert için 0,8 puan aralığı ($4/5=0,80$) kullanılmakta olup, bu puanlama ölçeğinin başlangıç puanı olan 1 puanın üzerine 0,8 puan aralığı kadar puan

eklenmekte ve her oluşan ölçüm düzeyi için puan alt ve üst sınırı hesaplanmaktadır. Bu durumda “1-1,80 aralığı çok düşük”, “1,81-2,6 aralığı düşük”, “2,61-3,4 aralığı orta”, “3,41-4,2 aralığı yüksek” ve “4,21-5,0 aralığı çok yüksek” düzeyi göstermektedir” (Durmaz, 2020).

Geçmişe Dayalı Tutum Maddelerine (1.alt boyut) Ait Betimsel Bulgular (Tablo 3) aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Geçmişe Dayalı Tutum Maddelerine Ait Betimsel Bulgular

Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		Ort.	s.s
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Müzik dersi sevmediğim dersler arasındadır.	1146	36,50	639	20,30	472	15,00	360	11,50	524	16,70	2,52	1,49
Mecbur olmasam müzik dersine girmem.	1329	42,30	784	25,00	399	12,70	273	8,70	356	11,30	2,22	1,37
Müzik dersinde öğrendiğimiz şarkılar ilgimi çekmez.	1169	37,20	767	24,40	501	16,00	310	9,90	394	12,50	2,36	1,39
Müzik dersinde kendimi çıkmazda hissediyorum.	1116	35,50	767	24,40	632	20,10	285	9,10	341	10,90	2,35	1,33
Müzik dersi beklentilerime cevap vermemektedir.	761	24,20	618	19,70	905	28,80	388	12,40	469	14,90	2,74	1,35
Müzik dersinde vaktimi boşa harcıyorum.	1370	43,60	785	25,00	393	12,50	264	8,40	329	10,50	2,17	1,35
Bir daha müzik dersi almak istemem.	1492	47,50	679	21,60	418	13,30	214	6,80	338	10,80	2,12	1,35
İçimden müzik dersine hazırlanmak gelmez.	1243	39,60	749	23,80	485	15,40	281	8,90	383	12,20	2,30	1,38
Geçmişe dayalı tutum											2,35	0,93

Geçmişe dayalı tutumun maddelerine bakıldığında en yüksek ortalama değere sahip maddenin 2.74±1.35 ile “Müzik

dersi beklentilerime cevap vermemektedir.” olduğu ve en düşük ortalamaya sahip maddenin “Bir daha müzik dersi almak istemem.” olduğu belirlenmiştir. Geçmişe dayalı tutumun 2.35 ± 0.93 ile düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Algı ve Hislere Yönelik Tutum Maddelerine (2.Alt Boyut) Ait Betimsel Bulgular (Tablo 4) aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Algı ve Hislere Yönelik Tutum Maddelerine Ait Betimsel Bulgular

Maddeler	Keskinle katılımı		Katılmıy m		Kararsız		Katılmıy m		Tamamen katılmıy m		Ort.	s.s
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Müzik dersini severim.	227	7,20	119	3,80	301	9,60	888	28,30	1606	51,10	4,12	1,18
Müzik dersinin boş geçmesini istemem.	380	12,10	257	8,20	443	14,10	754	24,00	1307	41,60	3,75	1,38
Müzik dersi eğlenceli bir derstir.	261	8,30	132	4,20	278	8,90	725	23,10	1745	55,60	4,13	1,24
Müzik dersinde yapılan etkinlikler hoşuma gider.	235	7,50	172	5,50	343	10,90	874	27,80	1517	48,30	4,04	1,22
Müzik dersinin olduğu gün sevinçli olurum.	255	8,10	227	7,20	598	19,00	845	26,90	1216	38,70	3,81	1,25
Müzik dersinde kendimi rahat hissederim.	289	9,20	233	7,40	581	18,50	912	29,00	1126	35,80	3,75	1,27
Müzik dersinin daha fazla olmasını isterim.	397	12,60	274	8,70	638	20,30	631	20,10	1201	38,20	3,63	1,39
Müzik dersi bana mutluluk verir.	281	8,90	200	6,40	467	14,90	878	28,00	1315	41,90	3,87	1,27
Müzik ders içeriği zevklidir.	263	8,40	176	5,60	495	15,80	861	27,40	1346	42,90	3,91	1,25
Algı ve hislere yönelik tutum											3,89	0,90

Algı ve hislere yönelik tutum maddeleri incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddenin 4.13 ± 1.24 ile “Müzik dersi eğlenceli bir derstir.” maddesi olduğu ve en düşük ortalamaya sahip maddenin 3.63 ± 1.39 ile “Müzik dersinin daha fazla olmasını isterim.” maddesi olduğu belirlenmiştir. Algı ve hislere yönelik tutumun 3.89 ± 0.90 ile yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ortama Dayalı Tutum Maddelerine (3.Alt Boyut) Ait Betimsel Bulgular (Tablo 5) aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Ortama Dayalı Tutum Maddelerine Ait Betimsel Bulgular

Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		Ort.	s.s
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Ders dışında da müzikle ilgili etkinlik yapmayı isterim.	35	11,	34	11,	57	18,	77	24,	10	34,	3,6	1,
Müzik dersi bir çalgıyı çalma becerimi geliştirir.	9	40	6	00	8	40	1	50	87	60	0	36
Müzik dersinde öğrendiklerimi sergilemek hoşuma gider.	34	11,	36	11,	69	22,	78	25,	94	30,	3,5	1,
Müzik dersinde öğrendiklerimi sergilemek hoşuma gider.	9	10	2	50	9	30	4	00	7	10	2	32
Müzik dersi sona erdiğinde üzüldüm.	31	10,	27	8,8	54	17,	83	26,	11	37,	3,7	1,
Müzik dersinde şarkıyı hareketlerle canlandırmak hoşuma gider.	9	20	5	0	6	40	3	50	68	20	2	32
Müzik dersi sona erdiğinde üzüldüm.	42	13,	38	12,	80	25,	71	22,	81	26,	3,3	1,
Müzik dersinde şarkıyı hareketlerle canlandırmak hoşuma gider.	6	60	2	20	0	50	7	80	6	00	6	34
Müzik dersinde şarkıyı hareketlerle canlandırmak hoşuma gider.	34	11,	21	6,8	46	14,	66	21,	14	46,	3,8	1,
Müzik dersinde şarkıyı hareketlerle canlandırmak hoşuma gider.	5	00	5	0	9	90	0	00	52	20	5	36
Ortama dayalı tutum											3,6	0,
											1	87

Ortama dayalı tutum maddelerine bakıldığında en yüksek ortalama değere sahip maddenin 3.85 ± 1.36 ile “Müzik dersinde şarkıyı hareketlerle canlandırmak hoşuma gider.” olduğu ve en düşük ortalama değere sahip maddenin “Müzik dersi bir çalgıyı çalma becerimi geliştirir” olduğu belirlenmiştir. Ortama dayalı tutumun 3.61 ± 0.87 ile yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Başarı ve Motivasyona Dayalı Tutum Maddelerine (4.Alt Boyut) Ait Betimsel Bulgular (Tablo 6) aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Başarı ve Motivasyona Dayalı Tutum Maddelerine Ait Betimsel Bulgular

Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		Ort.	s.s
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Müzik dersinde başarılı olmak benim için önemlidir.	261	8,30	218	6,90	488	15,50	873	27,80	1301	41,40	3,87	1,26
Müzik öğretmeninin verdiği ödevleri zamanında yaparım.	208	6,60	124	3,90	349	11,10	849	27,00	1611	51,30	4,12	1,17
Müzik dersi kendime olan güvenimi artırır.	285	9,10	260	8,30	712	22,70	863	27,50	1021	32,50	3,66	1,26
Başarı ve motivasyona dayalı tutum											3,89	0,96

Başarı ve motivasyona dayalı tutum maddeleri incelendiğinde en yüksek ortalama değere sahip maddenin 4.12 ± 1.17

ile “Müzik öğretmenin verdiği ödevleri zamanında yaparım.” olduğu ve en düşük ortalamaya sahip maddenin 3.66 ± 1.26 ile “Müzik dersi kendime olan güvenimi artırır.” olduğu belirlenmiştir. Başarı ve motivasyona dayalı tutumun 3.89 ± 0.96 ile yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Müzik Dersine Karşı İsteksiz Oluş Maddelerine (5.Alt Boyut) Ait Betimsel Bulgular (Tablo 7) aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. Müzik Dersine Karşı İsteksiz Oluş Maddelerine Ait Betimsel Bulgular

Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		Ort.	s.s
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Müzik dersine isteksiz çalışırım.	970	30,90	693	22,10	620	19,70	494	15,70	364	11,60	2,55	1,37
Müzik dersinde nota öğrenmek sıkıcıdır.	1050	33,40	785	25,00	572	18,20	358	11,40	376	12,00	2,43	1,36
Müzik dersinde notaları yazmak beni dersten soğutur.	1049	33,40	761	24,20	623	19,80	328	10,40	380	12,10	2,44	1,36
Müzik dersine karşı isteksiz oluş											2,47	1,02
Müzik dersine ilişkin tutum											3,25	0,49

Müzik dersine karşı isteksiz oluş maddeleri incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddenin 2.55 ± 1.37 ile “Müzik dersine isteksiz çalışırım.” olduğu ve en düşük ortalamaya sahip maddenin 2.43 ± 1.36 ile “Müzik dersinde nota öğrenmek sıkıcıdır.” olduğu belirlenmiştir. Müzik dersine karşı isteksiz oluşun 2.47 ± 1.02 ile düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Müzik dersine ilişkin tutum düzeyinin 3.25 ± 0.49 ile orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

3.2. Müzik Dersine İlişkin Tutum Düzeyi ve Demografik Özellikler Arasındaki İlişki

Bu bölümde ilk olarak Müzik dersine ilişkin tutum alt boyutları arasındaki ilişkiler, daha sonra ise alt boyutların demografik özelliklere göre ilişkisi incelenmiştir. Tek yönlü

Anova analizi ikiden fazla grupta değişkenler için yapılırken, iki grupta değişkenler için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 8. Ölçümler Arasındaki Korelasyon Sonuçları

No	Ölçümler		1	2	3	4	5	
1	Geçmişe dayalı tutum	r	1					
		p						
2	Algı ve hislere yönelik tutum	r	-0,380	1				
		p	0,001*					
3	Ortama dayalı tutum	r	-0,262	0,715	1			
		p	0,001*	0,001*				
4	Başarı ve motivasyona dayalı tutum	r	-0,283	0,717	0,630	1		
		p	0,001*	0,001*	0,001*			
5	Müzik dersine karşı isteksiz oluş	r	0,590	-0,277	-0,195	-0,233	1	
		p	0,001*	0,001*	0,001*	0,001*		
6	Müzik dersine ilişkin tutum	r	0,309	0,704	0,689	0,630	0,271	1
		p	0,001*	0,001*	0,001*	0,001*	0,001*	

*p<0.05; Pearson korelasyon analizi

*p<0.05; Pearson korelasyon analizi

Müzik dersine ilişkin tutum alt boyutları arasında anlamlı ilişki vardır. Buna göre; Tablo 8 incelendiğinde en yüksek ilişkiye sahip değişkenlerin algı ve hislere yönelik tutum ve başarı ve motivasyona dayalı tutum arasında ($r: 0,717$; $p=0,001<0,05$) pozitif orantılı “yüksek düzeyde” ilişki tespit edilmiş ve bu korelasyon analizinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin algı ve hislere yönelik tutumlarını arttırdıklarında başarı ve motivasyona dayalı tutumlarının da yüksek düzeyde artacağı anlamına gelmektedir. En düşük ilişki incelendiğinde algı ve hislere yönelik tutum ve müzik dersine karşı isteksiz oluş arasında ($r: -0,195$; $p=0,001<0,05$) negatif orantılı “çok düşük düzeyde” ilişki tespit edilmiştir.

3.2.1. Müzik Dersine İlişkin Tutum Düzeyi ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişki

Öğrencilerin cinsiyetleri ile müzik dersine ilişkin tutum ve alt boyutlarından aldığı puanlar arasında anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Buna göre; Öğrencilerin cinsiyet gruplarının geçmişe dayalı tutum ve müzik dersine karşı isteksiz oluş boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır sonucuna ulaşılmıştır ($p=0,001<0,05$). Grupların aldığı ortalamaları incelendiğinde erkeklerin geçmişe

dayalı tutum ve müzik dersine karşı isteksiz oluşlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9. Cinsiyet ile Müzik Dersine İlişkin Tutum Alt Boyutların Karşılaştırılması

Ölçümler	Cinsiyet	n	Ort.	s.s	t	p
Geçmişe dayalı tutum	Kız	1586	2,15	0,90	-11,947	0,001*
	Erkek	1555	2,54	0,93		
Algı ve hislere yönelik tutum	Kız	1586	4,05	0,83	10,471	0,001*
	Erkek	1555	3,72	0,95		
Ortama dayalı tutum	Kız	1586	3,79	0,79	11,953	0,001*
	Erkek	1555	3,42	0,91		
Başarı ve motivasyona dayalı tutum	Kız	1586	4,04	0,89	9,333	0,001*
	Erkek	1555	3,73	0,99		
Müzik dersine karşı isteksiz oluş	Kız	1586	2,31	0,99	-8,896	0,001*
	Erkek	1555	2,64	1,04		
Müzik dersine ilişkin tutum	Kız	1586	3,28	0,44	3,452	0,001*
	Erkek	1555	3,22	0,54		

*p<0.05; t: Bağımsız örneklem t-testi

Öğrencilerin cinsiyet gruplarının müzik dersine yönelik tutum düzeyleri, algı ve hislere yönelik tutum, ortama dayalı tutum ve başarı ve motivasyona dayalı tutum boyutlarından aldığı ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır sonucuna ulaşılmıştır ($p=0.001<0.05$). Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde kızların müzik dersine ilişkin tutum düzeyleri, algı ve hislere yönelik tutum, ortama dayalı tutum ve başarı ve motivasyona dayalı tutumlarının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3.2.2. Müzik Dersine İlişkin Tutum Düzeyi ve Alt Boyutlarının Sınıf Değişkenine Göre İlişki

Öğrencilerin sınıfları ile müzik dersine ilişkin tutum ve alt boyutlarından aldığı puanlar arasında anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Buna göre; öğrencilerin sınıflarının geçmişe dayalı tutum boyutları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır sonucuna ulaşılmıştır ($p=0.003<0.05$). Scheffe testi, farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğunun incelenmesi amacıyla yapılmıştır ve sonuca göre grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın 5. sınıf öğrencileri ile 6. ve 7.

sınıf öğrencileri arasında olduğu ve 5. sınıf öğrencilerin geçmişe dayalı tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10. Sınıf ile Müzik Dersine İlişkin Tutum Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Ölçümler	Sınıf	n	Ort.	s.s	F	p	Scheffe
Geçmişe dayalı tutum	5. sınıf	673	2,45	0,95	4,765	0,003*	1>2,3
	6. sınıf	818	2,30	0,95			
	7. sınıf	853	2,29	0,88			
	8. sınıf	797	2,37	0,96			
Algı ve hislere yönelik tutum	5. sınıf	673	4,02	0,83	17,601	0,001*	1,2>3,4
	6. sınıf	818	4,00	0,87			
	7. sınıf	853	3,81	0,92			
	8. sınıf	797	3,75	0,95			
Ortama dayalı tutum	5. sınıf	673	3,79	0,82	26,642	0,001*	1,2>3,4
	6. sınıf	818	3,69	0,84			
	7. sınıf	853	3,56	0,87			
	8. sınıf	797	3,42	0,91			
Başarı ve motivasyona dayalı tutum	5. sınıf	673	4,05	0,95	21,596	0,001*	1,2>3,4
	6. sınıf	818	4,00	0,89			
	7. sınıf	853	3,80	0,96			
	8. sınıf	797	3,72	0,98			
Müzik dersine karşı isteksiz oluş	5. sınıf	673	2,45	1,04	7,858	0,001*	4>1,3
	6. sınıf	818	2,48	1,02			
	7. sınıf	853	2,36	0,96			
	8. sınıf	797	2,60	1,07			
Müzik dersine ilişkin tutum	5. sınıf	673	3,37	0,55	29,753	0,001*	1,2>3,4
	6. sınıf	818	3,30	0,46			
	7. sınıf	853	3,18	0,44			
	8. sınıf	797	3,17	0,49			

*p<0.05; F: Tek yönlü anova analizi

Öğrencilerin sınıflarının müzik dersine ilişkin tutum düzeyi, algı ve hislere yönelik tutum, ortama dayalı tutum ve başarı ve motivasyona dayalı tutum boyutları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p=0.001<0.05$). Scheffe testi, farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğu incelenmesi amacıyla yapılmıştır ve sonuca göre grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın 5. sınıf ve 6. sınıf öğrencileri ile 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında olduğu ve 5. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum düzeyi, algı ve hislere yönelik tutum, ortama dayalı tutum ve başarı ve motivasyona dayalı tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin sınıflarının müzik dersine karşı isteksiz oluş boyutları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır sonucuna ulaşılmıştır ($p=0.001<0.05$). Scheffe testi, farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğunu incelenmesi amacıyla yapılmıştır ve sonuca göre grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın 8. sınıf öğrencileri ile 5. ve 7. sınıf öğrencileri arasında olduğu ve 8. sınıf öğrencilerin müzik dersine karşı isteksiz oluşlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3.2.3. Müzik Dersine İlişkin Tutum Düzeyi ve Alt Boyutlarının Önceden Müzik Dersi Alma Durumu Değişkenine Göre İlişkisi

Öğrencilerin daha önce özel müzik dersi alma durumları ile müzik dersine ilişkin tutum ve alt boyutlarından aldığı puanlar arasında anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Buna göre; öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum düzeyi, geçmişe dayalı tutum ve müzik dersine karşı isteksiz oluş boyutlarından aldığı ortalama puanlarının öğrencilerin önceden müzik dersi alma ve almama durumlarına göre ortalama puanlarının farkları istatistiksel olarak anlamlıdır sonucuna ulaşılmıştır ($p=0.001<0.05$).

Tablo 11. Önceden Özel Müzik Dersi Alma Durumu ile Müzik Dersine İlişkin Tutum Alt boyutların Karşılaştırılması

Ölçümler	Önceden özel müzik dersi alma durumu	n	Ort.	s.s	t	p
Geçmişe dayalı tutum	Evet	353	2,59	0,98	5,140	0,001*
	Hayır	2788	2,32	0,92		
Algı ve hislere yönelik tutum	Evet	353	3,83	0,90	-1,378	0,168
	Hayır	2788	3,90	0,90		
Ortama dayalı tutum	Evet	353	3,69	0,85	1,928	0,054
	Hayır	2788	3,60	0,88		
Başarı ve motivasyona dayalı tutum	Evet	353	3,93	1,00	0,879	0,379
	Hayır	2788	3,88	0,95		
Müzik dersine karşı isteksiz oluş	Evet	353	2,65	1,09	3,244	0,001*
	Hayır	2788	2,45	1,01		
Müzik dersine ilişkin tutum	Evet	353	3,33	0,58	3,551	0,001*
	Hayır	2788	3,24	0,48		

* $p<0.05$; t: Bağımsız örneklem t-testi

Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde önceden özel müzik dersi almış olan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları, geçmişe dayalı tutum ve müzik dersine karşı isteksiz oluşlarının önceden özel müzik dersi almayan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3.2.4. Müzik Dersine İlişkin Tutum Düzeyi ve Alt Boyutlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İlişkisi

Öğrencilerin anne eğitim durumları ile müzik dersine ilişkin tutum ve alt boyutlarından aldığı puanlar arasında anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Buna göre; öğrencilerin anne eğitim durumları ile geçmişe dayalı tutum arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.011<0.05$). Farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğu incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın annesi ilkökul ve ortaokul mezunu olan öğrenciler ile annesi lise ve üniversite mezunu öğrenciler arasında olduğu ve annesi ilkökul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin geçmişe dayalı tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12. Anne Eğitim Durumu ile Müzik Dersine İlişkin Tutum Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Ölçümler	Anne eğitim durumu	n	Ort.	s.s	F	p	Scheffe
Geçmişe dayalı tutum	İlkokul	2302	2,36	0,93	3,724	0,011*	1,2>3,4
	Ortaokul	554	2,38	0,95			
	Lise	204	2,18	0,97			
	Üniversite	81	2,15	0,88			
Algı ve hislere yönelik tutum	İlkokul	2302	3,87	0,91	2,741	0,042*	3>1
	Ortaokul	554	3,93	0,87			
	Lise	204	4,03	0,89			
	Üniversite	81	3,99	0,89			
Ortama dayalı tutum	İlkokul	2302	3,58	0,87	2,983	0,030*	3>1
	Ortaokul	554	3,65	0,87			
	Lise	204	3,75	0,87			
	Üniversite	81	3,57	0,92			
Başarı ve motivasyona dayalı tutum	İlkokul	2302	3,86	0,96	1,415	0,236	
	Ortaokul	554	3,93	0,97			
	Lise	204	3,97	0,94			
	Üniversite	81	3,93	0,78			
	İlkokul	2302	2,48	1,03	1,889	0,129	

Müzik dersine karşı isteksiz oluş	Ortaokul	554	2,51	1,00	1,599	0,188
	Lise	204	2,32	1,05		
	Üniversite	81	2,40	1,07		
Müzik dersine ilişkin tutum	İlkokul	2302	3,24	0,49		
	Ortaokul	554	3,28	0,50		
	Lise	204	3,26	0,46		
	Üniversite	81	3,21	0,46		

*p<0.05; F: Tek yönlü anova analizi

Öğrencilerin anne eğitim durumları ile algı ve hislere yönelik tutum ve ortama dayalı tutum boyutları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğu incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın annesi lise mezunu olan katılımcılar ile ilkokul mezunu olan anneye sahip olan öğrenciler arasında olduğu ve annesi lise mezunu olan katılımcıların algı ve hislere yönelik tutum ve ortama dayalı tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3.2.5. Müzik Dersine İlişkin Tutum Düzeyi ve Alt Boyutlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre İlişkisi

Öğrencilerin baba eğitim durumları ile müzik dersine ilişkin tutum ve alt boyutlarından aldığı puanlar arasında anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Buna göre; öğrencilerin baba eğitim durumları ile geçmişe dayalı tutum arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır sonucuna ulaşılmıştır ($p=0.001<0.05$). Scheffe testi, farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğu incelenmesi amacıyla yapılmıştır ve sonuca göre grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babası üniversite mezunu öğrenciler arasında olduğu ve üniversite mezunu olan öğrencilerin geçmişe dayalı tutumlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 13. Baba Eğitim Durumu ile Müzik Dersine İlişkin Tutum Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Ölçümler	Baba eğitim durumu	n	Ort	s.s	F	p	Scheffe
Geçmişe dayalı tutum	İlkokul	913	2,4	0,9	10,39 7	0,001 *	4<1,2
		131	2	4			
	Ortaokul	6	2,3	0,9			
		542	9	4			
	Lise	542	2,2	0,9			
Algı ve hislere yönelik tutum	Üniversite	370	2,1	0,8	2,681	0,045 *	4>1,2
		370	4	5			
	İlkokul	913	3,8	0,9			
		131	7	0			
	Ortaokul	6	3,8	0,9			
Ortama dayalı tutum		542	6	2	1,403	0,240	
	Lise	542	3,9	0,8			
	Üniversite	370	3	9			
		370	4,0	0,8			
	İlkokul	913	3,5	0,8			
Başarı ve motivasyona dayalı tutum		131	9	6	1,153	0,326	
	Ortaokul	6	3,5	0,8			
		542	9	8			
	Lise	542	3,6	0,8			
	Üniversite	370	3,6	0,8			
Müzik dersine karşı isteksiz oluş		370	8	8	5,432	0,001 *	1>3,4
	İlkokul	913	3,8	0,9			
		131	8	6			
	Ortaokul	6	3,8	0,9			
		542	7	7			
Müzik dersine ilişkin tutum	Lise	542	3,8	0,9	0,808	0,489	
	Üniversite	370	3,9	0,9			
		370	7	1			
	İlkokul	913	2,5	1,0			
		131	6	5			
Müzik dersine karşı isteksiz oluş	Ortaokul	6	2,4	1,0	0,808	0,489	
		542	8	0			
	Lise	542	2,4	1,0			
	Üniversite	370	3	3			
		370	2,3	1,0			
Müzik dersine ilişkin tutum		370	1	2	0,808	0,489	
	İlkokul	913	3,2	0,5			
		131	7	1			
	Ortaokul	6	3,2	0,5			
		542	4	0			
Müzik dersine ilişkin tutum	Lise	542	3,2	0,4	0,808	0,489	
	Üniversite	370	3	5			
		370	3,2	0,4			
	İlkokul	913	3,2	0,5			
		131	7	1			

*p<0.05; F: Tek yönlü anova analizi

Öğrencilerin baba eğitim durumları ile algı ve hislere yönelik tutum arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır

sonucuna ulaşılmıştır ($p=0.045<0.05$). Scheffe testi, farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğu incelenmesi amacıyla yapılmıştır ve sonuca göre grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın babası ilkököl ve ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babası üniversite mezunu öğrenciler arasında olduğu ve üniversite mezunu olan öğrencilerin algı ve hislere yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin baba eğitim durumları ile müzik dersine karşı isteksiz oluş arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır sonucuna ulaşılmıştır ($p=0.001<0.05$). Scheffe testi, farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğu incelenmesi amacıyla yapılmıştır ve sonuca göre grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın babası lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler ile ilkököl mezunu öğrenciler arasında olduğu ve babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin müzik dersine karşı isteksiz oluşlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3.2.6. Müzik Dersine İlişkin Tutum Düzeyi ve Alt Boyutlarının Ailede Enstrüman Çalan Kişi Olma Durumu Değişkenine Göre İlişkisi

Öğrencilerin ailede enstrüman çalan kişi olma durumları ile müzik dersine ilişkin tutum ve alt boyutlarından aldığı puanlar arasında anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Buna göre; öğrencilerin geçmişe dayalı tutum ve müzik dersine karşı isteksiz oluş boyutlarından aldığı ortalama puanlarının ailede enstrüman çalan kişi olan ve olmayan öğrenciler için ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde ailesinde enstrüman çalan kişi olan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 14. Ailede Enstrüman Çalan Kişi Olma Durumu ile Müzik Dersine İlişkin Tutum Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Ölçümler	Ailede enstrüman çalan kişi olma durumu	Ort				
		n	.	s.s	t	p
Geçmişe dayalı tutum	Evet	559	2,2	0,9	2,919	0,004 *
		258	4	1		
	Hayır	2	2,3	0,9		
Algı ve hislere yönelik tutum	Evet	559	4,0	0,8	3,157	0,002 *
		258	0	8		
	Hayır	2	3,8	0,9		
Ortama dayalı tutum	Evet	559	3,8	0,8	5,919	0,001 *
		258	0	3		
	Hayır	2	3,5	0,8		
Başarı ve motivasyona dayalı tutum	Evet	559	4,0	0,9	3,433	0,001 *
		258	1	7		
	Hayır	2	3,8	0,9		
Müzik dersine karşı isteksiz oluş	Evet	559	2,3	1,0	2,200	0,028 *
		258	9	4		
	Hayır	2	2,4	1,0		
Müzik dersine ilişkin tutum	Evet	559	3,2	0,4	2,330	0,020 *
		258	9	6		
	Hayır	2	3,2	0,4		

*p<0.05; t: Bağımsız örneklem t-testi

Öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumu, algı ve hislere yönelik tutum, ortama dayalı tutum ve başarı ve motivasyona dayalı tutum boyutlarından aldığı ortalama puanlarının ailede enstrüman çalan kişi olan ve olmayan öğrenciler için alınan ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Grupların aldığı ortalamalar incelendiğinde ailesinde enstrüman çalan kişi olan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumu, algı ve hislere yönelik tutum, ortama dayalı tutum ve başarı ve motivasyona dayalı tutumlarının ailesinde enstrüman çalan kişi olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir

3.2.7. Müzik Dersine İlişkin Tutum Düzeyi ve Alt Boyutlarının En Sevilen Müzik Türü Değişkenine Göre İlişkisi

Öğrencilerin sevdikleri müzik türleri ile müzik dersine ilişkin tutum ve alt boyutlarından aldığı puanlar arasında anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Buna göre; müzik dersine ilişkin

tutum ile sevilen müzik türü arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.002<0.05$). Farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğu incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın türkü seven öğrenciler ile pop seven öğrenciler arasında olduğu ve türkü seven öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 15. Sevilen Müzik Türü ile Müzik Dersine İlişkin Tutum Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Ölçümler	Sevilen müzik türü	n	Ort.	s.s	F	p	Scheffe
Geçmişe dayalı tutum	Pop	852	2,18	0,87	19,539	0,001*	1<2,4,6
	Rock	174	2,46	0,99			
	Rap	594	2,32	0,93			
	Türkü	388	2,63	0,90			
	Klasik	669	2,26	0,90			
	İlahi	464	2,54	1,00			
Algı ve hislere yönelik tutum	Pop	852	3,96	0,89	2,175	0,054	
	Rock	174	3,90	0,87			
	Rap	594	3,83	0,93			
	Türkü	388	3,86	0,86			
	Klasik	669	3,91	0,92			
	İlahi	464	3,82	0,93			
Ortama dayalı tutum	Pop	852	3,72	0,85	4,405	0,001*	1>2,3,4,5,6
	Rock	174	3,52	0,91			
	Rap	594	3,54	0,92			
	Türkü	388	3,54	0,83			
	Klasik	669	3,62	0,87			
	İlahi	464	3,57	0,88			
Başarı ve motivasyona dayalı tutum	Pop	852	3,97	0,91	3,627	0,003*	1>2,3,4,6
	Rock	174	3,80	1,03			
	Rap	594	3,82	0,96			
	Türkü	388	3,80	0,94			
	Klasik	669	3,95	0,95			
	İlahi	464	3,83	1,01			
Müzik dersine karşı isteksiz oluş	Pop	852	2,34	0,97	9,578	0,001*	4,6>1,5
	Rock	174	2,58	1,08			
	Rap	594	2,48	1,08			
	Türkü	388	2,68	0,98			
	Klasik	669	2,39	0,99			
	İlahi	464	2,63	1,07			
Müzik dersine ilişkin tutum	Pop	852	3,23	0,43	3,779	0,002*	4>1
	Rock	174	3,27	0,50			
	Rap	594	3,20	0,47			
	Türkü	388	3,32	0,54			
	Klasik	669	3,23	0,48			
	İlahi	464	3,28	0,56			

* $p<0.05$; F: Tek yönlü anova analizi

Geçmişe dayalı tutum ile sevilen müzik türü arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğu incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu grupların aldığı ortalama

değerleri incelendiğinde farklılığın pop seven öğrenciler ile rock, türkü ve ilahi seven öğrenciler arasında olduğu ve pop seven öğrencilerin geçmişe dayalı tutumlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Ortama dayalı tutum ile sevilen müzik türü arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğu için yapılan scheffe testi sonucu grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın pop seven öğrenciler ile rock, rap, türkü, klasik ve ilahi seven öğrenciler arasında olduğu ve pop seven öğrencilerin ortama dayalı tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Başarı ve motivasyona dayalı tutum ile sevilen müzik türü arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.003<0.05$). Farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğu için yapılan scheffe testi sonucu grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın pop seven öğrenciler ile rock, rap, türkü ve ilahi seven öğrenciler arasında olduğu ve pop seven öğrencilerin başarı ve motivasyona dayalı tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Müzik dersine karşı isteksiz oluş ile sevilen müzik türü arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.0001<0.05$). Farklılaşmanın hangi gruplar özneline olduğu için yapılan scheffe testi sonucu grupların aldığı ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın türkü ve ilahi seven öğrenciler ile pop ve klasik müzik seven öğrenciler arasında olduğu ve türkü ve ilahi seven öğrencilerin müzik dersine karşı isteksiz oluşlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada ortaokul (5., 6., 7., ve 8.sınıf) öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının geneline bakıldığında orta düzeyde olduğu, geçmişe yönelik tutumlarının düşük olduğu, algı ve hislere yönelik tutumun yüksek olduğu, ortama dayalı tutumun yüksek, başarı ve motivasyona yönelik tutumun yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul müzik dersine yönelik tutum düzeyi ve alt boyutları; cinsiyete göre, sınıf düzeyine göre, önceden müzik dersi almış olma durumuna göre, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre, önceden müzik dersi almış olma durumuna göre ve en sevilen müzik türüne göre anlamlı farklılaşma göstermektedir.

İlgili literatür taraması ortaokul öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarını inceleyen birçok çalışma olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Aslantaş (2016) ve Otacıoğlu (2007) araştırmalarında cinsiyet değişkeni ile müzik dersine ilişkin tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşırken; Ayhan (2019) ve Umuzdaş ve Umuzdaş (2015) yaptıkları çalışmalarında müzik dersine ilişkin tutum düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Umuzdaş ve Umuzdaş (2012) yaptıkları araştırmalarında müzik dersine ilişkin tutum düzeyi ve anne eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun haricinde Uluocak ve Tufan (2011) ve Ayhan (2019)'ın yaptıkları araştırmalarında ise müzik dersine yönelik tutum ile anne eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

5. ÖNERİLER

Araştırmada önceden müzik dersi almış olan öğrencilerin, önceden müzik dersi almamış olan öğrencilere göre müzik dersine karşı tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin imkanlar dahilinde önceden müzik dersi almaları önerilmektedir.

Araştırmada öğrencilerin sevdikleri müzik türleri ile müzik dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenler tarafından öğrencilerin müzik seçme ve müzik algısı oluşturulması açısından müzik kültürü oluşturabilmeleri için yol gösterici olmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aslantaş, H. (2016). Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 154-165.
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu O., & Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik Araştırmalarda Araştırma Yöntemleri ile Örneklem İlişkisi: Doğrulayıcı Doküman Analizi Örneği. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (30).
- Ayhan, M. (2019). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları (Ağrı-Patnos örneği)* (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Durmaz, Y. (2020). Vakıf Üniversitelerinde Okuyan Öğrencilerin Kişilik Özelliklerinin İçgüdüsel Satın Alma Davranışları Üzerindeki Etkisinin Yapısal Eşitlik Modeli İle Belirlenmesi, 70-71.
- Ghasemi A., Zahediasl S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*. 10(2), 486-489.
- Haşıloğlu, S.B., Baran, T. ve Aydın, O. (2015). Pazarlama Araştırmalarındaki Potansiyel Problemlere Yönelik Bir Araştırma: Kolayda Örnekleme ve Sıklık İfadeli Ölçek Maddeleri. *Pamukkale İşletme ve Bilişim Yönetim Dergisi*, (1), 19-28.
- Kılıç, I. (2016). Ortaokul öğrencilerinin müzik ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 360-371.

- Matis, G., Birbilis, T., & Kontogianidis, K. (2009). Glasgow coma scale and APACHE II system data-are they normally distributed? *Chirurgia*, 104.
- Munch, C. (1990). Ben Bir Orkestra Şefiyim, İstanbul, Alfa Yayınları.
- Otacıoğlu, S. G. (2007). İlköğretim 5.6. 7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21).
- Özüdoğru, G. ve Çakır, H. (2011). Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Kullanımında Öğretmen Adaylarına Model Olma Farkındalıklarının İncelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 2(15), s.207-226.
- Uluocak, S., & Tufan, E. (2011). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 991-1002.
- Umuzdaş, S. (2012). İlköğretim müzik dersine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1510-1523.
- Umuzdaş M. S., & Umuzdaş, S. (2015). 8. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Tokat İli Örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 273-281.

GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN UD DERSLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Baha AKDUMAN¹

Şefika TOPALAK²

1. GİRİŞ

Mesleki müzik eğitimi, müzik alanında belirli mesleklerin gerektirdiği müzikal bilgi, ustalık ve alışkanlıkların kazandırılmasına yönelik olarak verilen bir eğitimidir (Uçan, 2005: 88). Bu eğitimle bireylerin, mesleklerinin gerektirdiği nitelikli becerileri kazanması beklenir. Güzel Sanatlar Liselerinde sunulan çalgı eğitimi, ses eğitimi, teori ve armoni derslerinin yanı sıra, öğretmen adaylarına mesleklerinde kullanacakları yöntem ve teknik bilgileri kazandırmak amacıyla müzik öğretim yöntemleri dersleri de verilmektedir. Bu okullarda, icra etme, dinleme ve okuma becerilerinin yanı sıra, müziği anlama, müzik bilgisi oluşturma ve diğer müzik çalışmalarına temel oluşturma açısından daha kapsamlı bir müzik eğitimi sağlanmaktadır (Topalak, 2013: 114). 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Türkiye genelinde toplam 103 Güzel Sanatlar Lisesi bulunmaktadır. Bu okulların dağılımı incelendiğinde, İstanbul'da 17, Ankara ve İzmir'de ise dörder, diğer illerde ise ortalama iki Güzel Sanatlar Lisesi bulunduğu görülmektedir (MEB, 2018: 11). Bu veriler, Güzel Sanatlar Liselerinin çoğunluğunun İstanbul'da

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, akduman23baha@gmail.com, ORCID: 0009-0004-2549-506X

² Doç. Dr. Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, sefikat@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8626-5194.

bulunduğunu, Ankara ve İzmir'de benzer sayıda okulun olduğunu ve diğer illerde genellikle iki okulun mevcut olduğunu göstermektedir. Bazı Güzel Sanatlar Liseleri sadece Türk Halk Müziği (THM) alanında eğitim vermektedir.

Bu okullar arasında Ankara Mamak Mimar Sinan Güzel Sanatlar Lisesi, Batman TOBB Güzel Sanatlar Lisesi, Bakırköy Göksel Baktagir Güzel Sanatlar Lisesi, İstanbul Üniversitesi İttri Güzel Sanatlar Lisesi, Beyoğlu Mustafa Kandıralı Güzel Sanatlar Lisesi, Marmara Üniversitesi Abdülkadir Meragi Güzel Sanatlar Lisesi, İzmir Buca Işılay Saygın Güzel Sanatlar Lisesi, Kırşehir Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Lisesi ve Sivas Muzaffer Sarısözen Güzel Sanatlar Lisesi bulunmaktadır.

Güzel Sanatlar Liselerinde eğitim süresince, müzikle ilgili temel bilgiler, beceriler ve tutumlar genel müzik eğitimi kapsamında verilmektedir. Bu eğitim, belirli bir program doğrultusunda planlanmış bir çerçevede yürütülmekte olup, ilkökul düzeyinde sınıf öğretmenleri, ortaokul ve lise düzeyinde müzik öğretmenleri, lisans düzeyinde ise öğretim elemanları tarafından verilmektedir. Güzel Sanatlar Liselerindeki genel müzik eğitiminin temel amacı, öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine en uygun şekilde müzik eğitimi almalarını sağlamaktır. Müzik dersi öğretim programının amacı, öğrencilerin müziğe olumlu bir bakış açısı kazanmalarını, müzikten zevk almalarını ve müzik aracılığıyla kendilerini ve çevrelerini tanıyan, estetik bakış açısına sahip bireyler yetiştirmektir. Bu program, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi, müziğe yönelik olumlu tutum sergileyerek müzik etkinliklerine yönelmelerini, müzik terminolojisini ve dilini doğru kullanmalarını, müziksel algı ve bilgilenme ile müziksel temel okuma ve yazma becerilerine sahip olmalarını, müziğin diğer sanat dallarıyla ilişkisini kurarak estetik duygularını geliştirmelerini ve müzik dağarcığı oluşturmalarını amaçlamaktadır (MEB, 2018, ss. 12-13). Bu bağlamda, mesleki

çalgı eğitimi alanlarından biri olan Ud eğitimi, Türk müziğinin önemli bir enstrümanı olarak öğrencilere hem teknik beceriler hem de kültürel bilgi ve duyarlılık kazandırmayı hedeflemektedir.

Ud eğitimi, öğrencilere Ud çalma tekniklerini öğretmeyi ve bu sayede enstrümanı doğru ve etkili bir şekilde icra edebilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, parmak pozisyonları, akort düzenlemeleri ve çeşitli Ud icra tekniklerinin uygulanması öğretilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin repertuvarları genişletilerek farklı müzik tarzlarında eserler icra edebilme yetisi kazandırılmaktadır. Eğitim sürecinde, solo ve toplu performanslarda yer alarak sahne deneyimi kazanmaları ve takım çalışması becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir. Öğrencilere Udun yapısı ve bakımı hakkında bilgi verilerek enstrümanlarına özen göstermeleri sağlanmaktadır. Aynı zamanda, yaratıcı çalışmalar ve projeler aracılığıyla müzikal kimliklerini ve özgün tarzlarını ortaya koymaları teşvik edilmektedir. Bu süreç, öğrencilerin özgüvenlerini artırarak müzik alanında kendilerini ifade edebilmelerine olanak tanımaktadır. Böylelikle, Ud eğitimi programı, öğrencilerin müzikal yeteneklerini en üst düzeye çıkarmalarını, müziğe dair kapsamlı bir anlayış geliştirmelerini ve Türk müziğinin zengin mirasını geleceğe taşımalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu kapsamda yapılan literatür incelemelerinde, Güzel Sanatlar Liselerindeki Ud derslerine yönelik öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Alanda, çeşitli değişkenlerle incelenen herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olup, bu araştırmanın literatüre önemli bir katkı sağlayacağı ve bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Güzel Sanatlar Liselerinde yürütülen Ud derslerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesini

amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak aşağıdaki problem cümlesine yanıt aranmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

“Güzel Sanatlar Liselerinde Ud öğretmenlerinin yürüttükleri Ud derslerine ilişkin düşünceleri nasıl bir dağılım göstermektedir” olarak belirlenmiştir. Problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere ulaşılmaya çalışılmıştır.

1.2.1. Alt Problemler

1. Katılımcılar Çalgı eğitimi Ud dersini öğretim programına bağlı kalarak mı yürütüyor?
2. Katılımcıların metot kullanımına yönelik düşünceleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Katılımcıların farklı Güzel Sanatlar Lisesinde Ud dersini yürüten öğretmenlerle iletişimlerine yönelik düşünceleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Katılımcıların ud derslerini yürütürken karşılaştıkları sorunlara yönelik düşüncelerinin dağılımları nasıldır?
5. Katılımcıların öğretim programı tasarlayıcılarına ve ud enstrümanını seçmek isteyen öğrencilere yönelik tavsiyelerinin dağılımları nasıldır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modeli ile yürütülmüştür. Bu model, tek bir durum ya da olayın derinlemesine boyamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler

olduğunun incelendiği bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Subaşı ve Okumuş, 2017: 420).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, kartopu örnekleme yöntemiyle oluşturulan ve İstanbul ilinde farklı Güzel Sanatlar Liselerinde görev yapan 6 müzik öğretmeninden oluşmaktadır. Kartopu örnekleme yöntemi, araştırmaya katılan bireylerin aracılığıyla başkalarıyla iletişime geçilmesi ve görüşülmesi işlemi olarak tanımlanmaktadır (Kılıç, 2013:104).

Katılımcıların demografik bilgilerinin dağılımları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerinin Dağılımları

Cinsiyet	Katılımcı kodu	Sayı
KADIN	K2, K3	2
ERKEK	K1, K4, K5, K6	4

Tablo 1 verilerinde katılımcıların cinsiyetlerinin dağılımları görülmektedir. Tablo verilerine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 2’si kadın 4’ü erkektir.

Tablo 2. Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş	Katılımcı kodu
35- 45	K1, K2, K3, K5
46- 55	K4, K6

Tablo 2 verilerinde katılımcıların yaşlarına göre dağılımları görülmektedir. Tabloya göre katılımcıların dördü 35- 45, ikisi 46- 55 yaş aralığındadır.

Tablo 3. Katılımcıların Mezun Olduğu Okullara Göre Dağılımları

Mezun Olunan Üniversite	Katılımcı Kodu
Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Bölümü	K2, K3
İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı	K1, K4, K5
Niğde Güzel Sanatlar Fakültesi	K6

Tablo 3 verilerinde, katılımcıların mezun oldukları okullara göre dağılımları sunulmaktadır. Tablo 3'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerden üçü konservatuvar, diğer üçü ise müzik öğretmenliği bölümlerinden mezun olmuştur. Katılımcıların üçü İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı'ndan, ikisi Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Bölümü'nden ve biri ise Niğde Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Meslekteki ve Güzel Sanatlar Lisesindeki Görev Yıllarının Dağılımları

Kategori	İfade Edilen Yıl	Katılımcı Kodu
Meslekteki Yıl	8-16	K1, K2, K3, K5
	17-25	K4, K6
GSL 'de Çalışma Süresi	3	K1
	4	K2
	6	K3
	7	K5
	11	K6
	12	K4

Tablo 4 verilerinde, katılımcıların meslekteki yılları ve Güzel Sanatlar Lisesi'nde yaptığı görev yılları dağılımı görülmektedir. Tabloya göre K1, K2, K3, K5 8-16 yıl arası K4 ve K6 ise 17-25 yılları arasında öğretmenlik mesleğini icra ederken K1 3 yıl, K2 4 yıl, K3 6 yıl, K4 12 yıl, K5 7 yıl ve K6 ise 11 yıldır Güzel Sanatlar Lisesi'nde görev yapmaktadır.

Tablo 5. Katılımcılarının Ud Derslerini Yürüttükleri Sınıfların Dağılımları

Sınıf	Katılımcı Kodu
9. Sınıf	K1, K2, K3, K4, K5, K6
10. Sınıf	K1, K2, K3, K4, K5, K6
11. Sınıf	K1, K2, K3, K4, K5, K6
12. Sınıf	K1, K2, K3, K4, K5, K6

Tablo 5'te, çalışma grubunu oluşturan katılımcıların görev yaptıkları okullarda ders verdikleri sınıf düzeyleri

gösterilmektedir. Buna göre, katılımcıların tamamı, tüm sınıf düzeylerinde ders vermektedir.

Tablo 6. Katılımcıların Bireysel Çalgılarına Göre Dağılımı

Bireysel Çalgı	Katılımcı Kodu
Ud	K1, K2, K3, K4, K5, K6

Tablo 6 verileri incelendiğinde, katılımcıların bireysel çalgısının Ud olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından toplam 12 sorudan oluşan görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu sorular, alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve konuya uygunluk derecesi belirlenmiştir. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltme, ekleme ve çıkarmalar yapılarak görüşme soruları son haline getirilmiş ve uygulanmaya alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışma grubunu oluşturan katılımcılarla yüz yüze sohbet havasında gerçekleştirilen görüşmeler, ortalama 20 dakika sürmüştür. Katılımcıların onayı alınarak ses kaydına alınan bu görüşmeler, daha sonra yazıya dökülmüştür. Araştırmanın kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, bu dökümler katılımcılara geri gönderilerek eklemek veya çıkarmak istedikleri kısımlar olup olmadığı sorulmuştur. Alınan geri bildirimler doğrultusunda görüşmeler betimsel analizle incelenmiş, kategoriler, ifadeler ve katılımcı bilgileri değiştirilmeden sunulmuş ve ardından tablolaştırılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara alt problemler doğrultusunda yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt probleme ilişkin bulgular

Çalışma grubunu oluşturan katılımcılara, Güzel Sanatlar Lisesi Ud dersi öğretim programına bağlı olarak ders yürütüp yürütmedikleri sorulmuştur. Katılımcıların yanıtları aşağıda verilmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Çalgı Eğitimi Ud Dersini Öğretim Programına Bağlı Kalarak Yürütme Dağılımları

Programa bağlılık durumu	Nedeni	Katılımcı
Programa Bağlı		K2, K4, K5, K6
Programa bağlı değil	Programın eksik olduğunu düşünme	K1, K3

Tablo 7 verileri incelendiğinde, dört katılımcının (K2, K4, K5 ve K6) Ud dersi öğretim programına bağlı kalarak derslerini yürüttükleri ancak iki katılımcının (K1 ve K3) derslerini Ud dersi öğretim programına bağlı kalmayarak işledikleri belirlenmiştir. Katılımcılar Bunun nedeni olarak programın kapsamlı olmadığını, eksikleri olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler arasında Ud dersi öğretim programına yönelik tutumların öğretmenlere göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Katılımcı görüşleri aşağıda yer aldığı gibidir.

K1: Eksiklikler gördüğüm için Öğretim programına bağlı kalamıyorum.

K2: Mevcut öğretim programına bağlı kalıyorum.

K3: Program kapsamlı bir müfredat sunmadığı için tam olarak kullanmıyorum. Bu yüzden derslerimi genellikle kaynak metotlardan yürütüyorum.

K4: Genel olarak Öğretim programına bağlı kalarak derslerimi yürütüyorum.

K5: Öğretim programına bağlı kalarak derslerimi yürütüyorum.

K6: Öğretim programına bağlı kalarak derslerimi yürütüyorum.

3.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcılara yöneltilen “güzel sanatlar lisesi ud programından farklı bir kaynak kullanıyor musunuz? Sorusuna

alınan yanıtlar ve bu yanıtlar doğrultusunda oluşturulan tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 8. Katılımcıların Programdan Farklı Bir Metot Kullanmaya Yönelik Düşüncelerinin Dağılımları

İfade	Nedeni	Katılımcı
Farklı metot kullanmıyor		K2, K4, K5, K6
Farklı bir metot kullanıyor	Öğretim programını yetersiz görme	K1, K3

Tablo 8'de, katılımcıların ud dersi öğretim programı dışında bir metot kullanımına yönelik düşüncelerinin dağılımları görülmektedir. Tablo verilerine göre, öğretmenlerden ikisi (K1, K3) yardımcı kaynak kullanırken, dördü (K2, K4, K5 ve K6) MEB'in Çalgı Eğitimi Ud dersi programına bağlı kalarak ders kitapları ile derslerini yürüttüklerini ek kaynağa ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri aşağıda yer almaktadır:

K1: *Çalgı Eğitimi Ud dersi öğretim programının Güzel Sanatlar Lisesi'nde kullanımının yeterli olmadığını düşünüyorum. Mevcut metotlar, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalıyor ve onların teknik gelişimlerine istenilen düzeyde katkı sağlamıyor.*

K2: *Ek kaynak kullanmıyorum. MEB'in Çalgı Eğitimi Ud dersi öğretim programını yeterli buluyorum.*

K3: *Çalgı Eğitimi Ud dersi öğretim programının dışarıda uygulanan metotlara göre yetersiz kaldığını düşünüyorum. Bu yüzden Mutlu Torun'un metodunu kullanıyorum.*

K4: *Çalgı eğitimi Ud dersi öğretim programının yeterli olduğunu düşündüğüm için ek kaynak kullanmıyorum.*

K5: *Meslek çalgısı derslerimde kaynak metot kullanmıyorum.*

K6: *Ud öğretim programına bağlı kalarak derslerimi yürütüyorum. Ayrıca bir kaynak metoda ihtiyaç duymuyorum.*

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışma grubunu oluşturan katılımcılara “güzel sanatlar lisesinde ud derslerini yürüten diğer ud öğretmenleri ile iletişimleri” sorulmuştur. Soruya ilişkin tablo ve görüşler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 9. Katılımcıların Farklı Güzel Sanatlar Lisesinde Ud Dersini Yürüten Meslektaşlarıyla İletişimlerine Yönelik Dağılımları

İfade	Katılımcı Kodu
Olumlu	K1, K2, K3, K4, K5, K6

Tablo 9'da, katılımcı öğretmenlerin kendi branşlarındaki meslektaşlarıyla iletişimlerine yönelik dağılımları görülmektedir. Tablo verilerine göre, öğretmenlerin tamamının kendi branşlarındaki meslektaşlarıyla iletişim halindedir. Meslektaşlar arasındaki bu olumlu iletişim, öğretmenlerin bilgi paylaşımı, fikir alışverişi ve işbirliği yaptıklarını gösterir. Görüşme dökümleri aşağıda yer almaktadır.

K1: *Tabii ki iletişimimiz var. Zaten yılda iki defa zümre öğretmen toplantılarımız oluyor. Oradaki Güzel Sanatlar lisesinde çalışan branş hocalarımızla her daim iletişim halindeyiz.*

K2: *Meslektaşlarımla Ud dersini yürütme konusunda oldukça iyi iletişim kuruyorum. Birbirimizle fikir alışverişinde bulunmak ve öğrencilerimizin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmek için sık sık iletişim kuruyoruz.*

K3: *Elbette, arkadaşlarımla birbimize yardımcı oluyoruz. Fikirlerimizi karşılıklı olarak istişare ediyoruz.*

K4: *Tabii ki de olumlu bir iletişim halindeyiz. Bu durum öğrencilerimizin öğrenimine katkısı oluyor.*

K5: *Güzel Sanatlar lisesinde çalışan meslektaşlarımızla zümre toplantıları dışında da iletişim halindeyiz.*

K6: *Evet. Arkadaşlarımızla sık sık iletişim içerisindeyiz.*

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcılara ud derslerinizle ilgili düşünceleriniz nelerdir? Derslerinizi yürütürken karşılaştığınız sorunlar var mı? Varsa nelerdir? Sorusu yöneltilmiştir. Soruya ilişkin alınan cevaplar ve oluşturulan tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 10. Katılımcıların Ud Derslerine İlişkin Düşüncelerinin Dağılımları

Kategori	İfade	Katılımcı kodu
Çalgı eğitimi Ud dersi öğretim programı ile ilgili sorunlar	Ud öğretim programını yeterli olmadığı için kullanmama	K1, K3
Kaynak, Materyal ile ilgili sorunlar	Kaynak eksikliği	İnternet kaynaklarını kullanma
		Kendisi çözme
		Sorun yaşamama
Öğrencilerin çalgı seçimine yönelik sorunlar	Okulun fiziki koşullarına göre enstrüman seçtirilmesi	K1, K3, K2, K4, K5, K6
	Öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre enstrüman yönlendirmesi	K1,
	Öğrencilerin fiziki yapılarına göre enstrüman seçilmesi	K2, K3, K4, K5
		K2, K6
Ders saati	Yetersiz bulma	Ders saatlerinin artırılmasını isteme
Okulun Fiziki Koşulları	Yeterli bulma	K1, K2, K3, K4, K5, K6
Diğer branş öğretmenleri ile İletişim	Memnun olma	K1, K2, K3, K4, K5, K6
Öğrenci velileri	Veli desteği	K1, K2, K3, K4, K5, K6

Tablo 10’da, katılımcı öğretmenlerin çeşitli konulardaki sorunlarını içeren dağılımlar görülmektedir. Katılımcıların tamamı ders saatlerini yetersiz bulmakta ve artırılmasını istemektedir. Yine öğretmenlerin hepsi çalışmakta oldukları

okullarının fiziksel koşullarını yeterli bulmakta, diğer branş öğretmenleri ile işbirliği içinde çalıştıklarını belirtmişlerdir. Yine Tablo verilerine göre öğretmenler velilerin desteğini almaktadır. Öğrenci velileri enstrüman maliyetleri gibi mali sorunların aşılmasına yardımcı olmaktadır ve öğrencilerin müzikte başarıya ulaşmalarını ve ilerlemelerini sağlamaktadır. İşbirliği yapan veliler, öğrencilerin müzik eğitimine aktif destek verirken, aileler ekonomik zorluklara rağmen öğrencilerin müzikle ilgilenmelerini teşvik ederek müzik eğitime önem vermektedir. Aşağıda katılımcıların soruya verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

K1: *Programda eksiklikler olduğunu düşündüğüm için kullanmıyorum. MEB'in tamamlanmış bir kaynağı olmadığı için daha çok öğrencileri internete yönlendiriyorum orada bol bol kaynak bulabiliyorlar. Bu okula öğrencileri aldığımızda onun fiziki şartlarına göre enstrümanlarını seçiyoruz. Dolayısıyla kendi tercihlerine bırakmıyoruz açıkçası. Temin etmesi konusunda da biraz maddi olarak pahalı olduğu için uygun gördüğümüz yerlere yönlendiriyoruz. Ders saatlerimiz 9-10-11.sınıflarda daha da artırılabilir. okulumuzun fiziki koşulları Çok iyi. İstanbul'daki en iyi GSL fiziğine sahibiz. Çalışma odalarımız var, çocukların tek başına ders yapacakları odalar var. Hiçbir sıkıntımız yok şu an için. Okul içinde kültür derslerimizle ilgili destek alıyoruz. Konser ve prova saatleri çakıştığında yardımcı oluyorlar bize. Enstrüman maliyetleri yüksek olsa da, öğrencilerimizin hazırlıklı gelmeleri ve ailelerinden destek almaları, mali sorunların üstesinden gelmelerine yardımcı oluyor.*

K2: *Programa uyarak devam ediyorum. Öğrencilerin enstrüman tercihlerini kendi fiziksel özelliklerine göre belirlemeye çalışıyoruz. Onlara çeşitli enstrümanları deneme ve seçme fırsatı veriyoruz. Bu şekilde, öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerine uygun enstrümanları seçmelerine olanak tanıyoruz. Materyal eksikimiz olsa da işlerimizi yürütüyoruz . Ders saatlerini yetersiz buluyorum. Ders saatlerinin artmasını faydalı görüyorum. fiziki koşulları Oldukça iyi. Okulumuzun fiziksel koşulları ders çalışmaya uygun. Okuldaki diğer meslektaşlarımızın meslek çalgısı derslerine verdiği destekten memnunuz ve işbirliği içinde çalışıyoruz. Velilerin sağladığı destek, öğrencilerin müzik eğitiminde başarıya ulaşmalarına yardımcı olarak bu alandaki ilerlemelerini olumlu şekilde etkiliyor.*

K3: *Ud dersi öğretim programını kapsamlı bir müfredat sunmadığı için kullanmıyorum. Materyalle ilgili daha çok etüt ve internet videolarından destek alıyoruz. Çalışma disiplini olarak ilk başlarda sıkıntı yaşıyoruz*

ortaokuldan çıkıp müzik dersleriyle direkt karşılaştıkları için o disiplini vermek için bayağı çaba sarf ediyoruz. Öğrencilerin tercihlerini sınırlamak yerine, onların kendi ilgi ve yeteneklerine göre enstrümanlarını seçmelerine izin veriyoruz. Ders saatinin fazla olmasının daha verimli olacağını düşünüyorum. içinde olduğumuz fiziki koşullar Yeterli durumda. Diğer meslektaşlarımızdan etkinliklerde gerekli desteği görüyoruz. İletişim kurarak işbirliği yapmaya çalıştığımız veliler, öğrencilerin müzik eğitimine destek olmak için çaba sarf ediyorlar.

K4: Ud dersi öğretim programını kullanıyorum. Kaynak ve materyallerle ilgili bir problem yaşamıyorum. Bence tercihler öğrencilere bırakılmalı ve kendi ilgi alanlarına göre seçmelerine izin vermeliyiz. Böylece, müziğe olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını artırabiliriz. Ders saatlerinin fazla olmasının faydalı olacağını düşünüyorum. Bu sebeple ders saatleri arttırılmalı. Okulumuzun fiziksel koşulları oldukça uygun. Genellikle, müfredat dışı etkinlikler veya çakışan programlar gibi durumlarda yardımlaşabiliyoruz. Aileler ekonomik durumları nedeniyle müzik eğitime gerekli desteği verme de zorlansa da öğrencilerin müzikle ilgilenmelerini teşvik ediyorlar ve müzik eğitime gereken önemi veriyorlar.

K5: Öğretim programına bağlı kalmaya çalışıyorum. Kaynak ve materyallerle ilgili sorun yaşamıyorum. Öğrencilerin tercihlerini onların kendi ilgi ve yeteneklerine göre belirleyerek yol çizmelerine yardımcı oluyoruz. Ders saatinin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için yetersiz görüyorum. fiziki koşullarımız Çok iyi. Bir sorunuz yok. Genel olarak, birlikte çalışarak ve iletişim kurarak birbirimize yardımcı oluyoruz. Öğrencilerin müzik yeteneklerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmak için müzik etkinliklerine katılıyor çoğu ailemiz ve öğrencilerin müzikle ilgili performanslarını takdir ediyorlar. Bu da motivasyonlarını arttırıyor.

K6: Ud dersi öğretim programına her zaman bağlı kalmaya çalışıyorum. Kaynak ve materyal seçiminde uygun materyallere ulaşabiliyorum. Öğrencilerin enstrüman tercihlerini fiziki yapılarına uygun olarak belirlemeye çalışıyoruz. Ders saatlerini öğrencilerin performansını arttırmak ve bireysel gereksinimlerini karşılamak için yeterli görmüyorum. Okulumuzun fiziki koşulları Gayet iyi durumda. Diğer branşlardaki öğretmen arkadaşlarımızla işbirliği içinde çalışıyoruz ve genellikle konser ve prova saatleri çakıştığında da destek alabiliyoruz. Velilerin olumlu katkıları, öğrencilerin müzik eğitiminde başarılı olmalarını destekleyerek bu alandaki gelişimlerini olumlu yönde etkiliyor.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Güzel sanatlar lisesi ud öğretmenlerine ud öğretim programı tasarlayıcıları ve ud enstrümanını seçmek isteyenlere yönelik tavsiyeleriniz nelerdir? Sorusu yöneltmiştir. Katılımcılardan alınan cevaplar ve bu cevaplar doğrultusunda oluşturulan tablolar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 11. Katılımcıların Öğretim Programı Tasarlayıcılarına ve Ud Enstrümanını Seçmek İsteyen Öğrencilere Yönelik Tavsiyelerinin Dağılımları

Tavsiye kategorisi	İfadeler	Katılımcı Kodları
Eğitim içeriği ve metotlar	Parmak ve pozisyon etütleri programa eklenmeli Kapsamlı program hazırlanması Programa çalgıya yönelik pratik bilgiler eklenmeli	K1, K2, K3, K5, K6,
Motivasyon ve öğrenci desteği	Çalgıyı tanıtmak, çalgı seçiminde destek Hedefler belirleme İlgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olmak Çalgıyı çalışma ortamı sağlamak	K1, K2, K3, K4 K4, K6 K5,

Tablo 11'de, katılımcı öğretmenlerin öğretim programı tasarlayıcılarına ve ud enstrümanını seçmek isteyen öğrencilere yönelik tavsiyelerinin dağılımları verilmektedir. Tabloya göre, Katılımcı öğretmenlerin tavsiyeleri, öğrencilerin ud öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olmayı hedeflemektedir.

Eğitim içeriği ve metotları konusunda, öğretim programı tasarlayıcılarına yönelik tavsiyeler, müfredatın teknik çalışmalar ve esnek programlarla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Motivasyon ve öğrenci destek sistemleri ise, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde motive kalmalarını ve bireysel hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için önemli bir rol oynamaktadır. Ud enstrümanını seçmek isteyen öğrencilere yönelik pratik ve teknik bilgiler, udun temel önemini vurgulamakta ve öğrencilerin enstrüman seçimi ile ilgili dikkat etmeleri gereken noktaları belirtmektedir. Görüşme dökümleri değiştirilmeden aşağıda yer almaktadır.

K1: Öğretim programı tasarlayıcılarına, parmak ve pozisyon etütlerini müfredata eklemelerini ve pratik egzersizlerle performans becerilerini geliştirmelerini tavsiye ediyoruz. Diğer yandan Ud enstrümanını seçmek isteyen öğrencilere de, udun Türk müziğinde temel bir saz olduğunu başlangıçta perde olmadığı için zorlanacaklarını ancak bu enstrümanı seçerek Türk müziğini ileri taşıma konusunda önemli bir rol oynayacaklarını belirtiyoruz.

K2: Ud'u seçerken, öğrencilere farklı enstrümanları incelemelerini ve kendi müzikal zevkine en uygun olanı seçmesini tavsiye ediyoruz. Her öğrencinin farklı bir öğrenme hızı ve tarzı olduğu için programı esnek ve kişisel yapmaya çalışıyoruz.

K3: Öğretim programı tasarlayıcılarına daha fazla etüt eklemelerini tavsiye ediyoruz. Diğer yandan öğrencileri hedefler belirlemeye teşvik ederek bu hedeflere ulaşmaları için destekleyici bir ortam sağlamaya çalışıyoruz.

K4: Öğrencilerin bireysel hedeflerine ve ilgi alanlarına uygun materyaller ve aktiviteler sunmaya çalışıyoruz. Kendi ilgi alanlarını keşfetmeleri ve kendilerini ifade etmeleri için fırsatlar tanıyoruz.

K5: Öğrencilere Ud'u rahat çalabilecekleri bir ortam sağlamaya çalışıyoruz. Öğretim programı tasarlayıcılarına da içerik bakımından biraz daha kapsamlı bir program oluşturmalarını tavsiye ediyoruz.

K6: Programı tasarlayıcıları pratik bilgilere ağırlık vererek öğrenciyi motive etmeli. Öğrencilerin de Ud'u seçerken, bütçe ve erişim imkânlarını göz önünde bulundurmakta fayda var. Öğrencilerin kişisel ve sosyo-ekonomik farklılıklarını dikkate alarak herkesin eşit fırsatlara sahip olduğundan emin olmaya çalışıyoruz.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

4.1.Araştırma Sonuçları

Bu araştırma, Güzel Sanatlar Liselerinde ud eğitimi veren öğretmenlerin mevcut öğretim programına yönelik görüşlerini ve bu programın geliştirilmesine dair önerilerini incelemektedir. Bulgular, öğretim programının bazı yönlerden yeterli olduğunu, ancak önemli eksiklikler barındırdığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, mevcut programın öğrencilerin

temel ud bilgilerini edinmeleri için yeterli olduğunu belirtmiş, ancak programın teknik ve performans becerilerini geliştirme konusundaki yetersizliğine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Adar (2013) kadın ud eğitimcilerinin görüşlerini aldığı çalışmasında çalışmayı gerçekleştirdiği katılımcıların da ud metodu kullandıkları ve kendi kaynaklarını ve birikimlerinden derslerinde yararlandıklarını tespit etmiştir. Parmak etütleri ve pozisyon çalışmalarının programa dahil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Nitekim Yahya Kaçar (2003) Ud eğitiminde melodik ve teknik çalışmalar birlikte yürütülmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Adar (2012)'de ud eğitimi için yapılan çalışmalarda etüt ve egzersiz çalışmalarına destek olabilecek çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Öğrenci gerekli teknik seviyeye ulaştıktan sonra eser icrasına başlamalıdır. Araştırmada, esnek ve bireysel öğrenme yaklaşımlarının önemi de öne çıkmıştır. Ercan ve Orhan (2016, s.133)'a göre “bireysel farklılıklar doğuştan gelen zeka, yetenek, fiziksel özellikler ve çalgı çalmaya yatkınlık, olduğu gibi sonradan kazanılan çalgıdaki akademik geçmiş, çalışmaya ayrılan süre ve öğrenme yolu gibi parametrelerden oluşmaktadır”. Her öğrencinin farklı bir öğrenme hızı ve tarzı olduğu gerçeği göz önüne alındığında, öğretim programının bu çeşitliliği karşılayacak şekilde esnek ve kişisel hale getirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin bireysel ilgi alanlarına ve yeteneklerine uygun materyaller ve aktiviteler sunmanın, onların motivasyonunu artırdığı ve daha etkili bir öğrenme deneyimi sağladığı görülmüştür.

Yahya Kaçar ((2003), başarılı bir ud eğitiminin gerçekleşmesi için başlangıç olarak öğrencinin çalgıya olan isteği ve fiziksel özelliklerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin müzikal gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Çalgı öğretimi bireysel bir öğrenme alanıdır ve öğretmen öğrenci arasındaki iletişimle zenginleşir. “Bir

öğretmenin; alan yeterliği, dönütleri, öğretim yaklaşımı, sunduğu öğrenmeöğretme ortamı öğrenciler tarafından onaylandığında, öğrenciler daha fazla güdülenir” (Öztürk, 2020, s. 88). Ayrıca, öğrencilerin maddi ve sosyo-ekonomik durumlarının göz önünde bulundurularak, eşit öğrenme fırsatlarına sahip olmalarının sağlanmasının kritik bir öneme sahip olduğu dile getirilmiştir.

Son olarak, öğretmenler, öğrencilerin ud enstrümanını seçerken dikkat etmeleri gereken noktalara değinmiştir. Udun Türk müziğinde önemli bir yere sahip olduğu ve başlangıçta zorluklar yaşanabileceği, ancak bu zorlukların üstesinden gelindiğinde büyük bir tatmin sağladığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin farklı enstrümanları inceleyerek kendi fiziksel özelliklerine ve müzikal zevklerine en uygun olanı seçmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

4.2. Öneriler

Bu araştırma, Güzel Sanatlar Liselerinde ud eğitimi veren öğretmenlerin mevcut öğretim programına yönelik görüşleri doğrultusunda çeşitli öneriler sunmaktadır. Öncelikle, öğretim programının güncellenmesi ve kapsamının genişletilmesi gerekmektedir. Bu, programın hem temel ud bilgilerini hem de teknik ve performans becerilerini geliştirmeye yönelik içeriği kapsayacak şekilde güncellenmesini içermektedir. Ayrıca, programın öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmesi için öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesi ve uygulamalı derslere daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanarak, programın öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve öğrencilerin seviyelerine uygun hale getirilmesi önemlidir. Bunun yanı sıra, öğretmenler arasında güçlü bir iletişim ve işbirliğinin devam etmesi teşvik edilmelidir. Öğrencilerin daha kapsamlı ve etkili bir ud eğitimi alabilmeleri için öğretim programının sürekli olarak gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin görüş

ve önerileri doğrultusunda yapılacak değişiklik, ud eğitiminin kalitesini artıracak ve öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkileyecektir.

KAYNAKÇA

- Adar, Ç. (2013). Ağıl ve eğitimine yönelik kadın ve eğitimcilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 262-278.
- Ercan, H., & Orhan, Ş. Y. (2016). Kişiselleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Bireysel Çalgı Dersiyle İlişkisi: Gazi Üniversitesi Örneği. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 130-144.
- Kaçar, G. Y. (2003). Müzik eğitimi kurumlarında ve eğitimi nasıl olmalıdır. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1).
- Kılıç, S. (2013). Örneklem Yöntemleri. *Journal Of Mood Disorders*, 3(1), 44-6.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2018). Orta Öğretim Müzik dersi öğretim programı(<https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=359>)
- Öztürk, G. (2020). Motivation in Higher Instrumental Education: A Survey with Music Teacher Candidates in Turkey. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(3), 70-99. doi: 10.29329/epasr.2020.270.4.
- Subaşı, M., Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2): 419-426
- Topalak, Ş. (2013). Güzel Sanatlar Lisesi Çalgı Eğitimi/Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi Cilt 1, Sayı 2, 2013 / Volume 1, Issue 2, 2013 / DOI:10.7816/sed-01-02-08.*
- Uçan, A. (2005). Müzik eğitimi. Ankara: Evrensel Müzik Evi.

MÜZİK EĞİTİMİNDE SAHNE PERFORMANSI

Güler DEMİROVA GYÖRFFY¹

*Müzik insanı ele geçirdiğinde, boş düşüncelere yer bırakmaz. Bu
anlarda her şeyi unutursunuz: sadece izleyiciyi değil, kendinizi de...*

S. T. Richter

1. GİRİŞ

Performans sanatları, doğası gereği topluluk için ve topluluk karşısında bağlam ve bütünlük kazanan *sahne* kavramıyla ayrılmaz bir bütündür. Sahne, yorumun olgunlaştığı ve yorumcunun daha önce fark etmediği eksiklik ya da hatalarının gün ışığına çıktığı platformdur. Bu bağlamda sahne, ne hissettirdiğinden bağımsız olarak her zaman öğretici roledir ve mutlaka kazanım sağlar (Prokofyev, 1956). Sahne performansının özgün oluşu, birçok koşul ve etken çerçevesinde gelişen değişkenlerin ürünüdür. Bunların en önemlisi, sahne performansının, doğası gereği topluluk önünde sunuluyor olmasıdır. Performans sanatlarında eğitim sürecinin önemli bir parçası olan topluluk önünde performans sergileme, öğrencinin müzikal gelişiminin dinamiklerini gözlemlemeye yardımcı olan, performans isteğini ve özdenetimi, sahne dayanıklılığını, duyarlılığını ve hayal gücünü geliştiren, aynı zamanda sanatı teşvik eden özel bir müzikal aktivitedir. Sahne performansı başarıya teşvik ettiği gibi öğrencinin/yorumcunun yetenek ve eksiklerini isabetli bir şekilde değerlendirebilmesine olanak sağlayarak gelişmesinin yolunu açar (Hofmann, 1961). Başarılı

¹ Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü, genceguler@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-3244-1508

bir sahne performansı için gereken becerilerin kazanılması, öğrenciler için gelecekteki müzikal faaliyetler ve icraların devamlılığının güvenceye alınması için de önemli bir koşuldur. Çeşitli performans etkinlikleri alışkanlıkların sınırlarını genişletir, inisiyatif kullanma, müzik sanatının güzelliğini, derinliğini, verdiği doyumunu algılama ve sanatsal değerlerini sunma becerilerini geliştirir.

Bu kapsamda öğrenciye aktarılmak istenen beceriler, sanatsal ve yaratıcı potansiyellerini göstermeleri için eşsiz bir fırsat sağlayan halka açık performans koşullarında sağlanabilir. Bu performanslar, geleceğin müzisyenlerine profesyonelliğin önemli bir kilometre taşı deneyimleme olanağı sağlarken performans sıklığı da zengin bir sahne birikimi oluşturmaya katkıda bulunur. Halka açık performanslar bir veya daha fazla dinleyicinin varlığında sergilenen tüm performans türlerini içerdiğinden her öğrenci, hangi alanda uzmanlaşıyor olursa olsun, akademik konserler, sınavlar, seçmeler, festivaller veya yarışmaları birçok defa deneyimlemelidir.

Müzikal icranın en temel aracı sahne performansı olmakla birlikte son iki yüz yılda, ses kayıt teknolojileri de performans kültürünün bir parçası haline gelmiştir. Aralarında çok önemli müzisyenlerin de bulunduğu kişilerin görüşünün aksine performanslar günümüzde dijital olarak sunulduğunda da yorumcu ve dinleyici arasındaki bağ sarsılmamış ve önemini kaybetmemiştir (Blagoy, 2000).

Müzik okullarının müfredatındaki düzenli ve rutin performanslar, psikolojik açıdan konser etkinliklerine benzetmekle birlikte bir komisyon önünde performans sergileyecek olmanın heyecanı ve tedirginliği, düşük puan alma kaygısı ve akademik gereklilikler ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle sınav sırasında birçok öğrencinin yaratıcılık ve bireysel özelliklerini tam olarak ifade etme fırsatı olamayabilir. Bu

doğrultuda sınavlar, genellikle belirsiz bir etkiye sahip bir uyaran olarak deneyimlenir ve her zaman öğrencinin ilgi ve motivasyonuna olumlu katkı sağlayamayabilir.

Ünlü Rus yönetmen K. Stanislavsky, sahneye çıkan bir oyuncunun eğreti ve doğallıktan uzak duruşunu kendi gözlem ve deneyimleri çerçevesinde, “Bir oyuncu, bin kişilik bir seyirci önünde sahneye çıktığında korku, utanç ve ağır sorumluluk duygusu içinde özyönetimini kaybedebilir. Bu gibi anlarda konuşma ve bakışlar donuklaşır; işitme, ifade etme gibi içgüdüsel becerilerin ve düşünce akışının anlık olarak kaybolması sonucunda oyuncu donup kalabilir ve tutkusunu da kaybedebilir... Ancak çalıştıkça, zor olana aşına olunur, aşına olunan kolaylaşır ve süreç keyifli bir hal alır.” şeklinde ifade etmiştir (Barenboim, 1974).

Müzisyenler için de durum bundan farklı değildir: Kötü performans sergileme korkusu, sorumluluk duygusu veya alışkın olunmayan ortamların yol açtığı kaygı, müzisyenin aktarmak istediği duyguları içselleştirmesinin önüne geçmekte ve performansını etkilemektedir. Performans sanatları, sahneye ve sahne sanatlarına dolaysız bir etkileşim imkanı sağlasa da anlık ve tahmin edilemeyen değişkenlere bağlı doğası gereği bu benzersiz dinamik, eseri ev yorumcuyu savunmasız da bırakabilir. Başarısız bir performans ise öğrenciyi travmatize eder, şevkini büyük ölçüde kırar ve uzun vadede, telafisi zor tahribatlara yol açabilir. Bu olumsuzlukları yenmenin en iyi yolu da sahne deneyimini olabildiğince sık yaşamak ve performans öncesi provaları gereğince yapmaktır.

Sahnedeki yorumcunun duygu durumunu anlık değişimlerle karşı karşıya bırakan etkenler, o güne kadar edindiği konumu sarsabileceği gibi yorumcuyu ve yorumunu çok yüksek bir standarda taşımasına da yol açabilir. Öğrencilerin (aslında çoğu zaman profesyonel sanatçıların da) sahnedeki heyecan ve

endişesi, genellikle bozuk entonasyon, yorum sırasında takılma veya ezber hatası korkusundan kaynaklandığı için özünde, performans sırasındaki bu gibi hataların başarının ya da başarısızlığın ölçütü olmadığını vurgulamak gerekir. D.D. Blagoy'a göre bir performansın başarısı, kazara dokunulan notalar ile değil, etkileyici bir yorum ve ifadenin bir bütünlük içinde hayat bulması ve bunun izleyici üzerinde bıraktığı etkiyle ölçülür. Ancak bu tür hatalar, sahnedeki yorumu en çok aksatan ve performansın geri kalanına da ket vuran hatalardır. Bu nedenle öğrencilere, yalnızca bu tür hatalardan kaçınmakla yükümlü olmadıkları ve bu gibi durumlarda paniğe kapılmayarak performansın akıcılığını koruyabilmenin daha önemli bir yeti olduğunu aşlamak gerekir. Özellikle belirtmek gerekir ki olası bir hata durumunda amaç, performansın geri kalanı boyunca yorumun kalitesinden ödün vermeyerek eserin teknik, armonik ve sanatsal amaç ve inceliklerini başarılı bir şekilde aktarmak için yoğun bir çaba göstererek seyirci gözünde hataları telafi etmek olmalıdır (Blagoy, 2000).

Performans, hep farklı ortam ve koşullarda gerçekleşir ve dolayısıyla sahnede sürprizler kaçınılmazdır. Yorumcu, değişken koşullara ve sürprizlere uyum sağlamakla yükümlüdür. Salonun akustiği, teknik donanım, oturma düzeni, seyircinin sanatsal kültürü ve farkındalık düzeyi gibi değişkenlere anında uyum sağlayabilmek için her an hazırlıklı ve tetikte olmak gerekir. Bu gibi değişkenlere hızla tepki vererek adapte olabilen, becerikli ve hayal gücü yüksek bir yorumcu, olası bir kaza durumunda korkuya kapılmak yerine bu durumu avantaja çevirerek hayal gücünü ve sanatsal yaratıcılığını harekete geçirmek için kullanabilir (Zuyev, 2007).

Sonuç olarak gerçek bir konser yorumcuya performans açısından her zaman yeni kazanımlar getirir. Sahne koşullarında artan sorumluluk, yorumcunun dikkatinin yoğunlaşmasını sağlar ve böylece yorumcunun, hem bazı kısımlardaki istikrarsızlığı

beklenmedik şekilde fark etmesine hem de eseri tüm boyutlarıyla net bir şekilde kavramasına ve izleyiciye aktarmasına yardımcı olur (Prokofyev, 1956). Performans, yalnızca gerçek bir salonda, gerçek seyirci ile tamamen *pişirilir, olgunlaşır* ve çoğu zaman maalesef planlandığı gibi de olmayabilir (Zuyev, 2007). Bu nedenle birçok profesyonel müzisyen, bir eseri birkaç konserde icra etmemişse eserdeki işinin tamamlanmış sayılmayacağına inanır.

1.1. Sahne Performansında Erken Eğitimin Önemi

Müzik eğitimi alan herkes tabii ki solist olmamaktadır; zaten solist olan yüzlerce müzisyen arasından da sadece birkaçı uluslararası tanınırlığa ulaşmaktadır. Bununla birlikte müzisyenin konser öncesi çalışmalara ve hazırlığa olan yaklaşımı eğitimin en başından itibaren oluşmaya başlar. Çocuklukta sıklıkla başarılı performanslar sergileyen bir müzisyenin gelecekte daha fazla mesleki ve psikolojik istikrara sahip olduğu ve sahne heyecanıyla baş etmesinin daha kolay olduğu bilinmektedir. Bu nedenle bir müzisyende sahne hakimiyeti oluşturma yolundaki çalışmalara çocukluk çağında başlanmalıdır (Novikova, 2017). Özellikle müzik okullarında öğrenci, öncelikle diğer öğrencilerin önünde çalma doğrultusunda eğitilmelidir. Bu tür sahne performansları öğrenciye, eserin karakterine hemen adapte olabilmeyi, kendi içinde gerekli duygusal ortamı yaratmayı, özdenetim sağlamayı ve yorum sırasında tam konsantrasyona ulaşabilmeyi öğretir.

Eğitimin ilk aşamalarında kaliteli bir sahne performansı için sorumluluk duygusunun yanı sıra sahnede çalma arzusu uyandırmak ve sahne sevgisi aşılacak da çok önemlidir. Çocukluktan itibaren öğrenci, performans sergilemenin dinleyiciye, besteciye, kendisine ve öğretmenine karşı sorumlu olduğu ciddi bir durum olduğu gerçeğini özümsemelidir. Bunun için de eğitimin başından itibaren genç bir müzisyen, kazanımlarını etrafındakilerle paylaşmalıdır. Dinletilerde,

konserlerde, arkadaş ve akrabalarına maksimum sorumluluk duygusu taşıyarak çalmalıdır. Genç müzisyenler, sanatsal tatmini deneyimledikten sonra zamanla bunun, aslında ne kadar büyük bir keyif ve gurur kaynağı olduğunu fark ederler.

Öğrencinin, özellikle müzikal gelişiminin dönüm noktalarında performans sergilemesi oldukça önemli olmakla birlikte seyirci karşısında, yarı öğrenilmiş ve yeterince oturmamış parçaların sergilenmesi önerilmemektedir (Kuvşinnikov, Sokolov, 1964). Böyle bir performans sergilenmesi öğrencinin, sadece kendisini kötü hissetmesine neden olarak travmaya yol açabilmekte ve olumsuz izler bırakabilmektedir.

1.2. Sahneye Hazırlık Sürecinde Eğitiminin Önemi

Sahne heyecanı ve sahne heyecanını yenme isteği, yetenek, eğilim ve hedefleri ne kadar farklı olursa olsun tüm genç sanatçıları ve sanatçı adaylarını yakından ilgilendiren bir durumdur. Her ne kadar tecrübeli solistler performans sırasındaki psikofizyolojik durumlar üzerinde kontrol sağlayabilse de öğrencilerin bunu kendi başlarına yapması oldukça zordur. Dolayısıyla sahne sanatlarının müzik alanında ilerlemek isteyen genç müzisyenlerin profesyonel yardım ve desteğe ihtiyacı vardır.

Bir yorumcu yaratmak, sahnede tekrarlanan faaliyetlerin sorumluluğunu taşıyan bir kişi için gerekli olan beceri ve kişisel nitelikleri ortaya çıkarmak anlamına gelir (Prokofyev, 1956).

Eğitim hayatı boyunca her sahne performansı bir kilometre taşı olmalı, ciddiyet ve önem taşıyan bir etkinlik olarak görülmelidir. Hem öğrencinin hem de öğretmenin görevi, bundan doğan sorumluluğun gereğini layıkıyla yapmaktır. Bununla birlikte sürekli daha da fazla başarı beklentisi olan bir öğretmen, genellikle öğrencinin gelişimini gerçek dışı hedeflere dayandırarak ne zaman durması gerektiğini bilemeyebilir. Burada öğretmenin sezgisi büyük önem taşımaktadır: Öğretmen, bir

ressam gibi tuvale son fırça darbesini vurduğunu hissedebilmelidir (Kamenskikh, 2017). Bu bağlamda sahne performansının, seyirci karşısında hem öğrenci hem de öğretmenin sorumluluğu altında olduğu ve performansın, bir sanat eseri olduğu tekrar tekrar hatırlanmalıdır. Öğrencinin seyirci karşısındaki performansları, bir eser üzerinde çalışmanın son aşamasıdır. Bu konuda piyanist, eğitimci, metodist A.P. Shchapov, "Öğretmen hazırlığın, eserlerin icra açısından en fazla yetenek, beceri ve yüksek performans gerektiren bölümlerini, sahne hazırlığının son aşamalarında (esere tam hakim olduktan sonra ve gereken hızda), duygusal ton da dahil edilerek tam olarak çalınmasıyla tamamlanmış olacağını bilmelidir." (Shchapov, 1960). Shchapov, öğrencinin, öğrendiği her parçayı dinleyici önünde çalması gerektiğini düşünür. Çünkü öğretmen, performansın güçlü ve zayıf yönlerini ancak bu şekilde tartabilir.

Öğretmen, öğrencileri için kapsamlı yaratıcı faaliyetlere (sınıf veya bölüm konserleri, tematik müzik dinletileri, eğitim konserleri; müzeler, sanat evleri, sergi salonları gibi sanat uygulama alanlarındaki etkinlikler, öğretmen-öğrenci etkinlikleri vb.) olanak sağlayan alanlar yaratmalı, her öğrencinin mesleki gelişimi, tüm eğitim süreci boyunca performanstan performansa, öğretmen tarafından sürekli olarak izlenmelidir (Litvinenko, 2010). Aynı zamanda kendini gerçekleştirme, sanatının icrasını geliştirme, performans unsurlarını değerlendirebilme ve gelecek performanslar için faydalı sonuçlar çıkarabilme becerisi, icracının kendisi ve öğretmeni tarafından dikkatle takip edilmelidir.

Topluluk önünde yeterince çalınmadığı takdirde sahne kaygısı akut bir hal alır. Faaliyetlerine uzun aralar veren yorumcular, sahneye tekrar çıkmak için çok büyük bir zihinsel enerji harcamak zorunda kaldıklarını bilmektedir. Sağduyulu bir öğretmen, öğrencileri için sınıf konserlerinde en çok başarı gösteren akranlarının kılavuzluğunda, mümkün olan her yerde performanslar düzenlemeli ve bunların sıklığını artırmalıdır.

Öğrenci bir nedenden ötürü uzun süre performans sergilemediyse hemen sahneye çıkarılmamalı ve daha samimi bir ortamda prova yapmaya başlamalıdır (Long, 1966).

Topluluk önünde çalmaya yönelik olumlu bir tutum aşıl原因, sahne kültürünün temelini atan ve öğrencinin konser öncesi psikolojik hazırlık araçlarını seçebilmesini sağlayan öğretmenlerin değeri her geçen gün artmaktadır.

Sahne performansı geçmişine sahip olan bir eğitimci kendi deneyimlerine dayanarak daha doğru pedagojik ve psikolojik yöntemler önerecektir (Musayeva, 2002). Sovyet piyano okulunun kurucusu, piyanist ve eğitimci G.G. Neuhaus'a göre, *sanatçı öğretmenin* öğrenci üzerindeki etkisi genellikle *salt öğretmenden* çok daha kapsamlıdır (Neuhaus, 1982).

2. SAHNEYE HAZIRLIK

Performans öncesi yapılan iyi bir hazırlık, hem sahneye çıkacak öğrenci için başarılı bir performansın temeli hem de onu, gelecek çalışmalar için motive etmenin başlıca yollarından biridir. Müzik sanatının herhangi bir alanında performansa hazırlanırken gerekli teorik bilgi, pratik beceriler ve yıllar içinde biriken sahne deneyimi büyük önem taşımaktadır. Piyanist, müzikolog ve müzik eğitimcisi L.A. Barenboim, "Öğrenilen bir eserin halka açık icrası bir sanatçının eğitiminin en gerekli kısmıdır." demektedir (Kuvşinnikov, Sokolov, 1964).

Eser hakimiyeti, eğitim alan her öğrencinin ortak hedefidir ve bu konuda kazanılabilecek ustalığın son aşaması da topluluk önünde performans sergilemektir. Buna sadece konser salonlarındaki değil, jüri ve komisyon önündeki zorunlu sınav performansları da dahildir. Performansa hazırlığın ve sahne hakimiyeti oluşturmaının en önemli aşaması ise repertuvarın sergilenmeye hazır olup olmadığının hem bireysel olarak hem de

dinleyici önünde kontrol edilmesi ve olası hataların belirlenmesidir.

Konser repertuarı mükemmel bir şekilde öğrenilmiş ve öğrenci/müzişyen sahnede çalabilecek gibi görünse bile her yorumcu her ihtimale karşı hazırlıklı olmak ister. Eser ne kadar iyi çalışılmış ve öğrenilmiş olursa olsun her zaman tespit ya da fark edilememiş bir hata olabilir ve sahnede bu hata mutlaka kendini gösterir. Müzişyenler bu durumu, genellikle öğrendikleri eserleri arkadaşlarının ve tanıdıklarının önünde yorumlayarak değişik ortamlarda ve kullandıkları enstrümanları deneyerek kontrol ederler. Bir veya iki dinleyicinin varlığı bile gerçek bir sahne performansı esnasında yaşanan psikofizyolojik süreçle paralel bir ortam oluşturur (Bobrova, 2018).

Hataların belirlenmesi için en etkili yöntemlerden biri de yorumlanacak eserleri kaydetmek ve bu kayıtları dinleyerek çalışmaktır. Kayıt koşulları ve ekipman yetersiz veya kalitesiz olsa da ritmik hatalar ve tempodaki tutarsızlık, amatör bir kayıta bile çok net duyulabilir. Kendini duymak çok önemli ve çok etkileyicidir; ses kaydı bu konuda iyi bir yardımcı olabilir ve performanstaki birçok hatayı ortaya çıkarabilir. Ses kaydı alınması, bir ışık tutacak ve yorumun yeni bir açıdan görülmesine yardımcı olacaktır.

Rus besteci N.A. Rimsky-Korsakov, pek çok kişinin yakındığı sahne korkusu hakkında çok doğru bir tespitte bulunarak sahne korkusunun, sanatçının hazırlık seviyesiyle ters orantılı olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte bu formül, sahne korkusuna yol açabilecek olası senaryoların tümünü kapsamamaktadır. Sahne korkusu, büyük ölçüde özdenetimle bağlantılıdır. Sahnede özdenetim, kendini endişelenmekten alıkoyabilmek değil, kişinin kendi zihnine, duygularına, tekniğine ve enstrümanına hakimiyeti öğrenmesi demektir (Shchapov, 1934). Tanıdık bir sınıf ortamında iyi bir performans sergilemek

için nispeten daha az bir özdenetim becerisi gerekse de performansı sahneye taşımak apayrı bir konudur. Maalesef bir öğrencinin bir parçayı mükemmel şekilde öğrendiği ve sınıfta oldukça rahat ve kendinden emin bir şekilde icra ettiği ancak sahneye çıkınca heyecan ve çeşitli dış faktörlerin etkisiyle zihinsel karmaşa yaşadığı, dikkatinin dağıldığı ve başarısız performans sergilediği de görülebilmektedir. Bunun bilincinde olan bir öğretmen, öğrencisi için sağlam bir zemin oluşturmalıdır. En az bir kişinin karşısında sergilenen her performans halka açık bir performans özelliği taşıdığı için her öğrenci, akademik konserler, sınavlar ve yarışmalar sırasında bu tür olaylarla sürekli olarak yüzleşmek zorundadır. Bir esere hakimiyet düzeyinin ve hafızaya ne kadar yerleştiğinin ölçülmesi ve performansın test edilmesi için düzenlenecek küçük dinletiler değişik ortam ve izleyici koşullarında organize edilebilir:

İlk olarak öğretmen, ebeveynleri sınıfa davet edebilir veya öğrenciyi arkadaşları önünde performans sunmaya teşvik edebilir. Provalar ve bu dinletiler sırasında ortaya çıkan eksiklikler ele alınır ve bu doğrultuda çalışılır.

İkinci olarak, konserden önce tüm konser programının, dinleyici (öğretmenler, öğrenciler, arkadaşlar gibi sadece tanıdıklar) önünde çalınması tavsiye edilir. Böylece sadece performansın bir kısmı değil, repertuvarın tümü çalışılmış olur. Arkadaşları önünde performans sergileyen bir öğrenci, aynı zamanda grup içinde ilginin odağı olur ki bu durum da öğrencinin özgüvenine katkı sağlar (Shchapov, 1934).

Üçüncü olarak, konser programının tercihen öğretmenin meslektaşları önünde sahnelenmesi de kaygıyı azaltmaya yardımcı olur. Böylece öğrenci, hazırladığı parçaları sadece evde veya sınıfta, sadece tek bir öğretmenin önünde değil, topluluk önünde icra etmeye de alışmış olacaktır. Alışkanlık, en iyi antistresördür ve öğrencinin eğitiminin ilk yıllarından itibaren

yetenekli diğer öğrencilerle birlikte etkinliklere katılması da sağlanarak alışkanlık oluşturulmaya başlanmalıdır.

Bazı durumlarda, seyirci karşısına çıkmaya alışmak için sahneye bir topluluğun (koro, duo, trio, quartet, vb.) parçası olarak çıkmak da işe yaramaktadır. Toplu performanslar, özellikle özgüveni düşük ve nöropsikolojik denge konusunda sorun yaşayan öğrenciler için çok yararlıdır. Bu durumdaki öğrenciler, mümkünse sahnede eşlikçi rolünde kalmalıdır. Eşlikçi öğrenci, önünde nota olduğu için birçok stres ve heyecan faktöründen uzak, başarılı bir performans sergiler. Böylece sorumluluk, kolektif katılım ve destek duygusu gelişir. Ancak bu kazanımlar için eşlikçi rolünde kalınan veya toplu olarak sergilenen performanslar düzenli olarak devam ettirilmelidir (Litvinenko, 2010). Zamanla öğrencinin, özgüven kazanmasına bağlı olarak tek başına çıkması da teşvik edilmelidir.

Hazırlık sürecinde, yorumcunun yapacağı zihinsel çalışmalar ve motor becerilerin pekiştirilmesi de son derece önemlidir. Ancak bu süreçte öğrencilerin, eseri hızla pekiştirme hevesi motor becerilerin yerleşmesini sağlamakla birlikte yorumlama tamamen mekanik bir hal alabilir ve eserin sanatsal içeriğinin/ruhunun aktarılamamasına neden olabilir. Zihinsel çalışmalar, müzikal cümlelerin bütünlük ve akıcılığının bozulması, notaların netliğinin kaybolması, acele etme veya müzikal yapının bazı inceliklerini duymama ve aktaramama gibi hataların önlenmesinde etkilidir. Yorumlanacak parçayı, herhangi bir yerinden çalmaya başlayabilmek ve eseri değişik ortamlarda (yürürken, yolculuk ederken...) notasız olarak zihinden geçirebilmek de çok faydalı çalışma yöntemleri ve becerilerdir. Dış uyaranlara direnç geliştirilmesini sağlayan bu gibi nöropsikolojik süreçlerin çalışılması sayesinde konser performansı alışılmış, doğal bir olay halini alacak ve zihinsel çalışmalar, motor becerilerin geliştirilmesine olanak sağlayacaktır.

Performansın herhangi bir anında kişinin dikkatini nereye yönlendireceğini kesin olarak bilmesi de son derece önemlidir. Odağı doğru kullanamamak (ki performans sırasında oldukça zor bir durumdur) öğrencinin yaşadığı kafa karışıklığı ve karmaşanın temel nedenlerinden biridir (Shchapov, 1934).

Sahne performansına hazırlık sürecinde kondisyonu canlı tutmak için (eserleri çalışma ile birlikte) düzenli bir şekilde gam, egzersiz ve etütlerden de kaçınmamak gerekir.

Çalınan parçaların sıralaması ve birbirleriyle ilişkisi de konserin başarısı için büyük önem taşımaktadır.

Performans için seçilmiş bir parça üzerinde çalışılıyorsa parça seçimi ve içerik analizini takiben hedefe yönelik olarak *teknik ve müzikal cilalama* çalışması kesintisiz devam etmelidir. Yorumun karakteri hem öğrencinin doğuştan gelen ve sonradan edinilen bireysel özelliklerine hem de yorumlanacak eserin özelliklerine bağlıdır. Bu süreç, yorumcunun nöropsikotik yapısı, fiziksel dayanıklılığı, yetenek ve eğitim seviyesi, sahne deneyimi, programın süresi gibi birçok faktörün ürünüdür (Blagoy, 2000).

Sonuç olarak performanslar öncesinde performansı etkileyebilecek her bir faktörün ayrıntılı olarak düşünülmesi, planlanması ve kontrol edilmesi önerilir. Bununla birlikte her müzisyen hazırlığın, performans sahneye taşındığında tamamlandığını bilir. Performansın eksikleri, başarılı ve gurur duyulacak yönleri tam anlamıyla ancak ve ancak sahnedeysen gözlemlenebilir. Bazı sanatçılar sahne performansları sayesinde gelişirken bazıları sahnede kaybolmaktadır.

2.1. Psikolojik Hazırlığın Önemi

Sahne sanatlarının doğası gereği bütün performanslar stresli durumlardır. Ana stres kaynağı ise izleyicidir; yapılan her bir hareketin başkaları tarafından izlenip değerlendiriliyor olmasıdır. Doğal olarak bu nitelikte gerçekleştirilen herhangi bir

etkinlik psikolojik açıdan zor süreçler içerir. Konservatuvar öğrencileri şöyle dursun, halka açık performanslar, sahnenin tanınmış ustaları için bile gerçek bir *güç testi* niteliğini taşıyabilmektedir. Bu kapsamda sahne performansına psikolojik hazırlık, müzikal performansın profesyonel gereklerine ek olarak, öğrencinin kendini hazırlayabilmesi, stresini kontrol altına alabilmesi, sanatsal ve yaratıcı hedefleri başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi açısından son derece önemlidir.

Piyanist ve eğitimci Profesör L.N. Naumov, sahne heyecanı ile ilgili yorumunda, genç sanatçıların sahneye çıkmaya sadece teknik olarak değil, aynı zamanda psikolojik olarak da hazırlanmaları gerektiği gerçeğini vurgulayarak, “Çocukların özdenetim gücü gelişmemiştir. Gençler genellikle sahneye nasıl çıkacaklarını, nasıl oturacaklarını, sakinleşebilmek için hangi teknikleri kullanacaklarını bilmezler. Üstelik bazı genç piyanistler, birkaç parçadan oluşan programları icra ederken duraklamalarda nasıl davranacaklarını, aralarda ne yapacaklarını bile bilmemektedir.” demiştir (Narmania, 2014).

Çocuklar ve yetişkinlerdeki sahne algısı farklılık gösterse de iki grup da aynı heyecanı farklı şekillerde yaşar. Psikologlar ve öğretmenler, genç sanatçılarda sahne heyecanının ilk belirtilerinin görüldüğü yaşlar konusunda farklı görüşlere sahip olsalar da uzmanların çoğu 10-11 yaşlarında ortaya çıktığı konusunda hemfikirdir ve ortalama olarak bu yaşlar, en yaygın dönüm noktası olarak kabul edilir (Shchapov, 1934).

Sahne heyecanı veya kaygısı yaşamayan öğrenciye çok nadir rastlanır. Bu nedenle, eğitimin en başından itibaren genç müzisyenlerde özdenetimi ve özgüveni güçlendirme doğrultusunda çalışmak zorunda kalınmaktadır. Sahnede özdenetim ve özgüvenin sağlanması veya başka bir deyişle, sahne kaygısının giderilmesi disiplinli çalışmayla sağlanabilir. Olası başarısızlıkları düşünmeyerek tamamen en iyi sonuca ulaşmaya

odaklanmak da özdenetim gücünü geliştirerek gerçekleştirilebilir (Milşhtein, 1983).

Aşırı heyecanın giderilmesinde performans sıklığı çok önemlidir. Bu nedenle öğretmenin, öğrencisine mümkün olduğu kadar çok sayıda konser performansı sağlaması gerekir. Kazanılan sahne deneyimi, performansta güven ve istikrar oluşumuna katkıda bulunur. Hiçbir şey öğrenciyi, bir eser üzerinde, eseri seyirci önünde icra edeceğinin farkına varmak kadar özen ve özveriyle çalışmaya itemez. Öğrenciyi, sahneye çıktığı ana kadar, sahnede yaşanabilecek kaza ve hataların neden olduğu kaygıdan uzaklaştırmak, sanatın ve sanatçının daha yüce bir amaca hizmet ettiğini hatırlatarak dikkatini sanatın asıl hedefine yönlendirmek gerekmektedir. Araştırmalar, öğrenciler arasında küçük gösteriler sahnelenmesi, temel eğitim okullarında konserler, temalı konserler, sınıf konserleri gibi bir senaryo ve/veya gelişmekte olan bir olay örgüsünü takip eden, yargıdan uzak konser etkinliklerinin daha verimli olduğunu göstermektedir. Bu gibi konser formatları sayesinde topluluk önünde performans sergilemek öğrenciler için olumlu bir deneyime dönüşür (Serebrennikova, 2018).

Özellikle eğitimin başlangıç döneminde, müzisyen adayına güven aşlamak için güven ve özgüven çalışmaları yapmak, kolay, iyi öğrenilmiş ve öğrencinin severek yorumladığı parçaları, *prova konseri* koşullarında sergilemek, bir konser rutininin aşamalarını ve gereklerini çalışmak (Nasıl sahneye çıkılır, nasıl selam verilir, enstrümana göre nasıl konum alınır, sahneden nasıl inilir?) önemlidir. Bütün bunlar öğrencinin, konsere daha iyi uyum sağlamasına, heyecan ve endişe düzeyinin azalmasına yardımcı olur.

Öğrencinin bir deneme performansı (örneğin başlangıçta sınıf arkadaşları önünde) sergilemesi, sorumluluk seviyesinin kademeli olarak artmasına yardımcı olurken sahnede özgürleşme

ve duygusallığın gelişmesine katkıda bulunur; konsantrasyon ve sakinleşebilme becerisi edinmesini sağlar. Ayrıca ev performansı da bir konsere hazırlanmanın önemli yöntemlerinden biridir. Aile bireyleri önünde gerçekleşen bir ev performansı sonucunda hem aile olayın ciddiyetini ve önemini yakından görmüş olur hem de öğrenci için ailesinden aldığı takdirler değerli bir psikolojik destek görevi görür.

Psikolojik hazırlık yöntemleri seçilirken, sanatçının/yorumcunun psikolojik yapısının ve kişisel özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekir. Çünkü sahne heyecanını yenmenin evrensel bir yolu yoktur. Bir performansa hazırlanırken herkes kendi denenmiş yöntemlerine sadık kalmalıdır. Ancak asıl mesele, sadece yöntemleri bilmek değildir. Müzisyen, sahne korkusunu unutarak sadece müziğe ve icra edeceği eseri dinleyiciye layıkıyla sunmaya yoğunlaşmalıdır. Besteci ve dinleyici arasında aracı olarak hareket etmeli ve yorumuyla eserin ruhunu en iyi şekilde aktarmalıdır. H. Heine'ye göre bir yorumcu bu seviyeye, “enstrüman ortadan kaybolduğunda ve geriye sadece müzik kaldığında” ulaşabilmektedir (Vçeraşniy, 2004).

Performans zamanı yaklaştıkça, öğretmenin pedagojik yönlendirmeleri seyrekleşmelidir ve belki de en büyük itina, öğrenci sahneye çıkmadan hemen önce verilecek son tavsiyelerde kullanılacak ifadelerle gösterilmelidir. Bu noktada ayrıntılara girmeden genel geçer tavsiyelerde ve bazı psikolojik telkinlerde bulunmakta yarar vardır. Bu süreçte yapılacak telkinler, öğrencinin karakterine ve o andaki psikolojik durumuna bağlı olarak çeşitlilik gösterir. Öğrenci çok yüksek düzeyde heyecan ve sahne kaygısı yaşıyorsa bu duruma uygun telkinlerde bulunulmalıdır (*Bu işi ne kadar abarttın! Korkacak bir şey var mı?* vb. gibi.) Ya da tam tersine, daha da çok heyecan uyandırmak, öğrenciyi daha büyük bir sanatsal seferberliğe itmek için performansın önemini ve sorumluluğunu özellikle

vurgulamak gerekebilir. Bazı durumlarda ise genç yorumcunun kaçınılmaz eksiklerini göz ardı edip yorumunun güçlü yönlerine parmak basarak motive etmek yoluyla özgüveninin artması sağlanabilir. Bu noktada öğrencinin, öğretmenin kendisinin yanında olduğunu hissetmesi, en büyük destek ve motivasyon kaynağıdır.

Yorumcu ne kadar donanımlı, entelektüel birikimi ne kadar yüksek, yaşamı ne kadar aktif ve ufku ne kadar geniş olursa mesleki başarısı da o kadar yüksek olur, heyecanı yaratıcılığını besler (Novikova, 2017).

Son olarak, heyecanın sebep olduğu iç gerilimleri azaltmak için bedendeki kasları gevşetme yollarını öğrenmek gerekir. Heyecan durumlarında gerginlik arttığı zaman insan kendini dinleme yolu ile ellerinde, kollarında ve iç organlarındaki hangi kasların gergin durumda olduğunu bilincine varabilirse, zamanla bunları kontrol altına alabilir. (Baymur, 1989).

2.2. Provalar

Bir konser programı öncesinde yapılan provanın yararları tüm müzisyenler ve müzik eğitimcileri tarafından bilinmektedir. Provalar, eserlerin olgunlaşma durumunun ve yorumcunun esere hakimiyet düzeyinin göstergesidir.

Eser/eserler provada baştan sona yorumlanacaksa, arka arkaya birkaç kez yorumlanması tavsiye edilmemektedir; bir parçayı ikinci kez yorumlamak daha kolaydır ve genellikle ikinci tekrarda daha az kusur vardır; bu durum amaca zararlı bir rahatlığa sebep olabilir (Blagoy, 2000). Öğrenci, sahnede tek bir performansla yetinmek durumunda olduğu için baştan sona alınmış başarılı bir provadan sonra ayrıntılı çalışmaya geri dönmek daha faydalı olacaktır. Örneğin, eseri rastgele bir yerinden yorumlamaya başlamak (özellikle öncesinde eserin yorumlanmaya başlanan yere kadarki kısmı *zihinde yorumlandığında*) son derece etkili bir yöntemdir (Blagoy, 2000).

Performans hazırlığı, aralıksız bir çalışma süreci olmak zorundadır. Performans öncesi provaların ardından “artık hazırım, her şey tamam” gibi bir yaklaşımla rahatlamak, yeni sanatsal ve teknik sorunları çözmeye yanaşmamak, yaklaşan sahne performansını olumsuz etkileyecektir. Bu süreçte ara vermenin, durmanın hatta duraklamanın yıkıcılığını belirtirken, neden oldukları psikolojik zararı özellikle vurgulamak gerekir. Öğrenci, artık yapacak başka bir şey olmadığını veya çabalamayı gerektirecek bir şey kalmadığını hissetmeye başladığında, eserin müzikal karakterinin ve yorumcunun sanatsal yaratıcılığının yerini başka şeylerle kolayca doldurulabilen bir boşluk alır. Örneğin, melodik ifadenin daha rafine ve akıcı duyulması için çabalamak yerine öğrenci, kendini gerek duymadığı halde geçmiş çalışmaların tekrarı ile sınırlandırmaya başlar başlamaz, sanatsal ve teknik kusurların nüksetme riski doğar.

Başarılı bir sahne performansı için performans öncesinde duygusal enerji ve kapasiteyi muhafaza etmek de çok önemlidir. Bu nedenle performans günündeki provalar, duygusallıktan uzak bir şekilde, soğukkanlılık ve mantık çerçevesinde yürütülmelidir (Neuhaus, 1982).

2.3. Bazı Ünlü Yorumcu ve Eğitimcilerin Anıları ve Düşünceleri

A. Schnabel (Piyoano): On yaşımdan itibaren altı yıl boyunca Leshetitsky'nin önünde sınıfın tüm müzik akşamlarında çaldım. İlk yıllarda yaz tatilleri haricinde her çarşamba, sonraki yıllarda ise iki haftada bir çarşamba akşamlarında, Leshetitsky tüm öğrencilerini (70-80 kişi) toplardı ve içimizden birkaçı mutlaka bir şeyler çaldı. Dediğim gibi ben her akşam çaldım ve bu bana sahne performansı için, üstelik müzisyenlerin önündeki performanslar için gerekli eğitim ve deneyimi sağladı (Litvinenko, 2010).

G. Neuhaus: Sahne ışıklarını görmeden önce, evde tek başıma defalarca sanki seyircilerin önünde çalışmışım gibi çalışıyorum. Doğrusu, eserle o kadar yoğruluyorum ki artık hem kendim için hem de hayalimdeki dinleyici için çalışıyorum (Neuhaus, 1982).

Fransız piyanist ve pedagog Marguerite Long: Fransız piyanist Caroline de Serres (Montigny - Rémaury), bir konser programı üzerinde çalışırken, oturma odasını bir konser salonuna çevirirdi, birkaç sıra sandalye (her birinin üzerine de hayali bir dinleyici) koyar, bir sahne elbisesi giyer ve sonra yan odadan çıkar, boş koltuklara başını eğerek selam verdikten sonra piyanonun başına oturur ve tüm gücüyle çalmaya başlardı (Long, 1966).

Sovyetler Birliği döneminde eğitim aldığım için bir uygulamayı da burada belirtmek istiyorum. Konservatuvarın üst sınıflarının müfredatında “ıcracılık tecrübesi” adlı bir ders vardı. Bu dersin amacı, öğrencilere her koşulda başarılı sahne performansı sergileme becerilerinin kazandırılması idi. Bunun için karma çalgı grupları (her bölümden 1-2 kişi olmak üzere toplam 8-10 kişilik gruplar) oluşturulup bölgenin küçük şehir veya kasabalarına gidilerek konserler verilirdi. Bu konserlerde uzun yolculuktan sonraki yorgunluk, uykusuzluk, aşırı sıcak, aşırı soğuk, salonun ve sahnenin ışıklandırma sisteminin dengesizliği, akoru bozuk piyano, sahnedeki çalgının teknik eksiklikleri (sehpanın olmaması, pedal bozukluğu), kötü akustik, seyircinin soliste çok yakın olması, elini veya sesini ısıtmadan/açmadan ve sahnedeki enstrümanla tanışmadan doğrudan sahneye çıkmak zorunda kalınması ve benzeri olumsuzluklarla karşılaşma olasılığı çok yüksektir. Buna rağmen öğrenci, çeşitli salonlarda sahneye çıkarak birçok olumsuzluğu tecrübe ederdi. Öğrenci, başarılı bir performans sergilemek amacıyla karşılaştığı sorunlara çözüm odaklı yaklaşma, özyönetimini koruma, sinirlerine hakim olma ve nihayet toparlanarak esas hedefine yönelmeyi

öğrenmekteydi. Böylece bu ders kapsamında mezuniyete yakın dönemlerde öğrencinin, iletişim becerilerinin gelişmesine, sosyalleşmesine, sahne deneyimi kazanmasına, özgüveninin, özdenetim ve özyönetiminin gelişmesine kısaca mesleki olgunluğuna çok değerli katkılar sağlanmış olmaktadır.

3. SONUÇ

Topluluk önünde çalma becerilerinin gelişmesi için en etkili yöntem sık sık sahneye çıkmaktır. En deneyimli sanatçıların bile rutin konser çalışmalarına uzun bir ara verdikten sonraki performansları esnasında stres düzeylerinin önemli ölçüde yükseldiği bilinmektedir. Aynı zamanda en çekingen öğrenciler bile sık sık sahneye çıktıklarında kendilerini çok daha güvende hissetmeye başlamaktadırlar. Bu nedenle sahne performansı zorunlu kılınmalı, seyirci önüne sık sık çıkmaya öncelik verilmelidir.

Sahne heyecanı veya kaygısı yaşamayan öğrenciye çok nadir rastlanır. Sahne heyecanını yenmeye giden yol ise özyönetim, özdenetim ve konsantrasyondan geçmektedir (Barenboim, 2007). Eğitimin en başından itibaren genç müzisyenlerde özdenetim, özyönetim ve özgüveni güçlendirmek ve performans deneyimi kazandırmak için disiplinli çalışmasını ve sık sık sahneye çıkmasını sağlamak şarttır. Bununla birlikte özdenetimi zayıf olan ve bu konuda gelişmeye ihtiyacı olan öğrencinin bir performansta çok fazla parça çalmaması ama sahnede daha sık bulunması sağlanmalıdır (Barenboim, 2007). Ancak deneyim, alışkanlık ile karıştırılmamalıdır. Sahnede alışılmış, gündelik veya sıradan bir yaklaşım ve ruh hali sadece zararlı heyecanı değil, aynı zamanda müzisyeni ve performansı kanatlandıran yaratıcılığı da öldürür. Bu nedenle ilhamı korumak için hizmet edilen amaca olan ilgiyi canlı tutmak, edebi

kaynakları, eserlerin tarihini ve bestecinin yaratıcılık stilini sürekli olarak incelemek gerekir.

Konsantrasyonu geliştirebilme becerisi de performans stresi karşısında son derece etkili bir mekanizmadır. Konserden önce, repertuvarın sakın ve sade bir biçimde çalınması, aynı zamanda düşünceler, duygular ve hayal gücünün de özgür bırakılması önerilir (Metner, 1979). Olası başarısızlıkları düşünmeyerek tamamen en iyi sonuca ulaşmaya odaklanmak da yine özdenetim gücünü geliştirerek gerçekleştirilebilir (Milşhtein, 1983).

Konser ve dinletilerde performans fırsatı asla kaçırılmamalıdır. Bunun için de her an performans hazır olmak gerekir. Yorumcuya bir teklif geldiğinde sahneye çıkabilmesi için iki aylık bir hazırlık gerekiyorsa bu teklifin hiçbir anlamı kalmaz (Goldenweiser, 1965).

Öğrenci, akraba ve akranlar önünde çalmaya başladıktan sonra dinleyici kitlesini kademeli olarak genişleterek kendisini, büyük sahnelerdeki izleyicilere hazırlayabilir (Stoyanov, 1966).

Ancak öğrenciyi bu kitlelerle sınırlamamalı, daha yetkin kitleler, müziğin diğer alanlarında uzman dinleyiciler hatta icracıdan hoşlanmayan, bilerek haklı ya da haksız eleştiriler yapabilecek kişiler bile özellikle hesaba katılmalı, mümkün olduğunca dahil edilmeli ve fikirleri alınmalıdır. Olumsuz önyargıyla yaklaşan biri özellikle hatalara odaklanacaktır ancak en kısır eleştiride bile mantık çerçevesine oturtulabilecek, rasyonel bir çıkarım vardır (Kogan, 1963).

Birçok ünlü eğitimci tarafından, konser programının en fazla 4 hafta içinde oturtulmuş ve repertuvarın tüm eserlerine hakimiyet kazanılmış olması gerektiği önerilmektedir. Takiben konser gününe kadar ön provalar da günlük çalışma modunda yapılmalıdır.

Konser performansı, büyük ölçüde müzisyenin yeteneğine bağlı bütünsel bir süreçtir. Ancak çaba, emek ve bilgi ile desteklenmeyen herhangi bir yetenek kesinlikle körelecektir. Sonuç olarak, hazırlanan konser programını izleyiciyle buluşturan bir öğrencinin sahnedeki davranışı, konser performansından önceki tüm pedagojik süreçle doğrudan bağlantılıdır.

KAYNAKÇA

- Baymur, F. (1989) Genel Psikoloji. İstanbul.
- Barenboim, L.A. (1974). Müzik Pedagojisi ve Performansı. Leningrad: Muzika.
- Barenboim, L.A. (2007). Pişano Pedagojisi. Moskova: Klassika – XXI.
- Blagoy, D.D. (2000). Müzikle İlgili Seçilmiş Makaleler: Performans Müzisyenlerinin Eğitiminde Sahne Performanslarının Rolü. Moskova.
- Bobrova L.A. (2018). Genç Bir Müzisyen Pişanistin Konser Performansı İçin Hazırlanmasının Psikolojik Özellikleri. Metodolojik Çalışma. Tarih: 09.12.2021.<https://nsportal.ru>
- Goldenweiser, A. (1965). Performans Hakkında. Sokolov, M.G. (Ed.), Pişano Performansıyla İlgili Sorular (s.35-72). Moskova: Muzika.
- Hofmann, J. (1961). Pişano Çalma: Pişano Sorularının Cevapları. Moskova: Klassika – XXI.
- Kamenskikh, O.N. (2017). Genç Müzisyenlerin Bir Konser Performansına Hazırlanması Hakkında.https://artschool-krkam.ucoz.ru/Konferencii/2017/kamenskikh_o_n_o_podgotovke_junyk_muzykantov_k_ko.pdf
- Kogan, G. (1963). Pişanistin Çalışması. Moskova: Muzgiz.
- Kuvşinnikov, N., Sokolov, M. (1964). Pişano Çalma Okulu. Moskova: Muzika.
- Litvinenko, Y.A. (2010). Müzik Öğretiminde Öğrencilerin Topluluk Önünde Performansın Rolü. Rusya Eğitim Akademisi Kurumu “Sanat Eğitimi Enstitüsü” Sanat

Pedagojisi Elektronik Bilimsel Dergisi 07.03.2010
<http://www.art-education.ru/AE-magazine/> №1.

- Litvinenko, Y. A. (2010). Yayınlanmış Doktora Tezi. A.G. Schnittke Adına Moskova Devlet Müzik Enstitüsü.
<https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-aspekty-podgotovki-uchashchegosya-muzykanta-k-publichnomu-vystupleniyu>
- Long, M. (1966). Fransız Piyano Okulu. Khentova, S.M. (Ed.) Seçkin Piyanist Pedagoglar Piyano Sanatı Hakkında. c. 208-236. Leningrad: Muzıka.
- Metner, N.K. (1979) Piyanist ve Bestecinin Günlük Çalışması. Moskova: Muzıka.
- Milşhtein, Y.İ. (1983). Performans Teorisi ve Tarihi ile İlgili Sorular. Moskova: Sovetskiy Kompozitor.
- Musayeva, E. Konser Öncesi İcracı- Müzisyenin Yaşam Düzeni.<http://harmony.musigi-dunya.az/rus/archivereader.asp?s=1&txid=314>
- Narmania, İ.B. (2014). Genç Bir Piyanistin Halka Açık Performansına Psikolojik Adaptasyonu. Metodolojik Çalışma.
- Neuhaus, H. (1982). Piyano Çalma Sanatı Hakkında. Moskova: Muzıka.
- Novikova, O.A. (2017). Genç Bir Sanatçının Konser Performansına Psikolojik Hazırlığı Metodolojik Rapor. <https://nsportal.ru>
- Prokofyev, G.P. (1956). İcracı Müzisyenin Oluşumu. Moskova: Eğitim Bilimleri Akademisi.
- Serebrennikova, K.A. (2018). Çocuk Müzik ve Çocuk Sanat Okullarının Başlangıç Sınıflarında Piyanist Eğitiminin Etkili Bir Formu Olarak Konser Uygulaması. Merkezi

Bilimsel Bülteni. <http://cscb.su/n/030801/030801014.htm>
Cilt3, No.8 (49). S.25-27.

Stoyanov, A. (1966). Müzik Pedagojisinin Piyano Öğretimiyle
Bağlantılı Bazı Sorunları. Khentova, S.M. (Ed.) Seçkin
Piyanist Pedagoglar Piyano Sanatı Hakkında. S.236-262).
Leningrad: Muzika.

Shchapov, A.P. (1960). Piyano Pedagojisi. Moskova: Sovyet
Rusya'sı.

Shchapov, A.P. (1934) Piyano Pedagojisi Üzerine Etütler.
Moskova: Muzgiz.

Vitsinsky, A. (2004). Piyanist-İcracının Bir Müzik Parçası
Üzerinde Çalışma Süreci (Piyano Ustalığının Sırları).
Moskova: Klassika – XXI.

Vçeraşniy, V.V. (2004). Piyanistin Konser Performansına
Hazırlığının Psikolojik Özellikleri
[https://studentlib.com/referat-
194378psihologicheskie_osobennosti_podgotovki_pianis
ta_k_koncertnomu_vystupleniyu.html](https://studentlib.com/referat-194378psihologicheskie_osobennosti_podgotovki_pianista_k_koncertnomu_vystupleniyu.html)

Zuyev, D.V. (2007). Müzisyen-Sanatçının Bir Konser
Performansı İçin Psikofizyolojik Hazırlık Aşamalarının
Dönemselleştirilmesi.[https://www.docsity.com/ru/periodi
zaciya-etapov-psihofiziologicheskoy-podgotovki-
muzykanta-ispolnitelya-k-koncertnomu-
vystupleniyu/1406340/](https://www.docsity.com/ru/periodizaciya-etapov-psihofiziologicheskoy-podgotovki-muzykanta-ispolnitelya-k-koncertnomu-vystupleniyu/1406340/)

MÜZİK EĞİTİMİ

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