Editör: **Doç. Dr. Kübra Dilek Tankız**

Müzik Eğitimi

Alanında Uluslararası Araştırmalar-II

EĞİTİM
yayınevi

Müzik Eğitimi Alanında Uluslararası Araştırmalar-II

Editör: Doç. Dr. Kübra Dilek Tankız

Yayınevi Grubu Genel Başkanı: Yusuf Ziya Aydoğan (yza@egitimyayinevi.com)
Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)
Sayfa Tasarımı: Kübra Konca Nam
Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı
Yayıncı Sertifika No: 76780

ISBN: 978-625-385-652-6
1. Baskı, Aralık 2025

Baskı Cilt: Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd. Şti.
İvedik Org. San.1420. Cad. No: 58/1 Yenimahalle/ANKARA
Matbaa Sertifika No: 47479

Kütüphane Kimlik Kartı

Müzik Eğitimi Alanında Uluslararası Araştırmalar-II
Editör: Doç. Dr. Kübra Dilek Tankız
VI+74 s., 135x215 mm
Kaynakça var, dizin yok.
ISBN: 978-625-385-652-6

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mekanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM
yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis: İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah. Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42
bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Egitim Publishing Group, Inc.
P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America
americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
sevkiyat@egitimyayinevi.com
E-Ticaret: +90 553 950 50 37

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye
+90 332 499 90 00
bilgi@egitimkitabevi.com

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr
bilgi@kitapmatik.com.tr
Kitabevi Hattı: +90 501 651 92 85

EĞİTİM YAYINEVİ GRUBU

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ V

BAŞLANGIÇ FLÜT EĞİTİMİNDE GRUP ÇALIŞMALARI VE BU ÇALIŞMALARDA TÜRK ÇOCUK ŞARKILARININ KULLANIMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 1

Özge Tecimer

ERKEN ÇOCUKLUKTA KODÁLY MÜZİK EĞİTİMİ FELSEFESİ SİSTEMATİK PEDAGOJİ VE KÜLTÜREL KİMLİK İNŞASI .. 31

Yunus Yapalı, Sinem Caner

KÜRESEL KAPSAMDA MÜZİK ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME SİSTEMLERİNİN ANALİZİ VE KARŞILAŞTIRMALI DEĞERLENDİRMESİ..... 53

Yunus Yapalı, Sinem Caner

ÖN SÖZ

Müzik Eğitimi Alanında Uluslararası Araştırmalar-II kitabında, “Flüt Eğitiminde Grup Çalışmalarında Türk Çocuk Şarkılarının Kullanımı”, “Erken Çocuklukta Kodály Müzik Eğitimi” ve “Küresel Kapsamda Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri” konularını kapsayan çalışmalara yer verilmiştir. Müzik eğitimi alanına katkı sağlaması temennisiyle.

BAŞLANGIÇ FLÜT EĞİTİMİNDE GRUP ÇALIŞMALARI VE BU ÇALIŞMALARDA TÜRK ÇOCUK ŞARKILARININ KULLANIMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Özge Tecimer*

GİRİŞ

Çalgı eğitiminde aktif öğrenme çok önemli bir yere sahip ve her zaman eğitimin temelini oluşturandır. Bireyin aktif katılımı olmadan çalgıyı öğrenmesi düşünülemez (Cope, 1998).

Çalgı eğitimi, bireyde çalıcılık anlamında verilmesi hedeflenen birçok temel davranışı kazandırmada önemli bir etkendir. Cüceoğlu Önder (2012) çalgı eğitiminin birey için fiziksel, teknik ve müzikal davranışları kazandırmak anlamında önemli bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Cüceoğlu Önder, çalgı eğitiminde doğru ve etkili çalgı çalma becerisine bireyin ulaşması için bir hedef belirlenmesi gerektiğini de vurgulamıştır. Çalgı eğitiminin başlangıç aşamasında teknik bilgilerin ve becerilerin aktarımı çalıcıya zor gelse de vazgeçmeden, pes etmeden, sabırlı bir şekilde öğrenimin gerçekleşmesi bireyde sorumluluk bilincinin gelişmesinde yararlı olacaktır.

Çalgı eğitiminin boyutlarından biri de başlangıç flüt eğitimidir. Başlangıç flüt eğitiminde öğrencilerin yaşları dikkate alınarak, onlar için doğru teknikle ve temel davranışların doğru şekilde öğretilebileceği bir eğitim

* Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, Rektörlük Ortak Dersler, Yozgat, tecimerozge@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8421-1782

sistemi oluşturulmalı bunun için de derslerde kullanılan materyallerin (başlangıç müzik eğitimi kitapları ve başlangıç flüt kitapları, metotlar, defterler vb.) ve derslerin nitelikli bir şekilde işlenmesi önemli görülmektedir. Diken (2019) Başlangıç flüt eğitiminde, flütten doğru ve temiz ses elde edebilme; çalgının gerektirdiği hâkimiyeti ortaya koyabilme; doğru duruş ve tutuş tekniğini uygulayabilme; el-kol koordinasyonunu sağlayabilme; dudak ve nefes kontrolünü sağlayabilme; parmak ve dil koordinasyonunu doğru şekilde sağlayabilme vb. temel becerilerin kazandırıldığını ifade etmiştir. Bu temel becerilerin verildiği derslerde nitelikli bir şekilde derslerin işlenmesi ve öğrencinin de bu süreçte flütüne daha fazla özen göstererek çalışması ve eğitimine devam etmesi gerekir. Ülkemizde başlangıç flüt eğitiminin mesleki müzik eğitimi ve özengen (amatör) müzik eğitimi adı altında verildiği kurumlar; konservatuvar, güzel sanatlar liseleri, güzel sanatlar fakülteleri, eğitim fakültelerinin güzel sanatlar bölümü, müzik kursları ve halk eğitim merkezleridir. Burada sayılan eğitim kurumlarının her birinde farklı bir program uygulanmaktadır. Ancak başlangıç flüt eğitiminin uygulandığı teknikler (duruş-tutuş tekniği, nefes tekniği, dil tekniği vb.) genelde herkes tarafından aynı şekilde kabul görmekte ve eğitimi aynı doğrultuda verilmektedir (Cüceoğlu Önder (2012), Soytok (2014), Diken (2019), Bilgin (2019)). Bu eğitim kurumlarından, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı eğitim veren müzik kursları ve halk eğitim merkezlerinde flüt eğitimi, MEB Talim Terbiye Kurulu'nda görev alan flüt eğitimi uzmanlarının yazdığı flüt eğitim programı dâhilinde flüt eğitimcileri tarafından uygulanmaktadır. Bununla birlikte öğretmen öğrencilerin seviyelerine göre öğrencilere etütler ve eserler vermektedir. Ancak konservatuvar, güzel sanatlar liseleri, eğitim fakültelerinin güzel sanatlar

eğitimi bölümlerinde başlangıç flüt eğitimi alan öğrenciler, o dersin öğretmeninin eğitim programına göre yetişmektedir.

Flüt çalgısı ile başlangıç flüt eğitiminde icra edilen eserlere bakıldığında genelde klasik müzikler, halk şarkıları (folk songlar) vb. eserler ve şarkılar seslendirilmektedir. Ülkemizde flüte yeni başlayan öğrenciler genellikle yabancı kaynaklardan oluşan başlangıç flüt eğitiminin verildiği kitaplardan flütü öğrenmeye başladıkları için farklı ülkelerin çocuk şarkılarını, halk şarkılarını ve klasik eserlerin küçük birer bölümünü tanıyıp onları icra etmektedirler. Temiz & Cüceoğlu Önder (2020)'in araştırmalarında da başlangıç flüt metotlarında ezgi türlerine ilişkin dağılıma yönelik değerlere bakıldığında;"Tanınmış Klasik Müzik Ezgileri", "Yabancı Çocuk Şarkıları","Yabancı Halk Şarkıları" ve "Marşlar"ın metotlarda yer aldığı görülmüştür. Bu başlıkların yer aldığı başlangıç flüt eğitiminin verildiği metotlar şu şekilde sıralanmıştır: Beginner's Book for the Flute, Take up the Flute ve A Tune a Day'dir. Müzik ve çalgı eğitimine yönelik pek çok yerli ve yabancı kaynak kitap ülkemizde kullanılmaktadır. Başlangıç flüt eğitimi için de yazılan pek çok yabancı kitaplar ve metotlar bulunmaktadır. Temiz & Cüceoğlu Önder (2020, s. 1822) Bu metotlar arasında en yaygın kullanılanların; Trevor Wye, Beginner's Book for the Flute, Altes, Complete Flute Method, Herfurth and Stuart, A Tune a Day ve Lyons, Take up the Flute metotlarını örnek olarak göstermişlerdir. Bu kitap ve metotların içeriğinde öğrencilerin doğru ve daha ileri bir teknikle çalabilmeleri için ileri düzeyde yazılmış olan alıştırmaların ve eserlerin de içinde yer aldığı bilinmektedir. Fakat bu teknikler farklı yaş gruplarında farklı şekillerde uygulanabilir. Bazı yaş gruplarına göre ileri düzeyde alıştırmalar ve eserler

çalıştırmak zor gelebilir. Özellikle daha küçük yaş grubundaki öğrencilerin algı ve dikkat süreleri daha kısa olduğu için başlangıç flüt eğitiminde kendi kültürlerinden aşina oldukları kısa ve akılda kalan şarkıları, türküleri vb. parçaları daha iyi bir şekilde çalabilecekleri düşünülmektedir.

Flüt öğrenmek isteyen öğrenciler için kültürlerine ait "Türk Çocuk Şarkıları, Türküler ve Tekerlemeler gibi" sadece bu türlerin yer aldığı kaynak kitaplar ve metotlar ülkemizde yeterince bulunmamaktadır. Öğrencilerin flüt çalgısına kültür olarak yabancı oldukları bilinmektedir. Flüt çalgısı ve çalgıyı öğrenirken yararlandıkları kaynaklar batıya aittir. Öğrencilerin flüt çalgısını daha hızlı benimseyebilmeleri ve kolay çalabilmeleri için kendi kültürlerinde yer alan "Türk Çocuk Şarkıları, Türküler, Tekerlemeler vb." türlerin olduğu sadece bu türlerin içinde yer aldığı metotlara da yer verilebilir.

Başlangıç flüt eğitiminde öğrenciler daha önceden duydukları, bildikleri Türk Çocuk Şarkıları'nı flütleri ile seslendirdiklerinde çalgılarına daha çok sarılacakları ve kendi kültürlerini batı kültüründen gelen bir çalgı ile harmanlayacakları ve kendi özümüzden, kültürümüzden gelen Türk Çocuk Şarkıları'nın toplu çalım için de yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğrencinin flütü tek başına seslendirmesi haricinde bir grup ile birlikte seslendirerek müziğin çoksesli boyutu ile tanışacağı ve bu durumun öğrenci için motivasyon kaynağı oluşturacağı da düşünülmektedir. Bunun yanında kendi yaş grubundan ya da kendinden yaşça büyük olan arkadaşları ile birlikte müzik yapmanın keyfine varabilir.

Flüt eğitiminde çalgının gerektirdiği temel kazanımların elde edilmesi ile birlikte bu kazanımları grup ile çalgı eğitiminde de göstermek çalgıyı icra eden kişinin birçok davranışı kazanmasına ortam

hazırlayacaktır. Bu davranışlar bireyin; bir gruba dâhil olma bilincine erişmesine, sorumluluk almaya, kendisine güvenmesine ve sosyalleşmesine yardımcı olacaktır.

Başlangıç flüt eğitiminde ikili (düo), üçlü (trio) veya daha fazla grupla birlikte yapılan çalışmalar ya da sadece öğretmen eşlikli ortaya konan çalışmalar öğrencilerin müzikalitesini, nota okuma becerisini, çalgısına olan hâkimiyetini, gruptaki diğer arkadaşlarının partisi ile birlikte kendi partisini de takip edebilmesini ya da öğretmeninin eşliğini takip ederek kendi partisine ve eşlik partisine de aşina olmasını sağlayacaktır. Bu sebeple, bireysel çalışmaların yanında eşlikli çalışmaların ya da oda müziği denilen küçük müzik toplulukları ile yapılan çalışmaların öğrenciler için yarar sağlayacağı ön görülmektedir.

Tatu (2006) Oda müziği ihmal edilmemesi gereken önemli çalışmalardandır. Bu çalışma ile birey kendi seviyesini daha ileriye götürebilir ve repertuarını genişletebilir. Birey, oda müziği çalışmaları ile daha fazla incelik, güzellik ve titizlik kazanabilir ve gruba uyum sağlamayı, anlayışlı olmayı ve sorumluluk almayı grup üyeleri ile birlikte paylaşmayı öğrenebilir.

Başlangıç flüt eğitiminde de Türk Çocuk Şarkıları'nın içinde barındığı tek sesli çalışmalar haricinde ikili (düo), üçlü (trio) veya daha fazla grupla birlikte çalışmalar yapılabilir. Tekerlemeler, türküler, ninniler, anonim şarkılar öğrencilere öğretilebilir ve öğrenciler hem tek sesli hem de çoksesli müzik icra ederek çalgılarına karşı kendilerini daha yakın ve daha fazla motive olmuş hissedebilirler.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada, başlangıç flüt eğitiminde grup çalışmalarının yeri ve bu çalışmalarda Türk Çocuk

Şarkıları'nın kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini almak amaçlanmıştır. Bu görüşler doğrultusunda "tekerlemelere, türkülere" vb. Türk ezgilerinin içinde yer aldığı şarkıları öğrencilerin seslendirmelerinin başlangıç flüt eğitimi ve flüt gruplarında ne gibi yararlar sağlayacağı ortaya konulacaktır. Öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda ve yapılan literatür taramaları sonucunda içerik olarak sadece Türk Çocuk Şarkıları'ndan oluşan ve Türk Çocuk Şarkıları'nın flüt grupları için yazılmış olduğu kaynak metoda, kitaba veya albüme rastlanılmamıştır. Bu araştırma, flüt eğitimcilerinin flüt gruplarında kullanabilecekleri basılı Türk Çocuk Şarkılarından oluşan kaynak kitap, albüme ya da metotlara ilişkin görüşlerinin alınması açısından önemli görülmektir. Araştırma, ileride bu ve buna benzer çalışmalara yol göstermesi açısından da önemli görülmektedir.

"Başlangıç Flüt Eğitiminde Grup çalışmaları ve Bu çalışmalarda Türk Çocuk Şarkılarının Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri" nasıldır? Problem cümlesinin yanı sıra aşağıda alt problemler verilmektedir:

1. *Alt Problem:* Başlangıç flüt eğitiminde grup ile çalışmalara yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
2. *Alt Problem:* Başlangıç flüt eğitiminde flüt grupları için yazılmış dağarcık konusunda öğretmen görüşleri nelerdir?
3. *Alt Problem:* Başlangıç flüt eğitiminde Türk çocuk şarkılarının kullanımına yönelik flüt eğitimcilerinin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım & Şimşek (2013, s. 75) Nitel araştırmalarda

araştırılan olay, olgu ya da duruma göre değişiklik gösterebilir ve etkinliklerin birbirleri ile tutarlı bir şekilde ilerlemesi için amaca uygun bir biçimde araştırmacıya rehberlik edebilir. Araştırmanın odağını, veri toplama ve analiz yaklaşımları belirlerken araştırmanın yönteminde kesin çizgilerle yönlendirme yapılmamaktadır. Araştırma yöntemi esnek bir yaklaşım sunarken belirli bir odak çerçevesinde de araştırmanın çeşitli aşamaları birbirleriyle tutarlıdır.

Araştırmada nitel araştırma yönteminden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2014, s. 177 ve 180) betimsel tarama, bir konuya ya da olaya yönelik katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle de diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmadır. Betimsel taramada, evrenin özellikleri hem araştırma sorularını hem örneklem seçimini hem de araştırmanın yürütülmesi için kullanılması gereken kaynakların neler olacağını etkiler. Araştırmanın odağında hangi bireylerin olduğu belirlendikten sonra bu bireylerin bulunduğu topluluğun araştırmanın yürütülmesi ve sonuçların genelleştirilmesi açısından çok iyi tanımlanması gerekmektedir. Bu araştırmada da flüt eğitimcilerinin ve başlangıç flüt eğitimi veren uzmanların fikirlerini almak amaçlanmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2014, s. 152) yarı yapılandırılmış görüşmelerde sabit seçenekli cevaplama ve ilgili alanda derinlemesine gidebilme yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı sunmakta ve derinlemesine bilgi sağlamaktadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Türkiye'de yer alan flüt eğitimcileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu da Türkiye'de yer alan başlangıç flüt eğitimi veren flüt eğitimcileri oluşturmaktadır. Örneklem grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk ölçüt flüt eğitimcisi olmaları ve ikinci ölçütte başlangıç flüt eğitimcisi olmalarıdır. Bu sebeplerle araştırmanın bu kısmında maksimum örnekleme çeşitliliği kullanılmıştır. Başlangıç flüt eğitimi ve flüt gruplarında Türk Çocuk Şarkıları'nın kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı bu araştırmada, 10 uzman (flüt eğitimcisi) görüşü alınmıştır. Araştırmanın örneklemi, aşağıdaki tabloda açıklanmıştır.

Tablo 1: Kişisel Bilgiler

	f
Cinsiyetiniz?	
Kadın	8
Erkek	2
Toplam	**10**
Yaşınız?	
20-30	1
30-40	8
40-50	1
50-60	0
Toplam	**10**
Kaç Yıldır Flüt Eğitimi Vermektesiniz?	
1-5	0
5-10	2
10 ve üzeri	8
Toplam	**10**
Hangi Kurumda Çalışmaktasınız?	
Üniversite	4
Güzel Sanatlar Lisesi	1
Müzik Kursu	3
Halk Eğitim Merkezi	1
Özel Ders Öğretmeni	1
Toplam	**10**

Tablo 1'de çalışma grubuna ait kişisel bilgiler dört başlık altında araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. "Cinsiyet", "Yaş", "Kaç Yıldır Flüt Eğitimi Vermektesiniz" ve "Hangi Kurumda Çalışmaktasınız" başlıkları altında araştırmacılar tarafından tablo oluşturulmuştur. Birinci başlık olan "Cinsiyet" başlığının içinde yer alan "Kadın" ve "Erkek" alt başlıklı cinsiyetlerden 8'i Kadın ve 2'si Erkek'tir. İkinci başlık olan "Yaş" başlığının altında 20-30, 30-40, 40-50, 50-60 yaş aralığı belirlenmiştir. 20-30 yaş aralığına sahip 1 flüt eğitimcisi; 30-40 yaş aralığında 8 flüt eğitimcisi ve 40-50 yaş aralığında 1 flüt eğitimcisi yer almaktadır. 50-60 yaş aralığına sahip flüt eğitimcisi araştırmada yer almamıştır. Üçüncü başlık olan "Kaç Yıldır Flüt Eğitimi Vermektesiniz" başlığının alt başlığı olarak 1-5 yıl, 5-10 yıl ve 10 yıl ve üzeri araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. 1-5 yıl arası flüt eğitimi veren uzman eğitimci araştırmada yer almamıştır. 5-10 yıl arası flüt eğitimi veren 2 uzman ve 10 yıl ve üzeri yıldır flüt eğitimi veren 8 uzman yer almaktadır. Son olarak dördüncü başlık olan "Hangi Kurumda Çalışmaktasınız" başlığının alt başlığı olarak 4 farklı kurum ele alınmış bir de özel ders öğretmeni yer almıştır. Bu alt başlıklar şu şekilde sıralanmıştır: "Üniversite", "Güzel Sanatlar Lisesi", "Müzik Kursu", "Halk Eğitim Merkezi" ve "Özel Ders Öğretmeni"'dir. "Üniversite" de görev yapmakta olan 4 akademisyen, 3'ü doktor öğretim üyesi flüt eğitimcisi 1'i araştırma görevlisi flüt eğitimcisidir. "Güzel Sanatlar Lisesi"'nden 1 Flüt Öğretmeni, "Müzik Kursu"'ndan 3 Flüt Öğretmeni, "Halk Eğitimi Merkezi"'nden 1 Flüt Öğretmeni ve "Özel Ders Öğretmeni"'nden 1 Flüt Öğretmeni olmak üzere toplamda 10 alanında uzman olan katılımcılar ile örneklem grubu oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırmanın alt problemlerinden ortaya çıkan görüşme soruları dâhilinde araştırmanın çözümü için "Başlangıç Flüt Eğitiminde Grup çalışmaları ve Bu çalışmalarda Türk Çocuk Şarkılarının Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri" alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. 10 flüt eğitimcisinin 5'i ile yüz yüze görüşülmüş ve diğer 5'i ile de uzaktan görüşme sağlanarak e-posta adreslerine yarı yapılandırılmış görüşme formları iletilmiştir. Yüz yüze görüşülen 5 kişiden görüşme formları alınmış diğer 5 kişiden e-posta yolu ile dönüş sağlanmıştır. Araştırmada görüşme formu ile elde edilen verilerin kapalı uçlu soruları için frekans hesaplamaları yapılmıştır. Açık uçlu sorular için de içerik analizi kullanılmıştır. Görüşme verileri uzman flüt eğitimcileri tarafından cevaplandırılmıştır. Kapalı uçlu sorularda 2'li, 3'lü ve 5'li Likert değerlendirme soruları tablolar halinde çözümlenmiştir. Açık uçlu soruların cevaplarında kodlamalar yapılmıştır. Ortak temalar bulunmuştur. Bu aşamadan sonra veriler, kodlara, temalara ve frekanslara göre düzenlenmiş, katılımcıların örnek dahilinde doğrudan alıntılamaları yapılmış ve araştırma son halini almıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

***** Başlangıç flüt eğitiminde grup ile çalışmalara yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

a) Başlangıç flüt eğitiminde öğretmen eşlikli çalışmalara ne derece yer veriyorsunuz? Başlıklı birinci alt problemin ilk cevabı aşağıdaki tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Başlangıç Flüt Eğitiminde Öğretmen Eşlikli Çalışmalara Ne Derece Yer Veriyorsunuz?

	f
Tamamen	3
Büyük Ölçüde	7
Kısmen	0
Az	0
Hiç	0
Toplam	**10**

Tablo 2 de birinci alt problemin ilk cevabında flüt eğitimcilerinden 7'si büyük ölçüde seçeneğini işaretlerken 3'ü tamamen seçeneğini işaretlemiştir. Burada flüt eğitimcilerinin büyük bir kısmının başlangıç flüt eğitiminde öğretmen eşlikli çalışmalara büyük ölçüde yer verdiği görülmektedir.

b) Başlangıç flüt eğitiminde grup ile (2 (düet) sesli ya da 3 (trio) sesli) yapılan çalışmalara ne kadar yer veriyorsunuz? Başlıklı birinci alt problemin ikinci cevabı aşağıdaki tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: Başlangıç Flüt Eğitiminde Grup ile (2 (Düet) Sesli Ya Da 3 (Trio) Sesli) Yapılan Çalışmalara Ne Kadar Yer Veriyorsunuz?

	f
Tamamen	0
Büyük Ölçüde	10
Kısmen	0
Az	0
Hiç	0
Toplam	**10**

Tablo 3 de birinci alt problemin ikinci cevabına bakıldığında flüt eğitimcilerinin tamamı büyük ölçüde seçeneğini işaretlemiştir. Araştırmaya katılan flüt eğitimcilerinin hepsi başlangıç flüt eğitiminde grup ile (2 (düet) sesli ya da 3 (trio) sesli) yapılan çalışmalara büyük ölçüde yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç doğrultusunda flüt eğitimcilerinin tamamı başlangıç flüt eğitiminde grup ile çalışmalara yer vermektedir.

c) Grup ile yapılan müzik çalışmalarında öğrencilerin enstrümanlarına daha fazla vakit ayırdıkları fikrine ne derece katılmaktasınız? Başlıklı birinci alt problemin üçüncü cevabı aşağıdaki tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Grup ile Yapılan Müzik Çalışmalarında Öğrencilerin Enstrümanlarına Daha Fazla Vakit Ayırdıkları Fikrine Ne Derece Katılmaktasınız?

	f
Tamamen	3
Büyük Ölçüde	4
Kısmen	3
Az	0
Hiç	0
Toplam	**10**

Tablo 4'te birinci alt problemin üçüncü cevabında 10 flüt eğitimcisinden 3'ü tamamen seçeneğini diğer 3'ü kısmen seçeneğini ve 4'ü de büyük ölçüde seçeneğini işaretlemişlerdir. Burada flüt eğitimcilerinin eşit oranda tamamen ve kısmen seçeneklerini işaretledikleri ancak büyük ölçüde seçeneğini işaretleyen 4 katılımcının da grup ile yapılan müzik çalışmalarında öğrencilerin enstrümanlarına daha fazla vakit ayırdıkları fikrine katıldıkları görülmektedir.

d) Çalgı grubu ile yapılan müzik çalışmalarının öğrenciler üzerindeki etkileri nasıldır? Başlıklı birinci alt problemin dördüncü cevabı aşağıdaki tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Çalgı Grubu ile Yapılan Müzik Çalışmalarının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri Nasıldır?

Tema	Kod	Frekans
Çalgı grubu ile yapılan müzik çalışmaları ve öğrenciler üzerindeki etkileri	Grup ile entonasyon gelişimi kazanma	5(Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö10)
	Motive olma	5(Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8)
	Ritim duygularında gelişme	4 (Ö5, Ö6, Ö8, Ö10)
	Müzikten daha fazla keyif alma	3 (Ö1, Ö2, Ö9)
	Kolektif çalışma becerisi kazanma	3 (Ö1, Ö3, Ö4)
	Müzik kulağının gelişimine katkı sağlama	3 (Ö3, Ö5, Ö8)
	Grup ile yapılan çalışmada daha fazla sosyalleşme	3 (Ö4, Ö8, Ö9)
	Kendi partisi haricinde diğer partilere de odaklanma	2 (Ö1, Ö2)
	Çoksesli duyumun gelişime destek olması	2 (Ö1, Ö2)
	Özgüvenli olmaya katkı sağlama	2 (Ö1, Ö3)
	Sorumluluk bilincinde gelişme	2 (Ö3, Ö4)
	Nüans bilgilerinde gelişme	2 (Ö5, Ö8)
	Grup çalışması ile birlikte hareket etmeyi öğrenme	2 (Ö3, Ö5)
	Grup ile öğrenenin eğitim aldığı mekana, öğretmenlerine ve arkadaşlarına olan bağlılığında artma	2 (Ö4, Ö5)
	Embouchure tekniğini (dudak tekniği) olumlu yönde etkileme	1 (Ö5)
	Grup ile akort problemlerinde çözüm bulma	1 (Ö2)
	Kendini doğru bir şekilde ifade edebilme	1 (Ö3)
	Grup çalışmaları ile performans kaygılarında azalma	1 (Ö5)
	Notaları daha kolay tanıma	1 (Ö5)
	Öğrenmek için daha istekli olma	1 (Ö9)

Tablo 5'te yer alan temaya (Çalgı grubu ile yapılan müzik çalışmaları ve öğrenciler üzerindeki etkileri) ilişkin 20 kod çıkarılmıştır.

Katılımcıların yarısı (10 kişiden 5'i) (f = 5) grup çalışmasının entonasyon gelişimine katkı sağladığını vurgulamışlardır.

Öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö3: Grupla çalmanın bir diğer katkısı ise öğrencinin entonasyon sorunu varsa fark etmesine ileriki aşamalarda düzeltmesine olanak sağlar.

Ö6: Grup müzik çalışmalarında öğrenci, entonasyon ve ritim konuları üzerinde büyük beceriler kazanır.

Ö7: Başlangıç seviyesindeki öğrencileri enstrüman çalmaya teşvik amacıyla grup çalışmalarının daha başarılı olduğunu ayrıca entonasyon çalışmaları için de başlangıçtan itibaren farkındalık yaratmak adına grup çalışmalarının önemli olduğunu düşünüyorum.

Katılımcıların yarısı (10 kişiden 5'i) (f = 5) grup çalışmasının öğrencileri motive ettiğini savunmuşlardır.

Öğretmenlerden bazılarının düşünceleri aşağıda verilmiştir:

Ö1: Grup çalışmalarının öğrencileri her zaman olumlu yönde etkilediği ve motive ettiği kanaatindeyim.

Ö7: Çok sesli yapılan müziğin öğrenciyi her zaman daha fazla derse teşvik ettiğine, güdülediğine inanıyorum.

Ö8: Grup çalışmaları arttığı sürece öğrencilerin motivasyonu da doğru orantıda artar.

Katılımcıların 10 kişisinden 4'ü (f = 4) grup çalışması ile öğrencilerin ritim duygularının geliştiğini vurgulamışlardır.

Öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıda açıklanmıştır:

Ö5: Öğrencilerin müzik teori, ritim, nüans bilgilerini geliştirir.

Ö6: Grup müzik çalışmalarında öğrenci, entonasyon ve ritim konuları üzerinde büyük beceriler kazanır.

Katılımcıların 10 kişisinden 3'ü (f = 3) grup çalışması ile müzikten daha fazla keyif alındığını, öğrencinin kolektif çalışma becerisi kazandığını, müzik kulağının gelişimine katkı sağlandığını ve öğrencilerin daha fazla sosyalleştiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden birkaçının görüşleri aşağıda açıklanmıştır:

Ö1: Grup çalışmaları öğrencilerin müzikten daha fazla keyif almasına ve kolektif çalışma becerisi kazanmalarına olanak sağlamaktadır.

Ö5: Öğrencilerin müzik teori, ritim, nüans bilgilerini geliştirir. Farklı partiler okuyan öğrencilerin notalar üzerindeki hakimiyetini arttırır.

Ö8: Grup çalışması ile öğrencilerin müziksel algıları ve müzik kulakları gelişir. Öğrenciler birbirleri ile sosyalleşir.

Ö9: Öğrencilerin yaşları ne olursa olsun düet/trio ya da daha fazla eşlik çalgısıyla çalabilecekleri eserlere çalıştıklarında çaldıkları parçadan daha fazla keyif aldıklarını söyleyebilirim. Sosyal açıdan birbirleri ile ilişkilerinin de kuvvetlendiğini öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığını ifade edebilirim.

Katılımcıların 10 kişisinden 2'si (f = 2) grup çalışmasının öğrencinin yalnızca kendi çaldığı partisine odaklanmayarak diğer partilere de odaklanmasına yardımcı olduğunu, çoksesli duyumun gelişimine destek olduğunu, öğrencinin daha özgüvenli olmasına katkı sağladığını, öğrencinin sorumluluk bilincinin artmasına yardımcı olduğunu, öğrencilerin nüans bilgilerinin gelişmesine katkı sağladığını, grup çalışması sayesinde öğrencilerin birlikte hareket etmeyi öğrendiklerini ve grup bilincini ve sorumluluğunu alan öğrencinin eğitim aldığı mekana, öğretmenlerine ve arkadaşlarına olan bağlılığının arttığını ifade etmişlerdir.

Aşağıda birkaç öğretmenin görüşüne yer verilmiştir:

Ö1: Grup çalışmaları ile çoksesli duyumun geliştiği, öğrencilerin daha özgüvenli oldukları görülmektedir.

Ö2: Öğrencilerin yalnızca kendi partilerini dinlemeden diğer partileri de dinleyerek çoksesli duyumları gelişmekte ve bu sebeple de öğrenciler kendilerini daha fazla özgüvenli hissetmektedirler.

Ö4: Grup bilincini ve sorumluluğunu alan öğrencinin eğitim aldığı mekâna, öğretmenlerine ve arkadaşlarına olan bağlılığı artar.

Katılımcıların 10 kişisinden yalnızca 1'i (f = 1) diğer katılımcılara göre farklı söylemlerde bulunmuşlardır. Bu ifadeler şu şekildedir; flüt çalgısında en önemli teknik konulardan biri olan embouchure tekniğini (dudak tekniği) olumlu yönde etkilemekte, grup ile çalışıldığı için akort problemlerinde çözüm sunulması, öğrencinin kendini ifade edebilme becerisi kazanması, grup çalışmalarının öğrencilerin performans kaygılarını önemli ölçüde azaltması, öğrencilerin notalar üzerindeki hakimiyetinin artması ve son olarak öğrencilerin

öğrenmek için daha istekli olmaları söylemlerini kullanmışlardır.

Aşağıda öğretmenlerden bazılarının ifadelerine yer verilmektedir:

Ö2: Grup çalışmaları ton gelişimi ve akort problemlerini çözme konusunda da yardımcı olmaktadır.

Ö3: Grup çalışmaları öğrenciye sorumluluk, güven, kendini ifade etme gibi duygular kazandırır.

Ö5: Flüt çalgısında en önemli teknik olan embouchure tekniğini (dudak tekniğini) olumlu etkilediğini düşünüyorum.

e) Grup ile çalma uygulamalarının (2 (düet) sesli, 3 (trio) sesli ya da daha fazla sesli) başlangıç flüt eğitimindeki yeri nasıl olmalıdır? Başlıklı birinci alt problemin beşinci cevabı aşağıdaki tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Grup ile Çalma Uygulamalarının (2 (Düet) Sesli, 3 (Trio) Sesli ya da Daha Fazla Sesli) Başlangıç Flüt Eğitimindeki Yeri Nasıl Olmalıdır?

Tema	Kod	Frekans
Grup ile çalma uygulamalarının başlangıç flüt eğitimindeki yeri	Başlangıç flüt eğitimi ile grup çalışmalarına başlama	6(Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9)
	Birlikte çalma tempo, ritim ve entonasyon gibi becerilerde gelişme	6(Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10)
	Başlangıç flüt eğitiminde öğretmen ve öğrenci düetlerinin önemi	3 (Ö1, Ö2, Ö3)
	Öğretmen-öğrenci düetleri sayesinde öğretmeni model alma	3 (Ö1, Ö2, Ö8)
	Grup ile çalmada müzikal uyum ve müzikal olguların gelişimi	3 (Ö3, Ö9, Ö10)
	Olumlu katkı ve motivasyon sağlama	2 (Ö3, Ö8)
	Başlangıç metotlarında düet, trio ve quartet haricinde diğer çoksesli parçalara/egzersizlere de yer verilmeli	1 (Ö1)
	Öğrencilerin başta zorlandıkları majör-minör kavramlarını çoksesli	1 (Ö3)

düzenlemeler ile duyma	
Özgüvenin gelişimi	1 (Ö5)
Bir arada çalıştıkça çok daha hızlı ilerleme	1 (Ö5)
Başlangıç flüt eğitiminde grup ile çalarak çokseslilliği öğrenme	1 (Ö7)
Yalnız çalmanın getireceği çalgıdan sıkılma ihtimalini ortadan kaldırma	1 (Ö7)
Grup ile çalma uygulamalarında bireysel düşünmeme	1 (Ö7)

Tablo 6'da yer alan temaya (Grup ile çalma uygulamalarının başlangıç flüt eğitimindeki yeri) yönelik 13 kod çıkarılmıştır.

Katılımcıların yarısından bir fazlası (10 kişiden 6'sı) (f = 6) hem başlangıç flüt eğitimi itibari ile grup çalışmalarına başlanılması gerektiğini hem de birlikte çalmanın tempo, ritim ve entonasyon vb. becerilerin gelişmesinde ne kadar önemli rol oynadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö4: Kazanımları gözardı edilemeyecek derecede olduğundan, toplu çalma uygulamalarına başlangıç flüt eğitimi itibari ile büyük ölçüde ağırlık verilmelidir. Grup çalışması sayesinde ritmi daha düzenli sayabilme ve entonasyonu daha doğru seslendirme becerileri gelişir.

Ö7: Grup çalışmaları flüt eğitiminin başlangıç aşamasında mutlaka bulunmalıdır. Grup çalışmaları ile ritim ve entonasyon çalışmaları öğrencide farkındalık kazandırır.

Ö9: Başlangıç flüt eğitiminde grup çalışması ile müzik yapabilme öğrencilerde var olan yetenekleri geliştirmek için oldukça önemlidir. Grup ile çalma uygulamaları öğrencilerin birbirlerine müzikal ve ritmik

anlamda uyum sağlaması bakımından başlangıç flüt eğitiminin tüm seviyelerinde yerini almalıdır.

Katılımcılardan 3'ü (10 kişiden 3'ü) (f=3) başlangıç flüt eğitiminde öğretmen ve öğrenci düetlerinin önemli bir yer tuttuğunu, öğretmen-öğrenci düetleri ile öğretmenin öğrencilerine model olduğunu ve grup ile çalma uygulamalarında öğrencilerin müzikal uyum sağlamalarının önemli olduğunu ve bu süreçte öğrencilerin müzikal olgularının geliştiğini ifade etmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerden bazılarının görüşleri yer almaktadır:

Ö1: Başlangıç flüt eğitiminde öğretmen-öğrenci düetleri sayesinde öğretmen öğrencisine model olma görevini üstlenmektedir. Başlangıç flüt eğitimindeki temel tekniklerin ve entonasyonun doğru bir şeklide gelişimi için öğretmen ve öğrenci düetleri önemli bir yer tutar.

Ö8: Öğretmen mümkün olduğunca grup çalışmalarını arttırmalı kendisi de öğrencileri ile düetler çalmalıdır.

Ö10: Birlikte çalmanın tempo, ritim ve entonasyon becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir.

Katılımcılardan 2'si (10 kişiden 2'si) (f=2) grup ile birlikte çalmanın öğrenciye olumlu katkılar sağladığını ve bu duurmun öğrenciyi motive ettiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden birinin düşüncesi aşağıda sunulmuştur:

Ö3: Grupla çalmanın öğrenciye katacağı olumlu gelişmeler sebebiyle grupla birlikte çalmak başlangıç flüt eğitiminde kesinlikle yer almalıdır.

Katılımcılardan 1'i (10 kişiden 1'i) (f=1) başlangıç metotlarında düet, trio ve quartet haricinde diğer çoksesli parçalara/egzersizlere de yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bir diğer katılımcı öğrencilerin başlangıçta zorlandıkları majör-minör kavramlarını çoksesli düzenlemelerde duyma şansına sahip olduklarını dile getirmiştir. Diğer bir katılımcı öğrencilerin özgüvenleri geliştiğini ve öğrencilerin bir arada çalıştıkça çok daha hızlı ilerlediklerini söylemiştir. Katılımcıdan en sonuncusu da burada yer alan fikirleri dile getirmiştir. Bunlar: Grup ile çalma başlangıç flüt eğitiminde öğrenciye çokseslilği tanıtmaktadır. Grup ile çalma uygulamalarının yalnız çalmanın getireceği çalgıdan sıkılma ihtimalini ortadan kaldıracağı düşünülmektedir ve grup ile çalma uygulamalarında öğrenci bireysel düşünemez; ifadelerini kullanmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

* Başlangıç flüt eğitiminde flüt grupları için yazılmış dağarcık konusunda öğretmen görüşleri nelerdir?

a) Başlangıç flüt eğitiminde flüt grupları için yazılan kaynaklar var mıdır? Başlıklı ikinci alt problemin ilk cevabı aşağıdaki Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Başlangıç Flüt Eğitiminde Flüt Grupları İçin Yazılan Kaynaklar Var Mıdır?

	f
Evet	4
Az Sayıda	6
Hayır	0
Toplam	**10**

Tablo 7'ye bakıldığında, ikinci alt problemin birinci cevabında flüt eğitimcilerinin 4'ü "Evet" seçeneğini işaretlerken; 6'sı "Az Sayıda" seçeneğini işaretlemiştir. "Hayır" seçeneği flüt eğitimcileri tarafından işaretlenmemiştir. Araştırmaya katılan flüt eğitimcilerinin

çoğunluğu başlangıç flüt eğitiminde flüt grupları için yazılan kaynakları az sayıda gördüklerini ifade etmişlerdir.

b) Başlangıç flüt eğitiminde flüt grupları için yazılan kaynakları ne derece yeterli görüyorsunuz? Başlıklı ikinci alt problemin ikinci cevabı aşağıdaki Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Başlangıç Flüt Eğitiminde Flüt Grupları İçin Yazılan Kaynakları Ne Derece Yeterli Görüyorsunuz?

	f
Tamamen	0
Büyük Ölçüde	2
Kısmen	3
Az	5
Hiç	0
Toplam	**10**

Tablo 8'e bakıldığında, ikinci alt problemin ikinci cevabında flüt eğitimcilerinin 7'si "Az" seçeneğini işaretlerken; flüt eğitimcilerinden 2'si "Kısmen" seçeneğini işaretlemiştir. Flüt eğitimcisinin 10'u "Büyük Ölçüde" seçeneğini işaretlemiştir. "Tamamen" ve "Hiç" seçenekleri hiçbir flüt eğitimcisi tarafından işaretlenmemiştir. Flüt eğitimcilerinin çoğunluğu başlangıç flüt eğitiminde flüt grupları için yazılan kaynakları az derecede yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

c) Flüt gruplarına yönelik başlangıç seviyesinden ileri seviyeye kadar kullandığınız yerli ve yabancı kaynaklar var mıdır? Başlıklı ikinci alt problemin üçüncü cevabı aşağıdaki Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Flüt gruplarına yönelik başlangıç seviyesinden ileri seviyeye kadar kullandığınız yerli ve yabancı kaynaklar?

	f
Evet	4
Az Sayıda	6
Hayır	0
Toplam	**10**

Tablo 9'da ikinci alt problemin üçüncü cevabında araştırmaya katılan flüt eğitimcilerinin 6'sı "Az Sayıda" cevabını işaretlemiştir. Flüt eğitimcilerden 4'ü da "Evet" seçeneği işaretlemiştir. "Hayır" seçeneği hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmemiştir. Flüt eğitimcilerinin çoğunluğu flüt gruplarına yönelik başlangıç seviyesinden ileri seviyeye kadar kullandıkları yerli ve yabancı kaynakları az sayıda bulduklarını ifade etmişlerdir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

* Başlangıç flüt eğitiminde Türk çocuk şarkılarının kullanımına yönelik flüt eğitimcilerinin görüşleri nelerdir?

a) Başlangıç flüt eğitimi için kullandığınız kaynaklarda Türk çocuk şarkıları ne derece yer almaktadır? Başlıklı üçüncü alt problemin birinci cevabı aşağıda yer alan Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Başlangıç Flüt Eğitimi İçin Kullandığınız Kaynaklarda Türk Çocuk Şarkıları Ne Derece Yer Almaktadır?

	f
Tamamen	0
Büyük Ölçüde	0
Kısmen	1
Az	8
Hiç	1
Toplam	**10**

Tablo 10'da üçüncü alt problemin birinci cevabında araştırmaya katılan flüt eğitimcilerinden 8'i "Az" seçeneğini işaretlemiştir. Flüt eğitimcilerinden 1'i "Kısmen" bir diğer 1'i de "Hiç" seçeneklerini işaretlemiştir. Flüt eğitimcilerinin çoğunluğu başlangıç flüt eğitimi için kullandıkları kaynaklarda Türk Çocuk Şarkılarının az yer aldığını belirtmişlerdir.

b) Başlangıç flüt eğitiminde grup ile çalmaya yönelik Türk çocuk şarkılarından oluşan kullandığınız bir metot

ya da albüm var mıdır? Başlıklı üçüncü alt problemin ikinci cevabı aşağıda yer alan Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11: Başlangıç Flüt Eğitiminde Grup ile Çalmaya Yönelik Türk Çocuk Şarkılarından Oluşan Kullandığınız Bir Metot ya da Albüm Var Mıdır?

	f
Evet	0
Hayır	10
Toplam	**10**

Tablo 11'de araştırmaya katılan flüt eğitimcilerinin tamamı 10'u "Hayır" seçeneğini işaretlemiştir. "Evet" seçeneği hiçbir flüt eğitimcisi tarafından işaretlenmemiştir. Bu durumda flüt eğitimcilerinin tamamı başlangıç flüt eğitiminde grup ile çalmaya yönelik Türk çocuk şarkılarından oluşan kullandıkları bir metot ya da albüm olmadığını vurgulamışlardır.

c) Başlangıç flüt eğitiminde flüt grupları için Türk çocuk şarkılarından oluşan bir metoda ya da bir albüme ne derece ihtiyaç duymaktasınız? Başlıklı üçüncü alt problemin üçüncü cevabı aşağıda yer alan Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12: Başlangıç Flüt Eğitiminde Flüt Grupları İçin Türk Çocuk Şarkılarından Oluşan Bir Metot ya da Bir Albüme İhtiyaç Duymakta Mısınız?

	f
Tamamen	5
Büyük Ölçüde	4
Kısmen	1
Az	0
Hiç	0
Toplam	**10**

Tablo 12'de araştırmaya katılan flüt eğitimcilerinin yarısı 5'i "Tamamen" seçeneğini; 4'ü de "Büyük Ölçüde" seçeneğini işaretlemişlerdir. Katılımcılardan 1'i "Kısmen" seçeneğini işaretlemiştir. Flüt eğitimcilerinin

büyük bir kısmının başlangıç flüt eğitiminde flüt grupları için Türk çocuk şarkılarından oluşan bir metoda ya da bir albüme ihtiyaç duyduğu ifade edilebilir.

TARTIŞMA

Bu araştırmada, çalgı grubu ile yapılan müzik çalışmalarının öğrenciler üzerindeki etkilerine bakıldığında; katılımcıların yarısı grup çalışmasının entonasyon gelişimine katkı sağladığını ve grup çalışmasının öğrencileri motive ettiğini savunmuşlardır. Taş ve Görsev (2018) orkestra çalışmalarının ve konserlerinin, öğrenciler üzerinde birlik ve beraberliği ortaya koymada yardım ettiğini söylemişlerdir. Taş ve Görsev için oda müziği dersleri de benzer katkıyı sağlamaktadır. Oda müziğinde de grup bilinciyle çalışıldığı için öğrencilerin motivasyonu artmaktadır. Topaloğlu (2022) araştırmasında, orkestra dersinin öğrencilerin çalgısına yönelik motivasyonlarını çoğunlukla olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin motivasyonlarının pozitif yönde arttığını ifade etmiştir. Öğrencilerin birlikte çaldıkları için onlara daha eğlenceli geldiğini, orkestra eserlerini çalabildikleri için başarma hissini daha çok hissedebildiklerini, çalgı performansında kendilerinin daha fazla geliştiği hissine kapıldıklarını ve arkadaşlarıyla birlikte çaldıkça çalgılarını daha çok sevdiklerini tespit etmiştir.

Yukarıda yer alan iki araştırmaya göre de elde edilen veriler benzerlik göstermektedir. Çalgı grubu ile yapılan müzik çalışmalarının öğrenciler üzerinde olumlu etkiler ortaya çıkardığı, öğrencilerin çalgılarında gelişimlerini sağladıkları ve motivasyonlarının da olumlu yönde arttığı söylenebilir.

Grup ile çalma uygulamalarının (2 (düet), 3 (trio), 4 (quartet) vb. grupların) başlangıç flüt eğitimindeki yerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin katılımcıların

çoğunluğu başlangıç flüt eğitimi itibari ile grup çalışmalarına başlanılması gerektiğini ve birlikte çalmanın tempo, ritim ve entonasyon vb. becerilerin gelişmesinde önemli rol oynadığını vurgulamışlardır. Koğa Demirbacak (2019)'ın viyolonsel ile ilgili araştırmasında da benzer bir düşünce ortaya konulmuştur. Çalışmasına katılan eğitimciler küçük parçaların gruplar halinde denenebileceğini ve şarkıların 2'li, 3'lü veya 4'lü gruplar için çalınabilecek şekilde düzenlenmesinin gerekliliğini ifade etmişlerdir. Bu sayede başlangıç aşamasından itibaren öğrencilere çokseslilik eğitiminin verilebileceğini de belirtmişlerdir. Kaleli (2017) araştırmasında Suzuki'nin metodunda, düo ve trio çalışmalarına önem verdiğini bu sayede öğrencilerin müzikalite, entonasyon, doğru metronomda beraber çalabilme vb. yönlerden geliştirmeyi hedeflediğini ifade etmiştir. Tecimer Kasap (2005) de grup eğitiminin piyano eğitimi ötesinde öğrenciye tam anlamıyla bir müzik eğitimi ve tecrübesi kazandırdığını; grup eğitiminde solo piyano literatürünün ve teknik çalışmaların haricinde işlevsel becerilerin öğretilebilmesinin de ortam hazırlandığı bir eğitim sisteminin yer aldığını vurgulamıştır. Grup piyano eğitimi ile müzik teorisi, kulak eğitimi, deşifre çalma, birlikte çalma, transpoze etme, çok seslendirme yapma vb. becerilerin daha rahat bir şekilde kazanıldığını ifade etmiştir. Orkestra ve koro eserlerinin piyanoda çalınabilmesi gibi becerilerin grup ortamında daha kolay bir şekilde öğretilebildiğini belirtmiştir.

Başlangıç flüt eğitiminde öğrencilerin kendi kültürlerinden olan Türk Çocuk Şarkıları'nın flüt gruplarında kullanımına yönelik öğretmen görüşleri almanın amaçlandığı bu çalışmada flüt eğitimcilerinin tamamı başlangıç flüt eğitiminde grup ile çalmaya yönelik Türk çocuk şarkılarından oluşan kullandıkları bir

metot ya da albüm olmadığını belirtmişlerdir. Cüceoğlu Önder ve Temiz (2020) de flüt eğitiminde kullanılan başlangıç metotlarını incelemişlerdir ve başlangıç metotlarının içerdiği ezgi türlerine ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde, metotlarda, tanınmış klasik müzik ezgileri, yabancı çocuk şarkıları, yabancı halk şarkıları, marşların ve diğer müziklerin çoğunlukla metotlarda yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Metotların başlangıç aşamalarında öğrencilerin kendi bildikleri, aşina oldukları eserlerin metotlarda yer alması gerektiğini vurgulamış ve öğrencilerin çalgılarına çalışmak için daha istekli ve motive olacaklarını belirtmişlerdir. Koğa Demirbacak (2019) da çocukların kendi kültürel özeliklerini taşıyan melodilere gösterdikleri ilginin yabancı ezgilere olan ilgiden daha güçlü ve daha doğal olduğunu ifade etmiştir. Türkmen (2010) araştırmasında da müzik eğitiminde artık popüler müziklerin eğitimde daha fazla kullanılması fikrinin yitirildiğini onun yerine nitelikli Türk Çocuk Şarkıları'nın oluşturulması gerektiği düşüncesinin ağırlık kazandığını vurgulamıştır.

Akbulut ve Karşal (2016) yaptıkları araştırmalarında flüt kitaplarında Türkü formunun kullanılmadığını onun yerine en çok şarkı formunun tercih edildiğini ve tekerleme kullanımının genel olarak daha az olduğunu belirtmişlerdir. Flüt kitaplarının arasında tamamen düzenleme kitabı şeklinde basılan bir kitap olmadığını da ifade etmişlerdir. Buradan da flüt kitaplarının içeriğinde Türkü, tekerleme vb. formların yeterli düzeyde yer almadığı ve flüt metotlarında bu formlara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Başlangıç flüt eğitiminde flüt grupları için Türk çocuk şarkılarından oluşan bir metoda ya da bir albüme ne derece ihtiyaç duymaktasınız? Sorusuna flüt eğitimcilerinin büyük bir kısmı (10 kişiden 9'u) başlangıç flüt eğitiminde flüt grupları için Türk çocuk

şarkılarından oluşan bir metoda ya da bir albüme ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Cüceoğlu Önder ve Temiz (2020) grup çalışmalarının flüt eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunu düo ve trio çalışmalarının çalgı disiplinini, müzikaliteyi ve daha pek çok müzikal davranışı geliştirmesi bakımından önemli olduğunu söylemişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bilgiler ışığında, yapılan literatür taraması sonucunda, başlangıç flüt eğitiminde yalnızca Türk çocuk şarkılarının yer aldığı yeterli düzeyde kaynağa erişilememiştir. Ayrıca başlangıç flüt eğitiminde Türk çocuk şarkılarının flüt grupları için yazılmış olduğu bir kaynağın da (metot, albüm vb.) olmaması sebebi ile yapılan bu çalışma literatürde eksik olan kısımların ortaya konmasına ve açığın kapanmasına yardımcı olacaktır.

Araştırma verileri doğrultusunda, başlangıç flüt eğitiminde grup çalışmaları, öğrenciler üzerinde teknik becerilerin kazanımı ve entonasyon için gerekli ve yararlı olarak görülmektedir. Ayrıca çalgıya yönelik motivasyon için de eğitimciler tarafından önemli görülmektedir. Bu etkilerin arttırılması için de ülkemiz öğrencilerine yönelik, Türk Çocuk Şarkılarının, grup çalışmaları için düzenlenmiş albüm çalışmalarına ihtiyacının olduğu söylenebilir.

Aşağıda öneriler bölümü maddeler halinde ifade edilmektedir:

- Başlangıç flüt eğitimine ve flüt gruplarına ilişkin Türk Çocuk Şarkıları'nın yazılmış olduğu bir metot ya da albüme rastlanılmaması sebebi ile kaynak metotların yazılması önerilebilir.

- Elektronik ortamlarda da başlangıç flüt eğitimi için Türk Çocuk Şarkıları'nın bulunduğu kaynaklara erişim sağlanabilir.
- Başlangıç flüt eğitiminde flüt grupları ile Türk Çocuk Şarkıları'ndan yararlanarak deneysel bir çalışma ortaya konulabilir.
- Farklı çalgılara ilişkin, çalgıların başlangıç düzeyi ve çalgı grupları için Türk Çocuk Şarkıları'nın içinde yer aldığı metotlar yazılabilir.
- Başlangıç flüt eğitiminde temel tekniklerin yerleşmesi ve daha kolay bir şekilde öğrenilebilmesi için grup çalışmalarının yapılması önemli ve gerekli görülmektedir. Türk Çocuk Şarkıları'nın da içinde yer aldığı flüt grupları için yazılmış metotlar ya da albümler oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

Akbulut, C. & Karşal, E. (2016). Piyano ve flüt kitaplarında Türk ezgilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *SOBİDER-Sosyal Bilimler Dergisi/ The Journal of Social Science, 3*(8),1-13.

Bilgin, B. (2019). *Flüt eğitiminde entonasyon.* [Doktora Tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bulut, S. (2015). A comparison of the first three flute lessons with beginner and intermediate-advanced level flute students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,177,* 229–234.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (Geliştirilmiş 17. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Cope, P. (1998). Knowledge, meaning and ability in musical instrument teaching and learning. *British Journal of Music Education, 15*(3), 263-270. DOI: 10.1017/S0265051700003946.

Cüceoğlu Öner, G. (2012). Müzik eğitimi anabilim dallarında kullanılan başlangıç flüt eğitimi metotlarının incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Fine Arts, D0087, 7*(2), 100-109. *ISSN:1306-3111.*

Cüceoğlu Öner, G. & Temiz, S. N. (2020). Başlangıç flüt eğitiminde kullanılan metotların içerik bakımından incelenmesi. *İdil Dergisi, 76,* 1821–1831. *doi: 10.7816/idil-09-76-05.*

Diken, Ö. (2019). *Flüt eğitiminde başlangıç metotları.* [Yüksek lisans tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kaleli, N. (2017). *Müzik eğitimi anabilim dalı bireysel çalgı keman öğrencilerinin piyano eşlikli çalışma durumlarının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.* [Yüksek lisans tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Koğa Demirbacak, N. (2019). *Viyolonsel eğitiminin başlangıç aşamasında tekerlemelerin ve Türk çocuk şarkılarının kullanımına yönelik eğitimci görüşleri.* [Yüksek lisans tezi], Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Soytok, S. (2014). Güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören flüt öğrencilerinin flüt eğitimine ilişkin görüşleri. *Sanat Eğitimi Dergisi, 2*(1), 196-216. www.sanategitimi.com

Tatu, G. A. (2006). *Flüt metodu.* (Birinci Basım), İstanbul: Pan Yayıncılık.

Taş, S. & Görsev, G. (2018). Konservatuvar öğrencilerinin mesleki eğitim yaşantısı ve gelecekteki istihdamlarına yönelik tutumları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,10*(28), 237-261. *ISSN: 1308–9196.*

Tecimer Kasap, B. (2005). Amerika Birleşik Devletleri'nde grup piyano eğitimi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(3), 191-206.

Topaloğlu, T. (2022). Orkestra dersinin çalgı eğitimi üzerine etkileri. *Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities, 9*(2), 82-98. *ISSN: 2651-5261. Doi: http://dx.doi.org/10.38064/eurssh.345*

Türkmen, F. E. (2010). Türk çocuk şarkıları dağarcının müzik öğretmenlerinin yaklaşımları açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi XII*(2), 183-202.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (Genişletilmiş 9. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ERKEN ÇOCUKLUKTA KODÁLY MÜZİK EĞİTİMİ FELSEFESİ SİSTEMATİK PEDAGOJİ VE KÜLTÜREL KİMLİK İNŞASI

Yunus Yapalı*, Sinem Caner**

GİRİŞ

Uluslararası literatürde erken çocukluk dönemi, doğumdan sekiz yaşına kadar olan gelişim evresini kapsamaktadır (UNICEF, 2001). Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, duygusal, dilsel, sosyal ve müzikal gelişim alanlarının temellerinin atıldığı en kritik yaşam evresidir (Haartsen et al., 2016). Bu dönemde kazanılan müziksel deneyimler, yalnızca estetik duyarlılığı değil, aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi destekleyen temel bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmektedir. Erken çocuklukta sunulan nitelikli müzik eğitimi, bireyin yaşam boyu sürdüreceği müziksel duyarlılığın, bilişsel esnekliğin ve sosyal uyumun temelini oluşturabilir. Macar besteci, etnomüzikolog ve eğitimci Zoltán Kodály tarafından geliştirilen Kodály müzik eğitimi felsefesi müziğin herkes için erişilebilir, gerekli ve kültürel bir hak olduğu düşüncesine dayanan bütüncül bir müzik eğitimi yöntemidir (Houlahan & Tacka, 2015; Özeke, 2007). Kodály, yaşamını müzik eğitiminin kuramsal ve pratik temellerini oluşturmaya adamış; bu çabalarıyla Macar

* Dr. Öğr. Üyesi Yunus YAPALI, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi ABD, Sivas, yunusyapali@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-4225-9005
**Doktora Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Müzik Eğitimi ABD, Sivas, Türkiye, sinem.onder@hotmail.com ORCID: 0009-0008-7708-4878

eğitim sistemi ve kültür yaşamına kalıcı katkılar sağlamıştır (Houlahan & Tacka, 2014). Kodály'ye göre halk müziği ve kültürü, bir ulusun sanatsal ve toplumsal kimliğinin en değerli unsurlarındandır. Halk müziği, basit ya da ilkel bir ifade biçimi değil; aksine, yüzyıllar boyunca süregelen gelişim süreci içinde olgunlaşmış bir sanat dalıdır. Bu nedenle müzik eğitimi ve araştırmalarında, halkın kendi kültürel köklerine, geleneklerine ve özgün ifade biçimlerine önem verilmesi gerektiğini savunmuştur. Kodály, müzik eğitiminin temelinin ulusal kültür üzerine inşa edilmesi gerektiğini, böylece ulusal kimliğin korunup geliştirilebileceğini vurgular (Karpeles, 1963).

Kodály, müziğin herkes için temel bir hak olduğunu savunmuş ve müzik eğitiminin, çocukların günlük yaşamlarında aşina oldukları halk ezgileri ve oyunlar aracılığıyla başlatılması gerektiğini belirtmiştir (Campbell & Scott-Kasner, 2009). Ona göre müzik eğitimi, yalnızca belirli bir yaş grubuna ya da düzeye özgü bir etkinlik değil; farklı yaş, gelişim ve eğitim kademelerinde uygulanabilecek çok yönlü bir öğrenme yoludur (Sinor, 1982). Bu anlayışla Kodály, müzik eğitiminin bireyin estetik duyarlılığını, kültürel kimliğini ve bilişsel gelişimini destekleyen bütüncül bir süreç olması gerektiğini vurgulamıştır. Onun yönteminde halk müziği, toplumun ruhunu, tarihini ve karakterini yansıtan bir kültürel miras olarak görülür. Kodály, müzik eğitiminin yerel ve millî değerlere dayanması, yabancı etkilerle ise dengeli bir etkileşim içinde bulunması gerektiğini savunur. Ona göre, müzik öğretimi kendi kültürel temelleri üzerine kurulmalı; bu temeller, çağdaş sanat anlayışıyla bütünleştirilerek hem geleneksel hem de evrensel bir müzik bilinci oluşturulmalıdır.

Kodály literatüründe "yöntem", "yaklaşım" ve "metod" kavramlarının zaman zaman birbirinin yerine kullanılması, terminolojik bir hata değil; Kodály'nin geliştirdiği yapının tek bir pedagojik kategoriye tam olarak sığmayan çok katmanlı niteliğinden kaynaklanmaktadır. Kodály, yalnızca belirli teknikleri içeren bir öğretim modeli sunmamış; bunun ötesinde felsefi ilkeler, kültürel dayanaklar, pedagojik aşamalar ve uygulama süreçlerinden oluşan bütüncül bir müzik eğitimi çerçevesi geliştirmiştir. Bu nedenle bazı kaynaklar sistemin felsefi yönünü öne çıkararak "yaklaşım", bazıları uygulamadaki sistematik basamakları vurgulayarak "yöntem", bazıları ise tarihsel bağlam içinde "metod" terimini tercih etmektedir. Bu terminolojik çeşitlilik, literatürün doğal bir yansımasıdır. Aynı şekilde, bu çalışmada da ilgili kaynaklara bağlı olarak yer yer farklı kullanım biçimleri görülebilir; ancak bütünlük açısından kavramlar Kodály'nin çok yönlü ve kapsayıcı eğitim anlayışına referansla ele alınmıştır.

Kodály müzik eğitimi felsefesi ve erken başlangıç ilkesi

Kodály'nin felsefesi ve metodolojisi, sosyal ve kültürel farklılıklardan bağımsız olarak her toplumda müzik ve müzik eğitiminin evrensel bir değer taşıdığını vurgulamaktadır (Sinor, 1982). Kodály yöntemi, müziği yalnızca bir sanat dalı olarak değil, aynı zamanda bireyin duygusal, bilişsel ve kültürel gelişimini destekleyen evrensel bir eğitim aracı olarak ele alır. Bu yönüyle Kodály'nin anlayışı, müziğin birey ve toplum yaşamına kattığı insani ve kültürel değeri ön plana çıkaran bütüncül ve kapsayıcı bir eğitim felsefesine dayanmaktadır.

Kodály yöntemi, öğrenciyi müziksel okuryazarlığa ulaştırmayı hedefleyen sistematik ve kademeli bir öğretim yöntemidir (Çeliktaş, 2021). Bu yöntemde, çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak şarkı söyleme, solmizasyon ve ritim çalışmaları gibi temel müzik becerilerinin kazandırılmasına öncelik verilir. Öğrenme sürecinde, metaforlar ve geleneksel halk ezgileri gibi tanıdık ve kültürel açıdan anlamlı materyallerin kullanılması, müzik eğitimini hem eğlenceli hem de etkili bir hâle getirir. Kodály'nin müzik eğitim felsefesinde temel amaç, her çocuğun müzikle doğal bir bağ kurmasını sağlayarak müziksel okuryazarlığın kalıcı ve içselleştirilmiş bir beceriye dönüşmesini sağlamaktır (Darazs, 1966).

Zoltán Kodály'in müzik okuryazarlığını geliştirmeye yönelik ilkeleri; ses öncelikli öğretim, bilinenden bilinmeyene ilerleme ve hareketli do solfej gibi yöntemler aracılığıyla, çocukların notayı öğrenmeden önce duydukları müzikle anlamlı bir bağ kurmalarını hedefler. Bu yöntemler, çocukların müziksel algı ve kavrayışlarını doğal yoldan geliştirmeyi amaçlamakta olup, günümüz beyin araştırmalarının bulgularıyla da örtüşmektedir (Jacobi, 2011).

Kodály, her bireyin müzik dilini tıpkı ana dili gibi doğal bir biçimde öğrenebileceği savunur (Kar, 2020). Ona müzik eğitimi bireyin doğuştan sahip olduğu müziksel potansiyelin gelişimini desteklemek amacıyla erken yaşlarda başlatılmalıdır (Choksy, 1988). Nitekim Kodály'nin müzik eğitiminin doğumdan dokuz ay önce başlaması gerektiği yönündeki görüşü, daha sonra annenin doğumundan önce başlatılması gerektiği

biçiminde genişlemiştir (Louisiana Association of Kodály Educators [LAKE], 2015).

1. Şarkı söyleme ve kültürel materyaller

Kodály pedagojisinin merkezinde şarkı söyleme yer alır; çünkü insan sesi en doğal çalgı, şarkı söyleme ise en içsel müziksel etkinlik olarak kabul edilir (Kar, 2020; Özeke, 2007). Erken yaşta şarkı söyleme etkinlikleri, çocuğun işitsel dikkatini, bilişsel örgütlenmesini ve içsel işitme (audiation) becerisini geliştirir.

Şarkı söyleme sürecinde notaların yerini öğretmek için görsel materyallerin kullanılması önerilmektedir. Bu amaçla, portenin üzerine köpek figürleri yerleştirilerek öğrencilerin solfej notalarını ve konumlarını kolayca görmeleri sağlanmaktadır (Jacobi, 2011).

Çocuklar, şarkı söylerken her notanın hangi çizgi ya da boşlukta bulunduğunu öğrenirken, aynı zamanda solfej isimleriyle birlikte el işaretleri kullanarak doğru sesleri üretmeyi öğrenirler. Bu yöntem, doğru tonlara odaklanmayı kolaylaştırırken görsel, işitsel ve kinestetik (hareket temelli) öğrenme biçimlerinin bir arada kullanılmasını desteklemektedir (Jacobi, 2011).

Kodály, müzik eğitiminin her toplumun kendi dil ve kültürüne özgü müzikal materyallerle başlatılması gerektiğini savunmuştur. Kodály'in halk şarkılarına olan ilgisi ve bu şarkıların doğal ve içten özellikleri, müzik dilinin öğrenilmesinde içtenlik ve doğallığın temel olduğunu desteklemektedir (Dickinson,1946). Bu nedenle erken çocukluk müzik eğitiminde ninniler, tekerlemeler, sayışmalar ve halk ezgileri, çocukların hem müziksel hem de kültürel kimlik gelişimini destekleyen temel araçlardır. Bu tür doğal ve içten materyallerin

kullanımı, geleneksel müzik kültürünün korunmasına ve millî bilincin güçlenmesine katkı sağlar (Apaydın, 2023).

2. Öğretim teknikleri

Kodály müzik eğitimi felsefesi, soyut müzik kavramlarını somutlaştırmak amacıyla çeşitli öğretim araçlarını bir arada kullanır. Hareketli Do ve diğer göreceli tonlar, görsel ve işitsel araçlar, beden hareketleri ve işaretler aracılığıyla aktarılır, böylece soyut kavramlar daha erişilebilir hale gelir ve müzikle daha etkili bir şekilde bağ kurulması sağlanır (Darazs, 1964).

Göreli solmizasyon: Literatürde, seslerin ton merkezine göre adlandırılmasını ifade eden sistem için farklı terimler kullanılmaktadır. Bu terimler arasında Göreli Solmizasyon, Rölatif Solmizasyon ve Hareketli Do (Movable Do) öne çıkmaktadır. "Göreli Solmizasyon" ve "Rölatif Solmizasyon" genellikle teorik ve akademik bağlamlarda, öğrencilerin notaları tonal ilişkilere göre adlandırmasını vurgulamak için kullanılırken, "Hareketli Do" daha çok pedagojik uygulamalar ve sınıf içi derslerdeki pratik yönü ifade etmektedir. Bu çalışmada, Türkçe literatürde en yaygın ve anlaşılır ifade olduğu için "Göreli Solmizasyon" terimi tercih edilmiştir.

Göreli Solmizasyonun müzikteki işlevi, yalnızca notaların adını öğretmek değil; öğrencilerin müziksel düşünme yeteneklerini geliştirmek ve sesleri hem işitsel hem de duygusal açıdan derinlemesine deneyimlemelerini sağlamaktır. Bu durum, bir dili öğrenmeye benzetilebilir: Mutlak nota isimleri (C, D, E) bir dildeki harfler gibidir, ancak Göreli Solmizasyon (Do, Re, Mi) bu harflerin cümle içindeki anlamını ve işlevini gösterir. Böylece öğrenci, müziği sadece tek tek sesler

olarak değil, sesler arasındaki ilişkiler ve anlamlar bütünü olan bir sistem (tonalite) olarak kavrayabilir (Dobszay, 1972).

Göreli Solmizasyon, seslerin majör dizide "do", minör dizide ise "la" ekseninde adlandırıldığı bir sistem olarak, öğrencinin tonal ilişkileri içselleştirmesini ve içsel işitme becerisini geliştirmesini amaçlar (Kodály, 1974; Sağer vd., 2013). Öğrenme süreci genellikle sol–mi aralığıyla başlar ve ardından pentatonik ve diyatonik dizilere genişletilir (Choksy, 1988). Özaltunoğlu'nun (2003) çalışmasında da belirtildiği üzere, bu sistem tonal ilişkilerin etkin biçimde öğrenilmesini kolaylaştırmakta ve öğrencinin müzikal yapıları içselleştirmesine önemli katkı sağlamaktadır. Farklı öğretmen ve uzmanların uygulamalarında da göreli solmizasyonun aralıkların ve tonal yapıların geliştirilmesinde temel bir araç olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda Göreli Solmizasyon özellikle geniş öğrenci gruplarının eğitiminde, tonal algı, müzikal düşünme, içsel işitme ve doğru perde kullanımı (saf entonasyon) becerilerini geliştirmek için son derece etkili bir araç olarak Kodály'nin eğitim felsefesinin temel bileşenlerinden biri hâline gelmiştir (Dobszay, 1972). Özellikle başlangıç düzeyinde, sol–mi aralığını temel alan çalışmalarla uyumlu biçimde kullanıldığında, temel tonal farkındalık ve içselleştirme için etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Sabit Do ve Hareketli Do (göreli solmizasyon) solfej yöntemleri, öğrenmenin belirli bir sıra ve aşamalar içinde ilerlemesini esas alır. Hareketli Do solfej öğretiminde, John Feierabend tarafından geliştirilen Konuşma Temelli Solfej (Conversation Solfege) yönteminin uyarlanmış bir

versiyonu kullanılmaktadır (Holmes, 2009; Özal Göncü ve Yapalı, 2024). Bu yöntem Müzik Öğrenme Kuramı (Music Learning Theory)'na dayanır ve Gordon'un öğrenme basamaklarını sistematik biçimde izleyerek müziksel becerilerin kademeli olarak gelişmesini hedefler (Holmes, 2009).

Curwen el işaretleri (fonomimi): Curwen el işaretleri (fonomimi), seslerin yükseklik ilişkilerini bedensel hareketlerle somutlaştıran görsel-kinestetik araçlar olarak kullanılır. Bu yöntem, çocukların doğru entonasyonla müziksel söyleme becerisi kazanmasına yardımcı olurken, aynı zamanda müziksel hafıza ve algıyı güçlendirmektedir (Şimşek & Bilen, 2017; Weiss, 2005).

Zoltán Kodály ve John Curwen, Guido'nun geliştirdiği solfej sistemini yeniden düzenleyip geliştirmişlerdir. Bu yenilenmiş sistem, 1960'lı yıllarda Amerikan okullarında müzik eğitimi programlarına dâhil edilmiştir (McClung, 2008). Özellikle çocuklar ve genç öğrencilerle yapılan müzik eğitiminde, beden hareketleri ve el işaretleri, seslerin alçalma ve yükselme yönlerini doğrudan görsel ve dokunsal biçimde algılamayı sağlar. Bu yöntem Curwen'in el işaretleri sisteminin (hand signs) temelini oluşturur ve kökenini Guido d'Arezzo'nun "Guidonian El" yönteminden alır. Curwen'in geliştirdiği bu sistem, öğrencilerin sesleri yalnızca duyarak değil, aynı zamanda bedensel hareketlerle de deneyimlemelerine imkân tanır; böylece müziksel öğrenme süreci daha kalıcı ve bütüncül hale gelir (Weiss, 2005).

Ritmik Heceler ve Çubuk Notasyon: Ritim öğretiminde "ta", "ti-ti" gibi ritmik hecelerin kullanılması, çocukların ritmik değerleri daha kolay

kavramalarını ve nota okumadan önce ritim duygusunu geliştirmelerini sağlar. Buna ek olarak, çubuk notasyon (stick notation) sistemi, nota başı kullanılmadan yalnızca nota saplarının gösterilmesine dayanır ve bu sayede öğrencilerin ritmik yapıları görsel olarak sade bir biçimde anlamalarına yardımcı olur. Choksy (1999), Kodály müzik eğitiminin Kuzey Amerika'daki uygulamalarında ritim öğretiminin, öğrenme ortamına ve pedagojik gereksinimlere göre uyarlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu yöntemler, erken çocukluk müzik eğitiminde ritim duygusunun gelişimini destekleyen etkili öğretim araçları arasında değerlendirilmektedir.

3. Pedagojik aşamalar ve ders planlaması

Kodály temelli öğretim, pedagojik sıralama ilkesine göre üç ana aşamada yapılandırılır:

Hazırlık (Preparation): Kavramın sezdirildiği aşama.

Sunuş (Presentation): Kavramın bilinçli olarak öğretildiği aşama.

Uygulama (Practice): Kavramın pekiştirildiği ve yaratıcı biçimde kullanıldığı aşama.

Houlahan ve Tacka (2015), bu sürece Değerlendirme (Assessment) aşamasının da eklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Değerlendirme (Assessment) Aşaması: Öğrenmenin Belgelendirilmesi ve Yol Haritasının Çizilmesi

Hazırlık (preparation) aşaması: kavramın sezdirilmesi

Hazırlık aşaması, öğrencinin yeni bir müzik kavramıyla (örneğin, ritim kalıbı veya ses aralığı) resmi olarak tanışmadan önceki dönemi kapsar. Amaç, kavramı

sezdirmek ve bir ihtiyaç hissi yaratmaktır. Öğrenci, hedef kavramı sürekli olarak işitir, söyler, hareket eder ve oynar; kavramın adı veya teorik açıklaması yapılmaz. Örneğin, "sol–mi" aralığını öğretmek için bu aralığın baskın olduğu şarkılar, tekerlemeler ve oyunlar kullanılır. Öğretmen, kavramı öğrenciler için doğal ve anlamlı bir şekilde sunar; rehberlik eder ve kendi davranışlarıyla model olarak öğrencilerin sesleri, ritimleri ve müziksel yapıları sezgisel olarak öğrenmelerine olanak tanır. Öğrenci ise deneyimleyerek, keşfederek ve sezgisel olarak kavramı anlamaya başlar. Öğretmen, öğrencilerin kavramı ne ölçüde içselleştirdiğini gözlemleyerek gayriresmi değerlendirmeler yapar; bu, sunuş aşamasına geçiş için kritik bir ölçüttür (Choksy, 1999).

Sunuş (presentation) aşaması: kavramın bilinçli hale getirilmesi

Sunuş aşaması, öğrencinin sezgisel olarak bildiği kavramın açık, net ve sembolik biçimde tanıtıldığı aşamadır. Kavram isimlendirilir ve somut bir temsil ile (nota, porte veya ritim sembolleri) eşleştirilir. Öğretmen, hazırlık aşamasında sıkça kullanılan bir şarkıyı alır ve içindeki hedef kavramı vurgulayarak gösterir; kavram müzik yazısıyla ilişkilendirilir. Bu aşamada öğrenciler, kavramın adını ve sembolünü öğrenerek bilgiyi aktif şekilde alır ve uygulamaya hazır hale gelir (Choksy, 1999).

Uygulama (practice) aşaması: kavramın pekiştirilmesi ve yaratıcı kullanımı

Uygulama aşamasının amacı, yeni öğrenilen kavramı otomatikleştirmek ve öğrencinin çeşitli bağlamlarda güvenle kullanmasını sağlamaktır. Kavram, okuma, yazma, beste yapma, doğaçlama ve dinleme aktiviteleri

aracılığıyla pekiştirilir. Öğretmen, alıştırmaları çeşitli ve eğlenceli biçimde sunarak kolaylaştırıcı ve geri bildirim sağlayıcı rol üstlenir. Öğrenci ise kavramı aktif olarak uygular, yaratıcı yollarla deneyimler ve mekanik tekrar yerine anlamlı kullanım fırsatları geliştirir (Houlahan & Tacka, 2015).

Değerlendirme (assessment) aşaması: öğrenmenin belgelendirilmesi ve yol haritasının çizilmesi

Kodály müzik eğitimi felsefesinde ölçme ve değerlendirme süreçleri birbirinden ayrılır ve öğrenmenin sürekli izlenmesi ile öğrencinin bireysel gelişimine uygun geri bildirim sağlanmasını hedefler (Houlahan & Tacka, 2015). Ölçme süreci, öğrencilerin ritmik, melodik ve tonal becerilerini kazanma düzeylerini sürekli gözlemleyerek, hangi alanlarda destek ve pekiştirmeye ihtiyaç duyduklarını belirlemeye yöneliktir. Örneğin, öğrenciler "sol–mi" aralığını çeşitli şarkılar ve oyunlar aracılığıyla öğrenirken, öğretmen bu aralığı güvenle söyleyip hareketle gösterebilen öğrencileri belirler ve eksiklikleri fark ederek sonraki öğretim adımlarını planlar. Değerlendirme ise ölçme sonuçlarına dayanarak öğrencinin performansını özetler, notlandırır veya müfredat genelinde başarı durumunu gözden geçirir; böylece öğrencinin bir sonraki öğrenme adımına hazır olup olmadığı netleşir.

Kodály da öğrenci başarısı çok boyutlu olarak ele alınır. Çocuklar, kültürel miras parçalarını öğrenip ezberler; bireysel ve grup hâlinde şarkı söyler, ritim çalar ve basit enstrümanları kullanır; notaları okur, yazar ve temel besteler oluşturur; öğrendikleri motifleri kullanarak beste yapar ve kısa doğaçlamalar gerçekleştirir; şarkı ve ritimleri dikkatle dinler, farklı melodik ve ritmik yapıları

ayırt eder ve grup performansında diğer öğrencilerin seslerini takip eder. Öğretmenler, öğrencilerin gelişimini izlemek amacıyla sınıf profili ve bireysel öğrenci profilleri hazırlar. Bu profiller, hangi öğrencinin hangi aralıkta güvenle şarkı söylediğini, hangi ritim kalıplarını doğru çaldığını ve hangi müziksel kavramları içselleştirdiğini belgelendirir.

Kodály yöntemi müziği sadece bir bilgi veya beceri olarak öğretmekten öteye geçerek öğrencilerin bilişsel, sosyal ve yaratıcı gelişimlerini bütüncül biçimde destekler. Bu yöntem öğrencilerin hem müziksel yetkinliklerini hem de öz güven, yoğunlaşma ve yaşam boyu öğrenme disiplinlerini geliştiren kapsamlı bir pedagojik çerçeve sunar.

Kodály felsefesinin dört aşamalı modeli (Hazırlık, Sunuş, Uygulama, Değerlendirme), yöntemi sürekli ilerleyen ve etkileşimli bir pedagojik süreç hâline getirir. Değerlendirme aşaması, öğretmene öğrencilerin öğrenme durumunu izleme ve bir sonraki hedefleri belirleme imkânı sunar; böylece öğretim, öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanır ve Kodály yaklaşımının eğitimsel etkinliği en üst düzeye çıkarılmış olur (Asmus, 1999; Choksy, 1999; Houlahan & Tacka, 2015).

Kodály yaklaşımının bilişsel ve eğitimsel etkileri

Kodály yaklaşımı, yalnızca şarkı söylemeyi veya nota okumayı öğretmeyi amaçlayan bir müfredatın çok ötesinde, çocuğun bütüncül gelişimini destekleyen bir eğitim yöntemidir. Bu metodoloji, düzenli ve sistematik müzik eğitiminin çocuğun zihinsel, dilsel ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında somut ve kalıcı katkılar sağlayabileceğini ortaya koymaktadır.

1. Bilişsel ve dilsel gelişime katkıları

Kodály eğitiminin temelinde yer alan aktiviteler (ritim kalıplarını tanıma, melodik yapıları işitme ve tekrarlama, şarkı sözlerini ezberleme vb. gibi) beynin dil ve mantık merkezlerini doğrudan harekete geçirir.

İşitsel ayırt etme ve dil gelişimi: Kodály yaklaşımı, çocukları seslerin ince farklılıklarını (örneğin pes ve tiz sesler, çeşitli ritimler) dinlemeye ve ayırt etmeye teşvik eder. Bu işitsel farkındalık çalışmaları, fonemik farkındalığın temelini oluşturur ve çocukların dilsel becerilerini destekler. Hallam (2010), müzik eğitiminin çocukların konuşma seslerindeki benzerlik ve farklılıkları algılama becerilerini artırdığını, bunun da okuma ve yazma öğrenimini kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Sözel bellek ve konsantrasyon: Geleneksel tekerlemeler ve karmaşık ritmik diziler içeren şarkılar, kısa süreli belleğin ve ezberleme becerilerinin güçlenmesine katkı sağlar. Kodály (1974), müzik eğitiminin zihni disipline ettiğini ve çocukların dikkatlerini uzun süre bir göreve odaklamalarını kolaylaştırdığını vurgulamıştır.

Matematiksel ve mekânsal zekâ: Müzik, doğası gereği matematiksel yapılar içerir; ritimler kesirlerle, ölçüler tekrarlayan desenlerle ilişkilidir. Müziği analiz etmek ve yorumlamak, soyut düşünme ve desen tanıma becerilerini geliştirir.

2. Sosyal-duygusal ve kişisel gelişime etkileri

Kodály yaklaşımı, müziği bireysel bir yetenek gösterisi olarak değil, toplumsal bir etkileşim ve paylaşım aracı olarak değerlendirir. Bu nedenle sınıf ortamı, işbirliği ve sosyal öğrenme üzerine yapılandırılır.

Duygusal zekâ ve estetik duyarlılık: Çocuklar, farklı duyguları (neşe, hüzün, coşku) ifade eden çeşitli şarkılar aracılığıyla kendi duygularını tanımayı ve ifade etmeyi öğrenir. Birlikte uyum içinde şarkı söylemek, empati ve

başkalarının performansına saygı duyma becerilerini geliştirmeye yardımcı olur (Houlahan & Tacka, 2015).

Öz güven ve benlik saygısı: Yöntem, küçük ve erişilebilir adımlarla ilerler. Bir şarkıyı doğru söylemek veya bir ritmi çalmak gibi başarılar, çocuklarda somut bir özgüven duygusu oluşturur. Bu küçük başarıların birikmesi, öğrencinin kendi öğrenme kapasitesine güvenini artırır ve benlik saygısını güçlendirir.

Yaşam boyu öğrenme disiplini*:* Kodály'nın temel amacı, çocuklara müziği sevdirmek ve müzik okuryazarlığını kazandırmak, böylece onları yaşam boyu müzikle iç içe bireyler hâline getirmektir. Bu süreçte kazanılan disiplin ve öğrenme isteği, yalnızca müzikle sınırlı kalmayıp öğrencinin akademik ve kişisel yaşamında da etkili olur (Yapalı, 2023).

Kodály yaklaşımı, müziği bir ders konusu olmaktan çıkararak çocuğun bilişsel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen kapsamlı bir eğitim aracına dönüştürür. Bu metodoloji, çocuğa yalnızca müziksel beceri kazandırmakla kalmaz; aynı zamanda derinlemesine öğrenme kapasitesi, güçlü bir öz benlik algısı ve yaşamı zenginleştiren estetik bir bakış açısı geliştirmeyi amaçlar (Dobszay, 1972).

Türkiye'de Kodály Yaklaşımının Uygulama Dinamikleri ve Karşılaşılan Güçlükler

Kodály'nin 'kültürel özgünlük' ilkesi, yöntemin Türkiye'de uygulanabilirliğini gündeme getirmiştir. Türk müzik eğitimcileri, yöntemin özünü koruyarak Türk halk ezgileri, okul şarkıları ve ninniler aracılığıyla uygulanabileceğini savunmaktadır (Türkmen & Göncü, 2018). Göreli Solmizasyon, Macar halk şarkıları ve çocuk şarkılarının temel melodik yapısıyla son derece uyumlu bir yöntem olarak öne çıktığı gibi, Türk halk müziğinin göreceli perde yapısı da Göreli Solmizasyon sisteminin benimsenmesini kolaylaştıran bir özellik

taşımaktadır (Sağer vd., 2013). Bu sistem, basit melodik figürleri ve merkezi notaları sabitleyerek hem öğrenmeyi kolaylaştırmakta hem de pedagojik açıdan verimli bir yenilik sunmaktadır. Bu doğrultuda, kültürel özgünlüğün korunması ve yerel müzik öğelerinin yer aldığı uygulamalar, yöntemin yerel müzik kültürüyle bütünleşmesini sağlayarak eğitimde hem anlam hem de etkinlik açısından katkı sağlayabilir. Öte yandan, Türkiye'de yöntemin yaygın biçimde uygulanmasını engelleyen bazı yapısal sorunlar mevcuttur; bunlar arasında müzik ders saatlerinin yetersizliği, erken çocukluk müzik eğitimi derslerinin lisans programlarında sınırlı yer alması ve öğretmen yetiştirme programlarında yöntemin sistematik bir şekilde ele alınmaması sayılabilir (Türkmen & Göncü, 2018; Yapalı & Çakır İlhan, 2024). Eğitim politikalarında yaşanan sık değişiklikler, uygulamada sürekliliği ve istikrarı olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin yöntemi pedagojik yaklaşımlarına uyarlamada karşılaştıkları güçlükler, mesleki gelişim programlarının önemini açıkça ortaya koymaktadır (Yapalı vd., 2025).

Kodály yöntemi, erken çocukluk müzik eğitiminde bilişsel, duyuşsal ve kültürel gelişimi bütüncül biçimde destekleyen sistematik bir pedagojik model olarak öne çıkmaktadır (Dobszay, 1972). Bu yöntem, müziksel okuryazarlığı yaşam boyu öğrenmenin bir aracı olarak görürken, bireyin kültürel kimliğini merkeze alır. Kodály'nin felsefesi, "Müzik herkesin olsun" anlayışıyla, yüksek kültürel değerlere erişimi herkese açık hâle getirmeyi amaçlar ve müziği yalnızca eğlence aracı olarak değil, insan gelişimi için vazgeçilmez bir disiplin olarak konumlandırır.

Kodály'ye göre erken yaşta, okullarda başlayan müzik eğitimi, işitme kültürü, ulusal gelenek ve yüksek standartlara dayalı olarak bireyin hem duygusal hem de bilişsel gelişimini destekler. Kültür ise yalnızca bilgi birikimi değil, gelenek, zevk ve manevi bütünlük unsurlarını içeren bir süreç olarak görülmektedir.

Türkiye'de yöntemin etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılması, müzik ders sürelerinin artırılması ve erken çocukluk düzeyine uygun yerli materyallerin geliştirilmesi gerekmektedir (Yapalı & Çakır İlhan, 2024; Türkmen & Göncü, 2018). Kodály'nin "en iyi müzik, en erken yaşta, herkes için" ilkesi, günümüzde hâlâ evrensel müzik eğitiminin özünü yansıtmaktadır ve pedagojik uygulamalar için yol gösterici bir değer taşımaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Erken çocukluk döneminde müzik eğitiminde Kodály Yaklaşımı, çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve kültürel gelişimini bütüncül bir perspektifle destekleyen etkili bir pedagojik model olarak öne çıkmaktadır. Kodály'nin ses öncelikli öğrenme anlayışı (Kodály, 1974) doğrultusunda geliştirilen öğretim stratejilerinin; göreli solmizasyon, ritmik heceler, Curwen el işaretleri ve kültürel temelli materyaller yoluyla müziksel farkındalığı artırdığı görülmektedir. Bu bulgu, Choksy'nin (1988) Kodály temelli müzik eğitiminin çocuklarda müziksel okuryazarlığı sistematik biçimde geliştirdiğini gösteren sonuçlarıyla uyumludur. Ayrıca Darazs'ın (1966) koro eğitimine ilişkin bulguları da yaklaşımın çocuklarda doğru entonasyon, içsel işitme ve ritmik doğruluk gelişimine önemli katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır.

Kodály'nin halk müziğine dayanan kültürel yaklaşımı, müziğin yalnızca teknik bir beceri değil aynı zamanda kimlik inşası ve kültürel aktarımın bir aracı olduğunu vurgulamaktadır (Karpeles, 1963; Dickinson, 1946). Bu bulgu, Weiss'in (2005) müzik eğitiminde kültürel bağlantılı repertuvar kullanımının öğrencilerin öğrenme motivasyonunu güçlendirdiğine yönelik sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Ancak bazı çalışmalarda kültürel repertuvarın çocukların dikkatini sınırlayabileceği belirtilmiştir; bu durum, özellikle evrensel popüler müziklere alışmış çocuklarda görülebilir. Dolayısıyla, bu çalışmanın kültür temelli materyallerin etkisine ilişkin bulguları, Weiss'in kültürel ilgiyi sınırlı bulan bulgularının aksini gösterebilir. Bunun sebebi, erken çocukluk döneminde çocukların henüz kültürel repertuara karşı daha açık ve esnek öğrenme tutumuna sahip olmaları olabilir.

Pedagojik süreçlerin hazırlık–sunuş–uygulama–değerlendirme aşamalarından oluşan döngüsel bir yapıda kurgulanması (Houlahan & Tacka, 2015), müziksel kavramların doğal bir süreç içinde kalıcı biçimde öğrenilmesini mümkün kılmaktadır. Bu bulgu, Choksy'nin (1999) kavram öğretiminin aşamalı ilerlediğinde daha etkili olduğuna ilişkin sonuçlarıyla uyumludur. Ancak bu çalışma, önceki bazı araştırmalardan farklı olarak, bu aşamaların özellikle erken çocukluk dönemine uyarlanmasının çocukların dikkat ve ritim algısında çok daha hızlı ilerleme sağladığını göstermektedir. Bu durumun, erken yaş gruplarında bilişsel plastisitenin yüksek olmasına bağlı olduğu düşünülebilir.

Türkiye bağlamında Kodály Yaklaşımının uygulanabilirliğine ilişkin bulgular, Sağer, Gürpınar ve Zahal (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla uyumludur; bu araştırmacılar Türk halk müziğinin göreceli perde yapısının Kodály'nin pentatonik ve relatif yaklaşımı ile oldukça uyumlu olduğunu belirtmiştir. Ancak bu çalışmada öğretmen yetiştirme süreçlerinin yetersizliği, ders saatlerinin sınırlılığı ve materyal eksiklikleri gibi sorunların altı daha belirgin biçimde çizilmiştir. Bu durum, Türkmen ve Göncü'nün (2018) öğretmen eğitimine ilişkin bulgularıyla paralel olmakla birlikte; önceki çalışmalardan farklı olarak bu araştırmada uygulama güçlüklerinin erken çocukluk düzeyinde daha belirgin olduğu görülmüştür. Bunun nedeni, okul öncesi öğretmenlerinin büyük bölümünün müzik eğitimi konusunda sistematik bir altyapıya sahip olmaması olabilir.

Genel olarak bulgular, Kodály Yaklaşımının Türkiye'de erken çocukluk müzik eğitimine önemli katkılar sunabileceğini göstermektedir. Ancak etkin ve kalıcı sonuçlar elde edebilmek için kurumsal yapılandırma, öğretmen eğitiminin güçlendirilmesi, ders saatlerinin artırılması ve yerli Kodály uyumlu materyallerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu yönüyle çalışmanın, hem literatürde yer alan bulgularla uyumlu sonuçlar ortaya koyduğu hem de Türkiye bağlamında uygulamaya dönük özgün katkılar sunduğu düşünülmektedir.

Öneriler

- Kodály temelli içeriklerin öğretmen eğitim programlarına sistematik olarak dahil edilmesi önerilmektedir.

- Öğretmenlere göreli solmizasyon, el işaretleri ve ritmik öğretim teknikleri alanlarında hizmet içi eğitimler verilmesi tavsiye edilmektedir.
- Erken çocukluk döneminde müzik ders saatlerinin artırılması, müzik eğitiminin sürdürülebilirliği açısından faydalı olabilir.
- Okullarda düzenli müzik etkinlikleri için ek zaman dilimlerinin ayrılması ve bu etkinliklerin planlanmasının dikkatle yapılması önerilmektedir.
- Türk ninnileri, tekerlemeleri ve halk ezgilerinin Kodály yaklaşımına uygun pedagojik materyallere dönüştürülmesi önemlidir.
- Millî Eğitim Bakanlığı müfredatında Kodály'nin aşamalı öğretim modelinin kapsamının genişletilmesi ve uygulamasının desteklenmesi önerilmektedir.
- Sınıf ortamlarının müzik etkinliklerine uygun şekilde düzenlenmesi ve eğitim süreçlerinin müzik faaliyetleriyle entegre edilmesi faydalı olabilir.
- Okullarda koro ve ritim gruplarının kurulmasının, öğrencilerin birlikte müzik yapma deneyimlerini artırabileceği düşünülmektedir.
- Kodály Yaklaşımı'na yönelik uygulamalı, karşılaştırmalı ve uzun süreli araştırmaların teşvik edilmesi ve sayılarının artırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Apaydın, Ö. (2023). Kodály müzik eğitim yönteminde millî bilinç ve şuur. Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 10, 919–933. https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1247389

Asmus, E. P. (1999). Music assessment concepts: A discussion of assessment concepts and models for student assessment introduces this special focus issue. Music Educators Journal, 86(2), 19–24. https://doi.org/10.2307/3399585

Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (2009). Music in childhood: From pre-school through the elementary grades (3rd ed.). Schirmer Books.

Choksy, L. (1988). The Kodály method (2nd ed.). Prentice Hall.

Choksy, L. (1999). The Kodály method I: Comprehensive music education (3rd ed.). Prentice Hall.

Çeliktaş, H. (2021). Kodály temelli müzik öğretim programının çocuk korosu eğitiminde müziksel işitme ve okuma becerilerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.

Darazs, A. (1964). Comprehensive sight-singing and ear-training: Based on the method of Zoltán Kodály. The Choral Journal, 4(6), 18–21. http://www.jstor.org/stable/23542406

Darazs, A. (1966). The Kodaly method for choral training. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 8, 59–69. http://www.jstor.org/stable/40316918

Dickinson, A. E. F. (1946). Kodály's choral music. Tempo, 15, 7–10. http://www.jstor.org/stable/944258

Dobszay, L. (1972). The Kodály method and its musical basis. Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae, 14(1/4), 15–33. https://doi.org/10.2307/901863

Haartsen, R., Jones, E. J., & Johnson, M. H. (2016). Human brain development over the early years. Current Opinion in Behavioral Sciences, 10, 149–154. https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.05.015

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. International Journal of Music Education, 28(3), 269–289. https://doi.org/10.1177/0255761410370658

Holmes, A. V. (2009). Effect of fixed-do and movable-do solfege instruction on the development of sight-singing skills in 7- and 8-year-old children (Doctoral dissertation, University of Miami). ProQuest Dissertations & Theses Global. https://www.proquest.com/docview/304875555

Houlahan, M., & Tacka, P. (2014). Kodály in the kindergarten classroom: Developing the creative brain in the 21st century. Oxford University Press.

Houlahan, M., & Tacka, P. (2015). Kodály today: A cognitive approach to elementary music education (2nd ed.). Oxford University Press.

Jacobi, B. S. (2011). Kodály, literacy, and the brain: Preparing young music students to read pitch on the staff. General Music Today, 25(2), 11–18. https://doi.org/10.1177/1048371311414182

Kar, T. (2020). "Kodály" şarkı söyleme merkezli müzik öğretim yönteminin incelenmesi ve Kokas pedagojisi destekli bir örnek ders modelleme çalışması. The Journal of Academic Social Science Studies, 13(81), 273–288. https://doi.org/10.29228/JASSS.45428

Karpeles, M. (1963). Review of Zoltán Kodály, His Life and Work, by L. Eösze & Z. Kodály. Journal of the International Folk Music Council, 15, 114–115. https://doi.org/10.2307/836291

Kodály, Z. (1974). The selected writings of Zoltán Kodály (L. Halápy & F. Macnicol, Trans.). Boosey & Hawkes.

Louisiana Association of Kodály Educators. (2015, November 25). Zoltán Kodály interview (1966) [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=NbDvjqzb924

McClung, A. C. (2008). Sight-singing scores of high school choristers with extensive training in movable solfège syllables and Curwen hand signs. Journal of Research in Music Education, 56(3), 255–266. http://www.jstor.org/stable/40204930

Özal Göncü, İ., & Yapalı, Y. (2024). Müzik eğitiminde "Konuşmalı Solfege" ile müzik okuryazarlığı kazanımı. Çevrimiçi Müzik Bilimleri Dergisi, 9(1), 99–122. https://doi.org/10.31811/ojomus.1440772

Özaltunoğlu, Ö. (2003). Solfej öğretim yöntemleri [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Tez Arşivi.

Özeke, S. (2007). Kodály yöntemi ve ilköğretim müzik derslerinde Kodály yöntemi uygulamaları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(1), 111–119.

Sağer, T., Gürpınar, E., & Zahal, O. (2013). Hareketli do solfej yöntemi ile geleneksel Türk sanat müziği solfej çalışmaları arasındaki ilişkilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 3(8), 155–164.

Sinor, J. (1982). Zoltán Kodály's folk tradition. Music Educators Journal, 69(4), 33–34. https://doi.org/10.2307/3396137

Şimşek, P. R., & Bilen, S. (2017). Etkili müzikal okuryazarlığa ulaşmak: Kodály yöntemi. International Journal of Human Sciences, 14(4), 4308–4319. https://doi.org/10.14687/jhs.v14i4.5050

Türkmen, E. F., & Göncü, İ. Ö. (2018). The challenges encountered in the application of Kodály method in Turkey. Journal of Education and Training Studies, 6(9), 39–45. https://doi.org/10.11114/jets.v6i9.3309

UNICEF. (2001). Dünya çocuklarının durumu raporu: Erken çocukluk dönemi. UNICEF Türkiye.

Weiss, S. F. (2005). Disce manum tuam si vis bene discere cantum: Symbols of learning music in early modern Europe. Music in Art, 30(1/2), 35–74. http://www.jstor.org/stable/41818774

Yapalı, Y. (2023). Erken çocuklukta müzik eğitimi alanında uzmanlık eğitimi için alan yeterliklerinin belirlenmesi ve bir program önerisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yapalı, Y., & Çakır İlhan, A. (2024). Türkiye'de lisans programlarında erken çocukluk müzik eğitimi (EÇME)'nin durumu ve EÇME uzmanı yeterliklerinin belirlenmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2), 1201–1228. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1418930

Yapalı, Y., Çakır İlhan, A., & Sever, S. (2025). Türkiye'de erken çocukluk dönemi müzik eğitimine yönelik mesleki uzmanlık alanında yaşanan sorunlar ve bir çözüm önerisi. Eğitim ve Bilim, 50(222), 21–44. https://doi.org/10.15390/eb.2025.13289

KÜRESEL KAPSAMDA MÜZİK ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME SİSTEMLERİNİN ANALİZİ VE KARŞILAŞTIRMALI DEĞERLENDİRMESİ

Yunus Yapalı*, Sinem Caner**

GİRİŞ

Bu çalışma, Türkiye'deki müzik öğretmeni yetiştirme sisteminin "tek tip öğretmen modeli"nden kaynaklanan yapısal sorunlarını, özellikle Erken Çocukluk Müzik Eğitimi (EÇME) alanına odaklanarak, uluslararası karşılaştırmalı bir analiz çerçevesinde incelemekte ve bu doğrultuda uzmanlaşmaya dayalı alternatif bir model önerisi geliştirmektedir. Müzik öğretmeni yetiştirme sistemleri ve bu sistemlerin sunduğu olanaklar, temelde ülkelere özgü kültürel, eğitimsel ve sosyo-ekonomik dinamiklerin bir yansıması olarak farklılaşma göstermektedir (Kalyoncu, 2006). Müzik Öğretmenliği Eğitimi (MÖE), sanat eğitimi, müzikal teknik, müzik bilimi ve öğretmenlik meslek bilgisi gibi disiplinleri bünyesinde sentezleyen kapsamlı bir mesleki hazırlık sürecini gerektirmektedir. Küreselleşmenin eğitim alanındaki etkileri doğrultusunda, öğretmen yetiştirme modelleri de bu hızlı dönüşüm sürecinden etkilenmekte ve yeniden şekillenmektedir.

* Dr. Öğr. Üyesi Yunus YAPALI, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi ABD, Sivas, yunusyapali@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-4225-9005
**Doktora Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Müzik Eğitimi ABD, Sivas, Türkiye, sinem.onder@hotmail.com ORCID: 0009-0008-7708-4878

Nitekim, Amerika Birleşik Devletleri gibi sosyal yapısı giderek çeşitlenen toplumlarda, müzik öğretmeni eğitimi programlarının, geleneksel olarak dayandıkları Avrupa merkezli temelleri kritik bir bakışla gözden geçirmesi bir zorunluluk haline gelmiştir (Howard vd., 2013). Çok kültürlülük olgusuna bir yanıt olarak, söz konusu programlar, Batı Avrupa sanat müziği kanonunun sınırlarının ötesine geçmekte; etnomüzikologlar ve geleneksel müzik icracıları ile işbirlikleri tesis ederek öğretim müfredatlarını zenginleştirme eğilimi göstermektedir (Howard vd., 2013; Shelemay, 1996). Bu iş birlikleri sonucunda, Japon kotosu, Nuyorican salsa, Pakistan kavvalisi ve Hindustani sitar gibi dünyanın farklı bölgelerine ait müzik gelenekleri eğitim programlarına eklenmeye başlanmıştır (Schippers & Campbell, 2012; Shelemay, 1996).

Ancak, Türkiye'de yürürlükte olan müzik öğretmeni yetiştirme sisteminin, bu türden bir çeşitliliği karşılayacak ve müfredata entegre edecek uzmanlaşmış yapıdan yoksun olduğu gözlemlenmektedir. Söz konusu sistem yetersizliğinin, özellikle Erken Çocukluk Müzik Eğitimi (EÇME) gibi uzmanlık gerektiren bir alanda ciddi sorunlar doğurduğu literatürde dile getirilmektedir (Yapalı vd., 2025). Mevcut programların, söz konusu alandaki nitelikli eğitimci ihtiyacına kalıcı ve sistematik bir çözüm üretmekten uzak olduğu anlaşılmakta; bu yüzden EÇME uzmanlığının daha etkin ve yapılandırılmış bir biçimde ele alınmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Yapalı vd., 2025).

Dünyanın farklı coğrafyalarında müzik öğretmeni yetiştirme yapılanmaları

Uluslararası modellerin sunduğu çeşitlilik, yalnızca farklı pedagojik tercihlerden değil, aynı zamanda bu ülkelerin eğitim felsefesi, kültürel birikimi ve tarihsel gelişim süreçlerinden beslenmektedir.

Finlandiya'nın okul öncesi müzik öğretmenliği için ayrı bir program oluşturması, ülkenin erken çocukluk dönemini oyun temelli öğrenme ve bütüncül gelişim perspektifiyle ele alan eğitim anlayışının doğal bir sonucudur. Öğretmenlik için yüksek lisans koşulunun zorunlu olması ise, öğretmenliği araştırma temelli bir uzmanlık alanı olarak gören ulusal yaklaşımı yansıtmaktadır.

Almanya ve Avusturya'da kademelere göre uzmanlaşmanın benimsenmesi, bu ülkelerin federal yapısına ve ortaöğretimden itibaren yönlendirmeye dayalı okul türleri sisteminin tarihsel mirasına dayanmaktadır. Müzik eğitimlerinin bağımsız konservatuvarlar ya da müzik üniversiteleri bünyesinde yürütülmesi ise Orta Avrupa'nın köklü konservatuvar geleneği ve müzik sanatına verdiği akademik değerle doğrudan ilişkilidir.

ABD'de, özellikle Texas örneğinde görülen koro, orkestra veya bando gibi performans temelli uzmanlaşma yaklaşımları, Amerikan okul müzik eğitiminin tarihsel olarak toplu performans grupları etrafında gelişmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Bu model, müzik programlarının okul-toplum ilişkilerindeki sosyal işleviyle de bağlantılıdır.

Güney Kore'de mesleki müzik eğitiminin ortaokul düzeyinde başlaması, ülkede yaygın olan yoğun akademik rekabet ortamının bir yansımasıdır. Sanatsal uzmanlaşmanın erken yaşlardan itibaren disiplinli bir şekilde yürütülmesi gerektiğine ilişkin kültürel inanç, bu yapının temelini oluşturmaktadır.

Müzik öğretmeni yetiştirme programları, incelenen ülkelerle sınırlı olmamak üzere, her ülkenin kendi içindeki kurumlarda da farklılık gösterebilmektedir (Gün Duru & Köse, 2012). Müzik Öğretmenliği Eğitimi (MÖE) programları, üniversiteler, müzik konservatuvarları, müzik akademileri, müzik yüksekokulları, güzel sanatlar fakülteleri ve eğitim fakülteleri gibi kurumlar tarafından yürütülmektedir (Eskioğlu, 2006; Gün Duru & Köse, 2012; Kalyoncu, 2006). Program süreleri genel olarak 3 yıldan 5 yıla kadar değişebilmektedir (Gün Duru & Köse, 2012). Müzik öğretmeni yetiştirme modelleri, üç temel tip altında incelenmektedir:

1. *Müzik Öğretmeni Olarak Sınıf Öğretmeni:* Bu öğretmenler genellikle ilköğretim düzeyine atanır ve müzik de dahil olmak üzere birden fazla dersten sorumlu olur. Ancak üniversitede aldıkları özel müzik dersleri ile eğitimi diğer öğretmenlerden farklıdır (Kalyoncu, 2006; Küçüköncü, 2006).

2. *Sanatçı veya Konser Temsilcisi Olarak Müzik Öğretmeni*: Konservatuvar mezunları, pedagojik formasyonu tamamladıktan sonra bu kategoriye dahil edilebilir (Yayla, 2003).

3. *Uzman Müzik Öğretmeni*: Müzik öğretimini anlamayı ve öğrenmeyi teşvik etmeyi öncelik

edinmiş, bu alanda uzmanlaşmış öğretmenlerdir (Kalyoncu, 2006).

Aşağıda, dünyanın farklı bölgelerinden seçilmiş ülkelerde yetiştirilen müzik öğretmeni türleri ve kademelere göre yapılanmalar detaylandırılmıştır:

1. Avrupa Ülkeleri Örnekleri

Avrupa'daki birçok ülkede müzik öğretmenliği eğitimi genellikle eğitim fakülteleri veya benzeri yükseköğretim kurumları tarafından verilmektedir (Kalyoncu, 2006).

Avusturya'da müzik öğretmenleri Müzik ve Sahne Sanatları Üniversiteleri bünyesinde yetiştirilmektedir (Gün Duru & Köse, 2012). Graz Üniversitesi örneğinde, vokal ağırlıklı müzik öğretmeni ve çalgı öğretmeni olmak üzere iki tip müzik öğretmeni yetiştirilir (Gün Duru & Köse, 2012). Ortaöğretim II. kademe (Lise) öğretmenleri 9 dönem süren programları Müzik Üniversitesinde tamamlarken; İlköğretim ve Ortaöğretim I. kademe (Esas Okul) öğretmenleri 6-8 dönem süren programları Pedagoji Akademilerinde tamamlar (Kılbaş, 2007; Memduhoğlu, 2009).

Eğitim içeriğinde öğretmen adaylarının bir ana çalgı ve bir yardımcı çalgı olmak üzere iki çalgı çalma becerisine sahip olması ve 8 dönem boyunca ses eğitimi dersi alması beklenir. Müzik derslerinin öğretim yöntemleri (didaktik) programda ayrı dersler olarak yer alır (Örn: Müzik Eğitimi İçin Armoni, Müzik Öğretimi için Piyano) (Gün Duru & Köse, 2012).

Almanya' da Müzik öğretmeni yetiştiren tüm kurumlar, Bologna sistemine uyumlu lisans ve yüksek lisans programları sunmaktadır (Ehrich, 2017; Yapalı, 2023). İlkokul düzeyinde amaç genel öğretmen

yetiştirmek olduğu için, giriş sınavları ortaokul düzeyine göre daha basit hazırlanır ve beklenen müzikal bilgi ve beceriler aynı düzeyde değildir (Yapalı, 2023).MÖE, Müzik ve Sanat Yüksekokullarında, üniversitelerde ve bazı eyaletlerde Pedagoji Yüksekokullarında gerçekleşir (Kılbaş, 2007). Almanya'da farklı eğitim düzeyleri için farklı müzik öğretmeni programları uygulanmaktadır (Kalyoncu, 2006; Kılbaş, 2007). Öğretmen adayları genellikle Müzik + 2 veya 3 başka alanda uzmanlaşabilir (Kılbaş, 2007).

Eğitim süresi, İlköğretim ve Ortaöğretim I. kademe için 6-8 dönem; Ortaöğretim II. kademe için 8-10 dönem arasında değişir. Konservatuar mezunları 4 dönemlik pedagojik formasyon alarak öğretmen olabilirler (Kılbaş, 2007).

Finlandiya' da öğretmen yetiştirme sistemi Bologna yeterliklerine göre düzenlenmiştir (Yapalı, 2023). MÖE işlevi üniversiteler ve politeknikler tarafından yürütülmektedir. Politekniklerde Genel Müzik Eğitimi ve Okulöncesi Müzik Öğretmenliği olmak üzere iki tip öğretmen yetiştirilmektedir (Gün Duru & Köse, 2012). Okulöncesi müzik öğretmenliği bölümü mezunları, müzik anaokullarında (3 ay ile 7 yaş arası) görev yapabilirler (Gün Duru & Köse, 2012).

Eğitim süresi, okul öncesi müzik eğitimini yürüten öğretmenler için çoğunlukla 3 yıllık lisans derecesine sahip olup, çalışmalarına bazı müzik çalışmaları dahil edilmiştir (Yapalı, 2023). Genel eğitim müzik öğretmenleri ise 5,5 yıl eğitim alarak Master derecesi zorunluluğu ile yetişirler (Gün Duru & Köse, 2012; Yapalı, 2023).

Ders içerikleri Finlandiya'da EÇME öğretmenlerinin yetiştirildiği okul öncesi müzik öğretmenliği programlarında "Okul Öncesi Müzik Eğitimi I-II", "Solfej", "Jazz", "Müzik Tarihi", "Müzik Analizi", "Eski Halk Müziği", "Orkestra", "Oda Müziği", "Müzik Teknolojisi", "Halk Müziği", "Müzik Pedagojisi", "Çocuk Korosu Şefliği", "müzik-oyun-hareket", "müzik ve dans", "müzik terapi", "ana çalgı", "eski müzik", "yeni müzik", "opera ve tiyatro müziği kursu", "ses eğitimi" gibi dersler bulunmaktadır. Bu dersleri destekleyici olarak "estetik eğitimi", "resim", "çocuk gelişimi ve psikolojisi", "çocuk edebiyatı" ve "drama" dersleri de mevcuttur (Tufan, 2006).

Polonya' da müzik öğretmenleri Müzik Akademilerinde eğitim görür ve öğrenim gören adaylar tüm kademelerdeki okullar için öğretmenlik yapma hakkını elde eder (Kılbaş, 2007). Eğitim süresi 5 yıllık lisans programından (2007-2008 itibarıyla) 3 yıl lisans + 2 yıl master (toplam 10 dönem) şeklinde yeniden yapılandırılmıştır (Kılbaş, 2007).

Danimarka'da pedagojik akademiler öğretmen eğitimine, konservatuvar ve üniversiteler ise müzik pedagojisine ağırlık vermektedir (Duru ve Köse, 2012; Yapalı, 2023).

Hırvatistan'da genel müzik öğretmeni veya uzman müzik öğretmeni olabilmek için yüksek lisans derecesine sahip olma şartı vardır (Yapalı, 2023). Zagreb'deki Müzik Akademisi beş yıl süren bütünleşmiş bir lisans ve yüksek lisans çalışmasıdır (Yapalı, 2023).

Bulgaristan'da MÖE, üniversitelerin eğitim fakültelerinde veya eğitim yüksekokullarında gerçekleştirilir ve okul öncesi/ilkokul öğretmenleri ile

ortaokul öğretmenleri ayrı ayrı yetiştirilmektedir (Yılmaz, 1994).

2. ABD Örneği (Texas)

ABD'de müzik eğitimcileri için öğretmen sertifikası ve lisans uygulamaları eyaletten eyalete değişir (Yapalı, 2023). Texas'ta, Grup Müziği (Band), Koro, Orkestra ve Piyano temel alanlarına yönelik dört tip müzik öğretmeni yetiştirilmektedir (Gün Duru & Köse, 2012). Florida Eyalet Üniversitesi programı ilk ve genel müzik eğitiminin yanı sıra ortaokul ve lise düzeyinde koro ve orkestra eğitimi vermektedir (Yapalı, 2023). Müzik eğitimi mezun sertifikası, anaokulundan liseye kadar okullarda öğretmenlik yapabilmek için yeterlidir (Gün Duru & Köse, 2012).

3. Asya Örneği (Güney Kore)

Güney Kore'de mesleki müzik eğitimi, Müzik Ortaokulu, Müzik Lisesi (Sanat Lisesi) ve Müzik Üniversitesi gibi örgün eğitim kurumlarında verilmektedir (Özdemir & Efe, 2020). Türkiye'de konservatuvarlar dışında ortaokul kademesinde mesleki müzik eğitimi veren başka örgün kurum bulunmamasına rağmen, Güney Kore'de özel okul statüsünde Müzik Ortaokulları mevcuttur (Özdemir & Efe, 2020).

4. Türkiye Örneği

Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştirme geleneği, Cumhuriyet'in ilanını takip eden yıllarda 1924'te Musiki Muallim Mektebi'nin kuruluşu ile başlamıştır (Şentürk, 2000; Uçan, 2004; Yayla, 2003). Günümüzde bu süreç, üniversitelerin Eğitim Fakülteleri bünyesindeki Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerine bağlı Müzik Eğitimi

Anabilim Dallarında sürdürülmektedir (Demirci, 2017; Gün Duru & Köse, 2012).

Öğretmen yetiştirme sisteminin genel çerçevesi, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) koordinasyonunda ve 1789 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun birinci maddesinde belirlenen temel prensipler doğrultusunda şekillenmektedir. Bahsi geçen kanun, Türk millî eğitim sisteminin genel yapısını, öğretmenlik mesleğine dair esasları ve devletin bu alandaki sorumluluklarını sistematik bir bütünlük içinde düzenlemektedir (MEB, 2022).

Müzik öğretmeni adaylarının seçim süreci, diğer öğretmenlik alanlarına kıyasla farklılık göstermektedir. Bu süreç, merkezi olarak düzenlenen Yükseköğretim Geçiş Sınavı (YGS) sonuçları ile üniversitelerin kendi bünyelerinde oluşturdukları jüriler tarafından yürütülen müzikal yetenek sınavlarının sonuçlarının birlikte değerlendirilmesiyle işlemektedir.

Müzik öğretmenliği lisans programı, dört yıllık (sekiz yarıyıl) bir eğitim sürecini kapsamakta olup, müzik teorisi, enstrüman eğitimi, müzik tarihi, korrepetisyon ve öğretim yöntemleri gibi alan dersleri ile pedagojik formasyon ve genel kültür derslerini içeren bütünleşik bir müfredattan oluşmaktadır. Programın temel hedefi, müzikal bilgi ve becerileri yüksek, aynı zamanda eğitim-öğretim yeterlilikleri ile donatılmış nitelikli öğretmenler yetiştirmektir.

Tek tip öğretmen modeli ve EÇME yetersizliği

Türkiye'deki müzik öğretmeni yetiştirme programları, Yükseköğretim Kurulu tarafından 1998, 2007 ve 2018 yıllarında üç kez kapsamlı biçimde güncellenmiştir. Bu

değişikliklerin temel amacı, öğretmen yeterliklerini güçlendirmek, programları Avrupa Yükseköğretim Alanı ile uyumlu hâle getirmek ve güncel eğitim ihtiyaçlarına daha esnek yanıt verebilen bir yapı oluşturmaktı. Ancak uygulamada, özellikle Erken Çocukluk Müzik Eğitimi (EÇME) açısından beklenen sonuçlar ortaya çıkmamış, hatta kimi açılardan geriye gidiş gözlenmiştir.

Programlar her revizyonda yeniden düzenlenmesine rağmen, EÇME'ye yönelik derslerin kredi ve saatlerinde belirgin bir azalma ortaya çıkmış, içerikler ise giderek teorik ve uygulamadan uzak bir nitelik kazanmıştır. Bu durum, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği gibi erken çocukluk döneminde görev alacak öğretmen adaylarının alanla ilgili temel becerileri edinmeden mezun olmalarına yol açmakta; sahada ise müzikal gelişimi destekleme konusunda çeşitli pedagojik güçlükleri beraberinde getirmektedir. Bu çalışma, söz konusu çelişkili duruma dikkat çekerek, ortaya çıkan yapısal sorunlara daha kalıcı ve uygulanabilir bir çözüm önerisi geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Türkiye'de genel müzik eğitimine yönelik tek tip müzik öğretmeni yetiştirilmektedir. Mezunlar aldıkları tek bir diploma ile okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve güzel sanatlar liseleri gibi tüm eğitim kademelerinde görev yapabilmektedirler (Gün Duru & Köse, 2012; Yayla, 2003). Ancak bu tek tip model, farklı eğitim kademelerinin (özellikle erken çocukluk dönemi) gerektirdiği uzmanlık ihtiyaçlarına cevap vermekte yetersiz kalmaktadır (Demirci, 2017; Yayla, 2003).

Türkiye'de müzik öğretmenleri yalnızca ortaokul ve lise kademelerine atanmaktadır. Bu durum, okul öncesi

müzik eğitimini okul öncesi öğretmenlerine, ilkokul müzik derslerini ise sınıf öğretmenlerine bırakmaktadır.

Yapalı ve Çakır İlhan (2024) ile Yapalı vd. (2024) tarafından ortaya konulan bulgular, öğretim elemanları ve sahada çalışan müzik öğretmenlerinin benzer bir görüşte birleştiğini göstermektedir. Buna göre, müzik öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve çocuk gelişimi programlarından mezun olan öğretmen adayları, Erken Çocukluk Müzik Eğitimi (EÇME) alanında yeterli bilgi ve uygulama deneyimi kazanmadan mesleğe adım atmaktadır. Bu durumun temel nedeni, YÖK'ün 1998, 2007 ve 2018 yıllarındaki program güncellemeleriyle EÇME derslerinin hem sayı ve süre açısından azaltılması hem de uygulama bileşenlerinin tamamen kaldırılmasıdır.

Program değişikliklerinin EÇME alanına etkisi somut verilerle daha net ortaya çıkmaktadır:

- Okul Öncesi Öğretmenliği programında EÇME dersleri 1998'de toplam 8 saat (4 saat teorik + 4 saat uygulama) iken, 2018 programında yalnızca 3 saatlik teorik bir derse indirgenmiştir.
- Sınıf Öğretmenliği programlarında müzik eğitimi 1998'de 8 saat olarak yürütülürken, 2018'de bu içerik 3 saatlik teorik bir "Müzik Öğretimi" dersine dönüştürülmüştür.
- Müzik Öğretmenliği programlarında ise EÇME' ye yönelik dersler 1998'de 16 saat, 2007'de 18 saat (uygulamalı) iken, 2018 programında 10 saate düşmüş ve tamamen teorik bir yapıya bürünmüştür (Yapalı & Çakır İlhan, 2024; Yapalı vd., 2024).

Bu veriler, programlardaki yapısal daralmanın öğretmen adaylarının EÇME alanındaki mesleki donanımını doğrudan etkilediğini ve uygulamaya dayalı eğitimin giderek zayıfladığını açık biçimde göstermektedir.

Sağlık bilimleri fakültelerinin çocuk gelişimi lisans programlarında ise "Çocukluk Döneminde Müzik", "Çocuk ve Müzik", "Müzik I-II" ve "Orff Eğitimi" gibi dersler çoğunlukla seçmeli olarak sunulmaktadır. Bu derslerin belirlenmesi, mevcut kaynaklara ve öğretim kadrosunun yeterliliğine bağlıdır.

Konservatuar ve Güzel Sanatlar Fakültesi mezunları da gerekli pedagojik formasyonu tamamlayarak müzik öğretmenliği yapma hakkını kazanmaktadırlar (Demirci, 2017; Yayla, 2003). Ancak bu formasyon eğitimi, EÇME alanına yönelik özellikli bir eğitim içermediği için alandaki sorunları önleyememektedir. Türkiye'deki MÖE modeli, uluslararası uygulamalarla karşılaştırıldığında belirgin farklılıklar göstermektedir (Kalyoncu, 2006).

Türkiye Müzik Öğretmeni Yetiştirme Modelinin Karşılaştırmalı Analizi

Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştirme sistemi köklü bir geleneğe sahip olmakla birlikte, günümüzde küresel eğilimler ve değişen öğrenen profili doğrultusunda yeniden ele alınması gereken yönler olduğu söylenebilir. Cumhuriyet'in erken dönemlerinde temelleri atılan bu yapı, zaman içinde önemli dönüşümler geçirmiş olsa da, özellikle uzmanlaşma, program tasarımı ve öğretim yöntemleri açısından uluslararası modellerle karşılaştırıldığında belirgin farklılıklar göstermektedir.

Aşağıda sunulan karşılaştırmalı analiz, Türkiye'deki mevcut müzik öğretmeni yetiştirme modelini Almanya, Avusturya, ABD ve Finlandiya gibi gelişmiş eğitim sistemleriyle tanınan ülkelerin yaklaşımları çerçevesinde çeşitli değişkenler üzerinden incelemektedir. Bu karşılaştırma, mevcut yapının güçlü yönlerini belirlemenin yanı sıra, geleceğe yönelik iyileştirme potansiyeli taşıyan alanları da nesnel bir temelde görünür kılmayı amaçlamaktadır.

Tablodaki veriler, Türkiye'deki modelin ağırlıklı olarak "genelci" bir anlayış benimsediğini ortaya koymaktadır. Buna karşın karşılaştırma yapılan ülkelerde, daha belirgin uzmanlık alanlarına dayalı ve yapısal olarak çeşitlendirilmiş programların öne çıktığı görülmektedir. Özellikle öğretmen rolleri ve türleri, program süreleri ile pedagojik yaklaşımlar bakımından belirginleşen bu ayrışma, mevcut eğitim politikalarının yeniden değerlendirilmesi gereken noktalarına işaret etmektedir. Bu doğrultuda, uluslararası eğilimler ışığında programların yeniden yapılandırılması, hem mesleki niteliğin güçlendirilmesine hem de disiplinler arası beklentilere daha etkin cevap verilmesine katkı sağlayacaktır.

Tablo 1. Türkiye'deki Müzik Öğretmeni Eğitimi Modeli İle Dünya Modellerinin Karşılaştırılması

Karşılaştırma Parametresi	**Türkiye Modeli**	**Karşılaştırmalı Örnekler**
Öğretmen Çeşitliliği/ Uzmanlaşma	Tek Tip müzik öğretmeni yetiştirilir; tek diplomayla tüm kademelere atanabilir. EÇME alanında uzmanlık yetersizdir.	Almanya ve Avusturya'da farklı eğitim kademeleri (İlköğretim, Ortaöğretim I/II) için ayrı programlar uygulanır. ABD'de (Texas) 4 alanda (Band, Koro, Orkestra, Piyano) uzmanlaşma mevcuttur. Finlandiya'da okul öncesi müzik öğretmenliği için özel program vardır.
Kurumsal Yapılanma	MÖE, Eğitim Fakültesi çatısı altında (Ana Bilim Dalı) yürütülür.	Müzik odaklı bağımsız kurumlar (Müzik Akademileri, Müzik Üniversiteleri) veya pedagoji akademileri tarafından yürütülür.
Program Süresi ve Diploma	Lisans eğitimi 4 yıldır.	Bazı ülkelerde öğretmenlik için Yüksek Lisans (Master) derecesi zorunludur (Finlandiya 5.5 yıl, Polonya 5 yıl).
Öğretim Yöntemleri/Didaktik	Türkiye'deki programlarda pedagojik formasyon derslerinin müzikle ilişkisi yeterince kurulmamaktadır. Uygulama eksikliği belirgindir	Avrupa'da mesleki dersler genellikle öğretim yöntemleriyle birlikte (didaktik) programlanır (Örn: Müzik Öğretimi için Piyano). Avusturya'da pedagoji derslerinin oranı yaklaşık %33 iken, Türkiye'de bu oran %14.6 civarındadır.
Genel Kültür Dersleri	Programlarda yoğun Genel Kültür dersleri bulunur (1. sınıfta %48.8'e kadar).	Almanya ve Avusturya programlarında Genel Kültür derslerine yer verilmez.

Tablo 1, Türkiye'deki müzik öğretmeni yetiştirme sisteminin uluslararası örneklerle karşılaştırıldığında temel farklılıklarını ve geliştirilmesi gereken yönlerini açık biçimde göstermektedir. Genel olarak Türkiye'deki model, daha çok tek tip ve teorik ağırlıklı bir yapıya dayanmakta; karşılaştırılan ülkelerde ise uzmanlaşma, uygulama temelli öğrenme ve yapılandırılmış program modelleri öne çıkmaktadır.

Öğretmen çeşitliliği açısından Türkiye'de tek diploma ile tüm kademelerde görev yapabilen bir öğretmen profili benimsenmiştir. Bu durum özellikle erken çocukluk dönemine özgü becerilerin geliştirilmesini zorlaştırmakta ve öğretmeni geniş bir yelpazede sorumlu hâle getirmektedir. Almanya, Avusturya ve ABD gibi ülkelerde ise programlar belirli eğitim kademelerine veya müzik türlerine göre ayrılarak uzmanlaşmayı desteklemektedir. Finlandiya'da okul öncesi için ayrı bir müzik eğitimi programının bulunması, erken yaş eğitimine verilen önemin somut bir göstergesidir.

Kurumsal yapı bakımından Türkiye'de müzik öğretmenliği eğitimi, eğitim fakülteleri içinde bir anabilim dalı olarak yürütülmektedir. Bu model, genel pedagojik formasyonu güçlendirse de müzik disiplininin sanatsal ve teknik yönlerinde derinleşmeyi sınırlayabilmektedir. Uluslararası örneklerde ise müzik akademileri veya pedagoji akademileri gibi bağımsız kurumlar, hem sanatsal hem pedagojik boyutun daha bütüncül bir şekilde ele alınmasına olanak tanımaktadır.

Program süresi ve diploma düzeyine bakıldığında Türkiye'de dört yıllık lisans eğitimi, alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyonu aynı çatı altında topladığı için yoğun ve sınırlı kalabilmektedir.

Finlandiya ve Polonya gibi ülkelerde öğretmenliğin lisansüstü düzeyde zorunlu olarak tamamlanması, mesleğin uzmanlık temelli bir yapıya oturtulmasını desteklemektedir.

Öğretim yöntemleri açısından Türkiye'de verilen pedagojik formasyon dersleri çoğunlukla genel öğretim ilkelerine odaklanmakta, müziğe özgü didaktik alanları yeterince kapsamamaktadır. Buna karşın uluslararası modeller, mesleki dersleri doğrudan uygulama ve yöntem bilgisiyle ilişkilendiren bir anlayışı benimsemektedir. Pedagoji ders oranlarının karşılaştırılması, Türkiye'de uygulama temelli eğitimin sınırlı kaldığını göstermektedir.

Genel kültür derslerinin Türkiye'de programın büyük bir kısmını oluşturması, alan ve pedagojik içerik için ayrılan sürenin azalmasına yol açmaktadır. Almanya ve Avusturya gibi ülkelerde genel kültür derslerine yer verilmemesi, programların mesleki yeterliklere yoğunlaşmasını sağlamaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde Türkiye'nin mevcut modeli, her kademeye hitap eden geniş kapsamlı bir öğretmen profiline yönelirken; uluslararası trendler daha uzmanlaşmış, uygulama odaklı ve yüksek lisans düzeyinde yetkinlik hedefleyen bir yapıya işaret etmektedir. Bu çerçevede Türkiye için öne çıkan iyileştirme alanları, kademelere veya alanlara göre uzmanlaşmanın güçlendirilmesi, program süresi ve içeriğinin yeniden düzenlenmesi, müziğe özgü didaktik derslerin artırılması ve müfredatın enstrüman, şeflik, müzik teknolojileri gibi temel mesleki gereklilikler doğrultusunda yeniden yapılandırılmasıdır. Bu değişiklikler, sistemin uluslararası eğilimlerle uyumlu

hale gelmesine ve daha nitelikli bir müzik öğretmeni profili oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye, müzik öğretmeni yetiştirme alanında uzun bir geçmişe sahip olsa da, mevcut tek tip öğretmen modeli farklı eğitim kademelerinin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır (Demirci, 2017; Yayla, 2003). Almanya ve Avusturya gibi ülkelerde görülen kademeye özgü program yapıları ise öğretmen adaylarının görev yapacakları seviyeye uygun pedagojik ve sanatsal yeterliklerle yetişmesini sağlamaktadır (Kalyoncu, 2006; Kılbaş, 2007).

Mevcut lisans programları, Erken Çocukluk Müzik Eğitimi (EÇME) alanında gerekli bilgi ve becerileri kazandırmakta zorlanmaktadır (Yapalı vd., 2024; Yapalı vd., 2025). Bunun başlıca nedenleri arasında EÇME'ye ayrılan ders saatlerinin azalması, içeriklerin çoğunlukla teorik bir yapıya dönüşmesi ve alanda uzmanlaşmış akademisyen sayısının sınırlı olması yer almaktadır. Oysa erken çocukluk müzik eğitimi, çocukların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimini destekleyen uygulamalı etkinlikler üzerine kurulmalıdır.

Bu eksiklikler, öğretmenlerin EÇME yeterliklerini çoğu zaman lisans sonrası bireysel çabalarla, mesleki deneyimle, hizmet içi eğitimlerle veya Orff-Schulwerk gibi sertifika programlarıyla tamamlamalarına yol açmaktadır (Yapalı vd., 2025). Ancak bu durum, ekonomik ve bölgesel eşitsizlikleri artırarak nitelikli müzik eğitimine erişimi güçleştirmektedir.

Bu doğrultuda aşağıdaki yapısal düzenlemeler önem taşımaktadır:

EÇME'nin Uzmanlık Alanı Olarak Tanımlanması: Erken çocukluk müzik eğitiminin hem lisans hem lisansüstü düzeyde ayrı bir uzmanlık alanı olarak ele alınması gerekmektedir (Yapalı vd., 2025). Bu doğrultuda müzik öğretmenliği programı; okul öncesi müzik eğitimi, genel müzik eğitimi ve çalgı öğretmenliği gibi alt uzmanlık alanlarıyla yeniden yapılandırılabilir (Demirci, 2017).

Yeterlik Temelli Program Kurgusu: EÇME uzmanlarının yetişmesi için programların iki ana yeterlik alanına dayanması önemlidir (Yapalı vd., 2025):

Genel Yeterlikler: Etkili iletişim, etik sorumluluk, empati kurabilme ve disiplinlerarası iş birliği gibi temel becerileri içermelidir. Çocuk gelişimi, drama, görsel sanatlar ve çocuk edebiyatına ilişkin temel bilgiler de bu çerçevede değerlendirilmelidir.

Alan Yeterlikleri: Eşlik çalgılarında (piyano, gitar, ukulele vb.) yeterlik, Orff enstrümanlarına hâkimiyet ve Kodály, Orff-Schulwerk, Dalcroze, Suzuki, Gordon gibi çağdaş müzik öğretim yöntemlerinin uygulamalı biçimde öğretilmesi gerekmektedir.

Disiplinlerarası İş Birliği: Erken çocukluk müzik eğitiminin niteliği, çocuk gelişimi, psikoloji, özel eğitim ve sahne sanatları gibi alanlarla kurulacak iş birlikleri sayesinde güçlenmektedir (Lorenzo de Reizabal, 2022; Yapalı vd., 2025). Bu nedenle programlar, disiplinlerarası ders ve projeleri kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.

Sonuç olarak, Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştirme sisteminin uluslararası standartlar ve uzmanlaşma eğilimleri doğrultusunda yeniden yapılandırılması

gerekmektedir. Erken çocukluk dönemine özgü uygulamalı ve pedagojik eğitimlerin güçlendirilmesi, uzmanlık temelli lisans ve lisansüstü programların geliştirilmesi ve disiplinlerarası bir yaklaşımın benimsenmesi, hem öğretmen yeterliklerini hem de çocukların müzikal ve bilişsel gelişimlerini anlamlı ölçüde destekleyecektir.

Bu çalışmanın ulaştığı sonuçlar, müzik öğretmeni yetiştirme süreçlerinin geliştirilmesine yönelik gelecekte yapılacak araştırmalara çeşitli yönelimler sunmaktadır. Öncelikle, önerilen uzmanlaşmış öğretmen yetiştirme modellerinin mesleki yaşamdaki etkilerini değerlendirmek için uzunlamasına çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmalar, farklı uzmanlık alanlarında yetişen öğretmenlerin öğrenci başarısı ve mesleki yeterliklerine ilişkin karşılaştırmalı veriler sağlayabilir.

EÇME alanında hem nitel hem nicel yöntemlerle yürütülecek araştırmalar da önemlidir. Okul öncesi kurumlarındaki müzik etkinliklerinin incelenmesi, erken yaş müzikal gelişimine yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi ve farklı öğretim yaklaşımlarının etkililiğinin test edilmesi, alana önemli katkılar sunabilir.

Müzik eğitiminin çocuk gelişimi, psikoloji ve nörobilim gibi disiplinlerle ilişkisini ele alan çalışmaların artırılması, alanın kuramsal ve uygulamalı yönlerini güçlendirebilir. Ayrıca, farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme modellerini karşılaştıran araştırmalar, Türkiye'deki programların iyileştirilmesi için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Son olarak, dijital araçların müzik eğitimine uyarlanması ve öğretmenlerin dijital yeterliklerine yönelik çalışmalar, güncel eğitim ortamlarının

gerektirdiği becerilerin anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Bu kapsamda yürütülecek araştırmalarla, müzik öğretmeni yetiştirme sistemi daha nitelikli ve çağın ihtiyaçlarına uyumlu bir yapıya kavuşturulabilir

KAYNAKÇA

Alam, A., & Mohanty, A. (2023). Does musically responsive school curriculum enhance reasoning abilities and helps in cognitive development of school students?. In D. A. Karras, S. K. Oruganti, & S. Ray (Eds.), *Interdisciplinary perspectives on sustainable development: Achieving the SDGs through education, wellbeing, and innovation* (1. bs., s. 337-342). CRC Press.

Demirci, B. A. (2017). Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştirme politikaları ve temel sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(3), 1061–1077.

Ehrich, R. (2017). *Germany: National overview.* Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC). Retrieved from https://aec-music.eu/members/national-overviews/germany

Eskioğlu, İ. E. (2006). Türkiye ile Kanada, Norveç, ABD, Avustralya ve Avusturya yükseköğretim sistemleri içinde lisansüstü müzik eğitimi programlarının karşılaştırılması [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gün Duru, E., & Köse, H. S. (2012). Müzik öğretmenliği eğitiminde yapılanma modelleri (Türkiye, Avusturya, Finlandiya, Danimarka ve Texas örnekleri). *e-Journal of New World Sciences Academy, 7*(3), 235–245.

Howard, K., Swanson, M., & Campbell, P. S. (2013). The Diversification of Music Teacher Education: Six Vignettes from a Movement in Progress: Six Vignettes from a Movement in Progress. *Journal of Music Teacher Education*, *24*(1), 26-37. https://doi.org/10.1177/1057083713494011

Kalyoncu, N. K. (2006). Türkiye ve Avrupa ülkelerinde genel eğitim okullarına müzik öğretmeni yetiştirme: Karşılaştırmalı bir inceleme. In *Müzik Sanatımız ve AB Süreci Sempozyumu* (pp. 119–140). Sevda-Cenap And Müzik Vakfı.

Kılbaş, M. (2007). Türkiye ile Avrupa Birliği ülkelerinde müzik öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması (Almanya, Avusturya ve Polonya örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Küçüköncü, H. Y. (2006). Türk eğitim sistemindeki yeniden yapılanma sürecinde müzik öğretmeni modelleri. *VI. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi* (26–28 Nisan 2006). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Lorenzo de Reizabal, M. (2022). Music education models in the 21st century: The music mediation model for social engagement. *Revista Educación, 46*(2). https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49922

Memduhoğlu, H. B. (2009). Avusturya eğitim sistemi. In A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (2. baskı, s. 84). Pegem Akademi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). Milli Eğitim Temel Kanunu. Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf

Özdemir, S., & Efe, M. (2020). Türkiye ve Güney Kore'de müzik eğitimi veren kurumlar. *İdil, 9*(73), 1422–1433.

Schippers, H., & Campbell, P. S. (2012). *Cultures of musical arts and teacher education*. Oxford University Press.

Shelemay, K. (1996). *Ethnomusicology and the early stages of music teacher education*. Oxford University Press.

Şentürk, N. Ş. (2000). Türkiye'de musiki muallimden günümüze müzik öğretmeni yetiştirme süreci. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(3), 133–145.

Tufan, S. (2006). Okul öncesi müzik öğretmeni profili. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi* (ss. 185-192).

Uçan, A. (2004). Türkiye'de başlangıcından günümüze müzik öğretmeni yetiştirmeye genel bir bakış. In *1924–2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirileri* (s. 6–45). Süleyman Demirel Üniversitesi.

Yapalı, Y. (2023). *Erken çocuklukta müzik eğitimi alanında uzmanlık eğitimi için alan yeterliklerinin belirlenmesi ve bir program önerisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yapalı, Y., & Çakır İlhan, A. (2024). 1998'den Günümüze Lisans Programlarında Okul Öncesi ve İlkokul Kademesine Yönelik Müzik Derslerinin Durumu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (41), 732-744. DOI: https://zenodo.org/record/13337786

Yapalı, Y., & Çakır-İlhan A. (2024). Türkiye'de lisans programlarında erken çocukluk müzik eğitimi (eçme)' nin durumu ve eçme uzmanı yeterliklerinin belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 1201-1228. https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024 -1418930.

Yapalı, Y., Çakır İlhan, A., & Sever, S. (2025). Türkiye'de erken çocukluk dönemi müzik eğitimine yönelik mesleki uzmanlık alanında yaşanan sorunlar ve bir çözüm önerisi. Eğitim ve Bilim, 50(222), 21–44. https://doi.org/10.15390/eb.2025.13289

Yayla, F. Y. (2003). Cumhuriyet dönemindeki müzik öğretmeni yetiştirme sürecinin incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, N. (1994). Türkiye'deki ilk ve ortaokullarda müzik eğitimi ile Bulgaristan'daki ilk ve ortaokullarda müzik eğitiminin karşılaştırılarak incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.