



**CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü**  
**Müzik Ana Bilim Dalı**

**TÜRKİYE'DE MÜZİK ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ KONUSUNDA**  
**YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Osman Çağatay KAYA**

**Sivas**  
**Aralık 2018**

**CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü**  
**Müzik Ana Bilim Dalı**

**TÜRKİYE’DE MÜZİK ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ KONUSUNDA**  
**YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Osman Çağatay KAYA**

**Tez Danışmanı**  
**Doç. Dr. Özlem ÖZALTUNOĞLU**

**Sivas**  
**Aralık 2018**

## KABUL VE ONAY

Üniversite: : Cumhuriyet Üniversitesi  
Enstitü : Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Ana Bilim Dalı : Müzik Ana Bilim Dalı  
Tezin Başlığı : Türkiye’de Müzik Öğretim Yöntemleri Konusunda  
Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi  
Savunma Tarihi : 23/11/2018  
Danışmanı : Doç. Dr. Özlem ÖZALTUNOĞLU

Unvanı - Adı Soyadı

İmza

Jüri Başkanı : Doç. Dr. Özlem ÖZALTUNOĞLU

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ÖZGÜL

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ÖZTÜRK

Oy Birliği

Oy Çokluğu

Osman Çağatay KAYA tarafından hazırlanan “Türkiye’de Müzik Öğretim Yöntemleri Konusunda Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezi, kabul edilmiştir. .../.../2018

Prof. Dr. Ahmet ŞENGÖNÜL  
Enstitü Müdürü



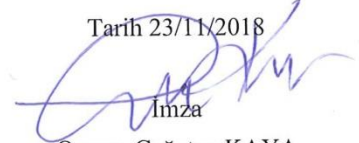
## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırladığım bu Yüksek Lisans tezinin bizzat tarafımdan ve kendi sözcüklerimle yazılmış orijinal bir çalışma olduğunu ve bu tezde;

- 1- Çeşitli yazarların çalışmalarından faydalandığımda bu çalışmaların ilgili bölümlerini doğru ve net biçimde göstererek yazarlara açık biçimde atıfta bulunduğumu;
- 2- Yazdığım metinlerin tamamı ya da sadece bir kısmı, daha önce herhangi bir yerde yayımlanmışsa bunu da açıkça ifade ederek gösterdiğimi;
- 3- Başkalarına ait alıntılanan tüm verileri (tablo, grafik, şekil vb. de dahil olmak üzere) atıflarla belirttiğimi;
- 4- Başka yazarların kendi kelimeleriyle alıntıladığım metinlerini, tırnak içerisinde veya farklı dizerek verdiğim yine başka yazarlara ait olup fakat kendi sözcüklerimle ifade ettiğim hususları da istisnasız olarak kaynak göstererek belirttiğimi,

beyan ve bu etik ilkeleri ihlal etmiş olmam halinde bütün sonuçlarına katlanacağımı kabul ederim.

Tarih 23/11/2018

  
İmza

Osman Çağatay KAYA

# İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
<b>KABUL VE ONAY .....</b>	<b>i</b>
<b>ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....</b>	<b>iii</b>
<b>TABLO LİSTESİ .....</b>	<b>vii</b>
<b>GRAFİK LİSTESİ .....</b>	<b>ix</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>xi</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>xiii</b>
<b>I. BÖLÜM .....</b>	<b>1</b>
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Cümlesi ve Alt Problemler .....	2
1.2. Araştırmanın Önemi .....	3
1.3. Sayıtlar.....	3
1.4. Sınırlılıklar .....	4
<b>II. BÖLÜM.....</b>	<b>5</b>
<b>2. KURAMSAL TEMELLER.....</b>	<b>5</b>
2.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı .....	5
2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım .....	6
2.3. Aktif Öğrenme .....	7
2.4. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi.....	8
2.5. Çoklu Zeka Kuramı .....	10
2.6. Bilgisayar Destekli Eğitim.....	12
2.7. Çağdaş Müzik Öğretim Yöntemleri.....	14
2.7.1. Kodaly Yöntemi .....	14
2.7.2. Dalcroze Yöntemi.....	17

2.7.3. Suzuki Yöntemi.....	18
2.7.4. Orff Öğretisi .....	20
2.8. İlgili Yayınlar.....	22
<b>III. BÖLÜM.....</b>	<b>29</b>
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>29</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	29
3.2. Evren ve Örneklem .....	29
3.3. Veri Toplama Teknikleri .....	30
3.3.1. Veri Toplama Aracı.....	30
3.3.2. Verilerin Analizi.....	30
<b>IV. BÖLÜM .....</b>	<b>31</b>
<b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>31</b>
4.1. Lisansüstü Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı.....	31
4.2. Lisansüstü Araştırmaların Üniversitelere Göre Dağılımı .....	33
4.3. Lisansüstü Araştırmaların Tez Türlerine Göre Dağılımı.....	35
4.4. Lisansüstü Araştırmaların Araştırmacının Cinsiyetine Göre Dağılımı .....	36
4.5. Lisansüstü Araştırmaların Araştırma Konularına Göre Dağılımı.....	37
4.6. Lisansüstü Araştırmaların Araştırma Gruplarına Göre Dağılımı .....	38
4.7. Lisansüstü Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı .....	41
<b>V. BÖLÜM.....</b>	<b>43</b>
<b>5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>43</b>
5.1. Sonuçlar .....	43
5.2. Öneriler .....	45
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>47</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>55</b>

## TABLO LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
<b>Tablo 1.</b> Eski ve Yeni Zeka Anlayışlarının Karşılaştırılması .....	10
<b>Tablo 2.</b> Yıllara göre Dağılım.....	31
<b>Tablo 3.</b> Üniversitelere göre Dağılım .....	33
<b>Tablo 4.</b> Tez Türlerine Göre Dağılım .....	35
<b>Tablo 5.</b> Cinsiyete Göre Dağılım.....	36
<b>Tablo 6.</b> Araştırma Konularına Göre Dağılım.....	37
<b>Tablo 7.</b> Araştırma Gruplarına Göre Dağılım .....	39
<b>Tablo 8.</b> Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılım.....	41





## GRAFİK LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
<b>Grafik 1.</b> Yıllara Göre Dağılım. ....	32
<b>Grafik 2.</b> Üniversitelere Göre Dağılım.....	34
<b>Grafik 3.</b> Tez Türlerine Göre Dağılım .....	35
<b>Grafik 4.</b> Cinsiyete Göre Dağılım .....	36
<b>Grafik 5.</b> Araştırma Konularına Göre Dağılım .....	38
<b>Grafik 6.</b> Araştırma Gruplarına Göre Dağılım .....	40
<b>Grafik 7.</b> Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılım .....	42



## ÖZET

Bu araştırmada; ülkemizde mzık ğretim yöntemleri konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 1994-2018 yılları arasında Türkiye'deki üniversitelerde mzık ğretim yöntemleri konusunda yapılmış Yüksek Lisans ve Doktora tezleri incelenmiştir. Veriler; araştırmaların yapıldığı yıllara, üniversitelere, lisansüstü araştırmanın tez türüne, araştırmacının cinsiyetine, araştırma konusuna, araştırma grubuna ve araştırmada kullanılan veri toplama aracına göre analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; en fazla çalışma 2011 yılında (%10,84) yapılmıştır. Mzık ğretim yöntemleri konusunda en fazla lisansüstü çalışma yapılan niversite Dokuz Eylül niversitesi'dir (%22,90). Araştırma türlerine göre büyük oranda (%62,65) yüksek lisans tezinin yazılmış olduğu, mzık ğretim yöntemleri konusundaki tez çalışmalarında kadınların %63,86 oranında daha aktif olduğu, en fazla çalışmanın Orff ğretisi konusunda (%34,05) yapıldığı, tezlerin %65,55'inde araştırma grubu olarak öğrencilerin hedef alındığı ve verilerin toplanmasında deneysel ölçümlerin (%54,12) büyük oranda tercih edildiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Mzık Eğitimi, Mzık ğretim Yöntemleri, Tezler



## **ABSTRACT**

The aim of this study is to examine the postgraduate theses about music teaching methods in our country. For the scope of research, MSc and PhD theses in the field of teaching methods of music between the years 1994-2018 were examined. Data were analyzed according to year, university, thesis type, researcher's gender, topic of the research, research group and data collection tools.

According to the findings of the research, the highest number of studies was done in 2011 (10,84%). Dokuz Eylül University is the most active university in the field of graduate studies with the ratio of 22,90%. According to research types, a large number of master thesis (62,65%) has been written, 63,86% of women are more active in post graduate thesis studies in the field of music teaching methods, 34,05% of the study was done in the area of Orff -Schulwerk, 65,55% of the studies were conducted with the students and the experimental method is the most widely used for data collection technique with a ratio of 54,12%.

**Keywords:** Music Education, Teaching Methods in Music Education, Theses

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

Sanat, Bernard Shaw'ın deyimiyle “Bireyin yaşadığı duyguyu bilerek ve isteyerek diğer bireylere aktarma olayıdır” (Tolstoy 2004: 10). Diğer bir ifadeyle sanat; yalnızca bir zevk aracı değil, insan hayatının en önemli gerekliliklerinden biri ve insanlar arası iletişim araçlarının en mükemmelidir. Çünkü sanat, yalnızca düşünce ve bilginin değil, duyguların da ifade edilmesini sağlarken; bilimden farklı olarak, bireyin haz almasını da sağlamaktadır. Ayrıca sanat, tüm dillerin, kültürlerin ve diğer ortak değerlerin üstünde; tüm insanlığa aynı anda hitap edebilen en kapsamlı iletişim aracıdır.

Sanat, bu iletişim işleviyle birlikte, çağdaş eğitimin ana boyutlarından biri kabul edilmektedir. Sanat eğitiminin en önemli dallarından biri olan müzik eğitimi ise, diğer sanat dallarından farklı olarak ses ve hareket gibi temel unsurların sentezlenmesine olanak sağlamaktadır. Müzik eğitiminin diğer sanat dalları ile arasındaki bu fark ona, insan ve toplum hayatında önemli işlevler kazandırmıştır. Edman'a (1977: 57) göre bu işlevlerin yeri ve önemi, onu uygarlığa en çok yaklaştıran bir eğitim aracı ve önemli bir eğitim alanı olmasına neden olmuştur.

Müzik eğitimi, hedeflenen amaç ve kitleye göre genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi şeklinde sınıflanabilir. Genel müzik eğitimi herkes için gerekli ve zorunludur, bu nedenle ayırım yapılmaksızın herkese yöneliktir. Özengen müzik eğitimi bir hobi olarak müzik yapmak isteyen, müziğe ilgili, istekli, gönüllü ve yatkın olanlara yöneliktir. Mesleki müzik eğitimi ise müziği sürekli bir görev, iş veya uğraş alanı olarak seçen ve bunun gerektirdiği yeterlikleri kazanmaya yetenekli olduğunu kanıtlayanlara, yani profesyonellere yöneliktir. Müzik eğitiminin bu üç ana türü genelden özele doğru bir açılım gösterir (Uçan 2005). Müziğin bireysel ve toplumsal işlevleri göz önünde bulundurulduğunda; mesleki ve özengen müzik eğitiminden farklı olarak tüm bireyler için gerekli olan genel müzik eğitimi daha fazla önem kazanmaktadır.

Ülkemizde genel müzik eğitimi etkileyen çeşitli faktörlerin olduğu bilinmektedir. Bu faktörler müzik eğitimi politikaları, öğretim programları, geleneksel oturma düzenleri, müzik sınıflarının ve ders saatlerinin sayıca yetersizliği vb. şeklinde özetlenebilir. Diğer taraftan bu faktörlerden biri de öğretim yöntemleridir. Alanyazın çalışmalarında öğretim yöntemlerinin çeşitlilik gösterdiği bilinmektedir. Bu çeşitlilik her duruma uyabilecek tek tip bir yöntemin olmamasından kaynaklanmaktadır. Yöntem seçimi hedefe, içeriğe, öğrenciye ve öğretmene göre değişebilir ve eğitim durumları planlanırken belirlenmesi gerekir (Bilen 2002; Demirel 2007; Kılıç 2007). Müzik eğitiminde öğretim yöntemi ise Müzik öğretimi sürecinde hedefe ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve uygulanan yoldur. Müzik öğretim yöntemleri, müziksel öğretme-öğrenme etkinliklerinin en önemli öğelerindedir. Müzik eğitimi alanında müzik öğretim yöntemlerinin genel ve özel şeklinde iki grupta açıklandığı görülmektedir. Genel müzik öğretim yöntemi, eğitim alanlarının tümü için geçerli olan öğretim yöntemlerinin müzik eğitimine uyarlanmış halidir. Özel müzik öğretim yöntemi ise müziksel nitelik taşıyan öğretim yöntemleridir (Uçan ve Diğ. 1999). Bununla birlikte alanyazında müzik öğretim yöntemlerinin çeşitlilik gösterdiği bilinmektedir.

Günümüzde geleneksel öğretim yöntemlerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı, buna karşın çağdaş müzik öğretim yöntemleri, aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme, bilgisayar destekli öğretim gibi güncel ve farklı yöntemlerden oluşan çeşitlilikten çok fazla yararlanılmadığı söylenebilir. Bu durum ise müzik eğitimi sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu görüşler doğrultusunda, Türkiye’de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılan lisansüstü tezler üzerine bir araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla çalışmada aşağıdaki problem cümlelerine cevap aranmıştır.

### **1.1. Problem Cümlesi ve Alt Problemler**

Bu çalışmada “Türkiye de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış lisansüstü çalışmaların farklı değişkenler açısından dağılımı ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu problemin araştırılmasına yönelik olarak belirlenmiş olan yedi adet alt problem şu maddelerden oluşmaktadır:



1. Türkiye’de müzik ğretim yöntemleri konusunda yaplm lisansüstü çalışmaların *yıllara* göre dağılımı ne düzeydedir?
2. Türkiye’de müzik ğretim yöntemleri konusunda yaplm lisansüstü çalışmaların yapıldığı *niversitelere* göre dağılımı ne düzeydedir?
3. Türkiye’de müzik ğretim yöntemleri konusunda yaplm lisansüstü çalışmaların *türlerine* göre dağılımı ne düzeydedir?
4. Türkiye’de müzik ğretim yöntemleri konusunda yaplm lisansüstü araştırmacıların *cinsiyetlerine* göre dağılımı ne düzeydedir?
5. Türkiye’de müzik ğretim yöntemleri konusunda yaplm lisansüstü çalışmaların *konularına* göre dağılımı ne düzeydedir?
6. Türkiye’de müzik ğretim yöntemleri konusunda yaplm lisansüstü çalışmaların *araştırma gruplarına* göre dağılımı ne düzeydedir?
7. Türkiye’de müzik ğretim yöntemleri konusunda yaplm lisansüstü çalışmaların *kullanılan veri toplama araçlarına* göre dağılımı ne düzeydedir?

## 1.2. Araştırmanın nemi

Bu araştırma, Türkiye’de müzik ğretim yöntemleri konusunda yaplm lisansüstü çalışmaları bir araya toplaması ve bu alanda ileride yapılacak olan araştırmaların daha özgün konulardan ve içeriklerden oluşmasına katkı sağlaması bakımından önemli görülmektedir. Aynı zamanda bu araştırma, araştırmacılara kaynaklara ulaşma sürecinde zaman ve ekonomik olarak kolaylık sağlaması bakımından da önem teşkil etmektedir.

## 1.3. Sayıtlar

- Araştırma için belirlenen tarama yönteminin araştırmanın amacına ve konusuna uygun olduğu,

- YÖK tez bankasından elde edilen müzik öğretim yöntemleri konusundaki lisansüstü çalışmaların tamamına yakınına ulaşıldığı;
- Türkiye’de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin Yüksek Öğretim Kurulu Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı’nda indeksleme çalışmalarının hatasız olarak yapıldığı varsayılmıştır.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Bu araştırma, Yüksek Öğretim Kurulu Dokümantasyon Yayın ve Daire Başkanlığı’na ait veri tabanında bulunan, müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılan yüksek lisans ve doktora tezleriyle sınırlandırılmıştır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL TEMELLER

Bu bölümde müzik öğretim yöntemleri ile doğrudan ve dolaylı ilişkisi bulunan bilgilere yer verilmiştir.

#### 2.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı

Davranışçı öğrenme kuramı temsilcilerine göre insan işlenmeye hazır boş bir levhadır. İnsana iyi veya kötü olmak öğretilir. Öğrenmede dışsal süreçler ve çevre çok önemli rol oynar. Davranışçı öğrenme kuramlarına göre öğrenme, uyarıcı ile tepki arasında kurulan bağ sonucu oluşur. Öğrenmenin kalıcı olabilmesi için uyarıcı ile tepki arasında kurulan bağın güçlenmesi gerekir. Birey davranışlarını kendi yaşantılarıyla öğrenir. İlk öğrenmeler sonraki öğrenmeleri de etkiler. Çevredeki uyarıcılar değişince bireyin davranışları da değişir.

Özden'e (2009: 21-23) göre davranışçılar, öğrenmenin, uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurarak geliştiğini ve davranış değiştirmenin pekiştirme yoluyla gerçekleştiğini kabul ederler ve insanların herhangi bir problemle karşılaştıklarında bunu çözmek için genellikle geçmişte yaşadıkları benzer durumları göz önüne aldıklarını ileri sürerler. Yeni bir problemle karşılaşıldığında ise yeni çözümler üretmek için deneme-yanılma yolunu kullandıkları kabul edilir. Davranışçı yaklaşımların; daha çok psikomotor davranışların öğrenilmesini açıkladığı kabul edilir yani bu yaklaşımda önemli olan gözlenebilen, başlangıcı ve sonu olan, dolayısıyla ölçülebilen davranışlardır.

Bireyler birçok davranışı sonradan öğrenirler. İnsanlar yaşamalarını sürdürebilmek için sürekli öğrenme davranışı içerisindeyler. Kuramcıların bir kısmı öğrenmenin insan ve hayvanda aynı şekilde gerçekleştiğine dikkat çeker, bir kısmı da insanın sadece kendisinin öğrenebileceğini, insanların öğrenme konusunda hayvanlarla kıyaslanamayacak kendine has olguları olduğundan bahseder.

## 2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım

Açıkgöz'e (2003) göre yapılandırmacılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilgiyi nasıl yapılandırıldığımız, yapılandırma sürecinin nelerden etkilendiği vb. konularla ilgilenmekte ve düşünceleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır. Bu sözleriyle yapılandırmacı yaklaşımın geniş bir kullanım alanına sahip olduğuna dikkat çekerek günümüzde yapılandırmacılığın birçok uygulama için kapsamlı bir kavramsal çerçeve oluşturduğunu, önceleri bir felsefi akım, bir bilgi felsefesi olarak bilinmesine rağmen, son zamanlarda eğitim ortamlarından teknoloji kullanımına, aile terapisine kadar birçok alanda kullanılmaya başlandığını ifade etmiştir.

Son yıllarda müzik eğitimi yoluyla öğrencileri pasif konumdan aktif konuma getirmek için farklı yaklaşımların izlendiği görülmektedir. Çünkü Bilen ve Diğerleri'ne (2003) göre "Geleneksel öğretmen yetiştirme sistemi müzik eğitimi açısından ele alındığında çağdaş bireyleri yetiştirecek öğretmen modelini oluşturma işlevini yerine getirememektedir. Çağın gereksinimlerini karşılayacak öğretmenlerin yetiştirilmesinde, aktif öğrenme yaklaşımları, geleneksel öğrenme yaklaşımlarına yeğlenmektedir" (Kaya 2011: 61).

Albuz ve Akpınar (2009: 180-181), her alanda olduğu gibi müzik eğitimi alanında da çağdaş düzeye ulaşabilmenin koşulunun, işlevselliği ve etkililiği kanıtlanmış öğretim yöntem ve tekniklerini algılamak, benimsemek ve uygulayabilmekten geçtiğini; müzik öğretiminde de doğal olarak her öğretmenin kendine özgü bir yol izlediğini, bu kişisel öğretme metodunun öğretmenin eğitim tecrübesine, amaçlarına, sınıf ortamına ve öğrencilerin gereksinimlerine paralel olarak ortaya çıktığını belirtir. Ancak öğretmenin bu kişisel yöntemini bilimsel ve sağlıklı temellere oturtabilmesi için, müzik eğitimi alanındaki çağa ilişkin bir takım genel yaklaşım ve yöntemleri de yakından tanıması gerektiğini, çağdaş eğitimde; bilginin doğrudan verilip istendiği bir öğrenme ortamı değil de bilgiye ihtiyaç duyduğu anda ulaşma becerisi kazanmış, edindiği bilgileri ihtiyaç duyduğu anda kullanabilen, öğrenme sürecinde pasif değil aktif ve yaşam boyu öğrenmeyi amaç edinmiş modern bir birey yetiştirme anlayışının hakim olduğunu belirtmiştir.

Erdem (2001), yapılandırmacı yaklaşımda, öğrencinin zengin öğrenme ortamının önemine dikkat çekmiştir. Aynı zamanda öğretmen odaklı bir öğrenme ortamından çok, öğrenme ortamlarını tasarlamaya odaklandıklarından, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine daha fazla önem verilmesinin gerekliliğinden söz etmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrencilere yaşantı zenginliği sağlanması gerektiğini söyleyen Şentürk (2010: 59); bunun için, bu süreçte farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanılması gerektiğin, bu strateji, yöntem ve tekniklerin; buluş, araştırma-inceleme, işbirlikli öğrenme, drama, proje temelli öğrenme, problem çözme, beyin fırtınası, aktif öğrenme, bilgisayar destekli öğretim, altı şapkalı düşünme olarak ifade edilebileceğini belirtmektedir.

### **2.3. Aktif Öğrenme**

“Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir” (Açıkgöz 2003: 17). Öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmesi, kendi kararlarını alması aktif öğrenmenin önde gelen özelliklerinden birisidir. “Aktif öğrenmenin amacı; bilimsel düşünceyi öğretmek, bilgi kaynaklarına ulaşmayı öğretmek, problem çözme becerisi kazandırmak, neden-sonuç ilişkisi kurmayı öğretmek, kendilerini yenilemeyi öğretmek, toplumsal bilinç kazandırmak, iletişim becerisi kazandırmak, sosyal becerileri geliştirmektir” (Ercan 2005: 54-55).

Bu öğrenme modeli, öğrencinin öğrenme sürecine önem vermeyi temel almaktadır. Kişinin, yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak sağlamaktadır. 1900’lü yıllarda Jean Piaget, Lev Semenovitch Vygotsky, David Ausubel, John Dewey ve Jerome Bruner yapılandırmacılık öğrenme kuramına öncülük etmişlerdir.

Kyriacou’dan aktaran Ercan (2005) aktif öğrenme modelinin dayandığı teori ve uygulamaları; yapılandırmacılık, problem-tabanlı öğrenme, kaynak-tabanlı öğrenme, keşfederek öğrenme, yaratıcı drama, soru-cevap, tartışma, küçük grup

çalışması, bilgisayarla öğrenme ve işbirliğine dayalı öğrenme şeklinde sıralanmaktadır. Aktif öğrenmenin özelliklerini şu şekilde sıralanabilir;

- Öğrenme, öğrencilerin fikri katılımını ve uygulamasını gerektirir. Kendi başına açıklama ve gösterim, uzun süreli öğrenmeyi sağlamaz.
- Öğrenme etkin olduğunda, işin çoğunu öğrenciler yapar. Beyinlerini kullanırlar, fikirleri düşünürler, problemleri çözerler ve ne öğrendilerse uygularlar.
- Aktif öğrenme hızlıdır, eğlencelidir, destekleyicidir ve çekicidir. Öğrenci sıklıkla sırasından uzakta, hareketli ve yüksek sesle düşünür.
- Bir şeyi iyi öğrenmek için, onu duymak, görmek, onunla ilgili sorular sormak, başkaları ile görüş alış verişinde bulunmak gerekir. Bütün bu eylemler yapmak demektir.
- Aktif öğrenme; öğrencilerin derse olan ilgileri artırmalarına yardımcı olmakla birlikte, onların kararlı tahminler yapmalarını ve konu ile ilgili kişisel ilişkilerini ve kendilerini değerlendirmelerini sağlamaktadır.
- Aktif öğrenme ezberciliği önlemekte; araştırmacı yaşam boyu öğrenen, eleştirel düşünceye sahip, yaratıcı ve üretken bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktadır.
- Araştırmalarda; aktif öğrenmenin başarıyı artırdığı, bununla da kalmayıp geleneksel öğretimde ihmal edilen, hatta zaman zaman zedelenen motivasyon, öz saygı, okula ve öğrenmeye yönelik negatif tutumlar, arkadaşlık ilişkileri ve derse katılım gibi birçok değişken üzerinde olumlu etkileri olduğu binlerce bulgu ile kanıtlanmıştır.
- Aktif öğrenme “öğrenmeye aktif katılım”ı aşan bir kavramdır. Aktif öğrenme için aktif katılım gerekli, ancak yeterli değildir. Aktif öğrenme, aktif katılımın göstergeleri olan soru sorma, açıklama yapma vb. davranışların yanı sıra öğrenme sürecini planlama, gözden geçirme gibi etkinlikleri de içermektedir (Vural 2004: 163).

#### **2.4. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi**

Kaplan ve Stauffer (1994) işbirlikli öğrenme yöntemini, öğrencilerin belirli amaçlar doğrultusunda ilerleyebilmeleri için fikir, bilgi ve kaynaklarını paylaşma yoluyla birlikte çalıştıkları öğretim stratejisi olarak tanımlamaktadır. “İşbirlikli öğrenme yönteminin başlıca tekniklerinden olan Birlikte Öğrenme, Birleştirme, Öğrenci Takımları- Başarı Bölümleri, Takım- Oyun-Turnuva, Akademik Çelişki, Grup Araştırması, İşbirliği, Birlikte Sorulım-Birlikte Öğrenelim gibi birçok alt tekniği müziğe dersinde de uygulanabilmektedir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar ve uygulamalar bu yöntemin, müzik öğretiminin hemen hemen bütün alanlarında etkili ve verimli olduğu yönündedir” (Kocabaş 2003: 32).

İşbirlikli öğrenme yöntemi müzik sınıflarında da öğrencilerin başarısını artıran, öğretmene öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmada yardım eden, öğrencilere sosyal ve bilişsel gelişimleri için ihtiyaç duydukları deneyim fırsatlarını ve ortamlarını sunan, sınıfları takım temelli, yüksek performanslı duruma getiren bir özelliğe sahiptir (Johnson ve Diğ. 1994).



**Resim 1.** İşbirlikli Öğrenme Sınıf Ortamı ([www.dilkoortaokulu.k12](http://www.dilkoortaokulu.k12))

İşbirlikli öğrenme yöntemi müzik eğitimcilerinin yapısal bir yaklaşımla öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışmasını içerir. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin tanımlanmış hedefler doğrultusunda gelişmeleri için birlikte çalışma, fikir, kaynak ve bilgilerini paylaştığı öğretim stratejilerini kapsar (Kaplan, Stauffer 1994). Bu yöntem bireyi sosyalleştiren, birlikteliği ve ekip çalışmasını gerektiren bir yöntemdir.



**Resim 2.** İşbirlikli Öğrenme Sınıf Ortamı ([vapurlarisevencocuklar.weebly](http://vapurlarisevencocuklar.weebly))

## 2.5. Çoklu Zeka Kuramı

Nacakçı (2006) araştırmasında; 20.yy'da eğitim ve buna bağlı olarak zekâ üzerine yapılan çalışmaların önem kazandığını, zekânın ne olduğu ve niteliği üzerine yapılan araştırmaların öğrenme etkinlikleri üzerinde yoğunlaşmaya başlayınca insanların ilgilerine, ihtiyaçlarına göre oluşturulan eğitim modellerinin, öğretme-öğrenme stratejilerinin çeşitlenmeye başladığını, yeni yaklaşım ve teorilerin doğmasına sebep olduğunu belirtmiştir. Yazar bu amaçla yapılan, Holt (1967) “Çocuklar Nasıl Öğrenir” (How Children Learn), Hilgard (1948) “Öğrenme Teorileri” (Theories of Learning), Bloom’un (1976) çalışmaları, Ned Hermann’ın geliştirmiş olduğu dört çeyrekli beyin başatlığı modeli vb. araştırmalar Gardner’in Çoklu Zekâ Kuramının ortaya çıkmasını hazırladığını ve temellendirdiğini ifade etmektedir (Nacakçı 2006).

Bümen (2005); Gardner’ın, 1983 yılında yayınlanan “Frames of Mind” Zihnin Çerçevesi adlı kitabında bir insanın en az yedi temel zekâsının olduğunu öne sürdüğünü, bu zekâ türlerinin her bireyde doğuştan var olduğunu ama farklı kültürlerde farklı biçimlerde ortaya çıktıklarını belirtmektedir. Gardner’ın kurama göre zekâ biyo-psikolojik bir potansiyeldir ve zeka, bir ya da daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Bümen 2005: 3). Tablo 1’de zekâya ilişkin eski ve yeni anlayışlar karşılaştırılmaktadır.

**Tablo 1.** Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması (Saban 2004: 4)

<b>ZEKAYA İLİŞKİN ESKİ ANLAYIŞ</b>	<b>ZEKAYA İLİŞKİN YENİ ANLAYIŞ</b>
1. Zekâ, doğuştan kazanılır, sabittir ve bu nedenle asla değiştirilemez	1. Bir bireyin genetiksel olarak kalıtımla birlikte getirdiği zekâ kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir.
2. Zekâ, niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenemez	2. Zekâ, herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz.
3. Zekâ, tekildir	3. Zekâ, çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir.



4. Zekâ, gerçek hayattan soyutlanarak (yani belli zekâ testleri ile) ölçülür	4. Zekâ, gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz.
5. Zekâ, öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	5. Zekâ, öğrencilerin sahip oldukları gizil güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve onların başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır.

Gardner’ın zekanın özelliklerine ilişkin açıklamaları şu şekilde sıralanabilir;

- Her insan, kendi zekasını arttırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir.
- Zeka, sadece değişmekle kalmaz, aynı zamanda başkalarına da öğretilir.
- Zeka, insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbiri ile etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur.
- Zeka, çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür.
- Her insan, çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahiptir.
- Her insan, çeşitli zekâ alanlarından her birini yeterli bir düzeyde geliştirebilir.
- Çeşitli zekâ alanları, genellikle bir arada ve belli bir uyum içinde çalışırlar.
- Bir insanın her alanda zeki olabilmesinin birçok yolu bulunmaktadır. (Saban 2004: 18-20)

Burma’ya (2003: 15) göre Gardner “zekanın yapısıyla ilgili yapmış olduğu çalışmada, insanın çevresinde olup bitenleri anlaması ve öğrenmesi için kullandığı bir tek değil bir çok zeka biçimi bulunduğunu yani zekanın çok boyutlu bir gerçek olduğunu ileri sürmüştür”. “Çoklu Zeka Kuramının amacı; baskın olmayan yeteneklerin geliştirilmesi, bir kavrama, konuya ya da derse birden fazla şekilde yaklaşılması ve eğitimin bireyselleştirilmesidir” (Gardner 1999 akt. Koç 2008: 2). Gardner, Çoklu Zekâ Teorisi ile zekâ konusunda geniş bir görüş açısı kazandırarak insanların farklı şekillerde sahip oldukları yetenekleri, potansiyelleri ve kabiliyetleri “zekâ alanları” olarak adlandırmıştır”.

Bümen'e (2005) göre Gardner, zeka alanlarını yetenek ya da beceri yerine zekâ olarak tanımlanmaktadır ve insanların birbiri hakkında konuşurken “o çok zeki değildir ama mükemmel bir müzik yeteneği vardır” gibi tanımlamalarda bulduklarını ve bunun çok yanlış olduğunu vurgulamaktadır.

“Gardner kendisiyle yapılan bir görüşmede: “Eğer ben bu kapasitelere zeka değil de yetenek deseydim ve kuramın adı da Çoklu Yetenek Kuramı olsaydı, insanlar esner ve hemen kabul ederlerdi. Oysa ben onları sarsmak ve düşündürmek istiyorum. Bu kapasitelere zeka demekle, birden fazla olduklarını ve şimdiye kadar düşünmediğimiz bazı şeylerin zeka olabileceğini vurgulamaktayız” (Armstrong 1994: 3-4). “Eğer bu kapasitelere yetenek diyeceksek bu yanlış bir şey olmaz. Ama bazılarını yetenek bazılarını zeka deyip hata yapmayalım. Mozart'a çok yetenekli ama zeki değil demek büyük haksızlıktır” (Checkley 1997: 12).

## **2.6. Bilgisayar Destekli Eğitim**

“Bilgisayar destekli öğretim; bilgisayarların öğretimde kullanılmasının en zor ama en ümit vaat edenidir. Diğer kullanım biçimlerine göre öğretmenlerin yetiştirilmesi, uygun donanımın belirlenmesi ve ders programlarıyla tutarlı ders yazılımlarının sağlanması gibi yetenek, uzmanlık, çaba zaman ve para gerektiren karmaşık ve uygulaması oldukça güç bir kullanım biçimidir. Buna rağmen bilgisayar destekli öğretimin birçok ülkede her geçen gün daha fazla önem kazandığı görülmektedir” (Keser 1988 akt. Koldemir 2008: 9).

Teknolojik gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da bazı değişiklikler yapmamıza ve geliştirmemize yardımcı olmaktadır. Bundan dolayı teknolojik gelişmeleri yakından takip etme sonucunda eğitim sistemimizde bazı köklü değişiklikler yapılmakta. Bu köklü değişiklikler sonucu oluşan Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE), eğitimi daha verimli hale getirme, yaygınlaştırma ve bireyselleştirme amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır. “Bilgisayar destekli öğretim sürecini etkileyen ya da etkilediği düşünülen değişkenlere bakıldığında; öğrenci motivasyonu, yenilik, etkileşim, bireysel öğrenme farklılıkları, ders yazılımının türü, kapsamı ve niteliği, öğretmenin bilgisayar destekli eğitimi

algılama biçimi, tutumu, beklentisi, değişen rolü, ders yazılımının eğitim programı ile bütünleştirilmesi, bilgisayar destekli öğretim uygulamasının okul içinde yürütülme biçimi gibi çeşitli değişkenleri kapsadığı ileri sürülmektedir” (Aşkar 1991: 174).

Keser (1988: 105) bilgisayar destekli öğretim için gerekli öğelerin donanım, yazılım, laboratuvar, öğretmen eğitimi yardımcı personel gibi birçok unsuru içerdiğini; bu öğeler içerisinde en çok dikkati çekenin ise ders yazılımı olduğunu, esasen bilgisayar destekli öğretimin başarısının ders yazılımının etkililiği ile doğrudan orantılı olduğunun ileri sürüldüğünü belirtmektedir.

BDE'nin zamandan tasarruf sağlamanın yanı sıra, öğrencilerin dikkatini çektiği ve merak uyandırdığı da bir gerçektir. Ders içeriğinde kullanılacak materyaller, sanal ortamdaki programlar ile daha kolay ve hızlı bir şekilde hazırlanmaktadır. Bu sayede hızlı ve etkili bir öğrenme gerçekleşmektedir. Öğrencilerin sınıf ortamında daha aktif kılınması ve dinamik bir ortam oluşturulması açısından BDE'nin önemi gün geçtikçe daha iyi anlaşılmaktadır.

Uşun'a (2004: 42) göre bilgisayar destekli öğretim; “bilgisayarın öğretimde öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir”.



**Resim 3.** BDE Çalışma Ortamı Örneği (caglarsoydan.files.wordpress.com)



**Resim 4.** BDE Çalışma Ortamı Örneği (Bp.blogspot.com)

## 2.7. Çağdaş Müzik Öğretim Yöntemleri

### 2.7.1. Kodaly Yöntemi

Yıldırım (1995: 24) araştırmasında günümüzde tüm dünyada aynı adla anılan Kodaly yönteminin, Macaristan'da 1940-1950 yılları arasında besteci Zoltan Kodaly, meslektaşları ve öğrencileri tarafından geliştirilen geniş kapsamlı bir müzik eğitimi sistemi olduğunu; Kodaly uygulamalarını gerçekleştiren ilk okulun kendi doğum yeri olan Kescskemet'de, eski bir arkadaşının çalışmaları ve yardımıyla kurulmuş olduğunu; bu yöntemin, çocuklara geliştirilmiş ve arıtılmış şekliyle her gün uygulanarak bir yandan yöntemin gelişmesi, diğer yandan da yöntemi alan çocukların olağanüstü başarısı, daha sonraki yıllarda yöntemin anaokulu düzeyinden konservatuvarlara ve Franz List Müzik Akademisi'nin en gelişmiş sınıflarına kadar uygulama alanı bulacak bir düzeye ulaşmasının sağlandığını belirtmiştir.

“Müziksel toplu söyleme yöntemi *birlikte şarkı söyleme yoluyla müzik eğitimi* yaklaşımından kaynaklanır. Esas olarak *eşliksiz şarkı söyleme* temeline dayanır, *toplular (birlikte) eşliksiz şarkı söyleme* ilkesi üzerine kurulur. Bu nedendir ki yöntemin tam adı *Kodaly Koro Yöntemi* olarak belirlenir. Bu yöntemin özünde, diğer amaçların yanı sıra, *şarkı söyleme yoluyla müziksel okumayı/yazmayı geliştirme* amacı da güdülür. Bu yöntemde *müziksel okuryazarlığa* özel önem verilir. Çünkü “Etkin şarkı

söyleme” ve “Etkin müzik yapma” ile “Müziksel okuryazarlık” arasında sıkı bir ilişki vardır” (Uçan ve Diğ. 1999: 94).

Kodaly yaklaşımında temel ilke, herkesin müzikal keşif ilerlemesinde kendi söyleme sesinin, en uygun, ulaşılabilir ve ucuz müzik enstrümanı olduğudur. Çünkü metodun amacı olan toplumsal kültür seviyesini yükseltmeye ancak herkesin kolayca ulaşabileceği ve kitlelere hitap edebilecek ses ile ulaşılabilir. Böylece enstrüman eğitimi almamış kişiler de müziği öğrenebilirler (Yiğit 2000).

Kodaly metoduna göre müzik, melodiler ve halk şarkıları söyleyerek deneyimlenir. Halk şarkılarında örnekleri bulunan müzikal elementler ilk olarak kulaktan, taklit yolu ile öğrenilir. Müzikal öğrenmeler zihin yolu ile değil işitsel becerilerin geliştirilmesi ile gerçekleştirilmesi gerekir. Nota okuma çalışmalarından önce şarkı söyleme ve kulak eğitimi önde olmalıdır; aksi takdirde müzik okuma ve yazma anlamsız zihinsel egzersizlere dönüşür. Diğer bir ifadeyle, Kodaly metodu sesteki sesin analizine sonra da onun görsel sembolüne doğru bir hareket önerir ve öğretim düzeni daima somuttan soyuta doğru sürer. Bu metod müzik öğretiminde bütün adımların sistematik bir planını çizer ve bütün teorik semboller zamanları dikkatlice belirlenmiş bir öğretim programına katılır. Bu müzikal becerilerin ve kavramların dizilimi en basit unsurlar ile başlar ve kişinin gelişim aşamasına uygun olarak daha kompleks yapılara doğru genişler (Yaprak 2005).

Kodaly'nin müzik eğitiminde amaçladığı hedef, her çocukta var olan müzik kapasitesini en yüksek düzeye çıkarmak, müziğin dilini çocuklara öğretmek ve onların bu dille okuyup yazıp üretecek hale getirmek. Çocukları kendi dil ve kültürlerinin ürünleri ile tanıştırmak (halk türküleri, halk dansları vb.). Çocukları dünyanın en büyük sanat eserleri ile tanıştırmak bu müzikleri dinlerken, çalışırken ve çözümlerken, müzik üzerine dayanan bir bilgiden kaynaklanan güven ile müziği ve yaşamı sevmelerini sağlamaktır (Yıldırım 2009: 26).

“Müzik, ders izlencesinin iskeletini, yani eğitimin temelini oluşturmalıdır. Müzik çocuğun her türlü gelişmesine (duygusal, beyinsel, estetik ve fiziksel), diğer konu ve kavramlardan çok daha fazla katkıda bulunabilir. Kodaly prensiplerine göre eğitim yapılan yerlerde çocukların, diğer çocuklara oranla derslerinde daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmalar, müziğin temel ders olarak öğretildiği sınıfların, müziği yardımcı ders olarak alan, matematik ve okuma

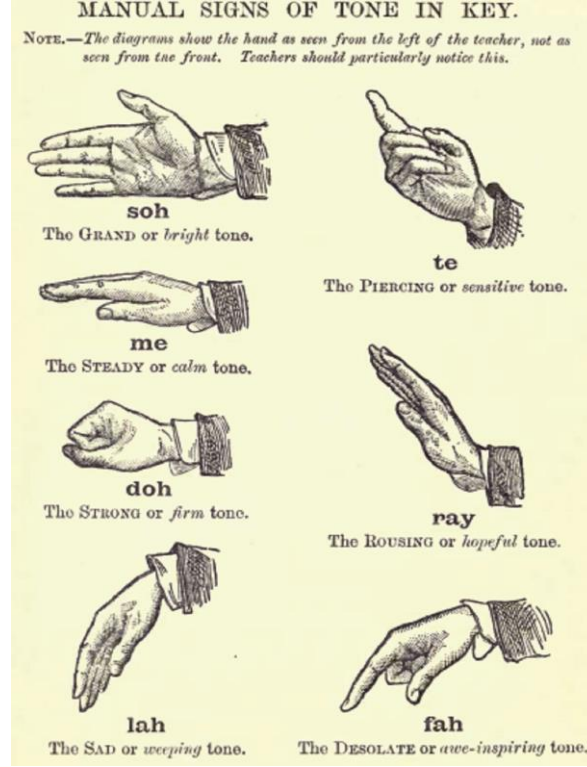
sınıflarına göre daha başarılı olduklarını göstermiştir. Bu üstünlük özellikle matematik ve okuma alanlarında da kendini göstermektedir” (Chosyk 1986 akt. Tufan 2011: 40).

Kodaly yaklaşımında hedefler, felsefe ve prensipler Kodaly'e aittir. Ancak yöntemi gerçekleştirmede kullanılan öğrenme araçları ona ait değildir. Sol-fa İtalya'da, Tonik Sol-fa İngiltere'de, ritim heceleri Chewe tarafından Fransa'da kullanılmıştır. Gene Sol-fa tekniklerinin çoğu Jaques Dalcroze'un çalışmalarından alınmıştır. Elle işaret gösterme (handsinging) İngiliz John Curwen'in uyguladığı bir tekniktir (Yıldırım 1995: 24).

Kodaly Yönteminin Amaçları; her çocukta var olan müzik kapasitesini en yüksek düzeye çıkarmak, müziğin dilini çocuklara öğretmek ve onları bu dille okuyup yazıp üretecek hale getirmek; çocukları kendi dil ve kültürlerinin ürünleri ile tanıştırmak (halk türküleri, halk dansları vb.); ve çocukları dünyanın en büyük sanat eserleri ile tanıştırmak bu müzikleri dinlerken, çalışırken ve çözümlerken, müzik üzerine dayanan bir bilgiden kaynaklanan güven ile müziği ve yaşamı sevmelerini sağlamaktır. Kodaly Yönteminin Araçları ise; Tonik Sol-Fa (Tonic Sol-Fa), El İşaretleri (Hand Signs) ve Ritim Süresi Heceleri (Rhythm Duration Syllables)'dir. Yöntemin ileri aşamalarında başka araçlar da kullanılır. Ancak bu üç araç, Kodaly öğretmenlerinin her aşamada öğrencilerine müziği okutup yazdırabilmeleri için kullandıkları temel araçlardır.

	<b>ti-ri-ti-ri</b>
	<b>ti-ti</b>
	<b>ta</b>
	<b>Ta-ah</b>
	<b>Ta-ah-ah-ah</b>

**Resim 5.** Ritim Süresi Heceleri



**Resim 6.** Kodaly Yönteminde Tonic Sol-Fa Sistemi El İşaretleri (Curwen; 1900: iv).

### 2.7.2. Dalcroze Yöntemi

Birçok seminer, tanıtım ve workshop yapan, 1911 yılında kendi enstitüsünü kuran Emile Jacques Dalcroze'un (1865-1959); İsviçre'de 1900-1920 yılları arasında ritmik jimnastik' in önem kazanmasında etkisi büyük olmuştur. Bozkaya'ya (1990: 8) göre; Dalcroze, ritim ve solfej konularını "Eurythmique" adını verdiği ve kurucusu olduğu ritmik jimnastik hareketleriyle öğretmeyi amaçlamıştır. Dolayısıyla vücudu sesleri yorumlamak için bir çalgı olarak kullanmıştır. Dalcroze; "Eurythmique" adını verdiği çalışma yöntemini 1903 yılında Cenevre'de müzik eğitimcisiyken öğrencilerinin ritim konusunda zorlanmaları üzerine geliştirmiştir.

1926 yılında Emile Jacques Dalcroze ilk uluslararası Eurhythmic (iyi ritim) kongresini düzenlemiştir. 1950 yılında hayata veda eden Dalcroze'un, kendi enstitüsünden mezun ettiği öğrenciler tarafından çalışmaları sürdürülmüştür. Doğan ve Altay'a (1996: 8) göre; Dalcroze, algılama ve doğaçlama yetilerinin eğitilerek arttırılabileceğini savunmuştur. Bunun vücut, ruh ve akıl bütünlüğü içinde

gerçekleşebileceğini vurgulamış, ritmik hareketlerin ve müzikle uyumun geliştirilmesi için yapılacak çalışmaları üç bölümde değerlendirmiştir; ritmik hareketler, işitme çalışmaları ve doğaçlamalar.

“Çocuklar ses çıkarmak için içgüdüsel olarak hareket ederler ve kendilerini hareket içinde ifade ederler. Bu ifade, şarkı, konuşma ve işaretler yoluyla olur. Müziğin temel eğitiminde ilk amaç çocukta müzik sevgisini uyandırmak, hayal dünyasını ve müzik imgesini geliştirmek, ritim duygusunu ve kulak duyarlılığını keskinleştirmektir” (Pamir 1983: 5).



**Resim 7.** Eurhythmic Sınıf Ortamı (pandora.simonsrock.edu)

Dalcroze zamanda kişinin bedenini uyumlu bir bütün haline getirilmesi, bedensel zihinsel ve duygusal özellikleri arasındaki bağlantıyı sağlamayı amaçlar. Eurhythmic eğitimi ile amaçlanan hedefler öncelikli olarak:

- Bedeni kullanarak müzikal beceriyi geliştirmek;
- Dengeyi geliştirerek motor becerileri güçlendirmek ve uyandırmak;
- Müzikal imgelem yeteneklerinin gelişimine olanak sağlayarak bilişsel algı ve beden hareketleri ile bir bütünlük sağlamaktır.

### **2.7.3. Suzuki Yöntemi**

Suzuki'nin felsefi fikirlerine dayanan “Suzuki Yetenek Eğitimi”nin “Ana Dil Yöntemi” olarak da bilindiğini belirten Thomas-Lee (2003: 14); Suzuki'nin



çocuklarla yaptığı müzik çalışmaları sırasında, çocukların kendi dillerini küçük yaşta, ilk önce dinleyerek, sonra tekrarlar ve kopyalama aracılığıyla dili kullanarak ve grafik semboller aracılığıyla yazıp okuyarak nasıl da kolayca öğrenebildiklerini fark ettiğini; bunun sonucu olarak, müzik yeteneğinin doğuştan gelen bir yetenek değil, doğru eğitimle herkesin geliştirebileceği bir beceri olduğu savını geliştirdiğini belirtmiştir.



**Resim 8.** Suzuki Bir Öğrencisiyle Ders Yaparken (<https://pining.com>)

1958 yılında Suzuki'nin, Tokyo'da yapılan ulusal bir festivalde “anadil” fikrini Kendall (1958: 12) şöyle açıklamıştır; insanlar dünyaya geldiklerinde büyük bir potansiyel ve yüksek gelişim kapasitesi ile donatılmışlardır. Ama bazı insanlar yüksek potansiyelle sahip oldukları halde olumsuz koşullar nedeniyle becerilerini geliştirmeye fırsat bulamamışlardır. Eğitim, dünyaya geldiğimiz andan itibaren başlar. Bebeklerin çevresini tanımadaki emme refleksi ile bilgilerine dahil eden güçlerinin farkında olmalıyız. Örneğin bir fidan hasara uğrarsa geleceği de pek parlak olmayacaktır. Erken çocukluk döneminde doğru ve eksiksiz bir eğitim hakkında çok az şey bilinmektedir. Bundan dolayı insan gelişiminin hakkında daha fazla bilgilere ulaşmalıyız (akt. Şeker 2005: 28).

Dr. Shinichi Suzuki (d.1898-ö.1998) tarafından geliştirilen ve uygulamaya konan Suzuki yönteminin, çocuğun anadilini öğrenmesi prensibinden yola çıkması bakımından diğer yöntemlerden ayrıldığını vurgulayan Kasap (2005); yöntemin 20. yüzyılın ikinci yarısında geliştirilmiş bir müzik eğitimi felsefesi ve metodu

olduğunu; Suzuki'nin müzik eğitimi felsefesinin temelinde “Hangi milletten olursa olsun bütün dünyada çocuklar ana dillerini kolayca öğrenirler” gerçeğini barındırdığını; Suzuki'nin bu dil öğrenme yönteminden esinlenerek “Yetenek Eğitimi” veya kendi değimiyle “Anadil Metodu” dediği müzik eğitimi yöntemini geliştirdiğini; metodun 70'lerin sonları ve 80'lerin başlarından itibaren dünyanın birçok değişik bölgesindeki müzik eğitimi uzmanlarınca büyük ilgiyle karşılandığını, ABD, Kanada, Avustralya, Pasifik ülkeleri, Avrupa ve birçok Afrika ülkesinde hızla yayıldığını, başlangıçta keman eğitimi için geliştirilmesine rağmen flüt, blok flüt, gitar, arp, viyola, çello, kontrbas, org gibi birçok çalgıya ve ses eğitimine, hatta matematik ve edebiyat eğitimine de uyarlanarak daha geniş bir alanda kullanıldığını belirtmektedir.



**Resim 9.** Suzuki Öğrencileriyle Birlikte Keman Çalarken (<http://www.bursasuzukikeman.org>)

#### **2.7.4. Orff Öğretisi**

Kalyoncu'ya (2006: 90) göre; 1930'lu yıllardan itibaren Almanya içerisinde gittikçe tanınan Orff eğitimi, Günther Okulu'nun çalışmaları ile uluslararası düzeyde de ilgi çekmeye başlamıştır. 1930 Münih Dans Kongresi ile başlayıp Avrupa turnesine uzanan Günther Dans Gurubu'nun gösterileri bu ilginin uyanmasında önemli roller oynamaktadır.

Kalyoncu'ya (2006: 91) göre; 1961 yılında Salzburg'da Mozarteun Akademisi'nde açılan Orff Semineri, Almanya sınırları dışındaki resmi ve kurumsal

kabulünün en önemli göstergelerindendir. 1963 yılında Orff Enstitüsü'ne dönüştürülen bu kurumda, Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi için öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır. Orff eğitim anlayışının yayılmasında bu enstitü önemli görevler üstlenmiştir. Birçok ülkeden öğrenci, öğretmen, araştırmacı, terapist, müzik ve dans pedagogları, kurslara ve düzenlenen programlara katılarak Orff-Schulwerk'i didaktik ve metodik yönleriyle öğrenme fırsatı bulmuşlardır.

Dikici'ye (2002: 22) göre müzik eğitiminde kullanılan tekniklerden biri olan Orff yaklaşımı, çocukların zevk alarak yaptıkları şarkı söyleme, şiir, tekerleme, el çırpma, doğaçlama, dans gibi çalışmalarını temel almakta ve bunları müzik unsurları ile birleştirerek çocuklara sunmaktadır. Gürgen'e (2006: 87) göre, Carl Orff, bu öğretiyi konuşma ve dramayı da içine alan sahne sanatlarını birleştiren bir "fikir" olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda bu öğretiyi, fazla müdahale olmadan doğal ortamında yetişen yabani bir çiçeğe benzetmiştir. Bu bakımdan birçok Orff öğretmeni bu yaklaşımı dikkatli ve titizce hazırlanmış bir yıllık plandan daha heyecan verici bulmaktadırlar.

"Orff-Schulwerk de denilen Orff yaklaşımı, öğrenim deneyimlerinin bir araya getirildiği bir model olarak da açıklanabilir. Asıl amacı müziksel öğrenmedir fakat kültürel ve sosyal öğrenmede de oldukça etkilidir" (Gürgen, Bilen 2006: 88).

Orff-Schulwerk terimi ilk olarak Zuckmayer tarafından öğretici eser olarak çevirmiş ve Okul Çalışmaları, Orff metodu, Orff yaklaşımı, Orff Okul Öğretisi gibi isimler de kullanılmıştır. Orff-Schulwerk, besteci Carl Orff ve dansçı Gunild Keetman tarafından geliştirilmiş bir müzik eğitimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşım aynı zamanda 'Müzik ve Hareket Eğitimi' adıyla da adlandırılmaktadır. Bu eğitim, insanın öğrenme sürecinde mümkün olduğunca fazla duyuya hitap etmektedir. Bundan dolayı, yaratıcılığı, estetik anlayışı ve sosyalleşmeyi önemli ölçüde geliştirmektedir. Bu yaklaşımda bireyin özel bir yeteneğe sahip olması beklenmez. Daha çok bireyin içinde müziği hissetmesi ve müzik yapma duygusunu dışarıya vurabilmesi hedeflenir (Toksoy, Beşiroğlu 2006: 26-27).

Gürgen ve Bilen'e (2006: 88) göre Orff öğretisinde, bir doğrudan ötekine gelişen bir anlayış yoktur. Öğretmenin farklı arayışlara girmesi gerekmektedir.

Derslerde sürekli mantık ve istikrar aranmamalıdır. Sonucun kaliteli olmasından çok süreçteki kazanımlar önemlidir. Yaratıcı süreçlerde bir sonraki adımın bilinmemesine hazırlıklı olunmalıdır. Bireyselliğin yok olmaması buna bağlıdır. “‘Orff Schulwerk’ olarak da adlandırılan aktif müzik eğitimi yaklaşımının odak noktasında doğaçlama ve yaratma vardır. Çünkü doğaçlama ve yaratma, çocuğun doğal davranışının bir parçasıdır” (Shamrock 1997 akt. Tekin 2004: 26). “Orff’un elementer müzik ve hareket eğitimi, insanın bütün duygu ve algılama organlarını kapsar ve bunları çalıştırır. Sezgisel kavramak, gözlemek, keşfetmek, oynamak ve alıştırmak, doğaçlamak ve biçimlendirmek insanın giderek deneyim ve kazanımlarını yansıtmamasını, ruhsal tatmini ve kendine uygun becerilerini benimsemesini sağlar” (Laslo akt. Ünal 2006: 16).

“Yapılan her doğaçlama bir cesaretin göstergesidir. Öğrencinin kendini ifade etmesi, yeteneklerini keşfetmesi, ona uygun ve rahat koşulların sağlanmasıyla mümkündür. Orff öğretisinde bir doğrudan ötekine gelişen bir anlayış yoktur” (Jungmair 2002 akt. Tekin 2004: 27).

## 2.8. İlgili Yayınlar

Yapalı'nın (2015), “*Ülkemizde Flüt ve Flüt Eğitimi Alanlarında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi*” isimli yüksek lisans tezinde Türkiye’de 1987–2014 yılları arasında flüt ve flüt eğitimi alanlarında yapılan 81 adet lisansüstü tez incelenmiştir. Çalışmada; flüt alanında yapılan lisansüstü çalışmalarda çoğunluğu %84 oranı ile flüt eğitimi alanının oluşturduğu; flüt ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların büyük çoğunluğunun %17,3'lük oranla 2010 yılında ve %24,7 oranı ile Ankara'da yapıldığı; yüksek lisans tezlerinin %74,1'lik oranla çoğunlukta olduğu; en fazla çalışma yapılan üniversitenin % 19,8'lik oranla Gazi üniversitesi olduğu; yapılan lisansüstü çalışmalar incelendiğinde; %13,6 oranıyla en fazla çağdaş dönem ve çağdaş Türk flüt müziği döneminin işlendiği ve J. S. Bach'ın %19 işlenme oranı ile tezlerde en fazla konu edilen besteci olduğu; ve yapılan 81 lisansüstü çalışmasında kullanılmış olan yöntemlere göre dağılımına bakıldığında %93,8'inin betimsel, %6,2'sinin de deneysel çalışma yöntemini içerdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Irmak'ın (2015), “*Ülkemizde Orff-Schulwerk Metodu Hakkında Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi*” isimli yüksek lisans tezinde; nitel araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı, durum belirlemeye yönelik betimsel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma kapsamında Türkiye'deki üniversitelerde Orff-Schulwerk metodu hakkında yapılmış Yüksek Lisans ve Doktora tezlerinden YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından detaylı incelemeler yapılmıştır. Irmak'ın sunduğu verilere göre;

a) Orff-Schulwerk metodu alanında yapılan lisansüstü çalışmaların %25'lik oranla Gazi Üniversitesinde yapıldığı,

b) Orff-Schulwerk metodu alanında yapılan lisansüstü çalışmaların büyük çoğunluğunun 2011 yılında yapıldığı,

c) Orff-Schulwerk metodu alanında yapılan lisansüstü çalışmaların tez türlerine göre dağılımında %75'lik (15 tez) oranla yüksek lisans tezi olduğu,

d) Orff-Schulwerk metodu alanında yapılan lisansüstü çalışmaların araştırma gruplarını ise %56'lık (10 tez ) oranla ile 5-11 yaş grubu çocukların oluşturduğu görülmektedir.

Kar'ın (2008) “*Bir Eğitim Modeli Olarak Köy Enstitülerinde Müzik Eğitiminin İncelenmesi ve Şarkı Dağarcığının Kullanılabilirliği*” isimli yüksek lisans tezinde nitel araştırma yöntemi ve teknikleri kullanılmıştır. Araştırma verileri görüşme, kaynak tarama ve anket yöntemiyle elde edilerek, betimsel istatistik yöntemlerine göre çözümlenmiştir. Araştırmada; bir eğitim modeli olarak; Köy Enstitülerindeki müzik eğitimi programının nasıl uygulandığı incelenmiş, bulgular yüzde frekans analizine göre değerlendirilerek yorumlanmış ve öneriler getirilmiştir. Kar'ın sunduğu verilere göre;

a) Köy Enstitülerinde bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru giden, bilgilerin hayatın içine sokulduğu, yaşayarak öğrenebilecekleri bir öğretim sistemi uygulandığı; öğrenmede en kalıcı yöntemin yaşayarak öğrenme anlayışı olduğu,

b) Köy Enstitülerinin haftalık, aylık veya mevsimlik çalışma planlarının; her enstitünün özelliğine, öğretmenlerin özelliklerine özellikle de talebesinin seviye ve sayısına göre değiştiği; tam öğrenme amacı düşünüldüğünde öğrenci merkezli eğitim anlayışının daha faydalı olduğu,

c) Köy Enstitülerindeki eğitimin sürekli olduğu, okulun hiçbir zaman kapanmadığı, tatillerin dönüşümlü yapıldığı, müzik derslerinin 5 yıl boyunca haftada 2 saat okutulduğu, ayrıca yetenekli öğrencilerle bireysel müzik çalışmaları, koro ve orkestra çalışmaları yapıldığı, bu sürenin müzik eğitiminde insan gelişimi için daha yeterli bir süre olduğu,

d) Köy Enstitülerinde akordeon, bağlama, mandolin, keman, piyano gibi müzik aletleri öğretildiği, ilköğretim okullarında derslerde müzik aleti olarak yalnızca blok flüt öğretildiği düşünüldüğünde gerek çeşitlilik gerekse müzikal açıdan değişik enstrümanların öğretilmesinin, yetenek ve müzikalite gelişimi açısından daha faydalı olduğu,

e) Köy Enstitülerinde öğrencinin ses aralıklarını ayırt edebilmesi için fonomimi (ses merdiveni), ritimdeki farklılıkları ayırt edebilmeleri için tartımımı gibi görsel teknikler kullanıldığı, bu tekniklerin öğrencinin müziği daha somut şekilde algılamasını sağladığı düşünüldüğünde fonomimi ve tartımının daha faydalı olduğu,

f) Köy Enstitüleri Müzik Programında çocuğun gelişimini doğrudan sağlayacak donelere önem verildiği, kulağını, ses organlarını, ritim duygusunu geliştirmenin ön plana alındığı, bugün İlköğretim Müzik Programında ise öğrencinin gelişiminin daha detaylı ele alındığı, örneğin “müzik yoluyla estetik yönden gelişmek; duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade edebilmek” gibi daha soyut kavramlarla sonuca ulaşmaya çalışıldığı, uygulamaya yönelik somut örneklerin daha geliştirici olduğu, bu nedenle “müzik yoluyla estetik yönden gelişmek; duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade edebilmek” amacına da bu somut örneklerle ulaşabilmenin daha faydalı olduğu,

g) Köy Enstitülerinde her sabah on beş dakikadan az ve yarım saatten çok olmamak üzere jimnastik hareketlerine ve haftanın en az dört gününde de yirmişer dakikalık müzik alıştırmalarına yer verildiği, jimnastik hareketleri, rontlar ve müzik çalışmalarına ek olarak enstitüler arası kültür gezilerinde öğrendikleri folklor oyunları, milli oyunlar, müzikli piyeslerin de çalışmalarda yerini almakta olduğu, müziksel devinme ve ritimlemenin (E. J. Dalcroze) ve müziksel toplu söylemenin (Z. Kodally) müzik öğretimindeki yeri düşünüldüğünde bu çalışmaların faydalı olduğu,

h) Köy Enstitülerinde kullanılan şarkı dağarcığının gerek söyleme gerekse çalma repertuarı olarak marş, uyarlama, öykünme, okul şarkısı ve türkü gibi türlerde çeşitlilik gösterdiği, değerlendirmelerin de bu türlerde sene içinde çalışılan bir havuz içinden her türden kura ile seçilen birer eserin söylenmesi ve çalınması olarak yapıldığı, öğrencilerin bu sayede sanatsal ve yerel değerleri taşıyan geniş bir şarkı dağarcığını öğrendikleri düşünüldüğünde müzikal kültürlerinin gelişimi açısından daha faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ataman (2009) “*Ülkemizde Flüt ve Flüt Eğitimi Alanlarında Yapılan Lisansüstü Tezler*” isimli makalesinde; flüt ve flüt alanında yapılmış lisansüstü tezler incelenmiştir. 1993-2006 yılları arasında konuyla ilgili lisansüstü tezleri tarayarak gruplandırmıştır. Konuyla ilgili 25 yüksek lisans tezi bulunduğunu belirten Atamanın elde ettiği bulgular ışığında; incelenmiş tezlerin %32’sinin (8 tez) Gazi Üniversitesi’nde yapıldığı tespit edilmiştir. 1993-2006 yıllarında Flüt ve Flüt alanlarında yapılan lisansüstü tezlerin az olduğu ve bu yıllarda doktora tezine rastlanılmadığı belirtilmiştir.

Yücesoy (2011) “*İlköğretimde Müzik Dersi Öğretmen Kılavuzlarında Yer Alan Öğretme-Öğrenme Etkinliklerinin Değerlendirilmesi*” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim müzik dersi için uygun görülen öğretim yöntemlerinden Orff, Kodaly, Dalcroze yaklaşımlarıyla ilgili yayınlar, tezler ve makaleler kullanmıştır. 1.3.5 ve 8. sınıfların kazanımlarına yönelik öğrenme süreçlerinin yer alıp almadığı araştırılıp, uygunluğu karşılaştırılmıştır.

Tebiş ve Okay (2013) “*Türkiye’de Müzik Sanatı ve Eğitiminde Keman ve Viyola Konulu Lisansüstü Tezlerin Konu ve Yöntem Olarak İncelenmesi*” isimli çalışmalarında betimsel yöntem kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmada keman ve viyola konulu lisansüstü tezler konuları ve yöntemleri açısından incelenmiştir. Yök’ün veri tabanında yüklü olan ilgili tezler 12 başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu alanda en fazla lisansüstü çalışma yapan üniversitelerin Gazi Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi olduğu tespit edilmiştir.

Orhan (2012) “*Türkiye’de Viyolonsel Alanında Yapılmış Yüksek Lisans, Doktora ve Sanatta Yeterlilik Tezleri*” isimli çalışmasında 1992-2011 yılları arasında viyolonsel alanında yazılmış lisansüstü tezler incelenmiştir. Bu alanda yapılmış çalışmalarda 60 yüksek lisans, 10 doktora ve 5 sanatta yeterlilik tezinin olduğu tespit edilmiştir. 1992-2011 yılları arasında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının %80’inin yüksek lisans olduğu ve bu tezlerin (%59) çoğunluğunun sosyal bilimler enstitüsünde yapıldığı belirtilmiştir. Tezler konu başlıkları olarak 5 alanda incelenmiş; eser-etüt analizleri (%37,24), viyolonsel eğitimi-teknikler (%29,26) viyolonsel alanında en çok araştırılan konulardır. Program inceleme (%13,3), tarihçe ve ekoller (%10,64), geleneksel Türk müziği ve viyolonsel eğitimi (%9,31) oranları tespit edilmiştir. Viyolonsel içerikli tez çalışmalarının %87,5’inin konservatuarlarda, %30’unun Gazi Üniversitesinde yapıldığı belirtilmiştir.

Yazar ve Diğerleri (2014) “*1992-2012 Yılları Arasında Güzel Sanatlar Eğitimi Alanında Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi*” isimli çalışmalarında güzel sanatlar eğitimi alanında 1992-2012 yılları arasında yapılmış tezler incelenmiştir. Çalışmada doktora, yüksek lisans, sanatta yeterlilik alanında 5 farklı açıdan değerlendirme yapılmıştır. Tez tarama sürecinde YÖK’ün tez veri tabanı kullanılmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek frekans değerleri saptanmıştır. Araştırma sonucunda 366 teze ulaşılmıştır. En çok araştırma yapan üniversitenin Gazi Üniversitesi, en çok araştırma yapan enstitülerin Eğitim Bilimleri Enstitüleri ve anabilim dalları arasında en çok araştırmayı yapanın Resim-iş Eğitimi anabilim dalı olduğu görülmüştür.

Sağır (2005) “*Müzik Öğretmenliği Bilim Dallarında Çalışılan Lisansüstü Tezlerin Enstitü Farklılıkları Açısından Değerlendirilmesi*” isimli çalışmasında



Ülkemizdeki niversitelerde müzik eğitimi anabilim dalları alanlarında enstitü farkları açısından değerlendirmelerde bulunulmuştur. 1982 yılında YK’n kurulmasıyla birlikte 12 üniversitede yürütülen yüksek lisans programının ve dört üniversitede yürütülmekte olan doktora programının hangi enstitülerde çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir.

Karadağ (2009) “*Türkiye’de Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik ve Metodolojik Açıdan İncelenmesi: Bir Durum alışması*” isimli araştırmasında tezlerin uzmanlık alanlarına göre tematik dağılımları ile aynı zamanda metodolojik nitelik düzeyleri ve hata tiplerini belirlemeye yönelik çalışma yapılmıştır. Çalışma, Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerini kapsamakta olup 2003-2007 yılları arasında yapılan 324 doktora tezinden oluşmaktadır. Aynı zamanda 4 örneklem grubu kullanılmıştır. Birinci rneklem grubunda, veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin içerik bakımından araştıran gönüllü 10 yöntembilim uzmanından oluşmaktadır. İkinici rneklem grubunda veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik düzeyi ve araştırmacının tez inceleme yeterliğine ilişkin olarak kendisini test etmeyi içeren ve çalışma evrenindeki tezler arasından ölçüt ve sistematik örneklem yöntemi kullanılarak belirlenen 20 adet tez bulunmaktadır. Araştırmanın nc grubu ise veri toplama aracının güvenirlik düzeyini test-yeniden test yöntemiyle belirlemek amacıyla kasıtlı örneklem yöntemi kullanılarak toplam 20 doktora tezi oluşturmaktadır. Dördüncü grupta örneklem yöntemine başvurulmayıp, evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir.

Ergün ve Diğerleri (2014) “*Türkiye’deki niversitelerde Eğitim Denetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin eşitli Değişkenlere Göre İncelemesi*” isimli çalışmasında eğitim denetimi alanında yapılmış tezlerin araştırma bulgularını, çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmada nitel, betimsel yöntem kullanılmıştır. Bu araştırmaya göre tezlerin 24 üniversitede yapıldığı, enstitüler açısından incelendiğinde %50,47’sinin sosyal bilimler enstitüsünde, %49,43’ünün ise eğitim bilimleri enstitüsünde yapıldığı tespit edilmiştir. Araştırmacıların cinsiyetlerine göre incelendiğinde %29,91’inin kadın, %70,09’unun erkek olduğu grlmştir.

Uygun (2012) “*Eğitim Tarihi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi*” isimli çalışmasında örnekleme yer alan 61 tez; konularına, yapılış yılına, üniversitelere ve yöntemlerine göre incelenmiştir. Elde edilen veriler frekans ve yüzdeler ile sunularak içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmanın, araştırmacıları daha özgün konulara yönlendireceği ve insan kaynaklarının daha verimli kullanılabilmesi yönünden önem taşıdığını belirten Uygun, araştırmasından elde ettiği bulgular ışığında, eğitim tarihi alanında yapılan lisansüstü tezlerin sınırlı sayıda ve genelde yüzeysel çalışmalar olduğu sonucunu vurgulamaktadır.

İşçi (2013) ‘*Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Tematik, Metodolojik ve İstatistiksel Açısından İncelenmesi*’ isimli tez çalışmasında 2008-2012 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezleri, tematik, metodolojik ve istatistiksel olarak incelenmiş ve durum değerlendirmesi yapılmıştır. Çalışma eğitim yönetimi alanında 2008-2012 yılları arasında yapılmış 840 lisansüstü tez üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak toplam onüç maddeden oluşan Akademik Yayın Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin ve sonuçların Türkiye’de eğitim yönetimi alanının içinde bulunduğu durumu belirlemede ve alanın geleceğine yön verme bakımından katkı sağlayacağı düşünüldüğü belirtilmiştir.

Akça (2011) “*Türkiye’de Fotoğraf Anasanat Dallarında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin İncelenmesi*” konulu çalışmasında, Türkiye’deki fotoğraf anasanat dalı fotoğraf programı mevcut olan üniversitelerde yapılmış lisansüstü tezler incelenmiş ve analizleri yapılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar 2012: 77).

Karasar’a göre araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Tarama modellerinde amaçların ifade edilişi genellikle “ne idi?”, “ne ile ilgilidir?” ve “nelerden oluşmaktadır?” gibi soru cümleleri ile olur.

Araştırmada; “araştırmalar hangi yıllarda yapılmıştır”, “araştırmalar hangi üniversitelerde yapılmıştır”, “araştırmalar hangi tez türlerinde yapılmıştır”, “araştırmacıların cinsiyeti nedir”, “araştırmalarda hangi müzik öğretim yöntem(ler)i incelenmiştir”, “araştırmalarda hangi çalışma grupları kullanılmıştır”, “araştırmalarda hangi veri toplama araçları kullanılmıştır” soruları tanımlanmaya çalışılmıştır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri bankasında bulunan müzik öğretim yöntemleri alanında yapılan lisansüstü çalışmalardan oluşmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın örnekleme; evrenin tamamını kapsar nitelikte kullanılmış,

YÖK Ulusal Tez Merkezi veri bankasında bulunan müzik öğretim yöntemleri alanında yapılmış 83 lisansüstü tezden oluşmuştur.

### **3.3. Veri Toplama Teknikleri**

#### **3.3.1. Veri Toplama Aracı**

Türkiye’de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış lisansüstü toplam 83 tezin yer aldığı bu çalışmada veriler, Yükseköğretim Kurulu Dokümantasyon Merkezinden elde edilerek işlenmiştir. Müzik öğretim yöntemleri konusunda yazılmış tezlerin büyük çoğunluğunun bu araştırmada yer aldığı söylenebilmektedir. Kayıtlarda bulunmadığı için yer verilmeyen ya da henüz tamamlanmayan tezler araştırma kapsamında değerlendirilmemiştir.

#### **3.3.2. Verilerin Analizi**

Araştırmada, müzik öğretim yöntemleri alanında yapılan lisansüstü tezlerin dağılımı verilmiştir. Bu dağılımda lisansüstü çalışmalar; yapıldığı yıllara, yapıldığı üniversitelere, tez türlerine, araştırmacının cinsiyetine, araştırmada kullanılan öğretim yöntemlere, hedef alınan araştırma gruplarına ve araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına yönelik nitel çözümler yapılmıştır. Elde edilen bulgular frekans dağılımları (f) ve yüzde değerleri (%) ile gösterilmiş, dağılımlar grafik ve tablolar ile sunulmuş ve yorumlanmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular, alt problemlere göre başlıklandırılarak sunulmuş ve bu bulgulara ilişkin yapılan yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Lisansüstü Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

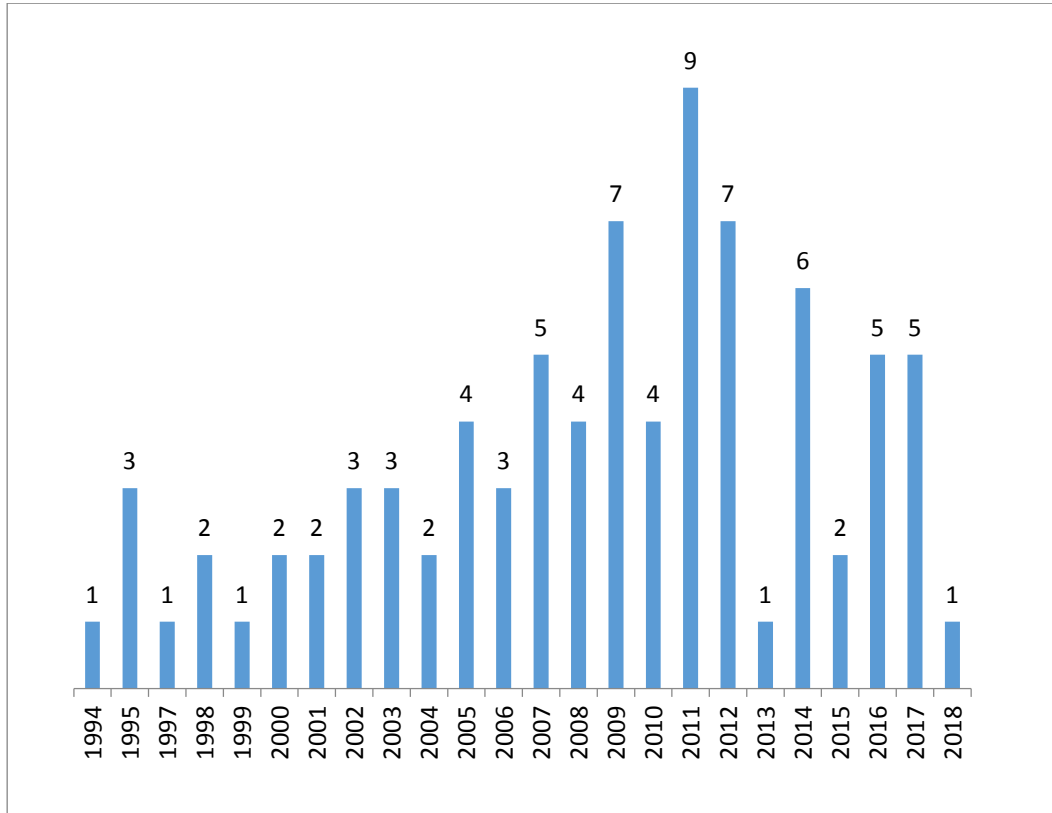
Araştırmanın birinci alt probleminde “*Türkiye’de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış lisansüstü çalışmaların yıllara göre dağılımı ne düzeydedir?*” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 2’de yapılan araştırmaların yıllara göre frekans dağılımı görülmektedir.

**Tablo 2.** Yıllara Göre Dağılım

<i>Yıl</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Yıl</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1994	1	01.20	2007	5	06.03
1995	3	03.61	2008	4	04.81
1997	1	01.20	2009	7	08.43
1998	2	02.41	2010	4	04.81
1999	1	01.20	2011	9	10.84
2000	2	02.41	2012	7	08.43
2001	2	02.41	2013	1	01.20
2002	3	03.61	2014	6	07.29
2003	3	03.61	2015	2	02.41
2004	2	02.41	2016	5	06.03

2005	4	04.81	2017	5	06.03
2006	3	03.61	2018	1	01.20
			<i>Toplam</i>	83	100

Tablo 2’den elde edilen bulgulara göre Türkiye’de; 1994 yılından 2018 yılına kadar geçen 24 yıllık süreçte müzik öğretim yöntemleri konusunda 83 adet lisansüstü çalışma yapılmıştır. 1996 yılında bu alanda hiç çalışma yapılmadığı; en fazla çalışmanın ise 9 tezle (%10,84) 2011 yılında yapıldığı görülmektedir. 2011 yılından günümüze yapılan araştırma sayısı giderek azalmıştır. Grafik 1’de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış lisansüstü araştırmaların yıllara göre dağılımı sütun grafiğiyle sunulmuştur.



**Grafik 1.** Yıllara Göre Dağılım

Grafik 1’den elde edilen bulgular ışığında 1994-2011 yılları arasında müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış olan lisansüstü çalışmaların sayısının giderek arttığı; 2011-2018 yılları arasında ise az da olsa bir düşme eğiliminde devam etmekte olduğu söylenebilir.

#### 4.2. Lisansüstü Araştırmaların Üniversitelere Göre Dağılımı

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Türkiye’de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış lisansüstü araştırmaların üniversitelere göre dağılımı ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 3’te yapılan araştırmaların üniversitelere göre frekans dağılımı görülmektedir.

**Tablo 3.** Üniversitelere Göre Dağılım

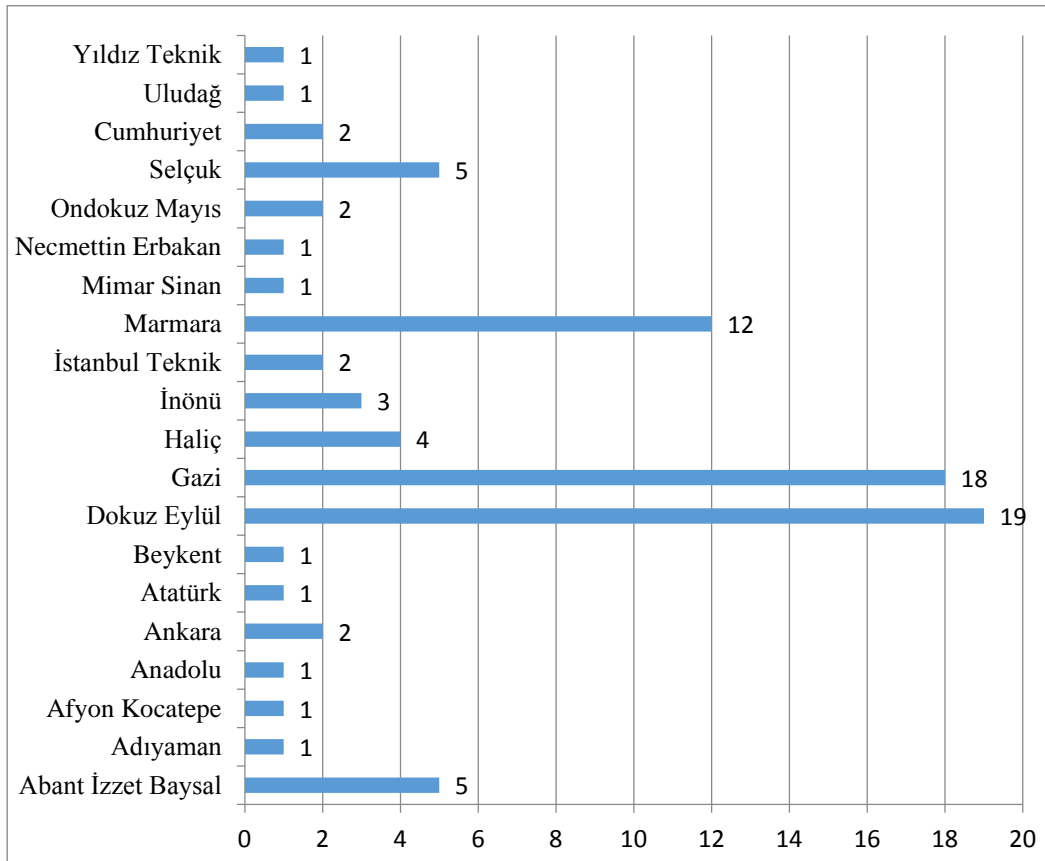
Üniversite Adı	f	%	Üniversite Adı	f	%
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	5	06.03	İnönü Üniversitesi	3	03.61
Adıyaman Üniversitesi	1	01.20	İstanbul Teknik Üniversitesi	2	02.41
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	01.20	Marmara Üniversitesi	12	14.50
Anadolu Üniversitesi	1	01.20	Mimar Sinan Üniversitesi	1	01.20
Ankara Üniversitesi	2	02.41	Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	01.20
Atatürk Üniversitesi	1	01.20	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2	02.41
Beykent Üniversitesi	1	01.20	Selçuk Üniversitesi	5	06.03
Dokuz Eylül Üniversitesi	19	22.90	Cumhuriyet Üniversitesi	2	02.41
Gazi Üniversitesi	18	21.68	Uludağ Üniversitesi	1	01.20
Haliç Üniversitesi	4	04.81	Yıldız Teknik Üniversitesi	1	01.20
<i>Toplam</i>				83	100

Tablo 3’ten elde edilen bulgulara göre Türkiye’de; müzik öğretim yöntemleri konusunda 20 üniversitede lisansüstü araştırma yapılmıştır. Bu 20 üniversite içerisinde en fazla çalışmanın; Dokuz Eylül, Gazi ve Marmara Üniversitelerinde yapıldığı görülmektedir.

Müzik öğretim yöntemlerini konu edinen lisansüstü çalışmaların yaklaşık olarak dörtte biri (19 adet çalışma, %22,9) Dokuz Eylül Üniversitesinde, beşte biri

ise (18 adet çalışma, %21,6) Gazi Üniversitesinde yapılmıştır. Üçüncü sırada 12 çalışmayla (%14,5) Marmara Üniversitesi yer almaktadır. İlk üç sırada yer alan bu üniversitelerde yapılan araştırmalar 20 üniversitede yapılmış olan araştırmaların yaklaşık olarak %60'ını oluşturmaktadır.

Dördüncü sırada yer alan Abant İzzet Baysal ve Selçuk Üniversitelerinde 5'er çalışma (%6,03) yapılmıştır. Beşinci sırada yer alan Haliç Üniversitesinde yapılan çalışma sayısı 4'tür (%4,81). Altıncı sırada yer alan İnönü Üniversitesinde 3 çalışma (%3,61); yedinci sırada yer alan Ankara, İstanbul Teknik, Ondokuz Mayıs ve Cumhuriyet Üniversitelerinde 2'şer çalışma (%2,41) yapıldığı görülmektedir. Adıyaman, Afyon Kocatepe, Anadolu, Atatürk, Beykent, Mimar Sinan, Necmettin Erbakan, Uludağ ve Yıldız Teknik Üniversitelerinde ise 1'er çalışma (%1,20) yapılmıştır. Grafik 2'de müzik öğretim yöntemlerini konu edinen lisansüstü çalışmaların *üniversitelere göre* dağılımı sütun grafiğiyle gösterilmiştir.



**Grafik 2.** Üniversitelere Göre Dağılım



Grafik 2'den elde edilen bulgular ışığında 83 çalışmanın yer aldığı 20 üniversiteden Dokuz Eylül, Gazi ve Marmara Üniversitelerinde toplam 49 çalışma yapıldığı; geriye kalan 17 üniversitede ise toplam 34 çalışmanın yer aldığı görülmektedir.

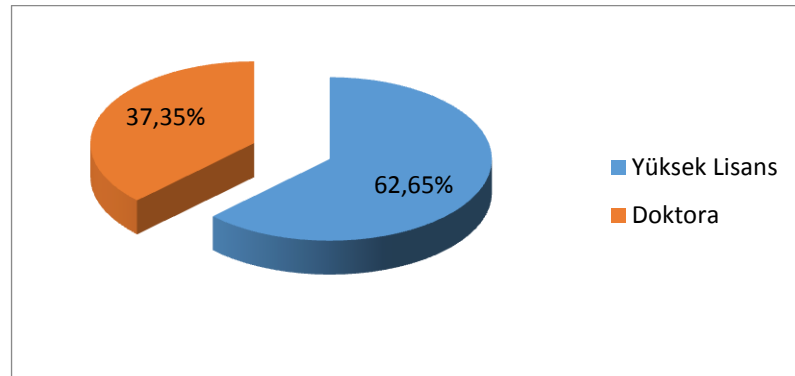
#### 4.3. Lisansüstü Araştırmaların Tez Türlerine Göre Dağılımı

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Türkiye’de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış lisansüstü çalışmaların tez türlerine göre dağılımı ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 4’te yapılan araştırmaların tez türlerine göre frekans dağılımı görülmektedir.

**Tablo 4.** Tez Türlerine Göre Dağılım

Tez Türü	<i>f</i>	%
Yüksek Lisans	52	62.65
Doktora	31	37.35
<i>Toplam</i>	83	100

Türkiye’de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış lisansüstü çalışmaların tez türlerine göre dağılımlarına bakıldığında %62,65’ini (52 tez) yüksek lisans tezlerinin,%37,35’ini (31 tez) doktora tezlerinin oluşturduğu görülmektedir. Grafik 3’te araştırmaların tez türlerine göre dağılımı pasta grafiğiyle sunulmuştur.



**Grafik 3.** Tez Türlerine Göre Dağılım

Grafik 3'ten elde edilen bulgular ışığında; Türkiye'de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış araştırmaların büyük oranda yüksek lisans tezi olarak sunulduğu görülmektedir.

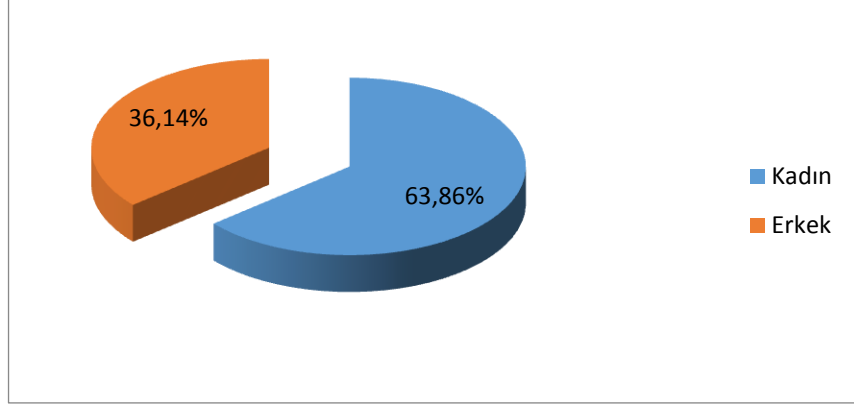
#### 4.4. Lisansüstü Araştırmaların Araştırmacının Cinsiyetine Göre Dağılımı

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Türkiye’de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış lisansüstü çalışmaların araştırmacının cinsiyetine göre dağılımı ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 5’te yapılan araştırmaların araştırmacının cinsiyetine göre frekans dağılımı görülmektedir.

**Tablo 5.** Cinsiyete Göre Dağılım

<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kadın	53	63.86
Erkek	30	36.14
<i>Toplam</i>	<i>83</i>	<i>100</i>

Türkiye’de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış lisansüstü çalışmaların, araştırmacının cinsiyetine göre dağılımlarına bakıldığında %63,86’sının (53 tez) kadın araştırmacı, %36,14’ünün (30 tez) erkek araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Grafik 4’te araştırmaların araştırmacının cinsiyetine göre dağılımı pasta grafiğiyle sunulmuştur.



**Grafik 4.** Cinsiyete Göre Dağılım

Grafik 4'ten elde edilen bulgular ışığında; Türkiye'de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış çalışmaların büyük oranda kadın araştırmacılar tarafından yapıldığı görülmektedir.

#### 4.5. Lisansüstü Araştırmaların Araştırma Konularına Göre Dağılımı

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Türkiye’de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış lisansüstü çalışmaların konularına göre dağılımı ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 6’da yapılan araştırmaların *araştırma konusuna göre* frekans dağılımı görülmektedir.

**Tablo 6.** Araştırma Konularına Göre Dağılım

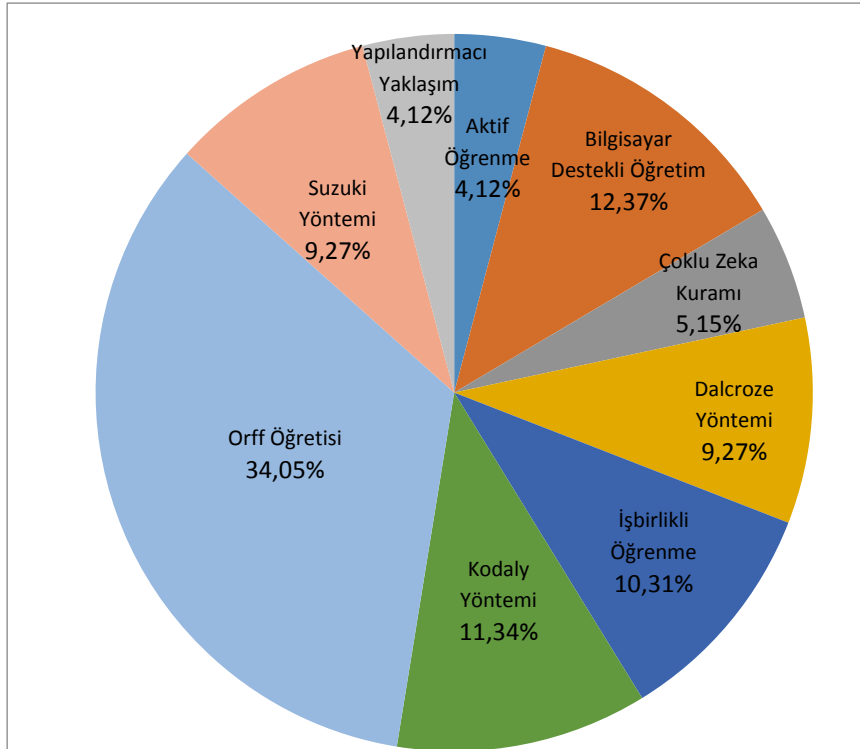
<i>Araştırma Konusu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Aktif Öğrenme	4	04.12
Bilgisayar Destekli Öğretim	12	12.37
Çoklu Zeka Kuramı	5	05.15
Dalcroze Yöntemi	9	09.27
İşbirlikli Öğrenme	10	10.31
Kodaly Yöntemi	11	11.34
Orff Öğretisi	33	34.05
Suzuki Yöntemi	9	09.27
Yapılandırmacı Yaklaşım	4	04.12

Toplam	97	100
--------	----	-----

Tablo 6'dan elde edilen bulgulara göre Türkiye'de; müzik öğretim yöntemleri konusunu inceleyen lisansüstü çalışmaların 9 farklı konu başlığı altında sunulduğu görülmektedir.

En fazla çalışma yapılan araştırma konusu Orff öğretisidir (33 çalışma, %34,05). İkinci sırada yer alan Bilgisayar destekli öğretim konusunda 12 çalışma (%12,37) yapılmıştır. Kodaly yöntemi 11 çalışmayla (%11,34) üçüncü, işbirlikli öğrenme 10 çalışmayla (%10,31) dördüncü, Dalcroze ve Suzuki yöntemleri 9'ar çalışmayla (%9,27) beşinci sırada yer almaktadır.

5 çalışmanın yapıldığı (%5,15) çoklu zeka kuramı ve 4'er çalışmanın yapıldığı (%4,12) aktif öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşım en az tercih edilen araştırma konularıdır. Grafik 5'te araştırmaların *araştırma konularına göre* dağılımı pasta grafiğiyle sunulmuştur.



**Grafik 5.** Araştırma Konularına Göre Dağılım

Grafik 5'ten elde edilen bulgular ışığında; Türkiye'de müzik öğretim yöntemleri konusunu 9 farklı konu başlığı altında inceleyen lisansüstü çalışmaların içerisinde Orff öğretisinin en fazla tercih edilen araştırma konusu olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmaların üçte biri Orff öğretisini konu edinmiştir. Geriye kalan üçte ikilik dilimde ise bilgisayar destekli öğretim, Kodaly yöntemi, İşbirlikli öğrenme, Dalcroze ve Suzuki yöntemlerinin birbirlerine yakın oranlarda tercih edildiği söylenebilir. Çoklu zeka kuramı, aktif öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşımın incelendiği araştırmalar, Türkiye'de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılan çalışmaların yaklaşık onda birini oluşturmaktadır.

#### 4.6. Lisansüstü Araştırmaların Araştırma Gruplarına Göre Dağılımı

Araştırmanın altıncı alt probleminde “Türkiye’de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış lisansüstü çalışmaların hedef aldığı araştırma gruplarına göre dağılımı ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 7’de yapılan araştırmaların *araştırma gruplarına göre* frekans dağılımı görülmektedir.

**Tablo 7.** Araştırma Gruplarına Göre Dağılım

<i>Araştırma Grubu</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
Okul Yöneticileri	Anaokulu Yöneticisi	1	01.11
	<i>Anaokulu Öğretmeni</i>	2	02.22
Öğretmenler	<i>Sınıf Öğretmeni</i>	2	02.22
	<i>Müzik Öğretmeni</i>	3	03.35
	<i>Özel Eğitim Öğretmeni</i>	1	01.11
	<i>Akademisyen</i>	2	02.22
	Ara Toplam	10	11.12
	Öğrenciler	<i>Anaokulu</i>	8
<i>İlkokul</i>		17	18.88
<i>Ortaokul</i>		11	12.23
<i>Lise</i>		2	02.22
<i>Özel Eğitim</i>		4	04.45
<i>Anaokulu Öğretmeni Adayları</i>		2	02.22

	<i>Sınıf Öğretmeni Adayları</i>	2	02.22
	<i>Müzik Öğretmeni Adayları</i>	13	14.45
	Ara Toplam	59	65.55
Literatür	İncelenen müzik öğretim yöntemlerinin dışında bir araştırma grubu belirlenmemiş olan lisansüstü tezler	20	22.22
<i>Toplam</i>		90	100

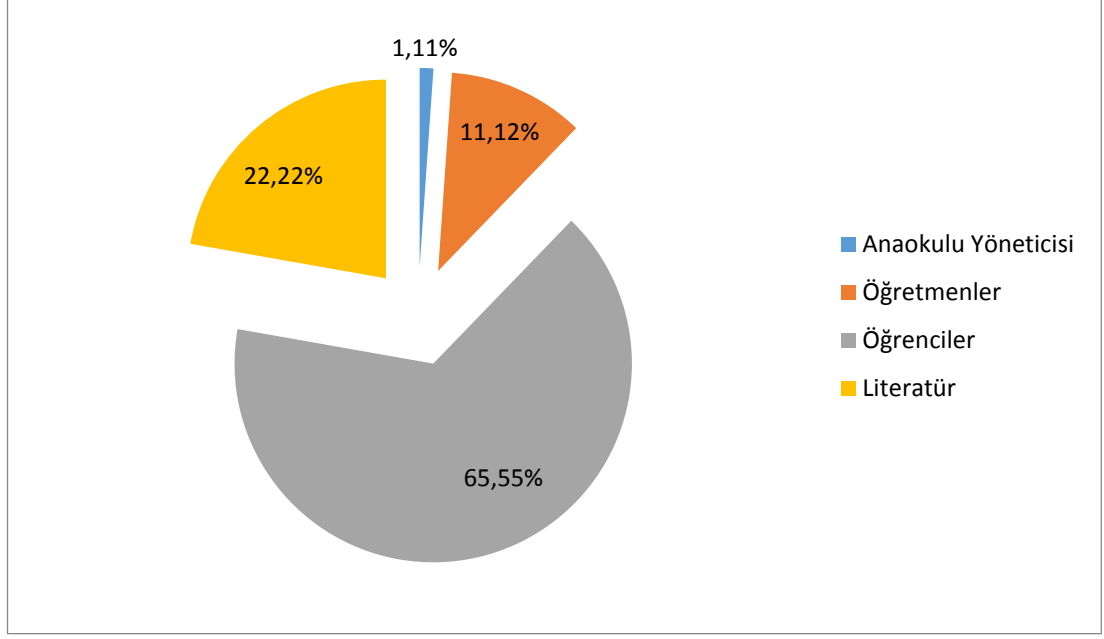
Türkiye’de müzik öğretim yöntemleri konusunu inceleyen lisansüstü çalışmalar 4 farklı araştırma grubunu hedef almaktadır.

Okul yöneticilerinin araştırma grubu olarak seçildiği sadece bir çalışma (%1,11) bulunmaktadır. Anaokulu bünyesinde yapılan bu çalışmanın içeriğinde, ilgili anaokulu yöneticisinin kullanılan müzik öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin alındığı belirtilmiştir.

Öğretmenlerin araştırma grubu olarak seçildiği 10 çalışma (%11,12) bulunmaktadır. Bu çalışmaların 2’sinde anaokulu öğretmeni, 2’sinde sınıf öğretmeni, 3’ünde müzik öğretmeni, 1’inde özel eğitim öğretmeni ve 2’sinde akademisyenler araştırma grubu olarak ele alınmıştır.

Öğrencilerin araştırma grubu olarak seçildiği 59 çalışma (%65,55) bulunmaktadır. Büyük oranda ilkokul öğrencileri (17 çalışma), ortaokul öğrencileri (11 çalışma) ve müzik öğretmeni adaylarının (13 çalışma) araştırma grubu olarak tercih edildiği görülmektedir. Araştırma grubu olarak; anaokulu öğrencilerinin tercih edildiği 8, özel eğitim öğrencilerinin tercih edildiği 4, lise öğrencilerinin, anaokulu öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmeni adaylarının tercih edildiği 2’şer çalışma bulunmaktadır.

Dördüncü araştırma grubu, araştırmaya konu edilen müzik öğretim yöntemlerinin dışında bir araştırma grubu belirlenmemiş olan çalışmalardan (20 çalışma, %22,22) oluşmaktadır. Grafik 6’da araştırmaların *araştırma gruplarına göre* dağılımı pasta grafiğiyle sunulmuştur.



**Grafik 6.** Araştırma Gruplarına Göre Dağılım

Grafik 6'dan elde edilen bulgular ışığında; Türkiye'de müzik öğretim yöntemleri konusunu inceleyen lisansüstü çalışmaların büyük oranda öğrenciler üzerine odaklandığı söylenebilir. İkinci olarak tercih edilen araştırma grubu ilgili literatürdür. Üçüncü sırada öğretmenleri hedef alan araştırmalar, son sırada ise okul yöneticilerinin araştırma grubu olarak seçildiği bir çalışma yer almaktadır.

#### 4.7. Lisansüstü Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

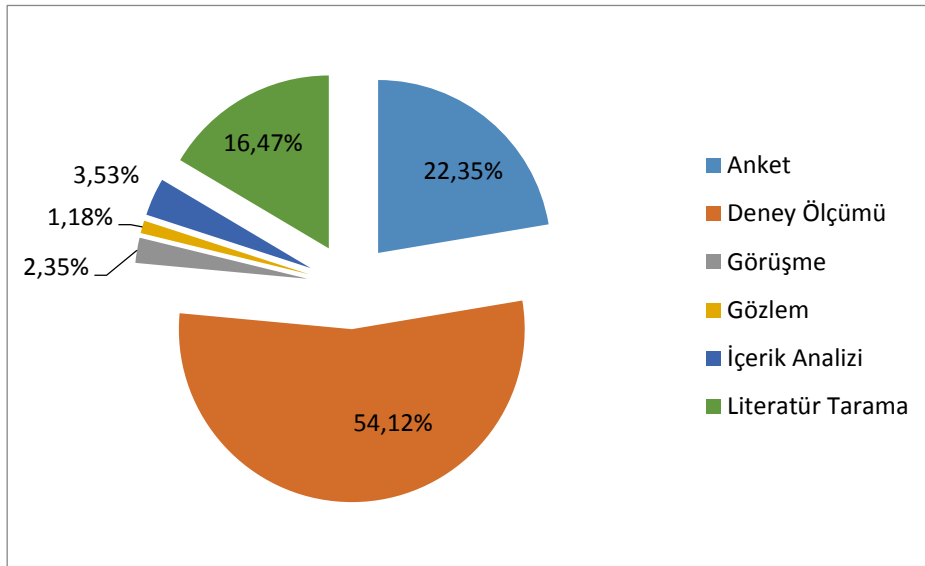
Araştırmanın yedinci alt probleminde “*Türkiye’de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış lisansüstü araştırmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı ne düzeydedir?*” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 8’de yapılan araştırmaların *veri toplama araçlarına göre* frekans dağılımı görülmektedir.

**Tablo 8.** Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılım

Veri Toplama Aracı	f	%
Anket	19	22.35
Deney Ölçümü	46	54.12

Görüşme	2	02.35
Gözlem	1	01.18
İçerik Analizi	3	03.53
Literatür Tarama	14	16.47
<i>Toplam</i>	85	100

Türkiye’de müzik öğretim yöntemleri konusunu inceleyen lisansüstü çalışmaların 6 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Anket yoluyla verilerin toplandığı 19 çalışma (%22,35), deney ölçümleri yoluyla verilerin toplandığı 46 çalışma (%54,12), görüşme yoluyla verilerin toplandığı 2 çalışma (%2,35), gözlem yoluyla verilerin toplandığı 1 çalışma (%1,18), içerik analizi yoluyla verilerin toplandığı 3 çalışma (%3,53) ve literatür tarama yoluyla verilerin toplandığı 14 çalışma (%16,47) bulunmaktadır. Grafik 7’de araştırmaların *veri toplama araçlarına göre* dağılımı pasta grafiğiyle sunulmuştur.



**Grafik 7.** Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılım

Türkiye’de müzik öğretim yöntemleri konusunu inceleyen lisansüstü çalışmaların neredeyse yarısı deneysel ölçümlerle verilerin toplandığı çalışmalardır. İkinci olarak tercih edilen veri toplama aracı ankettir. Literatür tarama, içerik analizi,



görüşme ve gözlem yoluyla verilerin toplandığı araştırmalar ise yapılan çalışmaların yaklaşık olarak onda birini oluşturmaktadır.

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

#### **5.1. SONUÇLAR**

Türkiye’de; 1994 yılından 2018 yılına kadar geçen 24 yıllık süreçte müzik öğretim yöntemleri konusunda 83 adet lisansüstü çalışma yapılmıştır. 1996 yılında bu alanda hiç çalışma yapılmadığı; en fazla çalışmanın 2011 yılında yapıldığı görölmektedir. 2011 yılından günümüze yapılan araştırma sayısı giderek azalmıştır. 1994-2011 yılları arasında müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış olan lisansüstü çalışmaların sayısının giderek arttığı; 2011-2018 yılları arasında ise az da olsa bir düşme eğiliminde devam etmekte olduğu görölmektedir.

Türkiye’de; müzik öğretim yöntemleri konusunda 20 üniversitede lisansüstü araştırma yapılmıştır. Bu 20 üniversite içerisinde en fazla çalışmanın; Dokuz Eylül, Gazi ve Marmara Üniversitelerinde yapıldığı görülmektedir. İlk üç sırada yer alan bu üniversitelerde yapılan araştırmalar 20 üniversitede yapılmış olan araştırmaların yaklaşık olarak %60’ını oluşturmaktadır.

Türkiye’de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış lisansüstü çalışmaların tez türlerine göre dağılımlarına bakıldığında %62,65’ini yüksek lisans tezlerinin,%37,35’ini doktora tezlerinin oluşturduğu görülmektedir. Türkiye’de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış araştırmaların büyük oranda yüksek lisans tezi olarak sunulduğu görülmektedir.

Türkiye’de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış lisansüstü çalışmaların, araştırmacının cinsiyetine göre dağılımlarına bakıldığında %63,86’sının kadın araştırmacı, %36,14’ünün erkek araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Türkiye’de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış çalışmaların büyük oranda kadın araştırmacılar tarafından yapıldığı görülmektedir.

Türkiye’de müzik öğretim yöntemleri konusunu 9 farklı konu başlığı altında inceleyen lisansüstü çalışmaların içerisinde Orff öğretisinin en fazla tercih edilen araştırma konusu olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmaların üçte biri Orff öğretisini konu edinmiştir. Geriye kalan üçte ikilik dilimde ise bilgisayar destekli öğretim, Kodaly yöntemi, İşbirlikli öğrenme, Dalcroze ve Suzuki yöntemlerinin birbirlerine yakın oranlarda tercih edildiği söylenebilir.Çoklu zeka kuramı, aktif öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşımın incelendiği araştırmalar, Türkiye’de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılan çalışmaların yaklaşık onda birini oluşturmaktadır.

Türkiye’de müzik öğretim yöntemleri konusunu inceleyen lisansüstü çalışmalar 4 farklı araştırma grubunu hedef almaktadır. Okul yöneticilerinin araştırma grubu olarak seçildiği sadece bir çalışma bulunmaktadır. Anaokulu bünyesinde yapılan bu çalışmanın içeriğinde, ilgili anaokulu yöneticisinin kullanılan müzik öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin alındığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin araştırma grubu olarak seçildiği 10 çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların 2’sinde anaokulu öğretmeni, 2’sinde sınıf öğretmeni, 3’ünde müzik öğretmeni, 1’inde özel

eğitim retmeni ve 2'sinde akademisyenler araştırma grubu olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin araştırma grubu olarak seçildiği 59 çalışma bulunmaktadır. Büyük oranda ilkokul öğrencileri (17 çalışma), ortaokul öğrencileri (11 çalışma) ve müzik ğretmeni adaylarının (13 çalışma) araştırma grubu olarak tercih edildiği görülmektedir. Araştırma grubu olarak; anaokulu ğrencilerinin tercih edildiği 8, özel eğitim ğrencilerinin tercih edildiği 4, lise ğrencilerinin, anaokulu ğretmeni adaylarının ve sınıf ğretmeni adaylarının tercih edildiği 2'şer çalışma bulunmaktadır. Dördüncü araştırma grubu, araştırmaya konu edilen müzik ğretim yöntemlerinin dışında bir araştırma grubu belirlenmemiş olan çalışmalardan oluşmaktadır. Türkiye'de müzik ğretim yöntemleri konusunu inceleyen lisansüstü çalışmaların büyük oranda öğrenciler üzerine odaklandığı söylenebilir. İkinci olarak tercih edilen araştırma grubu ilgili literatürdür. nc sırada öğretmenleri hedef alan araştırmalar, son sırada ise okul yöneticilerinin araştırma grubu olarak seçildiği bir çalışma yer almaktadır.

Türkiye'de müzik ğretim yöntemleri konusunu inceleyen lisansüstü çalışmalarda 6 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Anket yoluyla verilerin toplandığı 19 çalışma, deney ölçümleri yoluyla verilerin toplandığı 46 çalışma, görüşme yoluyla verilerin toplandığı 2 çalışma, gözlem yoluyla verilerin toplandığı 1 çalışma, içerik analizi yoluyla verilerin toplandığı 3 çalışma ve literatür tarama yoluyla verilerin toplandığı 14 çalışma bulunmaktadır. Türkiye'de müzik ğretim yöntemleri konusunu inceleyen lisansüstü çalışmaların neredeyse yarısı deneysel ölçümlerle verilerin toplandığı çalışmalardır. İkinci olarak tercih edilen veri toplama aracı ankettir. Literatür tarama, içerik analizi, görüşme ve gözlem yoluyla verilerin toplandığı araştırmalar ise yapılan çalışmaların yaklaşık olarak onda birini oluşurmaktadır.

## **5.2. neriler**

Müzik ğretim yöntemleri konusunda ülkemizde 1994 yılından günümüze lisansüstü çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların genellikle aynı üniversitelerde yapıldığı, bu nedenle büyük şehirler dışındaki farklı üniversitelerde

yapılacak lisansüstü çalışmalarda da müzik öğretim yöntemleri konusunun araştırılması ve özellikle doktora düzeyinde ele alınması önerilebilir.

İncelenmiş olan çalışmalarda en çok Orff Öğretisinin ele alındığı görülmekte, farklı öğretim yöntemlerinin daha az ele alındığı düşünülmektedir. Bu nedenle Orff Öğretisi dışında kalan diğer müzik öğretim yöntemleri konularında da lisansüstü çalışmaların yapılması önerilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin veri kaynağı olarak çok dikkate alınmadığı görülmüştür. Bu nedenle öğretim yöntemlerinin birincil uygulayıcısı olan müzik öğretmenlerinin görüşlerini araştıran çalışmaların yapılması önerilebilir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin ders ve derslik planlamalarını oluşturmak, *müzik öğretim yöntemlerini* uygulayabilecekleri ortamı sağlamakla görevli olan okul yöneticileri ile ilgili sadece bir araştırma olması dikkat çekicidir. Öğrenme ve öğretme işinin öğrenci ve öğretmenden çok, okulun yöneticisinin sağlaması gereken sağlıklı ve gelişmeye açık öğrenme ortamlarıyla var olabileceği düşünüldüğünde, okul yöneticileriyle yapılması gereken araştırmaların sayısının arttırılması gerektiği aşikardır.

## KAYNAKÇA

- Açıköz, Kamile Ün (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası yayınları
- Akça, Fikriye (2011). *Türkiye’de Fotoğraf Anasanat Dallarında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin İncelenmesi*. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Albuz, Aytekin ve Akpınar, Mehmet (2009). 2006 İlköğretim Müzik Dersi Programı ve Yeni Yaklaşımlar. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu’nda Bildiri (23-25 Eylül), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, ss. 175-183.
- Armstrong, Thomas (1994). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Virginia: ASCD.

- Aşkar, Petek (1991). "ilgisayar Destekli Eğitimin Yaygınlaştırılmasında Temel Stratejiler", "Avrupa Ülkelerinde Son Durum. Eğitim Teknolojileri ve Bilgisayar Destekli Eğitim 1. Sempozyumu'nda Bildiri (25-27 Eylül 1991), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, ss. 149-156.
- Ataman, Özge Gençel (2009). "Ülkemizde Flüt ve Flüt Eğitimi Alanlarında Yapılan Lisansüstü Tezler". *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 17/1, 341-352.
- Bilen, Mürüvvet (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilen, Selmin ve Diğ. (2003). Müzik Eğitimcisi Yetiştirmede Aktif Eğitimin Yeri ve Önemi. Cumhuriyetimizin 80.Yılı'nda Müzik Sempozyumu'nda Bildiri (30-31 Ekim), İnönü Üniversitesi, Malatya, ss. 93-101.
- Bozkaya, İsmail (1990). *Özel Öğretim Yöntemleri*. Yayınlanmamış Ders Notları, Bursa.
- Burma, Şebnem (2003). *Çoklu Zeka Kuramına Göre Öğretim Ortamlarının Yapılandırılması*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Bümen, Nilay T. (2005). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Checkley, Kathy (1997). "The First Seven...and the Eight". *Educational Leadership*. 55/1: 8-13.
- Curwen, John (1900). *The Standard Course of Lessons and Exercises in the Tonic Sol Fa Method of Teaching Music*. London: J. Curwen and Sons.
- Demirel, Özcan (2007). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dikici, Ayperi (2002). *Orff Tekniği İle Verilen Müzik Eğitiminin Matematik Yeteneğine Etkisinin İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi, Ankara.
- Doğan, Filiz ve Altay, Figen (1996). *Sportif Ritmik Jimnastik*. Ankara: Ünal Ofset.
- Edman, Irwin (1977). *Sanat ve İnsan* (Çev: Turhan Oğuzkan). İstanbul: İnkılap ve Ata Basımevi.

- Ercan, Orhan (2005). “Bir Öğrenme Süreci Olarak Aktif Öğrenme” Erişim Tarihi: 13 Haziran 2017. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/ercan.htm>.
- Erdem, Eda (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi Ankara.
- Ergün, Muammer ve Diğ. (2014). “Türkiye’deki Üniversitelerde Eğitim Denetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelemesi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 22/1: 25-40.
- Gürgen, Elif Tekin (2006). “Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Yaklaşımlar”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7/12: 81-93.
- Gürgen, Elif Tekin ve Bilen, Selmin (2006). “Müzik Alan Derslerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri”. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25/3: 325-338.
- Irmak, Ayşe Gül (2015). *Orff-Schulwerk Metodu Hakkında Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi*. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sivas.
- İşçi, Sabiha (2013). *Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Tematik, Metodolojik ve İstatistiksel Açıdan İncelenmesi*. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Johnson, David W. ve Diğ. (1994). *The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kalyoncu, Nesrin (2006). “Türkiye’de Orff-Schulwerk Uygulamaları Abant İzzet Baysal Üniversitesi Örneği”. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 1/2: 89-104.
- Kaplan, Phyllis ve Stauffer, Sandra (1994) *Cooperative Learning in Music*. USA: MENC Book.
- Kar, Tuğçem (2008). *Bir Eğitim Modeli Olarak Köy Enstitülerinde Müzik Eğitiminin İncelenmesi ve Şarkı Dağarcığının Kullanılabilirliği*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

- Karadağ, Engin (2009). *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik ve Metodolojik Açıdan İncelenmesi: Bir Durum Çalışması*. Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, İstanbul.
- Karasar, Niyazi, (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kasap, Belir Tecimer (2005). “Suzuki Okulu Metodu”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6/9: 115-128.
- Kaya, Zeynep (2011). *Koro Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın Tutum, Öz-Yeterlik Algısı ve Akademik Başarıya Etkisi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Malatya.
- Keser, Hafize (1988). *Bilgisayar Destekli Eğitim İçin Bir Model Önerisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Kılıç, Ilgım (2007). *Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin “Özel Öğretim Yöntemleri” Derslerinde Kazandıkları Yeterliklerin “Öğretmenlik Uygulaması”nda Kullanım Açısından Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara
- Kocabaş, Ayfer (2003). *Müzik Öğretiminin Temelleri*. İzmir: THK Basımevi.
- Koç, İsmail (2008). *Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrencilerin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Tutum ve Erişilerine Etkisi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Koldemir, Serdar (2008). *Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Bilgisayar Destekli Müzik Eğitiminin Kullanılabilir Durumu*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Nacakçı, Zeki (2006). *Çoklu Zekâ Kuramı Dayanıklı Ders İşleme Modelinin İlköğretim 7. Sınıf Müzik Dersinde Öğrencilerin Müziksel Öğrenme Düzeylerine Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.



- Orhan, Şebnem Yıldırım (2012). “Türkiye’de Viyolonsel Alanında Yapılmış Yüksek Lisans, Doktora ve Sanatta Yeterlilik Tezleri”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20/2: 701-716.
- Özden, Yüksel (2009). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Pamir, Leyla (1983). *Çağdaş Piyano Eğitimi*. İstanbul: Beyaz Köşk Müzik Sarayı Yayınları.
- Saban, Ahmet (2004). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağır, Turan (2005). “Müzik Öğretmenliği Bilim Dallarında Çalışılan Lisansüstü Tezlerin Enstitü Farklılıkları Açısından Değerlendirilmesi”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. Özel Sayı/1: 243-245.
- Şeker, Sadullah Serkan (2005). *7-11 Yaş Grubunda Orff Öğretisi Destekli Keman Eğitiminde Başlangıç Metodu Oluşturulmasına İlişkin Bir Çalışma*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Şentürk, Cihad (2010). “Yapılandırmacı Yaklaşım ve 5E Öğrenme Döngüsü Modeli”. *Eğitime Bakış*. 6/17: 58-62.
- Tebiş, Cansevil ve Okay, Hakan (2013). “Türkiye’de Müzik Sanatı ve Eğitiminde Keman ve Viyola Konulu Lisansüstü Tezlerin Konu ve Yöntem Olarak İncelenmesi”. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*. 2/2: 11-20.
- Tekin, Elif (2004). *Müzik Alan Derslerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Thomas-Lee, Paula (2003). *Piano Pedagogy for Four and Five-Year-Olds: An Analysis of Selected Piano Methods for Teaching Preschool Children*. The University of Georgia, Dissertation, USA.
- Toksoy, Atilla Coşkun ve Beşiroğlu, Şehvar (2006). “Orff Yaklaşımı Çerçevesinde İlköğretim I. Kademesinde Müzik ve Hareket Eğitimine Başlangıç İçin Bir Model Önerisi”. *İstanbul Teknik Üniversitesi Dergisi/b: Sosyal Bilimler*. 3/2: 23-24

- Tolstoy, Lev N. (2004). *Sanat Nedir?* (Çev: K. Demirkıran). İstanbul: Şule Yayınları.
- Tufan, Sevil (2011). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Dalcroze-Kodaly ve Orff Yaklaşımlarıyla İlgili Görüşleri ile Bu Yaklaşımların Adayların Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Tutumların Olan Etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Uçan, Ali (2005). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum*. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Uçan, Ali ve Diğ. (1999). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı (Modül 9): İlköğretimde Müzik Öğretimi*. Burdur: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Uşun, Salih (2004). *Bilgisayar Destekli Öğretimin Temelleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uygun, Selçuk (2012). "Eğitim Tarihi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 33/2: 263-282.
- Ünal, İlknur (2006). *6-8 Yaş Çocukları İçin Piyano Eğitimi Veren Kurumlarda Öğretmenlerin Başlangıç Aşamasında Piyano Öğretim Yöntemlerinden Biri Olarak Yaratıcı Dramaya İlişkin Görüşleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Vural, Birol (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yapalı, Yunus (2015). *Ülkemizde Flüt ve Flüt Eğitimi Alanlarında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi*. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sivas.
- Yaprak, Emine (2005). "Geleneksel Müzik Eğitimi Metodlarına Alternatifler". *Orffinfo Dergisi*. 7.

- Yazar, Bayram ve Diğ. (2014). “1992-2012 Yılları Arasında Güzel Sanatlar Eğitimi Alanında Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi”. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 9/4: 497-510.
- Yıldırım, Kemal (1995). *Kodaly Yöntemiyle Müzik Eğitimi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Yıldırım, Kemal (2009). *Kodaly Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi, Özyeterlik Algısı ve Keman Çalmaya İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir.
- Yiğit, Emine Filiz (2000). *Müzik Eğitiminde Kodaly Metod’unun Rolü*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Yücesoy, Gamze (2011). *İlköğretim Müzik Dersi Öğretmen Kılavuzlarında Yer Alan Öğretme-Öğrenme Etkinliklerinin Değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

## İNTERNET KAYNAKÇASI

<https://pinimg.com736xf996aff996af6c9f5d3ea5f00ab01a1627fdc6.jpg>

[https://www.bp.blogspot.com\\_elG5XGxF4A0TRYglFHtutIALATV64fi3KLa4s1](https://www.bp.blogspot.com_elG5XGxF4A0TRYglFHtutIALATV64fi3KLa4s1)

<https://www.bursasuzukikeman.orgwp-content/uploads201403suzuki01.jpg>

<https://www.caglarsoydan.files.wordpress.com201204bde3.jpg>

[https://www.dilkoortaokulu.k12.trresimlersayfalaralbum\\_resimb153026154169d7.png](https://www.dilkoortaokulu.k12.trresimlersayfalaralbum_resimb153026154169d7.png)

[https://www.pandora.simonsrock.edu/~pbreisacher08/thesis\\_posters/wilcox\\_miles/Wilcoximagesmall3.jpg](https://www.pandora.simonsrock.edu/~pbreisacher08/thesis_posters/wilcox_miles/Wilcoximagesmall3.jpg)

[https://www.vapurlarisevencocuklar.weebly.comuploads3940394053374927091\\_orig.jpg](https://www.vapurlarisevencocuklar.weebly.comuploads3940394053374927091_orig.jpg)



# ÖZGEÇMİŞ

## KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Osman Çağatay KAYA  
Uyruğu : TC  
Doğum Tarihi ve Yeri : Amasya, Merzifon  
e-posta : cagataykaya10@hotmail.com

## EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Gaziosman Paşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	2008
Yüksek Lisans	Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Anabilim Dalı	2018

## İŞ TECRÜBESİ

Tarih	Kurum	Görev
2011-	Milli Eğitim Bakanlığı	Müzik Öğretmeni